

# **CARL R. ROGERS - EIN PÄDAGOGISCHER KLASSIKER?**

## **BIOGRAPHISCHE REKONSTRUKTIONEN**

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung der Doktorwürde der  
Philosophischen Fakultät  
der  
**Julius-Maximilians-Universität zu Würzburg**

Vorgelegt von:  
**Joachim Schlör**  
aus **Freudenstadt**

**Würzburg**

**1994**

Erstgutachter:

Professor Dr. Günther Bittner

Zweitgutachter:

Professor Dr. Rolf Zerfaß

Tag der mündlichen Prüfung:

7. Juli 1994

TEIL I: THEORETISCHE UND METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN	1
0 Einleitung	1
0.1 Zum Begriff des pädagogischen Klassikers	1
1 Biographische Rekonstruktionen als Methode pädagogischer Forschung	3
1.1 Biographie und Autobiographie in der Pädagogik	3
1.2 Annäherungen zur biographischen Rekonstruktion	9
1.2.1 philosophische Annäherung	9
1.2.2 anthropologische Annäherung	13
1.2.3 pädagogische Annäherung	16
1.2.3.1 "Ich will meinesgleichen einen Menschen in der ganzen Naturwahrheit zeigen, und dieser Mensch werde ich sein"	19
1.2.3.2 "Ich lese in meinem Herzen und kenne die Menschen"	24
1.2.3.3 "... kann man erst beurteilen, nachdem man mich gelesen hat"	31
Exkurs: Verstehen bei Dilthey	33
1.2.4 Zusammenfassung: Biographische Rekonstruktion	40
2 Zur Begründung biographischer Rekonstruktionen zu Carl Rogers	41
2.1 Der Zeitraum der Rekonstruktionen: 1902-1942	42
2.2 Die Quellen	44
2.2.1 Private Schriftstücke	45
2.2.2 Tagebücher	47
2.2.3 Autobiographisches	49
2.2.3.1 Die Autobiographie	49
2.2.3.2 Die "oral history"	51
2.2.3.3 Autobiographische Aufsätze	53
2.2.4 Biographisches	55
2.2.5 Die Werke	58
2.3 Vorgehensweise	58

TEIL II: BIOGRAPHISCHE REKONSTRUKTIONEN BIS ZUM JAHR 1942	65
3.1 Biographischer Abriß	65
3.2 Elternhaus - das protestantische Mißtrauen	68
4 Kindheit und Jugend - "ein völliger Außenseiter"?	80
5 Studium der Landwirtschaft - der Begriff des "Organismus"?	90
6 Studium der Geschichte - pädagogische Praxis in Ferienlagern	102
7 Studium der Theologie - philosophische und anthropologische Einflüsse und Abgrenzungen. Ist der Mensch gut?	121
8 Studium der Psychologie/Pädagogik - das Wissen vom Menschen?	145
9 Helen - "die erste liebevolle und enge Beziehung"	166
10 Klinischer Psychologe - die Entwicklung eines eigenen Meßinstruments	181
10.1 Sozialarbeit:	182
10.2 The Clinical Treatment of the Problem Child	184
11 Der Einfluß der "relationship therapy"	198
12 "Counseling and Psychotherapy" - Die Geburtsstunde der nicht-direktiven Beratung	213
 TEIL III: ROGERS' IDEEN UND DEREN AUSWIRKUNGEN AUF DIE PÄDAGOGIK IN DEUTSCHLAND	 227
13 Skizzenhafte Darstellung von Rogers' Einfluß auf die Pädagogik in Deutschland	227
13.1. Rogers' eigene Versuche pädagogischer Projekte	229
13.2 Einige Schlaglichter auf die Entwicklungen in Deutschland	235
13.3 Person-zentrierte Pädagogik - Rogers' Pädagogik?	243
14 Ein pädagogischer Klassiker?	252
Englischer Anhang	263
Abkürzungen	288
Literaturverzeichnis	289

# TEIL I: THEORETISCHE UND METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN

## 0 EINLEITUNG

Im deutschen Sprachgebrauch bildet sich derzeit ein neues Wort, ein Verb, das einen Namen in eine Tätigkeit umsetzt: "rogern". Es bezeichnet den empathisch einführenden Umgang im Bereich der Sozialarbeit oder der Beratung, kann aber auch die zynische Bedeutung von "nichts Wesentliches passiert" haben, wie mir eine Bekannte nach einer Fortbildung erzählt hat: "Da haben wir ein wenig gerogert und das war's dann". Oder ein anderer: "Bei dem Klienten wußte ich nicht, was ich tun sollte, da habe ich gerogert, und dann war der zufrieden." Im Unterschied zu anderen Namen, die zu Verben wurden, wie z.B. "röntgen", scheint es Rogers nicht bis in den Duden zu schaffen, sondern könnte eher in einer Sammlung, wie "Dummdeutsch"<sup>1</sup> als Ausdruck einer Szene- oder Psychosprache, ein kurzes Dasein fristen. Trotzdem weist diese Versprachlichung auf einen hohen Bekanntheitsgrad hin. Eine Bibliographie zum Personzentrierten Ansatz<sup>2</sup>, dem Ansatz, den Rogers begründet hat, zählt inzwischen über 3000 Werke. Fast die Hälfte der Bücher und Artikel, so schätze ich, beschäftigt sich mit Psychotherapie, knapp ein Drittel mit pädagogischen Fragestellungen. Zählt man Themen wie Encountergruppen, Gesprächsführung und den Bereich der Selbsterfahrung als zur Erwachsenenbildung gehörig, zur Pädagogik, ist das Drittel weit überschritten. So hat sich neben der institutionalisierten Richtung der Psychotherapie, die sich auf Carl Rogers beruft, der Gesprächspsychotherapie, ein weites, weniger institutionalisiertes Feld der "Gesprächsführung" in den pädagogischen Disziplinen gehalten. Der Umgang mit Menschen nach der Theorie von Rogers hat außer der wissenschaftlich reflektierten Seite der Therapie noch den Aspekt einer breiten praktischen Akzeptanz, die die Erkenntnisse und Techniken des Ansatzes anwendet, ohne sie auf den Begründer zurückzuführen. Daher stellt sich die Frage, ob Carl Rogers als pädagogischer Klassiker bezeichnet werden kann.

### 0.1 Zum Begriff des pädagogischen Klassikers

1979 erschien ein von Hans Scheuerl herausgegebenes, zweibändiges Werk mit dem Titel: "Klassiker der Pädagogik" in dem, nach der Renaissance beginnend, 40 pädagogische Denker oder Praktiker als "klassisch" vorgestellt werden, nach dem Auswahlkriterium dessen, "was hervorragend, was im Wandel und in den Gegensätzen der Zeiten eine

---

<sup>1</sup> Henscheid, E., Lierow, C. u.a., Dummdeutsch. Ein satirisch polemisches Wörterbuch.

<sup>2</sup> Schmid, P.F., Bibliographie zum Personzentrierten Ansatz Bd I-IV.

jeweilige Position oder Richtung (...) am klarsten zu repräsentieren vermag, was uns in immer neuen Anläufen noch Gelegenheit zum Lernen gibt."<sup>3</sup> Scheuerl unterscheidet in der Einleitung zwischen Klassikern *der* Pädagogik und Klassikern *für* die Pädagogik. Letztere, zu diesen zählt er Marx, Nietzsche und Freud, haben "durch ihre viel umfassenderen Wirkungen auf anderen Gebieten aber auch das pädagogische Sehen, Denken und Tun auf Generationen hinaus angeregt oder fasziniert (...)"<sup>4</sup>. Aufgabe der vorliegenden Arbeit ist es, zu überprüfen, ob Carl R. Rogers überhaupt als pädagogischer Klassiker bezeichnet werden kann, falls ja, ob im Sinne eines Klassikers *der* Pädagogik oder *für* die Pädagogik. Damit ist zunächst ein traditioneller Weg beschritten, der nicht ohne kritische Stimmen ist. Die Vorwürfe, sich in der wissenschaftlichen Pädagogik durch die Beschäftigung mit "Klassikern" nach rückwärts zu wenden, statt den empirisch-sozialwissenschaftlichen Weg einzuschlagen,<sup>5</sup> zu den Jägern und Sammlern zu gehören, die die Orientierungskrise der Pädagogik verschleiern,<sup>6</sup> spiegeln zumindest mangelnde Akzeptanz oder mangelndes historisches Verständnis wieder. Nur um einer Kompatibilität des Wissenschaftsbegriffes mit den sich selbst wiederum über das rein empirische Stadium schon lange hinausentwickelten Naturwissenschaften willen, können jedoch wesentliche Aspekte der Pädagogik nicht vergessen werden. Als einen wesentlichen Aspekt ist das Aufeinandertreffen lebendiger Subjekte im erzieherischen Kontext und das Bemühen um Verständnis solcher Prozesse zu nennen. Denn:

"Was immer Erziehung will oder wirkt, welchen Sinn sie erfüllt oder auch verfehlt, enthält gedeutete Erfahrungen von Personen. Fiele dieses lebensgeschichtlich-personengebundene, dabei sicher notwendig auch 'subjektive' Moment fort, so wäre auch der technisch perfektste Übertragungs- und Angleichungsprozeß zwar noch möglicher Gegenstand einer generalisierenden Psychologie oder Sozialforschung, aber keine im ernsthaften Sinne pädagogische Praxis mehr, weil Praxis immer Praxis zwischen Personen, zwischen handelnden Subjekten ist."<sup>7</sup>

Diesen Prozeß zwischen Subjekten zu verstehen suchen, ist eine Aufgabe der Pädagogik. In dieser Arbeit wird ein hermeneutischer Weg eingeschlagen. Um diesem Thema näher zu kommen, sollen Annäherungen aus unterschiedlichen Richtungen angeführt werden. Blitzlichtartig sollen einige philosophische Überlegungen zur Subjektivität angeführt werden. Eine weitere Annäherung soll über die Ansätze

---

<sup>3</sup> Scheuerl, H., 1979, S.11.

<sup>4</sup> Scheuerl, H., 1979, S.11.

<sup>5</sup> vgl. Brezinka, W., 1971, Brezinka, W., S. 80, Brezinka spricht dort "den Anhängern der hermeneutischen, dialektischen, phänomenologischen und transzendentalphilosophischen Richtungen" die Wissenschaftlichkeit ab.

<sup>6</sup> vgl. Gruschka, A., in Päd. Korr. 1/87 S.12, "Schließlich entspricht auch die Neuentdeckung der pädagogischen Klassiker einer Flucht; zumindest läßt sich mit ihr erneut der Auseinandersetzung über die Funktion der Pädagogik und das Verlaufsmuster des Scheiterns von Reformen ausweichen."

<sup>7</sup> Scheuerl, H., 1979, S.9.

pädagogischer Biographieforschung stattfinden, außerdem werden die Vorgehensweisen und Beiträge der Lebenslaufforschung abgewogen. Dabei geht es um Annäherungen an das Anliegen der Arbeit "Rekonstruktionen biographischer Wahrheit".

Ziel der Arbeit ist es, Pädagogen und anderen am person-zentrierten Ansatz Interessierten einen anderen Zugang zu Rogers' Denken zu ermöglichen. Dieser Zugang soll in Rogers' Biographie gesucht werden. Die Aufgabenstellung lautet somit: Versuch, durch biographische Rekonstruktionen zu erhellen, wie Rogers seine Ideen entwickelt hat, um dann im Nach-lesen seine "ways of being" als subjektiv nachvollziehbar bejahen oder verwerfen zu können.

Als Material sollen die Autobiographie (sowie die autobiographischen Werke) und Biographien zu Rogers dienen. Da das Hauptaugenmerk auf die *Entwicklung* der Ideen gerichtet wird, sind die ersten 40 Lebensjahre von Rogers von besonderer Bedeutung.

## **1 BIOGRAPHISCHE REKONSTRUKTIONEN ALS METHODE PÄDAGOGISCHER FORSCHUNG**

### **1.1 Biographie und Autobiographie in der Pädagogik**

Eine Form, sich der Frage nach einem pädagogischen Klassiker zu nähern, ist die, sich mit dessen Leben zu beschäftigen, um in der Formulierung von Scheuerl, das "notwendig subjektive" Moment zu entdecken und herauszufinden, ob und warum gerade dieser Pädagoge ein Klassiker wurde, was ihn bewegte, Gedanken hervorzubringen, die die Zeiten überdauern und immer wieder Gelegenheit zum Lernen und zum Nach-denken geben oder den Horizont des Sehens und Denkens nachhaltig beeinflusst haben. Dabei rückt die Biographie in den Blick, die üblicherweise die Lebensdaten und den Lebensverlauf möglichst wirklichkeitsgetreu abzubilden sucht. Das Leben des Klassikers wird meist von einem Biographen dargestellt, der von der Person fasziniert war und sich bemüht, das Leben so darzustellen, wie es ihm aufgrund des zur Verfügung stehenden Materials selbst erschien. Der Biograph hat sich vom Leben des Beschriebenen anrühren lassen und macht dies dem Leser deutlich, oder im umgekehrten Fall entstehen oft nach einigen Biographien, die eher das Prädikat "Hagiographie" verdienen, Gegendarstellungen, die sich mit den in der Hagiographie nicht dargestellten Wirklichkeiten beschäftigen.<sup>8</sup> Die Biographie berücksichtigt die Umstände der jeweiligen Zeit und hat eine mehr oder weniger deutliche Intention, den Beschriebenen darzustellen. Als Material für die Biographie werden meist Dokumente, Schriften, Briefe, Zeugnisse von Zeitgenossen und

---

<sup>8</sup> vgl. Freud, S., 1930d, Goethe-Preis 1930, Freud zeigt dort wie Goethe "nicht nur als Dichter ein großer Bekenner war, sondern auch trotz der Fülle autobiographischer Aufzeichnungen ein sorgsamer Verhüller." (S.A. Bd.10, S.296)

anderes hinzugezogen und chronologisch geordnet wiedergegeben. Eine weitere Quelle ist eine eventuell vorhandene Autobiographie, die wiederum per se als Forschungsgegenstand gilt und in den letzten beiden Jahrzehnten in der Pädagogik breites Interesse gefunden hat. Ganz pauschal kann der Minimalkonsens der Autobiographieforschung hier, vor einer folgenden genaueren Diskussion der verschiedenen Ansätze, zusammengefaßt werden: Autobiographien bilden nicht unbedingt Wirklichkeit ab, sie sind tendenziös geschrieben, wollen etwas darstellen und deuten, so wie es der Autor gesehen hat. Autobiographien sind Formen der Selbstreflexion, der Selbstdarstellung, Reparaturarbeiten am eigenen Lebenslauf, sie haben mit Identitätsfindung zu tun. Daher ist schwer zu entscheiden, welcher Form der Lebensdarstellung, Autobiographie oder Biographie, der Vorrang gegeben werden soll, um ein Leben nachvollziehen zu können.<sup>9</sup>

Die Biographie oder die Autobiographie jedoch sagt zunächst nichts über die Gültigkeit der Theorien oder Gedanken, um derentwillen das Interesse auf den möglichen Klassiker gelenkt wurde. Andererseits, wieder Scheuerl folgend, kann in pädagogischen Zusammenhängen die subjektive Erfahrung des Individuums nicht außer acht gelassen werden, wenn die Frage nach dem Sinn mit den gedeuteten Erfahrungen der Pädagogen zusammenhängt. Es mag interessant sein, zu erfahren, daß Kekulé von Stradonitz den Benzolring träumte, bevor er ihn entdeckte, doch ist dies für das Verständnis der Anordnung der Kohlenwasserstoffe und der chemischen Zusammenhänge nicht unerlässlich.<sup>10</sup> Wenn jedoch einer über die Seele nachdenkt, muß man "wissen, aus welchem Stoff seine Gedanken gemacht waren, um ihre Stichhaltigkeit beurteilen zu können."<sup>11</sup> Bei Gedanken über Erziehung ist das genauso. Die zur Theorie geronnenen Erfahrungen werden interessant für die Erforschung pädagogischer Theoriebildung. Dabei geht in pädagogischen Zusammenhängen die Frage: Wie hat einer seine Ideen entwickelt? über die rein historische Dimension hinaus und führt zum Thema der Aneignung und dem Verständnis pädagogischer Theorie, im Sinne eines genetischen Lernens wie bei Wagenschein.<sup>12</sup>

"Deshalb: je schneller, je faszinierender eine moderne Wissenschaft im Fortschreiten zum Abstrakten ist, desto bewußter sollte sie, als Unterrichtsfach in den Schulen

---

<sup>9</sup> vgl. exemplarisch die Auseinandersetzung von Misch und Langness, Frank bezüglich der Philosophischen Priorität von Biographie oder Autobiographie in: Langness, Frank, p.91, vgl. Kap. 1.2.2.

<sup>10</sup> vgl. Schäfer, G., 1994, S.60.

<sup>11</sup> Bittner, G., 1974, S.8.

<sup>12</sup> vgl. Wagenschein, M., Zum Problem des genetischen Lehrens, in: ders., Verstehen lehren, S.75: "Es (das Genetische J.S.) gehört zur Grundstimmung des *Pädagogischen* überhaupt. Pädagogik hat mit dem werdenden zu tun: mit dem werdenden Menschen und - im Unterricht, als Didaktik - mit dem Werden des Wissens in ihm. Die *sokratische* Methode gehört dazu, weil das Werden, das Erwachen geistiger Kräfte, sich am wirksamsten im Gespräch vollzieht. Das *exemplarische* Prinzip gehört dazu, weil ein genetisch-sokratisches Verfahren sich auf exemplarische Themenkreise beschränken muß und auch kann. Denn es ist - ich sage nicht 'zeitraubend' sondern - 'muße-fordernd' und deshalb von hohem Wirkungsgrad. Und umgekehrt: ein streng exemplarisches Verfahren muß 'Genetisch' sein."

(und, soweit sie Lehrer bildet, auch in den Hochschulen), falls sie dort eine allgemein-bildende Funktion sich bewahren will, ihre Modernität auch pädagogisch anstreben, indem sie ihre Hauptsorge darauf richtet, daß sie für den Lernenden immer mit der ursprünglichen Wirklichkeit und dem ursprünglichen Denken und Sprechen verbunden und auf sie gegründet bleibt."<sup>13</sup>

Grundlage für diese Überlegungen ist der Ansatz, daß pädagogische Theoriebildung mit Erfahrungen zu tun hat; nur von daher läßt sich der Dualismus zwischen Entstehung einer Theorie und deren Geltung aufheben. Im Unterschied zu den Naturwissenschaften gibt es in der Pädagogik keine verobjektivierbaren Gültigkeitskriterien. Die Faktizität der Rezeption und Praktikabilität einer Theorie sind Kriterien, die eine Probabilität anzeigen, doch ist im streng empirischen naturwissenschaftlichen Verständnis eine Falsifikation unmöglich, was nach Popper die Wissenschaftlichkeit aufhebt.<sup>14</sup> Mit anderen Worten: ein "mißbratenes" Kind aus einem Waldorfkindergarten widerlegt noch lange nicht Steiners Pädagogik<sup>15</sup>, aber selbst wenn das am Theorie-Praxis Problem liegen sollte, ist es schwer, pädagogische Kriterien anzugeben, die eine Theorie endgültig falsifizieren. Objektiv gesehen hat Rousseau nicht mehr recht als Pestalozzi. Wenn aber die subjektiven Erfahrungen zu Theorien geworden sind, kann deren subjektives, biographisches, historisches Verstehen beim Leser eventuell Ähnliches bewegen wie beim Autor selbst. Damit wäre zweierlei gewonnen: Die Frage danach, was diese Erziehung will, wäre an die gedeutete Erfahrung der Person gebunden und die Frage, was diese Erziehung bewirkt, ebenso. Der Dualismus zwischen einer Pragmatik einer bestimmten Pädagogik und deren davon meist völlig abgelöster Entstehungsgeschichte können nicht mehr getrennt gesehen werden.<sup>16</sup> Wenn die Erfahrung des Subjekts nicht mehr nur zur Theorie geronnen und damit weniger unmittelbar nachvollziehbar ist, sondern biographisch historisch nachvollziehbar wird, ist einer Dogmatisierung pädagogischer Handlungskonzepte widersprochen, und eine wiederum subjektivere Pädagogik ist möglich.

In den Geisteswissenschaften ist nicht erklärende Objektivität, "sondern Verstehen von Subjektivität als höchstes regulatives Prinzip der wissenschaftlich-theoretischen Erkenntnisarbeit"<sup>17</sup> angesagt. Subjektivität, jedoch verstanden nicht nur als vom Subjekt

---

<sup>13</sup> Wagenschein, M., ebd., S.113.

<sup>14</sup> vgl. Popper, K. R., Logik der Forschung, S.15, "Wir fordern zwar nicht, daß das System auf empirisch-methodischem Wege endgültig positiv ausgezeichnet werden kann, aber wir fordern, daß es die logische Form des Systems ermöglicht, dieses auf dem Wege der methodischen Nachprüfung negativ auszuzeichnen: *Ein empirisch-wissenschaftliches System muß an der Erfahrung scheitern können.*"

<sup>15</sup> auch wenn der Volksmund das so sieht, z.B.: "Lehrerskinder" oder auch, wenn Rogers seine Kritik an der Psychoanalyse mit Hinweisen auf Kinder von Analytikern stützen will. Vgl. Rogers OH p.78.

<sup>16</sup> vgl. Wagenschein, M., ebd. S.87: "Wenn es hier, im genetischen Unterricht, Emotionen gibt, dann sind es anfangs dieselben, aus denen Wissenschaft hervorging und hervorgeht; und am Ende die, welche die Ergebnisse der Wissenschaft in uns auslösen und zum Nachdenken über eben diese Wissenschaft bewegen."

<sup>17</sup> Herrmann; U., 1991 S.56.

selbst begriffene Bedeutung des Lebens, im Sinne eines Subjektivismus<sup>18</sup>, sondern als Gegenstand pädagogischer Biographie- und Lebenslauf*forschung*. Um zu den "Innenansichten" in der Pädagogik zu kommen, müssen die Lebenserfahrungen der Erziehungswissenschaftler selber betrachtet werden.

"Man kann geradezu die Behauptung aufstellen, daß je mehr erfahrene und reflektierte Lebensproblematik - eigene oder fremde - in pädagogisches Denken und Forschen eingeht, auch um so mehr erziehungswissenschaftliches Wissen erzeugt wird, das handlungsanleitende und situationsverändernde Wirkung haben kann. Ohne reflektierte pädagogische *Selbsterfahrung* bleibt erziehungswissenschaftlich relevantes Forschen und Argumentieren wahrscheinlich unfruchtbar."<sup>19</sup>

In Biographien und Lebensläufen von Wissenschaftlern der Pädagogik sieht Herrmann diese These bestätigt. In Form von "Biographischen Rekonstruktionen" soll in dieser Arbeit dem Problem des Verstehens von Subjektivität als Prinzip wissenschaftlicher Erkenntnisarbeit nähergekommen werden. Der Begriff der "biographischen Rekonstruktion" ist bisher in der Pädagogik kein feststehender Ausdruck, trotzdem wurde diese Vorgehensweise m.E. mehrfach praktiziert. Bittner hatte 1974 seine Aufsatzsammlung "Das andere Ich. Rekonstruktionen zu Freud"<sup>20</sup> genannt. Dort hatte er, anhand von biographischen Ereignissen weitere Aspekte zur Freud-Forschung hinzugefügt. Er war auf der Suche nach Freuds "biographischer Wahrheit", um der Wahrheit der Psychoanalyse willen. Dazu betrachtete Bittner je einzelne Episoden aus Freuds Leben und setzte diese in Bezug zu dessen Theorien. In der in den darauffolgenden Jahren festzustellenden Hinwendung der Pädagogik zu Biographien, Autobiographien, Geschichten und einzelnen Lebensgeschichten wurde teilweise in ähnlicher Weise verfahren. Einzelne Themen wurden aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und die Bedeutung für das Individuum dargestellt. In diesem Teil dieser Arbeit soll versucht werden "Biographische Rekonstruktion" als Methode pädagogischer Forschung zu spezifizieren. Nach einigen Thesen zu "Biographischen Rekonstruktionen" soll in drei Annäherungen die Methode näher bestimmt werden. Der zweite Teil der Arbeit besteht dann aus einer Reihe "Biographischer Rekonstruktionen" zu Carl Rogers.

Zunächst einige einleitende Thesen zu biographischen Rekonstruktionen:

- Eine Biographische Rekonstruktion hat nicht das ganze Leben zum Thema, sondern ist auf eine begrenzte Zeitspanne beschränkt.
- Eine biographische Rekonstruktion versucht äußeres Leben (wie häufig in der Biographie beschrieben) mit dem inneren Werden in Verbindung zu bringen.

---

<sup>18</sup> vgl. Morris, J.E., p.68: "subjectivism (i.e., the doctrine that the only reality I can know is that of my own individual consciousness)."

<sup>19</sup> Herrmann; U., 1991 S.61.

<sup>20</sup> Bittner, G., 1974.

- Biographische Rekonstruktionen setzen an kritischen Punkten des Lebens an und versuchen die Selbstdeutungen des Autors auf ihre Plausibilität hin zu überprüfen.
- Biographische Rekonstruktionen sind verstehende Forschung. Hierzu interessieren weniger alle einzelnen Lebensdaten, sondern Fragen wie: Wie und warum wurde ein Ansatz entwickelt? Welche Menschen, Erlebnisse und Theorien hatten darauf Einfluß? Gegen welche Richtungen wurde abgegrenzt und woran angelehnt? Wie hat sich die Person selbst gesehen, als Empiriker oder als Philosophen? Was bedeuten diese Fragen für die heutige und hiesige Rezeption z. B. in der Pädagogik?

Anhand von biographischen Rekonstruktionen soll versucht werden, sich der subjektiven Wahrheit von Carl Rogers anzunähern. Eine Annäherung an subjektive Wahrheit eines Autors beinhaltet implizit auch die Dimension der eigenen Subjektivität. Wie am genetischen Lernen nach Wagenschein angedeutet, ist die Frage nach der Historizität auch an die der Subjektivität gekoppelt.<sup>21</sup> Der subjektiven Wahrheit, die sich von einer epistemischen Prüfbarkeit unterscheidet<sup>22</sup>, soll nachgegangen werden, um die eigene subjektive Wahrheit finden und urteilen zu können:

"das trifft auf mein Leben zu - oder es trifft auf mein Leben nicht zu. Solche subjektiven Wahrheitsurteile haben es heute schwer, sich gegen all den objektiven Falsifizierungsapparat zu behaupten. Nun ist es aber irritierenderweise gerade in seelischen Dingen so, daß Wahrheiten desto schwerer epistemisch prüfbar sind, je näher sie uns angehen."<sup>23</sup>

Einzelne Stationen des Lebens von Carl Rogers sollen anhand seiner Schriften, Briefe und Äußerungen auf Tonband oder Videoband rekonstruiert werden. Einflüsse sollen dargestellt und Abgrenzungen deutlich gemacht werden. Die frühe Phase seines Lebens ist deshalb wichtig, weil hier eine Forschungslücke besteht. Wie fand Rogers seine "Variablen" und wie wurden sie zur Therapie oder umgekehrt? Diese Frage hat den Weg zur Beziehung im Blick, weniger das fertige Ergebnis. Die Formulierung der klientenzentrierten Therapie<sup>24</sup> war ein Grundstein, auf den viele Forschungen aufbauten, doch wie kam es zu diesen Grundannahmen? Nicht nur aus historischem Interesse soll diese Lücke geschlossen werden, sondern weil die Nachvollziehbarkeit des Ursprungs der Erfahrung und des Denkens bei Rogers für heutige subjektive Aneignung mindestens ebenso wichtig ist wie empirische Objektivität.

Nach den einleitenden Gedanken zu subjektiver Wahrheit und biographischen Rekonstruktionen sollen anschließend in drei Annäherungen aus unterschiedlichen

---

<sup>21</sup> s.u. doppelte Subjektivität und doppeltreflektiertes Denken.

<sup>22</sup> vgl. Bittner, G., 1989, S.23.

<sup>23</sup> Bittner, G., 1989, S.24.

<sup>24</sup> die Begriffe nicht-direktive, klienten-zentrierte und person-zentrierte Therapie werden in dieser Arbeit synonym verwendet, dies stützt sich auf Rogers Aufsatz 1986h.

Perspektiven die Implikationen und Methoden biographischer Rekonstruktionen ausgeführt werden. Das weite Feld biographischer Forschung möchte ich unter drei Perspektiven betrachten:

- der philosophischen, welche die Implikationen für die Erforschung der Biographien reflektiert, als Beitrag zu einer Ortsbestimmung der pädagogischen Biographieforschung im heterogenen Feld pädagogischer Wissenschaftstheorie.
- der Betrachtung einer Richtung der Biographieforschung in der Anthropologie - als Abgrenzung zur auf diese Grundlagen zurückgehenden Soziologie, die in der Gefahr steht, Biographieforschung zu entsubjektivieren. Ein Beitrag zur Suche nach dem lebendigen Subjekt anhand von biographischen Rekonstruktionen im Unterschied zum Subjekt als Datenlieferant.
- der pädagogischen, in der einzelne Aspekte der pädagogischen Biographieforschung vorgestellt werden. Anhand von Problemfeldern werden Überlegungen zu biographischen Rekonstruktionen dargestellt.

Die unterschiedliche Ausführlichkeit der Annäherungen ergibt sich aus der Vorgehensweise vom Allgemeinen zum Speziellen.

## **1.2 Annäherungen zur biographischen Rekonstruktion**

### **1.2.1 philosophische Annäherung**

Individuum ineffabile est. Das Individuum, so der dem Aristoteles zugeschriebene Satz, kann nicht ausgesagt werden. Das Einzelne, Unteilbare, Individuelle steht im Widerspruch zu jeder Sprache, die immer eine Form der Verallgemeinerung ist. Wiehl erkennt in diesem Satz das alte Paradigma sowohl der Sprache als auch das der Erkenntnis:

"Erkenntnis ist immer und notwendig Erkenntnis des Allgemeinen, und diese Erkenntnis unter Bedingungen der Wohlordnung einzelner Erkenntnis des Allgemeinen bezeichnen wir als Wissenschaft."<sup>25</sup>

So war seit Aristoteles und Plato der Wissenschaftsbegriff der Philosophie des Abendlandes derjenige der Universalität, der in Hegels Philosophie zu höchstem Glanz erstrahlte. Das wahrhaft Allgemeine war als das der höchsten Vernunft je im Begriff gefaßt. Die Philosophie des 19. und 20. Jahrhunderts bezeichnet Wiehl als kritische und destruktive Reaktion auf die Philosophie bis Hegel. Der Lebensphilosophie und dem Existentialismus ging es um die vernünftige und spezifische Sagbarkeit des Einzelnen und Individuellen, die nicht unter dem Diktat des Allgemeinbegriffs steht. Das Individuum ist aussagbar, scheint der neue Satz des Existentialismus zu sein. Dies verlangt jedoch nach einer anderen

---

<sup>25</sup> Wiehl, R., 1990, S.45, im Folgenden folge ich der Analyse Wiehls.

Bestimmung der metaphysisch vernunftwissenschaftlichen Sprache, es verlangt nach einer "Sprache, die der Individualität des Lebens und der Existentialität des menschlichen Daseins entspricht und die in dieser Entsprechung auch dem Unsagbaren und Ungesagten, dem Unerkennbaren und Ungewußten im Sagbaren und Gesagten Raum gibt."<sup>26</sup> In dieser Darstellung der Entwicklungen um die Subjektivität als einem der Bereiche "größter Meinungsverschiedenheit und härtesten Konflikts"<sup>27</sup> in der Philosophie dieses Jahrhunderts, ist bei Wiehl besonders die Funktion des Subjektiven für menschliche Erkenntnis in Verbindung mit der Darstellung der Notwendigkeit einer angemessenen Sprache hervorzuheben. Wenn das Subjektive eine wesentliche Funktion bei der Erkenntnis hat (was auch bestritten wird<sup>28</sup>), kann es nicht durch eine alles an der allgemeinen Vernunft messende Sprache sofort eliminiert werden. Im weiteren Verlauf seines Aufsatzes bescheinigt Wiehl dem Existentialismus ein Versagen in der Vermittlung objektiver Gültigkeit und subjektiver Willkür, und eine Unfähigkeit, das Problem des Einzelnen und des Universalen gegenüber der klassischen Metaphysik für den Bereich der Philosophie allgemeinverbindlich zu formulieren; er selbst sieht die Lösung in einem Rekurs auf Kant und Heidegger. Gadamer verschärft dieses Problem in seiner Heidegger-Darstellung am Rückgriff auf Plato. Gadamer legt dar, daß es "das eigentliche Wesen unserer Erfahrung mit der Sprache ausmacht, daß wir durch alles Gesagte hindurchsehen"<sup>29</sup> und auch im Sprechen etwas "hineinschauen", das nicht in den Worten ist. Ebenfalls in Abgrenzung zu den aristotelischen Folgen nimmt er für Plato in Anspruch, daß es keine einzelne Idee gibt. "Eine Idee definieren, heißt, sie abgrenzen, und darin ist eingeschlossen, daß mit ihrem Sein ein schier unendliches Nichtsein ist, alles, was sie nicht ist."<sup>30</sup> Daraus folgert er, daß es eine endliche Aufgabe ist, Gemeintes mitzuteilen und daß dies nur bedingt vollziehbar ist. Für die Pädagogik gilt die Problemstellung in ähnlicher Weise, doch scheint das Problem anzudauern. Erkenntnis als Verallgemeinerung steht der Erforschung des Individuums gegenüber. Pädagogische Sprache steht zwischen der Verallgemeinerung der Begriffe und der subjektiven Reflexion in erzählten Geschichten. Daher soll eine der Betrachtungen in die Zeit des unmittelbaren Widerspruchs zu Hegels Begriffen zurückführen.

In den "Philosophischen Brocken", in denen sich Kierkegaard mit dem Verhältnis von Geschichte und Bewußtsein auseinandersetzt, stellt er die Frage, ob die Beschäftigung mit einem vorzeitigen Lehrer nur von historischem Interesse sein könnte, oder ob sie einen Einfluß auf das Bewußtsein des Schülers (Jüngers) haben kann.<sup>31</sup> Kierkegaard geht es

---

<sup>26</sup> Wiehl, R., 1990, S.47.

<sup>27</sup> Cramer, K., Fulda, H.F., Horstmann, R.-P., Pothast, U., 1990, Vorbemerkung S.9.

<sup>28</sup> vgl. Cramer, K., Fulda, H.F., Horstmann, R.-P., Pothast, U., 1990, Vorbemerkung S.11.

<sup>29</sup> Gadamer, H.G., 1990, S.419.

<sup>30</sup> Gadamer, H.G., 1990, S.420.

<sup>31</sup> vgl. Kierkegaard, S. (PB), 1844 bzw.<sup>2</sup>1985, S.52ff.

dabei um mehr als die Klärung des Verhältnisses zur Geschichte, er spricht von Gott, ewigem Bewußtsein und dem existentiellen Verhältnis der Menschen dazu.

In Form seines fiktiven Schreibers, Johannes Climacus, beschreibt Kierkegaard, wie er sich der Wissenschaft - es geht um das Studium der Philosophie - näherte: "Er entschloß sich also nun, da zu beginnen, wo er zuvor im Begriff gewesen war zu beginnen, dem Verlangen der Frage auf die Art zu folgen wie er es in seiner Seele vernahm"<sup>32</sup> Dieser Anfang ist der subjektive, der aller Erkenntnis vorausgehende, im Inneren entsprungene Drang zu denken, der Ursprung der Denkbewegung. Die Art der Suche bestimmt die Art des Ergebnisses; wer bei der Frage, wie er sie in seiner Seele vernahm, bleibt, wird, so Kierkegaard, eine Antwort für die Innerlichkeit suchen, wer dies nicht tut, wird einen "Gegenstand" erhalten, der von der Innerlichkeit absieht. In der "Abschließenden unwissenschaftlichen Nachschrift zu den Philosophischen Brocken" führt er deutlicher aus, was er anhand des Johannes Climacus gezeigt hatte.

"Für die objektive Reflexion wird die Wahrheit ein Objektives, ein Gegenstand, und es geht darum, vom Subjekt abzusehen; für die subjektive Reflexion wird die Wahrheit die Aneignung, die Innerlichkeit, die Subjektivität, und hier geht es darum, sich gerade existierend in die Subjektivität zu vertiefen."<sup>33</sup>

Die Subjektivität und die Objektivität der Wahrheit stehen somit in einer Spannung; diese Spannung bezeichnet Kierkegaard als die Erinnerung an die Wegscheide der Entscheidung für oder gegen die Leidenschaft der Innerlichkeit.<sup>34</sup> Innerlichkeit ist Subjektivität bei Kierkegaard.<sup>35</sup> Diese Spannung und die Erinnerung an die Wegscheide sind objektiv gesehen eine Unsicherheit. Die Subjektivität bedeutet gerade die objektive Ungewißheit. Kierkegaard gibt zu, daß diese Beschreibung der Wahrheit eine Umschreibung für Glauben ist, doch legt er in seinem Rekurs auf Sokrates die Wegscheide zwischen Sokrates und Plato, letzterem als Vertreter der Spekulation und somit Gründungsvater des modernen Verständnisses der Wissenschaft<sup>36</sup> dar. "Sokrates akzentuiert wesentlich das Existieren, während Plato, dies vergessend, sich in Spekulationen verliert."<sup>37</sup> Diese beiden Tendenzen, die Kierkegaard in der Geschichte der Philosophie sah, waren auch zu seiner Zeit ziemlich entschieden. An seine Leser schreibt er: "Das zu begreifen, daß es gerade das Unglück der Spekulation ist, daß sie immer wieder vergißt, daß der Erkennende ein Existierender ist, das kann in unserer objektiven Zeit

---

<sup>32</sup> Kierkegaard, S., (PB), S.141.

<sup>33</sup> Kierkegaard, S., (UN1) 1846 bzw.<sup>2</sup>1988, S.182.

<sup>34</sup> vgl. Kierkegaard, S., (UN1), S.194.

<sup>35</sup> vgl. Kierkegaard, S., (UN1), S.28.

<sup>36</sup> im Sinne von "de singularibus non est scientia" vgl. Baacke 1979, S.11, in: Baacke, D., Schulze, T., (Hg.) 1979

<sup>37</sup> Kierkegaard, S., (UN1) S.196.

schon schwer genug sein."<sup>38</sup> Dies stimmt überein mit Bittners Anliegen, daß gerade in seelischen Dingen ein anderes, subjektiveres Wahrheitskriterium gelten muß als das des Standhalten-könnens gegen eine Falsifizierung. Kierkegaard wendet sich keineswegs gegen das naturwissenschaftliche Wahrheitsverständnis, er relativiert es nur aufgrund seiner existentiellen Forderung.

"Für einen mathematischen Satz z.B. ist die Objektivität gegeben, aber deshalb ist seine Wahrheit auch eine gleichgültige Wahrheit."<sup>39</sup>

Auf der anderen Seite betont er:

*"Die objektive Ungewißheit, in der Aneignung der leidenschaftlichsten Innerlichkeit festgehalten, ist die Wahrheit, und zwar die höchste Wahrheit, die es für einen Existierenden gibt."*<sup>40</sup>

Kierkegaard geht noch weiter: "Die Subjektivität ist die Wahrheit."<sup>41</sup>

Kierkegaards Kritik an Hegels Weltgeist blieb im wesentlichen philosophisch und theologisch rezipiert. Für die pädagogische Forschung ergeben sich jedoch aus der wohl nicht nur als Beispiel dienenden Erörterung des Verhältnisses von vorzeitigem Lehrer und Schüler einige Fragestellungen:

- Gibt es pädagogisches Wissen, das sich von geschichtlichem Wissen über Pädagogik unterscheidet?
- Gibt es allgemeingültige, pädagogische Erkenntnisse, die objektiv vermittelt werden können und mehr als gleichgültige Wahrheiten sind?
- Hat der Lernende schon eine Erkenntnis in sich oder wird sie ihm vollkommen vom Lehrer vermittelt?
- Ist pädagogische Erkenntnis, sofern es sie gibt, nur ein Problem der Vermittlung bzw. Übertragung von objektiven Daten auf den Lernenden, oder muß diese Erkenntnis vom Werden des Lernenden, von seiner Innerlichkeit, abhängen?

Die neueren Bestrebungen einiger Richtungen der Pädagogik, sich wissenschaftstheoretisch an den Naturwissenschaften zu orientieren, geben den Fragen eine neue Schärfe.<sup>42</sup> Den Kontrast bildet Kierkegaards Forderung: "Die Aufgabe des subjektiven Denkers besteht darin, *sich selbst in Existenz zu verstehen*."<sup>43</sup> Selbstverständlich soll die Pädagogik nicht mit einer "Glaubenswissenschaft" gleichgesetzt werden, doch sollte in dieser Wissenschaft die Frage nach der Gültigkeit der Erkenntnis

---

<sup>38</sup> Kierkegaard, S., (UN1) S.195.

<sup>39</sup> Kierkegaard, S., (UN1), S.195.

<sup>40</sup> Kierkegaard, S., (UN1), S.194.

<sup>41</sup> Kierkegaard, S., (UN1), S.200.

<sup>42</sup> vgl. Brezinka, W., 1989.

<sup>43</sup> Kierkegaard, S., (UN2) 1846 bzw. <sup>2</sup>1989, S.55.

nicht gestellt werden, ohne die Frage nach der Gleichgültigkeit des Erkannten zu stellen. Sofern Pädagogik etwas mit handelnden Subjekten zu tun hat, darf sie nicht vergessen, daß diese Subjekte und auch die sich mit der Erkenntnis dessen beschäftigenden Subjekte existieren und daß alle pädagogische Handlung nicht ohne existierende Subjekte möglich ist. (Im Unterschied zur Mathematik, deren "gleichgültige Wahrheit" es ohne Subjekt, zwar nicht ohne das erkennende Subjekt, gibt.) Kierkegaard sieht noch ein weiteres Problem, wenn die subjektive Wahrheit gefunden sein sollte. Sie ist nicht direkt mitteilbar.

"Die gewöhnliche Mitteilung, das objektive Denken hat keine Geheimnisse, erst das doppeltreflektierte subjektive Denken hat Geheimnisse, d.h. all sein wesentlicher Inhalt ist wesentlich Geheimnis, weil er sich nicht direkt mitteilen läßt. Das ist die Bedeutung des Geheimnisses. Daß die Erkenntnis nicht direkt ausgesagt werden kann, weil das Wesentliche an ihr gerade die Aneignung ist, bewirkt, daß diese auf keine andere Weise gesagt werden kann."<sup>44</sup>

Der Begriff der indirekten Mitteilung ist bei Kierkegaard zentral; für pädagogische Zusammenhänge ist er interessant, weil er das Problem der Aneignung mitreflektiert. Auegehend von seiner Grundannahme, daß er in der Wissenschaft der Suche seiner Seele folgend vorgeht - er praktiziert die Weise der indirekten Mitteilung in den "Brocken", indem er von dem Studenten Climacus berichtet, statt von sich selbst - stellt er fest, daß die Innerlichkeit nicht direkt mitgeteilt werden kann. Innerlichkeit, Subjektivität hat etwas mit Geheimnis zu tun, das nicht mitteilbar ist. Kierkegaard entscheidet sich für das Paradox als Form der Mitteilung, denn die Paradoxie zwingt das Gegenüber, seine eigene Existenz zu reflektieren, weil das Paradox nicht als gleichgültig verstanden werden kann - entweder ist es gleichgültig oder es ist verstanden.

Kierkegaards Forderung, bei der Beschäftigung mit subjektiver Wahrheit die Form der Mitteilung zu berücksichtigen, wird in anderen Wissenschaftsbereichen ebenso gesehen. Wiehls Verknüpfung von Sprache und Erkenntnis wurde bereits erwähnt, Heller fordert für die Erforschung der Subjektivität in Biographien ein Territorium der Analogie.<sup>45</sup> Festzuhalten bleibt: die Beschäftigung mit biographischen Rekonstruktionen hat außer dem Subjektivitäts-Objektivitäts Dilemma auch eine unmittelbare Verbindung zur wissenschaftlichen Sprache, deren Bestimmung aus der Mitteilbarkeit stammt.

### **1.2.2 anthropologische Annäherung**

In der Anthropologie war in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts ein starkes Interesse an Biographien vorhanden. Allports Schriften werden als die Wende zu starkem

---

<sup>44</sup> Kierkegaard, S., (UN1), S.71.

<sup>45</sup> vgl. Heller, P., 1994, S.27 "Methode der Analogie" und vgl. S.30; Es gibt nur ein Territorium der Entsprechungen.

professionellem Interesse an Biographien, auch für die Sozialwissenschaften gesehen.<sup>46</sup> Langness und Frank, Anthropologen an der University of California, Los Angeles, haben in einem Buch "Lives. An Anthropological Approach to Biography" eine Zusammenfassung der unterschiedlichen Ansätze zur anthropologischen Lebenslaufforschung dargestellt. Ihr eigener Ansatz könnte wahrscheinlich ebenso als psychologischer bezeichnet werden.<sup>47</sup> Sie versuchen dort, die zu berücksichtigenden Hintergründe der Lebenslaufforschung in der Anthropologie darzustellen und zu verankern. Dieser Ansatz ist m. E. eine interdisziplinäre Annäherung an die Lebenslaufforschung. In ihrer Zusammenschau anthropologischer Ansätze stellen Langness und Frank einen Zusammenhang zwischen "structure of lives" und Biographie dar. Als Basis für ihre Untersuchungen legen sie zugrunde: "We agree with philosopher Abraham Henschel (1965) that each live harbors a mystery. Our motives are hidden, even from ourselves. Our dreams and our impulses surprise us."<sup>48</sup> Mit dieser "mehr als wissenschaftlichen" Antwort soll angedeutet werden, daß bei der Untersuchung von Biographien mehr als die reine Anhäufung der Erlebnisse zwischen Geburt und Tod untersucht werden sollte. Es geht darum, die Lebensgeschichte zu verstehen. "Step by step, we distill that person's essence."<sup>49</sup> Manchmal scheint der Autor die Themen vorzugeben, manchmal kommen die Forscher selbst auf die Themen.

"Because we usually can turn only to the text with our questions, and rarely to the speaker personally, our understanding of the actual life depends on the correspondence between the story and the life itself and upon our relationship as readers to the images evoked."<sup>50</sup>

Was impliziert die Geschichte? Wie wird sie interpretiert? Wer erzählt sie? Was muß zum Verständnis vorher geklärt werden? Wieviel bleibt für unsere Vorstellung und inwiefern stimmt die Vorstellung mit der Geschichte überein? Das sind die grundlegenden Fragen, die die Autoren für eine anthropologische Untersuchung von Lebensläufen fordern. Um diese Fragen zu beantworten, unterscheiden sie zwischen Biographie, Autobiographie und Lebensgeschichte. Autobiographie - sie nennen sie die Stimme ohne Begleitung - ist dadurch ausgezeichnet, daß Autor und Subjekt der Erzählung dieselbe Person ist *und* diese Person Dinge erzählt, die sie zum einmaligen Wesen machen. Wenn die zweite Voraussetzung, die der inneren Veränderung, nicht erfüllt ist, zählt die Erzählung zur Historie, nicht zur Autobiographie. Von dieser Definition ausgehend, stellt

---

<sup>46</sup> vgl. Langness, L., Frank, G., p.18.

<sup>47</sup> Langness war "Professor of Psychiatry and Anthropology at UCLA", Frank ist promovierte Anthropologin.

<sup>48</sup> Langness, L., Frank, G., p.88.

<sup>49</sup> Langness, L., Frank, G., p.89.

<sup>50</sup> Langness, L., Frank, G., p.89.

sich die Frage nach dem "Konzept des Selbst" des jeweiligen Individuums, das sich in der Struktur der dargestellten Realität mit Bezug auf die Vorstellung vom Selbst seit der Geburt konstituiert. Langness und Frank widersprechen der Aussage von Misch, daß Autobiographie, philosophisch gesehen, Vorrang vor der Biographie habe, weil der Autobiograph alle Daten zur Verfügung habe und weil er die Einzelvorgänge immer zum Ganzen in Beziehung setzen könne, mit dem Hinweis auf Allport, der darlegt, daß Autobiographen oft wichtige Dinge vergessen und ihren eigenen Motiven gegenüber blind sein können. Trotzdem folgen sie Misch's historischer These, daß die Geschichte der Autobiographie analog zu der Geschichte des Selbstbewußtseins verlaufe und die Fähigkeit zur Introspektion mit der literarischen Form gewachsen sei, zumindest in der westlichen Kultur.<sup>51</sup> Die Autobiographie, das Wort tauchte im englischen Sprachraum 1809 im Oxford English Dictionary auf, hatte Vorläufer in den "Confessiones" und den "Memoiren", ist heute Ausdruck der "Self-Transformation". Briefe und Tagebücher wurden wegen des normalerweise fehlenden Dokumentationswillens der Veränderung nicht dazugerechnet. "Autobiography, at its very core, is a process of self-creation"<sup>52</sup> Der Schreiber nimmt für sich das Recht in Anspruch - damit gibt er auch dem Leser die Möglichkeit dasselbe zu tun - sich selbst zu definieren und den Kampf seiner eigenen Freiheit zu kämpfen. Langness und Frank weisen dies an Autobiographien von Schwarzen und Frauen in den USA nach.

Im Unterschied zur Solostimme der Autobiographie sehen die Autoren die Biographie als "Stimmen in Harmonie", da immer die Stimme des Biographen mitschwingt. In Kontext interkultureller Untersuchungen stellen sie die Schwierigkeiten der klaren Grenzziehung zwischen Autobiographie und einer Biographie mit Material von der beschriebenen Person dar, um die interpretativen Probleme zu verschärfen. Inwieweit kann ein westlicher Forscher behaupten, eine Autobiographie von einem, in diesem Fall der englischen Sprachen nicht mächtigen Ureinwohner einer Insel aufgrund von Interviews zu schreiben? Die Autoren stellen die Möglichkeit einer Verfehlung der Absicht der interviewten Person als sehr wahrscheinlich dar, da das kompositorische Interesse fehlt und die Person eventuell ihre Wahrnehmung des eigenen Selbst nicht klar genug ausdrücken kann, so daß das Material durch das Bild des Selbst des Forschers so entstellt wird, daß es unbrauchbar werden kann. Auch Margaret Meads Bemerkung: "that 'advances in the application of scientific knowledge to our understanding of man have been dependent on

---

<sup>51</sup> vgl. Misch, G., Geschichte der Autobiographie, hierzu exemplarisch Bd. IV/2 (von der Renaissance bis zu 19. Jahrhundert) S.575: "Die *geschichtlichen* Kräfte, welche bei diesem Prozeß wirksam waren, lassen sich wenigstens an zwei wesentlichen Punkten innerhalb unserer Gattung nachweisen. Das eine war das neue Selbstgefühl, das sich in den Bürgern der freien Städte unter den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen entwickelte und autobiographische Formen hervorbrachte, die dann in der Renaissance fortgebildet wurden. Das andere ist die geistige Bewegung, welche dieser Epoche den Namen gegeben hat (...)"

<sup>52</sup> Langness, L., Frank, G., p.93.

two developments, methods of observing other human beings and *methods of observing ourselves, as observers.*"<sup>53</sup> geben sie grundsätzlich recht und kritisieren damit die Einordnung vieler Datenerhebungsverfahren in der Anthropologie. Langness und Frank schließen ihre Überlegungen zu Biographie und Struktur des Lebens mit einer Betrachtung der kompositorischen Möglichkeiten der autobiographischen Dokumente: Das "Selbst", das in Frage gestellt ist, als Motiv zu schreiben; die Unsicherheit darüber, ob wir das sind, was wir zu sein denken, als Ausgangspunkt dazu, denjenigen in uns darzustellen, der wir, den Möglichkeiten nach, hätten auch sein können; die Retrospektive als "repair work" wie sie am Beispiel von Autobiographien Transsexueller, Leute, die sich einer Geschlechtsumwandlung unterzogen haben, nachweisen. Andererseits beziehen sie Position für die Berücksichtigung der sozialen Bedingtheiten persönlicher Erfahrung. Am Beispiel zweier Zwitter in unterschiedlichen Kulturen zeigen sie, wie die persönliche Sicht eines "lebenswerten" oder "sinnlosen" Lebens von der gesellschaftlichen Akzeptanz wesentlich geprägt ist. Im Anschluß an Heideggers "ganz sein" sehen sie die Bemühungen, die sich in Autobiographien darstellen, als richtungsweisend zu einer persönlichen Freiheit, der zu werden, der der Autor sein könnte.

Diese exemplarische Sicht der Lebens-Forschung in der Anthropologie, deren Schlußfolgerungen eher idealistisch sind, zeigen einige nicht nur interkulturell interessante Phänomene auf: Die vergleichende Perspektive steht nicht mehr ausschließlich im Vordergrund, die Verstehensprobleme werden reflektiert, und die Lebensstrukturen rücken in den Blick. Festzuhalten bleibt, daß diese Richtung in der Anthropologie davon ausgeht, daß erzähltes oder beschriebenes Leben immer konstruiert ist, immer von den Strukturen des Lebens aus gesehen und gedeutet wird und nicht die Realität abbildet, sondern nur die momentane Sicht davon. Diesen subjektiven Ansatz gilt es zu berücksichtigen und mit den Gegebenheiten, wie sie das Subjekt wahrnimmt, in Relation zu bringen.

### **1.2.3 pädagogische Annäherung**

Erziehungswissenschaftliche Erschließung autobiographischer Materialien gliedert sich nach einer Einteilung von Hoepfel<sup>54</sup> in drei Bereiche: Erziehungs- und sozialgeschichtliche Ansätze, lebensgeschichtlich - identitätstheoretische Ansätze und in die Sicht autobiographischer Schriften als kommunikativ-pragmatische Form der Selbstreflexion. Ersterer benutzt die autobiographischen Texte als Quellen, um Aussagen über eine bestimmte Schicht, z.B. Arbeiterkinder zu finden. Strukturelle Fragen haben Vorrang vor der individuellen Lebensgeschichte, auch die Gattung der Autobiographie bildet für diese Fragestellung keine Besonderheit. Es ist also eine vergleichende Perspektive, die das

---

<sup>53</sup> Langness, L., Frank, G., p.98.

<sup>54</sup> vgl. Hoepfel, R., Weiblichkeit als Selbstentwurf, 1983a, S. 35-87 und Hoepfel, R., 1983b, S.308ff.

subjektive Erleben zwar nicht als identitätsbildend reflektiert, jedoch den subjektiven Teil nicht mehr nur als Störfaktor betrachtet, sondern mituntersucht. Der lebensgeschichtlich-lerntheoretische Ansatz sieht Autobiographien als Texte, deren Inhalt Lebensgeschichten sind. "Lebensgeschichten sind immer auch Lerngeschichten"<sup>55</sup> nach Schulze; sie werden bestimmt als Selbstvergewisserung und Selbstbehauptung. Die unterschiedlichen Schichten der objektiven Gegebenheiten und Tatsachen, der subjektiven Erfahrung und ihrer Organisation, der späteren Erinnerungen, der nachträglichen sprachlichen Darstellung sowie der kommentierenden Reflexion und übergreifenden Deutungsversuche sind bei Schulze sowohl im Verständnis der Genese wie auch in der Methodik der Analyse zu unterscheiden.<sup>56</sup> Schulze geht somit stark von der Textstruktur aus, von der Auswahl der Erinnerungen und von den "Lücken". Hoepfels eigener Ansatz der kommunikativ-pragmatischen Form der Selbstreflexion geht von der literarischen Gattung der Autobiographie aus, ist somit vom Material her für die vorliegende Arbeit eher engführend, betont jedoch den Unterschied von Erfahrung und Wissen für die Mitteilung der Lebensgeschichte. Damit untermauert sie Bittners These (s.u.) von der möglichen Selbstverfehlung in Autobiographien und fragt nach den Motiven der Mitteilung einer Lebensgeschichte. Gleichzeitig warnt sie den Leser vor den Selbsttäuschungen des Autobiographen. Hoepfel untersucht Autobiographien unter vier Perspektiven:

- der gattungshistorischen und gattungstheoretischen
- der sozialgeschichtlich-bewußtseinstheoretischen
- der lebensgeschichtlich-genetischen
- und nicht zuletzt unter der Frage nach dem Verhältnis von Erleben, Erfahren und Wissen."<sup>57</sup>

Andere Versuche einer Systematisierung pädagogischer Biographieforschung beschäftigen sich mit methodischen und wissenschaftstheoretischen Problemen.<sup>58</sup>

Zedler vermutet, daß Formen interpretativer Theoriebildung u.a. aus einem Ungenügen herkömmlicher empirischer Forschung entstanden sind<sup>59</sup>, übersieht dabei jedoch, daß die subjektive Reflexion in allen drei Bereichen Gegenstand der Forschung und nicht nur notwendiges Übel ist. Die Fragen nach einer Methodologie qualitativer Forschung zwischen hermeneutisch-pragmatischer Pädagogik und sozialwissenschaftlichem Forschungsanspruch sind entscheidende Diskussionspunkte der pädagogischen Biographieforschung.

---

<sup>55</sup> Schulze, T., 1979, S.51.

<sup>56</sup> vgl. Schulze, T., 1979, S. 54f.

<sup>57</sup> Hoepfel, R., 1983b, S.311.

<sup>58</sup> vgl. Terhard, E., Übersicht über die Beiträge der Jahrestagung der DGfE 1983 in Regensburg, in: ZfPäd. 18. Beiheft 1983 S.333-342, außerdem Moser, H., Versuch eines Resumees aus den Regensburger Diskussionen, ebd., S.343-349.

<sup>59</sup> vgl. Zedler, P., 1983, S.325.

Im Sammelband "Aus Geschichten lernen", der nach einer Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft mit dem Titel: "Wissenschaftliche Erschließung autobiographischer und literarischer Quellen für pädagogische Erkenntnis" im Jahre 1978 entstanden ist, verzichteten die Herausgeber auf den Titel "narrative Pädagogik", um keine neue, andere Pädagogik konstituieren zu wollen und keine Programmschrift darzulegen. Trotzdem hat dieses Thema in der Pädagogik weitere Kreise gezogen, wie die beiden nachfolgenden Symposien 1982 in Regensburg und 1983 in Bielefeld und der danach von denselben Herausgebern publizierte Band "Pädagogische Biographieforschung" (1985) zeigt. Auch wenn es immer noch, wie 1985 gefordert, an der Zeit wäre, eine systematische Sammlung der in diesem Bereich durchgeführten Forschungsprojekte vorzulegen, gibt es wenige Arbeiten, die nach den in den beiden Sammelbänden vorgeschlagenen Methoden vorgehend, sich mit einem Klassiker beschäftigen.

In der Einleitung eines Aufsatzes über den Nutzen der Psychoanalyse für die Biographieforschung stellt Schmid die Sonderstellung pädagogischer Biographieforschung in den Vordergrund.

"Pädagogische Biographieforschung rückt das Besondere und Einmalige des Individuums in den Vordergrund. Damit steht sie zunächst antithetisch zu all jener Forschung, die menschliches Leben in Konzepten allgemeiner, überindividueller Regelmäßigkeit einfangen möchte. Für die Pädagogik als eine Disziplin, der es im Kern um Einwirkungen auf Zöglinge geht, wird Biographieforschung zu einem Anlaß des Innehaltens und der reflektierenden Brechung allen linear wirkungsbezogenen Denkens. Diese paradoxe Funktion erweist sich als unverzichtbare kritische Instanz gegen zünftlerische Größenphantasien über pädagogische Wirkungsmächtigkeit. Was etwa Schüler oder gar Erwachsene im Rückblick auf Unterricht erinnern, ist kaum noch in einen direkten Zusammenhang zu bringen mit jener geplanten und angeleiteten schulischen Veranstaltung."<sup>60</sup>

Mit dieser Bestimmung soll gleich am Anfang dieser Annäherung auf ein Spezifikum pädagogischer Biographieforschung hingewiesen werden. Sie steht zunächst außerhalb der "normalen" wissenschaftlichen Paradigmen, auch in der Pädagogik. Daraus werden sich Annäherungen und Abgrenzungen zu anderen Wissenschaften ergeben.

Aus unterschiedlichen Sammlungen von Grundannahmen, Problemen und Fragestellungen zur Biographieforschung möchte ich anhand von drei Bereichen die Probleme pädagogischer Biographieforschung diskutieren. Diese drei Bereiche beziehen sich auf eine Reihe von Grundannahmen zur Biographieforschung, unter anderem auf die Ansätze von Hoepfel und Bittner sowie die Darstellungen von Baacke<sup>61</sup> und die von Schulze beschriebenen Probleme lebensgeschichtlicher Biographieforschung<sup>62</sup>. Zu den

---

<sup>60</sup> Schmid, V., 1994, S.42.

<sup>61</sup> vgl. Baacke, D., 1985, S.10f.

<sup>62</sup> vgl. Schulze, T., 1985, S.57ff.

Grundannahmen und Problemen sollen zuerst in allgemeiner Form einige Schlaglichter der Diskussion angeführt werden, anschließend soll bezüglich dieser Arbeit Stellung bezogen werden. Trotz methodischer Anregungen zur pädagogischen Biographieforschung, besteht der von Moser mit Bezug auf Lippitz und Brumlik aufgezeigte Disput über die Möglichkeit, das Individuum tiefenhermeneutisch überhaupt zu verstehen, weiter. Nach Lippitz sei es "das wesentliche Charakteristikum jeder Deutung des Mensch-Welt-Verhältnisses, daß jedes Verstehen bedingt sei und diese Bedingtheit reflexiv nicht einzuholen sei."<sup>63</sup> Auch Brumlik bestreitet die Möglichkeit "Verstehen verfahrensgemäß zu bestimmen, da sich darin der ursprüngliche Weltbezug des Menschen zeige, der als solcher weder wähl- noch herstellbar (zumindest nicht direkt) sei."<sup>64</sup> Angesichts solcher grundsätzlicher Kritik (wobei m.E. die Klammer alles relativiert) und der unterschiedlichen Materialien hat sich keine einheitliche Methodologie pädagogischer Biographieforschung etabliert. Deshalb wird im folgenden, anhand von drei Problemfeldern versucht, einer Bestimmung der biographischen Rekonstruktionen näherzukommen. Die ersten Sätze von Rousseaus "Bekenntnissen" dienen als Leitsätze für die zu erörternden Themen im Umfeld biographischer Rekonstruktionen in der Pädagogik. Die Unterscheidung zwischen den Formen der Fixierung und dem gelebten Leben, der Bereich der inneren Wahrheit, und die methodischen Überlegungen zu Versuchen des Verstehens werden dargestellt, untergliedert und mit Bezug auf diese Arbeit kommentiert.

### **1.2.3.1 "Ich will meinesgleichen einen Menschen in der ganzen Naturwahrheit zeigen, und dieser Mensch werde ich sein"**

Rousseaus einleitender Satz in seine Bekenntnisse<sup>65</sup> führt direkt zum Problem des Versuchs, die "ganze Wahrheit" eines Menschen darzustellen. Auch wenn Autobiographen unter dem Anspruch der Darstellung ihrer ganzen Wahrheit aufgetreten sind<sup>66</sup> ist bei der Erforschung derselben eine genaue Betrachtung angebracht. Die Komplexität einer Biographie, das Problem der Zeit, und die Tatsache der Form der Fixierung, meist in Form von Texten, sind zu analysieren. In Form von drei Thesen sollen die Bereiche beleuchtet werden.

---

<sup>63</sup> zit. n. Moser, H, 1983, S.345.

<sup>64</sup> zit. n. Moser, H, 1983, S.345.

<sup>65</sup> Rousseau, J.J., Die Bekenntnisse, S.9.

<sup>66</sup> vgl. Montaigne, M.,de, der seine Autobiographie beginnt: "Dies hier ist ein aufrichtiges Buch, Leser." zit. n. Imgenberg, K. G., Seifert, H., Autobiographische Texte, S.24.

### À "Biographien sind komplex."<sup>67</sup>

Individuum, Lebenswelt, Gesellschaft und Welt sind Bereiche, die in Biographien auftauchen und aus Biographien erschlossen werden können. Sie sind aufeinander bezogen und können sich gegenseitig erschließen. Es ist unmöglich, diese Komplexität vollständig zu erforschen. Baacke sieht darin die Bedeutung und den Anspruch der Biographie. Für die Materialien zur biographischen Rekonstruktion gilt dasselbe; Autobiographie, Biographie und autobiographische Materialien sind sowohl bei Baacke wie auch in diesem Ansatz eingeschlossen (s.u.). Im Unterschied zur autobiographischen Forschung in der Pädagogik liegt bei der biographischen Rekonstruktion kein einzelnes, einheitliches Werk, wie eine Autobiographie oder ein autobiographischer Roman, zugrunde, sondern eine Fülle von unterschiedlichen Quellen, die jeweils ihre eigene Entstehungsgeschichte und -absicht haben, die aus unterschiedlichen Intentionen der Selbstmitteilung oder der Selbstreflexion entstanden sind. So wird sich in dieser Arbeit eine Mischform ergeben; für sozialgeschichtlich Interessierte können beispielsweise die Quellen aus Rogers' Kindheit über die religiösen Bewegungen in den USA nach der Jahrhundertwende bedeutend sein, weite Teile der Arbeit, in denen die Autobiographie im Mittelpunkt steht, wird Rogers' Lebens- und Lerngeschichte reflektieren und andere Teile, in denen Rogers Stücke seiner Lebensgeschichte als Nachweis für seine Theorie darstellt, werden die Frage nach dem Mitteilungszweck des Textes aufwerfen. Das Material in dieser Arbeit über Rogers geht über die von Schulze dargestellten Kategorien der Autobiographie oder der autobiographischen Schriften hinaus (beide Arten liegen bei Rogers vor) und umfaßt ebenfalls den weiten Bereich von autobiographischen Materialien.

"Es (die autobiographischen Materialien J.S.) sind Texte im Übergangsfeld zwischen sprachlichen Äußerungen des täglichen Umgangs und der Selbstvergewisserung, zwischen dokumentarischen Berichten, therapeutischen Explorationen und bewußt gestalteten literarischen Fiktionen: Dazu gehören zum einen mündliche Erzählungen, Geschichten und Anekdoten, Photographien, Briefe, Tagebücher und in andere Darstellungen eingestreute Reminiszenzen. Sie haben ebenso wie autobiographische Schriften Momente der eigenen Lebens- und Lerngeschichte zum Gegenstand; aber sie befinden sich gleichsam in einem anderen Aggregatzustand und haben andere Entstehungsbedingungen oder Ausdrucksformen."<sup>68</sup>

In der Einteilung der Quellen stimme ich mit Schulze überein, doch verengt er seine Ausführungen auf die autobiographischen Schriften im engeren Sinne, auch wenn er zugesteht, daß autobiographische Materialien über die Organisation menschlicher Lernprozesse genauso aufschlußreich sein können. *Eine biographische Rekonstruktion ist*

---

<sup>67</sup> Baacke, D., 1985, S.10; und werden immer komplizierter, d.h. chancen- und risikoreicher, weil die Gesellschaft komplizierter wird. vgl. Zerfaß, R., Biographie und Seelsorge, S.262f. Zerfaß folgert daraus einen erhöhten Rechtfertigungsbedarf der eigenen Biographie.

<sup>68</sup> Schulze, T., 1979, S.52.

*keine Rekonstruktion einer Autobiographie*, also auch keine ausschließlich autobiographische Rekonstruktion. Obwohl der Focus auf den Innenansichten liegt, werden die biographisch greifbaren Daten mitherangezogen. Für einen über die Bearbeitung autobiographischer Schriften hinausgehenden Ansatz verweist Schulze auf den Aufsatz von Baacke (s.o.), der sich wiederum "nur" mit der Erschließung von Geschichten beschäftigt. Somit stehen sich bei der Bearbeitung der Materialien zu Rogers zwei Ansätze gegenüber: Der methodisch ausgefeilte Ansatz von Schulze zur Betrachtung autobiographischer Schriften - die autobiographischen Materialien würden sozusagen dem einheitlichen Aggregatzustand der Quellen geopfert - und der allgemeinere Ansatz von Baacke zur Erschließung von Geschichten, der jedoch dem sozialgeschichtlichen Ansatz näher steht und der die vergleichende Dimension stärker im Blick hat, was bei einer einzelnen Person schwierig ist.

Für die biographischen Rekonstruktionen über Rogers folgt daraus, daß das vorliegende Material in seiner Komplexität nicht methodisch aussortiert wird. Zu den behandelten Phasen werden alle zur Verfügung stehenden Quellen herangezogen und dann ausgewählt; die Auswahl findet beim jeweiligen Thema statt. Das heißt, es gibt *keine* methodische Vorentscheidung über eine inhaltliche Rangfolge der Quellen, beispielsweise die Autobiographie als Wichtigstes, gefolgt von der "oral history" und den Tagebüchern, erst dann den autobiographischen Materialien in den Werken; um der Komplexität verschiedener Lebensbereiche möglichst annähernd gerecht zu werden. So können widersprüchliche Darstellungen, Lücken, Steigerungen der Selbstdarstellung oder Selbstinterpretation erhalten bleiben, ohne durch Vorentscheidungen nivelliert zu werden. Diese Vielfalt sowohl des Materials wie auch der Betrachtungsweisen ergeben eine Multidimensionalität, die forschungspraktisch zu der Beschäftigung mit wenig Fällen oder mit wenig Teilen einer Biographie zwingt.<sup>69</sup> Deshalb bei Rogers die Auswahl einiger Phasen des Lebens und die Beschränkung auf die ersten 40 Lebensjahre.

**Á "Die Zeitlichkeit der Biographie ist ihr konstituierendes Merkmal."<sup>70</sup>**

Historische, zukünftige und aktuelle Aspekte durchdringen Biographien. Da sich Autobiographien und Biographien zunächst immer mit der Darstellung von Vergangenheit beschäftigen, können Unterschiede in der Sichtweise der jeweils beschriebenen Lebenszeit anhand unterschiedlicher Dokumente deutlich werden. Während sich die Autobiographieforschung meist nur mit Autobiographien im engeren Sinn beschäftigt, stehen für biographische Rekonstruktionen, aufgrund des anderen Materials, Widersprüche oder Veränderungen in der Darstellung desselben Ereignisses im Vordergrund. Die Tagebuchaufzeichnung eines Jugendlichen kann sich, bei ähnlicher Beschreibung der

---

<sup>69</sup> vgl. Baackes These 1985, S.11 oder Bittners exemplarische Rekonstruktion zu Pestalozzi, in: Bittner, G., 1988, S.148-166, in der er im wesentlichen anhand eines Briefes rekonstruiert.

<sup>70</sup> Baacke, D., 1985, S.11.

Tatsachen, von den dargestellten Gefühlen her, wesentlich vom Lebensrückblick des alten Mannes auf das gleiche Ereignis unterscheiden, und diese Darstellung wiederum kann sich von einem zehn Jahre vorher entstandenen Brief stark abheben. Das heißt, nicht nur die Form der Vertextung, sondern die sich *wandelnde Darstellung und Bewertung* eines Ereignisses gelten als Material für die biographischen Rekonstruktionen. Bei den Rekonstruktionen über Rogers werde ich, soweit möglich, die Quellen in ihrer historischen Reihenfolge anführen.

Dies führt zum Problem der Wahrheit und der Selektivität.<sup>71</sup> Es ist unmöglich, die historische Wahrheit der Innerlichkeit herauszufinden. Selbst wenn man, anhand von Augenzeugen, Filmen oder ähnlichem, ein Ereignis als historisch wahr bestimmen könnte, bleiben die Gefühle und Gedanken des Autobiographen unklar; jede nachträgliche Darstellung - ob im Tagebuch oder in der Autobiographie - besteht aus Erinnerung, und diese ist selektiv.

"'Rekonstruktion eines Lebens' ist eine unmögliche Aufgabe. Schon die Erfahrung eines einzigen Tages hat unendliche Ausstrahlung in die Vergangenheit und Zukunft. Wir müssen (...) noch erweitern und hinzufügen, daß Autobiographie Formung der Vergangenheit ist."<sup>72</sup>

Die Erinnerung hat ebenso einen Grund wie die Auswahl der Erinnerung. Auf der historischen Ebene finden sich bei den Materialien zu Rogers kaum Widersprüche, dagegen kommen später dazugefügte Details einer Episode häufig vor, auch die Auswahl derselben Geschichte zur Darstellung unterschiedlicher Motive ist bei Rogers zu finden. Es stellt sich also weniger die Frage: Welche Version des Erlebnisses ist historisch zutreffender? Aufgrund meist fehlender Widersprüche ist eine Falsifikation selten, so richtet sich der Blick eher auf Fragen nach dem späteren Grund der Erinnerung und der Selektion dieses Aspektes des Erlebnisses.

### **Â Vertextung.**

Die Biographie, die nicht direkt, sondern nur in Form eines Textes zur Verfügung steht, zwingt zu einer Untersuchung der Textstruktur. Nach Baacke bestehen Entsprechungen zwischen Textstruktur und Lebensstruktur, so wird es möglich, das Leben auf der Folie eines Textes zu verstehen. Die Vertextung bedeutet auch ein Interesse, etwas zu erhalten. Goethe sieht darin ein wichtiges Kriterium der Autobiographie:

---

<sup>71</sup> vgl. Schulze, T., 1985, S.58. Der Begriff Wahrheit wird an dieser Stelle nur im Sinne von historischer Wahrheit diskutiert.

<sup>72</sup> Pascal, R., Die Autobiographie. Gehalt und Gestalt, S. 21, zit. n. Imgenberg, K.G., Seifert, H., (Hg.) Autobiographische Texte, S.167.

"Das Individuum geht verloren; das Andenken desselben verschwindet, und doch ist ihm und andern daran gelegen, daß es erhalten werde."<sup>73</sup>

Das Individuum schafft so durch den Text etwas Unvergängliches, zumindest etwas, das sein eigenes Dasein überdauert; doch scheint dies als einziges Motiv zu kurz zu greifen, deshalb soll Goethe widersprochen werden, wenn er behauptet: "Wenn sich einer nur mitteilt, so ist es ganz einerlei, aus was für Motiven er es tut."<sup>74</sup> Der kommunikative Aspekt ist ebenso wichtig, nicht nur der von Goethe beanspruchte Aspekt des Nutzens oder der Freude. Bittner sieht außerdem die Wahrscheinlichkeit einer Differenz zwischen dem "Ich" des Textes und dem lebendigen Subjekt. Außer der Untersuchung der Textstruktur sowie dem kommunikativen Aspekt, kann sich das lebendige Subjekt in der vertexteten Form verstecken oder tarnen.

"(...)das 'lebendige Subjekt' ist keineswegs identisch mit dem grammatischen Subjekt der Ich-Erzählung; die 'Selbigkeit' der Person kann nicht unbefragt vorausgesetzt werden - nur deshalb, weil da einer durchgängig in der Ich-Form von sich selber spricht."<sup>75</sup>

Dieser Aspekt verstärkt die Dynamik des Themas der Identität. Bittners Aussage kann so nicht nur im Blick auf eine schwierige Erfäßbarkeit und Darstellbarkeit des Individuums (wie bei Schmid), sondern ebenfalls in Richtung der Veränderung und veränderten Darstellung des "Ich" gesehen werden. An anderer Stelle fragt Bittner nach den "Konstrukteuren der Biographie"<sup>76</sup> und sieht Antworten in "etwas in ihm", im Unbewußten, im "Grund-Ich".

In einer Arbeit über Rogers ist damit ein grundsätzliches Problem berührt: In pädagogischer Biographieforschung hat die psychoanalytische Perspektive ein starkes Gewicht.<sup>77</sup> Rogers hingegen gilt, zur humanistischen Psychologie gehörend, als Kritiker der Psychoanalyse. In dieser Arbeit geht es nicht um die Abwägung von Therapieschulen, auch soll Rogers nicht auf die Couch gelegt werden. Der Beitrag der Psychoanalyse zur pädagogischen Biographieforschung soll unter dem Aspekt der unbewußten Motive in der *Darstellung* der Biographie gesehen werden. Unbewußte Motive erkannte Rogers klar an, sein Konzept des Organismus auf einer Ebene, die dem Bewußtsein nicht zugänglich ist, beweist das. Die bisherige Rogers-Forschung hat dieses Konzept noch nicht in Verbindung mit Biographien gebracht. Im Kapitel 11, der Rekonstruktion zu Rogers' Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse, wird dieses Konzept dargestellt und soll, im Kontext dieser

---

<sup>73</sup> Goethe, J., W., Über Autobiographie, S.536.

<sup>74</sup> Goethe, J., W., Über Autobiographie, S.536.

<sup>75</sup> Bittner, G., 1994, S.20. vgl. auch ders., 1993.

<sup>76</sup> Bittner, G., 1979, S.124.

<sup>77</sup> vgl. Niemeyer, C., Laienanalyse und Klassikerexegese: Der Fall Rousseau, 1992, S.621

Arbeit, ein Beitrag zur Verbindung des Konzepts des Organismus mit der Biographieforschung sein.

### 1.2.3.2 "Ich lese in meinem Herzen und kenne die Menschen"

Das zweite Anliegen von Rousseau am Beginn seiner Bekenntnisse<sup>78</sup> weist auf den Blick nach Innen hin. Das Lesen im Herzen hat Vorrang vor der chronologischen Darstellung eines Lebenslaufes und der Aufzählung der Eckdaten einer Biographie. Für pädagogische Biographieforschung gilt es, dies zu berücksichtigen; Die Erforschung von Biographien sucht weniger nach historischer Wahrheit, sondern vielmehr nach den Innensichten, nach der Bedeutung der Ereignisse für die Identität des Subjekts und in kritischer Fragestellung nach der Stimmigkeit der eigenen Deutungsentwürfe. Max Frisch drückt das etwas krasser aus: "Jeder Mensch erfindet sich eine Geschichte, die er dann, oft unter gewaltigen Opfern, für sein Leben hält, oder eine Reihe von Geschichten, die sich mit Ortsnamen und Daten durchaus belegen lassen, so daß an ihrer Wirklichkeit nicht zu zweifeln ist."<sup>79</sup> In Form von drei Thesen wird die Frage nach dem "Lesen im Herzen", durch den Blick nach Innen, durch das Konzept der Identität und durch die Authentizität des "Herzens-Lesers" mit seinem Herzen beleuchtet.

**À "Biographien zu erforschen bedeutet eine gesteigerte Hinwendung auf Innensichten, subjektive Verarbeitungsformen von Interaktionen."<sup>80</sup>**

In einer frühen Standortbestimmung sehen Baacke und Schulze die gemeinsamen Probleme unterschiedlicher Ansätze der wissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Quellen entlang der Linien Subjektivität versus Objektivität. Die Akzeptanz der "doppelten Subjektivität", zusammengesetzt aus den subjektiven Auswahl- und Erzählkriterien der Geschichte selbst, sowie die der Subjektivität des Interpreten, ist nach Baacke und Schulze Ausdruck des grundlegenden Subjektivität - Objektivität-Problems. "Man kann sie (die doppelte Subjektivität, J.S.), wenn man pädagogisch sinnvoll handeln will, nicht ausschalten; man muß sie akzeptieren."<sup>81</sup>

Baacke weist in einem theoretisch und methodologisch orientierten Aufsatz<sup>82</sup> auf die fruchtbare Spannung von Verstehen und Erklären hin. Dieses Deutungskonzept für Geschichten verbindet die historische und explanatorische Ebene als gegenseitig unabdingbar und führt somit zur hermeneutischen Methode der Texterschließung, welche die Fragen: "Wie ist es gewesen?" (die historische Dimension) und "Wie ist das zu verstehen?"

---

<sup>78</sup> Rousseau, J.-J., Die Bekenntnisse, S.9.

<sup>79</sup> Frisch, M., Geschichten, S.10.

<sup>80</sup> Baacke, D., 1985, S.10.

<sup>81</sup> Baacke, D., Schulze, T., 1979 S.9.

<sup>82</sup> vgl. Baacke, D., Ausschnitt und Ganzes, in: Baacke, D., Schulze, T., 1979 S.33ff.

(die explanatorische Dimension) verbindet. Im Gegensatz zur rein traditionellen Hermeneutik, die Baacke als heile Welt sieht, fordert er eine "sozialwissenschaftliche Hermeneutik", die Sozial- und Geisteswissenschaften mehr aufeinander bezieht.

"Pädagogen müssen wieder lernen, ihre eigene Geschichte aufzuarbeiten, Texte zu verstehen. Aber würde man darin den Zweck unseres Programms sehen, wäre es mißverstanden."<sup>83</sup>

Diese kryptischen Sätze verweisen wieder auf das Subjekt-Objekt-Problem. Indem sich Baacke gegen den Verdacht einer "feuilletonistischen Pädagogik"<sup>84</sup> wehrt, die implizierte, absteigende Hierarchie zwischen Wissenschaft, Sozialwissenschaft und erst dann der Pädagogik betont, außerdem in Abgrenzung zur, wie er es nennt, "traditionellen Hermeneutik" betont, daß Hermeneutik mehr sei als einfach nur "Subjektivität subjektiv verstehen"<sup>85</sup>, löst er m. E. die Anerkennung der doppelten Subjektivität gerade nicht ein. Hermeneutik als Wissenschaft, die reflektierende Subjekte in den Erkenntnisprozeß über Subjekte einbezieht, ist genau die Waage, die die Unterscheidung von Historismus und Positivismus überwindet; eine "sozialwissenschaftliche Hermeneutik" im Sinne Baackes wäre eine Waage, die von Anfang an einseitig wäre, nämlich auf der Seite des Positivismus.<sup>86</sup> Somit erscheinen die fünf Kristallisationspunkte narrativer Pädagogik um die Probleme einer neueren Hermeneutik, einer Öffnung für methodisches und theoretisches Wissen aus anderen Disziplinen, den ausgeprägten Absichten auf den Zusammenhang von Erkennen und Handeln, eines Forschungsprogramms zur Erschließung der Gegenwart und einer Funktion narrativer Pädagogik für die Ausbildung von Pädagogen durchaus als ein angemessenes Resümee; doch scheint mir, daß sich die "vererbten Ängste" der Pädagogik-Geschichte durch den dargestellten Dualismus von Texthermeneutik und empirisch-analytischer Wissenschaft (die Pädagogik soll nach

---

<sup>83</sup> Baacke, D., 1979 S.45.

<sup>84</sup> Baacke, D., 1979 S.48.

<sup>85</sup> Baacke, D., 1979 S.40.

<sup>86</sup> Baackes Analyse: "Ohne Zweifel fehlt uns heute auch dies: die Verbindung zur Philosophie, zur Ethik insbesondere. (...) auch in der Hermeneutik finden wir heute keine heile Welt mehr vor. (...) dieses Dach hält nicht mehr, was es halten soll." (S.44 f.) Baackes Resümee: "Die Sozialwissenschaften haben es mit der Wissenschaftstheorie schwer genug; was sollte ein Fach (die Pädagogik J.S.) tun, dem die Kraft kaum zum ersten Schritt reichte: als Sozialwissenschaft anerkannt zu werden!" (S.48) Die darin enthaltene Wertigkeit der Wissenschaften scheint mir kein sinnvoller Ansatz zur Grundlegung einer Pädagogik, die Narrativität verstehen will, zu sein. Wenn gerade in narrativer Pädagogik ein Schritt gesehen wird, das Proprium der Pädagogik zu finden, und der Unterschied der Pädagogik zu anderen Wissenschaften in den "ausgeprägteren Absichten" (S.46) liegt sowie die Möglichkeit einer "narrativen Erschließung der Gegenwart" (S.47) gesehen wird, ist mir die implizierte Rang- oder Schrittfolge unklar. Eine Pädagogik, die es im Ansatz von Baacke geschafft hat, sich von einem naturwissenschaftlichen Wissenschaftsideal zu lösen, sollte sich nicht in der neu gewonnenen Freiheit gleich an das sozialwissenschaftliche Paradigma anhängen, sondern die ausgeprägten Absichten nicht verleugnen und an dem von Baacke selbst geforderten Zusammenhang festhalten: "dem des Erkennens und des Handelns. Geschichten erlauben am ehesten, diesen Zusammenhang zu rekonstruieren." (S.46)

Baacke beides sein) durch die Hintertür wieder eingeschlichen haben.<sup>87</sup> Laut Schmid haben sich jedoch die Erwartungen der Erziehungswissenschaft seit dem Tübinger Symposium über autobiographische Geschichten von 1978 verändert.

"Damals ging es noch darum, unter sozialwissenschaftlichem Einfluß 'Lebensgeschichten kennenzulernen, um aus ihnen 'Rückschlüsse auf die Struktur von Wirklichkeit' (Baacke) zu gewinnen, um Genaueres auszumachen über die Organisationsprinzipien von Lernerfahrungen und Identitätsgewinnung (Schulze)' (...)"<sup>88</sup>

Inzwischen ist, so fährt Schmid fort, die Diskussion in eine Richtung gelaufen, die "sehr viel eindeutiger autobiographische Zeugnisse in die Subjektperspektive des Individuums einrücken, als Ausdruck seiner Suche nach Identität."<sup>89</sup> Außer einer zunehmenden Offenheit für psychoanalytische Fragestellungen, stellt er ebenso einen stärkeren Anschluß an die geisteswissenschaftliche Hermeneutik fest.

"Indem nun diese subjektbezogene Fragestellung in ihrer relativen Eigenständigkeit klarer in ihrer pädagogischen Bedeutung anerkannt wird (z.B. Hoepfel 1983, Baacke 1985, Oelkers 1987), wird zum einen der Anschluß an den geisteswissenschaftlichen Hintergrund pädagogischer Fragestellungen, etwa an Schleiermacher und Dilthey wiedergewonnen, und zugleich der Raum eröffnet, in dem psychoanalytische Perspektiven gehört werden können."<sup>90</sup>

So bleibt die Forderung von Baacke und Schulze nach doppelter Subjektivität. Die Parallele zu Kierkegaards "doppeltreflektiertem subjektiven Denken" liegt auf der Hand. Ohne diese kann kein Geheimnis gefunden und schon gar nicht ausgedrückt werden. Doppelte Subjektivität in einem hermeneutischen Prozeß reflektiert den empirisch-analytischen Pädagogen ebenso wie den narrativen; die Forderung einer *theoretischen*, in diesem Fall, metatheoretischen Verbindung von Empirie und Hermeneutik wäre eine, falls überhaupt denkbar, Verengung. Das abschließende Beispiel des Psychoanalytikers, im Aufsatz von Baacke, als Modell dieser Verbindung, scheint mir ein gutes Beispiel für die Forderung nach doppelter - ich möchte den Ausdruck erweitern, doppeltreflektierter - Subjektivität zu sein.

---

<sup>87</sup> Schäfers Versuch einer Annäherung von Hermeneutik und Empirie, im Bezug auf eine *Bildungsforschung*, hat ähnliche Probleme, doch zielt er nicht auf metatheoretische Vermittlung und Methodisierung, sondern auf eine Aufmerksamkeit für Abweichungen. Seine These: "biographische Bildungsforschung wäre wesentliches Feld einer qualitativen Empirie, die sich als komplementäres Glied zwischen geisteswissenschaftlicher Hermeneutik einerseits und strenger Empirie andererseits verstehen könnte. *Ihr zentrales Forschungsparadigma wäre die Untersuchung der Abweichungen von (statistischen) Normalitäts- und Durchschnittsvorstellungen und der Konstitution individueller Antworten auf allgemeine Anforderungen.*" Schäfer, G., 1994, S.77.

<sup>88</sup> Schmid, V., 1994, S.43.

<sup>89</sup> Schmid, V., 1994, S.43.

<sup>90</sup> Schmid, V., 1994, S.43.

Goethe bringt den Aspekt der Hinwendung zum Subjektiven auf den Punkt:

"Jeder ist selbst nur ein Individuum und kann sich auch eigentlich nur fürs Individuelle interessieren. Das Allgemeine findet sich von selbst, dringt sich auf, erhält sich, vermehrt sich. Wir benutzen's, aber wir lieben es nicht."<sup>91</sup>

### **Á Das Thema Identität.**

Die Absicht der Darstellung der Lebensgeschichte hat mit dem Thema der eigenen Identität zu tun, mit der Weise, in der sich eine Person als die, die sie war und die, die sie ist und die, die sie sein wird, erkennt. Die Autobiographie soll diese Tatsache oder den Weg dazu dokumentieren und für den Leser anschaulich, nachvollziehbar und glaubhaft zeigen. Es kann auch eine Reparaturarbeit an der eigenen Lebensgeschichte sein. An dieser Stelle sei auf die unterschiedliche Wortwahl hingewiesen: Schulze spricht von Rekonstruktion einer Identität und davon "eine beschädigte Identität neu zu rekonstruieren"<sup>92</sup>. Die Wortwahl, Rekonstruktion, in diesem Sinne hat mit der von Bittner<sup>93</sup> und mir verwendeten biographischen Rekonstruktion nichts zu tun. Schulze meint die Reparaturarbeit des Autobiographen an seiner eigenen Lebensgeschichte zur Darstellung einer anderen (seiner neuen) Identität. Bittner hingegen meint das Sammeln und Interpretieren von Quellen durch den Forscher über eine Person; diese Rekonstruktion bezieht sich nicht nur auf die Identität, sondern auf die genannte Komplexität der Biographie.

Die das Konzept der lebensgeschichtlich-identitätstheoretischen Forschung erweiternden, von Hoepfel eingeführten Fragen nach der kommunikativen Komponente der Mitteilungen kreisen um das Thema der Deutungsmuster. Sie fragen nach den Deutungsmustern, mittels derer der Autobiograph seinen Lebenslauf reflektiert, nach den implizierten Selbstentwürfen und nach den Lebensbereichen, die davon berührt werden; ebenso nach der Konstanz dieser Deutungsmuster und den Bedingungen der Aufgabe von Deutungsmustern, sowie nach den Lösungsstrategien.<sup>94</sup> Diese Fragen sind für die biographischen Rekonstruktionen ebenso entscheidend wie kompliziert. In Texten die Deutungsmuster zu finden und sie mit anderen Deutungsmustern aus anderen Zeiten in Beziehung zu setzen, sagt über die Sicht der Identität, über die Selbstentwürfe, ebenso etwas aus, wie über die Darstellungsabsicht (so will ich, daß das heute gesehen wird). Psychologische Erklärungen, wie zum Beispiel der Zwang zur Rechtfertigung, können hier

---

<sup>91</sup> "Wir lieben nur das Individuelle; daher die große Freude an Vorträgen, Bekenntnissen, Memoiren, Briefen und Anekdoten abgeschiedener, selbst unbedeutender Menschen." Goethe, J., W., Über Autobiographie, in: Werke, Trunz, E. (Hg.), Bd.10 Hamburg 41966, S.536.

<sup>92</sup> Schulze, T., 1983, S.319.

<sup>93</sup> vgl. Bittner, G., 1974 und ders. 1988.

<sup>94</sup> vgl. Hoepfel, R., 1983a, S.78.

genauso Eingang finden wie allgemeines Wissen oder persönliche Lebenserfahrung. Bittner sieht hierin *die* pädagogische Fragestellung:

"Die pädagogische Frage sensu stricto ist identitätstheoretisch fundiert: sie fragt von den vorgefundenen Deutungsmustern her, welche 'Welt', welche Lebenshoffnungen und -enttäuschungen, welche eröffneten oder verstellten Zukunftshorizonte - auf der Folie des so und so Geworden-seins - sich in ihnen erschließen."<sup>95</sup>

Damit übereinstimmend, sehe ich die Abgrenzung zu anderen Richtungen der Biographieforschung. Von dieser Standortbestimmung pädagogischer Biographieforschung aus erklärt sich die Differenz zur soziologischen Biographieforschung. Kohli, in soziologischer Forschung viel zitiert, schreibt über die Biographie:

"Sie bildet einen der wesentlichen Schnittpunkte von Handlungstheorie und Strukturtheorie, und ihre Analyse ist damit Teil eines Theorieprogramms, das seit den Anfängen der Soziologie ansteht, aber noch keineswegs als gelöst zu betrachten ist, nämlich Handlungs- und Strukturebene, Mikro- und Makrosoziologie zu verbinden. Ich möchte die These aufstellen, daß das Verhältnis von Individualität und Gesellschaftlichkeit sich in der biographischen Dimension besonders zuspitzt und daß eine zureichende Konzeptualisierung dieses Verhältnisses ohne die Analyse biographischer Thematisierung nicht auskommt."<sup>96</sup>

Für pädagogische Biographieforschung hingegen stellt sich die Frage auf der Ebene des Subjekts. Das Verstehen einer Lebensgeschichte kann eher das Verständnis einer anderen Lebensgeschichte lehren als das Verständnis der Gesellschaft. Schäfer legt die Perspektive der Pädagogik auf die Korrespondenz von innen und außen fest.

"Ob es also zu einem individuellen Bildungs- und Erfahrungsprozeß kommt, hängt davon ab, in wieweit eine vorstrukturierte äußere Ordnung Gelegenheit findet, in die inneren Ordnungen eines Subjekts *hineinzureichen*. Diese Korrespondenz von innen und außen, die hier nur ziemlich abstrakt postuliert wird, wäre wahrscheinlich am besten in Augenblicken einer Biographie sichtbar zu machen oder in ihrer Wirkungsweise nachzuvollziehen, in denen sie als eine entscheidende Umstrukturierung in der Welt des Subjekts sichtbar und nachvollziehbar wird."<sup>97</sup>

Darin liegt nicht nur die Perspektive der Pädagogik, sondern auch ihre Intention.

"(...) in der Mithilfe zur individuellen Gestaltung einer Äquilibration von innerer und äußerer Welt auf der Basis einer individuellen Lebensgeschichte sehe ich das zentrale Aufgabenfeld des Pädagogen. Als Erziehungswissenschaftler wird es daher in seinem Interesse liegen, die Komplexität dieser Verbindungen durchsichtig zu

---

<sup>95</sup> Bittner, G., 1994, S.17.

<sup>96</sup> Kohli, M., Zur Theorie der biographischen Selbst- und Fremthematisierung, zit. n. Klein, S., *Theologie und empirische Biographieforschung* 1993, S.88.

<sup>97</sup> Schäfer, G., 1994, S.71.

machen und nach Möglichkeit zur Aufklärung der Grammatik beizutragen, nach der dieses Spiel zwischen Innen und Außen strukturiert wird."<sup>98</sup>

Andererseits soll der Begriff der Identität nicht als feststehend gesehen werden. Schmid deutet die Variabilität des Begriffs an. Er stützt sich dabei auf die Schwierigkeit, die Versuche des Einzelnen, innere Stimmigkeit zu erreichen, in wissenschaftliche Sprache zu bringen und mit dem Begriff der Identität zu fassen.

"Der breit entfaltete wissenschaftliche Diskurs über Identität täuscht leicht darüber hinweg, daß die benutzten Konzepte eine Klarheit und Gewißheit über den Gegenstand 'Identität' vorgaukeln, die den Ahnungen und tastenden Versuchen des Einzelnen kaum entsprechen. (...). Diese Suchbewegung des Individuums in der deutenden Bearbeitung biographischen Materials als lebendiges Ineinander von subjektiver Repräsentation und erklärender Vermittlung in wissenschaftliche Sprache umzusetzen, ist ein uneingelöstes Projekt."<sup>99</sup>

Bei Rogers hat die Form der Lebensgeschichte aus lebensgeschichtlich-identitätstheoretischer Sicht, ebenso wie aus der Perspektive kommunikativ-pragmatischer Form der Selbstreflexion zwei Ebenen. Rogers hat eine Persönlichkeitstheorie entworfen und mitgeteilt, somit richtet sich ein weiterer Focus auf die Deutungsmuster, die in seiner Biographie gefunden werden können, im Bezug auf seine Theorien über Persönlichkeit. Daraus ergeben sich einige Fragen: Deutet Rogers sich selbst und seine Erfahrungen analog zu seinen Theorien oder sind Unstimmigkeiten festzustellen? Stellt er sich als Musterbild seiner eigenen Theorie dar oder stellt er keinen Bezug her? Diese zwei Ebenen führen, angesichts der Tatsache, daß Rogers auch einen Einfluß auf die Pädagogik hatte, zum speziellen pädagogischen Interesse an biographischen Rekonstruktionen über Rogers. Hat Rogers seine eigene Erziehung analog oder abgrenzend zu seiner postulierten Idealerziehung dargestellt?

#### **Â Das Problem der Authentizität.**

Wenn eine Autobiographie, nach Roy Pascal, als Interessenmittelpunkt das "Ich" hat und nicht die Außenwelt, obwohl diese notwendigerweise in Erscheinung tritt, kommt zum oben erwähnten Problem der historischen Wahrheit noch das der inneren Wahrheit hinzu. Inwieweit schreibt der Autor nur Anekdoten oder tritt das, was ihn innerlich bewegte, hinter der Darstellung noch hervor? Bittner hat an einer Studie zu einer Autobiographie von Bornemann anhand des Freudschen Konzeptes der Deckerinnerungen aufgezeigt, daß sich der Autobiograph in seiner eigenen Geschichte verfehlen kann, obwohl die historische Wahrheit gegeben ist.<sup>100</sup> Beim Hineinversetzen in den Autor geht es somit nicht nur darum, ihm alles zu glauben, die Selbstdeutungen zu akzeptieren, sondern auch

---

<sup>98</sup> Schäfer, G., 1994, S.78.

<sup>99</sup> Schmid, V., 1994, S.53.

<sup>100</sup> vgl. Bittner, G., 1979, S.122f.

unterschiedliche Perspektiven auszuprobieren. In einer gestrichenen Stelle zu "Das Schloß" hat Kafka dieses "*Nachgehen*" - es geht um die Schuld des Landvermessers K. - beschrieben:

"Man kann nämlich auf seine Schliche nur kommen, wenn man sich, so peinlich es auch ist, ganz in seinen Gedankengang hineinzwingt. Hierbei muß man sich nicht beirren lassen, wenn man auf diesem Weg zu einer von außen her unglaublichen Schlechtigkeit gelangt, im Gegenteil, wenn man so weit gekommen ist, dann ist man gewiß nicht irregegangen, dann erst ist man am richtigen Ort. (...) Das ist der Tatbestand. Er könnte nun in verschiedener Weise gedeutet werden, so daß K. als ein schwacher oder ein dummer oder ein edelmütiger oder ein lumpiger Mensch erschiene. Das alles trifft aber nicht zu. Zur Wahrheit gelangt man erst, wenn man genau in seinen Spuren, die wir, von der Ankunft angefangen, hier aufgezeigt haben, bis zur Verbindung mit Frieda geht. Hat man dann die haarsträubende Wahrheit gefunden, muß man sich freilich auch noch gewöhnen, sie zu glauben, aber es bleibt nichts anderes übrig."<sup>101</sup>

Kafka stellt als Hauptmotiv von K., der Hauptfigur des Romans, die Berechnung dar, obwohl sich K. im Roman seitenweise genau von diesem Motiv am weitesten distanziert. Das Thema der Autobiographie ist hier bereits verlassen, wenn der Autor eines Romans die Hintergründe seiner Schlüsselfigur beleuchtet, doch ist diese literarische Stelle exemplarisch für die Suche nach dem Versteckten. Viele Reden von K. wollen das eigentliche Motiv nur verschleiern. Bittner stellt ähnliche Fragen für die Autobiographie<sup>102</sup>: Ist die Autobiographie nicht bestens geeignet, die eigentlichen Schmerzpunkte zu verhüllen? Was hält der Autor zurück? In Verbindung mit der Darlegung der Reparaturarbeit an der eigenen Lebensgeschichte ergibt sich damit eine angebrachte Skepsis bezüglich der inneren Authentizität einer Autobiographie. Einerseits gibt es das Bemühen zur Selbsterkenntnis und Reparatur der Identität, andererseits stellen sich die Fragen: Was soll denn repariert werden? Was soll denn anders, sinnvoller dargestellt werden? Was versteckt einer, der eine Autobiographie schreibt? Diese Fragen müssen nicht immer in Kafkas Weise beantwortet werden. Die Autobiographie unter dem Pseudonym, Fritz Zorn, "Mars"<sup>103</sup>, der Geschichte eines tragischen, nur unglücklichen Lebens, zeigt, daß dort kaum sinnvollerweise der Weg der Schlechtigkeit eingeschlagen werden kann, sondern daß unter dem Deutungsmuster, "verpfushtes Leben", eher andere Motive versteckt sein können.

---

<sup>101</sup> Kafka, F., Das Schloß., zit. nach Brod, M., Nachwort zur ersten Ausgabe, S.351, in: Kafka, F., Gesammelte Werke, Das Schloß.

<sup>102</sup> vgl. Bittner, G., 1979, S.123.

<sup>103</sup> vgl. Zorn, F., Mars.

Hoepfel fand als häufiges Motiv autobiographischen Schreibens die Untermauerung intellektuellen Wissens durch die Erlebnisse. "*Die Darstellung des eigenen Erlebens dient häufig nur der Illustration bestimmter Wissensbestände.*"<sup>104</sup>

Daher ist für den Leser von autobiographischen Materialien, neben der Fähigkeit des "go into the actor's world", ebenso ein Mißtrauen gegenüber den dargestellten inneren Entwicklungen angebracht. Zweiteres ist jedoch ohne ersteres unfruchtbar. Wenn nicht zuerst der Standpunkt des Autors angenommen werden kann, ist auch keine sinnvolle Kritik an der Innensicht möglich. Verstehen ist dem Interpretieren methodisch vorgeordnet.

### **1.2.3.3 "... kann man erst beurteilen, nachdem man mich gelesen hat"**

Nach der Hinwendung auf die Innensichten geht Rousseau zur Beurteilung über,<sup>105</sup> die er dem Leser erst nach der Lektüre überläßt. Für pädagogische Forschung stellt sich das Problem, wie die Innensichten für den Leser oder den Forscher verlässlich sichtbar werden. Wiederum in drei Bereiche unterteilt soll die Methode der Hermeneutik zur Erfassung der Innensichten, das spezifisch Pädagogische an Geschichten und das Problem des theoretischen Bezugsrahmens dargestellt werden.

In einer Theorie des Verstehens soll versucht werden, sich dem Werden der Person Carl Rogers anzunähern, auf einem Weg, der weder reine Empathie noch reines "besser verstehen als der Autor" ist. Die hierfür gewählte Methode ist die Hermeneutik.

#### **À Die hermeneutische Methode.**

Eine Frage der Hermeneutik ist: Was bedeutet die Geschichte nach der historischen und explanatorischen Dimension jetzt? Vor der Interpretation einer Erzählung geht es zunächst darum, den Autor überhaupt zu verstehen, seine Innere Welt, die zur Darstellung kommen soll, zu begreifen; dies wird mit Begriffen wie "go into the actor's world" gefaßt, es geht um ein Sich-einlassen auf die Innensicht des Autors.<sup>106</sup> Der Forscher muß seine Distanz aufgeben und sich in einer Probeidentifikation auf die Perspektive des Subjekts einlassen, so die methodische Entsprechung zu der beschriebenen Hinwendung zu den Innensichten. Erst nach dem annähernden Verständnis des Autors und der intellektuellen Auseinandersetzung mit den historischen Wahrscheinlichkeiten, kann diese Perspektive wieder aufgegeben und eine interpretative Annäherung versucht werden. Von Ricoeur gibt es einen Versuch, diesen Prozeß mit "zweiter Naivität" zu beschreiben. Nach Klärung der

---

<sup>104</sup> Hoepfel, R., 1983b, S.310.

<sup>105</sup> Rousseau, J.-J., Die Bekenntnisse, S.10: "Wenn ich nicht besser bin, so bin ich wenigstens anders. Ob die Natur wohl oder übel daran tat, die Form zu zerstören, in die sie mich gegossen hatte, kann man erst beurteilen, nachdem man mich gelesen hat."

<sup>106</sup> vgl. Dilthey, W., Das Verstehen anderer Personen und ihrer Lebensäußerungen, Kap. 4 Die höheren Formen des Verstehens + Kap. 5 Hineinversetzen, Nachbilden, Nacherleben, S.210ff.

historischen und anderer Dimensionen tritt der Leser im hermeneutischen Zirkel dem Text von neuem gegenüber, verliert das Ganze nicht aus dem Blick und wendet sich dem Übergang zur konkreten Reflexion zu.

"Indem die Reflexion sich wieder der Sprache zukehrt, tritt sie in die Fülle des gehörten Wortes ein. Ich möchte nicht, daß man den Sinn dieser letzten Episode mißversteht: jene Rückkehr zum Unmittelbaren ist keine Rückkehr zur Stille, sondern wirklich zum Wort, zur Fülle der Sprache. Nicht einmal zum ursprünglichen, unmittelbaren Wort, zum dichten Rätsel, sondern zu einem von dem gesamten Prozeß des Sinns gekennzeichneten Wort. Daher enthält diese konkrete Reflexion keinerlei Konzession an das Irrationale, den Herzenserguß. Die Reflexion kehrt zum Wort zurück und bleibt immer noch Reflexion, d.h. Verständnis des Sinns; die Reflexion wird Hermeneutik. Nur auf diese Weise kann sie konkret werden und dennoch Reflexion bleiben. Die zweite Naivität ist nicht die erste Naivität; sie ist eine nachkritische und nicht vorkritische, sie ist eine gelehrte Naivität."<sup>107</sup>

Das Verhältnis zwischen Intuition und Naivität ist nach Ricoeur nicht einlinig, so daß durch Interpretation Spontaneität unwiderruflich verlorengeht, also eine sprachliche Verarmung und nur logische Denkfiguren den Schluß bilden würden. Statt dessen soll wissenschaftliche Interpretation - im Bild einer Spirale - zu einer zweiten, bewußteren, vertieften Naivität verhelfen. Die Einbeziehung des Verstandes, beispielsweise anhand von Erkenntnissen zur konkreten geschichtlichen Kommunikationssituation, erlauben dann einen lebendigen Austausch mit entsprechenden Rückfragen bezüglich der Gefühle und Reaktionen, die der Text spontan, im Blick auf die eigene Lebensgeschichte, weckt. Erst so wird ein Text dem kurzschlüssigen Urteilsspruch entrissen: "Sagt" er mir etwas oder nicht? Auf der Ebene der ersten Naivität kommt keine Auseinandersetzung in Gang. Hier wird nur beibehalten, was der eigenen Selbstbestätigung dient. Im Fall der "zweiten Naivität" ist mit einer unabschließbaren Dauerreflexion zu rechnen. Da es die komplette Interpretation eines Textes nicht geben kann, wird es immer neue Aspekte zu entdecken geben, im Text, aber auch rückwirkend, bei sich selbst, dem Interpretieren. In diesem Prozeß wirkt also ein Text wissenschaftlich wie persönlich als Fels, an dem man sich reibt und der zu Veränderungen zwingt, den man auf seinem eigenen Weg zuläßt. Der Begriff der Naivität wird so verstanden: als mehr als das reine wissenschaftliche "Zerpflücken" eines Textes, ebenso als mehr als das bloße "Mögen" eines Textes. Die unabschließbare Dauerreflexion wird verstanden als der hermeneutische Zirkel, in dem man sich mit dem Text reibt, die Innenperspektive des Autors gegen die eigene wechselt, das Allgemeine aus dem Besonderen schließt und einen Text verstehend interpretierend erschließt. Für die Strukturierung des Materials und die Reihenfolge der Analyse bedeutet das zunächst, den Text sprechen zu lassen, auch wenn dabei die Gefahr besteht, nur nachzuerzählen; erst dann den Prozeß des Interpretierens zu beginnen.

---

<sup>107</sup> Ricoeur, P., Die Interpretation. Ein Versuch über Freud, S.506f.

"Wir verstehen das Leben nur in einer beständigen Annäherung; und zwar liegt es in der Natur des Verstehens <und> in der Natur des Lebens, daß dasselbe auf den verschiedenen Standpunkten, in welchen sein Zeitverlauf aufgefaßt wird, ganz verschiedene Seiten uns zeigt"<sup>108</sup>

Schulze schlägt vor, den Text die Themen vorgeben zu lassen und dann auszuwählen, zu erweitern und mit anderen Materialien in Beziehung zu setzen.<sup>109</sup> Damit ist auch das Problem der Verlässlichkeit der Interpretation, der Objektivität der gewonnenen Aussagen berührt. Ebenfalls Schulze folgend, kann das Kriterium bei hermeneutischem Verstehen nicht die Objektivität, sondern die Intersubjektivität sein. Der Prozeß des Reibens eines Forschers an einem Text sollte nachvollziehbar sein; dazu ist es notwendig, daß er seinen Wertstandpunkt darlegt, seine Interpretation klar von der Darstellung des Autors abgrenzt und Schlußfolgerungen als solche kennzeichnet, damit der Leser sich mit dieser Sicht wiederum reiben kann.

Bittner formuliert eine These, die Erzählen und mit sich selbst Vergleichen als wesentlich für Erzählen und Hören darstellt:

*"Jedes Erkennen und Benennen beruht auf der Differenz. Jedes Erzählen singulärer Schicksale und Lebenserfahrungen fordert den Vergleich mit anderen singulären Schicksalen und Erfahrungen heraus."*<sup>110</sup>

### **Exkurs: Verstehen bei Dilthey**

Für Dilthey stellt sich im Aufsatz "Die Entstehung der Hermeneutik" die Frage nach der wissenschaftlichen Erkenntnis in den Geisteswissenschaften auf spezifische Weise. Die Geisteswissenschaften, wie die ganze philologische und geschichtliche Wissenschaft, beruhen auf der Voraussetzung, daß das Nachverständnis des Singulären zur Objektivität erhoben werden kann und sind im Unterschied zu den Naturwissenschaften davon abhängig, "ob das Verständnis des Singulären zur *Allgemeingültigkeit* erhoben werden kann."<sup>111</sup> Gegenstand der Geisteswissenschaften ist die innere Wirklichkeit selbst, die innere Erfahrung, die auf bestimmte Art nach außen sinnlich wiedergegeben wird. Wahrnehmbar ist der Gegenstand der Geisteswissenschaften aufgrund der Erkenntnis des Individuellen, was nur über eine Einsicht in die Individualität des anderen auf dem Weg über die Vergleichung mit der eigenen Individualität erfolgt. Fremdes Dasein kann zunächst über Sinnestatsachen, wie Gebärden, Laute und Handlungen, erfahren werden. "Erst durch einen Vorgang der Nachbildung dessen, was so in einzelnen Zeichen in die

---

<sup>108</sup> Dilthey, W., 1907ff., Plan der Fortsetzung zum Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, in: GS VII, S.236.

<sup>109</sup> vgl. Schulze, T., 1985, S.60.

<sup>110</sup> Bittner, G., 1994, S.24.

<sup>111</sup> Dilthey, W., 1900, Die Entstehung der Hermeneutik, S.317.

Sinne fällt, ergänzen wir dies Innere."<sup>112</sup> Alle anderen Züge der Ergänzung müssen aus der eigenen Lebendigkeit übertragen werden.

- ☞ "Wir nennen den Vorgang, in welchem wir aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen: *Verstehen*."<sup>113</sup>

Das Verstehen eigener Zustände ist nach Dilthey nur ein uneigentliches Verstehen. Verstehen ist der Vorgang, bei dem aus sinnlich Wahrnehmbarem ein Psychisches, dessen Ausdruck das sinnliche Zeichen ist, erkannt wird. Dies gilt für das Verstehen aller Äußerungen, vom Lallen des Kindes bis zum Verständnis Hamlets. Doch das Verstehen zeigt verschiedene Grade. "Diese sind zunächst vom Interesse bedingt. Ist das Interesse eingeschränkt, so ist es auch das Verständnis."<sup>114</sup> Dieses Interesse ist unterschiedlich stark und kann wechseln. Ein kontrollierbarer Grad von Objektivität kann nur dann erreicht werden, wenn die Lebensäußerungen fixiert sind. Nur so kann man immer wieder zu den Äußerungen zurückkehren und die Aufmerksamkeit von neuem oder auf andere Weise darauf richten.

- ☞ "Solches *kunstmäßige Verstehen von dauernd fixierten Lebensäußerungen nennen wir Auslegung oder Interpretation*."<sup>115</sup>

Dies gilt für Skulpturen und Gemälde, in besonderer Weise jedoch für die Literatur, da laut Dilthey in der "Sprache allein das menschliche Innere seinen vollständigen, erschöpfenden und objektiv verständlichen Ausdruck findet."

- ☞ "Daher hat die Kunst des Verstehens ihren Mittelpunkt in der *Auslegung oder Interpretation der in der Schrift enthaltenen Reste menschlichen Daseins*."<sup>116</sup>

Der Ausgangspunkt für die Auslegung war ursprünglich die Philologie und jede andere Interpretation muß in Zusammenhang mit der persönlichen Kunst der Behandlung des schriftlich Erhaltenen in Verbindung gebracht werden. Man kann sich über die Beweggründe der Handlungen der Personen täuschen, da diese Personen selbst ein täuschendes Licht über sie verbreiten können. Im Laufe der Zeit hat sich die Kunst der Auslegung nicht nur an der Virtuosität der Ausleger orientiert, sondern sie verfährt nach Regeln; somit hat sich aus der Kunst der Auslegung die Kunst der Darstellung der Regeln herausgebildet, die hermeneutische Wissenschaft. "Sie ist die *Kunstlehre der Auslegung von Schriftdenkmalen*."<sup>117</sup> In Diltheys geschichtlichem Abriß über die Entstehung der

---

<sup>112</sup> Dilthey, W., 1900, S.318.

<sup>113</sup> a.a.O.

<sup>114</sup> a.a.O.

<sup>115</sup> Dilthey, W., 1900, S.319.

<sup>116</sup> a.a.O.

<sup>117</sup> Dilthey, W., 1900, S.320.

Hermeneutik zeichnet er eine Linie von der ερμηνεία der Dichter in Griechenland für den Unterricht, über die philologische Kritik an der Echtheit der Texte Homers, bis in die urchristliche Theologie. In der weiteren Theologiegeschichte der Auslegungskunst der biblischen Interpretation sieht er vor allem das Problem des Zusammenhangs und der Einzelaussage. Bei Schleiermacher sieht er die Virtuosität philologischer Interpretation mit philologischem Vermögen verbunden und die definitive Begründung einer wissenschaftlichen Hermeneutik.

"Er (Schleiermacher J.S.) konnte aber das Verstehen als ein Nachbilden, Nachkonstruieren nur in seiner lebendigen Beziehung zu dem Vorgang der literarischen Produktion selber analysieren. In der lebendigen Anschauung von dem schöpferischen Vorgang, in welchem ein lebensmächtiges literarisches Werk entsteht, erkannte er die Bedingung für die Erkenntnis des anderen Vorgangs, der aus Schriftzeichen das Ganze eines Werkes und aus diesem Absicht und Geistesart seines Urhebers versteht."<sup>118</sup>

Der Ausleger kann hierzu seine eigene Lebendigkeit gleichsam probierend in ein historisches Milieu versetzen und von dort aus die einen Seelenvorgänge betonen, andere abschwächen, um eine Nachbildung fremden Lebens in sich herbeizuführen. So fährt Dilthey mit engem Bezug zu Schleiermacher fort. Für das Verstehen ergeben sich für die Logik drei Arten des Wissens: grammatisches, logisches und historisches. Es geht um das Zusammenwirken von Induktion, der Verwendung allgemeiner Verfahren auf Einzelfälle und vergleichende Verfahren. Die grundlegende Schwierigkeit besteht in der Verbindung von Einzelem und Ganzem. Aus einzelnen Worten soll das Ganze verstanden werden; das Verstehen des Einzelnen setzt das Verständnis des Ganzen jedoch voraus. Diese Schwierigkeit ist nur in Form eines Zirkels aufzulösen, der in ständigem Wechsel zu einer immer größeren Annäherung führt. Damit ist jedoch auch die Grenze des Verstehens gegeben, die immer nur bis zu einem bestimmten Grad erreicht werden kann. "So bleibt alles Verstehen immer nur relativ und kann nie vollendet werden. Individuum est ineffabile."<sup>119</sup> Dilthey plädiert, weiterhin Schleiermacher folgend, für zwei Arten der Auslegung, für die grammatische, die von Verbindungen im Text zu den höchsten Verknüpfungen im Ganzen des Werkes geht und die psychologische, die vom Hineinversetzen und dem schöpferischen, inneren Vorgang ausgeht und fortschreitet zur Form des Werkes und zur "Erfassung der Einheit der Werke in Geistesart und Entwicklung ihres Urhebers."<sup>120</sup> Damit begründete Schleiermacher seine Lehre von der äußeren und inneren Form.

---

<sup>118</sup> Dilthey, W., 1900, S.327.

<sup>119</sup> Dilthey, W., 1900, S.330.

<sup>120</sup> Dilthey, W., 1900, S.331.

- ☉ "Das letzte Ziel des hermeneutischen Verfahrens ist, den Autor besser zu verstehen, als er sich selbst verstanden hat. Ein Satz, welcher die notwendige Konsequenz der Lehre von dem unbewußten Schaffen ist."<sup>121</sup>

In einem Hermeneutik-Artikel wird Diltheys Aufsatz: "Die Entstehung der Hermeneutik" als "*bahnbrechend*" bezeichnet, und als die explizierte Form der *modernen* Hermeneutik, die von Schleiermacher grundgelegt wurde und die die Tradition der normativen Orientierung an der Wahrheitsfrage aufgibt. Im Gegenzug dazu wird die Hermeneutik Gadamers als *neue* Hermeneutik gesehen, die auf Wiedergewinnung der Frage nach der Wahrheit zielt.<sup>122</sup> Dilthey hatte, wie aus seiner Schlußbetrachtung klar wird, das Ziel, die Tradition Schleiermachers fortzusetzen und mit der Lehre von der Interpretation einen Hauptbestandteil der Grundlegung der Geisteswissenschaften zu etablieren. Die Strömungen der Zeit scheinen jedoch umgekehrt gewesen zu sein, denn die Hauptaufgabe der Hermeneutik bestimmte Dilthey: "sie soll gegenüber dem beständigen Einbruch romantischer Willkür und skeptischer Subjektivität in das Gebiet der Geschichte die Allgemeingültigkeit der Interpretation theoretisch begründen"<sup>123</sup>. Aus der Erklärung Diltheys über den geistesgeschichtlichen Hintergrund Schleiermachers, der, aus der Schlegelschule kommend, an Plato zu philologischer Virtuosität gereift und an der Transzendentalphilosophie geschult, die Kunstlehre in der Exegese lehrte, wird die Gegenbewegung zur Romantik klar. Aus diesem Verständnis wird deutlich, wie die Hermeneutik als "Wissenschaft vom Zirkel", meistens in Opposition zu zeitlichen Strömungen steht; zur Zeit Diltheys als Allgemeingültigkeit gegen romantische Willkür und skeptische Subjektivität, heute gegen reine Verallgemeinerung.

Der Zirkel vom Verständnis des Einzelnen aus dem Ganzen und umgekehrt erscheint mir als der sinnvollste zum Verständnis von Lebensäußerungen, egal gegen welchen anderen Weg er sich abgrenzt. So gesehen haben auch die philosophischen Annäherungen aus Kap. 1.2.1 nur zeitbedingten Wert als Begründung für eine hermeneutische Forschung anhand einer Biographie. Sie stellen hauptsächlich die Notwendigkeit des ständigen Annäherns an das Unabschließbare des Verstehens aus momentaner Sicht dar. Am Spruch des "Individuum est ineffabile", der sich durch alle Betrachtungen zieht, wird dies besonders deutlich, dieser kann sowohl Apologie als auch Aporie des Verstehens darstellen.

### **Á Pädagogische Geschichten.**

Nach einer Phase mehr soziologisch ausgerichteter Forschung in der Pädagogik konstatiert Baacke ein Interesse der Pädagogen, hinter die sozialwissenschaftlichen

---

<sup>121</sup> Dilthey, W., 1900, S.331, zum philosophischen Hintergrund dieses auf Schleiermacher zurückgehenden Satzes, vgl. Dilthey, W., Das Verstehen anderer Personen und ihrer Lebensäußerungen S.217.

<sup>122</sup> vgl. Stobbe, H.-G., 1984, Hermeneutik, S.174.

<sup>123</sup> Dilthey, W., 1900, S.331.

Begriffsbildungen wie "mittelschichtorientiertes Verhalten" zu blicken.<sup>124</sup> Geschichten erzählen das, was dahintersteht, und beim Versuch dies zu verstehen, kann deutlich werden, daß die soziale Wirklichkeit nicht so einfach ist. Die oben von Goethe genannte Bedingung des Individuums, sich nur für Individuen zu interessieren, sieht Baacke bei Pädagogen in besonderem Maß gegeben, er spricht von einer "Lust des Pädagogen an Geschichten" und untermauert dies am Interesse an den anderen Erfahrungen des je anderen. Bittner ist diesbezüglich skeptischer, er sieht das "biographische Interesse" in Analogie zu einem von Schottlaender an Psychoanalytiker gestelltes Eignungskriterium als Forderung an die Erzieher und als Möglichkeit, "ein lebendigeres Aufeinanderzugehen von Erziehern und Kindern in die Wege"<sup>125</sup> zu leiten. Trotz einer festzustellenden Bewegung in Richtung auf persönliche Geschichten in der Pädagogik, scheint mir weiterhin, gemäß Schottlaender, die Forderung, nach der Lust der Pädagogen auf Geschichten, näher an der Realität zu sein, als dies im Sinne Baackes als Bestandsaufnahme zu sehen. Das Interesse an Geschichten bedeutet gleichzeitig ein Interesse am Verstehen; dies erfordert Phantasie, um sich Zusammenhänge vorstellen zu können, um in die Geschichte "hineinzukommen". Das Verstehen und sich Hineinversetzen in Geschichten kann so als Übung für die Realität des Verstehens gesehen werden. Wer das nicht kann, ist, mit Schottlaender gesprochen, von vorneherein verdächtig und viele Erziehungssituationen werden ihm auf Dauer unerträglich langweilig und unverständlich. Auch der Goethes Gedanke über das Benutzen des Allgemeinen im Gegensatz zum Lieben des Individuellen könnte hier eine Analogie zu erziehungswissenschaftlichen Erklärungsmustern nahelegen. Bittner hat in einem Versuch eine "narrative Pädagogik" zunächst scherzhaft, dann ernster angestrebt, mit dem Ziel, das Verhältnis von Geschichten und Pädagogik genauer zu bestimmen. Seine Definition der Pädagogik lautet:

*"Pädagogik sei die Gesamtheit aller Geschichten über Kinder und Erzieher, die mir verfügbar sind, und die Gesamtheit der Gedanken, die ich mir über diese Geschichte gemacht habe. Allgemeingültiger müßte die Definition lauten: Pädagogik sei die Gesamtheit der tradierten Geschichten über Erziehungsschicksale (von Rousseaus Emile, um einen willkürlichen Anfangspunkt zu setzen, bis hin zu den bösen Geschichten der Bielefelder Laborschule von heute) und die Gesamtheit der Gedanken, die sich Menschen über diese Geschichten gemacht haben."*<sup>126</sup>

Bittner bezieht mit diesen Sätzen Stellung für eine subjektivere Pädagogik, die als Wissenschaft, die über Geschichten einzelner nachdenkt, bestimmt ist. Die Quintessenz dieser Geschichten, den - in Bittners Worten, Stein der Weisen - oder, um das Moment der

---

<sup>124</sup> vgl. Baacke, D., 1985, S.12.

<sup>125</sup> Bittner, G., 1979, S.127.

<sup>126</sup> Bittner, G., 1979, S.125.

Unmöglichkeit auszudrücken, die Quadratur des Kreises, wäre der vollständig durchsichtige, verständliche Lebenslauf:

"Wenn es gelänge, die Erziehungsgeschichte eines einzigen Individuums richtig, d.h. vollständig und mit den zutreffenden Bedeutungsakzenten darzustellen, wären gleichzeitig alle nur denkbaren Erziehungsgeschichten mit aufgeklärt."<sup>127</sup>

Das hier geforderte Lernen am Subjekt bringt sicherlich überspitzt die Frage nach der Generalisierbarkeit auf den Punkt. "Natürlich gelingt das nicht und wird niemals gelingen." stellt Bittner fest. Das Individuum ist unaussagbar, wie Aristoteles (?) schon wußte, doch der dann eingeschlagene Weg, mit dieser Aporie umzugehen, zeigt den Unterschied. Während die einen von der Unmöglichkeit geschreckt, die Suche gleich aufgeben und sich der utilitären Generalisierung zuwenden, bleiben die anderen leidenschaftlich der Suche verhaftet.

Hier wird eine Achse deutlich: von Kierkegaards Leidenschaft der Innerlichkeit über Goethes Liebe zum Individuellen bis zu der Suche narrativer Pädagogik nach dem Stein der Weisen. Diese Sicht hat eine Eigendynamik und innere Entsprechungen, die eine narrative Pädagogik nicht nur als ein Modeerscheinung gelten läßt, sondern die notwendigerweise mitzudenkenden Implikationen der Hinwendung zu Geschichten vor Auge führt.

#### **Â theoretischer Bezugsrahmen:**

Das Thema des theoretischen Bezugsrahmens betrifft in erster Linie die Interpretation von autobiographischem Material. Einige Autoren gehen nach Art der psychoanalytischen Interpretation vor, andere stellen nur die Vorherrschaft psychoanalytischer Interpretationsmuster vor und kritisieren sie.<sup>128</sup> Für Schulze sind im Prinzip alle möglichen Arten von Bezugsrahmen denkbar, doch weist seine Erfahrung auf historische, Bewußtseins-, Mentalitäts- und Verhaltensforschung oder auf eine soziologische Anthropologie hin.<sup>129</sup> Auf diese Weise scheint mir jedoch die subjektiv verstehende Forschung ad absurdum geführt zu werden, wenn der theoretische Bezugsrahmen dann doch wieder in einer objektiven, verallgemeinernden Richtung gesucht wird. Andererseits scheint mir die Frage des theoretischen Bezugsrahmens nicht in allgemeingültiger, abstrakter Form lösbar. Daher ist das wichtigste Kriterium die Kennzeichnung und Beschreibung des theoretischen Bezugsrahmens, ein Bekennen zu einer Richtung der Interpretation, eine Darstellung des Blickwinkels, um die Nachvollziehbarkeit für den Leser zu erleichtern.

---

<sup>127</sup> Bittner, G., 1979, S.127.

<sup>128</sup> vgl. Baacke, D., 1979, S.49, Zedler, P., 1983, S.323, Moser, H., 1983, S.347.

<sup>129</sup> vgl. Baacke, D., 1985, S.60.

Im Falle dieser Arbeit bedeutet das: Ich werde zuerst die Quellen, Rogers' Texte sprechen lassen, sie, so weit möglich, in Beziehung zueinander setzen und dann meine Interpretation, drucktechnisch gekennzeichnet, dazufügen, damit Leser und Leserin die Möglichkeit haben, Rogers "Stimme" von meiner zu unterscheiden. Das Problem der Auswahl der Texte bleibt bestehen, doch soll durch längere Textpassagen von Rogers zumindest der Zusammenhang der Texte klar werden. Außer der Auswahl der Texte besteht in der Gliederung auch eine Auswahl der Zeit und der jeweils einer Zeit zugeordneten inhaltlichen Setzung. Dies hat chronologische und bearbeitungstechnische Gründe; da ich keine Biographie schreibe, bin ich nicht fest an die Chronologie der Ereignisse gebunden, sondern kann, nach Themen geordnet, vorgehen. Es kann jedoch nicht immer der Überblick über den gesamten Lebenslauf vorausgesetzt werden, und das Herstellen der jeweiligen Verbindungen würde zu vielen Doppelungen führen. Daher habe ich mich für die Verbindung von Zeit und Thema, in den Kapitelüberschriften gekoppelt, entschieden. Anhand des m. E. in einer Lebensphase vorherrschenden Themas, werden Verbindungen zu diesem Thema auch in andere Lebensphasen gezogen. Beispielsweise in Kap. 4 wird, der Chronologie entsprechend, Kindheit und Jugend behandelt. Aufgrund der von Rogers dargestellten sozialen Isolation in seiner Jugend wird das Thema des Außenseiters und damit verbunden seine Einstellung zu Freundschaften auch im Hinblick auf spätere Ereignisse dargestellt. Der Bezugsrahmen der Arbeit ist zuerst ein pädagogischer, es geht um die Entwicklung des Kindes und Jugendlichen Carl Rogers, dann um das weitere Werden der Person Rogers. Da in seinem ersten Lebensdrittel die Religion eine große Rolle spielte, wird dieser Punkt näher beleuchtet, hierbei wird mein eigener theologischer Hintergrund nicht außen vor bleiben. Aus unterschiedlichen Interpretationsmustern habe ich mich mit psychoanalytischen Interpretationen beschäftigt, erachte es jedoch als wenig fruchtbar, einen Psychologen, der sich explizit von der Psychoanalyse distanzierte, mit diesen Deutungsmustern deuten zu wollen. Rogers' eigener Ansatz des empathischen Verstehens - eine analoge Übertragung aus dem therapeutischen Setting in Methoden der Biographieforschung, wie bei der psychoanalytischen Biographieforschung geschehen, wäre denkbar - steht in der Gefahr des abgeschlossenen Systems. Das heißt, Rogers nur mit Hilfe seiner eigenen Deutungsmuster zu verstehen, birgt die Gefahr der Verfehlung, es wäre eine reine Nacherzählung und keine biographische Rekonstruktion. Der hermeneutische Zirkel wäre unmöglich. So wird in den Rekonstruktionen wesentlich nach Rogers' Deutungsmustern selbst gefragt, und zunächst wird dem Autor nachgegangen. Entstehende Ungereimtheiten werden interpretativ erschlossen.

### 1.2.4 Zusammenfassung: Biographische Rekonstruktion

In biographischen Rekonstruktionen wird heterogenes Material verwendet, um der Komplexität der Biographie möglichst nahe zu kommen. Es findet vorher keine literarkritische Quellenaussortierung statt; Autobiographie, Biographie, Tagebücher, Briefe, Bilder, Erzählungen können Materialien für eine biographische Rekonstruktion sein. Eine biographische Rekonstruktion bezieht sich auf eine Person, es geht um die Darstellung eines Teiles eines Lebens mit dem Schwerpunkt der Innenansicht oder dem Wechselspiel<sup>130</sup> zwischen innerer und äußerer Welt. Der Lebenslauf, also die äußeren Daten, spielen gegenüber der Lebensgeschichte eine untergeordnete Rolle, wobei äußere Ereignisse, die die innere Welt beeinflussten, nicht übersehen werden dürfen. Selbstdarstellungen, Selbstdeutungen, auch nachträgliche Darstellungen versteckter Motive werden besonders beachtet. Ziel von biographischen Rekonstruktionen ist keine Darstellung von Kausalverbindungen (aufgrund dieses Ereignisses mußte der/die so und nicht anders sein), sondern ist ein Verstehen der Person. Dieses Verstehen geschieht hermeneutisch und im Vergleich mit dem Forscher oder dem Leser. Es geht darum, sich von den Innenansichten berühren zu lassen oder sich mit ihnen zu reiben. Darauf gründend, kann ein besseres Verständnis des Autors und des Lesers folgen.

## 2 ZUR BEGRÜNDUNG BIOGRAPHISCHER REKONSTRUKTIONEN ZU CARL ROGERS

"*Das Persönlichste ist das Allgemeinste*"<sup>131</sup> so beschrieb Rogers in seinem Aufsatz, "Das bin ich", eine wichtige persönliche Lernerfahrung. Er hatte sich in Aufsätzen schriftlich so persönlich ausgedrückt,

"daß ich glaubte, eine Einstellung zu äußern, die wahrscheinlich kein anderer verstehen könne, da sie so sehr meine eigene war. (...)

In beiden Fällen habe ich in ähnlicher Weise erfahren, daß gerade das Gefühl, das mir am privatesten, am persönlichsten und deswegen am unverständlichsten für andere erschien, bei vielen anderen Resonanz fand. Das hat mich zu der Überzeugung geführt, daß, was am persönlichsten und einzigartigsten in jedem von uns ist, wahrscheinlich gerade das Element ist, das in seiner Mitteilung andere am tiefsten ansprechen wird. Diese Einsicht hat mir dazu verholfen, Künstler und Dichter als Menschen zu verstehen, die es gewagt haben, das Einzigartige in sich auszudrücken."<sup>132</sup>

---

<sup>130</sup> vgl. Schäfers Ansatz zum Verhältnis der Verbindungen zwischen innen und außen, der den Prozeß der Korrelation am Modell des Spiels im Unterschied zu Lernmodellen beschreibt. (vgl. Schäfer, G.E., 1989, ders., 1994, S.78)

<sup>131</sup> Rogers, 1955b in 1961a, dt. S.41.

<sup>132</sup> Rogers, 1955b in 1961a, dt. S.41f.

An dieser Stelle könnten Fragen gestellt werden, wie z. B.: Warum nahm Rogers implizit an, daß das Persönlichste das Unverständlichste war? Ist das Persönlichste mitteilbar? Rogers behauptet, sich in zwei wissenschaftlichen Aufsätzen persönlichst ausgedrückt zu haben; Was hat er da ausgedrückt, ist das nachvollziehbar (seiner Lernerfahrung entsprechend, müßte es dem Leser genauso gehen, wenn es das Allgemeinste war)? Auf diese Fragen können erst im Lauf der Arbeit Antworten gesucht werden; Hier soll nur kurz dargestellt werden, daß es keine unangemessene Weise ist, sich Rogers in Form der Suche nach dem Persönlichen in Verbindung mit dem Allgemeinen, das auszudrücken er den Anspruch erhoben hatte, zu nähern. Dies zu betonen ist wichtig, nachdem mir keine Arbeit bekannt ist, die diesen Aspekt von Rogers' Werk berücksichtigt. Dem Anschein nach wurde in der Rogers-Rezeption das Allgemeine erkannt und weiterverarbeitet, das Persönliche, zumindest explizit, nicht bearbeitet. Über die Gründe dafür kann nur spekuliert werden, meine Spekulation geht in Richtung auf den alten Zwist zwischen Rogers und der Psychoanalyse. In einem Aufsatz über Klassikerexegese kommt Niemeyer, nach einer Bilanz der Klassiker auf der Couch zu Begriffen, wie "Lynchjustiz" und des "Leichenfeldes der derart gemeuchelten Klassiker"<sup>133</sup> und findet die unbewußten Wunschphantasien, beispielsweise Pestalozzis "nur für den interessant, der Wissenschaft dann besser zu verdauen mag, wenn sie ihm in Form von Klatsch kolportiert wird".<sup>134</sup> Trotzdem kommt er zu dem Urteil: "Psychoanalyse läßt sich also kaum noch vermeiden, ebensowenig wie psychoanalytische Exegese pädagogischer Klassiker."<sup>135</sup>

Wenn das Urteil Niemeyers stimmt, ist es schwer vorstellbar, wie eine Klassikerexegese im Falle Rogers' auszusehen hätte. Andererseits hat der person-zentrierte Ansatz mit dem weniger stark gewichteten Blick auf die Vergangenheit der Person auch den Blick auf die Vergangenheit der eigenen Geschichte und der Geschichte der Gründergestalt verloren oder zumindest den Teil des Persönlichen ausgeblendet.

Somit ist es möglich, daß die Forderungen nach einer vermehrten Klassikerexegese in der Pädagogik<sup>136</sup> aufgrund der theoretisch-therapeutischen Unterschiede zu Rogers ungehört blieb, was zur Folge gehabt haben könnte, daß die Frage nach dem Klassiker nicht gestellt wurde.

---

<sup>133</sup> Niemeyer, C., Laienanalyse und Klassikerexegese: Der Fall Rousseau, in: Neue Sammlung (4)32 1992, S.620.

<sup>134</sup> Niemeyer, C., S.620.

<sup>135</sup> Niemeyer, C., S.621.

<sup>136</sup> vgl. Schäfer, G., 1994, S.76f. "Ebenso würden in diesen Bereich die Biographien anerkannter Künstler oder Wissenschaftler fallen, die zeitweise oder dauerhafter mit schweren psychischen Krisen zu kämpfen hatten.(...) schließlich wären die biographischen und autobiographischen Zeugnisse erfolgreicher Wissenschaftler und Künstler in das Konzept einer biographischen Bildungsforschung einzubeziehen. Auch hier gibt es bereits reichlich gesammeltes Material. (...) Stets geht es also zum einen um Lebensläufe, die von der durchschnittlich zu erwartenden 'Normalbiographie' abweichen, zum anderen aber um den Zugang über einzelne Lebensereignisse, durch die der still funktionierende Lauf der Biographie wesentlich gestört wird." Vgl. außerdem Herrmann, U., 1991, S.61 (s.auch Kap.1.1).

Ziel der Rekonstruktionen ist es, den Impuls freizulegen, der Rogers bewegte, den inneren Sprengstoff zu finden, der eine Bewegung, zunächst in ihm, in Gang setzte, von der sich viele Psychotherapeuten, Sozialarbeiter, Pädagogen, Manager anregen ließen. Somit ist auch zu fragen, ob es das Allgemeine ist, das an Rogers Theorie anwendbar ist, oder das Individuelle, das fasziniert.

## 2.1 Der Zeitraum der Rekonstruktionen:1902-1942

Der Begriff der biographischen Rekonstruktion wurde bisher meist im Plural verwendet, da er sich nicht auf eine Rekonstruktion des gesamten Lebens, was ohnehin nur idealtypischerweise denkbar wäre, sondern nur auf einzelne, zeitliche oder inhaltliche Abschnitte einer Lebensgeschichte bezieht. In dieser Arbeit sollen mehrere Rekonstruktionen zu Rogers' Leben versucht werden. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf der *Entstehung* des person-zentrierten Ansatzes bei Carl Rogers. Rogers bezeichnete den 1940 entstanden, 1942 veröffentlichten Aufsatz "Some newer concepts of psychotherapy"<sup>137</sup> als den Beginn des person-zentrierten, damals noch "klient-zentriert" genannten, Ansatzes<sup>138</sup>. Die ideengeschichtliche Entwicklung des Ansatzes, die minimalen Veränderungen der "Technik" der Psychotherapie oder die unterschiedlichen Settings in Versuchen, den Ansatz in schulische Kontexte oder Managementtechniken zu übertragen, interessieren hier weniger. Diese sind oft von Rogers' Schülern dokumentiert, auch wenn die Veränderungen selten gekennzeichnet werden, das heißt, neue Ideen entstanden ohne die alten explizit zu korrigieren. Um einer subjektiven Nachvollziehbarkeit willen interessieren die Fragen: Was hat Rogers bewegt, diesen Ansatz zu entwickeln? Welche Erfahrungen sind es gewesen, die zu dieser Theorie geronnen sind? Drücken sie für ihn und damit, wenn obige Aussage stimmt, auch für andere das Persönlichste und Allgemeinste aus?

Wie weit sich der person-zentrierte Ansatz bei Rogers selbst im Laufe seiner zweiten Lebenshälfte verändert hat, kann nicht endgültig entschieden werden, mir ist hierzu keine Forschungsarbeit bekannt. Im Gegensatz zu den daraus entstandenen Theorien seiner Schüler, Gordon, Gendlin, Coulson, Lee u.a., die eigene Richtungen gegründet oder es versucht haben, scheint Rogers' Ansatz von ihm hauptsächlich auf unterschiedliche Bereiche übertragen worden zu sein.

Es steht zur zweiten Lebenshälfte von Rogers als "berühmtem Mann" mehr Material zur Verfügung als zur ersten Lebenshälfte; Dieses Material wird, sofern es sich mit dem "frühen Rogers" beschäftigt oder Rogers über sich selbst nachdenkt, mitverwendet; vieles

---

<sup>137</sup> Rogers, C. R., 1940b.

<sup>138</sup> vgl. Rogers, C.R., 1959a, p.187, über den beschriebenen Aufsatz: "was the first conscious attempt to develop a relatively new line of thought."

läßt sich nur aufgrund der späten Selbstdeutungen erschließen. Spuren in seinen Werken, die auf frühe biographische Ereignisse deuten, können nur von dorthin erschlossen werden, das heißt, anhand des Gesamtwerkes (soweit zur Verfügung s.u.) soll die erste Lebenshälfte hermeneutisch erschlossen werden.

Angesichts einer Aussage von Rogers:

"Mein Freund, der Psychoanalytiker Paul Bermann, meint, kein Mensch habe im Laufe seines Lebens mehr als eine bahnbrechende Idee; alle Schriften eines Menschen enthielten nicht anderes als Variationen seines Grundthemas.<sup>139</sup> Ich stimme dem zu. Ich glaube, daß das auf meine Arbeiten zutrifft."<sup>140</sup>

kann in Verbindung mit den obigen Aussagen davon ausgegangen werden, daß die Entstehung des Ansatzes vor 1942 stattgefunden hat.

Das Jahr um die Entstehung des Aufsatzes und damit der nachfolgend berühmt gewordenen klient-zentrierten Therapie kennzeichnet auch Rogers' beruflichen Wandel. Vorher hatte Rogers fast ausschließlich mit Kindern gearbeitet, erst durch seinen Wechsel als Dozent an die Universität wandte er sich stärker der Erwachsenentherapie zu. Für den pädagogischen Zusammenhang dieser Arbeit ist das wichtig, da diese Tatsache wenig bekannt ist. Rogers' späteres pädagogisches Engagement in Form von Schulprojekten und seiner Theorie zum person-zentrierten Unterricht fand wesentlich mehr Beachtung. Der Zeitraum bis 1942 stellt den "nicht-berühmten", in pädagogischen Situationen arbeitenden Rogers, der nach eigener Auskunft in dieser Zeit seinen Ansatz entwickelte, in den Vordergrund.

Die nachfolgende Ausformulierung, Operationalisierung und empirische Erforschung seiner Erkenntnisse in der Psychotherapie und deren Re-transformation in pädagogische Kontexte ist, wie in der skizzenhaften Darstellung in Teil III dieser Arbeit dargestellt, besonders in Deutschland viel besser erforscht. Inwieweit dieser Forschungsbereich mit der ursprünglichen pädagogischen Substanz in Rogers' Werken, besonders den frühen, in Spannung oder Verbindung steht, ist eine weiterführende Frage, die im letzten Teil der Arbeit umrissen wird.

In dieser Arbeit wird die Frage: Welches war das Grundthema von Rogers, um das seine Werke immer wieder kreisten und wie stand es in Verbindung zu ihm selbst? ein Hauptanliegen sein.

---

<sup>139</sup> problematische Übersetzung von: "(...) all his writings are simply further explications of that one theme." (Rogers, 1980e, p.11).

<sup>140</sup> Rogers, 1980e in 1980a, dt. S.46

## 2.2 Die Quellen

Im folgenden sollen die Quellen beschrieben werden, die zur Verfügung stehen, gegliedert in private Schriftstücke, Tagebücher, Autobiographisches, Biographisches und eine kurze Darstellung der Werke von Carl Rogers. Ziel ist es, die unterschiedlichen Schriften zeitlich und literarkritisch einzuordnen und den jeweiligen Kontext der Entstehung darzustellen. Am Ende jedes Kapitels wird noch eine persönliche Einschätzung der Schrift stehen, die auf die Lücken des Textes hinweist und noch Spekulationen über weitere, noch nicht zugängliche Quellen enthält. Damit verbunden ist auch die Darstellung des Forschungsstandes. Die zur Verfügung stehenden Materialien zu Rogers' Biographie werden dargestellt und charakterisiert; für die ideengeschichtliche Entwicklung muß auf die kaum biographisch ausgerichteten Artikel in der Bibliographie zum person-zentrierten Ansatz verwiesen werden.

Zum Überblick: Es gibt zwei relativ umfangreiche Sammlungen der Literatur von Rogers, eine in Wien bei der APG (Arbeitsgemeinschaft Personenzentrierte Psychotherapie und Gesprächsführung), zusammengestellt von Peter F. Schmid und die bekanntere in La Jolla bei San Diego in Kalifornien, der Wirkungsstätte Rogers' in seinen letzten zwanzig Lebensjahren. Dort sind etwa 400 Aufsätze gesammelt, darunter auch einige offene Briefe und Notizen. Es gibt sicher noch mehr Quellen, doch hatten die bisherigen Versuche der Bibliotheken, mehr Material zu sammeln, sehr verhaltenes Echo. Noch zu Lebzeiten Rogers' richtete das "Center for Studies of the Person" (CSP) in La Jolla die Carl Rogers Bibliothek ein und hat somit einige unveröffentlichte Manuskripte von Rogers. Nach seinem Tod kamen die Familie und das Center überein, die "Carl Rogers Memorial Library" aufzubauen, das Center konnte jedoch aus finanziellen Gründen den Nachlaß nicht verarbeiten; so wurde alles nach Washington in die "Library of Congress" gebracht und harret dort seiner genauen Systematisierung. Derzeit ist dort kein Zugang möglich. Nach einer mir vorliegenden älteren Liste der Schriftstücke, der Library of Congress<sup>141</sup> scheint jedoch für die frühe biographische Forschung kaum Material dort zu sein. Eine aktuelle Liste der Bibliothek, nach der Systematisierung des Nachlasses (dies scheint noch nicht geschehen zu sein<sup>142</sup>), würde sicherlich mehr Klarheit bringen. Mir standen für diese Arbeit die in La Jolla und in Wien gesammelten Schriften zur Verfügung.<sup>143</sup>

---

<sup>141</sup> "Library of Congress Manuskript Division. The Papers of Carl Ransom Rogers. This shelflist was prepared by Sheralyn McCoy in 1979". Das Datum bedeutet, daß Rogers noch zu Lebzeiten einige Dinge an die Library of Congress sandte; mir war es (auch über seine Tochter) nicht möglich, eine neuere Liste zu bekommen.

<sup>142</sup> die Aussagen über den Verbleib der Akten beziehen sich auf ein Gespräch mit Nel Kandel, Direktorin der "Carl Rogers Memorial Library". Sie war auch bei der Nachlaßverwaltung in Rogers' Wohnhaus dabei.

<sup>143</sup> die Verzeichnisse der beiden Bibliotheken, siehe in "Bibliography/Bibliographie Carl R. Rogers (1922-1992) zusammengestellt von Peter F. Schmid, APG Wien" (eine ältere Version ist veröffentlicht in: Schmid, P.F. 1989, Personale Begegnung S.285-315) und "Carl Rogers Memorial Library, A Project Of:

### 2.2.1 Private Schriftstücke

Godfrey T. Barrett-Lennard veröffentlichte 1987 (1987e) in Australien eine Sammlung von Rogers' Briefen aus den Jahren 1943 bis 1987. Diese ausgewählte Sammlung enthält 40 Briefe, hauptsächlich Briefwechsel mit Schülern, in denen Rogers eher informell über seine derzeitige Arbeit berichtete, Projekte vorplante und den Kontakt zu den Leuten hielt. Barrett-Lennard hatte die Leser seiner internationalen Zeitschrift "Ceshur Connection" um Briefe gebeten, viele erhalten, einige veröffentlicht und diese redigiert:

"As editor-compiler, I take all responsibility for the identifying name or title given to each letter and for inserted information, for choosing or omitting portions of some letters, and for other editorial choices and organisation."<sup>144</sup>

Nach welchen Kriterien die Briefe redigiert wurden, bleibt unklar, doch lag die Intention der Sammlung, nach Barrett-Lennard, auf der persönlich reflektierten Beziehung im Briefwechsel.

In der CSP-Library finden sich einige Briefe aus den 70er und 80er Jahren an die Mitglieder (meist ein Brief an alle Mitglieder, "Dear Colleagues") des Centers, die Rogers meist von Workshops im Ausland geschrieben hatte. Er berichtete dort über den Verlauf der Workshops oder über seinen Urlaub.

Die Familie, vor allem die Tochter, Natalie Rogers, die mit ihrem Vater viel zusammengearbeitet hat und für alle Fragen bezüglich der Urheberrechte und des Nachlasses zuständig ist<sup>145</sup>, hat, wie sie mir telefonisch mitteilte, nichts Interessantes, Privates mehr.

Somit stehen als direkt zugängliche, private Schriftstücke nur einige Briefe zur Verfügung. Die Jugend- oder Liebesbriefe, zu denen der Biograph H. Kirschenbaum teilweise Zugang hatte<sup>146</sup>, sind nicht direkt zugänglich, und es ist derzeit nicht bekannt, wo sie sind. Kirschenbaum teilte mir mit, daß er alle privaten Dinge an das Ehepaar Rogers nach der Veröffentlichung des Biographie-Buches zurückgeschickt hatte und wahrscheinlich keine Kopien davon besitze. Er besitzt wohl, wie er sagte, eine Kiste, in der noch Aufsätze oder Ähnliches sind, zeigt sich aber derzeit noch nicht bereit, diese Materialien dem CSP zu schicken, wird aber in seinem Nachlaß darauf achten, daß nichts verloren geht. Dagegen muß hervorgehoben werden, daß Kirschenbaum zusammen mit

---

Center for Studies of the Person. Alphabetical Bibliography of the Work By and About Dr. Carl R. Rogers, 1922-1987"

<sup>144</sup> Barrett-Lennard, G.T., 1987, The Ceshur Connection, Volume 2 Numbers 1 and 2, December 1987, p.4.

<sup>145</sup> Brief von Natalie Rogers an die entstehende Carl Rogers Gesellschaft in Deutschland vom 7.3.1993: "my brother, who has turned such matters over to me."

<sup>146</sup> Kirschenbaum zitiert in der Buchausgabe "On becoming Carl Rogers" aus Briefen an seine Mutter und aus Liebesbriefen an Helen, dort findet sich ein Liebesgedicht an die "Göttin mit den grauen Augen" (KIR book p.40), auch in Rogers, OH p.47.

Valerie Land Henderson 1989 zwei Sammelbände mit teilweise bis dahin nicht in Büchern enthaltenen Aufsätzen veröffentlichte.

Eine Sonderstellung nimmt das sogenannte China-Tagebuch ein(s.u.), das bald veröffentlicht werden soll; es ist eine Mischform zwischen Brief und Tagebuch.

#### Persönliche Einschätzung:

Bedingt durch das mangelnde Interesse der Familie (repräsentiert durch die Tochter), an biographischer Forschung, die keinen urheberrechtlichen Profit bringt und durch die finanziellen Schwierigkeiten des Centers, was zur Verzögerung der Systematisierung an der Library of Congress führte, ist der Zugang zu vielen frühen privaten Schriften unmöglich. Rogers hatte sich schon als Kind eher schriftlich geäußert, und 1974 standen noch Liebesbriefe, Briefe an die Familie und persönlich gefärbte Seminararbeiten zur Verfügung. Nachdem ich keinen Hinweis auf eine Vernichtung der Schriften gefunden habe, bleibt nur zu vermuten, daß diese noch irgendwo sind und zu hoffen, daß sie möglichst bald zur Einsicht freigegeben werden. Ob noch eine private Briefsammlung existiert, ist unklar.

### **2.2.2 Tagebücher**

Im Unterschied zu ihrer ersten Auskunft, hat Natalie Rogers das von Rogers erwähnte China-Tagebuch<sup>147</sup>, das Carl Rogers 1922 auf seiner China Reise geschrieben hatte, von David E. Russel (Professor an der University of Santa Barbara) abschreiben lassen. Es soll "demnächst" (Stand November 1992<sup>148</sup>) als Buch erscheinen. Mir hat sie den Zugang zum Manuskript nur unter der Bedingung, daß ich nicht daraus zitiere, angeboten, worauf ich verzichtete und mich an die ausführlichen Zitate daraus bei Kirschenbaum hielt. Das China - Tagebuch ist eine Mischform zwischen Reisebericht für die Eltern und persönlichem Tagebuch (mit seiner Freundin Helen hatte er vereinbart, daß

---

<sup>147</sup> Rogers, 1967a p.14. "My intellectual horizon was being incredibly stretched all through this period, and this growth was recorded in my journal. I sent a copy of this journal to Helen, who was now definitely my sweetheart, and another copy to my family. Since we did not have the benefit of airmail it took two months for a reply to arrive. Thus I kept pouring out on paper all my new feelings and ideas and thoughts with no notion of the consternation, that this was causing in my family." Rogers Bezeichnung mit "journal", also (Reise-)Tagebuch, Logbuch oder Bordbuch scheint mir treffender als Kirschenbaums Bezeichnung "diary", der einheitlichen Zitation wegen werde ich jedoch bei "China-Diary" bleiben. Die Tatsache, daß er es verschickte, unterscheidet dieses "journal" von den anderen "diaries", die er nur für sich selbst schrieb. Dies ist auch am Stil der Auszüge aus den Büchern zu erkennen. Ebenfalls als Zusatzinformation zum "journal", das er auch an sein "sweetheart" Helen schickte, muß berücksichtigt werden, daß er ihr vor seiner Abreise einen Heiratsantrag machte, den sie ablehnte, um noch Zeit zum Nachdenken zu haben (vgl. KIR, p.41), daher bleibt dieser Bereich auch aufgrund der kritischen Haltung der Eltern im "journal" unberücksichtigt, während er im "diary" schreibt: "In short, I love her, and I love her very deeply, tho (though J.S.) not with as fine and deep a love as I hope we may have some day, when I am sure it is mutual." (Gray Diary, January 8, 1922, zit. n. KIR, p.41).

<sup>148</sup> Es ist jedoch immer noch nicht in den "Books in Print", Stand Januar 1994.

er ihr während der Zeit nicht schreiben sollte, so entschied er sich wohl, statt der Liebesbriefe, für den Reisebericht), in dem er viele Erlebnisse der sechsmonatigen Reise durch China und Japan berichtete. Rogers selbst wunderte sich im Alter noch über die maschinengeschriebene Form<sup>149</sup>, was bedeutete, daß er 1922 ein halbes Jahr lang eine Schreibmaschine mitschleppte, um das einzeilige, 70seitige Werk zu schreiben. Im Unterschied zu seinen vor und nach der Reise geschriebenen Tagebüchern berichtete er dort mehr Äußerlichkeiten als innere Entwicklungen.

Rogers hatte sein erstes privates Tagebuch, das er zum Schulabschluß bekommen hatte, 1917 am 1.1. mit den folgenden Zeilen begonnen:

"Ich denke nicht, daß ich dieses Buch benutzen werde, wie ich es sollte. An manchen Tagen habe ich so viel zu schreiben und dann werde ich für mehrere Tage überhaupt nichts zu schreiben haben, deshalb schreibe ich, wenn es mir gefällt und an dem Tag, wann es mir gefällt. Außerdem, wenn ich schreibe, möchte ich genug schreiben, um es noch einmal anschauen zu können. Ich bin nicht wie Mrs. Bryant, die, als William Cullen Bryant geboren wurde, in ihr Tagebuch schrieb: Nov.- stürmisch. Wind auf N.O. gedreht. Sieben Uhr morgens ein Sohn geboren... Sie muß wohl ein ultra-praktisches Gemüt gehabt haben."<sup>150</sup>

Dieses Tagebuch mit dem braunen Einband, von Kirschenbaum "brown Diary" genannt, führte er bis Mitte 1921, dann schrieb er ein "gray Diary" von Dezember 1919 bis etwa Ende 1923. Kirschenbaum kommentierte die Überschneidung nicht. Gleichzeitig entstand das erwähnte "China Diary" von Januar bis Juni 1922. Über den Verbleib der privaten Tagebücher ist nichts bekannt, Kirschenbaum sagte mir, daß er alle privaten Dinge, also vermutlich auch die frühen Tagebücher, 1975 wieder an das Ehepaar Rogers zurückgeschickt hätte.

Rogers hatte im Alter noch Tagebücher geschrieben (es war nicht herauszufinden, ob er sein ganzes Leben geschrieben hatte, obwohl eine Nebenbemerkung von Natalie Rogers darauf hindeutete; belegt ist die Zeit von 1919-1923 sowie etwa 1980-1987), in denen er von seinen Erfahrungen mit Sexualität und von Beziehungen im Alter berichtete.<sup>151</sup> Er wollte dieses Tagebuch hauptsächlich der älteren Nachwelt zugänglich machen. Eine Bekannte von Rogers, Gaye Williams, in der Nähe von Seattle, hat es zur Verwahrung, bis die darin vorkommenden Partnerinnen von Rogers gestorben sind. Sie versicherte mir, es nach Beendigung ihrer Aufgabe zugänglich zu machen.

---

<sup>149</sup> Rogers, OH p.40 "(...) I'd written a long, long single-spaced journal. That's one thing about the trip to China that I look back on with amazement. I must have lugged a portable typewriter with me all the way, because this was a typewritten journal I mailed home. I don't have a memory of doing that, but that was quite something. And so, writing was not strange to me;"

<sup>150</sup> Brown Diary, 1.Jan. 1919, zit. n. KIR p.16; vgl. Anhang.

<sup>151</sup> vgl. die Andeutungen in Rogers, 1980e in 1980a, dt.S.60.

### Persönliche Einschätzung

Auch bei diesen Dokumenten gilt ähnliches wie bei den privaten Schriftstücken. Die Frage bleibt offen, was die Tochter wirklich noch hat und was sich in Washington (laut Liste sind dort nur wissenschaftliche Aufsätze) noch finden kann. Eine weitere Möglichkeit, verstreute Tagebücher zu finden, besteht noch in den Archiven von nun gealterten Mitarbeitern und ehemaligen Kollegen von Rogers. Kirschenbaum, so vermute ich, weiß gar nicht genau, was er noch an kopierten Materialien hat; er teilte mir mit, daß er bald sein Testament machen werde und überlege, was mit der Kiste der Materialien geschehen solle. Auf die Bitte, dies doch bald dem CSP zugänglich zu machen, sagte er, er werde es sich überlegen. Ähnliches könnte für Shlien und Raskin gelten. Das Interesse an biographischer Forschung scheint auch bei früheren Kollegen von Rogers gering zu sein. Die Alterstagebücher könnten noch aufschlußreich sein, aber Frau Williams respektiert Rogers' Wunsch; ich frage mich jedoch, wie das praktisch funktionieren soll. Sie kann, nachdem sie nicht zu allen näheren Kontakt hat, kaum jedes Jahr die Beteiligten anrufen und fragen, ob sie noch leben. So bleibt zu hoffen, daß sie selbst nicht vergißt, in ihrem Testament die Tagebücher zu erwähnen.

### **2.2.3 Autobiographisches**

Rogers selbst hat einige autobiographische Texte geschrieben, da er oft mit persönlichen Beispielen argumentierte. In vielen Aufsätzen und Interviews, besonders in den späten, erzählte er Teile seiner Lebensgeschichte wieder; auffällig ist jedoch, daß er fast immer die gleichen Beispiele erzählte, über die er meist zuvor auch schon schriftlich berichtet und reflektiert hatte. Der Bereich des Autobiographischen im weiteren Sinn gliedert sich in die Autobiographie, die "oral history", einige Interviews und in die autobiographischen Texte, die im Gesamtwerk verstreut aufzufinden sind.

#### **2.2.3.1 Die Autobiographie**

Um 1965 schrieb Rogers seine Autobiographie (ein ca. 70 seitiges Manuskript), die 1967 veröffentlicht wurde (1967a). Nachdem das Thema vorgegeben war, erzählte Rogers seine Lebensgeschichte bis zum Alter von 65 Jahren. Auch hier sind die ersten Sätze interessant, in denen er sein zwiespältiges Verhältnis zum Unternehmen "Autobiographie" darstellt:

"Ich vermute, die Absicht einer Autobiographie ist es, die Person wie sie ist, zu enthüllen, vor sich selbst und, entweder direkt oder indirekt einige der Faktoren und Kräfte zu zeigen, die Einfluß auf das Entstehen seiner Persönlichkeit und seiner beruflichen Interessen hatten. So ist vielleicht die erste zu beantwortende Frage: "Wer bin ich?" Wer ist diese Person, deren Lebensgeschichte erforscht werden soll?

(...) Ich bin mir sicher, daß andere mich ganz anders sehen. Worüber ich mir ganz und gar nicht sicher bin, ist, wie ich die Person, die ich bin, geworden bin. Ich glaube, die Erinnerung des Individuums an seine eigene Entwicklung ist oft entschieden unangemessen. Daher werde ich versuchen, genügend faktische Daten aus meinem Leben wiederzugeben, damit der Leser seine eigenen Schlüsse ziehen kann. Ein Teil der Daten besteht aus Gefühlen und Einstellungen, an die ich mich während verschiedener Geschehnisse und Perioden meines Lebens bis heute erinnere. Ich werde nicht zögern, einige meiner eigenen Schlußfolgerungen aus den Daten zu ziehen, die der Leser dann mit seinen eigenen vergleichen kann.

#### Die Kindheit

Obwohl ich als Kliniker fühle, daß sich das Individuum in der Gegenwart enthüllt und daß eine wahre Geschichte der Psychogenese unmöglich ist, werde ich mich an den klassischen Weg halten und meine eigene Erinnerung und Wahrnehmung meiner Vergangenheit wiedergeben, aufgehängt an so objektiven Fakten, wie sie mir zur Verfügung stehen."<sup>152</sup>

An diese Einleitung der Autobiographie hielt sich Rogers ziemlich genau. Er zeigte sich, wie er sich vor sich selbst enthüllte. Er erzählte Ereignisse im Rückblick, stellte sie als bedeutsam dar, stellte Diskrepanzen seiner angenommenen damaligen Gefühle zu seiner späteren Beurteilung fest und erzählte auch Erlebnisse, die ihm explizit aussagekräftig über ihn selbst erschienen, ohne jedoch immer darzustellen, was daran ihm über sich selbst in welcher Weise bedeutsam erschien. Diese Arbeit entstand 1965-66 für ein Sammelwerk "A history of psychology in autobiography", das einige Psychologen anhand ihrer Autobiographie vorstellte. Die Arbeit wurde von Rogers 1971 geringfügig ergänzt, ohne jedoch mit diesen Ergänzungen veröffentlicht zu werden. Nach dieser, dem Unterfangen gegenüber eher skeptischen Einleitung erzählte Rogers von seiner Kindheit, seiner Ehe, seinem beruflichen Werdegang und gab einen Ausblick über die noch aktuellen Themen der damaligen Zeit. Wie bereits erwähnt, scheint diese Arbeit als Vorlage für viele spätere autobiographische Textbeispiele oder Belege aus seiner eigenen Erfahrung gedient zu haben, die dann im Wortlaut sehr ähnlich, teilweise in anderem Kontext dargestellt wurden. Zu dieser Autobiographie gibt es laut Kirschenbaum noch "Some Autobiographical Omissions" (duplicated notes about several early personal experiences which were never included in his Autobiography)<sup>153</sup>, die nicht auffindbar sind. Kirschenbaum zitiert nur eine Passage daraus, aus der Zeit von Rogers' Pfarrpraktikum,<sup>154</sup> die ich eher als beschreibend statt als "early personal experience" bezeichnen würde. Jedenfalls hatte ich keinen direkten Zugang zu den "Auslassungen".

Das im Center verfügbare Manuskript ist das von 1971 von Rogers minimal überarbeitete, die Auslassungen sind auch darin nicht enthalten; ich werde aus dem Manuskript zitieren.

---

<sup>152</sup> Rogers, 1967a p.1f., entspricht: published version: p.343; vgl. Anhang.

<sup>153</sup> KIR, p.469, Fn 7.

<sup>154</sup> vgl. KIR, p.49 Fn 7, im Buch (KIR book), p.47f., die Beschreibung der Personen in der Gemeinde.

Die später entstandenen autobiographischen Aufsätze und eingeflochtenen Erzählungen sind der Autobiographie sehr ähnlich.

#### Persönliche Einschätzung:

Die Autobiographie scheint die Basis dessen zu sein, was Rogers über sich im Lauf der Jahre erzählen wollte. Es ist ein geordnetes, übersichtliches, logisches und kurzes (im Druck 40 seitiges) Werk, das die Basis seiner späteren Darstellungen von sich selbst ist, in das andererseits auch ältere autobiographische Stücke fast wörtlich eingeflossen sind.<sup>155</sup> Bemerkenswert, weil ungewöhnlich, ist die am Ende der Autobiographie stehende Selbstcharakterisierung. Es sind mehrere Abschnitte, in denen er ein Thema, Umstand oder einen Charakterzug beschrieb. Unter dem Titel: "What are the meanings in my career" finden sich, außer den Abgrenzungen zu beruflichen Gruppen, Selbstbezeichnungen wie: "controversial person", "shy", sein Streben nach Einfluß, seine Leidenschaft, zu schreiben, eine abschließende, wohlwollende Beurteilung des Bruches mit seinem Elternhaus und ähnliches.<sup>156</sup> Dort könnten Deutungsmuster für die biographischen Rekonstruktionen gefunden werden.

#### **2.2.3.2 Die "oral history"**

1986 führte David E. Russel eine Interviewreihe mit dem 84jährigen Rogers durch. Die Veröffentlichung der daraus entstandenen etwa 260 seitigen "oral history" wurde für Mitte 1992 angekündigt, war jedoch im Januar 1994 noch nicht bei den "Books in print". Mir lagen die Korrekturfahnen vor, daher kann es sein, daß die endgültige Druckausgabe in der Seitennummerierung leicht abweicht und ich aus dann gestrichenen Stellen zitiert habe.

Zum Setting der Oral history fällt folgendes auf: der Interviewer war ein Schüler von Rogers, der als Leiter des "oral history projects" der University of Santa Barbara schon an mehreren "oral histories" beteiligt war. Die Einleitung ist teils persönlich, teils glorifizierend. Er beginnt:

"Like concentric rings from a stone skipping across a pond, the work and spirit of Carl Ransom Rogers is alive. Whether in politics, medicine, business or education, the client-centered approach to psychotherapy he pioneered continues to empower people and remains an effective model for affecting change within individuals and their environments."<sup>157</sup>

---

<sup>155</sup> z. B. findet sich die oben erwähnte Lernerfahrung "what is the most personal is the most general" aus Rogers, 1955b fast wörtlich in der Autobiographie, Rogers, 1967a p.70.

<sup>156</sup> vgl. Rogers, 1967a, p.57ff.

<sup>157</sup> Rogers, OH p.I.

Russel berichtet dann von seiner 18jährigen Bekanntschaft mit Rogers und von den Erfolgen seines Lernens der Theorien von Rogers im universitären Alltag. Im Rahmen des "oral history projects" führte David E. Russel dann die Interviews mit Carl Rogers durch. Die Umstände waren folgende: Russel las Kirschenbaums Biographie, traf sich informationshalber kurz mit Rogers, interviewte dann vier von Rogers Mitarbeitern mit dem Schwerpunkt, was die wichtigen Themen in Rogers' Leben waren, stellte dann einen Interviewplan auf, den Rogers akzeptierte und führte dann einige Interviews durch. Das Ganze war stark strukturiert und verlief meist an dem Buch von Kirschenbaum entlang. Auch Rogers' Antworten sind denen im Buch sehr ähnlich. "Offensichtlich hatte ich ein Tagebuch und dank Kirschenbaums Buch erinnere ich mich an einige Dinge, die ich sonst vergessen hätte."<sup>158</sup> Russel unterbrach Rogers am Anfang immer wieder, um das Gespräch zu strukturieren, und so ist das erste Drittel der "oral history" im wesentlichen eine Nacherzählung der Biographie, die Kirschenbaum geschrieben hatte. Rogers schickte dann einige Ergänzungen,<sup>159</sup> die Russel zum Nachdenken brachten.

"The exchange forced me to rethink the value of oral history, and, for that matter, it brought into question the whole notion of biography. Was it possible to reconstruct a life story, to uncover the wellspring, the inner voice? Unless explicitly stated, how could one speak with authority about another person's motives, likes, dislikes, or the rationale for their actions? No amount of research could have uncovered the true meaning for that summer for Carl. I could have retraced his steps, I even could have uncovered their names, but only he was able to personalize it. Accepting this truism, I returned for the next interview in a different frame of mind. I was prepared to listen, to welcome the unexpected, to *experience* Carl - not the professor, who had pioneered the use of psychotherapy in so many fields, but the man: Carl Ransom Rogers."<sup>160</sup>

Im zweiten Teil der "oral history" scheint Russel das eher berücksichtigt zu haben; Rogers kommt dazu, Neues zu erzählen, doch in diesem Lebensabschnitt stehen die beruflichen Erfolge mehr im Vordergrund als das eigene Werden.

Daher kann die Arbeit von Russel im ersten Teil nicht als "oral history" im Sinne qualitativer Feldforschung bezeichnet werden.

Nachdem Rogers die Autobiographie von C.G.Jung bekannt war<sup>161</sup>, soll noch auf Unterschiede im Setting aufmerksam gemacht werden. Während Jung davon ausging, daß er die Veröffentlichung seiner "Erinnerungen, Träume, Gedanken" nicht mehr erleben

---

<sup>158</sup> Rogers, OH, p.28., vgl. dazu ausführlicher Kap. 7 dieser Arbeit

<sup>159</sup> ausführlicher in Kap. 6.

<sup>160</sup> Rogers, OH p.III, vgl. die genauere Analyse in Kap. 7 dieser Arbeit.

<sup>161</sup> er zitierte daraus in Rogers, 1978d p.423, dt. Rogers, 1977, S.177; vgl. Erinnerungen, Träume, Gedanken von C.G. Jung, S.18-21

würde<sup>162</sup> und Begegnungen, die andere Menschen betrafen, nicht erwähnte,<sup>163</sup> scheint das posthume Erscheinen von Rogers' "oral history" eher zufällig zu sein, zumindest war es keine Bedingung. Rogers enthüllte m. E. keine Tatsachen oder Motive, die er bis dahin absichtlich zurückgehalten hatte; daß das Problem des Zurückhaltens für Rogers auch existierte, wenigstens zum Schutz für andere, zeigen die oben erwähnten Alterstagebücher.

Kirschenbaum hatte im Laufe seines Kontaktes zu den Rogers noch Zugang zu einem biographischen Interview zwischen Wesley Westman und Carl Rogers vom 15. 9.1962, woraus er seine familiengeschichtlichen Informationen über Rogers zog; auch dieses Interview ist nicht veröffentlicht und nicht direkt zugänglich.<sup>164</sup> Kirschenbaum selbst hatte im März 1971 Rogers ebenfalls interviewt<sup>165</sup>; auch dieses Interview ist nicht veröffentlicht, es scheint jedoch hauptsächlich Ergänzungen zur Autobiographie zu enthalten. Nachdem Kirschenbaum wenig daraus zitiert, war es wohl weniger ergiebig als die anderen Dokumente.

### Persönliche Einschätzung

Gerade eine "oral history" über den Begründer der nicht-direktiven Therapie so direktiv zu gestalten, wie es Russel getan hat, ist nicht nur schade, sondern ärgerlich und eine vertane Chance. Daß die beiden dann die über 400 seitige Biographie auf knapp über der Hälfte der Seiten nacherzählt haben, eher langweilig. Russel, als Leiter eines "oral history projects", ist äußerst unqualifiziertes Vorgehen vorzuwerfen. Seine Lernerfahrung, nach einigen Stunden Interview und anderen veröffentlichten "oral histories", endlich einmal über die Möglichkeit, den anderen zu verstehen nachzudenken, zeugt von niedrigem Reflexionsniveau des Professors der University of Santa Barbara. Andererseits scheinen sich beide, Russel und Rogers, auf diese Linie geeinigt zu haben, so daß die Grundlage für Rogers' Reflexion, die Autobiographie und die Biographie, die Rogers gerne las, erhalten bleiben konnte. Für die biographischen Rekonstruktionen ist jedoch, nicht nur wegen des minimalen neuen Inhalts, die Gesprächssituation von Bedeutung. Die Erinnerungslücken, die etwas andere Darstellung, Rogers eigene Verwunderung über das, was er sagte und einige zusätzliche Informationen sind als Interpretationshilfe brauchbar, besonders unter Berücksichtigung des sehr späten (fast 20 Jahre nach der Autobiographie) Entstehungsdatums.

---

<sup>162</sup> Jaffé berichtet zwar nicht von einer ausdrücklichen Vereinbarung, aber Jung wußte: "Ich habe dieses Material mein Leben lang gehütet und nie an die Welt kommen lassen wollen; denn wenn daran etwas passiert, ist man noch mehr getroffen als bei anderen Büchern. Ich weiß nicht, ob ich schon so weit weg von dieser Welt sein werde, daß die Pfeile mich nicht mehr erreichen und ich die negativen Reaktionen werde ertragen können.", *Erinnerungen, Träume, Gedanken von C.G. Jung*, Jaffé, A., (Hg), S.7.

<sup>163</sup> "Es steht mir nicht zu, jene für immer geschlossenen Türen den Blicken der Welt zu öffnen", *Erinnerungen, Träume, Gedanken von C.G. Jung*, Jaffé, A., (Hg), S.5.

<sup>164</sup> vgl. KIR, p.466, Fn.1.

<sup>165</sup> vgl. KIR, p.466, Fn.3.

### 2.2.3.3 Autobiographische Aufsätze

"Das bin ich"<sup>166</sup> mit diesem Aufsatz beginnt Rogers sein populärstes Buch. Er berichtet, wie ihm das Thema als Abschlußvorlesung gegeben wurde und nimmt seine damals neue Einführung, in wissenschaftlichen Büchern in der Ich-Form zu schreiben, wieder auf. Schon 1951 hatte er in der Einleitung zu "Client-centered Therapy" geschrieben:

"Es geht (in diesem Buch J.S.) um mich, wie ich mit diesem Klienten dasitze, ihn ansehe und an seinem Kampf so intensiv wie möglich teilnehme, wie ich versuche, seine Erfahrung und die Bedeutung, die sie für ihn hat, wahrzunehmen, wie ich verzage angesichts der menschlichen Unzulänglichkeit, (und der gelegentlichen Fehlschläge, das Leben so zu sehen, wie er es sieht, Fehlschläge, die wie schwere Dinge auf das feine, empfindliche Netz des stattfindenden Wachstums fallen)<sup>167</sup> mit der mein Verstehen dieses Klienten behaftet ist, wie ich glücklich bin, wenn ich Hebamme sein darf bei der Geburt einer neuen Persönlichkeit und voll Ehrfurcht zusehe, wenn ein neues Selbst sichtbar wird, bei dessen Geburt ich eine wichtige und fördernde Rolle spielte. Es geht um den Klienten und um mich (...)"<sup>168</sup>

Diese Linie bestärkte Rogers in 1961a noch einmal und brachte dann im Unterschied zu 1951a, wo er nur vom momentanen Erleben ausging, seine eigene Biographie ins Spiel. Das Schema der Autobiographie scheint hier schon grundgelegt. Er berichtet von seiner Kindheit, seiner Ausbildung zum klinischen Psychologen, dann drei ihm sehr wichtige Erlebnisse aus den Jahren in Rochester (1928-39), darunter das Schlüsselerlebnis mit der Mutter des "kleinen Teufels",<sup>169</sup> und von seinen Kindern und seinem beruflichen Werdegang. Die zweite Hälfte des Aufsatzes nehmen wieder Lernerfahrungen ein. Auffällig daran ist, daß Rogers wesentliche Teile seiner Theorie hier als persönliche Lernerfahrungen darstellt: "(..)wenn ich ganz ich selbst sein kann(...) einen anderen Menschen zu verstehen(...) einen anderen Menschen akzeptieren zu können(...) Erfahrung ist für mich die höchste Autorität(...) Das Persönlichste ist das Allgemeinste"<sup>170</sup>

Daraus kann gefolgert werden, daß einige Deutungsmuster schon vor dem Erstellen der Autobiographie explizit ausgedrückt wurden und so die Konstruktion der Autobiographie erfolgte. Die enge Verbindung von persönlicher Erfahrung und der Theorie kommt hier besonders klar zum Ausdruck.

---

<sup>166</sup> Rogers, 1955b.

<sup>167</sup> diese Passage fehlt in der dt. Ausgabe von Rogers, 1951a; Rogers, 1951a zit. n. 1961a p.5 vgl auch dt. 1961a S. 20.

<sup>168</sup> Rogers, 1951a dt.S.16.

<sup>169</sup> vgl. Rogers, 1955b in 1961a dt. S.27; siehe Kapitel 8 dieser Arbeit.

<sup>170</sup> Rogers, 1955b in 1961a dt. S.33ff.

Teile dieses Aufsatzes kommen in späteren Aufsätzen wieder. Zwei weitere Aufsätze sollen hier noch erwähnt werden, im Buch "Partnerschule"<sup>171</sup> stellt Rogers seine eigene Ehe dar und berichtet dabei etwas ausführlicher als in vorangegangenen Versionen über die Zeit ihres "Davonlaufens" in Chicago. In "Alt werden oder: älter werden und wachsen"<sup>172</sup> stellt er seine Erfahrungen im Alter sowie die Krankheit seiner Frau und ihren Tod dar. Der Aufsatz "Meine Philosophie der interpersonalen Beziehungen und ihre Entstehung"<sup>173</sup> enthält auch einen längeren autobiographischen Abschnitt, der jedoch 1955b sehr ähnlich ist.

#### Persönliche Einschätzung:

Die autobiographischen Materialien im weiteren Sinn, die in Rogers Werk verstreut sind, folgen im wesentlichen den früh angelegten Schemata der Selbstdarstellung und dienen oft zur Erklärung der nachfolgenden Ausführungen; Dies belegt die These aus der Einleitung, daß Theorien geronnene Erfahrungen darstellen. Die unterschiedlichen Kontexte der Darstellung und Variationen sowie die gezogenen Folgerungen legen eine genauere Analyse nahe.

#### **2.2.4 Biographisches**

Nachdem die autobiographischen Teile in Rogers' Werk oben dargestellt wurden, gibt es noch Biographien. Rogers war, wie bereits erwähnt, bei der Erstellung von Biographien sehr kooperativ, auch in Interviews erzählte er immer wieder Episoden aus seinem Leben. Daher ist die Unterscheidung zwischen biographischen und autobiographischen Textauszügen nicht ganz einfach, da sich viele biographische Texte auf wörtliche Passagen von Rogers beziehen oder autobiographische Materialien weiterverarbeiten. Außerdem nimmt Kirschenbaums ausführliche Biographie eine Sonderstellung ein, da sie in Zusammenarbeit mit Rogers entstand und derzeit der einzige Zugang zu Teilen der Tagebücher, Briefe und anderer Materialien ist.

Evans schrieb 1974 das Buch "Carl Rogers - the man and his ideas", das einen kurzen biographischen Teil enthält sowie ein ausführliches Interview mit Rogers. Eine Kurzfassung des Buches findet sich in Evans' späterem Buch<sup>174</sup>, in dem er mehrere Psychologen vorstellt.

---

<sup>171</sup> Rogers, 1972a

<sup>172</sup> Rogers, 1980e; auch Rogers, 1974c gehört zu den autobiographischen Aufsätzen, in den Rogers hauptsächlich zurückblickt.

<sup>173</sup> Rogers, 1973b

<sup>174</sup> vgl. Evans, R.I., The Making of Psychology.

1971 entstand in Toulouse eine französischsprachige Biographie über Carl Rogers von André de Peretti,<sup>175</sup> der Autor stand mit Rogers im Briefwechsel; diese wenigen Stellen können so auch als zusätzliche Quelle gesehen werden. Peretti hatte m.E. außerdem keine Quellen zur Verfügung, die heute nicht auch zur Verfügung stehen.

1974 schrieb Howard Kirschenbaum seine Dissertation an der Temple University mit dem Titel "Carl R. Rogers. The Study of a Psychologist and Educator"<sup>176</sup>, die 1979 als Buch "On becoming Carl Rogers"<sup>177</sup> erschien. Kirschenbaum wurde im Laufe seiner Arbeit zu einem engen Vertrauten des Ehepaars Rogers. Er hatte Einsicht in vermutlich fast alles, was Rogers und seine Frau zur Verfügung hatten. Er hatte Einsicht in die Tagebücher des jugendlichen Rogers, in das Chinatagebuch, in einige Liebesbriefe sowie in die frühen Seminararbeiten aus Rogers' Zeit des Theologiestudiums und Ähnliches. Kirschenbaum hat auch in New York, dem Studienort von Rogers einige Interviews mit früheren Lehrern, mit seinem Bruder sowie seiner Schwester durchgeführt; die Arbeit hat somit viele Quellen. Das Problem ist, daß Kirschenbaum in der Buchausgabe auf 370 Seiten kein einziges Zitat gekennzeichnet hat. Daher entstehen oft Mißverständnisse, es ist unklar, aus welcher Zeit ein Zitat stammt, usw. Auf mein Drängen hat er freundlicherweise dem CSP eine Ausgabe seiner Originaldissertation zur Verfügung gestellt, so daß die heute unzugänglichen Quellen aus seiner Arbeit mit Zeit und Quellenangabe zitiert werden können (in der Dissertation scheint er, im Unterschied zum Buch, sehr genau gearbeitet zu haben). Nur über diesen Umweg ist es mir möglich, aus frühen Tagebüchern Belege anzuführen und sie zu datieren, was wichtig ist, da Kirschenbaum oft Tagebuchausschnitte mit ähnlichem Thema zusammengestellt hatte, und einige Jahre der Entwicklung dabei untergingen. Kirschenbaum hat angeblich von den Dingen kaum mehr etwas, es wäre allerdings aufgrund des guten Verhältnisses zu den Rogers auch denkbar, daß Kirschenbaum nur die Dinge zitierte, die Rogers zitiert haben wollte und jetzt, außer der Biographie, die, wie dargestellt, Rogers volle Zustimmung gefunden hatte, tatsächlich nichts Weiteres mehr vorhanden ist.

Die Schwierigkeit, die Zitate in Kirschenbaums Buch zeitlich und örtlich einzuordnen, hatte Rogers selbst aller Wahrscheinlichkeit nach auch, seine Verwirrung angesichts einiger Stellen, die er in der "oral history" erwähnte, spricht dafür. Als Indiz dafür, daß Russel und Rogers sich am Buch von Kirschenbaum orientierten, kann das Gedicht der "Göttin mit den grauen Augen" gesehen werden; dieses Gedicht ist in der Dissertation nicht abgedruckt, es ist eine spätere Einfügung im Buch (vgl. Kap. 9 dieser Arbeit). Rogers verwechselt auch einmal in der "oral history" eine Stelle aus seiner Autobiographie - die Kirschenbaum für das Buch natürlich auch verwendet hatte - mit einer Stelle aus dem Tagebuch. Das bedeutet, daß die Dinge leicht verwirrend dargestellt

---

<sup>175</sup> vgl. Peretti, A. de, *Pensée et vérité de Carl Rogers*, 1974.

<sup>176</sup> in dieser Arbeit mit "KIR" gekennzeichnet.

<sup>177</sup> in dieser Arbeit mit "KIR book" gekennzeichnet.

sind und bisher nicht aufgelöst wurden. Schmid hatte in seiner Lebensbeschreibung von Rogers dieselbe Schwierigkeit.<sup>178</sup>

Ansonsten gibt es noch einige kurze biographische Aufsätze von seinen Schülern und einige Lexikonartikel über ihn; Alle zusammen enthalten jedoch wenig Informationen, die über die oben dargestellten Quellen hinausgehen. Eine kurze Vorstellung oder Bemerkung zur Entstehung der Biographien habe ich an erforderlicher Stelle eingefügt.

Das CSP besitzt eine Sammlung von Audio-, Videobändern und Filmen<sup>179</sup> über Rogers aus den Jahren 1952-1986, teils Demonstrationsinterviews, wie Rogers seine praktischen Versuche, einem Klienten zunächst vor der Kamera, später vor Publikum zu helfen, bezeichnete, sowie Fallstudien, Gespräche, Mitschnitte von Workshops, Diskussionen und Interviews über den person-zentrierten Ansatz. Einer der bekanntesten Filme "The steel shutter"<sup>180</sup> über eine Encountergruppe mit befeindeten Extremisten in Nordirland ist sicher ein historisch interessantes Dokument; Rogers ist in der konkreten Arbeit zu sehen, doch für die biographischen Rekonstruktionen ergab meine Durchsicht wenig zusätzliche Informationen. Selten habe ich, wenn Rogers ein persönliches Erlebnis anders erzählte, ergänzte oder wenn (wie im Falle Glorias) das Originaldokument, auf das Rogers später Bezug nahm, vorliegt, aus Filmen oder Bändern zitiert; meist gehen diese Materialien nicht über die schriftlichen Darstellungen hinaus.

Eine andere biographische Veröffentlichung ist die auch (wie die Autobiographie) um 1965 entstandene Beschreibung "A wife's-eye view of Carl Rogers"<sup>181</sup> von seiner Frau Helen. Sie erzählte die lange gemeinsame Geschichte, als sie den scheuen Carl in der 2. Klasse sah, die Entwicklung ihrer Beziehung, über die Ehe, die Kinder und einige Alltäglichkeiten ("Ach, Sie sind DIE Mrs. Rogers?"), sie orientierte sich insgesamt jedoch an den beruflichen Veränderungen ihres Mannes. In der Rekonstruktion zu der Beziehung zu seiner Frau (Kap. 9) wird dieses Material herangezogen.

#### Persönliche Einschätzung:

Angesichts der Biographien und biographischen Materialien, die je in Kooperation mit Rogers entstanden sind, scheint es mir besonders angebracht, biographische Rekonstruktionen zu Rogers vorzulegen, da die Biographie von Rogers in einer von ihm gewünschten und gebilligten Weise vorgelegt wurde. Das vorliegende Material

---

<sup>178</sup> vgl. Schmid, P.F., Personale Begegnung, z. B. S.79 das Zitat "Glücklicherweise (...) 'Wissens'", das Schmid mit Kirschenbaum (Kir book) S.44 (p.54) belegt, ist eigentlich ein ungekennzeichnetes Zitat aus 1967a (published version), p.356, das Schmid auch zur Verfügung stand. Bisher war es unmöglich, sich in diesem Wirrwarr zurechtzufinden.

<sup>179</sup> vgl. Carl Rogers Memorial Library, List of VHS video tapes available, List of films, List of audio tapes; vgl. ebenfalls in der Bibliographie von Peter F. Schmid, APG Wien; Filme, Videokassetten, Tonbänder und Audio-Kassetten, S.43-48.

<sup>180</sup> Rogers, C.R., McGaw, W.H.Jr., McGaw, A.P., Rice, C.P., F-1973g.

<sup>181</sup> Rogers, H., 1965.

hermeneutisch zu bearbeiten, also eine Methode zu wählen, die zwischen nur "Nacherzählen" und "Lynchjustiz" liegt, ist ein notwendiger Schritt in der Rogers-Forschung. Da ich mich weder zu Rogers' Schülern, noch zur Rogers Schule zähle, und im Gegensatz zu den Biographen Rogers nicht persönlich kannte, nehme ich eine Position kritischer Distanz in Anspruch. Besonders von den Originalquellen in der Arbeit von Kirschenbaum (von der Dissertation) profitierte die vorliegende Arbeit.

### 2.2.5 Die Werke

Carl Rogers hat 14 Bücher geschrieben, einige weitere mitherausgegeben und eine große lose Aufsatzsammlung mit mehreren hundert Aufsätzen hinterlassen. Dreizehn Bücher sind ins Deutsche übersetzt, weltweit gibt es jedoch nur in Japan eine Art "Gesammelte Werke", die 18 Bände umfaßt.

Valerie Land Henderson, Rogers' langjährige Sekretärin und Howard Kirschenbaum, sein Biograph, brachten 1989 zwei Sammelbände in Englisch heraus, den "Carl Rogers Reader"<sup>182</sup>, der einige ältere und bis dahin schwer zugängliche Aufsätze von Rogers enthält sowie den Band "Carl Rogers Dialogues"<sup>183</sup>, indem die teils unveröffentlichten Dialoge Rogers' mit Skinner, Buber, Tillich, May, Polany und anderen zugänglich sind.

Im "Journal of Humanistic Psychology" finden sich einige Erstveröffentlichungen von Rogers; auch die einige Jahre vor seinem Tod erschienene Zeitschrift "Person-Centered Review" war ein Publikationsforum für Rogers. Für die restlichen verstreuten Aufsätze sei auf die beiden oben erwähnten Sammlungen in San Diego und Wien verwiesen, die nach gegenseitiger Ergänzung ein annähernd vollständiges Verzeichnis der Werke Rogers' haben, auch wenn nicht jede Veröffentlichung greifbar ist.

Bei der Zitation hat sich und wird sich die Numerierung von Schmid im deutsch- und englischsprachigen Raum durchsetzen, die vorliegende Arbeit wird sich auch an der Bibliographie von Schmid (6. Auflage März 1993) orientieren.

## 2.3 Vorgehensweise

Das methodische Vorgehen bei den biographischen Rekonstruktionen wurde in Kap. 1.2 dargelegt. Hier noch einige praktische Hinweise zur Vorgehensweise: Die Quellen werden soweit möglich in der historischen Reihenfolge angeführt, das heißt, zu einem Ereignis werden die sich darauf beziehenden Stellen in der Reihenfolge ihrer Entstehung angeführt.

---

<sup>182</sup> Kirschenbaum, H., Land Henderson, V.(ed.), The Carl Rogers Reader.

<sup>183</sup> Kirschenbaum, H., Land Henderson, V.(ed.), Carl Rogers Dialogues.

Der leichteren Lesbarkeit wegen habe ich die englischen Schriften selbst übersetzt, längere Textpassagen finden sich im englischen Original im Anhang der Arbeit. Da weder Autobiographie, Biographie, Tagebücher, noch die "oral history" übersetzt sind, bedeutet das, daß ich die meisten Texte übersetzt habe. Bei den deutschen Übersetzungen der älteren Bücher kommt es immer wieder vor, daß m.E. wichtige Teilsätze nicht übersetzt wurden; ich habe sie dann in Klammern ergänzt. Wenn mir die Übersetzung zu entstellte erschien, habe ich auch bereits übersetzte Passagen in eigener Übersetzung wiedergegeben. Um die Notwendigkeit dieser scheinbaren Spitzfindigkeiten zu legitimieren, sei hier ein Beispiel erwähnt:

1959 beschrieb Rogers seine Grundbegriffe in: "Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen" dort definiert er unter anderen zwei zentrale Begriffe, die Aktualisierungstendenz und die Tendenz zur Selbstaktualisierung.

#### "1. Aktualisierungstendenz

Der Begriff bezeichnet die dem Organismus innewohnende Tendenz zur Entwicklung all seiner Möglichkeiten; und zwar so, daß sie der Erhaltung oder Förderung des Organismus dienen. (...)

#### 2. Tendenz zur Selbstaktualisierung

(...) Die allgemeine Tendenz zur Aktualisierung drückt sich auch in der Aktualisierung des Teils der organismischen Erfahrung aus, in dem sich das symbolisiert, was wir Selbst nennen. Wenn das Selbst und die Erfahrung des Organismus verhältnismäßig kongruent sind, dann bleibt die Aktualisierungstendenz ebenfalls verhältnismäßig ungespalten. Wenn aber Selbst und Erfahrung inkongruent sind, dann kann die allgemeine Aktualisierungstendenz des Organismus mit diesem Subsystem, nämlich der Tendenz zur Entfaltung des Selbst, in Widerspruch stehen."<sup>184</sup>

Das heißt, so lange es dem Menschen "gut geht", er kongruent ist, sind beide Tendenzen ähnlich (relatively unified), im Fall von Schwierigkeiten, dort, wo eine therapeutische Theorie ansetzt, an der Stelle nämlich, an der sich *Erfahrung* und *Selbst* entgegenstehen, sind die beiden Tendenzen gegeneinander gerichtet. Ich erfahre in mir etwas, das meinem Bild meines Selbst widerspricht, z.B. eine mir bisher unbekannte Trauer, Machtlust oder sexuelle Wünsche. Das bedeutet, daß sich Selbstaktualisierungstendenz und Aktualisierungstendenz häufig widersprechen, das Ergebnis ist Inkongruenz bis zum schweren inneren Konflikt.<sup>185</sup> In der deutschen Übersetzung des Aufsatzes von 1963 "The actualizing tendency in relation to 'motives' and to consciousness"<sup>186</sup> wird, wie schon in der Überschrift<sup>187</sup>, der Begriff "actualizing

---

<sup>184</sup> Rogers, 1959a p.196, dt. S.21f.; vgl. ausführlicher in Kap.5; engl. im Anhang.

<sup>185</sup> im englischen Original bezeichnet Rogers die Selbstaktualisierungstendenz als "subsystem" der Aktualisierungstendenz. Vgl. Anhang.

<sup>186</sup> Rogers, 1963a.

tendency" mit "Selbstverwirklichung" übersetzt. Abgesehen davon, daß die Quellenangabe falsch ist<sup>188</sup>, kommt durch die seltsame Übersetzung ein völlig anderer Sinn in den Aufsatz.

Hier die Übersetzungsunterschiede:

In der linken Spalte steht das englische Original aus Rogers,1977a; in der rechten Spalte die deutsche Übersetzung von Rogers,1977a:

---

<sup>187</sup> Titel: "Eine politische Basis: Die Selbstverwirklichungstendenz" in 1977a, dt. S.265.

<sup>188</sup> in der Fischer Ausgabe (Rogers, 1977a dt.) wird auf S.330 als Quelle zu Kap. 11 angegeben: "The Actualizing Tendency in Relation to 'Motives' and to Consciousness' von Carl Rogers. Erstmals veröffentlicht 1963 im Nebraska Symposium on Motivation, University of Nebraska Press." (Rogers, 1963a). Zwar sind Kap. 11 und Rogers, 1963a teils (!) identische Aufsätze, doch die Grundlage zu der Übersetzung stammt aus chap. 11 des englischen Originals des ganzen Buches "On personal power" (Rogers, 1977a). Der Vollständigkeit wegen sei erwähnt, daß die Einleitung des Manuskripts (Rogers, 1963g) der Ausgabe in Rogers, 1977a ähnlicher ist als Rogers, 1963a.

"I see the actualizing tendency in the human organism as being basic to motivation. (p.237)

I am not alone in seeing such an actualizing tendency as the fundamental answer to the question of what makes an organism tick. (p.239)

I have pointed out that this tendency involves a development toward the differentiation of organs and functions; it involves enhancement through reproduction; it means a trend toward self-regulation and away from control by external forces.<sup>189</sup> (p.239)

(...) my belief that there is one central source of energy in the human organism; that it is a trustworthy function of the whole organism rather than of some portion of it; and that it is perhaps best conceptualized as a tendency toward fulfillment, toward actualization, not only toward the maintenance but also toward the enhancement of the organism. (p.242f.)"

"Ich betrachte die Selbstverwirklichungstendenz als eine grundlegende Antriebskraft des menschlichen Organismus. (S.265)

Ich bin nicht der einzige, der eine solche Selbstverwirklichungstendenz für die fundamentale Antwort auf die Frage hält, was einen Organismus in Gang hält. (...)

Ich habe darauf hingewiesen, daß diese Tendenz eine Entwicklung in Richtung auf Differenzierung von Organen und Funktionen einschließt; darüber hinaus zielt sie auf Verstärkung durch Reproduktion und auf Selbstregulierung fern der Kontrolle durch äußere Einflüsse. (S.267)

(...) davon überzeugt, daß es eine zentrale Energiequelle im menschlichen Organismus gibt; daß es sich um eine vertrauenswürdige Funktion des ganzen Organismus und nicht bloß eines Teils davon handelt; und daß man sie sich vielleicht am besten als eine Tendenz zur Erfüllung, zur Selbstverwirklichung, mit anderen Worten, nicht nur zur Erhaltung, sondern zur Entfaltung des Organismus vorstellen sollte. (S.271)

<sup>189</sup> der Abschnitt "development ...forces" ist (in Rogers, 1963a noch gekennzeichnet, in 1977a nicht mehr) unterbrochenes Zitat aus Rogers, 1959a p.196 (also der oben zitierten Definition von "actualizing tendency"). Vgl. Anhang.

Diese Übersetzung besagt, in Verbindung mit den oben dargestellten Definitionen (auf die sich Rogers selbst an dieser Stelle bezog), ziemlich genau das Gegenteil des Originals. Die Aktualisierungstendenz als die den Organismus vorwärts bringende Kraft, die oft mit dem bewußten Konzept des Selbst im Widerspruch steht, das ist in Rogers' Theorie die innerste Quelle des Konflikts. In der Übersetzung hingegen wird dieselbe Kraft, als die Kraft dargestellt, die in Richtung der Verwirklichung des Selbst gerichtet ist, statt entgegengesetzt. Betrachtet man zudem noch Rogers' Definition des Selbst<sup>190</sup>, kann nur vorsichtig gefragt werden, wieviel Verwirrung im Zusammenhang mit Rogers und Selbstverwirklichung im deutschsprachigen Raum besteht. Die Verbindung von Rogers und Selbstverwirklichung wird so zumindest sehr fraglich. In diesem strengen Sinne gesehen, wollte Rogers diese Selbstverwirklichung gerade nicht. Im übrigen hoffe ich, nicht selbst durch die teilweise Arbeit mit fertigen Übersetzungen ähnlichen Fehlern aufgesessen zu sein.

Um ein rein sprachliches Problem kann es sich jedoch nicht handeln, denn auch Geller in seiner fundamentalen Kritik: "The failure of self-actualization theory. A critique of Carl Rogers and Abraham Maslow" erkennt das Problem des a priori bei Rogers:

"To be human is to have a 'good' or 'trustworthy' nature or essence, the fulfillment or actualization of which is the supreme end of human life."<sup>191</sup>

Geller endet jedoch dann mit einer zwar auf Rogers implizit zurückgehenden Unterscheidung zwischen "true self", beziehungsweise "inner core" und "false self system", was ihm das Problem der Authentizität doppelt unklar erscheinen läßt. Ihm scheint die entscheidende Spannung zwischen "self" und "true self" nicht erwähnenswert. Daß ihm auf der Suche nach einer normativen Sozialtheorie eine a priori Setzung des inneren Menschen unangemessen erscheint, schmälert seine Kritik keineswegs, doch, trotz der Originalsprache, scheint dieses Konzept von Rogers nicht deutlich genug zu werden. Gellers philosophische Fragen bezüglich der Verbindung von "true self" zu Begriffen, wie "person" oder "I" sind daher berechtigt, während

---

<sup>190</sup> *"Selbst, Selbstkonzept, Selbststruktur*

Diese Begriffe beziehen sich auf die organisierte, in sich geschlossene Gestalt. Diese beinhaltet die Wahrnehmungscharakteristiken des Ich, die Wahrnehmungen der Beziehungen zwischen dem Ich und anderen und verschiedenen Lebensaspekten, einschließlich der mit diesen Erfahrungen verbundenen Werte. Dieser Gestalt kann man gewahrwerden, sie ist jedoch nicht notwendigerweise gewahr. (...) Die Begriffe Selbst oder Selbstkonzept werden üblicherweise dann verwendet, wenn von der Person oder der Sichtweise ihrer selbst gesprochen wird" (Rogers, 1959a, dt. S.26). Der letzte Satz heißt im Original: "The term self or self-concept is more likely to be used when we are talking of the person's view of himself" (Rogers, 1959a, p.200; vgl. Anhang) Der deutsche Einschub ("der Person") wirft wieder alles Gesagte über Bord. (engl. im Anhang)

<sup>191</sup> Geller, L., The failure of self-actualization theory, in JHP, Vol. 22,2 1982, p.57.

seine Kritik an der sozialen Kommunikationsfähigkeit dieses "inner core" mit der äußerlich erscheinenden Person etwas banal ausfällt.<sup>192</sup>

Um der leichteren Lesbarkeit der Arbeit willen werden also in Teil II der Arbeit die Zitate übersetzt oder, soweit möglich, eine deutsche Übersetzung verwendet. Allerdings kann das bei schwierigen Theorieproblemen am Ende der Arbeit nicht durchgehalten werden, die biographischen Rekonstruktionen werden so jedoch flüssiger lesbar. Diese Vorgehensweise erfordert einige Vorbemerkungen zur Zitation. Im wesentlichen folge ich dabei der zum Standard werdenden Bibliographie von Schmid.

Daher ergibt sich in dieser Arbeit folgende Zitierweise:

Bei einem Text, der nur im Englischen vorliegt, steht meine Übersetzung im Text, in der Fußnote wird sich dann die Textbezeichnung nach Schmid befinden (z.B. Rogers, 1973c p.5). Bei längeren Textpassagen findet sich das englische Original im Anhang.

Bei Texten, die in einem Buch wiederveröffentlicht wurden, gebe ich, der besseren chronologischen Einordnung wegen, die Nummer der Ersterscheinung an, auch wenn sie mir nicht vorliegt (im Literaturverzeichnis gekennzeichnet), danach erscheint die Ausgabe, aus der ich zitiert habe (z.B. 1959g, in 1961a, p.283). Wenn aus weniger bekannten oder sehr schwer zugänglichen englischsprachigen Artikeln oder Büchern ausführlich zitiert wurde, steht der Textausschnitt des Originals ebenfalls im Anhang.

Kurz: Wenn zum deutschen Text in der Fußnote p. für "page" steht, ist die Übersetzung von mir, gegebenenfalls ist das Original im Anhang.

Besonders bei Zitaten aus der "oral history" ist, aufgrund der Interviewsituation, zu beachten, daß die Auslassungen ... oder Brüche oft im Original sind. Verkürzungen der Zitate durch mich, sind immer durch Klammern (...) gekennzeichnet, alle anderen Klammern stehen im Original, außer den gekennzeichneten Ergänzungen von mir (J.S.).

Die Bezeichnung der ins Deutsche übersetzten Bücher folgt der Bezeichnung des englischen Original-Buches. Denn es würde beispielsweise wenig Sinn machen, Rogers' Buch aus dem Jahr 1942, das erst dreißig Jahre später übersetzt wurde, auf die deutsche Übersetzung zu datieren (deutsch: 1972). Somit steht bei Verwendung des deutschen Buches 1942a, S.55. Die deutsche Seitenbezeichnung "S" kennzeichnet die deutsche Ausgabe. Welche Ausgabe und Auflage von mir verwendet wurde, findet sich im Literaturverzeichnis. In einem Buch, das eine Aufsatzsammlung darstellt, wie

---

<sup>192</sup> vgl. Geller, L., p.60; "But how can it (the inner core J.S.) have a social character if it is a priori and independent of social experience? How can it have the capacity to use meaningful symbols if it has not been created through social interaction?"

beispielsweise 1961a, und das übersetzt wurde, nenne ich die Aufsätze ebenfalls nach ihrer Erstveröffentlichung und dann erst, analog zu oben, in der deutschen Ausgabe (z.B.: 1959g, in 1961a, dt.S.274). Manchmal, wenn ich das englische Original eines bekannten Aufsatzes verwendet habe, gebe ich der leichten Kontrolle wegen beide Seitenzahlen an, die Deutsche dann mit "vgl." (z.B.: 1980e, p.7, vgl. 1980a, p.74, dt.S.40.) oder (z.B.: 1980e, p.7, vgl. dt. 1980a, S.40).

Das Problem der Interpretation wurde in Kap. 1.2.3. bereits diskutiert, hier sei noch einmal darauf verwiesen, daß die hermeneutisch interpretierenden Abschnitte<sup>193</sup> drucktechnisch durch *Kursivdruck* gekennzeichnet sind.

---

<sup>193</sup> das heißt: nur ganze, kursiv gedruckte Absätze sind interpretierende Abschnitte. Kursive Hervorhebungen einzelner Sätze, Satzteile oder Worte - besonders in Zitaten - bleiben davon unberührt.

## TEIL II: BIOGRAPHISCHE REKONSTRUKTIONEN BIS ZUM JAHR 1942

### 3.1 BIOGRAPHISCHER ABRISß

Carl Ransom Rogers wurde am 8. Januar 1902 in Oak Park, einem Vorort von Chicago/Illinois, geboren.<sup>194</sup> Er war das vierte von sechs Kindern, der mittlere von fünf Brüdern, sein Vater war ein wohlhabender Geschäftsmann. "Harte Arbeit und ein sehr konservativer (fast fundamentalistischer) Protestantismus"<sup>195</sup> bestimmten das Familienklima. Als er dreizehn Jahre alt war, zog die Familie auf eine Farm, zum einen als Hobby des Vaters, zum anderen, um die Familie und die Jugendlichen von den "Versuchungen" des Kleinstadtlebens<sup>196</sup> fernzuhalten. Im Anschluß daran entwickelte sich Rogers' Interesse an der Landwirtschaft, und er begann 1919 an der Universität von Wisconsin das Studium der Agrarwissenschaften. Nach zwei Jahren wechselte er das Studienfach und studierte Geschichte, in diese Zeit fiel 1922 ein sechsmonatiger Chinaaufenthalt und der Besuch einer World Student Christian Federation Conference. Nach seiner Graduierung 1924, dem Jahr, in dem er seine Jugendfreundin Helen heiratete, besuchte er das Union Theological Seminary in New York und war sich sicher, daß er seine "Arbeit in den Dienst des Christentums stellen"<sup>197</sup> wollte. Doch im Laufe des Theologiestudiums am liberalen Union Seminary änderte sich seine Einstellung, und er wechselte zur Psychologie und Pädagogik, ging ans Teachers College der Columbia University, fand in Kilpatrick "einen ausgezeichneten Lehrer"<sup>198</sup> und kam so mit den Gedanken Deweys der Erziehung in und zur Demokratie in Berührung. Zur gleichen Zeit hatte er eine Assistentenstelle am Child Guidance Center, einer Erziehungsberatungsstelle. Er machte einerseits Erfahrungen mit der Theorie am Teachers College und andererseits mit den dynamischen Ansätzen Freudscher Psychologie von seinen Kollegen am Center. 1926 bekamen die Rogers' ihr erstes Kind, David, das Rogers nach damals modernen behavioristischen Regeln aufziehen wollte, doch seine Frau bewahrte das

---

<sup>194</sup> an anderen sehr kurzen Biographien sind besonders die seiner Mitarbeiter Nathaniel J. Raskin in: International Encyclopedia of Social Sciences, und die von Eugene T. Gendlin in: American Psychologist hervorzuheben, außerdem das erste Kapitel aus Thorne, B., Carl Rogers, p.1-23, der jedoch erst aus den letzten Lebensjahren eigene Erfahrungen mit Rogers ergänzte. Eine deutschsprachige Kurzbiographie findet sich bei Schmid, P. F. (1989) S. 76-90, eine ausführlichere "narrative Biographie" in Zottl, A., (1980), S.16-60, eine weitere in Bommert, H., (21979) S.13-19.

<sup>195</sup> Rogers, 1959a S.11.

<sup>196</sup> Rogers, 1955b, in Rogers, 1961a S.21.

<sup>197</sup> Brown Diary, June 26, 1921, zit. n. KiR p.22.

<sup>198</sup> Rogers, 1955b, in Rogers, 1961a S.25.

Kind vor "all diesem zerstörerischen psychologischen Wissen".<sup>199</sup> Noch vor Beendigung seiner Dissertation trat er eine Stelle am Institut for Child Guidance in Rochester als Psychologe in der entwicklungspsychologischen Abteilung der Gesellschaft zur Verhinderung von Grausamkeiten an Kindern an. Im Zusammenhang mit seiner Dissertation entwickelte er einen Persönlichkeitstest für Jugendliche, der später relativ bekannt wurde. 1931 erhielt er seinen Dokortitel (Ph.D.) an der Columbia University im wesentlichen für den entwickelten Test für Persönlichkeitsmessungen von Kindern zwischen neun und dreizehn Jahren.<sup>200</sup> Später wurde er Direktor des Guidance Center, wo er insgesamt zwölf Jahre, also bis 1939 blieb. Die inhaltlichen Auseinandersetzungen dieser Zeit sind teilweise in seinem Buch "The clinical treatment of the problem child"<sup>201</sup> beschrieben. Es handelt sich im wesentlichen um eine Darstellung der Praxis der Child Guidance Clinic sowie um einen Überblick der verschiedenen Methoden der Behandlung von Kindern. Außerdem ist das Buch von der Abgrenzung der Alleinherrschaft der orthodoxen Psychoanalyse geprägt. Die "relationship therapy", eine auf psychoanalytische Wurzeln zurückgehende Therapie, die den Beziehungsaspekt stark in den Vordergrund stellt und der Willenstherapie von Otto Rank, bei dem er ein mehrtägiges Seminar besuchte, entstammt, beschäftigte ihn ebenso wie das Reflektieren seiner praktischen Erfahrungen, vor allem das Scheitern von Beratungssituationen. Rogers arbeitete zu dieser Zeit wohl eher eklektisch enzyklopädisch, betrachtete Fälle unter verschiedensten Perspektiven und deutete die Resultate aus diversen Vorverständnissen heraus. "Bis zu diesem Zeitpunkt glaubte ich, daß meine Schriften im wesentlichen Versuche darstellten, die Prinzipien deutlicher herauszufiltern, nach denen ohnehin 'alle Kliniker' arbeiteten."<sup>202</sup> Dies mag zur nächsten Phase seiner Auseinandersetzung geführt haben, nämlich der mit der Psychologie. An der Universität in Rochester und in der American Psychological Association herrschten die Laborexperimente mit Ratten vor, und seine Arbeit wurde als unwissenschaftlich angesehen. In Soziologie und Erziehungswissenschaft hielt er Vorlesungen und entwickelte ein starkes Interesse an der Frage der Empirie in seiner Arbeit. Einen im Dezember 1940 erschienenen Aufsatz "Alte und neue Standpunkte in Beratung und Psychotherapie"<sup>203</sup> bezeichnete Rogers als den ersten bewußten

---

<sup>199</sup> Rogers, 1967a, p.22f "Fortunately, Helen had enough common sense to make a good mother in spite of all this damaging psychological 'knowledge'".

<sup>200</sup> vgl. Rogers, 1931a.

<sup>201</sup> Rogers, 1939a.

<sup>202</sup> Rogers, 1959a S.13.

<sup>203</sup> Rogers, 1940b, ähnlich Kap II in 1942a.

Versuch, eine relativ neue Richtung zu entwickeln.<sup>204</sup> Diesem Aufsatz stellte er zwei Jahre später die Hypothese voran:

"Wirksame Beratung besteht aus einer eindeutig strukturierten, gewährenden Beziehung, die es dem Klienten ermöglicht, zu einem Verständnis seiner selbst in einem Ausmaß zu gelangen, das ihn befähigt, aufgrund dieser neuen Orientierung positive Schritte zu unternehmen."<sup>205</sup>

Von 1940 bis 1945 war Rogers Professor an der Ohio State University; das positive und negative Echo auf den erwähnten Aufsatz bewogen ihn dazu, seine Gedanken in einem Buch zu veröffentlichen. Das 1942 erschienene Buch "Counseling and Psychotherapy (dt. Die nicht-direktive Beratung)" wird allgemein als der Beginn der Theorie der klienten-zentrierten Gesprächspsychotherapie angesehen. Außer dem komplett dokumentierten Fall Herbert Bryan enthält das Buch, der Hypothese entsprechend, viele Fragen des therapeutischen Settings und die Frage nach direktiv - nicht-direktiv. Die drei später formulierten Bedingungen (Kongruenz, Akzeptanz, Empathie) finden sich hier explizit noch nicht.

1944-45 bildete Rogers psychologische Betreuer für Kriegsheimkehrer in New York aus und war kurze Zeit an der University of Ohio. Anschließend wurde er an die University of Chicago berufen und blieb dort zwölf Jahre lang; In dieser Zeit entstand das Buch "Client-centered therapy. Its current practice, implications and theory"<sup>206</sup> und der schon eher abgrenzende Aufsatz "The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change"<sup>207</sup>, in dem er die therapeutischen Bedingungen (damals waren es noch sechs Bedingungen) genauer definierte.

1957 wechselte er an die University of Wisconsin, wo er ein Projekt zur Behandlung Schizophrener startete. In der Zeit bis 1961 legte er seine Persönlichkeitstheorie nieder und arbeitete an dem Buch "Entwicklung der Persönlichkeit"<sup>208</sup>, welches er später als sein Lieblingsbuch bezeichnete; Es handelt sich um eine Zusammenstellung wesentlicher Aufsätze zu den Bereichen: hilfreiche Beziehungen, der Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung, die Philosophie der Persönlichkeit, empirische Forschungen und die Implikationen für Leben, Mensch und Verhalten. Mit dem Wechsel 1964 in das in Gründung befindliche Western Behavioral Science Institute in San Diego in Kalifornien änderten sich auch seine inhaltlichen Schwerpunkte. Von der Universitätsarbeit entlastet, widmete sich Rogers den Konsequenzen seines person-zentrierten Ansatzes außerhalb der Therapie. Nach

---

<sup>204</sup> vgl. Rogers, 1959a S.13.

<sup>205</sup> Rogers, 1942a S.28.

<sup>206</sup> Rogers, 1951a.

<sup>207</sup> Rogers, 1957a.

<sup>208</sup> Rogers, 1961a.

Entwicklungen zur stärkeren Bürokratie und Hierarchie am Institut gründeten 1968 etwa vierzig Kollegen das Center for Studies of the Person (CSP), ebenfalls in La Jolla, Kalifornien, dem Rogers bis zu seinem Tod als "Resident Fellow" angehörte. Er beschäftigte sich mit Gruppen, Paaren, politischen Konfliktfeldern, wie Ost-West Problematik, Rassismus in den USA und Südafrika, hielt Workshops in Japan, Mexiko und Nordirland. Ein weiteres Thema der späteren Jahre war Lernen und Bildung in gesellschaftspolitischer Sicht. Rogers kritisierte das gesamte Bildungssystem als undemokratisch und prägte den Begriff des selbstinitiierten signifikanten Lernens, das in Systemen derzeitiger Bildung geradezu verhindert würde. Er widmete sich verstärkt dem, seiner Ansicht nach, revolutionären politischen Einfluß des person-zentrierten Ansatzes. Seine Schüler unternahmen zahlreiche empirische Untersuchungen, um die Theorie zu überprüfen und konnten sie größtenteils stützen. Als seine Frau krank wurde, pflegte er sie bis zu ihrem Tod 1979. In dieser Zeit wandelte sich seine Einstellung zu seinem eigenen Tod, von einer Sicht des Todes als dem Ende zu einer offeneren Sicht.<sup>209</sup> Es folgte eine ziemlich arbeitsintensive Phase, in der Rogers viel herumreiste und sehr vital und beziehungsfreudig war. Um seinen 85. Geburtstag schrieb er noch einen Aufsatz,<sup>210</sup> in dem er sich über sein Leben und seine Erfolge freute, er starb einige Monate später relativ schnell, wie er es sich gewünscht hatte,<sup>211</sup> am 4. Februar 1987.

### **3.2 ELTERNHAUS - DAS PROTESTANTISCHE MIßTRAUEN**

In dieser ersten Rekonstruktion soll es um das familiäre Umfeld und die Kindheit von Rogers gehen. Da in dieser Zeit der religiöse Einfluß der Familie Rogers auf das Kind Carl groß war, ist das damit gekoppelte Thema das der Religion. Weniger die religiöse Praxis, wie die täglichen Gebete, sondern die strengen Überzeugungen von Gott, den Menschen und der eigenen Familie im Unterschied zu anderen Familien, stehen dabei im Vordergrund. Auserwählt-sein, Sündig-sein, harte Arbeit sind die drei von Rogers beschriebenen Eckpunkte dieser Phase. Die eigene religiöse Begeisterung Rogers' bleibt in diesem Kapitel ziemlich ausgespart, da diese Zeit mit seinem Studium der Theologie gemeinsam behandelt wird. Es geht hier mehr um Normen und Werte im Zusammenhang mit der Religiosität der Eltern und des jungen Rogers als um religiöse Inhalte. Das Thema der Transzendenz, das erst am Ende seines Lebens wieder aktuell wurde, wird auch in Zusammenhang mit der Religion der Herkunftsfamilie aufgezeigt, da es nicht unbedeutend erscheint, wie aus

---

<sup>209</sup> vgl. Rogers, 1980e.

<sup>210</sup> vgl. Rogers, 1987a.

<sup>211</sup> vgl. Brief an Godfrey T. Barret-Lennard vom 3.12.1975, in Rogers, 1987e p.20.

der strengen Religiosität der Kindheit und der völligen Abkehr davon dann eine esoterische Suche am Ende steht. Hierbei bin ich hauptsächlich auf Rogers' Beschreibung aus unterschiedlichen Zeiten angewiesen, da mir von seinen Eltern keine Dokumente bekannt sind.

Rogers wuchs in einem Haus auf, "das gekennzeichnet war durch enge Familienbindungen, eine strenge und kompromißlose religiöse und ethische Atmosphäre, und etwas, das auf die Verehrung des Werts der schweren Arbeit hinauslief."<sup>212</sup> Sein Vater Walter, der der Congregational Church, einer protestantischen Religionsgemeinschaft, angehörte<sup>213</sup> und seine Mutter Julia, eine Baptistin, versuchten ihre Kinder in einem behüteten Klima aufzuziehen. Diese Aufgabe kam durch die häufige Abwesenheit des selbständigen Ingenieurs Walter im wesentlichen der Mutter zu. Rogers beschrieb seine Mutter als:

"Person mit strengen religiösen Überzeugungen, deren Sichtweisen mit ihrem Alter zunehmend fundamentalistischer wurden. Zwei ihrer Bibelsprüche, die sie oft im Familiengebet anbrachte, sind mir noch in Erinnerung und geben das Gefühl ihrer Religion wieder: 'Sondre dich von ihnen ab und bleib' für dich selbst'; 'Alle unsere Rechtschaffenheit ist wie ein schmutziger Lumpen vor deinen Augen, oh Herr.' (Der erste drückte ihre Überzeugung der Überlegenheit aus, daß wir unter den 'Erwählten' seien und uns nicht mit denen vermischen sollten, die nicht so bevorzugt sind; der zweite ihre Überzeugung der Minderwertigkeit, daß selbst, wenn wir unser Bestes tun, wir unsagbar sündig sind)."<sup>214</sup>

Diese religiösen Überzeugungen wurden nicht nur gepredigt, sondern auch gelebt. Besonders Carl Rogers hatte daran besonders großen Anteil, da er fünf Jahre lang der "Kleine" war und sich durch seine Tagträumerei und wenig praktische Seite mehr im Einflußbereich der Mutter befand als die Brüder. Er brachte keine Freunde nach Hause (s. nächstes Kapitel) und sonderte sich so von den anderen ab, daß er in eine Traumwelt flüchtete.<sup>215</sup>

In der "Geschichte der Religion in den USA" beschreibt Sweet "Congregationalism" als die ursprünglichste Form und den Beginn der religiösen

---

<sup>212</sup> Rogers, 1955b, in 1961a S.21.

<sup>213</sup> vgl. KiR p.5.

<sup>214</sup> Rogers, 1967a p.2f.; vgl. Anhang.

<sup>215</sup> der Biograph Kirschenbaum betont immer wieder, daß Rogers im Unterschied zu anderen berühmten US-amerikanischen Psychologen kein europäischer Einwanderer war, sondern: "Carl Rogers is a product of midwestern America" (KIR book p.1). Wenn das stimmen sollte, sei hier schon auf Max Webers "Die protestantische Ethik" (1905 bzw. 1920) verwiesen, die hauptsächlich den amerikanischen Geist des Kapitalismus kurz nach der Jahrhundertwende beschreibt und dabei auf die Verbindung von religiösen Bewegungen und "asketischen *Erziehungswirkungen*" (S.183) hinweist (s.u.).

Organisation in den puritanischen Kolonien der Pilgrims.<sup>216</sup> Er führt die starke Laienbeteiligung auf die allererste Zeit der Pilgrims zurück. Sie waren lange ohne Priester, da ihr Priester gestorben war, konnten sie selbst nicht weihen, und bis der nächste Priester per Schiff kam, vergingen neun Jahre. Doch breitete sich die Congregational Church dann schnell aus, in Massachusetts war sie 1631 Staatsreligion mit Einfluß auf die Gerichtsbarkeit. Ebenfalls sehr früh sieht Sweet die Wurzeln der Verbindung von Religion und Handel mit Ausdehnung auf die gesamte Wirtschaft in den neuen Staaten, außerdem den Einfluß auf die Bildung, um 1701 wurde von ihnen Yale gegründet.<sup>217</sup> Fast zwei Jahrhunderte später bauten die Congregationalists diesen Einfluß weiter aus, indem sie bei der Ausdehnung nach Westen wieder viele Colleges gründeten.<sup>218</sup> Das heißt, die religiöse Ausrichtung hatte auch eine intellektuelle und gesellschaftliche Bedeutung. So erscheint der zunächst erstaunliche Hochschulbesuch beider Elternteile von Rogers, auf diesem religiösen Hintergrund gesehen, nicht mehr so ungewöhnlich. Auch die hohen Ideale der Bildung für Rogers' Geschwister gehen wohl auf eine längere Tradition zurück. In Verbindung mit der starken organisatorischen Beteiligung von Laien in dieser Kirche wird auch eine Familientradition an einer bestimmten Hochschule klar, die Eltern und alle Kinder besuchten dieselbe Hochschule. Später, als Rogers eine eigene Wahl traf, setzte er sich dem finanziellen Druck der Eltern aus. Außerdem war Rogers in dieser Bildungstradition, sowohl durch die unterschiedliche Religiosität der Eltern als auch durch die Zeit, in der er aufwuchs, in einen Zwiespalt gestellt. Die Baptisten waren besonders fundamentalistisch, was die Bibel betraf.<sup>219</sup> Zur gleichen Zeit waren jedoch Darwins Ideen sowie das aufkommende naturwissenschaftliche Wissenschafts-paradigma populär. Die intellektuelle Tradition der väterlichen Congregationalists stand dem biblischen Fundamentalismus der Mutter gegenüber. Rogers entschied sich später für den intellektuellen Weg, was jedoch nichts über die grundgelegten biblischen Sichtweisen sagt. "The monkey trial" aus dem Jahre 1925 gilt als zeitgenössisches Dokument zum amerikanischen religiösen Fundamentalismus. In Dayton, Tennessee wurde 1925 ein Prozeß gegen einen Lehrer geführt, der die Evolutionstheorie gelehrt hatte. Die Auseinandersetzung wurde grundsätzlich, und am 7. Tag unternahm die Verteidigung den Versuch, die Anklage der intellektuellen Unfähigkeit zu überführen. Nachdem der Verteidiger Darrow den Vertreter der Anklage Bryan gefragt hatte, ob er wirklich glaube, daß Jona vom Wal geschluckt

---

<sup>216</sup> vgl. Sweet, W.W., The story of Religion in America, p.44f.

<sup>217</sup> vgl. Sweet, W.W., The story of Religion in America, p.64.

<sup>218</sup> vgl. Sweet, W.W., The story of Religion in America, p.339f.

<sup>219</sup> vgl. Gunther, J., Inside U.S.A. p.724.

worden war und drei Tage im Bauch überlebt habe und dieser bejahte, kamen sie nach der Erörterung des Stillstands der Sonne schließlich zum folgenden Dialog:

MR. DARROW: Und glauben Sie, daß dies der Grund ist, weshalb Gott die Schlange auf dem Bauch kriechen ließ, nachdem er Eva in Versuchung geführt hatte?

MR. BRYAN: Ich glaube an die Bibel wie sie ist, und ich lasse es nicht zu, daß Sie Ihre Sprache an die Stelle der Sprache des Allmächtigen setzen. Sie können mir die Bibel vorlesen und mir Fragen stellen, und ich werde sie beantworten. Ich werde jedoch ihre Fragen nicht in Ihrer Sprache beantworten.

MR. DARROW: Ich werde Ihnen aus der Bibel vorlesen: 'Und Gott, der Herr sagte zu der Schlange: 'weil du das getan hast, verflucht seist du unter allem Vieh und unter allen Tieren des Feldes, auf deinem Bauche sollst du kriechen und Staub fressen alle Tage deines Lebens.' Glauben Sie, daß die Schlange deshalb verdammt ist, auf ihrem Bauch zu kriechen?<sup>220</sup>

MR. BRYAN: Das glaube ich

MR. DARROW: Haben Sie irgendeine Idee, wie die Schlange vorher ging?

MR. BRYAN: Nein, Sir.

MR. DARROW: Wissen Sie, ob sie auf ihrem Schwanz lief oder nicht?

MR. BRYAN: Nein, Sir, das kann ich nicht wissen."<sup>221</sup>

Auch wenn das Gelächter im Gerichtssaal immer wieder im Protokoll vermerkt ist, scheint dieser Prozeß die Lage in den USA in den zwanziger Jahren widerzuspiegeln, er taucht in der Geschichte der USA auf und beschäftigte Wissenschaftler, die das städtische gegen das ländliche Amerika sahen u.ä..<sup>222</sup> Hier soll der Zeitgeist gezeigt werden, der Intellekt und Religion zu verbinden versucht, in intellektueller Weise wie im Europa des Mittelalters, jedoch mit dem Unterschied, daß der Lehrer zu 100\$ Strafe verurteilt wurde.

In diesem Umfeld wuchs Rogers auf.

Die Familie lebte sehr isoliert, was sich bei dem Umzug auf die Familienfarm "Warwood" im Jahre 1914 (siehe Kap. 5) besonders äußerte. Die Versuchungen und Sünden des Lebens in der Kleinstadt bestanden in Tanzen und Trinken von sprudelnden Getränken.

"Sie glaubten und ich akzeptierte es, daß wir anders waren als andere Menschen - keine alkoholischen Getränke, kein Tanzen, keine Karten oder Theater, sehr wenig gesellschaftliches Leben und *viel* Arbeit. Es fällt mir schwer, meine Kinder davon zu überzeugen, daß sogar kohlenensäurehaltige Getränke einen leicht sündigen Beigeschmack hatten; und ich erinnere mich an das leichte Gefühl der Verworfenheit, als ich meine erste Flasche 'Limo' trank. Wir waren

---

<sup>220</sup> Genesis, 3,14.

<sup>221</sup> Clarence Darrow and William Jennings Bryan: The Monkey Trial, from Bryan and Darrow at Dayton (1925), in: Baritz, L. (ed.) The culture of the Twenties, p.184f.

<sup>222</sup> vgl. Mencken, H.L. Was Bryan sincere? ebd. p. 185ff.

innerhalb der Familie vergnügt, hatten aber wenig mit anderen Leuten zu tun."<sup>223</sup>

Auf der anderen Seite hatte die Familie auch in der Religion keine enge Gruppenbindung, was für den amerikanischen Puritanismus typisch war. Zumindest kein Gemeindeleben im europäischen Sinne. Die Kongregationalisten hatten zwar eine große Autonomie, konnten sich sogar in jeder Gemeinde "ein Glaubensbekenntnis geben oder darauf verzichten"<sup>224</sup>, waren jedoch politisch sehr konservativ. Das Verbot des Vergnügens in Form von Tanz oder das Tabu des Spiels oder Glücksspiels mit Karten erscheint im Sinne einer Genußfeindlichkeit naheliegend, den Theaterbesuch darin einzuschließen zwar ungewöhnlich, aber konsequent. In den Gemeindeversammlungen drehte es sich mehr um politische Themen. Der Umschwung der ursprünglich unpolitischen Kongregationalisten wird unterschiedlich beurteilt. Sweet sieht ihn politisch sehr früh, Schneider sieht den ökonomischen Wandel erst Anfang dieses Jahrhunderts:

"the churches<sup>225</sup> were forced to descend into the political arena. (...) the movement lost its moral unity, but it got down to economic business. Within each congregation the practical issues of economic planning and labor organization were debated and evaluated".<sup>226</sup>

Die Rogers' fuhren jeden Sonntag mit der Kutsche in die Congregational Church des Vaters (die Kapelle, die er später für die Kirche bauen ließ, wurde nach ihm benannt), waren aber am sonstigen Gemeindeleben unbeteiligt. Rogers bezeichnete seine Eltern als fundamentalistischer als die etwas liberalere Congregational Church.<sup>227</sup> Die Wirkungen des Protestantismus in den Vereinigten Staaten Anfang des Jahrhunderts zeigten sich weniger in aktivem Gemeindeleben, sondern eher in Arbeit und rechtschaffenem genußfeindlichem Wohlstand. Max Weber nennt es "asketische Sittlichkeit"<sup>228</sup>, die sich auf eigene Rechtschaffenheit und Arbeit als Bewährung in der Welt bezieht. Parallelen zum religiös baptistischen Einfluß von der Mutter Julia finden sich in den Berichten von Max Weber. Nachdem Weber bei einer Taufe zugesehen hatte, erfuhr er, daß die Taufe der Erwachsenen "erst nach sorgsamster 'Erprobung' und nach peinlichsten, sich bis in die frühe Kindheit zurück-

---

<sup>223</sup> Rogers, 1955b, in 1961a S.21.

<sup>224</sup> Stammler, H., Religion und Kirche in den Vereinigten Staaten, S.209.

<sup>225</sup> es geht dort um die "Congregationalists and the other Protestant churches".

<sup>226</sup> Schneider, H.W., Religion in 20th Century America, p.79.

<sup>227</sup> die Kirchenorganisation der Congregational Church war liberal (vgl. Stammler, H., S.208ff.). Die engagierten Laien jedoch bezeichnet Schneider als konservativ, wobei die Presbyterianer und Episkopalisten noch strenger waren (vgl. Schneider, H., p.78.) Diese Liberalität wiederum ist vom biblischen Fundamentalismus aller Richtungen (besonders der Baptisten) zu unterscheiden.

<sup>228</sup> Weber, M., Die protestantische Ethik S.117.

erstreckenden Recherchen über den 'Wandel' ('disorderly conduct'? Wirtshausbesuch? Tanz? Theater? Kartenspiel? unpünktliche Zahlung von Verbindlichkeiten? sonstige Leichtfertigkeiten?) erfolgte".<sup>229</sup> Weber belegt die gleichen Verbote wie die von Rogers erwähnten und legt dar, daß im Unterschied zur Kirche, in die man "hineingeboren" wird, die Sekte als "voluntaristischer Verband ausschließlich (der Idee nach) religiös-ethisch Qualifizierter"<sup>230</sup> den einzelnen nicht nur ethisch qualifiziert, sondern auch kreditwürdig macht. Dieser Zusammenhang scheint wichtig, weil so deutlich wird, daß die Sittlichkeit der Familie Rogers und vieler Familien dieser Zeit außer der Sicherung enger Familienbände auch eine wirtschaftlich gesellschaftliche Anerkennung einbrachte. Rogers selbst sah diesen zweiten Punkt nicht, obwohl er sich über die geschäftlichen Erfolge seines Vaters in dessen eigenem Geschäft wunderte und dessen religiöse Einstellung als wenig emotional registrierte.

"Aufgrund harter Arbeit (und zweifellos viel Glück) gedieh das Geschäft, und zur Zeit meiner Geburt waren die frühen 'harten Zeiten' vorbei, und wir waren eine Familie der Mittelschicht- oder der gehobenen Mittelschicht."<sup>231</sup>

Der Wert der harten Arbeit ergibt sich aus dem Gedanken der Rechtschaffenheit vor Gott durch Arbeit, einer Art Bewährung mit den Gütern in der Welt. Nach dem Frühstück wurden täglich abwechselnd Bibelverse vorgelesen und von den Eltern ein Gebet gesprochen.

Das dahintersteckende Menschenbild kann mit Kirschenbaum als "protestantische Arbeitsethik mit etwas Calvinismus und dazu gemischtem Fundamentalismus"<sup>232</sup> bezeichnet werden. Die anderen Leute benahmen sich anders, spielten, tranken, wie die Mutter sagte.

"So ist es das Beste, was man tun kann, sie zu tolerieren, weil sie es vielleicht nicht besser wissen, und sich von jeglichem engeren Kontakt mit ihnen fernzuhalten und das eigene Leben innerhalb der Familie zu leben"<sup>233</sup>

Dieser Aspekt des Auserwählt-seins ist ebenso typisch für die protestantische Ethik der Vereinigten Staaten um die Jahrhundertwende. Die Kehrseite davon ist, daß die anderen Menschen als verdorben und schlecht erscheinen, auch wenn ein christlich toleranter Umgang mit ihnen geboten ist. Wieder finden sich Belege bei

---

<sup>229</sup> Weber, M., Die protestantische Ethik S.282.

<sup>230</sup> Weber, M., Die protestantische Ethik S.283.

<sup>231</sup> Rogers, 1967a p.3; vgl. Anhang.

<sup>232</sup> KiR p.5. "Walter and Julia Rogers were exemplars of the Protestant work ethic, with a bit of Calvinism and fundamentalism thrown in."

<sup>233</sup> Rogers, 1973b p.3, vgl. dt. Rogers, 1977+ Rosenberg, R.L., S.185.

Weber, der die Wurzeln in einer alten Schrift von 1647 sieht, die "von baptistischen Glaubensbekenntnissen einfach wiederholt worden ist:

Kapitel 9 (Vom freien Willen.) Nr. 3: Der Mensch hat durch seinen Fall in den Stand der Sünde gänzlich alle Fähigkeit seines Willens zu irgend etwas geistlich Gutem und die Seligkeit mit sich Führendem verloren, so sehr, daß ein natürlicher Mensch, als gänzlich abgewandt vom Guten und tot in Sünde, nicht fähig ist, sich zu bekehren oder sich auch nur dafür vorzubereiten."<sup>234</sup>

Bemerkenswert ist hier die Verknüpfung des sündigen Menschen, also des "schlechten" Menschen, und des Willens, der nicht mehr fähig ist, das Gute zu wollen. Dieser Gedanke unterscheidet sich von scholastischer Lehre dadurch, daß nicht nur die Gnade dem Menschen nicht verfügbar ist, sondern ebenso der Wille zur Erlösung. In Verbindung mit der ebenfalls geglaubten Prädestinationslehre (alles ist vorherbestimmt) ergibt sich ein Menschenbild, das davon ausgeht, daß die von Gott Berufenen durch guten Lebenswandel im Stand der Gnade bleiben, die anderen von Grund auf sündig und weder fähig noch willig zum Guten sind. Hinzu kommt der starke Exklusivitätsanspruch der puritanischen Glaubensrichtungen, und es folgt ein leicht überschaubares Weltbild. Aufgrund der Prüfungen kann davon ausgegangen werden, daß die, welche dazugehören, untadelig sind; die anderen sind eben nicht von Gott berufen und werden es auch nie sein.

Über seine eigene damalige Einstellung zu dem Menschenbild seiner Eltern schrieb Rogers, daß er nicht wisse, ob er daran wirklich glaubte, aber er wisse, daß er danach handelte und er "introjizierte die Werthaltungen"<sup>235</sup> seiner Eltern anderen Menschen gegenüber. Doch taucht die Verbindung von Menschen- und Gottesbild in Verbindung mit ethischen Fragestellungen immer wieder auf. Den Haupteinfluß dieser religiösen Erziehung sah Rogers vor allem in späteren Jahren im zweiten Bibelspruch seiner Mutter, der Überzeugung, daß der Mensch von Grund auf böse sei. Er sagte, er habe Jahre gebraucht, um sich diesem Einfluß zu widersetzen und sich zu einer positiveren Sicht des Menschen zu entwickeln. Rogers sah hierbei jedoch weniger den spezifischen Einfluß seiner Mutter, sondern setzt das ganze Christentum an deren Stelle und verwarf es wegen des schlechten Menschenbildes. Völlig parallel läuft ein Teil der Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse; auch hier erhob Rogers denselben Vorwurf und sagte im gleichen Satz, daß er beides überwand: seine religiöse und Freudianische Ausbildung mit deren Sicht des Menschen als fundamental böse.<sup>236</sup> In Abgrenzung dazu betonte Rogers immer wieder den positiven

---

<sup>234</sup> Weber, M., Die protestantische Ethik S.119.

<sup>235</sup> Rogers 1973b p.3, "I introjected the value attitudes", vgl. dt. Rogers, 1977+ Rosenberg, R.L., S.185.

<sup>236</sup> vgl. KiR book p.246.

und sozialen Kern des Menschen. Im Dialog mit Rollo May bezeichnete er diese Position als Arbeitshypothese, die sich in seiner Erfahrung bestätigt hatte. Somit entsteht eine Polarität der Sicht der menschlichen Natur. Rogers sah in der Religion seiner Kindheit nur die "schlechte" Seite des Menschen und postulierte selbst hauptsächlich die "positive". Damit ist schon die Ablösung Rogers' von einem Teil seiner religiösen Erziehung angedeutet, ein anderer Teil bleibt noch im Blick.

Max Weber hat in seiner Studie die beiden Werte der asketischen Religion und der harten Arbeit noch in einen anderen Zusammenhang gestellt. Wesley zitierend schreibt er:

"Ich fürchte: wo immer der Reichtum sich vermehrt hat, da hat der Gehalt an Religion in gleichem Maße abgenommen. (...) So bleibt zwar die Form der Religion, der Geist aber schwindet allmählich."<sup>237</sup>

Die volle ökonomische Wirkung dieser religiösen Bewegungen, deren Bedeutung Weber in erster Linie in den "asketischen *Erziehungswirkungen*" sah, kommt erst zur Wirkung, wenn der "Krampf des Suchens" nach dem Gottesreich sich allmählich in eine nüchterne Berufstugend aufzulösen beginnt. Am Ende steht dann "der *isolierte Wirtschaftsmensch*, welcher nebenher Missionsarbeit treibt"<sup>238</sup> und das Beste aus den beiden Welten macht.

*Sicherlich ist es problematisch, eine soziologische Studie auf eine individuelle Lebensgeschichte zu übertragen, Rogers paßt aber in das Bild des "midwestern American", was ihn, nach Kirschenbaum, besonders auszeichnet. Der puritanisch religiös aufgewachsene Rogers hat sich nach einer langen Auseinandersetzung mit der Religion seiner Eltern in Form seines Engagements für den liberaleren YMCA (Young Men's Christian Association) und einiger Semester Theologie, was u.a. zum Bruch mit den Eltern führte, von der Religion losgesagt und sich in der Welt der Ökonomie<sup>239</sup> und des Erfolges gut bewährt. Er war später einer der bekanntesten Psychologen der USA, und seine Villa an der Pazifikküste in La Jolla hatte er nicht geerbt. Der Frage, ob er in späteren Jahren, trotz seiner ausgesprochenen Nicht-Religiosität, Missionsarbeit in dem Sinne betrieben hat, daß er der Welt zeigen wollte, wie gut der Mensch im Grunde genommen ist, soll im Kapitel 7 nachgegangen werden. Kirschenbaum zitiert Reverend Higgins, für den klar ist, daß das Bibelzitat "An ihren Früchten werdet ihr sie erkennen" auf das Christentum und die klienten-*

<sup>237</sup> Weber, M., Die protestantische Ethik S.182f.

<sup>238</sup> Weber, M., Die protestantische Ethik S.184.

<sup>239</sup> Kirschenbaum erwähnt, daß Rogers schon im Kindergarten die Eier der Hühner, für die er sorgte, verkaufte und diese Art von "business enterprise" wurde natürlich von den Eltern herzlich aufgenommen. Das ging so weit, daß Rogers die Eier auch an seine Mutter verkaufte und wenn er ihr keine Rechnung schrieb, bezahlte sie nicht. Vgl. KiR p.6. Seine Frau berichtete auch von diesem kindlichen Geschäft, vgl. Rogers, H., 1965 p.94.

zentrierte Therapie gleichermaßen zutrifft, wobei anzunehmen ist, daß er auf die religionsähnliche Dimension von Rogers' späteren Aussagen zielt und nicht auf die Inhalte seiner Kindheit.<sup>240</sup> Es scheint jedoch, daß einige der asketischen Erziehungswirkungen erreicht wurden.

Einige Aspekte dieser autobiographischen Beschreibung über die Religiosität seiner Kindheit ziehen sich durch Rogers' ganzes Leben. Erkennbar wird dies, außer in den Semestern des Theologiestudiums und der Abkehr davon, vor allem in dem Hauptvorwurf, der gegen Rogers immer erhoben wurde und noch erhoben wird, daß er das Böse im Menschen übersehe, nicht ernst nehme und ein naives Menschenbild habe.<sup>241</sup>

Die Abwendung von der religiösen Sicht des Menschen als eines unwürdigen Wesens war so stark, daß in einer in den 50er Jahren entstandenen Diskussion Rogers als Vertreter der Linie Rousseaus in psychologischer Anthropologie gesehen wurde, in Abgrenzung zum von Freud wieder aufgegriffenen Bild des sündigen Menschen nach Augustinus. Rogers zitierte einen Aufsatz von Walker, der diese Polarität darstellt und unterstreicht. Rogers stellte dieses "in einen Topf werfen" seiner Person mit Rousseau in Frage und ging dann auf Freud ein:

"Ich glaube, es hat mehr Wert, einzeln auf Augustinus oder Freud oder Rousseau oder auf mich zu schauen, anstatt je zwei davon über einen Kamm zu scheren. Aber, was noch schlimmer ist, ich glaube, man könnte mehr philosophische Ähnlichkeiten zwischen Freud und Calvin finden als zwischen Freud und Augustinus. Eine sehr einsichtige Frau, der durch ihre Psychoanalyse viel geholfen worden war, erzählte mir, daß sie ihre Analyse nie voll verstanden oder aufgenommen habe bis sie deren grundlegend calvinistische Sicht der Bösartigkeit des natürlichen Menschen erkannt hatte."<sup>242</sup>

Rogers' eigene Nachfolgerschaft Rousseaus sei wenigstens keine direkte; er kenne fast nichts von Rousseau außer einem Teil aus "Emil", den er für eine Französischprüfung hatte lesen müssen, und da sei er fast durchgefallen. Sein Hauptargument für seine Sicht des Menschen ist sein Lernen aus seiner eigenen Erfahrung. Diese Sicht seiner selbst macht eine klare Auseinandersetzung mit Rogers schwierig. Für sich selbst benannte Rogers später kaum Quellen, aus denen er geschöpft hatte, meistens rekurrierte er auf Erfahrungen.<sup>243</sup> Für andere hingegen ließ

---

<sup>240</sup> vgl. KiR p.248.

<sup>241</sup> vgl. dazu ausführlicher Kap. 7.

<sup>242</sup> Rogers, 1957b p.402.

<sup>243</sup> im Falle der Verbindungslinie zu Rousseau findet sich bei Pongratz eine Vermutung, die eine ganze Reihe von geistigen Vorfahren erklären würde: "Eine deutliche und von Rogers selbst gewiesene Spur führt zu O. Rank (...) Wollte man von Rank weiter zurückgehen, dann würde man wohl auf die Philosophie von A. Schopenhauer und F. Nietzsche stoßen und weiter auf die Philosophie des deutschen Idealismus, vor allem auf J.G. Fichte und seine Lehre vom Ich, das spontan und autonom sich selbst setzt und das Nicht-Ich. Unüberhörbar sind die Anklänge an die Ideen von J.J.

er lange Traditionsketten gelten und verließ sich auf eine "perceptive woman", die die Annahmen des Wiener Juden Freud erst auf der Folie Calvins verstand. In seinen Selbstinterpretationen war er trotz der scheinbaren Offenheit meist sehr vorsichtig, bei Interpretationen anderer nahm er unter dem Etikett der Hypothese kein Blatt vor den Mund.<sup>244</sup> Somit erscheint Rogers' familiärer Hintergrund zunächst unwichtig für das Verständnis seiner Theorie, zumindest aus der Perspektive der Selbstdarstellung von 1957 und der einiger Schüler. Für Rogers zählte dann nur noch die Erfahrung:

"In meiner Erfahrung habe ich entdeckt, daß der Mensch Eigenschaften besitzt, die zu seiner Spezies zu gehören scheinen und Ausdrücke, die mir zu unterschiedlichen Zeiten diese Charakteristika zu veranschaulichen schienen, Ausdrücke wie *positiv, vorwärtsbewegend, konstruktiv, realistisch* und *vertrauenswert*"<sup>245</sup>

*Doch auch diese Erfahrung ist nicht ohne Voraussetzungen, Rogers erfuhr den Menschen nicht an sich gut, sondern interpretierte das Verhalten, die Äußerungen oder die Motive seiner Klienten als konstruktiv. Diese Interpretation bestätigte sich dann immer wieder. Daher frage ich mich, ob auf dem Hintergrund der oben dargestellten religiösen Erziehung und dem damit einhergegangenen und von Rogers selbst beschriebenen Menschenbild eine positivere Sicht nicht zumindest naheliegend ist. Nachdem Rogers gelernt hatte, sich von den anderen fernzuhalten und sich als Auserwählten zu betrachten - noch mit zwanzig Jahren schrieb er in sein Tagebuch "Ganz sicher will Gott mich für eine große Aufgabe, etwas, das er für mich ganz alleine zurückhält."<sup>246</sup> - wird es sehr verständlich, daß er, als er Menschen näherkam, erstaunt war, daß sie gar nicht so verdorben waren, wie die Mutter immer sagte und daß sie es tatsächlich besser wußten als er und nicht nur in ihrer Unwissenheit dahinsündigten.*

Rogers kann somit außer aus seinen beschriebenen Erfahrungen auch aus seinem familiären religiösen Hintergrund verständlicher werden, bezüglich des

---

Rousseau. Vermutlich besteht aber zu diesen geistigen Ahnen der Rogers'schen Anthropologie nur ein indirekter Weg, nämlich über Rank, der ein vielbelesener Philosoph war." Pongratz, L.J., Lehrbuch der Klinischen Psychologie, S.344; zu Rank, vgl. Kap. 11, zum Thema der Originalität von Rogers' Denken, vgl. Kap.8.

<sup>244</sup> beispielsweise stellte Rogers die Hypothese auf, daß Freuds Erfahrungen nicht so positiv waren, weil er eine Selbstanalyse machte, in der er sich selbst nicht annehmen konnte und deshalb seine negativen Teile wie wilde Tiere behandelte, während für Rogers der andere, der Akzeptierende in der Therapie die tiefere Stufe hinter den negativen Trieben, nämlich die positive Kraft sehen konnte und diese somit erfahren wurde. Vgl. Rogers, 1957b p.407, Rogers wechselte die Perspektive, bei Freud ging er von der Situation als Patient aus, während er seine Erfahrungen aus der Sicht des Therapeuten machte (mehr dazu in Kap. 8 und 11, zu Rogers' eigener Therapie bei Ollie Brown, vgl. Kap. 9).

<sup>245</sup> Rogers, 1957b p.403.

<sup>246</sup> Gray Diary 8. Januar 1922 (Rogers' Geburtstag), zit. n. KiR p.23, vgl. Anhang.

Wertes der harten Arbeit stärker im Sinne einer Kontinuität, bezüglich des Menschenbildes mehr in Abgrenzung zum Menschenbild der Mutter.<sup>247</sup>

Rogers hat wenig über die Inhalte seiner religiösen Erziehung berichtet, dem protestantischen Ursprung zufolge, kann man sie sich wohl sehr biblisch vorstellen. Kirschenbaum berichtet von dem täglichen Morgengebet der Familie nach dem Frühstück, bei dem jedes Mitglied reihum einen Vers aus der Bibel vorlesen mußte und der Vater oder die Mutter mit einem Gebet schlossen.<sup>248</sup> Auch seine Frau kam aus dem gleichen religiösen Umfeld. Nach dem Abbruch des Theologiestudiums im Jahre 1926 bezeichnete sich Rogers als nicht mehr religiös, wehrte sich gegen Vereinnahmungen von religiösen Richtungen und sah seinen Einfluß höchstens noch als den eines Psychologen, der auch dem "pastoral counseling" nicht schaden konnte. Dieses Feld seines Einflusses betonte er immer wieder. Er veröffentlichte weiterhin im YMCA-Magazin (noch 1961), und sein damaliger Freund und Kollege, der Theologe Bill Coulson, war bei der Gründung des CSP (1968) dabei und arbeitete bis 1982 eng mit Rogers zusammen. Rogers sah sich selbst als den Psychologen, für den bis 1970 feststand, daß der Tod das völlige Auslöschen des Menschen bedeutet.<sup>249</sup> Dann kamen die Jahre der Krankheit seiner Frau. Um 1979, vor dem Tod seiner Frau Helen, änderte sich seine Einstellung:

"Helen war sehr skeptisch in bezug auf übersinnliche Phänomene und ein Weiterleben nach dem Tode. Doch auf Einladung besuchten wir einmal ein Medium, eine absolut ehrliche Frau, die kein Geld annehmen wollte. Dort nahm Helen in meiner Gegenwart 'Kontakt' mit ihrer verstorbenen Schwester auf, wobei Tatsachen eine Rolle spielten, die das Medium unmöglich wissen konnte. Die Botschaften waren unerhört überzeugend, und sie kamen alle durch die Kippbewegungen eines stabilen Tisches zustande, der mit diesen Klopfzeichen verschiedene Buchstaben signalisierte. Als das Medium später in unser Haus kam und mein *eigener Tisch* in unserem Wohnzimmer Botschaften klopfte, blieb mir nichts anderes übrig, als mich dieser unglaublichen und ganz sicher nicht auf Betrug abzielenden Erfahrung zu öffnen."<sup>250</sup>

Seine Frau sah auf ihrem Krankenbett dann auch Geister und den Teufel, den sie jedoch vertrieb, und hatte Visionen eines weißen Lichtes. Einige Tage später starb sie.

---

<sup>247</sup> die Darstellung des Bruches mit der Religion und den Eltern, s. Kap. 7.

<sup>248</sup> vgl. KiR p.6.

<sup>249</sup> vgl. Rogers, 1980e in 1980a. Rogers hatte die erste Version des Aufsatzes in den 70ern geschrieben, sie dann zweimal ergänzt und die Widersprüche und Erweiterungen selbst betont. Daher läßt sich die Zeit der Änderung relativ genau bestimmen. Die mit dieser Frage der Transzendenz einhergehenden Veränderungen in der Beziehung von Rogers und seiner Frau werden in Kap. 9 näher beleuchtet.

<sup>250</sup> Rogers, 1980e in 1980a S.56.

"Am Abend desselben Tages hielten Freunde von mir mit dem oben erwähnten Medium eine seit langem vereinbarte Sitzung ab. Sie stellten sehr rasch Kontakt zu Helen her, die viele Fragen beantwortete: Sie habe alles gehört, was gesagt wurde, während sie im Koma lag; sie habe das weiße Licht wieder gesehen und Geister, die sie holen kamen; sie sei in Kontakt mit ihrer Familie; sie habe die Gestalt einer jungen Frau; ihr Sterben sei sehr friedlich und ohne Schmerzen gewesen."<sup>251</sup>

Dieses Erlebnis hatte Rogers' Interesse an übersinnlichen Phänomenen aller Art geweckt, die angekündigten Berichte darüber sind nicht bekannt. Rogers hielt es dann für möglich, daß "jeder von uns ein die Zeiten überdauerndes Geistwesen ist, das in einem menschlichen Körper zu Fleisch geworden ist."<sup>252</sup> Außer seiner veränderten Einstellung zum Tod beinhaltet dieser sehr späte Text auch eine transzendente Dimension, die Rogers seit seinem 24. Lebensjahr für sich nicht mehr gelten ließ.

In Rogers' Beschreibungen seiner Kindheit herrscht das religiöse Thema vor, viele seiner Beschreibungen stellten das Familienklima aus der Perspektive der religiösen Familie dar, ansonsten berichtete er über Geschwisterrivalität, seine Phantasien als Kind deutete er nur an.<sup>253</sup>

Eine der Phantasien, die er direkt mit dem Familienklima in Verbindung brachte, war seine Vorstellung, adoptiert zu sein. Er beschrieb seine Eltern als "Meister in der Kunst subtiler und liebender Kontrolle".<sup>254</sup> Er war wohl stark umsorgt und gut versorgt, doch fühlte er sich nicht sehr geliebt, und es erstaunte ihn später immer noch, daß er als Kind dachte, er sei ein Adoptivkind.

"(...) und du brauchst schon eine ziemlich starke Einbildungskraft, wenn Du das vierte von sechs Kindern bist, zu denken, daß Du adoptiert seist. Aber ich merke, daß ich mich isoliert und abseitsstehend fühlte."<sup>255</sup>

In einem Videointerview erzählte er, daß er erst sehr spät erfahren habe, daß sehr viele Kinder diese Vorstellung haben, und wunderte sich über die Besonderheit seiner eigenen Vorstellungen noch im Alter von 85 Jahren.

Über den Wert der harten Arbeit gehen Rogers' frühe Erinnerungen weit zurück, doch die harte Arbeit selbst schien hauptsächlich in seiner Jugend und als junger Erwachsener von ihm verlangt worden zu sein, was sich besonders ab seinem zwölften Lebensjahr auf der Farm äußerte. Während seiner "high school" Zeit mußte er jeden Früh um 5 Uhr vor der Schule ein Dutzend Kühe melken, was zur Folge

---

<sup>251</sup> Rogers, 1980e in 1980a S.57.

<sup>252</sup> Rogers, 1980e in 1980a S.57.

<sup>253</sup> s. Kap. 4.

<sup>254</sup> Rogers, 1955b p.5, vgl. S.21.

<sup>255</sup> Rogers, OH p.2; vgl. Anhang.

hatte, daß er in der Schule oft müde war und seine Hände kribbelten.<sup>256</sup> Auch am Abend war er in der Landwirtschaft eingespannt, was aber seine schulischen Leistungen keineswegs schmälerte. Wieweit seine schulischen Leistungen freiwillig oder durch harte Arbeit entstanden waren, läßt sich kaum sagen, jedenfalls wurde Rogers gleich in die zweite Klasse eingeschult, weil er schon sehr gut lesen konnte, was ihm sein Bruder Ross beigebracht hatte. Er war auch als über 80jähriger stolz darauf, jeden Tag noch einige Stunden arbeiten zu können, zuerst im Garten, dann wegen seiner schwindenden Sehkraft mit einem Vergrößerungsapparat noch etwas lesen zu können und bedauerte sehr, seinen Kakteengarten später nicht mehr pflegen zu können. Sein letzter Aufsatz, den er zu seinem 85. Geburtstag schrieb, beschäftigte sich - ansonsten in seinen Schriften sehr ungewöhnlich, besonders in den späten, in denen er hauptsächlich von seiner inneren Entwicklung im Prozeß des Alterns schrieb - hauptsächlich mit seiner Arbeit und seinen Erfolgen über die Jahre.<sup>257</sup>

*Ob sich das protestantische Mißtrauen oder die Idee des Guten und Ausgewählten mehr durchgesetzt hat, kann an dieser Stelle noch nicht beantwortet werden, in seiner Jugend wirkten die religiösen Wurzeln der Erziehung in der Familie noch. Für die Betrachtung der nächsten Phase seines Lebens, mit dem Blick auf die sozialen Kontakte, kann ein Motto übernommen werden: "Meine Haltung anderen, außerhalb des Hauses gegenüber zeichnete sich durch Distanz und Zurückhaltung aus, eine Haltung, die ich von meinen Eltern übernommen hatte."<sup>258</sup>*

#### **4 KINDHEIT UND JUGEND - "EIN VÖLLIGER AUßENSEITER"?**

In späteren Jahren schrieb Rogers, er sei froh, in seiner Kindheit keinem Psychologen in die Hände gefallen zu sein, denn er meinte, er sei wohl ein recht ungewöhnliches Kind gewesen.<sup>259</sup> Zwei Hauptlinien sollen in diesem Kapitel nachgezeichnet werden. Zum einen Rogers' Selbsteinschätzung als völliger Außenseiter und zum anderen - verbunden damit - seine Flucht in eine Traumwelt,

---

<sup>256</sup> vgl. Rogers, 1967a p.8.

<sup>257</sup> vgl. Rogers, 1987a.

<sup>258</sup> Rogers, 1973b p.4, vgl. S.186.

<sup>259</sup> "Meine Phantasien in dieser Zeit waren sicherlich absonderlich und wären von einem Diagnostiker wahrscheinlich als schizoid klassifiziert worden, aber zum Glück kam ich nie mit einem Psychologen in Berührung." Rogers, 1973b p.4, vgl. dt.S.186. Über den Inhalt der Phantasien ist nichts bekannt, Rogers sagte im Lebensrückblick, daß er sich nicht an Inhalte erinnere (siehe unten), erwähnte diese Phantasien jedoch an anderer Stelle in Verbindung mit seinen sexuellen Schwierigkeiten am Anfang seiner Ehe, vgl. Kap.9.

was ihn, seiner Meinung nach, einerseits als "auffälliges Kind" erscheinen läßt, doch andererseits wurden die Auswirkungen von ihm selbst auch als konstruktiv beurteilt.

Auffällig war das Kind Carl Rogers zunächst jedoch in anderer Hinsicht. Als er in die Schule kam, waren ihm seine Lesefertigkeiten und vielleicht auch die Eierrechnungen aus dem Kindergarten hilfreich. Er durfte gleich die erste Klasse überspringen. Die damalige Klassenkameradin Helen Elliot, seine spätere Frau, erinnerte sich an den Jungen, der der Klasse von den Lehrern vorgeführt wurde:

"Eines Morgens, vor vielen Jahren, saß ich im Klassenzimmer in der zweiten Klasse der Holmes-Schule in Oak Park, Illinois <sup>260</sup>... Da wurde ein kleiner Junge in den Raum gebracht, er stand vor uns mit einem geöffneten Buch und las uns flüssig vor; tatsächlich so flüssig, daß der Lehrer ihn mit großer Freude in die zweite Klasse aufnahm (das war seine erste Schulerfahrung). So begann meine Bekanntschaft mit diesem scheuen, sensiblen und unsozialen Jungen, der es vorzog, in seinen Büchern und in seiner Traumwelt zu leben, anstatt mit zu den Balgereien im Schulhof zu kommen oder bei Sportwettbewerben mitzumachen. Er ging immer direkt nach der Schule nach Hause, während wir noch Softball spielten, und fütterte die Hühner oder verkaufte Eier an die Nachbarn, ein kleines eigenes Geschäft, zu dem ihn seine Eltern ermutigten. Ich wohnte nur einen Block weiter, und manchmal trafen wir uns mit unseren Fahrrädern und fuhren ein wenig zusammen umher."<sup>261</sup>

Das blieb die ganze Schulzeit über so, Rogers war sehr gut in der Schule und hatte auch weiterhin keine Mühe im Unterricht. Auch der Wechsel in andere Schulen machte ihm, bedingt durch den minimalen sozialen Anschluß, so seine Einschätzung, keine Schwierigkeiten. Rogers selbst erzählte diesen ersten Schultag ganz ähnlich und berichtete weitergehend, daß die Hauptgründe für seinen Spaß an der Schule in verschiedenen Schulklassen jeweils eine Zuneigung zur Lehrerin gewesen sei. Es war auch die einzige Gelegenheit, bei der er länger in der Schule bleiben durfte, wenn er der Lehrerin half, die Schulhefte aufzuräumen. Auch ansonsten schien er sich an das Schulsystem ganz gut angepaßt zu haben. Er war nach eigener Darstellung nur einmal

---

<sup>260</sup> Helen Rogers erwähnte stolz, daß auch Ernest Hemmingway (1899-1961) und die Kinder von Frank Lloyd Wright ("amerikan. Architekt von überragendem Einfluß" (1869-1959) Duden Lexikon) in dieser Klasse waren. "(We all were classmates together.)". Frank Lloyd Wright beschreibt in seiner Autobiographie auch schon den Streit zwischen Darwinismus und Religion in seiner Jugend (vgl. Wright, F.L., An Autobiography, p.106). Dort findet sich auch eine Beschreibung des Örtchens Oak Park: "Oak Park's other name was 'Saint's Rest'. So many churches for so many good people to go to, I suppose. The village looked like a pretty respectable place. The people were good people (...)" (a.a.O. p.101). Es ist anzunehmen, daß sich diese ironische Beschreibung in etwa 30 Jahren nicht radikal verändert hatte.

<sup>261</sup> Rogers, Helen, 1965 p.93f., Helen Rogers schrieb diesen Text fast 60 Jahre später, vieles über die ganz frühe Zeit ist in diesem Text fast wörtlich gleich mit Rogers' Autobiographie, mit Ausnahme des Fahrradfahrens. D.h. der Text fügt dem Bild des jungen Rogers kaum andere Informationen hinzu.

in eine Keilerei verwickelt und hat nur einmal abgeschrieben, natürlich ohne erwischt zu werden.<sup>262</sup> So gesehen, eher ein unauffälliger Junge, ganz so wie ihn die Autoritäten haben wollten. Bei seinen Eltern, beide sehr gebildet, stießen diese Erfolge jedoch weder auf Achtung noch auf Mißachtung. So lange er seine Arbeit zu Hause gut schaffte, konnte er auch ab und zu etwas lesen, ganz im Sinne der Pflicht zur Arbeit. Lesen wurde jedenfalls nicht als Arbeit betrachtet und Rogers erinnerte sich noch an sein schlechtes Gewissen, als er später als Professor am Morgen ein Buch las.<sup>263</sup> Bei der Darstellung seiner Kontakte zu den Kindern ums Haus beschrieb er sich selbst als noch isolierter als ihn seine Frau beschrieb:

"Ich hatte tatsächlich keine engen Freunde.<sup>264</sup> Es gab eine Gruppe von gleichaltrigen Jungen und Mädchen, die auf der Straße hinter unserem Haus zusammen Fahrrad fuhren. Aber ich ging nie zu ihnen nach Hause, noch kamen sie zu mir."<sup>265</sup>

Dies scheint jedoch keine direkte Repression der Eltern gewesen zu sein, denn im Zusammenhang mit dem Umzug auf die Farm berichtete Rogers, daß sein ältester Bruder Lester oft Parties mit vielen lachenden Leuten im Haus der Eltern hatte.

Ein weiterer befolgenswerter Bibelspruch der Mutter: "Komm weg von Ihnen und bleib' für dich" stellt die Verbindung zwischen der Erziehung und der Isoliertheit von Rogers her. Sein ältester Bruder hatte sich wahrscheinlich anders damit auseinandergesetzt, so daß er das hart Erarbeitete der Eltern mit Freunden zusammen genießen konnte. Der Altersunterschied von acht Jahren war nach Rogers' Ansicht zu groß, um mit seinem Bruder richtig reden zu können. Mit seinen jüngeren Brüdern spielte er gerne, auf seinen nächst älteren war er eifersüchtig. Außerhalb der Familie befolgte Rogers jedoch die Anweisungen der Mutter besser:

"Meiner Erinnerung nach charakterisierte dieses unbewußt arrogante Abseitsstehen mein Verhalten während der ganzen ersten Jahre in der Schule."<sup>266</sup>

*Rogers mußte deshalb an seiner Einsamkeit nicht nur leiden, sondern hatte auch das Deutungsmuster parat: Er war ein Auserwählter, und deshalb war es nur natürlich, daß er isolierter war, es war eine Arroganz, allein zu bleiben. Vielleicht ist diese Arroganz die Kehrseite des scheuen Jungen. Einerseits erschien er sicher sehr*

---

<sup>262</sup> vgl. Rogers, OH p.6 und p.15.

<sup>263</sup> vgl. Rogers, 1967a p.5.

<sup>264</sup> mündlich berichtete er seinem Biographen Kirschenbaum jedoch, daß er mit dem Mädchen von nebenan ziemlich gut befreundet war.

<sup>265</sup> Rogers, 1973b p.3.

<sup>266</sup> Rogers, 1973b p.3. "To the best of my recollection this unconsciously arrogant separateness characterized my behavior all through elementary school."; dt. in Rogers 1977+ Rosenberg, R.L., S.185.

*menschenscheu, wie er sein ganzes Leben lang beschrieben wurde, andererseits war diese Scheu als Kind jedoch nicht nur eine Unfähigkeit, mit anderen in Kontakt zu treten, sondern es war auch gar nicht seine Absicht, mit den Sündern zu verkehren, da verkehrte er schon lieber mit der auserwählten Familie oder der Lehrerin.*

Rogers erzählte in seinem Lebensrückblick eine Geschichte, von der er meinte, daß sie einiges über ihn aussagen würde.

"Ich war in der Schule, vielleicht in der dritten oder vierten Klasse. Es war Pause am Morgen, und ich weiß nicht, wo ich mit meinen Gedanken war - weg beim Tagträumen, wie gewöhnlich - und ich ging einfach nach Hause. Die Schule war aus. Erst als ich nach Hause kam und den erstaunten Blick von Mrs. Robinson sah, merkte ich, daß etwas nicht stimmte. Mit anderen Worten, langsam dämmerte es mir, oh Gott, ich bin nach Hause gekommen, obwohl ich in der Schule sein sollte. Ich bettelte, daß sie mir irgendeine Entschuldigung schreiben sollte, und ich nahm diese und lief ins Klassenzimmer zurück, mitten im Unterricht, sehr verlegen und sehr beschämt. Wenn ich daran denke, bedeutet das einiges. Ich war weg, irgendwo in einer Traumwelt. Ich habe keine Ahnung, was der Inhalt dieser Phantasien zu dieser Zeit war. Außerdem muß ich nicht sehr eng mit anderen Kindern zusammen gewesen sein. Warum hat nicht irgendein Kerl gesagt: 'He, Carl, wo gehst du hin? Was machst du?' Aber ich ging einfach alleine weg, und ich erinnere mich nicht daran, es später meinen Klassenkameraden erklärt zu haben. Es berechtigt die Tatsache, daß ich als ein zerstreuter Professor gehänselt wurde."<sup>267</sup>

Der Spitzname, den ihm seine Brüder gaben, war "Professor moonie", ob sich das auf den wie schlafwandelnd umhergehenden Bruder bezog oder mit seiner Leidenschaft, Nachtschwärmer und Motten zu sammeln, zusammenhängt, bleibt sich fast gleich. Diese sehr späte Selbstdeutung des scheuen Träumers änderte sich im Lauf der Jahre, 1967 noch schrieb Rogers: "Ich hatte fast kein soziales Leben außerhalb der Familie, aber ich habe keinerlei Erinnerung daran, daß mich das irgendwie erstaunt hätte."<sup>268</sup> Ob diese Geschichte so viel aussagt wie Rogers beteuerte, bleibt jedoch fraglich. Zweifellos beschrieb Rogers die Wurzeln der einen Seite seiner eher scheuen Persönlichkeit, wie er sich selbst im Laufe seines Lebens immer wieder beschrieb<sup>269</sup> und auch von anderen bis ins hohe Alter beschrieben wurde. Auch war diese Eigenschaft für seine Eltern ein Problem, denn mit zwölf Jahren durfte oder eher, mußte Carl den Vater auf eine Geschäftsreise begleiten, um etwas mehr Realitätsbezug zu bekommen, was nur bedingt gelang. Sein Vater wollte ihn zu einer 3wöchigen Geschäftsreise in den Süden mitnehmen und arrangierte eine Unterrichtsbefreiung für diese Zeit. New Orleans, Virginia und New York

---

<sup>267</sup> Rogers, OH p.3; vgl. Anhang.

<sup>268</sup> Rogers, 1967a p.5.

<sup>269</sup> Vgl. Rogers, 1967a p.1 "As a person I see myself (...) socially rather shy but enjoying close relationships"

beeindruckten ihn sehr und er schätzte die Erfahrung, auch wenn er dem zweiten Ziel seines Vaters, ihn für das Ingenieurwesen zu begeistern nicht nachkam. Rogers sah wenig Erfolg in dieser Reise, doch erscheinen seine Haupteindrücke, nämlich die Gesänge schwarzer Arbeiter in New Orleans und das Essen roher Austern in Norfolk, sehr sinnlich.<sup>270</sup> Ansonsten verbrachte Rogers üblicherweise seine Ferien damit, Bücher zu lesen, zunächst alles, was greifbar war, die Familienbibel und das Lexikon, dann Indianerbücher, oft lebte er in Gedanken in diesen Büchern, und im Laufe seiner Jugend stellten sie gewissermaßen eine zweite Realität dar. Rogers erinnerte sich später an einen Sommerferienjob (mit siebzehn Jahren) in einem Holzlager, von dort erinnerte er sich an fast keine Personen mehr, sondern nur noch an die Bücher, die er zu dieser Zeit gelesen hatte (vgl. Kap.6).

*Ob jedoch die Gedankenabwesenheit und die Vertiefung in Bücher gleich zu seiner Selbstdiagnose, "ein ziemlich seltsamer Junge", führen muß, kann bezweifelt werden. Das Kind Carl Rogers entsprach sicher nicht dem später von ihm selbst gezeichneten Idealtypus des sozialen und vorwärtsgerichteten Menschen, den Rogers in seiner Theorie postulierte, genausowenig wie zunächst dem Idealtypus, den seine Eltern zeichneten, aber die Tendenz zur Selbstverwirklichung und Selbstaktualisierung scheint mir in dieser Auseinandersetzung mit der elterlichen und schulischen Autorität zu den Schriften des Psychologen zu passen. Nicht die Auseinandersetzung eines Kämpfers und Streiters gegen langweiligen Schulunterricht, sondern ein Aussetzen und eigene-Wege-gehen, auch wenn es hinterher traurig ist, daß momentan niemand danach fragte, wohin. In seinen späten Schriften zum Thema Lernen und Schule scheint es dem alten Rogers genauso gegangen zu sein wie dem Kind. Er beschrieb heutige Lerneinrichtungen von der Schule bis zur Universität als konservativ und eigentliches Lernen geradezu verhindernd, und doch scheint keiner zu fragen: Carl, wo gehst Du hin?*

Rogers beschrieb sich als scheu und fremdartig: "Ich war ein völliger Außen-seiter - ein Zuschauer in allem, was persönliche Beziehungen betraf."<sup>271</sup> Er deutete seine Sammelleidenschaft von Motten und Nachtschwärmern als Kompensation für das Fehlen enger Bindungen.

"Ich glaube, daß mein intensives wissenschaftliches Interesse für das Sammeln und Aufziehen von Nachtschwärmern zweifellos eine teilweise Kompensation des Fehlens engen menschlichen Austauschs war. Ich erkannte dann, daß ich

---

<sup>270</sup> vgl. Rogers, 1967a p.6.

<sup>271</sup> Rogers, 1973b p.4, in: Rogers 1977+ Rosenberg, R.L., S.186.

seltsam war, ein Einzelgänger, mit sehr wenig Platz oder Gelegenheit für einen Ort in der Welt der Personen."<sup>272</sup>

*In dieser Selbstdeutung fallen zwei Dinge auf, zum einen das wissenschaftliche Interesse, nicht nur die Sammelleidenschaft sah Rogers als Kompensation, sondern das wissenschaftliche Interesse daran; zum anderen erstaunt es, daß er, wenige Zeilen nachdem er von seiner Arroganz gesprochen hatte, behauptete, keine Gelegenheit gehabt zu haben, "Menschen kennenzulernen", wie die deutsche Übersetzung meint. Rogers' Weltbild fing an zu bröckeln; natürlich hatte er Gelegenheit, Menschen kennenzulernen, aber er fand mit seiner inneren Rechtfertigung des Abseitsstehens keinen Platz mehr in der Welt. Er fing an, "aus der Welt zu fallen", er selbst erkannte, daß es noch eine andere Welt gab als die der Eltern oder die der Romane oder der Phantasien, und nachdem er mit seinem wissenschaftlichen Interesse an den Nachtschwärmern schon mehr Bezug zur Realität gefunden hatte, half ihm dies auch bei seinen pubertären Fragen. Im nachhinein sah er in dieser Tätigkeit auch eine Möglichkeit, sich mit Sexualität zu beschäftigen, denn dieses Thema war zu Hause tabu.<sup>273</sup> Bei der Erforschung der Fortpflanzung von Nachtschwärmern aber konnte sich Rogers diesem Thema in Ruhe widmen, ohne das Gefühl zu haben, etwas Verbotenes zu tun. Später sah er darin auch noch den Anfang seiner wissenschaftlichen Laufbahn, denn die Experimente, die er mit Motten machte, bewertete er später selbst als erste wissenschaftliche Schritte.*

Er erinnerte sich noch sehr lebhaft an das erste Mal, als er ein Paar von Nachtmotten sah "schön, mit hellgrünen Schwanzspuren an den Flügeln, offensichtlich gerade erst ausgeschlüpft." Sie saßen auf einer Eiche und waren wunderschön. "Ich glaube, das war eine Art religiöser Erfahrung, da vorbeizukommen und sie anzuschauen." Rogers war, so meint er, irgendwie darauf vorbereitet, denn er hatte zwei Bücher gelesen, in denen Nachtschwärmer erwähnt wurden. Aber diese fast zehn Zentimeter großen Tiere faszinierten ihn. "Es war wirklich eine ehrfürchtige religiöse Erfahrung, sie zu sehen."<sup>274</sup> Warum er diese Erfahrung als religiös bezeichnete, geht aus dem Kontext nicht hervor, könnte jedoch deutlicher werden, im Vergleich zu den Stellen, an denen er vor seinem Theologiestudium seine religiösen Erfahrungen beschrieb. Dort war für ihn das Gefühl des Eins-seins mit der Welt, mit Gott, mit der Seele religiös (vgl. Kap. 7). Außerdem ist anzumerken, daß in einer früheren Beschreibung des Erlebnisses (1967) keine Rede von religiöser Erfahrung ist, aber in

---

<sup>272</sup> "I believe my intense scientific interest in collecting and rearing the great night-flying moths was without doubt a partial compensation for the lack of intimate sharing. I realized by now that I was peculiar, a loner, with very little place or opportunity for a place in the world of persons." Rogers, 1973b p.4, vgl. dt. in: Rogers 1977+ Rosenberg, R.L., S.186.

<sup>273</sup> vgl. Rogers, OH p.13.

<sup>274</sup> Rogers, OH p.12; vgl. Anhang.

der Beschreibung von 1985 gleich zweimal, was zu seiner Einstellung paßt, Erlebnisse zu unterschiedlichen Zeiten als Erfahrung des Transzendenten darzustellen.

Sein Interesse für Nachtschwärmer wurde stärker, er las Bücher, konnte Männchen und Weibchen unterscheiden und zog Nachtschwärmer auf, beschäftigte sich mit deren Nahrung und Brutpflege und "ich band eine Cecropia Motte an - knüpfte eine sanfte Schnur um den Bauch und befestigte sie vor dem Fenster - und tatsächlich, am nächsten Morgen flatterten überall da männliche Motten herum."<sup>275</sup> Er war sich nicht ganz sicher, ob seine Eltern verstanden, was er tat, aber das war seine Welt, und er erzählte niemandem davon. Auch ein anderes Motiv taucht im Zusammenhang mit der Mottengeschichte, die er immer wieder geschrieben und in Videointerviews erzählt hat, auf: das des Verkannten. Bei den Leuten war bekannt, daß Rogers Raupen sammelte und wenn sie im Hof etwas fanden, riefen sie und sagten: "hier ist ein großes Ungeziefer, ist der Junge in der Nähe?", was ihm keineswegs eine Möglichkeit zum Kontakt bot, sondern nur bewies, daß ihn die Leute nicht verstanden, denn er interessierte sich ja nicht für Ungeziefer, sondern für Raupen von Nachtschwärmern. Er stellte seinen jungen Forscherdrang jedoch nicht nur als Kompensation dar: "Ich fing mein erstes 'unabhängiges Studienprojekt' an."<sup>276</sup>

Als Rogers auf der Farm war, fing er mehrere eigene Studienprojekte mit Pflanzen und Tieren an und war als 15jähriger anhand von Literatur gut vorbereitet für seine Studien (vgl. Kap. 5). Doch soll der Begriff des "Studienprojektes" in Verbindung mit dem Thema der Sexualität nicht außer acht gelassen werden. Rogers fand hier einen "wissenschaftlich"-empirischen Zugang zu den Fragen, die ihn beschäftigten.

Zum Familienklima berichtete Rogers von Geschwisterrivalität. Carl war auf seinen Bruder Ross eifersüchtig. Kirschenbaum berichtet von einem Interview mit Carls jüngerem Bruder Walter, der bemerkt, daß nur Carl die Familie im nachhinein negativ sah.<sup>277</sup> Über die Schwester schrieb Rogers in einem Brief an de Peretti, daß sie ihm leid tat, weil sie immer geneckt wurde und in der "männlichen Familie" einen schweren Stand hatte. Sie fand ihre Lebensaufgabe nach dem Tod der Eltern in einer religiösen Gemeinschaft.<sup>278</sup>

---

<sup>275</sup> Rogers, OH p.13; vgl. Anhang.

<sup>276</sup> Rogers, 1967a p.6a.

<sup>277</sup> vgl. Rogers, Walter in KIR (book) p.32.

<sup>278</sup> vgl. Peretti, A.de, Pensée et vérité de Carl Rogers, p.34. "elle n'a jamais joué un rôle très important dans ma vie. Elle était la seule fille dans une famille de six enfants et je crains (I am afraid) que chacun de nous, garçons, l'ait tourmentée (teased) bien impitoyablement. Cela me rend malheureux (unhappy) quand je regarde en arrière vers cet aspect de ma vie. Je pense que les vues religieuses trop strictes de mes parents et les taquineries de ses frères ont été les facteurs qui l'ont empêchée de se marier. Elle a travaillé de façon indépendante un certain temps mais semblait

Das Bild, das Rogers von sich selbst zeichnete, war das eines behüteten, wohlhabenden, gebildeten Jungen, der kaum soziale Kontakte hatte. Doch mutet das auch seltsam an, abgesehen von der Geschwisterrivalität schien in der Familie und in der Kindheit das Bild der heilen Welt vorzuherrschen, nur seine sozialen Fähigkeiten bewertete er extrem negativ. Es erscheint unwahrscheinlich, daß ein Kind, angenommen diese Selbstdeutung würde stimmen, sich normal entwickelt hat, aber sozial völlig isoliert ist, hierbei keinerlei Verhaltensauffälligkeiten zeigt und bei Lehrern und Autoritäten eher beliebt ist, und daß allen aus dem Umfeld der schizoide Charakter des Kindes verborgen bleibt. Dies wäre nur zu erklären, wenn sein soziales Umfeld "blind" gewesen wäre. Rogers hat in seinen späten pädagogischen Werken immer wieder ein großes Manko moderner Schulbildung angeprangert: die fehlende emotionale Bildung! Seine Veränderungsvorschläge der Bildung und Erziehung drehten sich immer wieder um das Thema der inneren Beteiligung. Selbstinitiiertes Lernen heißt wohl Lernen mit dem Organismus, als ganzer Mensch, und nicht rationales Spezialistentum.

*In Verbindung der differierenden Einschätzung seines Bruders Walter, mit einer genaueren Betrachtung der Beschreibung seiner Eltern als "Meister liebender Kontrolle" und mit seiner späteren Abwendung von aller asketisch puritanischen Erziehung fällt zusätzlich auf, daß sein wichtigstes soziales Umfeld seine Familie war. "Wir hatten gute Zeiten miteinander".<sup>279</sup> Auch in der Familie hat niemand Rogers so gesehen, wie er sich selbst später darstellte, als den schizoiden. Die Eltern hatten zwar Sorgen um seinen Realitätsbezug, dies jedoch erst später. Betrachtet man zusätzlich Rogers' Selbstdeutung seines Zwölffingerdarmgeschwürs, nämlich als psychosomatische Reaktion auf das unterdrückende Klima im Elternhaus, gerät die Sicht des späten Rogers mit den anzunehmenden Wahrnehmungen der Personen seiner Umwelt in größte Spannung.*

*Angesichts der Tatsache, daß in diesem Teil der Arbeit noch keine zeitgenössischen Darstellungen von Rogers vorliegen, kann direkt nach seiner Darstellungsabsicht gefragt werden. Keiner aus dem Umfeld hat gesehen, wie er wirklich war, weder die Leute aus der Schule, noch die Familie. Eine mögliche Sicht des Ergebnisses wäre die, daß Rogers seine eigene Geschichte als Beweis für die Richtigkeit seiner späteren pädagogischen Thesen anführte.*

---

foncièrement dépendante de la maison et revint finalement vivre auprès de ses parents; puis quand mon père mourut, elle et ma mère vécurent en Floride pendant un certain nombre d'années jusqu'à la mort de ma mère. Depuis lors elle a développé une vie de son crû, réellement agréable et indépendante, avec des amis, s'intéressant à un club de jardinage et à l'association chrétienne de jeunes femmes. Je l'aime bien et la tiens en amitié mais je n'ai que peu de relation avec elle." Brief an Peretti vom 12.5.1971.

<sup>279</sup> Rogers, 1955b in 1961a p.5, vgl.dt. S.21.

- *Passend zu seiner Forderung nach emotionaler Bildung, stellte er sich als seltsamen Jungen dar.*
- *Passend zur Ablehnung des puritanischen Familienklimas, stellte er sich als schizoid dar.*

*Das könnte eine nachträgliche Darstellung der zugehörigen Erfahrungen sein. Die zugehörige Erfahrung zur späteren Ablehnung des Puritanismus wäre die Darstellung seines schizoiden Leidens in der Kindheit. Das könnte umgekehrt heißen: In seiner Familie war es "normal", keine sprudelnden Getränke zu trinken, aber im Verhältnis zu seinen späteren Idealen war es schizoid. So liegt der Gedanke nahe, daß Rogers, indem er sich als seltsam und psychisch krank klassifizierte (er war dankbar, daß dies kein Psychologe bemerkte), er seiner Umwelt dasselbe bescheinigte. Die Erziehung war seltsam und die Familie krankmachend. Zumindest steht dieser Gedanke in keinem Widerspruch zu den möglichen Darstellungsabsichten des Übergangs vom seltsamen Jungen zum großen Psychologen. Rogers führte sozusagen seine eigenen subjektiven Bemühungen, sich aus dieser Kindheit und Jugend, Kraft seines Organismus' entwickelt und selbstaktualisiert zu haben, als Untermauerung seiner wissenschaftlichen Thesen zur Erziehung an. Von daher kann auch die starke Betonung der Erfahrung in seiner Theorie verständlich werden.*

Im Unterschied zur Selbstdiagnose fand Rogers später in dieser scheuen Art auch Quellen seiner späteren Beschäftigung mit Kommunikation. Er hatte sich in der Schule lieber schriftlich ausgedrückt, seine Aufsätze und Liebesbriefe sagten, seiner Einschätzung nach, mehr aus, als er in Worte fassen konnte. Deshalb war er auch für mißverständliche Kommunikation in der Schule sehr sensibel. Um seine spätere Forderung des aktiven Zuhörens näher zu begründen, verwies er auf seinen kindlichen Schmerz, wenn nicht zugehört wurde:

*"Ich kann mich daran schon aus meiner frühesten Schulzeit erinnern. Ein Kind stellte dem Lehrer eine Frage, und der Lehrer erwiderte mit einer tadellosen Antwort auf eine völlig andere Frage. Ein Gefühl des Schmerzes und der Enttäuschung durchzuckte mich jedesmal. Meine Reaktion war: 'Aber Sie haben ja gar nicht zugehört!' Ich empfand eine Art kindlicher Verzweiflung über den Mangel an Verständigung, der so verbreitet war (und ist)."<sup>280</sup>*

Rogers hatte wahrscheinlich niemanden, der ihm als Kind so zuhörte, wie er es wollte, er spürte jedoch früh oder belegte den frühen Ursprung seiner späteren Forderung, die Notwendigkeit einer besseren Kommunikation und die damit verbundenen Gefühle. Die Erfahrung des richtigen Zuhörens machte er, seiner Darstellung zufolge, erst später. (vgl. Kap. 9)

---

<sup>280</sup> Rogers, 1980g in 1980a p.7, dt. S.19.

*Das Abseitsstehen des jungen Rogers' und die Formen der Auseinandersetzung mit seiner Kindheit blieben für Rogers Zeit seines Lebens polar; er sah sein Bedürfnis nach Nähe und Kommunikation und einen Weg, dies in Form der Therapie zu erreichen, jedoch sah er auch die Art des "Alleinseins" als ihn auszeichnend und seinen Erfolg beschleunigend.*

"Die Arten von Isolation oder 'Entwurzelt-sein', die ich beschrieben habe, haben mich zu dem geführt, was ich für ein sehr positive Art von 'Alleinsein' halte. Ein Sprichwort, das mir viele Jahre lang viel bedeutet hat, ist: 'Wer alleine reist, reist am schnellsten.' Ich fühle, daß dies ein zentrales Thema für mich war. Ich habe keinen großen Wunsch, mit Kollegen zusammenzuarbeiten. Ich bin zu ungeduldig. Ich tendiere dazu, 'es allein zu tun' und vertraue darauf, daß, wenn ich mich irre, meine Bemühungen ignoriert werden, ebenso vertraue ich darauf, daß, wenn ich etwas Sinnvolles tue, die anderen es irgendwann entdecken."<sup>281</sup>

*Die Spannung zwischen dem einsamen, allein reisenden, erfolgreichen Rogers und dem, der die Rettung der Welt im Zusammenführen der Menschen sah, in der Gemeinsamkeit der guten Menschen, scheint sehr groß. Es wird deutlich, daß Rogers beide Selbstdeutungen positiv sieht.*

*Was zeigt nun die Darstellung der Kindheit des Mannes, der glaubte, viele Probleme der Welt durch gute Kommunikation lösen zu können und der den innerlich guten und kommunikativen Menschen als Ideal darstellte. Nach der Frage, ob er als Kind einen Freund hatte oder nicht und wie normal es war, daß er sich in Bücher stürzte und seine eigenen Phantasien entwickelte, bleibt festzustellen, daß sich seine Selbstdeutungen von seiner Kindheit bis ins Alter durchziehen. Rogers stellte sich als sehr scheues, fast abnormes Kind dar und hätte sich selbst als schizoid eingeordnet. Durch die Darstellungen, die zur Verfügung stehen, kann beides nicht gestützt werden. Auch die Leute, die ihn später beschrieben, stellten ihn als sehr scheu dar. Dagegen erstaunt es sehr, daß Rogers große Workshops mit Hunderten von Leuten gehalten hat, einige Programme zur Verbesserung zwischenmenschlicher Kommunikation entwickelte und damit zumindest sehr bekannt wurde. Es stellt sich die Frage nach der autobiographischen Verfälschung und Verfehlung.<sup>282</sup> Warum hat Rogers seine Kindheit so dargestellt? Wird so die Wandlung vom grauen, unkommunikativen Entlein zum Psychologen deutlicher? Wollte er sich von seinen Wurzeln trennen? Ist es vielleicht gerade dieses Paradox, das den zu menschlicher Nähe Unfähigeren genauer nachdenken läßt und die Ausbildung dieser Fähigkeiten zu seiner Lebensaufgabe werden läßt? Rogers hat einen ähnlichen Gedanken geäußert:*

---

<sup>281</sup> Rogers, 1967a p.59f.; vgl. Anhang.

<sup>282</sup> vgl. Bittner, G., 1979 S.124, und Fröhlich, V., 1984 S. 61.

"Ich erkenne auch, wie stark mein Wunsch nach engem psychischem Kontakt mit anderen ist. Ich bin mir meines starken Bedürfnisses bewußt, Zuneigung für andere zu empfinden und von ihnen auch zu erhalten. Ich kann jetzt offen aussprechen, was ich immer schon vage empfunden hatte: daß mir meine intensive Beschäftigung mit Psychotherapie die Möglichkeit bietet, diese Bedürfnisse nach Intimität vorsichtig zu befriedigen, ohne zuviel von meiner eigenen Person zu riskieren."<sup>283</sup>

*Die Entwicklung kann auf zwei Arten betrachtet werden. Rogers entdeckte seine geringere Fähigkeit, menschliche Kontakte zu knüpfen, lernte auf diesem Gebiet und konnte sozusagen am Ende zufrieden sein mit seiner geleisteten Arbeit. Das wäre die Sicht des annähernd genialen Kindes. Auch die Sicht des verzweifelten Kindes liegt nahe. Um überhaupt in der Welt existieren zu können, um einen Funken inneren Glücks zu erreichen, mußte Rogers sich sein ganzes Leben lang mit den Themen seiner Kindheit beschäftigen und konnte nur so sein Leben bewältigen.*

"Rückblickend wird mir klar, daß mein Interesse am Gespräch und an der Therapie zum Teil wohl aus meiner früheren Einsamkeit herrührte. Hier gab es einen gesellschaftlich anerkannten Weg, Menschen wirklich nahe zu kommen und vielleicht ein wenig den Hunger nach Kommunikation zu stillen, den ich selbst verspürt hatte. Dieser Weg bot mir die Möglichkeit, engen Kontakt zu Menschen herzustellen, ohne deshalb mich selbst immer wieder in einer engen Beziehung engagieren zu müssen - ein (für mich) langwieriger und oft schmerzhafter Prozeß."<sup>284</sup>

*Es kann nicht Ziel dieser Arbeit sein, diese Fragen endgültig zu beantworten, doch soll der Blick exemplarisch auf die Sicht einiger Phänomene in Rogers' Jugend gelenkt werden und an beiden Arten der Selbstsicht gezeigt werden, daß dieselben Eindrücke von der Person selbst in der Retrospektive im Sinne von Leiden oder im Sinne von Genialität gesehen werden können. Der Junge, der niemanden zum Thema Sexualität fragen konnte und sich auf eigene Tierversuche stützte, kann darin die traurige Einsamkeit seiner Jugend erkennen und auch die frühe Fähigkeit, wissenschaftlich zu arbeiten.<sup>285</sup>*

---

<sup>283</sup> Rogers, 1980e in: 1980a S.50.

<sup>284</sup> Rogers, 1973b, in: Rogers 1977+ Rosenberg, R.L., S.189f.

<sup>285</sup> diese Methode bleibt in Rogers' Leben erhalten, vielen Themen seines Lebens näherte er sich wissenschaftlich. Vgl. z.B. die Frage nach der Sexualität in seiner Ehe, die er "zufällig" in einem Forschungsprojekt als Teilnehmer anging und wozu er 1972 dann eine neue Art der Forschung postulierte, in Kap 9.

## 5 STUDIUM DER LANDWIRTSCHAFT - DER BEGRIFF DES "ORGANISMUS"?

Dieses Kapitel umfaßt die Zeit von Rogers' aktivem Tun als Jugendlicher auf dem heimischen Hof bis zum Studium der Landwirtschaft. In Rogers' Leben erstreckte sich dieser Abschnitt vom Umzug der Familie auf eine Farm im Jahre 1915 über Rogers' Interesse für wissenschaftliche Landwirtschaft und seine zwei Jahre des Studiums bis 1921. Das heißt, fast die ganze Zeit der Adoleszenz bis zu den ersten Studienjahren.

1914 hatte der Vater Walter Rogers eine Farm für die Familie, die bis dahin noch in Chicago lebte, gekauft, und sie verbrachten zwei Sommer und die Wochenenden im Herbst dort draußen auf dem Land und zogen kurz vor Weihnachten 1915, Rogers war dreizehn Jahre alt, ganz auf die große Farm. Die Familienfarm hieß "Warwood" (eine Abkürzung für Walter Alexander Rogers und den sie umgebenden Wald, der militärische Beiklang hat wohl nicht gestört, denn der Vater war für ein Eingreifen der Vereinigten Staaten im europäischen Krieg. Rogers' Vater verhinderte, daß Carl in der Schule deutsch lernte, indem er ihm einen separaten Französischkurs finanzierte<sup>286</sup>). Zum einen sollte das Leben auf dem Land, wie schon erwähnt, das Familienklima und die 6 Jugendlichen vor den Lastern des Vorstadtlebens schützen und zum anderen liebten Vater und Mutter das Leben auf dem Land. Der Vater wollte diese Farm, die sein Hobby war, nach wissenschaftlichen Grundsätzen führen und stellte einen deutschstämmigen Vorarbeiter an, den er von Agrarwissenschaftlern, die von der Universität dorthin kamen, ausbilden ließ.<sup>287</sup>

Doch nicht nur der Vorarbeiter wurde gebildet, sondern auch Carl Rogers las wissenschaftliche Bücher über "Futter und Füttern"<sup>288</sup>, über Milch- und Eierproduktion, Bodenbeschaffenheit, usw.. Teils wohl aus Eigeninteresse, was ihn 50 Jahre später noch erstaunte, teils weil er den Vorarbeiter nicht leiden konnte und ihn nichts fragen wollte. Bei der Arbeit auf der Farm kamen auch noch andere Fähigkeiten von Rogers zur Geltung, die sich nur schwer aufs Bücherlesen zurückführen lassen. Es machte ihm großen Spaß, die kleinen Tiere und Vögel zu schlachten. Besonders eindrücklich blieb ihm ein Erlebnis: Der Vater hatte die Schafe bis auf eines verkauft und die Kinder hatten dieses letzte aufgezogen. Als es dann

---

<sup>286</sup> vgl. Rogers, OH p.23, außerdem p.22, Rogers' Vater war 1917 Leiter eines entstehenden Militärcamps und Rogers' Bruder war Soldat. "Their attitude was very clear. They were absolutely in favor of the war, and I adopted the family attitude. I guess that's best."

<sup>287</sup> vgl. KiR, p. 10.

<sup>288</sup> Rogers erwähnte diesen Buchtitel von Morison, vgl. Rogers, 1967a p.7.

doch geschlachtet werden mußte, bestand der dann etwa 15jährige Rogers darauf, es selbst zu tun.

"So nahm ich ein Flugblatt des Ministeriums, das detailliert beschrieb, wie es ging. (Ich war zu stolz, um Rat zu fragen.) Es sollte also durch einen Schlag auf den Kopf betäubt werden, dann konnte die Sache ausgeführt werden, während es bewußtlos war. Es war ein panischer Moment, als es vom ersten Schlag unbeirrt schien, doch der zweite funktionierte dann, und mein Bruder und ich machten mit der schwierigen Prozedur weiter."<sup>289</sup>

Rogers und sein jüngerer Bruder Walter, mit dem er am meisten unternahm und den er auch am meisten mochte, genossen es, eigene Erfahrungen auf der Farm zu machen. Die Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit mit Tieren und auch mit einem eigenen Stück Land waren wohl ganz im Sinne der Eltern; daß die Kinder es auch "wissenschaftlich" anpackten, war für sie umso erfreulicher. Rogers betonte in der Geschichte auch, daß er das, was zu tun war, nämlich töten, um zu essen, nicht scheute, doch die Freude am Schlachten ist damit nicht erklärt, jedenfalls vermittelt sie ein anderes Bild des Jugendlichen, und das war auch die Absicht der Erzählung:

"Warum erzähle ich diese blutige Geschichte? Weil ich die harte Seite von mir ebenso erkennen möchte wie die sensible und verwundbare Seite. Ich schrecke nicht vor dem zurück, was getan werden muß."<sup>290</sup>

*Rogers sagte daß er diese Seite erkennen möchte. Wie hart war diese Seite, wenn der Vater meinte, daß das Schaf, das sie dressiert hatten, den Wagen zu ziehen, geschlachtet werden muß? Die Kinder gehorchten, und wenn das geliebte Schaf schon sterben mußte, dann doch wenigstens nicht von fremder Hand und, um den Gehorsam zu vervollständigen, nach wissenschaftlich-ministeriellen Kriterien. Daß es dabei blutig zugeht, spiegelt vielleicht eher den Ernst der Situation als das Heldentum wieder.*

Ähnlich war es mit dem Stück Land, das Carl und Walter eingezäunt hatten und auf dem sie eigene Pflanzen kultivierten. Der unbeliebte Vorarbeiter sagte dem Vater (so verdächtigte ihn Rogers), das Stück sei nicht schön und passe nicht zur Farm, worauf der Vater den Zaun niederreißen wollte. Nach langem Kampf und einsamen Tränen sah Rogers ein, daß er verloren hatte und fühlte sich ungerecht behandelt.<sup>291</sup> Dies scheint doch etwas über die liebende Kontrolle und das reine Familienglück hinauszugehen. Um so erstaunlicher ist der Fortgang der Erzählung in der Autobiographie. Rogers berichtete, daß diese Situation für ihn deshalb so schlimm war, weil er es nicht gewohnt war, zu unterliegen. "Ich erwartete, daß wenn ich etwas wollte,

---

<sup>289</sup> Rogers, OH p.9; vgl. Anhang.

<sup>290</sup> Rogers, OH p. 9f.; vgl. Anhang.

<sup>291</sup> vgl. Rogers, OH 14f.

ich es, bei Gott, erhielt."<sup>292</sup> und beendete diesen Absatz über ein einmaliges Durchfallen in einer Klassenarbeit mit der Feststellung, daß die Erfahrung zu verlieren, geschlagen zu werden, eine ihm fremde Erfahrung sei: "... das ist für meine Erfahrung einfach fremd. Ich denke das ist mein ganzes Leben lang so geblieben."<sup>293</sup> *Dies hört sich ungewöhnlich an, auch wenn Rogers seine intellektuellen Erfolge, die bis in die Kindheit zurückgehen, anführte. Er konnte sehr früh lesen, war in der Schule immer ohne großen Aufwand gut, mit Ausnahme einer Klassenarbeit und einem statistischen Test an der Uni, den er aber dann nach einer Diskussion mit dem Professor doch anerkannt bekam, und hatte intellektuell wahrscheinlich wenig Mißerfolge. Allein die ausführliche Aufzählung der beiden "Durchfaller" könnte eine Kränkung durch solche Erlebnisse belegen.*<sup>294</sup> *Daß Rogers in seiner Kindheit in der Familie froh war, daß ihn die Konflikte mit seinen Eltern nicht weiter über das Thema "Verlieren" nachdenken ließen, verwundert nicht, doch daß er dies generell auf sein Leben anwandte, bedarf näherer Betrachtung. An äußeren Fakten gibt es, außer den erwähnten Streits mit den Eltern, den späteren Bruch mit den Eltern, die Schwierigkeiten in der Ehe, die tiefe Krise im Alter von etwa 40 Jahren und die zunächst totale Ablehnung seines Ansatzes von seiten der APA (Association of Psychology of America) und das Scheitern des WSBI (Western Behavioral Science Institute). Das meiste davon verlief irgendwann doch glimpflich oder kehrte sich um. Rogers wurde später Präsident der APA. Auch viele Auseinandersetzungen mit seinen Schülern, besonders die Schwierigkeiten um das Schizophrenieprojekt<sup>295</sup>, gingen an Rogers nicht spurlos vorüber. Besonders seine "mißlungenen" Therapiesitzungen erwiesen sich als die lehrreichsten für ihn.*<sup>296</sup> *Die Art der Bewältigung der "Niederlagen" war in vielen Fällen wissenschaftlich oder ein Davonlaufen - manchmal beides - wie zum Beispiel der Abschied in Wisconsin 1964, ein Resignieren vor den Strukturen der Universitätsverwaltung mit der Folge des Umzuges an ein privates Institut in Kalifornien; ein Jahr später erschien das Buch "Lernen in Freiheit"<sup>297</sup>. Als Tendenz ist zu erkennen, daß in Rogers' Selbstkonzept und in der Selbstdeutung seines Lebens die Erfahrung des Verlierens keinen großen Stellenwert*

---

<sup>292</sup> Rogers, OH p.15.

<sup>293</sup> Rogers, OH p.15.

<sup>294</sup> vgl. Rogers, OH p.15.

<sup>295</sup> der Forschungsbericht über die Studie der Anwendung des person-zentrierten Ansatzes mit Schizophrenen (Rogers, 1967+ Gendlin, Kiesler, Truax) war letztlich ein Mißerfolg, weil sich die Forscher über die Herausgabe des Buches stritten; von einem von ihnen wurden wahrscheinlich fast alle Daten gestohlen, so daß es Jahre später erst zusammengestückelt veröffentlicht wurde und fast unzensuriert verhandelt. Ob der Tod von Truax damit in Verbindung steht, bleibt offen, hier jedoch soll der "Randkrimi", den Kirschenbaum beschreibt (vgl. KiR p.304ff) ausgespart werden.

<sup>296</sup> vgl. Kap. 10.

<sup>297</sup> Rogers, 1969a

*hatte. Auf wissenschaftlich intellektuellem Gebiet scheint er meist eine Lösung zur Niederlage gefunden zu haben.*

Im letzten Abschnitt ist Rogers' Fähigkeit zur Lösung durch Schreiben angedeutet. Rogers sah dieses Element schon in seiner Jugend. In der Schule war Englisch sein Lieblingsfach und in seinen Aufsätzen konnte er sich äußern, und die guten Noten zeigten ihm, daß ihm jemand zuhörte.<sup>298</sup> Die Lösung von Schwierigkeiten oder Niederlagen auf intellektuellem oder wissenschaftlichem Gebiet, wie die eigenen Studien oder das Lesen wissenschaftlicher Bücher, brachten ihm nach außen hin unmittelbar Vorteile.

Die wissenschaftlichen Bücher, die Rogers als Junge über die fachmännische Zucht von Tieren und über die optimale Ausnutzung des Bodens las, haben für ihn einen nahtlosen Übergang zur Universität geschaffen. Er meinte, er habe Zugang zur Wissenschaft über Füttern, Milch und Eierproduktion gefunden, was ihm

"ein tiefgreifendes Gefühl für die wesentlichen Elemente der Wissenschaft gab. Das Design eines geeigneten Experiments, die Begründung von Kontrollgruppen, die Kontrolle aller Variablen außer einer, die statistische Analyse der Ergebnisse - alles von diesen Konzepten wurde unwissentlich (unknowingly) durch mein Lesen im Alter von 13-16 aufgenommen."<sup>299</sup>

Seinen Entschluß, dann 1919 Landwirtschaft in Wisconsin zu studieren, begründete er kaum. Ob es eine Frage der Faszination war oder ob er einfach die Familientradition eines Studiums am College in Wisconsin (beide Elternteile sowie seine beiden älteren Brüder und seine Schwester hatten dort studiert, bzw. studierten dort noch, mit Ross teilte er das Zimmer im YMCA-Wohnheim) fortsetzte, bleibt unklar. Er berichtete fast nichts über die beiden Jahre des Studiums<sup>300</sup>, außer über sein Engagement in einer YMCA-Gruppe, in der er Freunde und menschlichen Kontakt fand sowie über Veranstaltungen dieser Gruppe und über Konferenzen. In einem der frühesten zur Verfügung stehenden Tagebücher schrieb er 1920:

"Wenn ich zurückblicke, scheinen mir dies die besten und reichsten fünf Monate gewesen zu sein, die ich je hatte. Ich lernte mehr übers Herz und Leben der Menschen. Ich schloß die erste Freundschaft, die ich je hatte und habe massenweise gute Bekanntschaften gemacht."<sup>301</sup>

---

<sup>298</sup> vgl. Rogers, 1967a p.9.

<sup>299</sup> Rogers 1967a p.7; vgl. Anhang.

<sup>300</sup> jeder verbrachte Sommer nimmt größeren Raum, sowohl in seinen Autobiographien wie auch in seiner Biographie, ein. Er erinnerte sich daran, Organische Chemie und Physik studiert zu haben und mit Tieren zusammengewesen zu sein. An Landwirtschaft habe ihn weniger gereizt, Farmer zu werden, sondern die wissenschaftlichen Aspekte. Vgl. Rogers, OH p.25 im Unterschied zu den Motiven, die in Kap. 6. dargestellt sind.

<sup>301</sup> Gray Diary February 6, 1920, zit.n. KiR p.19; vgl. Anhang.

Der Grund, das Studium dann abzubrechen, lag an den religiösen Aktivitäten. Sein Ziel war, "ein religiöser Leiter zu werden"<sup>302</sup>. Er suchte sich ein Fach, das ihn für seinen Dienst als Priester vorbereiten würde, deshalb fing er an, Geschichte zu studieren, ein Fach, das ihn schon vorher interessiert hatte.

Diese inhaltliche Lücke in der Biographie, in der er nur die Ferien, nicht aber das Studium beschrieb, ist für die Entwicklung von Rogers' Verständnis von Wissenschaft nicht unerheblich. Einige Autoren sehen in ihm *den* Pionier der Psychologie auf experimenteller Basis; dies scheint etwas hochgegriffen, doch war eines der Ziele von Rogers' späteren Experimenten, den Prozeß der Psychotherapie einsichtig zu machen. Er nahm Sitzungen und ganze Therapieverläufe auf Tonband auf und dokumentierte die Fälle möglichst genau, was zu dieser Zeit nicht einmalig, aber doch sehr ungewöhnlich war. Hinter der Erforschung des Prozesses und der Bedingungen des Wachstums, ein landwirtschaftliches Grundthema, blieb für Rogers immer die zugrundeliegende Tendenz, überhaupt zu wachsen, präsent.

Neben seinem besonders im Alter verfolgten Hobby des Gärtnerns, das seine Schüler immer besonders fasziniert hatte,<sup>303</sup> finden sich in seinen Artikeln immer wieder Vergleiche und Belege aus dem biologischen und landwirtschaftlichen Bereich. In seiner wissenschaftlichen Theorie der Persönlichkeit behauptete er: "Das Individuum hat eine innewohnende Tendenz zur Aktualisierung seines Organismus."<sup>304</sup> In der Version, die der deutschen Übersetzung zugrunde gelegt wurde und die viele Definitionen der Konstrukte aufzählt, steht:

#### "1. Aktualisierungstendenz

Der Begriff bezeichnet die dem Organismus innewohnende Tendenz zur Entwicklung all seiner Möglichkeiten; und zwar so, daß sie der Erhaltung oder Förderung des Organismus dienen. Diese Tendenz beinhaltet nicht nur (...) die Grundbedürfnisse nach Luft, Nahrung, Wasser u. ä., sondern darüber hinausgehend auch allgemeinere Aktivitäten. Der Begriff beinhaltet die Tendenz des Organismus zur Differenzierung seiner Selbst und seiner Funktionen, er beinhaltet Erweiterung im Sinne von Wachstum, die Steigerung der Effektivität durch den Gebrauch von Werkzeugen und die Ausweitung und Verbesserung durch Reproduktion. Dies meint die Entwicklung hin zu Autonomie und weg von Heteronomie oder der Kontrolle durch äußere Zwänge. (...)

Es sei darauf hingewiesen, daß diese grundlegende Aktualisierungstendenz das einzige Motiv ist, welches in diesem theoretischen System als Axiom vorausgesetzt wird. Es sei darüber hinaus darauf aufmerksam gemacht, daß diese Tendenz nur dem Organismus in seiner Gesamtheit innewohnt. Es gibt keine Homunkuli, keine anderen Energie- und Aktionsquellen in diesem System. Das Selbst zum Beispiel ist ein wichtiges Konstrukt unserer Theorie,

---

<sup>302</sup> Rogers, 1967a p.12.

<sup>303</sup> vgl. Wood, J., Carl Rogers, Gardener.

<sup>304</sup> Rogers, 1959a p.234, vgl. dt. S.59.

aber dieses Selbst 'tut' nichts. Es ist nur eine mögliche Erscheinungsform dieser organismischen Tendenz, die den Organismus erhält und entwickelt.

Es sei schließlich daran erinnert, daß Motivationskonzepte, die mit Begriffen wie Bedürfnisreduzierung, Spannungsreduzierung und Triebreduzierung arbeiten, in diesem Konzept eingeschlossen sind. Unser Konzept beinhaltet jedoch auch das Bedürfnis nach Wachstum (growth motivations), das über diese Begriffe hinauszureichen scheint: Suche nach freudvoller Spannung, Tendenz zur Kreativität, Tendenz, mühsam Gehen zu lernen, wo doch Krabbeln müheloser zur selben Bedürfnisbefriedigung führen würde.

## 2. Tendenz zur Selbstaktualisierung

Betrachten wir einmal die Entwicklung der Selbststruktur: Die allgemeine Tendenz zur Aktualisierung drückt sich auch in der Aktualisierung des Teils der organismischen Erfahrung aus, in dem sich das symbolisiert, was wir Selbst nennen. Wenn das Selbst und die Erfahrung des Organismus verhältnismäßig kongruent sind, dann bleibt die Aktualisierungstendenz ebenfalls verhältnismäßig ungespalten. Wenn aber Selbst und Erfahrung inkongruent sind, dann kann die allgemeine Aktualisierungstendenz des Organismus mit diesem Subsystem, nämlich der Tendenz zur Entfaltung des Selbst, in Widerspruch stehen."<sup>305</sup>

Dann schließen sich vierzig weitere Definitionen an, in denen z.B. Kontakt, Reife, Abwehr und positive Selbstbeachtung erklärt werden, doch der Begriff des Organismus taucht nur unter Punkt 37 "Organismischer Bewertungsprozeß" auf; jedoch selbst dort ist der Organismus ein Faktum, das nicht näher beschrieben wird. Rein logisch stimmt zwar, daß die Aktualisierungstendenz das einzige Axiom ist, doch in der Definition des Axioms steht der zentrale und bestimmende Begriff des Organismus, der nicht näher erklärt ist. Die Aktualisierungstendenz scheint mit dem Organismus eng verbunden zu sein, vielleicht als ein Charakteristikum des Organismus, letzterer wird jedoch von Rogers in seinen Theoriekonzepten nicht näher definiert. Es gibt hierzu an anderer Stelle eine Erinnerung von Rogers.

"Ich erinnere mich, daß sich in meiner Kindheit die Kiste, in der wir unseren Wintervorrat an Kartoffeln aufbewahrten, im Keller befand, einige Fuß unter einem kleinen Kellerfenster. Die Bedingungen waren ungünstig, aber die Kartoffeln trieben immer - blasse, weißliche Schößlinge, so ganz anders als die gesunden grünen Triebe, die hervorsproßen, wenn sie im Frühjahr in das Erdreich gepflanzt werden. Aber diese kümmerlichen dünnen Sprößlinge wuchsen fast einen Meter hoch dem fernen Licht des Fensters zu. Sie waren in ihrem bizarren, sinnlosen Wachstum eine Art verzweifelter Ausdruck der Entfaltungstendenz (directional tendency)<sup>306</sup>, von der ich gesprochen habe. Sie würden nie zu einer Pflanze werden, nie heranreifen, nie ihr eigentliches Potential erfüllen. Aber auch unter den ungünstigsten Umständen kämpften sie,

<sup>305</sup> Rogers, 1959a dt. S.21f.; vgl. auch Kap.2.3; vgl. Anhang.

<sup>306</sup> der unterschiedliche Gebrauch von 'directional tendency', 'formative tendency' (Rogers, 1978b) und 'actualizing tendency' (Rogers, 1963a, 1963g) bleibt undurchsichtig. 'Actualizing tendency' scheint der ältere Begriff zu sein, der durch die anderen ersetzt wurde. (vgl. Kap. 2.3)

um zu werden. Das Leben gibt nicht auf, auch wenn es nicht gedeihen kann. Im Umgang mit Klienten, deren Leben in schlimmer Weise mißraten war, denke ich bei der Arbeit mit Männern und Frauen in den hintersten Gebäuden psychiatrischer Krankenhäuser, oft an diese Kartoffelschößlinge. Diese Menschen haben sich unter so ungünstigen Bedingungen entwickelt, daß ihr Leben oft abnormal, mißgestaltet, kaum menschlich erscheint. Doch ihre Entwicklungstendenz verdient Vertrauen. Der Schlüssel zum Verständnis ihres Verhaltens ist, daß sie mit den wenigen, ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln und Wegen danach streben, zu wachsen, sich zu entfalten, zu "werden". Uns mögen die Resultate bizarr und sinnlos erscheinen, es sind jedoch die verzweifelten Versuche des Lebens, sich selbst zu realisieren. Diese mächtige Tendenz bildet die zugrundeliegende Basis der klienten-zentrierten Therapie und all dessen, was sich daraus entwickelt hat."<sup>307</sup>

Rogers belegte dieses grundlegende Axiom noch mit anderen biologischen Beispielen<sup>308</sup> und postulierte somit eine Art Trieb zu leben oder die Möglichkeiten, die der Mensch zu der Zeit hat, zu realisieren. Doch auch die Möglichkeiten, die zur Verfügung stehen, dienen dem Wachstum und sind konstruktiv. Die Möglichkeit, sich aus dem Fenster zu stürzen,<sup>309</sup> wird in Rogers' theoretischem System nicht durchgeführt, da sie nicht "der Erhaltung und Förderung des Organismus" dient. Es besteht somit eine *Wertbestimmung* der Tendenzen, die aktualisiert werden. Selbst und Organismus können differieren, was in diesem Zusammenhang zunächst nicht unbedingt logisch erscheint. Ebenso zunächst erstaunlich ist die angelegte Hierarchie,

<sup>307</sup> Rogers, 1977a p.8, vgl dt.1977a S.18f.

<sup>308</sup> besonders bekannt sind die Seeigelbeispiele nach Driesch, vgl. Rogers, 1977a p.240f., dt. S.269. in denen Rogers, im Anschluß an Driesch, darstellte, daß sich nach der ersten Zellteilung getrennte Seeigelzellen nicht zu je einem halben Seeigel entwickeln, sondern jede Zelle zu einem ganzen Seeigel heranwächst. Der Forscher kann ("zumindest bis jetzt" schrieb Rogers, das ist heute überholt) das Wachstum des Seeigels nicht kontrollieren, sondern nur günstige Bedingungen schaffen. "Ich kann mir keine bessere Analogie für Therapie oder für eine Gruppenerfahrung denken, in der es zu einer konstruktiven Vorwärtsbewegung kommt, wenn ich das psychologische "Fruchtwasser" liefern kann."

Auch das Beispiel des Seegrases (Rogers, 1977a p. 237f.), dessen Überlebenswille unter ungünstigen Bedingungen der Gezeiten Rogers faszinierte, diente zur Anschauung der Aktualisierungstendenz.

<sup>309</sup> verstanden als eine Anspielung auf den ältesten und meistverbreiteten Vorwurf gegen Rogers, tatenlos nachplappernd den selbstzerstörerischen Kräften eines Klienten gegenüberzusitzen, der sich in Form eines oft erwähnten Witzes äußerte: Rogers, 1967k, dt. in Psychologie heute. 5/76: **Rogers:** 'Es gab viele Angriffe gegen mich, und auch Witze, in denen behauptet wurde, alles, was ich täte, wäre, mit dem Klienten einer Meinung zu sein.'

**Hall:** 'Das bringt mich auf den klassischen Rogers-Witz: ... ein Klient, der depressiv ist, befindet sich bei Ihnen in Therapie.'

Er sagt: 'Ich bin niedergeschlagen.'

Sie sagen: 'Sie sind wirklich niedergeschlagen, nicht wahr?'

Er sagt: 'Ich könnte aus dem Fenster springen...'

Sie antworten: '...'

**Rogers:** 'Ich weiß, wie die Geschichte weitergeht. Meine Antwort, ein für alle Mal, ist: Ich hätte den Mann nicht zum Fenster rausspringen lassen!'" (S.27)

(Der Witz endet, indem der Klient springt und Rogers nach dem Aufschlag "bumm" sagt. J.S.)

in der die Aktualisierungstendenz dem Subsystem der Tendenz zur Erhaltung des Selbst übergeordnet ist. Das "Konstrukt des Selbst" wurde von Rogers nur mit bewußten oder dem Bewußtsein zugänglichen Inhalten gefüllt, während der Organismus auch Tendenzen enthält, die dem Bewußtsein nicht zugänglich sind.<sup>310</sup> Rogers hielt die Aktualisierungstendenz und somit auch den Organismus für vertrauenswürdig, was jedoch nicht gleichbedeutend mit der Vertrauenswürdigkeit des Menschen ist. Er traute dem Individuum die Fähigkeit zu positiver Entwicklung zu und sah sie gewissermaßen schon in ihm angelegt. Die "ungezähmten und unsozialen Triebregungen" sind weder die stärksten noch die tiefsten, und er stellte fest,

"...daß der innere Kern der menschlichen Persönlichkeit der Organismus selbst ist, der in seinem Wesen sowohl selbsterhaltend als auch sozial ist."<sup>311</sup>

Der innerste Kern des Menschen ist der Organismus, dieser ist dem Bewußtsein nicht voll zugänglich und per se sozial, weiter nach "außen" folgt dann das Selbst, welches dem Bewußtsein zugänglich ist, durch Erfahrung konstituiert ist und nicht mehr normativ determiniert ist. Die biologische Grundlage und die damit verbundene Wertbestimmung als positiv erinnert stark an die Naturphilosophie und an Rousseau. Diese Bestimmung ist bei Rogers nicht wissenschaftlich reflektiert, denn die Setzung: Natur gleich Gut, ist seit Darwin sehr fraglich.<sup>312</sup>

---

<sup>310</sup> vgl. dazu Kap. 8, vgl. außerdem Rogers, 1959a dt. S.26 "Exkurs zur Fallgeschichte eines Konstruktes" und S. 25: "Selbst wenn eine Person nicht in der Lage ist, von einer visuellen Unterscheidung zu berichten, ist sie doch fähig, Reize auf einer Ebene zu unterscheiden, die unterhalb des bewußten Erkennens liegt." Der Organismus kann also Reize und deren Bedeutung für den Organismus unterscheiden, ohne daß höhere Nervenzentren, die bei Vorgängen im Bewußtsein eine Rolle spielen, beteiligt sind." Der erste Satz ist von Rogers nach McCleary und Lazarus zitiert.

<sup>311</sup> Rogers, 1953c in 1961a, dt. S.100f.

<sup>312</sup> auch wenn bis heute keine Klärung dieser Frage aus der Biologie erfolgt ist (vgl. Soziobiologie, Eibl-Eibesfeldt, Lindauer), kann für Rogers hier der "Glaube", daß die Natur an sich "gut" ist, festgestellt werden. Als Beleg dafür, daß es sich bei Rogers eher um einen "Glauben" handelte, sei hier eine Definition des Sozialverhaltens angeführt in der für die Biologie eine andere Besetzung des Begriffs "sozial" nachgewiesen wird: "Der Begriff des *Sozialverhaltens* wird in der Verhaltensbiologie weit gefaßt, indem alle Interaktionen zwischen Artgenossen als sozial bezeichnet werden - gleichgültig, ob diese Interaktionen nun Kooperation oder Austragung eines Konfliktes zum Ziel haben." Franck, D., Einführung, S.7. Diese Austragung kann andere Formen annehmen, als umgangssprachlich unter dem Begriff "sozial" gefaßt wird. "Es gibt aber soziale Verhaltensweisen, die dem Überleben der Art eher zuwiderlaufen. So ist vor allem von mehreren Primatenarten inzwischen gut belegt, daß Männchen nach Übernahme der Alpha-Position gezielt Kinstötung betreiben können, wodurch sie schneller die Möglichkeit erhalten, ihrerseits Vater zu werden." a.a.O. S.8; vgl. allerdings auch Eibl-Eibesfeldts (1986, S.121-126) Kritik an der Deutung, er sieht darin Pathologien (S.126), doch bestätigt auch er die Tatsache des Infantizids in der Natur. Ein weiteres Phänomen das weniger zur "guten Natur" im engeren Sinn paßt, ist der Kannibalismus. Lindauer belegt systematischen Kannibalismus bei Käfern und begründet ihn altruistisch mit dem Überleben des restlichen Stammes, allerdings ohne sozialen Streß und ohne Nahrungsmangel; vgl. Lindauer, M., 1991, S.129f.. Diese Forschungen sind neuer als Rogers

Zu diesem als Axiom dargestellten, außerdem relativ unreflektierten Theoriestück legt sich auch im nachhinein die Parallele zu Rogers' Interesse an der Landwirtschaft nahe. Mit den Menschen könnte es ganz ähnlich wie mit den Pflanzen und Tieren auf der Farm sein, wenn man sie gut behandelt und füttert, wachsen sie schon von selbst. Das Wachstum kann man nicht machen und man hat auch kaum Einfluß darauf. Man muß die Bedingungen und Möglichkeiten schaffen. Der Begriff "facilitator", also "Ermöglicher", wie der Begleiter oder Leiter (dieser Begriff sollte vermieden werden) in Rogers' späteren Encountergruppen genannt wurde, gehört wohl zu einer ähnlichen Tradition.

---

damaliger Wissensstand, Darwin war damals revolutionär (vgl. Kap. 3.2.), doch verwundert Rogers' "Unglauben" auch in späterer Zeit angesichts der Erforschung der Tötung von Artgenossen in der Biologie, was in der Antwort auf Rollo May deutlich wird. "I saw a television show of African wild dogs. There was one female who was jealous of another. When the second female was absent from her den, the first would go into the den, remove one of the cubs, and kill it. This went on day after day until the litter was totally destroyed. I can still remember my shock at that, because it is so uncharacteristic of animals. They kill, but normally only in the interest of actualizing themselves." Rogers, 1982f p.87, vgl. auch Kap.7.

Es gibt jedoch in Rogers' Werk keinen expliziten Beleg, daß der Begriff des Organismus in irgendeinem Zusammenhang zu seiner Beschäftigung mit der Landwirtschaft steht.<sup>313</sup> Während bisher alle Deutungen seine eigenen Selbstdeutungen der früheren Ereignisse waren, bleibt der Begriff des Organismus von seiner Entstehungsgeschichte her im dunkeln. Die in der Überschrift dieses Kapitels gestellte Frage kann nicht klar beantwortet werden. 1939 jedoch in seinem ersten Buch zählte Rogers zu Beginn außer den Einflüssen, die auf ein Kind einwirken, wie erbliche, familiäre, soziale und kulturelle Einflüsse, auch die organischen Einflüsse (wie kaum merkliche Drüsenstörungen oder Krankheiten) auf. Von den organischen Einflüssen abgegrenzt, gab es jedoch noch eine andere Kategorie:

*"Die Bedürfnisse des Organismus.* Wenn wir an diesem Punkt die Beschreibung der Elemente, die uns helfen, das Kind zu verstehen, beenden könnten, könnten wir uns Verwirrung und Meinungsverschiedenheiten ersparen. Die Bedingungen, die wir beschrieben haben, sind jedoch nicht die ganze Geschichte; denn der Mensch als Organismus hat bestimmte Bedürfnisse, die für das Individuum lebensnotwendig sind. Psychologen streiten sich darüber, wie diese fundamentalen Wünsche eingeordnet werden sollen. Für den Zweck einer Klinik jedoch können zwei große Klassen von Bedürfnissen festgestellt werden. Die erste ist das Bedürfnis nach liebevoller Ansprache von anderen. Das würde das Bedürfnis nach Anerkennung, den Wunsch nach elterlicher und anderer Zuneigung, den Wunsch des reifen Individuums nach sexueller Reaktion eines Geschlechtspartners einschließen. Das zweite große Bedürfnis ist, etwas zu erreichen, Anerkennung zu erfahren, die aus einer Leistung kommt und davon, daß man etwas zu seiner Selbstachtung beitragen konnte. Beide dieser Bedürfnisse muß das Individuum sicherlich auf unterschiedlichen Stufen, abhängig vom Stadium seines Wachstums und seiner Reife, die es erreicht hat, befriedigen. Die Art, in der es ihm möglich ist, hängt von den grundlegenden Faktoren seiner Lebenssituation ab.<sup>314</sup>

Auch wenn Rogers 1963 die Aktivität, Zielgerichtetheit und Aktualisierung des Organismus als Basis aller seiner Gedanken bezeichnete,<sup>315</sup> kann der Gebrauch des

---

<sup>313</sup> Rogers stellte allgemein dar, daß ihn sein "erdnaher landwirtschaftlicher Hintergrund" davon abgehalten habe, in seiner Theorie zu abstrakt zu werden, vgl. Rogers, 1974k p.23; Peretti legt im Abschnitt "L'Homme est Organisme" mögliche Einflüsse von Goldstein, Angyal oder Mowrer um 1945 dar, dies bleibt jedoch auch nur Spekulation und steht m.E. mit meiner Vermutung in keinem Widerspruch. Peretti betont außerdem noch den strukturellen doppelten Aspekt des Organismuskonzepts, der bisher wohl nur in Frankreich gesehen wurde: Der Organismus enthält zum einen eine Tendenz, also eine Richtung zur Entwicklung, zum anderen beinhaltet dieses Konzept auch die Kapazität, sich selbst zu regulieren, und eine innere Struktur um Grenzen einzuhalten. Vgl. Peretti, A. de, S.162. Schmid geht bei seiner Darstellung des Organismus-Konzepts in eine ähnliche Richtung wie Peretti, er erwähnt außerdem einen Buchtitel Goldsteins: Der Aufbau des Organismus (1934). Vgl. Schmid, P.F., Souveränität und Engagement. S.129f.

<sup>314</sup> Rogers, 1939a p.10f. vgl. Anhang.

<sup>315</sup> vgl. Rogers, 1963a p.14; vgl. dazu Kap. 12.

Begriffs bei Rogers nicht explizit zur Zeit des Studiums der Landwirtschaft nachgewiesen werden.<sup>316</sup> Der Begriff des Organismus in einem zweiten Sinne tauchte 1948 auf;<sup>317</sup> damals in Abgrenzung zum psychoanalytischen Konzept. Somit gehört das Organismuskonzept mit der ihm innewohnenden Tendenz zum Wachstum<sup>318</sup> zu den frühesten Theoriestücken der klienten-zentrierten Therapie - in seiner ersten Bedeutung noch vor Formulierung der klienten-zentrierten Therapie - bei deren Beschreibung Rogers 1940 als erstes Kennzeichen der neuen Therapie schrieb, daß sie sich viel stärker auf den Drang des Individuums zum Wachsen stütze.

"Therapie macht es (das Individuum J.S.) vielmehr frei für normales Wachsen und Entfalten, sie beseitigt Hindernisse, damit es sich wieder vorwärts bewegen kann."<sup>319</sup>

Diese grundlegende Tendenz ist also älter als die populären drei Grundhaltungen von Rogers. Das Alter ist deshalb von Bedeutung, weil in der Darstellung der empirischen Forschung, sowohl von Rogers selbst als auch von seinen Schülern, manchmal der Eindruck entstehen könnte, daß Rogers sich lange, unterschiedliche Therapiesitzungen anhörte, dann die wirkenden Bedingungen feststellte und daraus einen anthropologischen Kontext herstellte.<sup>320</sup>

"Die Grundnatur des frei sich vollziehenden menschlichen Seins ist konstruktiv und vertrauenswürdig. Dies ist für mich eine unumgängliche Schlußfolgerung aus einem Vierteljahrhundert Erfahrung in der Psychotherapie."<sup>321</sup>

Rogers bezeichnete die Erkenntnis, daß die Natur des Menschen, die Grundnatur des Seins oder einfacher, der Mensch,<sup>322</sup> konstruktiv ist, als eine

---

<sup>316</sup> hier sei noch einmal auf das oben dargestellte Problem der Quellenlage zur Zeit des Landwirtschaftsstudiums hingewiesen. In seinen autobiographischen Schriften beschäftigte sich Rogers mehr mit seiner Kindheit und den Ferien in der Studienzeit als mit Inhalten aus dem Studium. Die frühesten Aufzeichnungen von Rogers beginnen im Tagebuch erst zur Zeit des Theologiestudiums, also 1919. Somit kann aus dieser Zeit ohnehin kein Nachweis erbracht werden, sondern nur auf die äußerst frühe Entstehungszeit des Organismus-Konzepts hingewiesen werden.

<sup>317</sup> Rogers, 1948e p.10: "Third, these recent studies point up the possibility that the organism can 'pre-perceive' sensory and visceral experience in a manner adequate to evaluate its threatening or non-threatening relationship to the self, before such material can come into awareness. This may provide a beginning basis for a less dualistic explanation of the phenomena which are customarily grouped under the label, 'the unconscious'."

<sup>318</sup> Scheuerl zählt die Begriffe, Wachstum, Gärtner und Sämann zum ältesten Bild pädagogischer Sicht, nämlich zum Bild des Organismus. Vgl. Scheuerl, H., Analogien und Bilder im pädagogischen Denken, S.327, vgl. dazu Kap.14.

<sup>319</sup> Rogers, 1940b in 1942a S.37

<sup>320</sup> besonders in dem Film "Die Kraft des Guten", Rogers, (V-n.d. f) aus der Reihe, Wege zum Menschen, könnte dieser Eindruck entstehen.

<sup>321</sup> Rogers, 1957d in 1961a dt. S.193.

<sup>322</sup> der Begriff "human being" könnte hier, folgt man der Übersetzung in Rogers, 1961a, doppeldeutig sein, mir scheint das eher unwahrscheinlich.

Erfahrungstatsache aus seiner langjährigen Beobachtung. Der theoretische Rückgriff auf ein biologisches Deutungsmuster scheint jedoch schon vor Beginn der Beobachtungsphase angebahnt gewesen zu sein.

*Obwohl kein direkter Zusammenhang zwischen Rogers' Leben auf dem Hof, beziehungsweise seinem Studium der Landwirtschaft und dem Konzept des Organismus nachgewiesen werden konnte, stellte sich dieses Konzept als das älteste und grundlegendste Theoriestück von Rogers' Theorie heraus. Bilder des Wachstums, Analogien aus dem Bereich des Organismus müssen nicht aus dem eigenen landwirtschaftlichen Hintergrund stammen - Rousseau und Pestalozzi beweisen aus je anderer Richtung das Gegenteil<sup>323</sup> - auch der Vergleich der Aktualisierungstendenz im Menschen mit den Kartoffeln könnte eine spätere Deutung oder ein Rückgriff auf ein bekanntes Deutungsmuster Rogers' sein. Das Organismus-Konzept taucht in Rogers' ersten pädagogischen Theorieelementen auf, dort allerdings weniger im biologischen Sinn, sondern als Träger von Wünschen und Bedürfnissen, die über die determinierenden Faktoren hinausgehen; Schon damals war sich Rogers bewußt, daß es ohne dieses Konzept weniger Konfusion und Meinungsverschiedenheit geben würde.<sup>324</sup> Seine späten Annäherungen an biologische Forschung könnten als Versuch, die Meinungsverschiedenheit auszugleichen, gesehen werden. Die nächste Dimension des Konzeptes ist die der Abgrenzung zur Psychoanalyse. Der Ausdruck Organismus diente als Abgrenzung zu Freuds Konzept des Unbewußten.<sup>325</sup> Um 1951 trennte Rogers die Begriffe "Selbst" und "Organismus", letzterer umfaßt bewußte und dem Bewußtsein nicht zugängliche Inhalte.<sup>326</sup> In einer zunehmenden Ausformulierung seiner Theorie, ab 1959, hielt sich das Konzept des Organismus als einziges Axiom der klient-zentrierten Theorie.*

*Es ist anzunehmen, daß Rogers in biologischen Mustern gedacht hat, bevor er den Organismus als die positive, tiefste Grundlage des menschlichen Seins postulierte. Der Kreis der Gedanken schließt sich wieder, wenn man zum autobiographischen Beispiel der Kartoffel das reflektierte Beispiel des Seeigels auf der Folie von Driesch dazunimmt. Der ursprüngliche Zugang zur Erfahrung des Organismus' bei der Kartoffel war direkt. Rogers beschäftigte sich damit sehr früh und "wissenschaftlich" und studierte dann dieses Thema. Als er seine Erlebnisse mit Klienten auf der Basis des Organismus deutete, belegte er diese These mit biologischen wissenschaftlichen*

---

<sup>323</sup> Rousseau hatte keinen landwirtschaftlichen Hintergrund und trotzdem Bilder des Wachstums, Pestalozzi dagegen war gelernter Landwirt und hatte keine landwirtschaftsnahe Anthropologie, auch wenn er die Sorge des Bauern um seine Ochsen mit der Sorge des Pädagogen um die Kinder verglich.

<sup>324</sup> vgl. Kap. 14.

<sup>325</sup> vgl. Kap. 8, dort auch der Begriff, Organismus, bei Freud und bei Rogers.

<sup>326</sup> vgl. Rogers, 1951a S.430.

*Studien (insofern stellt die einmalige Erwähnung der Kartoffeln im Unterschied zu den mehrfach auftauchenden Seeigeln eher eine Ausnahme dar) über den Seeigel. Er machte sich über DNA und Molekülstrukturen Gedanken und zitierte unterschiedliche Biologen.<sup>327</sup> Rogers versuchte hier eine Facette des Lebens wissenschaftlich zu erklären.*

## **6 STUDIUM DER GESCHICHTE - PÄDAGOGISCHE PRAXIS IN FERIENLAGERN**

Im Anschluß an die Darstellung des Einflusses der Landwirtschaft sollen hier weitere Einflüsse dargestellt werden, die in Zusammenhang mit dem Studium der Geschichte stehen. Hierbei spielen die Ferienaufenthalte der Jahre 1917 bis 1920 in Rogers' Darstellungen eine wesentliche Rolle. Wie schon beim Studium der Landwirtschaft gezeigt, berichtete Rogers in seinem Lebensrückblick und in seiner Autobiographie mehr über die Entwicklungen und Aktivitäten im Freizeitbereich als über seine intellektuelle Ausbildung. Aufgrund der Parallelität der Ereignisse und Entwicklungen, wie der Chinareise, der Verlobungszeit, des Studienwechsels, soll hier auf die "Zwischenzeiten" eingegangen werden. Für die Betrachtung der hier dargestellten, sich zeitlich wieder überschneidenden Lebensereignisse sollen folgende Themen in den Blick genommen werden: Eine mehrmonatige Ferienarbeit im Jahre 1919 in einem Holzlager im Staate North Dakota, seine beginnende Krankengeschichte mit den Deutungen zu seinem Zwölffingerdarmgeschwür, seine in den folgenden Jahren verstärkte Arbeit mit Gruppen des YMCA und die Entscheidung, vom Studienfach der Landwirtschaft zu Geschichte zu wechseln. Das religiöse Thema sowie die zu gleicher Zeit stattfindende Annäherung an seine spätere Frau Helen werden in den Kapiteln 7 und 9 behandelt.

Eine Perspektive auf Rogers' Veränderung zeigen die Beschreibungen seiner Ferienaufenthalte. In dem Jahr nach der High School arbeitete er in einem Holzlager seiner drei Onkel in Kenmare, North Dakota. Er hatte zu seinem Schulabschluß Geld bekommen und sich einige Bücher gekauft, die er während seiner Arbeit in den Ferien 1919 lesen wollte. Es war eine ziemlich harte Arbeit, Kohlen zu schaufeln und Holz auf- und abzuladen, doch Rogers' Erinnerung an diese Zeit ist, wie er selbst feststellte, bezeichnenderweise sehr lückenhaft; er erinnerte sich an manche Dinge mit größter Intensität, während andere Dinge fast völlig verschwunden waren:

---

<sup>327</sup> vgl. Rogers, 1963a.

"Ich lebte dort. In dem Holzlager gab es einen Raum mit einem Feldbett, dort wohnte ich. Mein Leben war geregelt. Ich aß meine Mahlzeiten in dem Wohngebäude, und nach der Arbeit las und las und las ich, bis ich schlafen ging. Am nächsten Tag dasselbe. Was mich erstaunt, wenn ich zurückblicke, ist, daß ich keine visuelle Vorstellung mehr oder überhaupt keine Erinnerung habe, auch nicht vom Wohnhaus. Ich muß dort wohl dreimal täglich gegessen haben, und das die ganzen zwei oder drei Monate lang, die ich dort war. Ich erinnere mich an keinen Menschen mehr. Ich erinnere mich auch nicht mehr an die Mahlzeiten. Ich erinnere mich nicht mehr an den Ort. Ich habe daran überhaupt keine Erinnerung mehr. (...) Aber das Lesen, oh Gott! Ich las Ruskin und Carlyle und Emerson und Poe und Victor Hugo und Dumas und Scott. Ich gab mir selbst eine freie Bildung und mochte dies. (...) Ich las und arbeitete ausschließlich. Und, wie gesagt, ich erinnere mich nicht an einen einzigen menschlichen Kontakt während der Zeit im Holzlager. Das zeigt mir wieder, wie abgekapselt mein Leben war. Ich lebte nach innen gekehrt mit meinen Ideen. Aus dem Tagebuch, das ich in diesem Sommer schrieb, weiß ich, daß ich mein Vergnügen an den Büchern hatte. Es ging nur um die Bücher, die ich las, und ich erwartete anscheinend keinen menschlichen Kontakt - das erstaunt mich. (...) Ich lebte das Leben eines Einsiedlers. Ja, das war ich. Ich war wirklich ein Einsiedler mit meinen Büchern. Dann kam ich raus, trug Holz und schaufelte Kohlen und kam auf diese Weise mit der Wirklichkeit in Kontakt. Aber mit menschlicher Wirklichkeit stand ich nicht in Verbindung. Ich schaue darauf zurück und fühle, da ist ein Kerl, der an Leuten kein Interesse hat, der nicht weiß, wie man häufig Kontakt knüpft, der nur in seiner Vorstellung lebt. Wie bin ich nur Psychologe geworden?"<sup>328</sup>

Diese Erinnerungslücken scheint Rogers nicht erst mit 84 Jahren beim Erzählen gehabt zu haben, die Darstellung reiht sich in die Darstellung seiner Jugend ein. Seine Ferien zwei Jahre vorher als Pferdekurier beim Aufbau eines Militärlagers beschrieb er knapper, jedoch im gleichen Stil. Diese Erzählung aus dem Lebensrückblick führt die angelegte Interpretation der Ferien konsequent weiter und läßt die Tendenzen erkennen. In seinen ersten Bemühungen, seine Autobiographie darzustellen, um 1965, schrieb er weniger wertend:

"Er (der Boss des Holzlagers J.S.) lud mich zweimal in diesem Sommer in sein Haus ein. Abgesehen davon, erinnere ich mich an überhaupt kein Sozialleben mehr. Ich war jedoch nicht sehr einsam, da ich die langen Abende mit meinen neuen Büchern verbrachte. (...) Ich fand das äußerst anregend. Mir ist klar, daß ich in einer eigenen Welt lebte, die aus diesen Büchern stammte."<sup>329</sup>

*Es ist eine Weiterführung der Selbstdeutung des "ziemlich seltsamen Jungen" zu erkennen. Nicht nur der Junge war seltsam, sondern auch der Jugendliche. Außer dem erkennbaren Ausbau der Erinnerungslücke (1965 erinnerte er sich noch an den Vorarbeiter; 1984 tut er das nicht mehr, aber dafür noch deutlicher, zumindest*

<sup>328</sup> Rogers, OH p.18f; vgl. Anhang.

<sup>329</sup> Rogers, 1967a p.10; vgl. Anhang.

*ausführlicher, an die Bücher<sup>330</sup>) fällt die doppelte Erklärung des Kerls auf. Der Kerl, der kein Interesse an anderen hat, könnte noch Ähnlichkeit mit dem arrogant abseits stehenden Kind haben. Zusammen mit der Erklärung des bemitleidenswerten Kerls, der einfach nicht weiß, wie man Kontakt knüpft, sind zumindest uneinheitliche Erklärungsmuster festzustellen. Wie konnte er nur Psychologe werden? Rogers stellte den Leser vor diese Frage, doch stellt sich mir noch eine weitere Frage: Warum hat der Psychologe, der er dann "trotzdem" geworden ist, so wenig Verständnis für den Jungen, den er beschreibt? Auch wenn Rogers' Tagebuch in der Einleitung schon den Anspruch erhebt, etwas zum Anschauen zu sein, also auch tendenziös geschrieben ist, scheint die unmittelbare Perspektive doch eine ganz andere zu sein als die Darstellung Jahrzehnte später. Am 9. Juli 1919, also während der Zeit im Holzlager, findet sich der Eintrag: "Ich werde ziemlich einsam, aber ich genieße die Zeit mit meinen neuen Büchern."<sup>331</sup> Am 13. August ist mir der Jugendliche wesentlich verständlicher:*

"Ich liebe meine Bücher sehr. Dickens mit seinem Humor und seiner Entrüstung über jede Art von Unterdrückung und seinen wunderbaren Charaktereigenschaften ist ein sehr guter Freund. Mark Twain mit seinem Lachen kann mein Heimweh immer vertreiben. Scotts Erzählungen höre ich mit weit geöffnetem Mund zu. Ich führe dunkle Diskussionen mit Emerson und Van Dyke, aber ein Autor hat mich völlig in seinen Bann gezogen; sein Name ist Victor Hugo."<sup>332</sup>

An Hugo faszinierte den jungen Rogers in erster Linie die Nachzeichnung einzelner Lebensläufe, wie er jedes Schicksal seiner Figuren nachzeichnet und über mehrere Kapitel "nichts sagt", wie sich die Leute begegnen und dann:

"Dann am Schluß, in der Krise, kommt jede lose Einzelheit zusammen und mit einem Blitz, der mich fast erblinden ließ, steht die ganze schöne Geschichte vollständig vor mir. Am Montag nacht kam ich zur Krise der Geschichte und daher hat sie mich so berührt. In drei Stunden las ich 300 Seiten. Ich nahm weder Zeit noch Umgebung wahr. (...) ich wußte nicht einmal mehr, was für ein Tag war oder was ich getan hatte. Es dauerte 15 Minuten, bis ich wieder wußte, was ich getan hatte. Er hatte mich drei Stunden lang total fasziniert. (...) Hugo ist ein Wunder.

Ich hatte diesen Sommer über viel Zeit zum Nachdenken, und ich fühle, daß ich

---

<sup>330</sup> in diesem Zusammenhang sei wieder auf die von ihm so gerne gelesene Biographie von Kirschenbaum verwiesen. Dort hatte Kirschenbaum aus den Tagebüchern die gelesenen Bücher herausgefunden. Vielleicht ist deshalb seine Wieder-erinnerung besser. Vgl. die nachfolgenden Zitate.

<sup>331</sup> Brown Diary, 9. Juli 1919, zit. n. KIR p.16 "I get pretty lonesome, but I have a fine time with my new books."

<sup>332</sup> Brown Diary, 13. August 1919, zit. n. KIR p.17; vgl. Anhang.

Gott viel näher gekommen bin, obwohl es noch tausend Dinge gibt, die mich verblüffen und vor Rätsel stellen."<sup>333</sup>

Der 17jährige hatte Heimweh, vermutlich war er zum ersten Mal länger allein von Zuhause weg<sup>334</sup> und fand seine Freunde in den Autoren der Bücher, die er besaß. Die einzelnen Charaktereigenschaften der Autoren als Personen und deren erschaffene Personen faszinierten ihn. Durch die Arbeit, die er den Tag über tat, hatte er sich seine Freizeit verdient und kam mit der Arbeitsethik nicht in Konflikt. Auch die Tatsache des Tagebuches ist nicht zu vernachlässigen, immerhin hatte er den Bericht über die Faszination vom Montag am Mittwoch niedergeschrieben.

*Ebenfalls von Bedeutung scheint, was ihn damals faszinierte; Der Humor, der das Heimweh vertreibt, die Entrüstung über die Unterdrückung, die Rogers vielleicht erst im nachhinein deutlich sah, die ihm in dieser Zeit sowohl körperlich, also auf der Ebene des biologischen Organismus in Form des Geschwürs wie auch als Thema des Heranwachsenden in autoritären Strukturen, Zuhause und im Holzlager, nicht unbekannt war. Auch die Lösung ist von der Tendenz her ähnlich: statt sich gegen seine eigene Unterdrückung zu wehren, internalisiert Rogers den Druck und entflieht in eine bessere Welt, hier die der Literatur, und er findet dort nicht nur seine Freude, sondern auch seine Freunde. Bei Victor Hugo gefiel ihm die Erschließung des Bildes in Form der Krise, also einer Art Katharsis, in der sich die unwichtigen Einzelheiten zu einem Gesamtbild vereinigen. Um so verwunderlicher erscheint es, daß Rogers in der Komposition seines eigenen Lebensschicksals viele dieser unwichtigen Einzelheiten nicht einband, sondern die Erinnerungslücken gerade wegließ und so ein eher eindimensionales Bild entstehen ließ. Im Unterschied dazu, was ihn an Hugo faszinierte, weiß man bei den Berichten aus Rogers' Leben bereits in den ersten Kapiteln, wovon er redet, nämlich von seiner eigenen Katharsis zum Therapeuten. Dieses Bild entsteht jedoch nicht im Blitz am Ende, sondern durch viele eindeutige, wenn auch mysteriös angelegte Einzelheiten. Auch auf die anschließende Frage des Biographen im Lebensrückblick, inwieweit denn die Literatur seine Einstellung über die Natur des Menschen beeinflusst habe, antwortete Rogers, die Autoren hätten wohl schon einen Einfluß auf sein Denken gehabt:*

"Ja, ich lernte meine Philosophie und viel über die menschliche Natur aus Büchern. Es war eine sehr bereichernde Erfahrung. Was mich jedoch wirklich erstaunt, wenn ich über diesen Sommer nachdenke, ist, daß ich starken Hunger

---

<sup>333</sup> Brown Diary, 13. August 1919, zit. n. KIR p.17; vgl. Anhang.

<sup>334</sup> Bei der oben erwähnten Ferienarbeit als berittener Kurier zum Aufbau eines Militärlagers während des ersten Weltkrieges, war sein Vater Leiter der Aufbaugruppe. Vgl. Rogers, OH p.21.

nach menschlichen Kontakten gehabt haben mußte, aber ich wußte es damals nicht wirklich."<sup>335</sup>

Rogers kann im nachhinein seinem Organismus immer noch nicht vertrauen, er meint, diesen Hunger gehabt haben zu müssen, auch wenn er damals nichts davon wußte. Er konnte auch nach der Erinnerung an die eventuell positiven Auswirkungen seines Aufenthaltes immer noch nur das zu seinem späteren Selbstkonzept nicht Passende sehen, nämlich kein Bedürfnis nach zusätzlichen menschlichen Kontakten gehabt zu haben. Das bestärkt zwar einerseits seine später entwickelte These von dem Organismus, der mehr wahrnimmt als das Selbst, andererseits hatte er, wie im Tagebuch nachzulesen ist, auch in dieser Zeit, außer der mehr innerlichen Religiosität, äußerlich eine Entscheidung zu treffen und er schien sie, aus damaliger Sicht reiflich abgewogen getroffen zu haben. Dort wird deutlich, daß Rogers nicht nur stumpfsinnig und isoliert las, wie er es später deutete, um vor der sozialen Welt zu fliehen, sondern diese Zeit auch zum Erlangen innerer Klarheit nutzte. Im September 1919 schrieb er:

"Wenn ich auf den Sommer zurückblicke, fühle ich, daß ich wirklich eine ganze Menge in vielerlei Hinsicht gewonnen habe ... Ich habe durch Abwesenheit gelernt, das Leben auf der Farm mehr zu mögen, und ich will jetzt ganz Farmer werden"<sup>336</sup>

Rogers selbst deutete auch später diese Entscheidung nicht, weder im Sinn einer Rückkehr noch im Sinne einer neugewonnen Freiheit oder Einsicht. Auf das zusätzlich vorkommende und hier etwas zusammenhanglos wirkende religiöse Moment soll erst im nächsten Kapitel eingegangen werden, im Zusammenhang eines Einklangs mit der Welt scheint es jedoch auch hier zu stehen.

Die Erzählung dieses Sommers, "der eine ganze Menge über mich und mein Aufwachsen aussagt"<sup>337</sup> wurde von Rogers in mehrfacher Weise kontrastiert. Einmal erzählte er die kurze Begegnung mit einem Paar auf der Rückreise von Kenmare, außerdem stellte er diesem Sommer seine Ferienaufenthalte der folgenden Jahre unmittelbar gegenüber. In den folgenden Ferien war er Leiter von Jugendfreizeiten und von Gruppen, was seinen Weg zu einem sozialeren Wesen belegen soll.

Bei der Heimfahrt vom Holzlager blieb er einen Tag bei einem frisch verheirateten Paar, die mit dem Holzlager in Verbindung standen, um auf seinen Zug zu warten. An diese Beiden erinnerte er sich lebhaft, denn er sah, daß Liebe Spaß machen konnte:

---

<sup>335</sup> Rogers, OH p.20; vgl. Anhang.

<sup>336</sup> Brown Diary, 3 September 1919, zit. n. KIR p.17; vgl. Anhang.

<sup>337</sup> Rogers, 1967a p.9, "(...) which tells a great deal about me and my upbringing."

"Sie sind die beiden einzigen Personen, an die ich von diesem Sommer eine lebendige Erinnerung habe. Warum?

Ich denke, vielleicht weil es das erste Mal in meinem Leben war, daß ich erkannte, daß jemanden zu lieben Spaß machen konnte. (Meine Eltern liebten sich auch, aber, da bin ich sicher, nicht auf diese Weise.) Ich denke, das war das erste Mal, daß ich eine direkte Erfahrung einer *Romanze* hatte. (...) ich erinnere mich an *sie* und an die Art, wie sie unwissentlich mein Leben bereicherten."<sup>338</sup>

Daran hatte Rogers im hohen Alter eine lebendigere Erinnerung, obwohl er dieses Paar 1967 noch nicht erwähnte. Auch beim Erzählen der "oral history", teilte er diese Begegnung nicht unmittelbar mit, sondern schickte diesen Abschnitt als Ergänzung nach.<sup>339</sup>

Die Beschreibung dieses Sommers; Rogers führte nicht aus, was dieser Sommer aussagte, reihte sich in die Beschreibung des Jugendlichen Rogers nahtlos ein, dieselben Motive wie bisher waren sichtbar, und die Tendenz gipfelte in der Frage an den Leser "Wie bin ich nur Psychologe...?". Im Unterschied zu den vorangegangenen Kapiteln stehen hier jedoch Tagebuchaufzeichnungen aus dieser Zeit zur Verfügung (wenn auch nur in der Auswahl von Kirschenbaum, der die Begegnung mit dem Liebespaar auf der Heimreise nicht erwähnt, was im Tagebuch an aktuellem Eindruck zu überprüfen interessant wäre).

Für die autobiographische Forschung ist hier die Materiallage besonders günstig. Der unmittelbare Tagebucheintrag (gleichzeitig) steht zur Verfügung, der Rückblick im Tagebuch (einige Monate später), die 45 Jahre später entstandene Autobiographie, in der diese Ferienzeit in das Lebensganze und die Lebensgeschichte eingereiht wird, und die Darstellung im Lebensrückblick 65 Jahre später liegen vor. Im Vergleich

---

<sup>338</sup> Rogers, OH p.20; vgl. Anhang.

<sup>339</sup> der Interviewer Russel schien davon sehr beeindruckt gewesen zu sein:

"He simply asked me to make three small additions to the text, which in itself was not an unusual request. Clients often added material - a forgotten name or date - but in this case it was the content of the material that made the difference. The insights they provided did not appear in any of the previously published biographical literature, and yet they were central to who he was and the forces that shaped him. The most telling story concerned his reaction to the couple he had visited after graduating from high school. Carl wrote:

'... they are the only persons of whom I have a vivid memory, from that whole summer. (es folgt der oben zitierte Abschnitt J.S.) (...) and the way they - unknowingly - enriched my life.'

The exchange forced me to rethink the value of oral history, and, for that matter, it brought into question the whole notion of biography. Was it possible to reconstruct a life story, to uncover the wellspring, the inner voice? Unless explicitly stated, how could one speak with authority about another person's motives, likes, dislikes, or the rationale for their actions? No amount of research could have uncovered the true meaning of that summer for Carl. I could have retraced his steps, I even could have uncovered their names, but only he was able to personalize it.

Accepting this truism, I returned to the next interview in a different frame of mind. I was prepared to listen, to welcome the unexpected, to *experience* Carl - not the professor who had pioneered the use of psychotherapy in so many fields, but the man: Carl Ransom Rogers. And for the first time, I understood the meaning of experiential learning."

Rogers, OH p.III, vgl. Kap. 2.2.3.2.

kann festgestellt werden, wie sich die Perspektive radikal ändert, vom empfundenen Glück des Tagebuchschreibers bis zum erstaunten Bezweifeln dieses Glücks. Rogers konnte sich sozusagen selbst kaum glauben.<sup>340</sup> Auch die Erinnerung an Äußerlichkeiten veränderte sich, die Arbeit, das Wohnhaus, der Wohnschuppen und der Vorarbeiter treten immer stärker zurück; Randerscheinungen, wie die Stunden bei dem Liebespaar, gewinnen größere Bedeutung als die vorangegangenen Monate. Das zunächst nicht "Erwähnenswerte" wird zum zentralen Erlebnis dieses Sommers, der allerdings in der Version von 1965, ohne dieses Erlebnis zu erwähnen, schon Einiges über Rogers aussagen sollte. Die mit den Ereignissen verbundenen Gefühle ändern sich stark: Von: "Ich werde ziemlich einsam, aber ich genieße die Zeit" über "eine ganze Menge in vielerlei Hinsicht gewonnen" bis zu "das erstaunt mich. Warum habe ich nicht versucht, mit einigen Menschen im Wohnhaus Beziehungen zu knüpfen? Gab es in der Stadt ein Kino? Ich habe keine Ahnung."<sup>341</sup> Ob dieses Staunen Rogers' über sich selbst auch ein kompositorisches Prinzip der Autobiographie oder der "oral history" ist, kann nicht entschieden werden.

*Aus der Situation von 1984 wird klar: Rogers konnte jedenfalls die Tagebuchstücke, nachdem er wußte, daß sie veröffentlicht waren und sein Gesprächspartner sie gelesen hatte, nicht einfach außer acht lassen. Im Unterschied zu vielen Autobiographen existierten bereits autobiographische Teile, die er nicht widerspruchslos umdeuten konnte. Es entsteht der Eindruck, daß sich Rogers an solchen Stellen wohl selbst die Frage: "Wer war denn das, der das geschrieben hat?" oder sogar die Fragen pädagogischer Biographieforschung: "Wie paßt das zu meinem Leben? Wie läßt sich diese Sicht mit meiner eigenen verbinden?" stellte, ganz gleichgültig, ob es ein echtes Erstaunen oder ein Lehrstück menschlicher Veränderungsfähigkeit sein sollte.*

*Am Beispiel der Religion ging es Rogers ganz ähnlich, doch fiel ihm die Integration in sein sinnvolles Lebensganzes wesentlich schwerer, beim Beispiel des Ferienaufenthalts kann der Leser noch glauben, daß die "Weisheit" des alten Autors deutlich hervortritt. Sinngemäß: Damals wußte ich ja nicht, was ich wirklich brauchte, heute weiß ich das, aber es erstaunt mich trotzdem, daß ich es damals nicht wußte. Auch der Kontrast zwischen dem Ideal und der beschriebenen Wirklichkeit, entweder als Motiv des Autors oder als Beschreibung der Realität, wird deutlicher. Für den Leser kann dies zweierlei bedeuten: Ermutigung oder Bewunderung; Wenn*

---

<sup>340</sup> hier sei noch einmal daran erinnert, daß aufgrund der Interviewlage der "oral history" (1984), Rogers die zitierten Tagebuchausschnitte von 1919 höchstwahrscheinlich unmittelbar vorher gelesen hatte. "I can tell from the diary I wrote that summer that I got my enjoyment out of books." Rogers OH, p.19.

<sup>341</sup> Rogers, OH p.19; vgl. Anhang.

*aus dem unsozialen jungen Rogers der "Gute Mensch von La Jolla"<sup>342</sup> wurde, kann auch aus mir noch etwas werden, oder die Bewunderung für Rogers, was er doch alles geschafft hat.*

Letzteres Motiv ist aus der Arbeitsethik bereits bekannt; Rogers stellte in seiner Autobiographie diesen Aspekt der eigenen harten Arbeit nur ein einziges Mal kritisch dar, nämlich bei der Erzählung seiner Krankheit. Seit seinem 15. Lebensjahr hatte er immer wieder Schmerzen im After, nach der Rückkehr von der Chinareise im Jahre 1922 wurde ein Zwölffingerdarmgeschwür diagnostiziert. Er war einige Wochen im Krankenhaus und unterzog sich einer sechsmonatigen Nachbehandlung.

"Vielleicht wird einiges von der sanft unterdrückenden Familienatmosphäre aus der Tatsache deutlich, daß drei von sechs Kindern im Laufe ihres Lebens Geschwüre bekamen, deutlich. Ich hatte die zweifelhafte Ehre, meines im frühesten Alter zu entwickeln."<sup>343</sup>

Außer seiner Deutung der Krankheit fällt auch die Deutung für die anderen Geschwister auf. Die Lösung bestand in schwerer Arbeit:

"Während dieser Zeit der medizinischen Behandlung wurde selbstverständlich sowohl von Seiten meiner Eltern als auch von mir selbst erwartet, daß ich arbeitete. Es erscheint mir so typisch für beide Einstellungen, die meiner Eltern und meine eigenen, daß die einzige in Betracht gezogene Alternative zum College, harte körperliche Arbeit war, auch wenn es mir nicht gut ging. Ich denke, daß ich in gewaltigem Maß die Einstellung meiner Eltern teilte, daß Arbeit alles heile, auch mein Geschwür. So nahm ich einen Job in einem nahegelegenen Holzlager an und wohnte zuhause"<sup>344</sup>

Die Krankheit war jedoch nicht endgültig geheilt. Im Jahre 1926, kurz nach der Geburt des ersten Kindes, mußte Rogers wieder in die Klinik, in eine, die das Vertrauen der Familie hatte. Er unterzog sich einer Operation, bei der ein Teil des Zwölffingerdarms entfernt wurde (gastro-enterostomie). Seine Frau wohnte deshalb mit dem Kind eine Zeitlang in der Nähe der Klinik. Kirschenbaum hält es für wahrscheinlich, daß seine Eltern ihn in dieser Zeit finanziell nicht unterstützten, weil er das Theologiestudium abbrechen wollte. 1945 vor dem Umzug nach Chicago unterzog er sich einer weiteren Operation und hatte anschließend keine Beschwerden mehr.<sup>345</sup> Die psychosomatische Deutung Rogers', die sich auf das Klima und den Druck im Elternhaus bezieht, könnte zu den Spekulationen von Kirschenbaum passen. Außerdem fällt auf, daß Rogers jeweils vor einer Veränderung (Studienwechsel zu

---

<sup>342</sup> so der Untertitel eines Filmes Rogers, (V-n.d. f) und eines Aufsatzes in Psychologie heute (Rogers, 1978c).

<sup>343</sup> Rogers, 1967a p.16; vgl. Anhang.

<sup>344</sup> Rogers, 1967a p.16; vgl. Anhang.

<sup>345</sup> vgl. KIR, p.36, p.54; KIR book, p.153.

Geschichte, Studienwechsel zur Psychologie, Wechsel an die University of Chicago) länger in Behandlung war. In der "oral history" wird die Krankheit nicht näher beschrieben oder gedeutet, aber die Selbstdeutung aus dem Jahre 1965 ist für den damaligen Stand des person-zentrierten Ansatzes zumindest ungewöhnlich. Weniger die Ebene der Psychosomatik, sondern die Deutung, daß der Organismus (hier in großer Nähe zum rein biologischen Begriff) zumindest nicht unmittelbar erkennbar rational und vorwärtsgerichtet reagiert. Rogers hatte diese Feststellung des unmittelbaren körperlichen Erlebens des Drucks im Elternhaus wohl nur für sich selbst getroffen, doch bleibt, aufgrund seiner Aussage: "Das Persönlichste ist das Allgemeinste", diese Frage in der klient-zentrierten Therapie bestehen: Welche Bedeutung hat die Psychosomatik auf dem Hintergrund des Konstruktes des Organismus? Spiegelt die Psychosomatik nur die Einfüsse der Umwelt (die dann im Falle einer Krankheit negativ bewertet wären) wieder? Wie steht der klient-zentrierte Ansatz des Organismus zum kranken biologischen Organismus?

Vermutlich sah Rogers psychosomatische Krankheiten als körperliche Repräsentanz ungünstiger Umweltgegebenheiten. Trotzdem muß nach der inneren Dynamik gefragt werden. Es erscheint unwahrscheinlich, daß Rogers nur das erste Auftauchen seiner Krankheit als aus seiner Herkunftsfamilie stammend erklärt hat, entweder hat er seine persönlichen Verständnisweisen der späteren beiden Fälle nicht genannt oder er hatte eine innere Dynamik oder ein eigenständiges Weiterleben des inneren Drucks vorausgesetzt. Jedenfalls ist das Vorwärtsgerichtetsein des Organismus oder der Krankheitsgewinn hier nicht unmittelbar einsichtig, und es wirft sich die Frage nach der Psychosomatik im person-zentrierten Ansatz anhand der Geschichte von Rogers auf.

Durch seine Aktivitäten im YMCA - dort hatte er bald eine leitende Funktion inne - war Rogers zu der Reise in den Orient gekommen (siehe nächstes Kapitel), außerdem war er in diesem Rahmen Leiter von Ferienfreizeiten mit Jugendlichen. Die Ferienlager mit Kindern, die er als erste Erfahrungen in seinem späteren Beruf nannte, sind von Bedeutung, weil die ersten 15 Berufsjahre von Rogers reine Arbeit mit Kindern war. Rogers arbeitete an einer Erziehungsberatungsstelle und hatte in der Zeit, bevor und während er die klienten-zentrierte Therapie begründete, außer einigen Elterngesprächen praktisch keine Erfahrungen in der Therapie oder Beratung von Erwachsenen. Er bezeichnete die pädagogische Arbeit mit Kindern als seinen späteren Beruf:

"Während dieser Zeit machte ich meine ersten tastenden Versuche in meinem späteren Beruf. Ich leitete eine Gruppe von Jugendlichen, und diese Erfahrung machte mir Spaß. Meine Vorstellung von dem, was zu tun war, war dabei allerdings völlig auf die *Aktivitäten* begrenzt, denen wir uns widmen konnten - Wandern, Picknicks, Schwimmen und ähnliches. Ich kann mich nicht erinnern,

daß wir jemals ein Thema diskutiert hätten, das die Jungen interessierte. Mit Gleichaltrigen zu kommunizieren, dies schien mir nicht mehr unmöglich, aber ich dachte wohl nie im Traum daran, daß man es auch mit diesen Zwölfjährigen tun könnte."<sup>346</sup>

Rogers leitete die Freizeit mit einer Gruppe von Kindern. Beides Themen, mit denen er sich erst viel später wieder, dann jedoch wissenschaftlich, beschäftigte, nämlich mit Vorgängen in Gruppen und mit spezifisch pädagogischen Fragestellungen. Dem jungen Rogers machte die Arbeit Spaß, in der Form der Kommunikation, die ihm damals angemessen schien, die er im Rückblick dann eher kritisch sah. Es ist erstaunlich, daß Rogers die Form der Kommunikation des gemeinsamen Erlebens in der Gruppe nicht positiver bewertete; gerade der spätere Schwerpunkt der Encounter-Gruppen betont diesen Aspekt besonders. Auch die Einschränkung der Form der Kommunikation auf die verbale Form entspricht zwar dem deutschen Ausdruck der "Gesprächspsychotherapie", stellt jedoch Rogers' Konzept von einer Kommunikation des Organismus als Ganzem in Frage.<sup>347</sup>

*Die geordnete Form eines Ferienlagers könnte eine Form gewesen sein, in der sich der oben beschriebene Kerl aus der Isolation führen ließ. Als Leiter und Autorität der Kinder in den Freizeiten konnte er sicher in der Form der Spielanleitung oder der Ordnungsmahnung kommunizieren, das heißt, es war leicht zu wissen, wie man es machte, außerdem konnte er als Leiter oft mehr oder weniger arrogant daneben stehen und den "Kleinen" zuschauen. Er gehörte also dazu und auch nicht. Gerade die Themen Autorität und Moral waren dabei in der praktischen Anwendung von Bedeutung:*

"Ich war außerdem Berater in einem Sommerlager für Jugendliche aus sozial schwachen Schichten, mit acht Beratern und hundert Jungen unter meiner Aufsicht. Kirschenpflücken und anschließend Sport, das waren meine Vorstellungen von einem angemessenen Programm. Aus dieser Zeit habe ich meine erste Erinnerung an einen sehr zweifelhaften Versuch, eine "hilfreiche" Beziehung zu schaffen. Aus unserem Heim waren einige Dinge und Geld

<sup>346</sup> Rogers, 1973b in Rogers 1977+ Rosenberg, R.L., S.187.

<sup>347</sup> vgl. die Bemerkung aus einem persönlichen Gespräch von Peter F. Schmid: "Ich erinnere mich noch gut daran, wie er (Rogers J.S.) bei der Übersetzung des Wortes 'Gesprächstherapie' den Kopf schüttelte und meinte, eine solche hätte er denn wirklich nicht im Sinn gehabt." Rogers, (1991)+ Schmid, P.F., Person-zentriert, S.11.

Ich habe bei den früheren Mitarbeitern von Rogers in La Jolla ganz ähnliche Reaktionen erlebt, vom Entsetzen bis zum Lachen und der Frage, ob man hier denn denken würde, daß in den Schweigepausen nichts passieren würde und außerdem den Hinweis auf das Schizophrenieprojekt, in dem Rogers und der Klient stundenlang schwiegen. (vgl. Rogers, 1967+ Gendlin/Kiesler/Truax sowie Rogers 1961f, 1961k, 1962f, 1973c, 1962c dt. in Rogers, 1967+ Stevens, B., S.221: "Ich denke dabei an einen Mann, mit dem ich zahllose Stunden verbracht habe, darunter viele Stunden des Schweigens.")

Um so erstaunlicher ist es, daß Rogers im Rückblick die ernstesten Gespräche als so erstrebenswert ansah.

verschwunden. Alles deutete auf einen bestimmten Jungen hin. So nahmen ein paar Berater und ich ihn beiseite, um von ihm ein Geständnis zu erlangen. Die Bezeichnung "Gehirnwäsche" war damals noch nicht erfunden, aber wir waren Fachleute darin. Wir schmeichelten, argumentierten, versuchten zu überreden, wir waren freundlich und tadelten - manche beteten sogar für ihn, aber er widerstand all unseren Versuchen, sehr zu unserer Enttäuschung. Wenn ich auf diese peinliche Szene zurückblicke, dann wird mir klar, worin meine Vorstellung von Hilfe damals bestanden haben muß: Man bringt einen Menschen dazu, sein schlechtes Verhalten zu bekennen, auf daß er dann belehrt werden kann, welches der rechte Weg sei."<sup>348</sup>

Die Erzählung von der Gruppe mit Jugendlichen hört sich den Jugendlichen angemessen an. Es ist leicht nachvollziehbar, daß Jugendliche eher durch Schwimmen und Kirschenpflücken zu begeistern waren als durch die Besprechung ernster Themen. Es fällt auf, daß Rogers diesen Erlebnisteil eher abwertend beschrieb. Dies steht in einem gewissen Widerspruch zu seiner späteren Theorie, in der er das Erleben als erste Voraussetzung der klienten-zentrierten Therapie nennt.<sup>349</sup> Als er dann erzieherisch tätig wurde, stellte er sich selbst nicht sehr rühmlich dar. Doch soll dem Ereignis weniger Wichtigkeit beigemessen werden als er selbst es tut. Speziell asoziales Verhalten ohne Anzeichen von Reue oder eine Verleugnung, falls der Verdacht überhaupt stimmte, haben sowohl Freizeit- als auch professionelle Pädagogen schon immer bis zum Letzten herausgefordert.

*Bezeichnend ist hier viel eher die von ihm selbst angedeutete Haltung, die dahinter steht. Während Rogers sich einerseits von der puritanischen Haltung seiner Eltern entfernte, sich also die religiösen Inhalte langsam zu einer freieren Religion hin entwickelten, blieb andererseits die dahinterstehende Moral bestehen. Rogers löste sich durch seine Aktivitäten im YMCA von dem Bibelspruch seiner Mutter, sich von den anderen fernzuhalten, also von den expliziten Inhalten, doch der implizite Dualismus zwischen Gut und Böse blieb erhalten.*

Dieser Vorfall kann ebenfalls im Sinne einer Niederlage gesehen werden, doch, wie schon gezeigt, waren diese Niederlagen für Rogers' Selbstkonzept wenig relevant, aber als Lernerfahrung von großer Wichtigkeit. Die von Rogers an sich selbst kritisierte Haltung bezieht sich auf die Punkte: Bekennenlassen und Belehren. Die Voraussetzungen dafür sind, daß der Bekennende die gewünschte Einsicht hat und der Belehrende es besser weiß als der Belehrt. Beides sind zentrale Punkte, gegen die sich die klienten-zentrierte Theorie wendet. Der rechte Weg kann nicht vom Therapeuten vorgegeben oder gewußt werden, sondern: Jedes Individuum hat in sich selbst die Fähigkeit der Veränderung. Jedoch wirft das die Frage nach der Asymmetrie der Beziehung auf. Im vorigen Beispiel konnte der junge Rogers mit

<sup>348</sup> Rogers, 1973b in Rogers, 1977+ Rosenberg, R.L., S.187.

<sup>349</sup> vgl. Rogers, 1959e p.3.

dieser Ungleichheit wohl ganz gut leben, im Laufe seiner Beschreibung der klientenzentrierten Therapie nimmt dieser Aspekt der unterschiedlichen Rollen immer stärker ab.<sup>350</sup> Im Anschluß an dieses pädagogische Beispiel soll ein Aspekt der Entwicklung von Rogers nachgezeichnet werden, weil sich gerade in pädagogischen Kontexten das Problem der unterschiedlichen Rollen oder auch des Belehrens am dringlichsten stellt. Von der peinlichen Erinnerung an die Szene der Ausübung starker Autorität soll der Weg zum "Lernen in Freiheit" betrachtet werden. Nach diesen Freizeiten wechselte Rogers zum Studium der Geschichte, in dem er "sein persönliches Problem mit Autorität" wissenschaftlich bearbeitete.<sup>351</sup> Interessant ist sein Ergebnis; Anhand von Martin Luther weist er nach, daß der Ort der Autorität im Individuum selbst ist (s.u.). Diese Lösung auf persönlicher Ebene findet sich bei Rogers später, beruflich, wieder. 1939 beschäftigte er sich mit Autorität und Sozialarbeit. Dasselbe alte Paradigma - die einen wissen, was die anderen zu tun haben - wurde verworfen und Rogers plädierte für eine Rückbesinnung auf die eigenen Grenzen und Möglichkeiten.

"Autorität und Sozialarbeit: Ist das vereinbar?"

Dies ist ein Thema, bei dem Sozialarbeiter wirklich verwirrt sind. Diese Verwirrung ist offensichtlich, ob wir ihre Äußerungen nehmen oder ihre zögernde Anwendung von Autorität oder ihre zögernde Weigerung, Autorität in einem Fall zu übernehmen. (...)

Wir brauchen nicht allzu viele Jahre in der Sozialarbeit zurückgehen in eine Zeit, in der es das Problem noch nicht gab. (...) damals wäre die Frage absurd gewesen.

Es wurde angenommen, daß "wir" wissen, was "sie" zu tun haben. (...) Heute ist das anders (...)"<sup>352</sup>

"(...) Autorität ist für den Sozialarbeiter ein gefährliches zweischneidiges

<sup>350</sup> vgl. die Aufzählung der ersten drei der 6 "necessary conditions" in Rogers, 1957a, p.221:

"1. Two Persons are in psychological contact.

2. The first, whom we shall term the client, is in a state of incongruence, being vulnerable and anxious.

3. The second person, whom we shall term the therapist, is congruent or integrated in the relationship."; im Vergleich zu den späteren drei Bedingungen.

Vgl. ebenso den Dialog mit Martin Buber, der genau deshalb die Unmöglichkeit einer Ich-Du Begegnung postulierte. Vgl. Rogers, 1960+Buber, M., p.51 dt. S.250:

**Rogers:** Und es gibt ein reales Empfinden von Gleichheit zwischen uns. (dem Klienten und Rogers J.S.)

**Buber:** Ohne Zweifel. Aber ich spreche jetzt nicht über Ihr Empfinden, sondern über eine reale Situation. Sie schauen, wie Sie gerade sagten, auf sein Erleben; weder Sie noch er schaut auf Ihr Erleben. Das Thema ist ausschließlich er und sein Erleben. Er kann nicht im Laufe eines Gespräches mit Ihnen seine Position verändern und Sie fragen: 'Wo waren Sie gestern abend? Waren Sie im Kino? Wie hat es Ihnen gefallen?' Also, ich verstehe sehr wohl Ihr Empfinden, Ihre Einstellung, Ihre Teilhabe. Aber Sie können die vorgegebene Situation nicht verändern. Sie haben sich mit etwas ganz Realem auseinanderzusetzen, nicht nur mit ihm als Person, sondern auch mit der Situation."; vgl. Kap.14.

<sup>351</sup> vgl. Rogers, OH p.44. "I'm sure that I was working out a personal problem with authority and coming to be my own source."

<sup>352</sup> Rogers, 1939b p.16.

Werkzeug (...) Der Arzt jedoch hat das Skalpell auch noch nicht weggelegt, nur weil einige Operateure unnötigerweise operieren oder weil Operationen fehlgeschlagen sind. Genauso müssen wir Sozialarbeiter Wege suchen, Autorität hilfreich für den Klienten und die Gesellschaft einzusetzen. Wir brauchen klarere Kriterien, die uns in unserer Entscheidung helfen. Wir sollten lernen, bessere Fähigkeiten auszubilden, unsere Autorität in Einzelfällen zu messen, damit wir die selbe Sicherheit erreichen, die wir jetzt bei der Verwendung von Erleichterung, Therapie oder Unterbringung von Kindern erreichen und so ein effektives Mittel sozialer Wohlfahrt erreichen. Wir müssen Autorität entweder verwerfen oder sie intelligent benutzen. Wir dürfen nicht fortfahren, sie lediglich zu fürchten.<sup>353</sup>

Im Ferienlager hatte Rogers die Situation noch mit Autorität gelöst, 1939 stellte er den allgemeinen Trend in der Sozialarbeit: weg vom "für den anderen wissen, was er zu tun hat" fest, forderte jedoch für den Sozialarbeiter eine Auseinandersetzung mit dem Thema. In beiden Fällen ist die Situation für die unterschiedlichen Rollen entscheidend. Eine erste Verschiebung von der Situation zu den agierenden Menschen ist festzustellen.

*Die eigene Erfahrung wird hier verallgemeinert. Rogers sah die sich ändernde Einstellung seiner eigenen Erziehung gegenüber parallel mit der sich verändernden Vorstellung von Hilfe im Bereich der Sozialarbeit. In den Falldarstellungen in diesem frühen Aufsatz forderte er eine Kompetenz der Sozialarbeiter, die klar die Grenzen der Rolle und der Möglichkeiten transparent macht, um so nicht die Beziehung durch die zu fällenden Entscheidungen zu gefährden.*

Interessant ist außerdem die Begründung für die intelligente Benutzung der Autorität. Nachdem Rogers die mögliche Auseinandersetzung von Klient und Sozialarbeiter über inhaltliche Entscheidungen aufgrund der Versicherung von Zuwendung und Verantwortung (gegenüber dem Gesetz) auf Seiten des Sozialarbeiters dargestellt hatte, forderte er ein Verhalten des Sozialarbeiters, das es dem Klienten ermöglicht, realistisch mit den Entscheidungen umzugehen, ohne in emotionale Widerstände oder emotionale Identifizierung gefangen zu sein.<sup>354</sup> Zur gleichen Zeit verwarf er auch die "alte Technik des zur Ordnung Mahnens und Verbotens"<sup>355</sup>. Rogers sah den Zwiespalt des Sozialarbeiters zwischen seiner Aufgabe und den Möglichkeiten des Klienten. In einer Studie "We pay for the Smiths"<sup>356</sup> zeigt er deutlich die Grenzen und Folgen falsch gehandhabter Sozialarbeit auf. Im Dialog mit Buber dagegen, scheint Rogers die Perspektive gewechselt zu haben.

---

<sup>353</sup> Rogers, 1939b p.24.

<sup>354</sup> vgl. Rogers, 1939b p.19.

<sup>355</sup> Rogers, 1940b p.2ff.

<sup>356</sup> Rogers, 1931+Rappaport, M.E.,

Als sich Rogers ein halbes Jahrhundert nach der peinlichen Erfahrung im Ferienlager wieder mehr theoretischen pädagogischen Fragestellungen widmete, stand die Beziehung ganz im Vordergrund. Rogers stellte sich hypothetische Fragen, die in Form der Zusammenfassung am Ende als sein pädagogisches Credo verstanden werden können. Später berichtete Rogers kaum mehr genaue Hergänge in seinen Büchern, obwohl er viele Beispiele brachte, daher ist man auf die Theorie angewiesen. Diese Schilderung und die Fragen sollen hier der Erzählung gegenübergestellt werden, um eine mögliche Alternative zur dargestellten Situation zu suchen. Es soll die hypothetische Frage gestellt werden: Was hätte denn der "alte" Rogers mit dem Jungen gemacht, nachdem er seinen eigenen späten Aufsatz gelesen hätte? In den 70er Jahren entstanden Rogers' späte pädagogische Theoriewerke, die eine Antwort auf diesen Fall geben könnten. Zum Thema:

"Fragen, die ich mir stellen würde, wenn ich Lehrer wäre" fragte sich Rogers:

"Kann ich für mich Beziehungen riskieren?"

Eine zweite Reihe von Fragen, die ich mir stellen würde, wären etwa auf folgender Linie: Wage ich es, mit diesem Jungen oder Mädchen als wirkliche Person, als jemanden, den ich respektiere, umzugehen? Wage ich es, mich ihm zu offenbaren und lasse ich ihn sich mir offenbaren? Wage ich es, anzuerkennen, daß er/sie mehr wissen könnte als ich auf bestimmten Gebieten - oder vielleicht insgesamt begabter ist als ich es bin?

Diese Fragen zu beantworten, beinhaltet zwei Aspekte. Die eine ist die Frage des Riskierens. Wage ich es, zu riskieren, die Fragen, die ich gestellt habe, zu bejahen? Der zweite Aspekt ist die Frage, wie diese Art der Beziehung zwischen dem Schüler und mir sich gestalten kann. Ich glaube, daß die Antwort im Bereich einer intensiven Gruppenerfahrung, einer sogenannten Kommunikationsgruppe, einer menschlichen Beziehungsgruppe, Encountergruppe, oder was auch immer, liegt. In so einer Art von persönlicher Gruppe ist es einfacher, es zu riskieren, weil sie die Art von psychologischem Klima bietet, in dem sich Beziehungen bilden. Eine Erfahrung dieser Art würde folgendes Statement eines begabten jungen schwarzen Studenten fast unmöglich machen. 'Meine Utopie geht auf den Punkt zu, von dem aus ich mich in meine Traumwelt zurückziehen kann, weil ich gelernt habe, daß ich keine Freude mit Menschen finden kann'. Ich denke an eine sehr bewegende Gruppe, an der ein Lehrer, ein Drogenfahnder und ein überführter Drogenabhängiger teilnahmen. Am Ende dieser Gruppe sagte Russ, ein high school Student, mit verwunderter Stimme: 'Ich habe entdeckt, daß ein Lehrer, ein Bulle und ein Drogenabhängiger alle Menschen sind. Das hätte ich nicht gedacht.' Er hatte nie solche Beziehungen zu Lehrern in der Schule gefunden."<sup>357</sup>

*Beim späten Rogers sah zunächst alles ganz anders aus: der Lehrer oder Leiter sollte sich auf den Zögling einlassen, sich ihm zeigen, was dem Lernschritt von Rogers entsprach, nämlich daß man auch mit Kindern und Jugendlichen reden und nicht nur*

---

<sup>357</sup> Rogers, 1974b p.135.

*schwimmen kann. Doch die Forderungen blieben vage. Rogers fragte nicht, warum der Junge geklaut hat, welchen Sinn es macht, daß der andere Drogen nimmt, es geht vielmehr um ein "sich auf den anderen einlassen". Doch auch das bleibt vage. Gerade ein Einlassen könnte nicht nur ein "ich sehe das auch so" sondern ein "warum siehst Du das so?" beinhalten; wenn das nicht klarer formuliert ist, kann es immer noch parallel zur Ursprungsgeschichte gesehen werden.*

*Der Drogenabhängige könnte quasi per Definition schon geständig sein, denn er ist nicht anonym, sondern er ist bereits "überführt". Von Rogers wurde er dann belehrt, zwar nicht, daß er keine Drogen mehr nehmen soll, sondern, daß die Menschen gut sind. Das hat den Nebeneffekt, daß auch dem Leser klar wird, wie gut alle sind, wenn es einer stellvertretend sagt.*

"Lassen sie mich abschließen, indem ich diese Fragen noch einmal in anderer Form stelle - die Fragen, die ich mir stellen würde, wenn ich Lehrer oder Berater oder Verwalter wäre; die Fragen, die ich mir stellen würde, wenn ich verantwortlich für die Ermöglichung des Lernens junger Leute wäre.

1. Kann ich mich einlassen auf die innere Welt einer wachsenden, lernenden Person? Kann ich, ohne zu urteilen, kommen und diese Welt sehen und würdigen?

2. Kann ich mich selbst eine reale Person mit jungen Leuten sein lassen und es riskieren, eine offene, ausdrucksvolle, gemeinsame Beziehung zu bilden, in der wir beide lernen können? Wage ich es, mich auf eine intensive Gruppenbeziehung mit Jugendlichen einzulassen?

3. Kann ich die Interessen jedes Individuums entdecken und ihm oder ihr erlauben, diese Interessen zu verfolgen, wohin sie auch führen mögen?

4. Kann ich jungen Menschen helfen, eines ihrer kostbarsten Besitztümer zu bewahren - ihre offenherzige, andauernde, vorantreibende Wißbegier und die Welt um sie herum?

5. Kann ich kreativ sein, wenn ich sie in Kontakt bringe mit Menschen, Erfahrungen, Büchern - und Quellen aller Art - die ihre Neugier stimulieren und ihre Interessen befriedigen?

6. Kann ich fremde und unfertige Gedanken, wilde Impulse und Ausdrucksformen, die Vorboten kreativen Lernens und Tuns sind, akzeptieren und fördern? Kann ich die manchmal verschiedenartigen und ungewöhnlichen Persönlichkeiten, die diese kreativen Gedanken haben könnten, akzeptieren?

7. Kann ich jungen Lernern helfen, ganz aus einem Stück zu sein - integriert - mit Gefühlen, die ihre Ideen durchziehen und Ideen, die ihre Gefühle durchdringen, und deren Ausdruck als der, einer ganzen Person?

Wenn ich durch irgendein Wunder auf die meisten dieser Fragen "Ja" sagen könnte, dann glaube ich, wäre ich ein facilitator wahren Lernens, der hilft, das gewaltige Potential aus jungen Leuten herauszubringen."<sup>358</sup>

Der Unterschied zu Rogers als Leiter der Jugendfreizeiten, in denen er sich selbst als "wahrscheinlich ziemlich autoritär, aber ich denke, nicht tyrannisch, obwohl

---

<sup>358</sup> Rogers, 1974b p.139.

ich keine Probleme hatte, Strafen zu verteilen"<sup>359</sup> bezeichnete, liegt auf der Hand. Es sind Fragen, die sich an der Person des Lehrers orientieren und die Rollen aufbrechen, die nach den Leitlinien im Kopf des Lehrers fragen und Normen in Zweifel ziehen. Moralische Kategorien, wie Ermahnen und Belehren werden in Frage gestellt, auf persönlicher Ebene des Lehrers sowie, auf allgemeiner Ebene, wie in 1940b. Die Frage nach der Beeinflussung erscheint sinnvoll. Werden jedoch aufgrund der Fragestellung die Ideale gleich aufgegeben und der Jugendliche "nur" verstanden, werden damit einige Implikationen von Rogers' Theorie deutlich. Während er im Ferienlager zwei Rollen sah, sich als Erzieher, den Vertreter der Autorität, der Gerechtigkeit, der Moral und eventuell auch der Gemeinschaft, der sich gegen die andere Rolle, die des "verdorbenen Jungen" stellte, sah er später die Fragen an die Person des Erziehers durch das Verhalten der Schüler. Die Situation kehrt sich um. Überspitzt formuliert, hört der Jugendliche beim jungen Rogers die Aussage: "Du darfst nicht stehlen!", beim alten Rogers hört der Erzieher die Aussage: "Du darfst nicht verbieten (oder: nicht nicht akzeptieren), daß ich stehle!" Auf dieser Ebene wurde die schüler-zentrierte Pädagogik lange verstanden und steht deshalb in der Kritik. Wagner hat diese Situation aufgedeckt und die Aussage "Man darf keine Imperative haben!"<sup>360</sup> als Paradoxie schüler-zentrierten Unterrichts entlarvt. Außerdem kommt sie zur pragmatischen Feststellung: "Die meisten von uns haben eine Reihe von Imperativen. Was also tun?"<sup>361</sup> Diese Kritik an einer Pädagogik, die sich auf Rogers beruft, wendet sich in die entgegengesetzte Richtung der ursprünglichen Absicht. Versteht man Rogers' Bemühungen, sich von den Jugendlichen anfragen zu lassen, als einen Versuch, mit ihm in Kontakt zu kommen und als Abkehr von seinen früheren Versuchen einer autoritären Erziehung<sup>362</sup>, in der, laut seiner Beschreibung, wenig menschliche Nähe war, so ist als Ergebnis der späteren pädagogischen Bücher nicht die Umkehrung der Situation zu sehen, aus der ein nachplappernder verstehender Lehrer entsteht, sondern die radikale Zerschlagung des Machtgefälles in der Erziehung. Auch wenn Buber insistierte, daß die äußere Situation nicht verändert werden kann, beharrte Rogers auf dem menschlichen "encounter", in dem nicht a priori klar ist, wer sich auf wen einstellen muß und das keine allgemein vorgefertigten Bilder hat, nach denen es zu erziehen gilt. Damit zusammenhängend allerdings, kann die wenig scharfe Grenze von Rogers' Pädagogik

---

<sup>359</sup> Rogers, OH p.30; vgl. Anhang.

<sup>360</sup> Wagner, A.C., Schülerzentrierter Unterricht. Über die psychologischen Schwierigkeiten guten Unterricht zu machen, S.64. Vgl. Kap.13.

<sup>361</sup> Wagner, A.C., Schülerzentrierter Unterricht, S.64.

<sup>362</sup> später in dieser Arbeit wird dargestellt, daß Rogers seinen Sohn David nach streng behavioristischen Regeln erziehen wollte. vgl Rogers, 1967a p.22f.

zu anderen pädagogischen Richtungen gesehen werden. Außerdem können Situationen, in denen *kein Machtgefälle* gefordert ist, beide Personen hilflos machen.

Im Zusammenhang mit der Erzählung über das Ferienlager wurde Rogers vom Interviewer gefragt, ob er denn, nachdem er so autoritär sein konnte, zu dieser Zeit ein sehr positives Selbstbild gehabt habe. Rogers bejahte dies und führte es auf seine Erfahrungen in seinem ersten Jahr am College zurück, in dem er in der YMCA-Gruppe guten sozialen Anschluß fand und zum ersten Mal in seinem Leben echte Freundschaften schloß.<sup>363</sup> Auch dieser Übergang, den Rogers in seiner Autobiographie als den Anfang seiner sozialeren Lebensweise bezeichnete, erfährt in der "oral history" noch zwei interessante Varianten. Der ältere Bruder war dort am College bekannt, und so kam auch Rogers sehr schnell in die Gruppe, außerdem war der Vater ein Förderer des YMCA. Der YMCA wiederum war ziemlich einflußreich auf dem Campus, da er zum großen Teil aus Kindern von Oberschichtfamilien zusammengesetzt war.<sup>364</sup> Dies scheint auch die wahrscheinlichste Erklärung für seine spätere Auswahl für die Chinareise zu sein, obwohl sich der Dozent noch Jahrzehnte später an Rogers' tolle Eigenschaften erinnern konnte.<sup>365</sup> Außerdem nahm Rogers diese ersten richtigen Freundschaften in der "oral history" zum Anlaß, gleich seine Einstellung über die Dauer von Freundschaften auszubreiten:

"Sie (die Freundschaften J.S.) bedeuteten mir viel. Ich begann dort in einer Weise aufzublühen, wie ich es nie zuvor tat. Das finde ich auch interessant - und das sagt etwas über mich - daß diese Freundschaften, obwohl sie sehr eng waren, nicht andauerten, ich sie zurückließ, als ich in den Jahren im College in andere Bereiche ging. Ich habe diese Freundschaften danach nicht sehr lange aufrechterhalten. Das ist irgendwie typisch für mich mein ganzen Leben lang. Ich denke, ich schließe enge Freundschaften, aber wenn sie mir in meinem Leben nichts mehr bedeuten, lasse ich sie zurück. Manche Leute machen das nicht so. (...) Bei mir jedenfalls ist es so, wenn das Gebiet des gemeinsamen Interesses verschwindet, verschwindet auch die Freundschaft."<sup>366</sup>

Rogers erzählte noch, daß er darüber schon oft nachgedacht hätte, daß seine Frau ganz anders gewesen sei und er zeitweise in seinem Leben geglaubt habe, sich dafür verteidigen zu müssen, daß er keine Freunde mehr aus seiner Kindheit gehabt habe, er habe sich auch gefragt, ob an seiner Wahrnehmung von Freundschaft etwas fehle. Er kam aber dann zu dem Schluß: "Ich fühle, daß meine Erfahrung von Freundschaft sich von der anderer Leute unterscheidet, aber es scheint mir eine

---

<sup>363</sup> vgl. Rogers, OH p.26.

<sup>364</sup> vgl. Rogers, OH p.25 "So that gave me a community within the community. In other words, I was not one student among a number of thousand (...)".

<sup>365</sup> vgl. KIR, p.23, er zitiert dort eine ausführliche Lobeshymne von Sowers (aus dem Jahre 1972), einem der an der Auswahl beteiligten Professoren.

<sup>366</sup> Rogers, OH p.26; vgl. Anhang.

vernünftige Erfahrung zu sein."<sup>367</sup> Diese "Vernünftigkeit" hing für ihn hauptsächlich am gemeinsamen Interesse.

Eine zweite Seite seiner Selbsteinschätzung im Bezug auf seine Wirkung in Gruppen machte Rogers auch an einer Erfahrung aus seiner Zeit im YMCA deutlich. Dort hörten sie bei Professor George Humphrey einiges über die Regeln von Gruppen, aber der Einfluß des Professors selbst hatte auf Rogers den größeren Eindruck gemacht:

"Ich muß noch etwas über George Humphrey sagen. Mir schien er zu dieser Zeit ein zielstrebigter Mann zu sein, ruhig und scheu, und vielleicht wußte er nicht, was er mit einer Gruppe von Jungen machen sollte, und so erlaubte und ermunterte er uns, auf uns selbst aufzupassen. Heute amüsiert mich das endlos, weil er vielleicht ganz genau wußte, was er tat. Ich weiß nicht, ob er es wußte oder nicht; ich vermute, er wußte es nicht. Aber jedenfalls habe ich bemerkt, daß ich in Gruppen von Leuten, mit denen ich heute arbeite, die über meine Philosophie nichts wissen, erwarte, daß sie mich in der gleichen Weise sehen: ein freundlicher, alter Mann, der nicht genau weiß, was er tut, aber Gott sei Dank, können wir ihm da raushelfen. Wir passen auf und machen das schon. Weil ich nämlich die Leute ermuntere, und das ist genau dasselbe Ergebnis, das er bei uns bewirkte. Er ermunterte diese Gruppe, und das war etwas sehr Gutes, sowohl persönlich als auch für die Gruppe."<sup>368</sup>

In dieser Zeit, in die Rogers seine Entwicklung zum sozialeren Wesen datierte, nehmen die Beschreibungen seiner Kontakte größeren Raum ein. Rogers zog in der "oral history" von dort aus viele Vergleiche zu seinen späteren Tätigkeiten und zu seiner Person. Gerade im Hinblick auf Freundschaften und sein Verhalten in Gruppen zog er direkte Verbindungslinien zu seinen sehr späten Tätigkeiten, was das Verhältnis von person-zentriertem Ansatz und der Encounter-Bewegung in einem anderen Licht erscheinen läßt. Die Entstehung der Encounter-Bewegung und deren enge Verflechtung mit dem person-zentrierten Ansatz und der Person Rogers könnte sich somit nicht nur zwangsläufig aus dem gleichen Hintergrund der humanistischen Psychologie ergeben haben, sondern, zumindest für Rogers selbst, könnte der person-zentrierte Ansatz seine persönliche Formel zur Lösung der ihn früh beschäftigenden allgemeineren Fragen menschlicher Beziehungen und Gruppen gewesen sein. Daß sich dieser Ansatz zunächst in der Einzeltherapie bewährte, mit vielen Forschungen untermauert werden konnte und sich erst dann auf andere Gebiete, wie die der Erziehung, der Gruppendynamik, der politischen Spannungen, ausdehnte, bedeutet keineswegs dieselbe Genese des Ansatzes. Gerade Rogers' persönliche Erinnerungen, in denen er sich selbst als den idealen "facilitator" einer Gruppe in derselben Weise vorstellte wie sein Lehrer im YMCA deuten auf eine frühe Fragestellung hin. Mit

---

<sup>367</sup> Rogers, OH p.26f; vgl. Anhang.

<sup>368</sup> Rogers, OH p.31; vgl. Anhang.

seinen veränderten Freizeitbeschäftigungen während des Semesters und während der Ferien änderte sich auch sein Berufswunsch.

Die Motivation Rogers', vom Studium der Landwirtschaft zu dem der Geschichte zu wechseln, war, wie bereits erwähnt, ein Schritt auf sein neues Ziel eines Gottesdieners zu. Die Arbeit in den YMCA-Gruppen hatte ihn stark fasziniert, und der soziale Anschluß, den er dadurch bekam, öffnete seine Sicht der Welt. Er lernte in dem Verband die Regeln von Gruppen und wurde bald zum Leiter und Repräsentanten gewählt. Eine Konferenz in Des Moines im Staat Iowa, überzeugte ihn von der Notwendigkeit des Dienstes an Gott.

"Daher war es nicht irgendeine Begeisterung für Geschichte an sich, sondern eine gute Basis für das, was ich als nächstes tun wollte. Und ich habe es sehr genossen."<sup>369</sup>

Außer den Aussagen, daß das Studium der Geschichte ihn mehr zum Dienst als Priester qualifizieren würde und Spaß machte, finden sich auch über diese zwei Jahre seiner Ausbildung kaum inhaltliche Aussagen. Sein Biograph zitiert aus den Tagebüchern dieser Zeit nur sein wachsendes Engagement in den religiösen Gruppen. Auch in seiner Autobiographie sind diese beiden Ausbildungsjahre inhaltlich kaum gefüllt. Ob das Motiv der Geschichte der Menschen in Analogie zur persönlichen Geschichte des Klienten gesehen werden kann, erscheint fragwürdig. Ob Rogers' Abwendung von der Geschichte des Individuums hin zur Hier- und Jetzt-Erfahrung mit seinen historischen Studien in Verbindung zu bringen ist, ist ebenfalls reine Spekulation. D.h. ich habe keine Anhaltspunkte gefunden, das Studium der Geschichte in Verbindung zur klienten-zentrierten Theorie oder zu späteren Denkmustern von Rogers zu bringen (außer der religiösen und zur Autonomie bestrebten Dimension in historischen Studien über Franz v. Assisi, Luther und Wycliff und einem Hinweis auf logisches Training im Geschichtsstudium<sup>370</sup>). Dazu scheint ein persönlicher Hintergrund, den Rogers erwähnte, bemerkenswert. Die von ihm als problemlos dargestellte Abtrennung von den Eltern bedurfte anscheinend einiger intellektueller Vorbereitungen. Daß dies im Rahmen des Geschichtsstudiums auf der "Folie" der Religion geschah, erscheint typisch, denn dies war der wesentliche Streitpunkt mit den Eltern (vgl. Kap. 7). Auf die Frage des Biographen Russel, ob die Chinareise und der sie begleitende Historiker Latourette die Entscheidung beeinflußt hätte, antwortete Rogers, dies sei vielleicht unbewußt geschehen, erinnert sich jedoch nicht mehr genau daran; er sah die Entscheidung, mittelalterliche Geschichte zu studieren als Vorbereitung auf seine theologischen Studien. Seine Arbeiten über

---

<sup>369</sup> Rogers, OH p.42; vgl. Anhang.

<sup>370</sup> vgl. Kap. 8, vgl. Rogers, OH, p.114.

Luther und Wycliff drehen sich hauptsächlich um das Thema der Auseinandersetzung mit Autoritäten:

"Jedenfalls machte ich mehr daraus als er (Luther J.S.) - daß der Ort der Autorität wirklich im Inneren der Gedanken und dem Bewußtsein des Individuums liegt und so weiter, und nirgends sonst. Ich bin mir sicher, daß ich dabei ein persönliches Problem mit Autorität bearbeitet habe und dazu gekommen bin, meine eigene Quelle zu sein."<sup>371</sup>

*So stand das Studium der Geschichte nicht nur in dem von Rogers dargestellten Sinn als Vorbereitung auf das Theologiestudium, es war ebenso inhaltlich eine Vorbereitung, da Rogers die Themen dieser beiden Jahre so wählen konnte, daß er - zumindest finden sich keine Hinweise auf andere Themen - letztlich mittelalterliche Kirchengeschichte studierte und außerdem die Freiheit fand, dies in sehr persönlich engagierter Weise zu tun. In dieser Zeit ist auch ein Übergang von dem Kind, das sich fast ausschließlich schriftlich ausdrücken konnte zu dem auch mündlich mitteilungsfähigeren Rogers zu sehen. Trotzdem scheint es, daß er in den Seminararbeiten viel von dem, was ihn innerlich bewegte, auf versteckte Weise gut ausdrücken konnte.*

## **7 STUDIUM DER THEOLOGIE - PHILOSOPHISCHE UND ANTHROPOLOGISCHE EINFLÜSSE UND ABGRENZUNGEN. IST DER MENSCH GUT?**

Zu Beginn seiner Zeit am College war Rogers aus dem unmittelbaren Einflußbereich der konservativ religiösen Eltern getreten und im liberaleren YMCA engagiert. Die Zusammenkünfte hatten nicht nur den Charakter von Gruppentreffen, es standen auch gemeinsames Gebet und Konferenzen zu religiösen Themen im Mittelpunkt. Zunächst genoß Rogers das im Verhältnis zu seinem Elternhaus offenere und kritischere Klima, er begeisterte sich stark für den Priesterdienst, studierte Theologie und verwarf diesen Plan dann wieder. In diesem Kapitel soll die religiöse Dimension im Leben des jungen Rogers betrachtet und mit seinen späteren Ansichten in Beziehung gesetzt werden. Dabei spielt das Menschenbild, das Rogers im Christentum zunächst sah und das er dann später verwarf, eine bedeutende Rolle. Rogers sah sich selbst in dieser religiösen Zeit anders als vorher, fand aber später die biblische Anthropologie zu negativ.

---

<sup>371</sup> Rogers, OH p.44; vgl. Anhang.

Rogers wechselte 1924 vom Studium der Geschichte in Wisconsin zum Studium der Theologie in New York. Die Vorgeschichte zu diesem Wechsel lag in der aktiven Teilnahme an der YMCA Gruppe, noch während seines Landwirtschaftsstudiums. 1919 nach den Ferien im Holzlager besuchte er eine Konferenz des internationalen YMCA in Des Moines im Staate Iowa, die einen Wendepunkt für den 18jährigen darstellte. Diese Konferenzen waren Treffen, um junge Leute von der Botschaft des Evangeliums zu begeistern und sie dazu zu bringen, die christliche Botschaft in die Welt zu tragen. Auf den Treffen des internationalen YMCA waren daher oft charismatische Prediger anwesend, um die jungen Leute anzusprechen. Wie aus seinen Tagebüchern zu rekonstruieren ist, erfaßte Rogers eine große Begeisterung. Am 30. Dezember 1919 schrieb er:

"Eine große Flamme. Das war der Des Moines Konvent für mich. Eine große verzehrende Flamme, die für einige großartige Momente alle Schlacke wegbrannte und die Welt und auch meine Seele zeigte, nicht wie sie scheinen, sondern wie sie sind! Eine große, sich hebende Hand, die uns empor hob, hinauf, hinauf, hinauf, bis die Welt unter uns war; ein großes, zur Ernte reifes Feld, eine große Menge hungernder Gesichter, die die Liebe Christi suchten, ein großer Topf geschmolzenen Metalls, Schlacke obenauf, aber pures Gold darunter."<sup>372</sup>

Dieses Bild - oder diese Vision - ist ein weiterer wesentlicher Baustein zu Rogers' Sicht der Welt. Die Bilder der reinigenden Flamme, der zu Gott über die Welt erhobene Mensch, das Feld, das zur Ernte bereit ist und der Tiegel, in dem Metall geschmolzen wird, waren wahrscheinlich Bilder aus den Reden der Konferenz, denn aus anderen Stellen des Tagebuches geht hervor, daß gewaltige, mitreißende Reden und Predigten gehalten wurden, die Rogers immer wieder beeindruckten. Außerdem sind dies alles bekannte biblische Bilder.<sup>373</sup>

<sup>372</sup> Gray Diary 30. Dezember 1919, zit. n. KiR p.21; vgl. Anhang.

<sup>373</sup> der Prozeß des Läuterns ist im Alten Testament meist am Beispiel von Silber dargestellt, vgl. Ez 22,18-22: "Menschensohn, das Haus Israel ist mir zu unreinem Erz geworden. Sie alle sind Kupfer, Zinn, Eisen, Blei im Schmelzofen, unreines Erz sind sie geworden. Darum spricht der Herr Jahwe also: Weil ihr alle zu unreinem Erz geworden seid, siehe darum bringe ich euch mitten in Jerusalem zusammen. Wie man Silber und Kupfer und Eisen und Blei und Zinn im Schmelzofen zusammenbringt und Feuer darunter entfacht, daß es schmelze, so bringe ich euch in meinem Grimm und Zorn zusammen und lege euch hin und schmelze euch. Ich werde euch versammeln und das Feuer meines Zornes wider euch entfachen, daß ihr darin geschmolzen werdet. Wie Silber im Schmelzofen geschmolzen wird, so werdet ihr darin geschmolzen werden, damit ihr erkennt, daß ich, Jahwe, meinen Zorn über euch ausgegossen habe.", vgl. außerdem Js 1,22 "Dein Silber ist zu Schlacken geworden..."; Js 1,25 "Ich kehre meine Hand gegen dich, um deine Schlacken im Ofen auszuschmelzen und auszuscheiden all dein Blei"; vgl. außerdem Js 48,10; Jr 6,29-30; 9,6; Ps 66,10; Silber und Gold werden geprüft und geläutert in Sach 13,9 und in Mal 3,2-3 "Denn er ist wie das Feuer des Schmelzers und wie die Lauge der Walker. Dann wird er sich hinsetzen und schmelzen und läutern, er wird die Söhne Levis reinigen und läutern wie Gold und Silber...".

Besondere Beachtung verdient die mehrmalige Erwähnung des Bildes von der Schlacke, die einmal weggebrannt wird, um die Welt und die Seele zu sehen; und die Schlacke, die oben auf dem Schmelztiegel schwimmt. Hinter der häßlichen Schlacke liegt Eindeutiges. Der Prozeß des "Dahinterschauens", des Demaskierens bringt das pure Gold, das darunter liegt, zum Vorschein. Der Mensch, die Welt, die Seele, auch im Text verschwimmen die Konturen, ist etwas besonderes, nämlich pures Gold, das Symbol der Vollkommenheit. Der Kern des Menschen ist nicht mißtrauenswert (vgl. Kap.3.2), sondern ganz Innen unter der Schlacke ist der Mensch Gold. Dieser zweite Baustein ist nicht nur biologisch, wie die Kartoffel, die wachsen will, sondern darüber hinaus noch qualitativ besetzt. Es wird nicht mehr nur eine Tendenz beschrieben, sondern etwas, das so ist - für Carl Rogers im Jahre 1919. Das zweite Motiv ist die hebende Hand, die Rogers und andere über die Welt erhebt, die die hervorragende Stellung betont, die ihn von der Welt "abhebt" und ihm Überblick verschafft und die richtige Sicht ermöglicht. Der sich öffnende Blick richtet sich auf die Menschen, die im Bild zu ihm nach oben schauen und auf die Liebe Christi warten. Auch diese Sicht auf die Welt von oben herab ist zunächst durch die schwimmende Schlacke getrübt, doch darunter ist pures Gold, das zu sehen entscheidend ist. Im Tagebuch fährt er mit einer Beschreibung fort, die als **Berufungserlebnis** (die Vision wird durch eine Audition erweitert) gewertet werden könnte:

"Und der Schrei lautet 'Menschen! Gebt uns Menschen!'<sup>374</sup> Menschen, um diese reifen Felder zu ernten, Menschen, um die Liebe Christi durch ihre Leben scheinen zu lassen, Menschen, um die Schlacke vom Tiegel zu entfernen und beim Läutern des Goldes zu helfen."<sup>375</sup>

Nach der Sicht oder Offenbarung seiner Seele und der Welt wurde Rogers durch den Ruf nach Menschen oder Männern seine eigene Rolle klar. Er möchte dabei sein, wenn das Feld geerntet wird oder die Schlacke abgeschöpft wird und das Gold der Menschen und der Welt hervorkommt. Diese vielleicht nicht immer ganz einfache Arbeit kann nur durchführen, wer weiß oder fest darauf vertraut, daß etwas Goldenes unter der Schlacke hervorkommt. Dieses Moment der Hoffnung war auch Rogers klar. Zusätzlich bezog er es, der religiösen Tradition folgend, auf seine Vision zurück. Auch über dieses prophetische Motiv reflektierte er und erlebte, die dem Berufungserlebnis normalerweise folgende Skepsis:

"Wir können nicht immer auf dem Berggipfel leben und diese Aussicht haben, aber wir können sie nie vergessen, wenn wir sie einmal gesehen haben."<sup>376</sup>

---

<sup>374</sup> engl. "Men! give us Men!"

<sup>375</sup> Gray Diary 30. Dezember 1919 - 4. Januar 1920, zit. n. KiR p.21; vgl. Anhang.

<sup>376</sup> Gray Diary 30. Dezember 1919 - 4. Januar 1920, zit. n. KiR p.21; vgl. Anhang.

*Dieser Satz Rogers', mit 18 Jahren geschrieben, blieb sein ganzes Leben lang wahr, auch wenn es ihm später peinlich gewesen sein mochte (s.u.). Diese Aussage erinnert an das Höhlengleichnis Platons; wer einmal die Sonne gesehen hat, wer einmal erkannt hat, daß alles nur Schatten ist und das Wesentliche dahinter ist, kann nicht mehr vollständig in die Höhle, also in die alte Sicht, zurückkehren. Für Rogers könnte entsprechend gelten: Das Schema des Menschen, der innen aus Gold ist, der die Möglichkeit der Vollkommenheit in sich trägt und dem man helfen kann, die Schlacke und die "Äußerlichkeiten" abzulegen, blieb seine Anthropologie, auch wenn sie jede explizit religiöse Dimension verlor.*

*Bei einer religiösen Betrachtung der Bilder fällt auf, daß sie zwar auf der Metaebene Christi Liebe ins Spiel bringen, im Unterschied zu den biblischen Vorlagen, in denen der Herr als der Läuterer dasitzt und die Schlacke abschöpft, Gott im Bild jedoch nicht vorkommt, sondern nur in der Deutung; bei Rogers ist es nicht Gottes Hand, die ihn erhebt, sondern eine große Hand, die ihn den Blick der Leute zu Christi Liebe hin deutend sehen läßt. Erst zwei Jahre später wurde die Hand zu Gottes Hand (s.u.). Das heißt: Gott ist auf der Bildebene nicht vorhanden, was die sonst sehr bibelnahe Erzählung von den meisten biblischen Visionen unterscheidet (dort spricht meist Gott und nicht eine Stimme, die dann erst hinterher als Gottes Stimme erkannt wird). Dieser Unterschied könnte es Rogers erleichtert haben die Bilder innerlich zu erhalten und nur die Metaebene zu "entgöttlichen". Das Bild der Menschen als verunreinigtes Edelmetall könnte als innere Erkenntnis bei Rogers weiterbestanden haben, auch wenn er sich von religiösen Kontexten ausdrücklich löste, denn dieses Bild an sich ist kein Bild, in dem Gott vorkommt. Ebenso die Hand, ob er von der Hand der Weisheit, der Wissenschaft oder der Hand Gottes gehoben wird, ändert nichts an der Perspektive, die daraus entsteht. Daher auch die Nähe zu Platons Gleichnis.*

Zunächst jedoch nahm die Berufungsszene noch deutlichere Formen an. Nach einer großen Rede von Sherwood Eddy schrieb er in seinem Tagebuch:

*"Während Eddys Rede am Morgen faßte ich fast den Entschluß, in die christliche Arbeit zu gehen und während seiner Rede am Nachmittag kam ich zu einer endgültigen Entscheidung. Gott, hilf mir, sie einzuhalten! Alle meine vorigen Träume kommen mir jetzt billig vor, denn ich habe mich angeboten für die wichtigste, die größte Aufgabe auf Erden. Ich habe gefunden, was ich nie zuvor fand, den Frieden Gottes, der alles Verstehen übersteigt. Ich hätte mir nie träumen lassen, daß, sich einfach für Gott zu melden, mich so mit der Welt im Einklang fühlen läßt. Es ist wunderbar."<sup>377</sup>*

---

<sup>377</sup> Gray Diary 30. Dezember 1919 - 4. Januar 1920, zit. n. KiR p.21; vgl. Anhang.

Der "Außenseiter" Rogers fühlte sich mit der Welt im Einklang und traf eine Entscheidung. Die Tatsache, daß er diese Entscheidung nicht sofort in die Tat, d.h. in ein Studium der Theologie umwandelte, bezeichnet Kirschenbaum als Schwanken.<sup>378</sup> Jedoch erkennt auch er an, daß Rogers sein Leben in Richtung eines religiösen Dienstes orientierte. Die äußeren Belege sind, außer dem ausdrücklich religiös motivierten Studienwechsel zur Geschichte noch im selben Jahr, tatsächlich eher dürftig, doch schon im Juni 1921 findet sich im Tagebuch:

"Ich bin mir jetzt sicherer denn je, daß ich christliche Arbeit tun werde und ich bin ziemlich überzeugt, daß es das Priesteramt sein wird, ob auf dem Land oder nicht, weiß ich noch nicht."<sup>379</sup>

Eine weitere Tagebuchaufzeichnung zwei Jahre später (Rogers wurde ausgewählt, auf eine internationale YMCA Konferenz nach China zu fahren) zeugt von einer inneren Weiterentwicklung dieser Erlebnisse.

"Ganz sicher will Gott mich für eine große Aufgabe, etwas, das er für mich ganz alleine bereithält. Ich fühle mich wie David sich gefühlt haben muß, als er von Samuel gesalbt wurde, und möge es für mich wahr sein, wie es für David war; 'und der Geist des Herrn ruhte auf ihm von diesem Tage an.' Sicherlich ist Gottes Hand sichtbar in dieser letzten und größten Gelegenheit und Verantwortung, die ich bekommen habe. Möge ich groß genug sein, ihr zu begegnen... Heute bin ich 20 Jahre alt."<sup>380</sup>

Diese Tagebuchaufzeichnungen sollen nun zusammenfassend betrachtet werden.

- À Als erstes hat Rogers eine neue Sicht seiner Seele und der Welt. Im ersten Zitat ist außer den Menschen, die die Liebe Gottes suchen, nichts spezifisch Religiöses, auch wenn die Bilder religiösen Ursprungs sind. Rogers sieht (evtl. erstmals) die Welt, wie sie ist.
- Á Als zweites hört er den Ruf. Es werden Menschen gebraucht, die helfen, das Gold zu läutern. Menschen, die anderen Menschen diese Sicht der Welt vermitteln.
- Â Drittens: Diese Erkenntnis kann nicht vergessen werden, wer sie einmal hatte, wird sich immer wieder daran erinnern, auch wenn er im tiefsten Tal der Welt sitzt.
- Ã Viertens: Rogers schließt die Verbindung von seiner eigenen Sicht über den Ruf nach Menschen und der Utopie, indem er Punkt zwei auf sich selbst bezieht. Dies ist eine eigene Entscheidung, die in Richtung christlicher Arbeit geht.
- Ä Fünftens: Zwei Jahre später sieht Rogers die Berufung von Gott her, auf ihn ganz persönlich.

<sup>378</sup> vgl. KIR p.21.

<sup>379</sup> Brown Diary 26. Juni 1921, zit. n. KiR p.22; vgl. Anhang.

<sup>380</sup> Gray Diary 8. Januar 1922 (Rogers Geburtstag), zit. n. KiR p.23; vgl. Anhang.

*Diese fünf Schritte beinhalten eine Entwicklung, von der Sicht der Seele zu einem Gefühl, daß Gott eine Aufgabe für ihn hat.<sup>381</sup> Für das Verständnis von Rogers ist es unerlässlich, diese Schritte auseinanderzuhalten. Das heißt: Wenn sich Rogers später von dem Beruf des Priesters und der christlichen Religion abwendet, also die Schritte vier und fünf zurücknimmt, muß das nicht gleichzeitig bedeuten, daß damit auch Punkt 1-3 an innerer Wahrheit verlieren. Durch diese Punkte könnte der sonst eher nebulöse Abschnitt in Rogers' "oral history" von 1985 etwas verständlicher werden.*

"Und es ist mir peinlich, wenn ich zurückschaue und lese, was ich zu dieser Zeit geschrieben habe. Offensichtlich führte ich ein Tagebuch und dank Kirschenbaums Buch erinnere ich mich an einige Dinge, die ich sonst vergessen hätte. Aber mein Engagement, in einem wirklich religiösen Glauben und Jesus Christus nachzufolgen und mich in religiöser Arbeit zu engagieren und so weiter - es ist mir jetzt peinlich und ich wundere mich warum, denn die Tatsache, daß ich mich für Landwirtschaft interessierte, was nicht gerade eine hochwertige Beschäftigung ist, ist mir nicht peinlich. Ich denke, es ist mir vielleicht deswegen peinlich, weil ich vielleicht heute noch ähnliche Überzeugungen habe, diese aber nicht religiös sind. Mein fester Glaube daran, daß der innerste Kern des Menschen konstruktiv, nicht böse ist, ist ein Glaube, der, wie mir scheint, auf Erfahrung gründet. Die Tatsache, daß Personen zu konstruktiver Veränderung fähig sind, ist ein anderer Glaube, wieder auf viele Beweise gegründet, aber trotzdem ist es ein Glaube, an dem ich sehr tief festhalte. So ist es vielleicht die Tatsache, daß ich jetzt genauso starke Überzeugungen habe, aber ziemlich verschieden von jenen - das könnte es sein, was mir peinlich ist. Jedenfalls weiß ich, daß es mir peinlich ist, die Tagebücher dieser Zeit über meine religiösen Ansichten zu lesen, wobei es mir nicht peinlich ist, Dinge zu anderen Themen aus der Adoleszenzzeit zu lesen."<sup>382</sup>

*Auf welche Punkte könnte sich die Peinlichkeit beziehen? Punkt 1 ganz sicher nicht, denn diesen bestärkt Rogers noch einmal ausdrücklich, auch wenn unklar bleibt, ob er die Bilder der Flamme und des Tiegels als Erfahrung bezeichnet. Jedenfalls wäre diese Sicht nicht völlig absurd, denn Rogers bezog sich sicherlich auf die oben zitierten Tagebuchausschnitte, weil in Kirschenbaums Buch nicht wesentlich mehr religiöse Texte zitiert sind.<sup>383</sup> Die Punkte 2 und 3 scheinen auch eher keiner*

<sup>381</sup> in diesem Zusammenhang sei an den Auserwählungsgedanken der Mutter in Kap. 3.2 erinnert.

<sup>382</sup> Rogers, OH p.28; vgl. Anhang.

<sup>383</sup> Kirschenbaum zitiert noch aus einigen theologischen Seminararbeiten von Rogers und dem ersten veröffentlichten Text von Rogers (s.u.), doch bezog sich Rogers explizit auf die Tagebuchaufzeichnungen. Rogers dürfte allerdings 65 Jahre später mit Kirschenbaums Buch ähnliche Schwierigkeiten gehabt haben, wie andere Leser auch (s. Kap. 2.2.3.1). Rogers konnte wahrscheinlich die Zitate aus seinen Tagebüchern keiner genauen Zeit zuordnen, denn im Buch sind diese nicht gekennzeichnet und erst die Durchsicht der Originaldissertation erleichtert die Erkenntnis der zeitlichen Sprünge von oftmals mehreren Jahrzehnten. In der mündlichen Biographie werden keine der Kirschenbaum-Biographie unbekannt Zitate oder Erlebnisse aus

*Peinlichkeit wert, doch der religiöse Erwählungsgedanke liest sich schon seltsamer für einen modernen Psychologen. Rogers wirkt bei diesem Thema in der mündlichen Autobiographie auffällig konfus. Die vielen "vielleicht" und "ich weiß auch nicht"-Sätze sind sonst kaum zu finden. Seine eigene Erinnerung ist schwach bis gar nicht vorhanden. Er spricht diesen Punkt an. Beim Thema seiner Entscheidung zum Priester sagte er auf die Frage:*

"Erinnern sie sich daran? Würden Sie gerne über diesen Punkt reden?" -  
 'Eigentlich erinnere ich mich daran überhaupt nicht mehr. Wenn da nicht noch die Tagebuchaufzeichnungen aus dieser Zeit zum Lesen wären, würde ich sagen, daß ich mich gar nicht mehr erinnere. Alles, was ich davon noch weiß, kommt daher, daß ich kürzlich las, was ich damals geschrieben habe; es war offensichtlich ein wirklicher Ausbruch (Anfall, Explosion) von Einsicht für die Richtung, die ich gehen sollte, und daß mein Leben im religiösen Feld sein sollte, Jesus Christus dienen und so.'<sup>384</sup>

*Die Peinlichkeit könnte auch von der fehlenden Erinnerung herrühren, jedenfalls wunderten ihn einzelne Lücken, von denen er fast nichts wußte an diesem Punkt selbst<sup>385</sup>, denn an andere Einzelheiten, die zum Teil länger zurücklagen, erinnerte er sich ganz gut. Daher kann angenommen werden, daß Rogers die unterschiedlichen Dimensionen dieser Zeit bei seiner Selbstdeutung nicht sah. Wenn er sich später von seinem religiösen Engagement distanzierte, schien ihm alles peinlich und er forschte mehrere Jahre, um zu beweisen, daß der Mensch gut ist. Ein großer Teil der Rechtfertigung seiner Arbeit wurde auf diesen Punkt verwendet. Im Unterschied zur Kartoffel konnte er nicht sagen, mit den Menschen ist das wie mit dem Schmelztiegel voll Gold. Er erwähnte diese Geschichte auch nie selbst, sie wurde von Kirschenbaum entdeckt. Und dieses Bild wurde von ihm vermutlich als religiös verworfen. Die geäußerte Veränderung der Wirklichkeit war für Rogers hingegen nicht verwerflich. Er sah die Welt einmal wie sie ist und schrieb etwa 60 Jahre später über die Wirklichkeit, daß die einzige Wirklichkeit, die er kenne, diejenige sei, die er im Augenblick erlebe.<sup>386</sup> Das heißt, Rogers schrieb nicht nur in jugendlicher Euphorie, daß er die Welt so sah, wie sie ist, diese subjektive Sicht der Wirklichkeit blieb vielmehr und wurde von ihm später wissenschaftlich fundiert begründet. In dieser späten Begründung führte Rogers Phänomene an, die einer "objektiven Wirklichkeit" widersprechen (der Text entstand 1978, also ein Jahr vor dem Tod seiner Frau Helen,*

---

dieser Zeit berichtet, was erneut vermuten läßt, daß Rogers auch nur das Kirschenbaum Buch wiedergelesen hat und nicht die Tagebücher selbst.

<sup>384</sup> Rogers, OH, p.29; vgl. Anhang.

<sup>385</sup> vgl. Rogers, OH p.18f.

<sup>386</sup> vgl. Rogers, 1978d.

vgl. Kap. 3.2). Dort erzählte er einen Traum, den C.G. Jung in seinem Lebensrückblick berichtete:

"Diese kleine Episode öffnet einen ganzen Zug von Gedanken über die innere Welt und 'separate Wirklichkeiten'. Was machen wir mit der Vision oder dem Traum, den Carl Jung (1961) im Alter von drei Jahren hatte? Er sah eine große mysteriöse unterirdische Höhle, und alles Licht war auf eine große Säule aus Fleisch gerichtet, auf der oben etwas wie ein Kopf auf einem Königsthron war. Es vergingen 50 Jahre, bevor er diese Erfahrung voll verstand, als er dieselbe Vision in den phallischen Ritualen primitiver Völker wiederentdeckte. Wie war er zu dieser Vision im Alter von drei Jahren gekommen? In welche reale Welt gehört dieses Phänomen?"<sup>387</sup>

Es liegt nahe, dieselben Fragen auch an Rogers' Vision zu stellen. Was, wenn der Schmelztiegel ein "wirkliches" Bild der Seele war, wie es ihn bei C. G. Jung so beeindruckt hatte? Was machen wir mit dem Bild des Goldes im Tiegel? Nach wievielen Jahren, oder nach wievielen Therapiesitzungen hatte Rogers dieses Bild als Erfahrung bestätigt? Hatte er sich mit seiner Forschung selbst bewiesen, was er als Student schon wußte?

*Eine Art des offenbar werdenden Goldes könnte seine Vorstellung von der sich selbst verwirklichenden Persönlichkeit sein, quasi ein Typ des Menschen ohne Schlacke. Es könnte deutlicher werden, warum Rogers später eine Theorie eines "Idealmenschen" entworfen hat. "Die sich verwirklichende Persönlichkeit"<sup>388</sup> erscheint wesentlich sinnvoller, wenn man sie unter dieser Perspektive als Vision - so könnte der goldene Mensch ganz ohne Schlacke aussehen - nicht als normatives Persönlichkeitsideal sieht. Rogers war sich darüber bewußt, daß er einen utopischen Idealzustand und keinen anzustrebenden Realzustand beschrieb.*

Diese Beschreibung findet sich, außer im Modell der "fully functioning person", die er 1959 als "ein Konzept der Höchstentwicklung der Aktualisierung des menschlichen Organismus"<sup>389</sup> andeutete, in fast allen seinen Spätwerken. Die deutschen Titel der Bücher "Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit" (1977), "Die Kraft des Guten" (1977a) oder "Der neue Mensch" (1980) sind programmatisch für die Hoffnungen bezüglich der Zukunft der Menschheit. Im Aufsatz "Die Entstehung des neuen Menschen - eine neue Revolution" (1975c) beschrieb er, wie dieser neue Mensch sein könnte: er wäre offen in allen Beziehungen, würde sich selbst ganzheitlich, also mit Leib und Geist erforschen und entwickeln, würde seine Mitmenschen wertschätzen, ungeachtet ihres Geschlechtes, ihrer Rasse oder dessen, was sie haben. Dieser neue Mensch hätte eine respektvollere Haltung der Natur

<sup>387</sup> Rogers, 1978d p.423; vgl. dt. S.177; vgl. Erinnerungen, Träume, Gedanken von C.G. Jung, S.18-21.

<sup>388</sup> vgl. Rogers 1957d dt. in Rogers 1961a S. 183-195; Rogers, 1963c dt. in 1969a S. 287-306.

<sup>389</sup> Rogers, 1959a, p.234, dt. S.59.

gegenüber und erschaffte menschlichere Produktions- und Bildungsstätten; materielle Güter wären ihm nur wichtig, wenn sie die persönliche Lebensqualität erhöhen würden und gerechter verteilt wären. Menschliche Bedürfnisse hätten vor Strukturen Vorrang, und der neue Mensch würde sich um die, die Hilfe nötig haben, kümmern. Er würde Führung als auf die Fähigkeit gegründete zeitweilige Funktion, um gesellschaftliche Bedürfnisse zu erreichen, sehen. Der Mensch förderte Kreativität jeder Art und hätte ein menschlicheres Wissenschaftsverständnis in allen Phasen seines Lernprozesses.<sup>390</sup> Rogers scheint diese Hoffnung und Vision gehabt zu haben, gewisse Parallelen zu religiösen Geboten sind nicht auszuschließen. Dagegen wehrte sich Rogers jedoch kurz vorher:

"Der wahre Gläubige ist auch der Feind des Wandels. (...) solche Leute werden sich immer gegen prozeßbewußte Menschen wenden, die nach Wahrheit *suchen*. Solche überzeugte Gläubige *besitzen* die Wahrheit, und die andern müssen ihnen zustimmen."<sup>391</sup>

Diese Bemerkungen betreffen wahrscheinlich darüberhinaus Rogers' späte Skepsis gegen alle Arten von Institutionen, an denen er im Laufe seines Lebens meistens gescheitert ist. Gescheitert in dem Sinne, daß er abgelehnt wurde, oder so hoch gelobt wurde, daß er sich kaum noch wehren konnte. Auch seine Schüler, die ihn immer wieder auf seine eigenen Wahrheiten festzulegen suchten, standen bei ihm im Verdacht, "Gläubige" zu werden. "Ich hasse es, 'Jünger' zu haben, die sich genau nach dem Bilde formen, das ich mir ihrer Meinung nach wünsche",<sup>392</sup> schrieb er 1980. Im Zusammenhang mit seinem frühen Traum des goldenen Menschen ist noch anzumerken, daß Rogers zu einigen seiner eigenen Bilder immer wieder zurückkehrte. Der Aufsatz beginnt mit Lichtblicken:

"Eine Lektion, die ich in meinem Garten gelernt habe, ist die, daß sich unter dem verfaulenden Laub dieses Jahres die neuen Sprößlinge des kommenden Jahres entwickeln können. So glaube ich auch, daß unter unserer zerfallenen

---

<sup>390</sup> vgl. Rogers, 1977+ Rosenberg, R.L., S.216 ebenso Rogers 1978c S.42.

<sup>391</sup> Rogers 1978c S.42. In dieser Überzeugung Rogers' könnte eine persönliche Erfahrung enthalten sein. Mit Bezug auf das vorige Kapitel, in dem dargestellt war, wie der junge, gläubige Rogers die pädagogische Wahrheit im Ferienlager *hatte* und die Jugendlichen ihm zustimmen mußten, kann festgestellt werden, daß sich der alte, explizit ungläubige Rogers auf die Suche machte; dabei waren für ihn Glaube und Wahrheit eng verbunden. Jedoch wird die Suche und Religiosität im Zitat stark getrennt.

<sup>392</sup> Rogers, 1980g in 1980,p.19, "I hate to have 'disciples,' students who have molded themselves meticulously into the pattern that they feel I wish.", dt.S.29; die Stelle geht allerdings weiter mit der Feststellung seiner eigenen Gängelung seiner Schüler bis zu einem Abklatsch seiner selbst.

Kultur neues Leben keimt (...) durch die sterbenden, gelben und verfaulenden Blätter unserer dahinsiechenden Institutionen nach oben drängt."<sup>393</sup>

*Somit kann, in Verbindung mit der biologischen Ursprungs vermuteten Aktualisierungstendenz als der Kraft des Wachstums und der bis hier noch unklaren Wertsetzung des inneren Kerns als positiv, diese normative Setzung als den im religiösen Kontext gewonnenen Erfahrungen des jungen Rogers, sehr ähnlich angesehen werden.*

In der biographischen Abfolge kommt als nächstes bedeutendes Ereignis die sechsmonatige Chinareise, die von Rogers und seinen Schülern gerne erwähnt und ausführlich erzählt wird. Nach dem ersten Weltkrieg führte der YMCA eine internationale Konferenz zur Völkerverständigung in Peking durch, dazu wurden aus den einzelnen regionalen Verbänden Vertreter gesandt, die von YMCA Leitern bestimmt wurden. Als einer der zehn Vertreter der USA fiel die Wahl in Wisconsin auf Carl Rogers. Er wurde seinem Bruder Ross vorgezogen, weil er noch länger am Campus blieb und er nicht nur wegen seiner Aktivitäten im YMCA und seiner guten Noten geeignet war, sondern auch, weil die Eltern, die die Reise bezahlten, es sich leisten konnten.<sup>394</sup> Die Konferenz selbst dauerte 14 Tage, aber die Schiffsreise und die anschließende Reise durch China und Japan mit anderen Mitgliedern der Konferenz waren für Rogers beeindruckende Erlebnisse. Auf dem Schiff waren vor allem die theologischen Gespräche mit Professoren und Mitreisenden, die eine wesentlich liberalere Religiosität hatten als Rogers, prägend und führten im Laufe des Briefwechsels mit seinen Eltern zu einer Entzweiung. Im Land waren es die sozialen Fragen, die ihn beschäftigten. Rogers hat wohl viel Armut und Kinderarbeit gesehen; ein Besuch in einer Seidenspinnerei hat ihn über internationale Abhängigkeit nachdenken lassen.<sup>395</sup> Bei seiner Rückreise über Japan wird noch die Besteigung des Fujiyama als herausragendes Erlebnis geschildert.

Diese Reise bedeutete - auch wenn sie als sehr erlebnisreich hervorgehoben wird und Rogers sich in seinem Tagebuch fragte, wieweit sie ihn verändern werde und ihm sein Biograph bestätigt, daß sie ihn sehr verändert habe - zumindest in der religiösen Entwicklung nur einen kleinen Schritt auf dem Weg zum Priester. Auf diesem Weg, der nach der Tagebuchaufzeichnung vom 8.1.1922 (s.o.) schon feststand, bevor die Reise am 15.2.1922 losging, führte er bewegende Gespräche. Der

---

<sup>393</sup> Rogers, 1977+ Rosenberg, R.L., S.201f. Im Anschluß daran erwähnt Rogers den Mikrobiologen Jonas Salk gleich mit zwei Literaturangaben als einen, der "aus biologischer Perspektive auf die intellektuelle und spirituelle Evolution des Menschen" hinweist.

<sup>394</sup> vgl. Auskunft des YMCA Sekretärs in KiR p.23.  
vgl. auch Rogers, 1967a p.12.

<sup>395</sup> vgl. Rogers, 1967a p.12-16; vgl. KiR p.24-35; vgl. Rogers, OH p.32-40.

Bruch mit den Eltern, der sich dann später jedoch bei der Heirat und dem Studium der liberalen Theologie in New York äußerte, bahnte sich an. Die Tagebuchaufzeichnungen des Chinatagebuches, des schreibmaschinengeschriebenen Reiseberichts, sind eher deskriptiv und im Unterschied zu den vorhergehenden Tagebüchern weniger persönlich. Vielleicht weist die bei einer solchen Reise beschwerliche Art der Aufzeichnung mit einer Schreibmaschine auf einen "öffentlicheren" Bericht hin.<sup>396</sup> Kirschenbaum deutet die Form mit der Arbeitsmoral Rogers', der arbeitete, wenn er schon reiste und mit der Bedeutung der Erfahrung für ihn. Er führt die seitenweise Leseleistung Rogers' an (heute morgen 110 Seiten gelesen... heute nachmittag 150<sup>397</sup>), was für die Arbeit spricht, bleibt aber Belege für die Bedeutung der reflektierten Erlebnisse schuldig. Am zehnten Tag der Reise schrieb Rogers in sein Tagebuch "Je mehr wir reden und denken, desto mehr finde ich es möglich festzulegen, was ich glaube und was ich für nicht essentiell halte."<sup>398</sup> und am Ende der Reise:

"Natürlich haben mich all diese Freundschaften und dieser augen-öffnende Trip und die Zeit, die ich an Bord zum Nachdenken hatte, usw. enorm verändert. Vielleicht am meisten aber habe ich mich verändert zum einzig logischen Standpunkt - daß ich wissen möchte, was wahr ist, unabhängig davon, ob mich das Christ sein läßt oder ob nicht."<sup>399</sup>

Damit war er nicht allein, diese Suche nach der Wahrheit war der Haupteindruck, den er von der ganzen Konferenz in Peking hatte.<sup>400</sup> Zusammenfassend stellte er fest, daß er auf der Reise in religiösen, politischen und sozial-ökonomischen Fragen beträchtlich liberaler wurde.<sup>401</sup> In seiner Autobiographie erklärte sich Rogers dadurch auch die Ablösung von seinen Eltern. In seinen Briefen hatte er seine neuen Ansichten über Jesus als Menschen geäußert, die Reaktion der Eltern war ihm unverständlich.

Im nachhinein stellt er die Ablösung als problemlos dar:

"So brach ich, mit einem Minimum von Schmerz, die intellektuellen und religiösen Bindungen an mein Zuhause (...) Dank der sechsmonatigen Reise konnte ich frei und ohne große Trotz- und Schuldgefühle, meine eigenen Gedanken denken, meine eigenen Schlüssen ziehen und die Standpunkte einnehmen, an die ich glaubte. Dieser Prozeß hatte eine wirkliche Richtung und Festigung erlangt -- die danach nie schwankte -- bevor ich nur eine dunkle Ahnung hatte, daß er Rebellion gegenüber Zuhause bedeutete. Vom Zeitpunkt dieser Reise an waren meine Ziele, Werte, Absichten und meine Philosophie

<sup>396</sup> Rogers erinnerte sich, diesen Text nach Hause geschickt zu haben. Vgl. Rogers, OH p.40.

<sup>397</sup> vgl. KiR p.24.

<sup>398</sup> China Diary, 25. Februar 1922, zit. n. KiR p.26; vgl. Anhang.

<sup>399</sup> China Diary, 12. Juli 1922, zit. n. KiR p.26; vgl. Anhang.

<sup>400</sup> vgl. China Diary, 10. April 1922, zit. n. KiR p.29.

<sup>401</sup> vgl. gray Diary, 12. Juli 1922, zit. n. KiR p.33.

stets meine eigenen und sehr verschieden von den Sichtweisen, die meine Eltern hatten und die ich bis zu diesem Zeitpunkt hoch gehalten hatte. Psychologisch war es eine sehr wichtige Periode, die Unabhängigkeit von meiner Familie zu erklären."<sup>402</sup>

*Der dann folgende Bericht über seine Krankheit und deren Deutung verwundert daher etwas und läßt sich leichter verstehen, wenn man Rogers' Ablösung von Zuhause nicht allgemein sieht, sondern besonders die religiöse Entwicklung betrachtet oder parallel zu den nicht zum Selbstkonzept passenden Erfahrungen des Verlierens auch die intellektuelle Ablösung sieht. Einerseits behauptete Rogers, sich seit der Reise von seinen Eltern und ihren Einstellungen gelöst zu haben, bringt als Beleg seine "ketzerischen" Seminararbeiten, um direkt im Anschluß daran seine Krankheit und die Arbeit als Therapie zu schildern. Das Ganze ist nicht in unmittelbarer zeitgleicher "Blindheit" geschrieben, sondern in einer Autobiographie, die er mehrere Male überarbeitet hatte und die vierzig Jahre später entstand. Worin bestand die "erklärte Unabhängigkeit von der Familie"? Es bleibt zu vermuten, daß Rogers, trotz seiner Versuche, seine Krankheit zu deuten und trotz des weiteren Lebens in der Familie, einen anderen Bereich der Autonomie meinte. Er durfte denken, was er wollte, auch wenn er weiterhin im Holzlager schuften mußte, und das war wohl schon ein großer Schritt in die Unabhängigkeit. Hauptsächlich durfte er in religiösen Bereichen denken und schreiben, was er wollte. Wiederum fällt auf, daß Rogers diesen religiösen Bereich als pars pro toto darstellte. Wenn er sich innerlich religiös befreit hatte, schienen gleich alle Bindungen an das Elternhaus gelöst zu sein. Doch dem war offensichtlich nicht so. Wenn Rogers die religiöse Seite streicht, bleibt trotzdem noch eine ganze Menge übrig, beispielsweise die Beziehung zu seiner Freundin, Helen, der die Eltern zwar nicht direkt widersprachen, sie mißbilligten jedoch die frühe Heirat. Die Darstellung der Zeit des Umzugs nach New York stellte er nicht ohne Spannung zu den Eltern dar.<sup>403</sup>*

Das Thema des guten Menschen, des Vorwurfs des naiven Menschenbildes wurde in Kap. 3.2 schon berührt, hier taucht es wieder im religiösen Kontext auf. Es war ein Hauptvorwurf und ein wesentlicher Kristallisationspunkt um Rogers während seiner späten Jahre. Dies wird in den von Rogers geführten Dialogen am deutlichsten: im Unterschied zu seinen eigenen Darstellungen hatte er ein Gegenüber, das ihn fragte, und so wurde Rogers oft eindeutiger. Zwei der Dialoge mit prominenten Personen sollen hier nur schlaglichtartig anhand der Frage nach dem Menschenbild umrissen werden. Im Dialog mit dem Theologen Paul Tillich (1965 in San Diego) kam Rogers sofort auf die menschliche Natur zu sprechen. Rogers sah "die Tatsache,

---

<sup>402</sup> Rogers, 1967a, p.14f; vgl. Anhang.

<sup>403</sup> vgl. Rogers, OH p.50f.

daß er (der Mensch J.S.) unheilbar sozial ist; ich glaube, er hat ein tiefes Bedürfnis nach Beziehungen. Dann glaube ich, daß der Mensch, einfach, weil er ein Organismus ist, ein gerichtetes Streben hat."<sup>404</sup> Tillich bezog dazu Stellung, indem er zwei Naturen des Menschen postulierte, die Wesensnatur (true nature oder essential nature) und die Seinsnatur (existential nature); Menschsein bestimmte er aus der Entfremdung dieser beiden Naturen. "Ich glaube, daß es bei Freud, bei ihm selbst und bei vielen Freudianern, und in der Psychotherapie allgemein keine klare Unterscheidung dieser beiden Punkte gibt."<sup>405</sup> Rogers nahm diesen Aspekt teilweise auf und wendete sich Tillichs Konzept vom Dämonischen zu. Tillich sieht das Dämonische, etwas, das stärker als der individuelle gute Wille ist, von zwei Strukturen her: von der neurotisch-psychotischen Struktur<sup>406</sup> und von der Struktur der gesellschaftlichen Konflikte nach Marx. Er versteht diese Strukturen als zwiespältig - schöpferisch und destruktiv - doch bringen sie Menschen in Situationen, aus denen sie nicht herauszukommen. Rogers brachte dann als Diskussionspunkt zur Entfremdung - in diesem Fall als Entstehung der Entfremdung, da Rogers das Kleinkind als nicht entfremdet ansieht - sein bekanntes Beispiel vom Kind, das die Schwester an den Haaren zieht, was ihm Spaß macht. Nach der Zurechtweisung durch die Eltern, jedoch selbst sagt: "schlimmer Bub" und so, nach Rogers, die fremden Werthaltungen introjiziert. Tillich ging das Beispiel theologisch an, indem er das Kind symbolisch in "träumender Unschuld", also vor dem Sündenfall, sieht, das Erwachen jedoch als menschlich notwendig darstellte. Außerdem stellte er fest, daß etwas Asoziales im Verhalten des Jungen liege und es notwendig sei, dies zu verhindern. "Und diese Erfahrungen bedeuten für mich den langsamen Übergangsprozeß von der träumenden Unschuld zur Selbstverwirklichung einerseits und zur Selbstentfremdung andererseits, und diese beiden Akte sind zwiespältig miteinander vermischt."<sup>407</sup> Rogers stimmte dem allgemein zu, griff jedoch diese theologische Anthropologie nicht weiter auf, sondern ging auf die helfende Beziehung ein. Erst am Schluß des Dialogs wird deutlich, daß sich beide im Grunde sehr nahe sind, doch Tillich die Wesensnatur aus Gottes Liebe bestimmt, von "listening love" spricht und Rogers somit in die Richtung einer transzendenten Setzung drängt. Im Anschluß an den von Rogers eingeführten Begriff der Offenheit für Erfahrung des Menschen legt Tillich die Offenheit für die Erfahrung Gottes nahe. Die Vermutung, daß Rogers die äußerst große Ähnlichkeit

---

<sup>404</sup> Rogers 1966+ Tillich, P., Dialogue; Videotape at CSP; auch in Kirschenbaum, H., Land Henderson, V. (ed.) Carl Rogers Dialogues, p.64ff.; dt. in: Schmid, P.F., 1991+ Rogers, C.R., S.257ff. Zit. S.259f.

<sup>405</sup> a.a.O. S.261.

<sup>406</sup> "Nach dem Ersten Weltkrieg, ungefähr ab 1920, kam ich mit der psychoanalytischen Bewegung in Berührung, die von Freud zu dieser Zeit kam und das Klima des ganzen Jahrhunderts veränderte - in Europa bereits zu dieser Zeit." a.a.O. S.263.

<sup>407</sup> a.a.O. S.265.

seines Konzeptes zum religiösen Entwurf sieht, seine Erfahrungswissenschaft nicht ausschließlich aus Erfahrung besteht und er sich deshalb davon distanziert, liegt nahe. Weitere Beachtung verdient, daß Tillich eine positive Seite von Rogers' Ansatz, das Akzeptieren, mit dem Begriff der frohen Botschaft faßt, also nicht vom "schlechten Menschen" her denkt. Von daher gesehen ist es weniger erstaunlich, daß Rogers den m. E. recht guten Dialog nachträglich eher abwertend beurteilt. Auf Video wirkten die beiden angeregt, sie stellten Differenzen und Gemeinsamkeiten fest, doch Rogers beschrieb im Lebensrückblick:

"Mit Tillich war es sehr schwierig, persönlich zu werden. Auf einer unserer Konferenzen 'Ein Wochenende mit Carl Rogers' habe ich versucht, ihn zu einem Dialog zu bewegen. Und ich erinnere mich daran, wie nach der Konferenz Bud Crow sagte: 'guter Versuch Carl.' Ich habe versucht, ihn ins Gespräch zu verwickeln, aber ich konnte ihn in meiner Phantasie aus seinen Vortragskarten die Nummer 77 ziehen und ihn halten sehen.

- Warum denken sie, daß er so war?

- Ich denke, das hatte mit seiner Persönlichkeit zu tun. Er war ein sehr deutscher Gelehrter. Ich mag seine Ideen - das was ich davon kenne. Ich bin kein Student von Paul Tillich, aber mir kam es vor als sei er in die deutsche Tradition zurückgefallen. Er hatte mit seinem Denken jeden Punkt abgedeckt, und so konnte er, ganz gleich, welchen Punkt ich ansprach, sich auf irgendetwas beziehen, das er bereits gedacht hatte und in ziemlich akademischer Weise darauf antworten."<sup>408</sup>

Natürlich war der 79jährige Tillich auf seinen letzten öffentlichen Auftritt vorbereitet und antwortete auf Rogers' Statement, daß einige Existentialisten eine Natur des Menschen leugneten und auf Rogers' Satz: "So, for myself, I really feel man does have a describable nature."<sup>409</sup> nicht damit, daß er im Innersten fühle, daß der Mensch zwei Naturen habe, sondern mit einem kurzen Exkurs über Sartre, Augustinus und Freud erwiderte, doch war das nicht Rogers' Stil der Auseinandersetzung.

Im Dialog mit Buber werden die Differenzen deutlicher; beide scheinen sich weniger zugehört zu haben, zumindest haben sie sich oft unterbrochen. Buber: "Ohne Zweifel. Aber ich spreche jetzt nicht über ihr Empfinden, sondern über eine reale Situation."<sup>410</sup> Rogers stellte wieder seine Erfahrung dar, daß, wenn man einen Menschen im Innersten erfasse, keine Kontrolle mehr nötig sei, da man darauf vertrauen könne, daß er konstruktiv und sozial sei. Buber entgegnete mit der Darstellung einer Polarität, die nicht "gut - schlecht" sei, sondern eher "ja - nein",

---

<sup>408</sup> Rogers, OH p.202; vgl. Anhang.

<sup>409</sup> Rogers, 1966+ Tillich, P., in: Kirschenbaum, H., Land Henderson, V., (ed.) Carl Rogers Dialogues, p.66.

<sup>410</sup> Rogers 1960 + Buber, M., Martin Buber and Carl Rogers, in: Kirschenbaum, H., Land-Henderson, V.,(ed.), Carl Rogers Dialogues, p.51, dt. S.250.

"annehmen - ablehnen". "Denn ich denke, das Gute, das wir das Gute nennen, ist immer nur eine Richtung, nicht eine Substanz."<sup>411</sup> Rogers übergab dann dem Moderator das Wort, so daß der Gegensatz nicht schärfer herauskommt.

*Rogers jedenfalls scheint sich im Laufe seines Lebens von der ursprünglichen Überzeugung, daß der Mensch im Grunde schlecht und unwürdig ist, so stark der essentiellen Bestimmung des Menschen als gut zugewendet zu haben, daß er selbst auf die Polarität oder die Unterscheidung von unterschiedlichen Teilen im Menschen nicht eingeht.*

Mit Rollo May hatte Rogers einen offenen Briefwechsel zum Thema des Bösen. May, sehr bemüht die gute Beziehung zu Rogers nicht zu gefährden, spricht eine noch deutlichere Sprache. Zur Geschichte: May war einer von zwölf erfahrenen Therapeuten (bei Erich Fromm in Lehranalyse), die in den 60er Jahren im Madison Krankenhaus das Schizophrenieprojekt von Rogers und seinen Kollegen als unabhängige Beobachter bewerteten. Daher kannten sie sich, und Rogers rezensierte eines seiner Bücher, in dem May die europäische Psychoanalyse beleuchtet (u.a. Binswangers Fall, Ellen West<sup>412</sup>), mit der Schlußbemerkung der Rezension: "Warum sprichst du nicht für dich selbst, Rollo?" Seine eigene Antwort wäre wohl besser als das Buch."<sup>413</sup> Von dieser Vorgeschichte und privaten Zusammenkünften her ist es weniger befremdend, daß Rogers 1981 in einer Zeitschrift "Bemerkungen über Rollo May" veröffentlichte, in denen er nach einer ausführlichen Würdigung der Verdienste Mays den Hauptunterschied in der Sicht der Natur des Menschen sah. "Er sieht das Dämonische als ein grundlegendes Element der menschlichen Veranlagung (...) ich kann nicht finden, daß dieses Böse der menschlichen Natur eigen ist."<sup>414</sup> Rogers erkannte das Böse in Form von Krieg und Gewalt in den Straßen an, doch sah er den Menschen als "*essentially* constructive in their fundamental nature, but damaged by their experience".<sup>415</sup> Es ging ihm darum, ein hilfreiches Klima zu schaffen, in dem der Mensch diese Natur verwirklichen kann. In Mays ausführlicher Antwort, die unter dem Motto steht: Wenn wir das Böse nicht anerkennen, leisten wir ihm Vorschub, geht dieser auf fünf Punkte ein:

- Das "daimonic" - im Unterschied zum "demonic", das zwar das Nur-Böse darstellt, das jedoch May nicht meint - ist die Quelle von beiden Impulsen, den konstruktiven und den destruktiven. Er geht also von einer inneren Kraft aus, die sowohl gut wie böse wirken kann.

---

<sup>411</sup> a.a.O. p.59.

<sup>412</sup> diesen Fall wiederum hatte Rogers nachträglich kommentiert; vgl. Rogers, 1961c.

<sup>413</sup> Rogers, 1959h, p.236.

<sup>414</sup> Rogers, 1981d, Notes on Rollo May, in: JHP (22),3, 1982 p.8.

<sup>415</sup> Rogers, 1981d, Notes on Rollo May, in: JHP (22),3, 1982 p.8.

- Rogers' These des Bösen in der Kultur, das dem guten Kern des Menschen gegenübersteht, hält er entgegen, daß Kultur nicht böse, sondern polar sei und daß sie von Menschen gemacht sei. Wenn sie aber von Menschen gemacht ist, spiegelt sie deren Natur wieder, denn es ist schwer vorstellbar, weshalb gute Menschen eine böse Kultur schaffen sollten.
- May hält Rogers' Zukunftsvision einer humaneren Welt "teuflische Unschuld" vor und zählt die amerikanische Suizidrate auf; im Anschluß daran fordert er Rogers' Antwort auf das Milgram Experiment. Er stellt klar, daß seiner Meinung nach die Menschen keineswegs nur böse seien, sondern eine Mischung aus guten und bösen Möglichkeiten darstellten.
- Im Feld der Psychotherapie nimmt er auf seine damalige Beobachtung Bezug, daß klienten-zentrierte Therapeuten sich nicht mit negativen, ärgerlichen und feindlichen Gefühlen beschäftigen. Er zitiert Rogers' eigenen Bericht:

"Die klare Auswirkung ist, daß der klient-zentrierte Therapeut aus irgendwelchen Gründen für negative, feindliche oder aggressive Gefühle weniger offen ist. Ist das so, weil die Therapeuten wenig Respekt oder Verständnis für ihre eigenen negativen, feindlichen oder aggressiven Gefühle haben und deshalb unfähig sind, diese Gefühle vom Patienten zu empfangen? Glauben sie einfach nicht an die Wichtigkeit negativer Gefühle?"<sup>416</sup>

May stellt seine eigene Beobachtung in Zusammenhang mit Rogers' Zusammenfassung und zieht zusätzlich noch eine persönliche Linie. Rogers' Schüler Raskin zitierend stellt er dar, wie dieser den klienten-zentrierten Ansatz benutzte, um seine eigenen negativen Gefühle zu vermeiden.<sup>417</sup>

- May hebt auf die Freiheit des Menschen, sich zu entscheiden und den Einfluß seiner Entscheidungen ab. Angesichts der Probleme, wie Hunger und Krieg in der Welt, sieht er einen großen Entscheidungs- und Handlungsbedarf.
- Im Anschluß an seine Forderung, sich dem Daimonischen so bewußt wie möglich zu stellen, zeigt er wie das Daimonische auch dem Narzißmus Vorschub leistet. Wie die Bürger von Athen die Guten waren, können auch wir uns kaum mit unseren ungeliebten Gefühlen auseinandersetzen. Diese Struktur sieht May in der humanistischen Psychologie.

Er zitiert Yankelovich, der sagt: Die humanistische Psychologie ist der Narzißmus unserer Kultur. May dazu:

---

<sup>416</sup> Rogers in: May, R., The Problem of Evil: An Open Letter to Carl Rogers, in: JHP 22,3, 1982 p.15f.; Original: Rogers, 1967+ Gendlin, E.T., Kiesler, D.J., Truax, C.B., The therapeutic relationship and its impact. A study of psychotherapy with schizophrenics, p.503.

<sup>417</sup> vgl. May, R., p.16.

"Ich denke, er hat recht. Narzißten sind Personen, die eher nach innen als nach außen gekehrt sind, die so in Selbst-Liebe verloren sind, daß sie die Realität außerhalb ihrer selbst nicht sehen können und dazu keine Beziehung aufbauen können, einschließlich zu anderen Menschen. Einige führende Leute in der humanistischen Bewegung verhalten sich so, um einen Hafen, eine Bucht im Sturm, eine Gemeinschaft Gleichgesinnter zu finden und stellen sich gegenüber dem Bösen in uns tot."<sup>418</sup>

Abschließend betont May die Wichtigkeit, das Böse nicht zu ignorieren.

Rogers' Antwort<sup>419</sup> beginnt mit Bezug auf die in Selbst-Liebe verlorenen Narzißten mit "das stimmt nicht", zumindest nicht für seine Erfahrung, die sich auf Personen und Gruppen bezieht, die sich mit einem bestimmten Ansatz der humanistischen Psychologie beschäftigen. Dort hatte Rogers keinen schädlichen Narzißnis oder exzessive Selbstliebe gesehen. Er stellt einen gemeinsamen Nenner mit May her, indem er auf sein Engagement zur Vermeidung eines Atomkrieges hinweist. Eine wichtige Frage an May ist, woher denn das Böse sei, angeboren, vererbt oder erworben. Für Rogers ist das entscheidend, weil er die Aktualisierungstendenz als allen Organismen gemeinsam annimmt. Diese Tendenz strebt nach Erfüllung, sei es wie bei der Kartoffel (Kap. 5), beim Psychotiker oder beim Jugendlichen, der in seiner Umgebung der beste Dieb sein will. Aus seiner Erfahrung kennt Rogers keine angeborene Tendenz zum Destruktiven oder Bösen. Neuere Kenntnisse von biologischen Forschungen zu Kannibalismus und Tötung von artgleichen Jungtieren erstaunten Rogers, und er hielt sie für Ausnahmen.<sup>420</sup> Am Beispiel von Hitler sah er die beiden Elemente: soziale Konditionierung und willentliche Wahl; die persönlichen und sozialen Umstände führten zur Entstehung des Wunsches, sich zu erfüllen als ein großer Typ, erst dann kam die Entscheidung der Judenverfolgung. Auf das Milgram Experiment hat Rogers kaum Antworten, unterstellt jedoch May einen Optimismus, da dieser den Konflikt Gut - Böse auf der Subjektebene ansiedelt mit dem Argument: wenn es zu einem Atomkrieg käme, würden wir uns auf der Subjektebene keine Gedanken mehr zu machen brauchen.

*In der Diskussion mit Rollo May werden die Annahmen von Rogers am deutlichsten; er richtete sich nach seinen Erfahrungen, die dann in starkem Kontrast zu den in seiner Kindheit vorherrschenden Annahmen standen. Hierbei wird eine erste Linie deutlich. Für Rogers hatte seine eigene Erfahrung höchste Priorität. Dies steht in gewisser Spannung zu seinen späteren Forschung, in der er auf Objektivierbarkeit abhob. Rogers hat sich später gegen das Menschenbild seiner Eltern gewehrt und diesen Gegensatz auch an anderen Autoritäten seiner Kindheit sowie seiner jungen*

---

<sup>418</sup> May, R., p.19.

<sup>419</sup> Rogers, 1982f, Reply to Rollo May's Letter to Carl Rogers.

<sup>420</sup> vgl. die Parallelität der Annahmen: der Mensch ist gut, der Organismus ist gut. Vgl. Kap.5.

*Forschertätigkeit gezeigt. Der Vorwurf von May, daß die humanistische Psychologie gegenüber negativen, feindlichen und aggressiven Gefühlen einen blinden Fleck habe, ist durch Rogers' Erfahrung nicht ausgeräumt, auch die damit in Verbindung stehende Vermutung, daß Schüler von Rogers dessen Ansatz zur Vermeidung ihrer eigenen negativen Gefühle verwenden, ist nicht beseitigt. Es ist jedoch, wie man die Beobachtung auch beurteilt, ob als positiv, daß man den negativen Gefühlen keinen großen Raum gibt, oder als fatalen blinden Fleck, eine Verbindung zwischen der Biographie, dem Menschenbild und der Theorie Rogers' mit der Anwendung seines Ansatzes festzustellen.<sup>421</sup>*

Ein weiteres Motiv, das der Jugendliche Rogers während der China-Reise erfahren hatte und das weiterhin auftauchte, war das der internationalen Gruppensitzungen. In seinem ersten Artikel berichtete er über die Zusammenkunft der Konferenz, über die Motive der Teilnehmer und über die Atmosphäre der internationalen Verständigung. Angesichts Rogers' letzter Schaffensperiode in seinem Leben, der internationalen Friedensarbeit, liegt es nahe, diese frühe Erfahrung mit den sehr späten zu vergleichen. Deshalb stelle ich dem ersten Text von Rogers einen späteren Text gegenüber, um festzustellen, ob es Ähnlichkeiten und Überschneidungen gibt.

Zum ersten Text: Nach seiner Rückkehr schrieb er in der YMCA Universitätszeitung, dem "Intercollegian" seinen ersten veröffentlichten Artikel. Da dieser Artikel heute in Europa kaum bekannt ist, jetzt aber doch in der Originalform in englisch vorliegt, soll er hier auszugsweise übersetzt wiedergegeben werden (im Anhang ist er komplett in englisch).

"Männer und Frauen aus 34 Ländern leben miteinander, treffen sich im selben Raum, diskutieren offen ihre gemeinsamen Probleme, differieren stark in vielen Punkten, trotz eines Geistes der Übereinstimmung, der tiefer geht als die Unterschiede - hört sich das nicht an wie im Himmel? (...) Aus dem Orient und aus dem Okzident, aus der Tschechoslowakei und Polen, aus Burma und Ceylon, von weißer, schwarzer und gelber Rasse kamen die Studenten am Tsing Hua College zusammen, mit dem Ziel, einander zu verstehen, ihre Probleme und Meinungen zu vergleichen und zu diskutieren und in der Hoffnung, sich zusammenzufinden als Studenten der Welt in realer und vitaler Nachfolge Christi. (...)

Trotz der Unterschiede in Rasse und Nationalität, trotz der delikaten und fast zerbrochenen Beziehungen zwischen vielen der vertretenen Nationen, trotz der tiefgreifendsten Differenzen in einigen Fragen, zeigte keiner je etwas anderes

---

<sup>421</sup> die Reaktionen auf die Diskussion von May und Rogers waren eher schwach, Bakan gab tendenziell Rogers recht, während Friedman, mit Bezug auf den Rogers-Buber Dialog, den er moderiert hatte, auf die Polarität nach Buber abhob und somit May unterstützte. Vgl. Bakan, D., On Evil as a Collective Phenomenon; Friedman, M., Comment on the Rogers-May Diskussion of Evil.

als den feinsten Geist der Freundlichkeit. Wenn es für Inder und Briten, Japaner und Chinesen möglich ist, in kleinen Gruppen zusammenzukommen und offen und frei die schwierigen Beziehungen zwischen ihren Ländern aus ihrer Perspektive zu diskutieren, wie es hier in Peking geschah, dann können wir anfangen, auf die Lösung dieser Probleme zu hoffen.

Der zweite Aspekt des Tons und Geistes der Konferenz war deren Bewußtheit, eine starke Wachheit. Es war bei weitem keine Konferenz für Studenten. Es war eine Konferenz von Studenten. Sie waren dankbar für alles, was angeboten wurde und frei und offen in ihrer Kritik über bestimmte Dinge, die ihren Erwartungen nicht entsprachen. Es war erstaunlich, so einen Grad der Ähnlichkeit zwischen den Studenten der Welt in ihrer freien kritischen Einstellung zu finden.(...) Diese Konferenz hatte keineswegs den Beigeschmack von falschem Optimismus."<sup>422</sup>

Nachdem sich Rogers mit 80 Jahren auch mit der atomaren Bedrohung zu Beginn der achtziger Jahre auseinandergesetzt hatte und seine psychologischen Ansichten über die mögliche Verhütung des Atomkrieges geäußert hatte,<sup>423</sup> versuchte er, seine Erfahrungen mit Gruppen in Spannungsgebieten auf die großen Blöcke zu übertragen und versuchte eine "Eine Alternative zum nuklearen Suizid des Planeten"<sup>424</sup> zu entwickeln. Ausgehend von Gruppenbindungen an Richtiges und Falsches "Wir haben recht und ihr habt nicht recht" und einer Kritik an Ronald Reagans Aussprüchen über die Sowietunion als der Inkarnation des Bösen, versuchte er Methoden internationalen Verständnisses auf der Ebene persönlicher Begegnungen und Gespräche, die die einzelnen Menschen aus ihrem Denken in geschlossenen Systemen herausführt, darzustellen. Er berichtete von seinen Erfahrungen bei einem Workshop in den USA zum Gesundheitswesen verschiedener Rassen, von einem Workshop in Nordirland und setzt dann die positiven Erfahrungen der Camp David Berichte als ein weiteres Beispiel ein. Anhand der Protokolle von Camp David (hauptsächlich am Bericht von Carter) zeigte er auf, wie sich Carter, Begin und Sadat treffen konnten in einem menschlicheren Rahmen, d.h. private Atmosphäre, informelle Treffen ohne feste Tagesordnung, persönliche Begegnungen ohne jeweils den Druck des ganzen Landes und der Medien zu spüren und so zumindest die sehr verhärtete Lage entspannen konnten. Rogers macht noch einige Verbesserungsvorschläge:

"Ein unmittelbarer Schritt, der ohne allzu große Unterstützung gegangen werden könnte, wäre ein Seminar oder Workshop für Diplomaten, Manager von großen multinationalen Konzernen, internationale Arbeiterführer und andere mit Einfluß auf internationale Angelegenheiten. Die Voraussetzung für diesen Workshop für die Leute wäre: (1) zu *erfahren*, während einer Zeit von 10 oder

---

<sup>422</sup> Rogers, 1922 p.1f.; vgl. Anhang (vollständiger Text).

<sup>423</sup> vgl. Rogers, 1982a.

<sup>424</sup> Rogers, 1984+ Ryback, D.

mehr Tagen, wie sich ihre eigenen interkulturellen und zwischenmenschlichen Vorurteile und Abneigungen reduzieren können und sie einen Sinn für die Gemeinschaft bilden. (2) beizutragen, aus ihrem eigenen Hintergrund neue Wege des Umgangs mit Spannungen; (3) zu planen, ein nachvollziehbares Trainingsprogramm für Personen wie sie selbst, um ihr Verständnis und ihre Fähigkeiten im Umgang mit Gruppen zu schärfen und zu verbessern. So ein Workshop könnte mit internationaler finanzieller Unterstützung durchgeführt werden.

#### Abschließende Kommentare

Wir haben uns bemüht, klarzumachen, daß der person-zentrierte Ansatz ein Weg, ein besonderer Weg ist, um Kommunikation zu verbessern und Spannungen zu reduzieren in Situationen, die 'vor Bosheit strotzen'. Von der speziellen Weise des Facilitators oder der Facilitatoren zu Sein (way of being) wird in einem eindringlichen psychologischen Klima ein Prozeß in Gang gesetzt. Dieser Prozeß führt zu verbessertem Verständnis, mehr gegenseitigem Vertrauen und Schritten zur Lösung von Schwierigkeiten.

Wir haben dargestellt, daß die Erfahrung in Camp David viele Ähnlichkeiten mit diesem Ansatz hat. Camp David zeigt, daß diese Art Weg effektiv sein kann, nicht nur in kleinen Gruppen, sondern auch auf internationaler Ebene.

Wir haben aufgerufen zu nationaler und internationaler Schirmherrschaft über wohl begründete Zentren für Forschung und Weiterentwicklung dieses und aller anderen hoffnungsvollen Ansätze zu friedvoller Beilegung der Spannungen, die heute unseren Planeten plagen und zu seiner Zerstörung führen können. Wir haben dargelegt, daß es höchste Zeit ist, in die Mittel der Friedensentwicklung zu investieren und nicht nur in die Mittel, Krieg zu führen. Wir sollten die Kenntnisse erweitern und die geeigneten Einstellungen und Fähigkeiten ausbilden, die wir so nötig brauchen, um Feindschaft aufzulösen. Wir haben einen Schritt vorgeschlagen, der sofort gegangen werden könnte: (...)

Aber das Ziel dieses Papiers ist es, zu sagen - es gibt Hoffnung."<sup>425</sup>

Die letzten Sätze der beiden 62 Jahre auseinanderliegenden Veröffentlichungen von Rogers sind sehr ähnlich. Die Hoffnung, die der 20jährige in China erfahren hatte, hatte er als 82jähriger immer noch; die Hoffnung auf Überwindung von Spannungen auf internationaler Ebene. Anzumerken ist, daß sich der erste Text auf eine eigene Erfahrung in Peking stützt, während der zweite eine Art Nachweis ist, daß der person-zentrierte Ansatz ein Instrument zur Reduzierung internationaler Spannungen darstellt, anhand eines Beispiels, bei dem Rogers nicht beteiligt war.

Damit in engem Zusammenhang steht die Rolle, die die Wissenschaft im späteren Text spielt. Die Lösung besteht in beiden Fällen im offenen Gespräch und im Umgang von Menschen unterschiedlicher Herkunft. Der Hintergrund ist jedoch im Jahr 1922 die "reale und vitale Nachfolge Christi". Später soll diese verbesserte Kommunikation aufgrund der Forschung im person-zentrierten Ansatz ermöglicht werden. Die bereits erwähnte Struktur der Verarbeitung von Erfahrungen auf

---

<sup>425</sup> Rogers, 1984+ Ryback, D., p.11.

wissenschaftlichem Gebiet könnte auch hier zutreffen. Die angesprochene Hoffnung in beiden Texten mit den Szenen des geläuterten Goldes in Verbindung zu bringen, erscheint nach der Analyse der fünf Stufen des Berufungserlebnisses auf Stufe 1 als durchaus wahrscheinlich. Auch das Bewußtsein der großen Aufgabe, die auf den jungen Rogers wartete, hatte er in vorgerücktem Alter noch.

"Ziel dieser Darstellung ist es, zu zeigen, daß es einen Wissensbestand und Seins- und Verhaltensweisen gibt, die diese grundlegenden Situationen sozialer Spannung reduzieren oder sogar auflösen können. (...) Ich möchte auf die Tatsache aufmerksam machen, daß es Alternativen zu unseren derzeitigen Formen von Diplomatie durch bewaffnete Abschreckung gibt: Ein person-zentrierter Zugang zur Feindschaft zwischen Gruppen ist eine solche Alternative."<sup>426</sup>

In den Beobachtungen und Forderungen im Anschluß an die Camp David Beschreibung, in denen Rogers mehrere Facilitatoren und sich verändernde Gruppensitzungen vorschlug, hatte er Leute, die in seinem Sinn arbeiteten oder gar sich selbst gemeint, um diese große Aufgabe, den Frieden im Nahen Osten oder sogar die Ost-West Spannungen anzugehen. Nach der großen Erfahrung in Peking hatte er 60 Jahre später eine Theorie, die diese Erfahrung auch für die anderen ermöglichen sollte, und er stellte sich mit in die Verantwortung für die Welt.

Nach seiner Genesung ging Rogers wieder ins College, studierte Geschichte (vgl. Kap. 6) und wechselte dann zur Theologie. Inzwischen hatte er geheiratet (vgl. Kap. 9) und fuhr mit seiner Frau Helen im Herbst 1924 nach New York, wo Rogers das Union Theological Seminary, ein Priesterseminar der Congregational Church, als Studienseminar ausgewählt hatte, weil es "das liberalste im Land und das intellektuell führende in religiöser Arbeit war."<sup>427</sup> Seine Eltern waren gegen den Besuch des liberalen Seminars, und sein Vater versuchte eine Bestechung und bot an, ihnen alles zu bezahlen, wenn er ins fundamentalistische Princeton Seminary ginge. Rogers nahm nicht an, bekam ein Stipendium und arbeitete zusätzlich, um den Unterhalt für sich und seine Frau in New York - als Paar konnten sie damals nicht im Seminar wohnen - zu bestreiten. In seinen Studien nahm Rogers einen religionsvergleichenden Standpunkt ein, der die sozialen Wirkungen des Christentums aufzeigte. Er stellte dar, daß das Christentum primär drei Dimensionen habe: die Person und das Leben Jesu von Nazareth, ein gehobenes ethisches System und eine inhärente Tendenz zu sozialer Verbesserung.<sup>428</sup>

---

<sup>426</sup> Rogers, 1984+ Ryback, D., p.3.

<sup>427</sup> Rogers, 1967a p.17.

<sup>428</sup> vgl. KIR p.46.

Auch andere Religionen haben der Welt große Persönlichkeiten gebracht. Andere Religionen haben hohe ethische Standards. Andere Religionen und Quasi-Religionen (z.B. Kommunismus) haben eine hohe soziale Vision. Mir scheint es typisch westlich und tragisch, daß wir darauf bestanden haben, das Christentum als die eine und einzige Religion zu sehen..."<sup>429</sup>

Der ursprünglich starke Fundamentalismus wich einem Liberalismus. Rogers entfernte sich zunächst nicht vom Christentum, sondern war von der sozialen Seite, die er dann stärker sah, fasziniert; dies wurde nicht nur in seinen Thesen und wissenschaftlichen Arbeiten deutlich, er machte diese Erfahrungen auch in seinem mehrmonatigen Pastorenpraktikum im Sommer 1925 in East Dorset im Staate Vermont, wo er "probeweise" die Stelle des Pastors hatte; dort hatte er keinen Vorgesetzten. Mit seiner Frau zusammen, die eine Mädchengruppe aufbaute, lernten sie das Feld der Gemeindefarbeit, das sich von verwahrlosten Kindern über Trinker, Promiskuität bis zu Sterbenden erstreckte, kennen und schätzen.<sup>430</sup> Rogers konnte in seinen Predigten, die er später als gelehrt und unangemessen für eine ländliche Gemeinde einschätzte, seine liberale Theologie anbringen. Er predigte, daß der Schöpfungsbericht aus zwei Berichten bestehe, daß Gott zu Moses nicht so direkt gesprochen habe, wie der naive Schreiber es berichtet, und daß Darwins Theorie nicht ausgeschlossen sei; für damalige Verhältnisse sicher revolutionär. Die Leute jedoch hießen ihn willkommen, und er lernte, daß Sozialarbeit ein guter Beruf sein könnte.<sup>431</sup> Er vermutete, daß ihn die Leute auch wegen seiner kurzen Predigten mochten, denn er konnte nicht länger als 20 Minuten predigen. Außerdem verband er in seinen Predigten die zwei Seelen in seiner Brust, die Verkündigung Jesu und das neue Interesse an der Psychologie. Interessant ist die Verbindung von innerer (vielleicht ewiger oder religiöser) Wahrheit und der neuen Forschung in Form der Empirie, die er in einer Predigt zeigte.

---

<sup>429</sup> Rogers, "Second Paper for Systematic Theology 1" p.3, undated, unpublished, zit. n. KiR p.45f; vgl. Anhang.

<sup>430</sup> vgl. Rogers "Some Autobiographical Omissions" (unpublished, vgl. Kap. 2.2.3.1) zit. n. KiR p.49, diese Auslassungen, die wohl um die Zeit der Autobiographie entstanden, aber dort nicht eingeflossen sind, wurden nicht publiziert. Zugänglich ist nur das Zitat in Kirschenbaums Biographie, das vom Dorftrinker, Beerdigungen und einem hysterischen 12jährigen Jungen, der nach dem Tod seiner Mutter lachend und schreiend durchs Dorf lief, erzählt. "Das alles gab mir auch ein wachsendes Interesse daran, diese Probleme zu verstehen, obwohl mein Verständnis zu dieser Zeit wirklich sehr beschränkt war." (ebd., vgl. KIR book, p.46ff.)

<sup>431</sup> vgl. KiR p.48f. Kirschenbaum zitiert kurze Teile aus Rogers' Predigten, bleibt aber die Belege für Rogers bilderreiche und von landwirtschaftlichen Vergleichen geprägten Predigten schuldig. "His sermons (as Jesus' were), were filled with rural and agricultural images and analogies that reflected his own background; but they were also full of his new learnings in psychology."; Das wäre eine weitere mögliche Erklärung, weshalb Rogers später seinen Hintergrund nicht mehr reflektiert hat. Mit der Ablehnung der Religion könnten auch die damit verknüpften Bilder, die den Hintergrund reflektierten, abgelehnt worden sein.

"Nein, Geld, Komfort oder extravaganter Luxus, sie bereichern unser Leben nicht. Die Fülle des Lebens entspringt daraus, etwas zu haben, wofür es sich zu leben lohnt, etwas, das das Beste in uns fordert. Vor kurzem fand ich in einem Psychologiebuch folgenden Abschnitt - 'Die Frau des Schäfers kann die volle Ausdrucksmöglichkeit für alle ihre Instinkte in der Hütte mit ihrem Mann, Haus und Kindern finden und deshalb ein unendlich erfülltes und glückliches Leben führen. Andererseits kann eine Lady, die mit Luxus umgeben ist, alles haben, was das Leben zu bieten hat, außer einem Anreiz zu leben. Wenn jedes Ideal oder Ziel im Leben fehlt, gibt es nichts, was die Instinkte oder den Willen stimulieren könnte und deshalb auch kein Glück.' Das ist nicht die Meinung eines Moralisten oder Klerikers, sondern die eines Wissenschaftlers und Arztes, der sich mit hunderten Fällen von Nervenzusammenbruch in Leben, die unglücklich waren, beschäftigt hat. Hat nicht Jesus viel davon ausgedrückt, als er seinen Jüngern sagte - Sucht zuerst das Reich Gottes, und alles andere wird euch dazugegeben. Das ist genau der Rat der heutigen Experten - Richte dein Herz nach hohen Zielen aus, und alle Fülle des Lebens wird zu dir kommen ... Oh Gott, du hast uns allen Reichtum des Lebens angeboten, wenn wir nur lernen könnten, ihn anzunehmen, wir bitten dich, lehre uns wie ..." <sup>432</sup>

*Rogers sah im Christentum nicht nur die soziale Seite, sondern auch die Verbindung der ethischen Botschaft des Christentums mit den Erkenntnissen der Psychologie. Entscheidend scheinen hier Reihenfolge und Perspektive. Die alte Botschaft wird von der neuen Wissenschaft belegt. Was Jesus sagte und die Christen schon lange wissen sollten, findet jetzt seinen wissenschaftlichen und quantitativen Beweis im Psychologiebuch, und die Psychologie bringt die Lebensnähe. Das Beispiel der Schäferin spricht die Menschen näher an als die biblische Botschaft.*

*In dieser Predigt aus Rogers' religiöser Zeit kann man den Eindruck gewinnen, daß er die Psychologie als Hilfswissenschaft ansah, um die christliche Lehre zu untermauern und den Menschen nahezubringen. Hier ergänzen sich Religion und Wissenschaft noch.*

Nach Beendigung des Sommerpraktikums kehrte Rogers wieder ans Union Seminary zurück, belegte seinen ersten Kurs in klinischer Psychologie und ging oft "über die Straße", den Broadway, ins benachbarte Teachers College. Mehrere Studenten im Seminar hatten den Eindruck, überfüttert zu werden und baten um eine eigenständige Seminarveranstaltung, in der sie ihre eigenen Fragen und Gedanken äußern konnten. Die Leitung genehmigte dies und machte ihnen zur Auflage, daß ein junger Lehrer dabeisaß und zuhörte. Rogers berichtete von dieser Erfahrung oft als dem Anfang seines selbstinitiierten Lernens. Als er dann immer häufiger über die Straße ging, entschloß er sich, ganz von der Theologie weg ins Teachers College zu wechseln. Der Stimmungswandel erscheint etwas abrupt, denn Rogers teilte in seiner Autobiographie zwar das Argument der eingeschränkten Arbeit, nicht jedoch die

---

<sup>432</sup> Rogers' Predigt in East Dorset am 12. Juli 1925, zit. n. KiR p.48f; vgl. Anhang.

Erfahrungen mit, die ihn dazu veranlaßt hatten; ob sie in der größeren Freiheit des Teachers College, in negativen Erfahrungen im Praktikum oder in einer starken inneren Entfernung zur Religion lagen, bleibt unklar. Erstaunlich ist, daß Rogers sozusagen nur die Äußerlichkeiten berichtete, nicht aber die innere Verabschiedung von der Religion, die, wie deutlich wurde, irgendwann im Laufe seines Lebens stattfand. Über den Wechsel schrieb Rogers im Rückblick:

"Daß Fragen über den Sinn des Lebens und die Möglichkeit einer konstruktiven Verbesserung des Lebens der Einzelnen mich wahrscheinlich immer interessieren würden, ahnte ich; ich konnte jedoch nicht in einem Bereich arbeiten, in dem man immer von mir verlangen würde, an eine bestimmte religiöse Doktrin zu glauben. Die Inhalte meines Glaubens hatten sich bereits stark verändert und würden es vielleicht weiterhin tun. Es schien mir eine furchtbare Vorstellung, sich zu einem Gefüge von Glaubensinhalten bekennen zu *müssen*, um im eigenen Beruf bleiben zu können. Deshalb wollte ich einen Arbeitsbereich finden, der mir die Freiheit der Gedanken beließ."<sup>433</sup>

Erst mit 84 Jahren erzählte er die Geschichte mit dem Silberbecher, die zwar auch vage bleibt, jedoch eher als Symbol seiner inneren Entwicklung steht. Rogers war zu dieser Zeit für ein Programm in religiöser Erziehung zuständig, auch hier fand er seine Erinnerungslücke wieder interessant.

"Es war wohl nicht so sehr wichtig für mich... Ich denke, ein Grund, warum es in meiner Erinnerung fehlt, ist, daß ich mich, kurz nachdem ich angenommen hatte, mich selbst von der Religion zu entfernen begann und ich mich deshalb diesbezüglich zwiespältig empfand."<sup>434</sup>

Rogers war "Director of Religious Education" in Mt. Vernon, New York, das heißt, er hielt Kurse für Erwachsene zur religiösen Bildung. Seine Frau unterstützte ihn dabei, und sie leiteten einige Kurse zusammen. Einer dieser Kurse wurde von den Teilnehmern gut beurteilt, und sie gaben den Rogers als Geschenk der Anerkennung eine kleine Silbertasse mit dem eingravierten Namen des neugeborenen Kindes David. "Ich fühlte mich nicht wohl, dieses Geschenk zu akzeptieren und dachte, ich bin mir nicht sicher, ob sie es schenken würden, wenn sie wüßten, was ich wirklich fühle."<sup>435</sup>

*Kongruenz ist hier nicht viel zu finden. Der religiöse Bruch scheint wieder ein stiller gewesen zu sein. Auch an dieser Stelle ist wieder eine Erinnerungslücke<sup>436</sup> und eine*

---

<sup>433</sup> Rogers, 1955b dt. in 1961a S.24.

<sup>434</sup> Rogers, OH p.60; vgl. Anhang.

<sup>435</sup> Rogers, OH p.61; vgl. Anhang.

<sup>436</sup> vgl. Rogers, OH, p.60 "Ich finde es auch interessant, daß die Zeit in Mount Vernon keine sehr lebhaftere Erfahrung in meiner Erinnerung ist. Es war wohl nicht besonders wichtig für mich, wie es mir scheint, ich wundere mich etwas weshalb."; vgl. Anhang.

*vage Erklärung. "Da war so das Gefühl: tu' ich hier etwas irgendwie heuchlerisches?"<sup>437</sup> Ohne viele Worte an entsprechender Stelle bestand die Lösung, wie schon angedeutet, wieder in einem Weg- oder Weitergehen. Einige Wochen später wechselte er zum Studium der Pädagogik und Psychologie.*

## **8 STUDIUM DER PSYCHOLOGIE/PÄDAGOGIK - DAS WISSEN VOM MENSCHEN?**

Die Zeit des Studiums am Teachers College soll in zwei Abschnitten betrachtet werden. Zum einen die Zeit des Studiums bis 1928, also die mehr theoretische Ausbildung, bei der auch die später folgende Beschäftigung mit den Theorien am Child Guidance Center mitbetrachtet werden soll, zum anderen, jedoch nur teilweise, um Überschneidungen mit Kap. 10 zu vermeiden, die Zeit der Arbeit als klinischer Psychologe in Verbindung mit der zeitgleichen Arbeit an seiner Dissertation. Nachdem Rogers bereits 1927 in Rochester anfang zu arbeiten und sich die am Teachers College abgegebene Dissertation bis 1931 hinzog, ergeben sich einige Überschneidungen bei der Betrachtung. Um die zeitlichen Überschneidungen inhaltlich zu trennen, soll hier der theoretische Hintergrund der Ausbildung in Zusammenhang mit der Dissertation angeschaut werden. Dazu müssen jedoch, im Vorgriff auf Kapitel 10, die beiden divergierenden theoretischen Ausbildungsrichtungen am Teachers College und am Child Guidance Center dargestellt werden. Wie Rogers zu der Anstellung an der Erziehungsberatungsstelle kam, wird auch in diesem Kapitel beschrieben. In Kapitel 10 soll die konkrete Arbeit am Child Guidance Center stärker berücksichtigt werden sowie die Betrachtung von Rogers' erstem Buch "The clinical Treatment of the Problem Child"; dort referierte er unterschiedliche Ansätze des Umgangs mit Kindern und brachte konkrete Beispiele aus seiner Tätigkeit an der Erziehungsberatungsstelle. Im vorliegenden Kapitel soll der Schwerpunkt auf die theoretischen Hintergründe in Rogers' Studium gelegt werden.

Der Wechsel ans Teachers College im Herbst 1926 war mit keinem großen äußeren Aufwand verbunden. Rogers, seine Frau und der Sohn David wechselten weder die Wohnung noch die bekannte Umgebung. Rogers kannte das Teachers College schon von seinen Besuchen während der vorangegangenen Semester. Das Programm

---

<sup>437</sup> Rogers, OH, p.60; vgl. Anhang.

am Teachers College war sehr breit, es erstreckte sich von klassischer Pädagogik über neuere Pädagogik bis zu Kursen in klinischer Psychologie. Die später übliche Fächertrennung war damals noch nicht gegeben. Inhaltlich herrschten am Teachers College zwei Richtungen vor: die Pädagogik Deweys und die Testpsychologie. Im Bereich der Pädagogik war das Denken Deweys vorherrschend, repräsentiert durch die Veranstaltungen Kilpatricks, dessen Seminare Rogers sehr begeisterten:

"Das waren meine ersten Beziehungen zum Denken von John Dewey (der seit dieser Zeit so generell mißverstanden wurde), und das führte mich in eine Philosophie der Erziehung ein, die mein Denken seitdem immer beeinflusst hat."<sup>438</sup>

Obwohl Zottl zu Recht den Pädagogen Kilpatrick, der das Denken Deweys in schulpraktische Zusammenhänge stellte, in die Reihe der entscheidenden Begegnungen von Rogers einordnet, bleibt diese Linie in Rogers' Denken einer zwiespältigen Beurteilung unterworfen. Zottl behauptet einerseits:

"Die Begegnung mit Kilpatrick scheint für Rogers sehr tiefgreifend und weithin bestimmend gewesen zu sein: in allen seinen Publikationen und in seinen Literaturverweisen bezieht er sich immer wieder auf diesen Mann."

Als Beleg führt er Rogers an:

"Ich glaube, daß die Essenz meines Wissens über Dewey im wesentlichen mir über den Umweg jenes Studienkurses bekannt geworden ist, den ich bei Kilpatrick besuchte. Ich habe mich häufig und viele Jahre hindurch, auch noch nach meinem Ausscheiden aus dem Teachers College, auf seine Bücher bezogen..."<sup>439</sup>

Diese Begegnung mit *Kilpatrick* (und über ihn mit *Dewey*) hat in den bisher erschienenen Arbeiten über Carl R. Rogers und sein Lebenswerk wenig Aufmerksamkeit gefunden,<sup>440</sup> ist aber, wie man leicht erkennen kann, für seine geistesgeschichtliche Zuordnung unerlässlich."<sup>441</sup>

Doch die Referenzen in Rogers' frühen Büchern sind dürftig, in Rogers 1939a findet sich keine Erwähnung von Kilpatrick oder von Dewey, in 1942a ebensowenig, auch in 1951a sind nur zwei kurze Erwähnungen. Im Kapitel über Schüler-bezogenes Unterrichten findet sich folgende Stelle:

"In gewisser Weise ist unsere Erfahrung eine Wiederentdeckung der wirkungsvollen Prinzipien, die von Dewey, Kilpatrick und anderen aufgestellt wurden, und eine Wiederentdeckung der wirkungsvollen Praktiken, die von

<sup>438</sup> Rogers, 1967a p.21; vgl. Anhang.

<sup>439</sup> Rogers in einem Brief an de Peretti vom 20.2.1973, in: Peretti, A.de, p.44, zit. n. Zottl, A., 1980, S.61.

<sup>440</sup> vgl. Peretti, A. de, p.44, zit. n. Zottl, A., 1980, S.61.

<sup>441</sup> Zottl, A., Erfahrung und Gegenwärtigkeit, S.61.

befähigten Lehrern zweifellos immer wieder festgestellt und entwickelt wurden. Aichhorn kam beispielsweise auf dem gleichen Wege wie wir zu einigen dieser Praktiken, nämlich über die Psychotherapie."<sup>442</sup>

In dieser allgemeinen Weise nannte Rogers einige Richtungen von denen er eventuell auch profitierte. Zum einen die progressive Erziehungsbewegung; Röhrs nennt Dewey<sup>443</sup> das Haupt der progressiven Erziehungsbewegung und Kilpatrick gilt "für breiteste Kreise der pädagogischen Öffentlichkeit schlechthin als der Repräsentant"<sup>444</sup>. Dewey soll Kilpatricks Werk und die progressive Erziehung als synonym bezeichnet haben.<sup>445</sup> Röhrs geht knapp auf das Lehrer-Schüler Verhältnis der beiden mit positiven und negativen Seiten ein und stellt Kilpatricks praktische Seite als Lehrer und als Praktiker in den Vordergrund. Kilpatrick, der Sohn eines Baptistenpredigers, hatte eine religiöse, gute amerikanische Erziehung, ging auf ein Baptisten-College und wurde Mathematiklehrer. Die Begegnung mit Dewey ließ ihn Interesse an Pädagogik finden. Kilpatricks Beschäftigung mit dem Kindergarten nach Fröbel und der Schule nach Montessori münden in die Projekt-Methode, die dem Lernenden typische Lebenssituationen außerhalb des Schulraums vergegenwärtigt. Lebensnahe Motivation und nebenhergehendes Lernen sind Charakteristika der Methode.

Dewey diskutiert in seinem Werk "Psychologische Grundfragen der Erziehung" eher grundsätzliche Fragen, wie die nach den Motiven des Menschen und die Möglichkeit der Beeinflussung des Kindes. Er wehrt sich gegen die abenteuerliche Annahme, daß der Mensch natürlicherweise in einem Zustand der Ruhe verharre:

"Die Vorstellung von einem Wesen, das seiner Innennatur nach vollkommen träge, das heißt unbedingt passiv sei, ist aus der Naturwissenschaft verbannt worden, (...) In Wirklichkeit handelt der Mensch so oder so, er kann gar nicht anders."<sup>446</sup>

Der Begriff der Erfahrung spielt eine große Rolle, dies wird bei Kilpatrick noch deutlicher. Einige Abschnitte bei Kilpatrick weisen Ähnlichkeit zu Rogers' pädagogischen Schriften auf. Auch Rogers' Ansatz an der Schule ist von Kilpatrick her zu verstehen. Kilpatrick stellt Fragen nach den Erziehungszielen:

"What kind of character should we aim at? What traits should we seek? And how shall we develop those traits? The character we want is implied, almost

---

<sup>442</sup> Rogers, 1951a, S.337.

<sup>443</sup> vgl. Röhrs, H., Die progressive Erziehungsbewegung. Verlauf und Auswirkungen der Reformpädagogik in den USA, S.36.

<sup>444</sup> Röhrs, H., S.55.

<sup>445</sup> vgl. a.a.O.

<sup>446</sup> Dewey, J., Psychologische Grundfragen der Erziehung. Der Mensch und sein Verhalten. Erfahrung und Erziehung, S.102.

stated, in the philosophy set out just above: it must use intelligence, be socially and morally disposed, be effective. It must be well balanced, honest, reasoning and reasonable, socially effective, creative, self-reliant, persistent (in accordance with reason), concerned for the well-being of its fellows. Because we live in a democracy, this character must be able to discuss and decide intelligently, able and disposed to cooperate with others in shared enterprises and for the common good, disposed to make group living such as to foster the well-being and growth of all."<sup>447</sup>

Auch einige der acht Forderungen, die Kilpatrick an die Person stellt, die seiner Philosophie des Lebens entspricht, sind den Forderung von Rogers "fully functioning person" ähnlich.

"4. Commitment to and skill in cooperative group discussion and decision, as a means both to improvement of ideas and to carrying them out in life.

5. Regard for the rights and feelings of others; in one word, respect for personality, beginning with one's fellows close at hand and extending gradually to all more distant."<sup>448</sup>

*Die Forderungen an eine demokratische Person entsprechen in etwa der gleichen Geisteshaltung wie Rogers' Forderungen an die ideale Person, doch steht bei Dewey und Kilpatrick die Erziehung dazu mehr im Vordergrund. Auch wenn der Mensch innere Antriebe hat, das heißt, wenn man eine Motivation, um die Ruhe zu überwinden, nicht herstellen muß, so gibt es doch eine aktive Erziehung zum demokratischen Wesen, die in nächster Umgebung ansetzt, um dann ausgeweitet zu werden. Bei Rogers ist diese innere Motivation schon eine soziale.*

*Wieder scheint das Axiom der grundlegenden, positiven, sozialen Natur des Menschen der entscheidende Unterschied zu Kilpatrick, bei dann struktureller Ähnlichkeit zur progressiven Erziehung, zu sein. So gesehen, erscheint Rogers' Selbstdeutung, daß er die Dinge zu ihrem logischen Schluß bringe, eher ein Versuch zu sein, welche Ideen sich mit seinen Grundannahmen verbinden lassen.*

Indem sich Rogers in die Reihe der Praktiker wie Kilpatrick oder Aichhorn einreichte und damit den Eindruck erweckt, daß sie aus unterschiedlichen Richtungen zu ähnlichen Ergebnissen kommen, berührte er den Punkt der Originalität seines Denkens. Rogers stellte sich als besonderen Denker und der Kritik gegenüber offen dar. Diese Selbstdarstellung, die Zuordnung zu Aichhorn und Kilpatrick weist jedoch auf einen größeren Zusammenhang in Rogers' Denken hin, dessen Beurteilung sich von der Autobiographie zur "oral history" stark änderte. Rogers nannte es das Thema der "Originalität" seines Denkens. Er benannte für sich keinen Lehrer oder bekannte Vorgängerfigur. Es gab einige Versuche, Rogers aus dem Denken anderer Denker zu

<sup>447</sup> Kilpatrick, W.H., Philosophy of Education, p.220.

<sup>448</sup> Kilpatrick, W.H., Philosophy of Education, p.428.

verstehen, aus dem Denken Bubers,<sup>449</sup> aus dem von Otto Rank<sup>450</sup>, von Dewey und anderen. Rogers selbst grenzte sich kaum gegen ähnlich denkende Autoren ab.<sup>451</sup> Im Dialog mit Buber werden zwar Ähnlichkeiten und Unterschiede angedeutet, doch nicht in ihrer Schärfe deutlich. Bei Andersdenkenden, wie im Dialog mit Skinner<sup>452</sup>, ist das anders, dort zog Rogers deutlichere Grenzen. Auch die spätere Abgrenzung zur Psychoanalyse hat deutliche Konturen, wobei die ursprünglichen Gemeinsamkeiten unerwähnt bleiben. In einem Schülerstreit, wie zum Beispiel zwischen Freud und Jung, werden von den Gemeinsamkeiten aus die Unterschiede deutlich. Da jedoch Rogers kaum Gemeinsamkeiten oder Herkünfte für sich gelten und erkennen ließ, blieben oft auch die Unterschiede zu den vermuteten Vordenkern unklar. 1965 schrieb Rogers über die Leute, die Einfluß auf seinen Werdegang hatten:

"Ich hatte das Glück, nie einen Mentor gehabt zu haben, und so hatte ich nie eine berufliche Vater-Figur, von der ich abhängig war oder gegen die ich rebellieren mußte. Viele Individuen, Organisationen und Schriften waren in meiner Bildung wichtig für mich, aber keine war die Hauptquelle. Es gab für mich keine intellektuelle oder emotionale Schuld einer Person oder Institution gegenüber. Das machte es mir auch einfacher, selbständig zu denken, ohne irgendein Gefühl von Schuld oder Verrat."<sup>453</sup>

<sup>449</sup> vgl. Suter, A., Menschenbild und Erziehung bei M. Buber und C. Rogers. Ein Vergleich. Obwohl Suter die beiden hauptsächlich gegenüberstellt, wird in der Einleitung die Beeinflussung von Rogers durch Buber vorausgesetzt. (S.2)

<sup>450</sup> vgl. Zottl, A., Erfahrung und Gegenwärtigkeit. Zottl legt mehrere Folien über die Theorie von Rogers, am besten gelungen scheint mir die "Folie" von Otto Rank.

<sup>451</sup> dabei muß es im direkten Kontakt mit Studenten zu ungewöhnlichen Szenen gekommen sein. Ein Teilnehmer einer Veranstaltung hat darüber berichtet. Im Bericht "Schülerzentrierter Unterricht im Erleben eines Teilnehmers" (in Rogers, 1961a, S.290ff) beschreibt S. Tenenbaum, der Biograph und Schüler Kilpatricks (vgl. Röhrs, H., S.55) unter der Zwischenüberschrift "Ermutigung zum Denken" eine Szene:

"Ein anderer Teilnehmer hatte entdeckt, daß Kilpatrick und Dewey Rogers beeinflusst hatten; er benutzte diese Information als Sprungbrett und sagte, er glaubte zu ahnen, was Rogers erreichen wolle. Er meinte, Rogers wolle, daß die Teilnehmer unabhängig und kreativ denken; er wolle, daß die Teilnehmer sich eingehend mit ihrer eigenen Person, ihrem je eigenen Selbst beschäftigen, in der Hoffnung, eine solche Betätigung könne zur 'Rekonstruktion' der Person - im Sinne von Dewey -, zur Rekonstruktion der persönlichen Wahrnehmung, der Einstellungen, der Werte, des Verhaltens führen. Dies wäre eine wahre Rekonstruktion von Erfahrung; es wäre Lernen in einem realen Sinne. Er wolle sicherlich nicht, daß der Kurs mit einer auf Fachüchern und Vorträgen beruhenden Prüfung ende, der die traditionelle Schlußnote folge; dieses Verfahren bedeute ja im allgemeinen Abschluß und Vergessen.\*

\* Man müßte dazu sagen, daß Rogers weder Zustimmung noch Ablehnung zeigte. Er reagierte gewöhnlich nicht auf die Teilnehmerbeiträge, es sei denn, eine Bemerkung wurde direkt an ihn gerichtet. Auch dann zog er es manchmal vor, nicht zu antworten. Es schien mir seine Hauptabsicht zu sein, die Beiträge der Teilnehmer intelligent und mitfühlend zu verfolgen." (in Rogers 1961a, dt.S.295).

Es wäre denkbar, daß es manchem Forscher auch so ging.

<sup>452</sup> vgl., Rogers, 1956+ Skinner, B.F., Some issues concerning the control of human behavior.

<sup>453</sup> Rogers, 1967a p.59. vgl. auch p.57: "Ich habe wirklich nie irgendeiner beruflichen Gruppe angehört. Ich habe gelernt oder hatte enge Arbeitsbeziehungen zu Psychologen, Psychoanalytikern,

Die bereits gezeigte Darstellung seiner Freundschaften ist dieser Beschreibung sehr ähnlich. Das Motiv des "Weitergehens", wenn es nicht mehr besser wird, findet sich in beruflichen Kontexten, wie auf privater Ebene wieder.<sup>454</sup> 1984 stellte er jedoch klar, worüber sich Forscher immer gewundert haben<sup>455</sup> und lieferte die Entschuldigung dafür gleich mit. Im Gespräch mit dem Interviewer über den ersten Aufsatz zum person-zentrierten Ansatz (Rogers, 1940b) wägte Rogers die Unterschiede zu seinem vorher deskriptiven Ansatz in 1939a ab und fand die Unterschiede hauptsächlich in der Reaktion der Hörer. Dies war im Interview für ihn auch ein Anlaß, sich zur Originalität seines Denkens zu äußern:

"Das könnte auch eine gute Gelegenheit sein, über das gesamte Thema der Originalität zu reden. Die Leute haben gefühlt - ich denke zu Recht - daß ich kein unheimlich originaler Denker bin. Ich denke aber, mein Gefühl ist, daß ich bezweifle, ob das überhaupt jemand wirklich ist. Es gab auch Vorläufer von Freud. Seine Ideen sind nicht vollständig seinem Geist entsprungen."<sup>456</sup>

Rogers gab dann zu, daß er die Leute, denen er Etwas seines Denkens verdankte nicht genügend gewürdigt hatte, blieb jedoch bei seiner Selbstdarstellung als der strenge Logiker, der die Dinge logisch bis zum Schluß verfolgt.

"Ich fühle, ich habe viel von den Menschen profitiert. Ich habe nicht vollständig erkannt, was ich Goodwin Watson schulde - erst später, habe ich das erkannt - und Otto Rank und den Sozialarbeitern und den Leuten, mit denen ich gearbeitet habe und den Teammitgliedern und den Studenten an der Ohio State Uni. Ich sauge die Ideen anderer Leute auf. Der originale Aspekt meines Denkens war, daß ich anscheinend einen logischen Verstand habe, teilweise aufgrund meines wissenschaftlichen Interesses, und wenn Dinge wahr scheinen, müssen sie irgendwie zusammenpassen, und wenn sie irgendwie zusammenpassen, dann möchte ich das bis zum logischen Schluß verfolgen (...)

Wenn ich zusammenfassen sollte, was das Originale an meiner Arbeit ist, so denke ich, daß ich Klarheit brachte in die Ideen, die aus vielerlei Arten von

---

Psychiatern, Theologen, Sozialarbeitern in der Psychiatrie, Sozialarbeitern, Erziehern, religiös Engagierten, trotzdem habe ich mich nie irgendeiner dieser Gruppen weder völlig noch engagiert wirklich zugehörig gefühlt."; vgl. Anhang.

<sup>454</sup> vgl. Rogers, 1967a, p.58.

<sup>455</sup> ein Beispiel für diese Verwunderung stellt wohl Zottls Versuch dar (Zottl, A., 1980), sich anhand von Folien dem Denken von Rogers anzunähern. Das Buch ist geistesgeschichtlich hochinteressant, es stellt eine Art Enzyklopädie der Begriffe, die mit Rogers zusammenhängen könnten, dar. Durch die unterschiedlichen "dialogischen Folien", die angelegt werden, die pragmatische, die phänomenologische, die daseinsanalytische und die theologische, die alle passen, bleibt Zottls Ansatz interessant, doch hochspekulativ. Dies scheint mir ein allgemeines Problem bei der Beschäftigung mit Rogers wiederzuspiegeln. Da Rogers zu keiner Gruppe gehört, gehört er auch zu vielen. Abgrenzungen sind schwierig.

<sup>456</sup> Rogers, OH p.112; vgl. Anhang.

Quellen kamen; ich fügte die Stücke in einer Art zusammen, wie es nie zuvor geschehen war; ich wollte eine Idee zu ihrem logischen Schluß bringen."<sup>457</sup>

Außerdem bestärkt er sein Selbstbild des Empirikers, der zu jeder Theorie ein Beispiel hat. Das ist weit weg von einer Falsifikation durch ein Gegenbeispiel, doch ist diese Argumentationsstruktur für Rogers typisch, und er vertrat sie in den Dialogen mit Skinner und Buber ausführlich. Sie stritten immer wieder um die Beispiele, die je einer von ihnen einbrachte, um seine Thesen zu stützen.

"Ich bin noch bodenständig genug, daß ich eine Idee nicht ohne ein Beispiel dazu ausdrücken kann. Wenn es eine Idee ist, die irgendetwas wert ist, dann muß es Beispiele geben, die sie erläutern. Für mich sind diese Beispiele so wichtig wie die Idee selbst."<sup>458</sup>

Interessant ist zudem die Reihenfolge, in der Rogers sein Denken angab. Von einem Ansatz, der von den Phänomenen ausgeht und erst dann die Schlüsse zieht, unterscheidet sich Rogers, indem er Theorien logisch zusammensetzte und dann ein Beispiel dazu fand, also eher deduktiv vorging. Diese Beschreibung steht in krasssem Widerspruch zu seiner Selbstdeutung als Empiriker. Außerdem ist verwunderlich, daß er für diese logische Ausbildung nicht das naturwissenschaftliche Wissenschafts-paradigma, das er am Teachers College kennenlernte, angab, sondern sein Studium der Geschichte:

"In welchem Maß ich auch gelehrt sein mag, so denke ich, daß ich das zu meiner historischen Ausbildung zähle - in der man wirklich die Quellen nachschaut und wo man versucht, die Angaben bis zum Schluß zu verfolgen und die Dinge gründlich macht."<sup>459</sup>

Diese Aussage erstaunt besonders, weil sich Rogers in seinen späteren wissenschaftstheoretischen Schriften meist auf Physiker, Chemiker und, wie gezeigt, auf Biologen bezieht. Von anderen jedoch wird der sich als strengen Logiker Sehende anders beurteilt. Barton, sonst in seinem Vergleich der Systeme der Psychotherapie von Freud, Jung und Rogers eher abwägend, kommt zu dem Schluß:

"Die Theoriebildung ist in der klientenzentrierten Therapie demzufolge (daß unterschiedliche Therapeuten unabhängig von ihrer Ausbildung unterschiedlich gut sind J.S.) nur schwach entwickelt. Rogers hat gerade so viel Theorie entwickelt, wie erforderlich ist, um in der amerikanischen Psychologie als 'wissenschaftlich' anerkannt zu werden. Vom Standpunkt des Theoretikers aus ist seine Theorie kaum mehr als gesunder Menschenverstand auf etwas höherer Ebene. Rogers' Hauptthese, daß Fürsorge, Aufmerksamkeit und Verständnis für

---

<sup>457</sup> Rogers, OH p.113; vgl. Anhang.

<sup>458</sup> Rogers, OH p.113; vgl. Anhang.

<sup>459</sup> Rogers, OH p.114; vgl. Anhang.

die Gefühle anderer in menschlichen Beziehungen gut und fruchtbar sind, hört sich wie der gute Rat eines protestantischen Geistlichen an."<sup>460</sup>

Solche der Theorie gegenüber pauschalen Beurteilungen leisten dem Vorurteil vorschub, Rogers nicht mehr genau zu lesen, was, wie in Kap. 2.3. dargestellt, nicht selten ist. Es mag schwierig sein, das Konzept des Organismus nachzuvollziehen oder die Erfahrung des innersten positiven Kerns des Menschen als mit der eigenen Erfahrung einhergehend zu betrachten, doch von diesem Axiom ausgehend (Rogers bezeichnete dies als das einzige Axiom seiner Theorie) sind m. E. keine logischen Brüche in Rogers eigener Theorie zu finden. Die Mischung aus den Leuten, von denen Rogers Teile seiner Ideen bezog, scheint jedoch weniger logisch weiterführend, sondern eher biographisch legitimiert zu sein.

Rogers hatte also Kilpatrick am Teachers College getroffen und bezog sich 20 Jahre später bei der Formulierung des Zieles seiner Pädagogik nur summarisch wieder auf ihn. Im gleichen Zusammenhang nannte er Rank und Aichhorn. Es fällt schwer, hier eine Wertung der summarischen Referenzen vorzunehmen oder die jeweilige Beziehung zu der angegebenen Person zu beurteilen.

Jedoch ist die von Rogers gekennzeichnete Parallele offensichtlich. Zottl sieht noch eine weitere Ähnlichkeit zwischen Rogers und Kilpatrick in der Bewertungsinstanz innerhalb des Menschen. Als Konsequenz aus demokratischer Erziehung hatte Kilpatrick eine ständige Überprüfung der Werte und die Überwindung von Steifheit gefordert und dieses als Philosophieren bezeichnet. Zottl sieht eine Ähnlichkeit zu Rogers' Vertrauen auf die Kraft des Organismus.<sup>461</sup> Die zweite von Zottl dargestellte Parallele erschließt die erste; der Begriff der Erfahrung bei Kilpatrick:

"Mit einem Wort: Führung ist eine wirkliche Hilfe. Aber: eine effektive Bildung ist nur möglich, wenn das Denken der Person auf eigenen Erfahrungen aufruft, insbesondere auf solchen Erfahrungen, die das Individuum für seine Handlungen als voll verantwortlich erkennbar werden lassen."<sup>462</sup>

In späteren Werken hat Rogers den Begriff der Erfahrung mit der Arbeit seines späteren Kollegen Gendlin und dem Konzept des "experiencing" in Verbindung gebracht, historisch scheint es jedoch auch möglich, daß Rogers die Betonung der

---

<sup>460</sup> Barton, A., (1979), S.250; Darin sieht Barton jedoch gerade die Stärke von Rogers' Theorie: "Aber eben dies, die Betonung des gesunden Menschenverstands und die Abwendung von der Spezialisierung, ist der Kern des klientenzentrierten Beitrags zur Psychotherapie. Hier gibt es kein geheimes Universum oder Spezialistenbewußtsein; hier wird das gesunde menschliche Verständnis zum Prinzip erhoben; es ist ein allgemein menschliches Verständnis, das in der Therapeut und Klient gemeinsamen Werttradition wurzelt." (ebd.)

<sup>461</sup> vgl. Zottl, A., Erfahrung und Gegenwärtigkeit, S.64.

<sup>462</sup> Kilpatrick, W.H., Philosophy and Education (New York 1963) S.431, zit. n. Zottl, A., (1980) S.64.

Erfahrung von Kilpatrick/Dewey übernommen hatte und sein Schüler Gendlin deshalb darüber arbeitete. Zottl legt die Parallelität, beziehungsweise Abhängigkeit der Erfahrungsbegriffe bei Dewey und dem eher impliziten Erfahrungsbegriff bei Rogers, dar. Für Dewey unterstreicht er zwei Gesichtspunkte:

"da ist zunächst die Notwendigkeit, die 'Ideen' beständig dem 'Experiment' unterwerfen zu müssen. Erst dadurch kann die *Sache* zum Vorschein kommen. Dies genügt jedoch für sich alleine noch nicht. Es ist zweitens auch nötig, mit Hilfe der introspektiven Analyse den subjektiven Faktor einzusetzen."<sup>463</sup>

Die klassische Vorgehensweise von der Idee zum Experiment, an dieser Stelle von Zottl gemäß der angelegten "pragmatischen Folie" dargestellt, steht in gewissem Widerspruch zur reinen Empirie oder auch zur ebenfalls von Zottl angelegten "phänomenologischen Folie"<sup>464</sup>, doch ist die Ähnlichkeit zur oben beschriebenen Verfahrensweise von Rogers durchaus nachvollziehbar.

"Der Empirismus starrt wie gebannt auf das, was gewesen oder eben 'gegeben' ist. Die Erfahrung jedoch ist in ihrer vitalen Form eine experimentierende. Erfahrung, ist eine Anstrengung, das Gegebene zu verändern; es ist typisch für sie, sich selbst zu entwerfen, in das Unbekannte einzudringen und somit an Zukünftiges gebunden zu sein."<sup>465</sup>

Zottl sieht in diesem Zusammenhang auch Parallelen zur Organismustheorie, den Kategorien von Zusammenhang, Selbst-Entwurf und Gegenwärtigkeit bei Rogers, die sich jedoch nicht so offensichtlich darstellen, wie die zahlreichen Beispiele aus den Schulerfahrungen und dem Begriff des "selbst initiierten Lernens"<sup>466</sup>. Angesichts der späten pädagogischen Werke von Rogers mit den Titeln: "Lernen in Freiheit", "Freiheit und Engagement"<sup>467</sup> rückt der politische Aspekt von Deweys Arbeit in den Vordergrund. Deweys Versuchsschule war bekannt für ein Lernen in Freiheit, dies war auch sein demokratischer Ansatz:

"Die Fähigkeit zur Freiheit liegt in dem Vermögen, ein Ziel (Zweck) bzw. ein Ideal zu formen. Die *wirkliche* Freiheit liegt in der Verwirklichung dieses Zieles, das dann auch *wirklich* befriedigt ... Mit einem Wort: der Mensch ... der seine Persönlichkeit verwirklicht, ist frei im positiven Sinn des Wortes."<sup>468</sup>

Für Übereinstimmungen und Ähnlichkeiten der Begriffe sowie für zeitgenössische Parallelen sei auf Zottls Studie verwiesen, in der er Deweys

---

<sup>463</sup> Zottl, A., Erfahrung und Gegenwärtigkeit, S.179.

<sup>464</sup> vgl. Zottl, A., Erfahrung und Gegenwärtigkeit, S.215ff.

<sup>465</sup> Zottl, A., Erfahrung und Gegenwärtigkeit, S.184.

<sup>466</sup> vgl. dazu Bohnsack, F., S.93.

<sup>467</sup> Rogers, 1969a, Rogers, 1983a.

<sup>468</sup> Dewey, J., Outlines of a Critical Theory of Ethics, p.184, zit. n. Zottl, A., 1980, S.201.

Auseinandersetzung mit dem traditionellen Erfahrungsbegriff und die Parallelen zu C.S. Peirce und W. James aufzeigt.<sup>469</sup> Auch in neuen Richtungen der person-zentrierten Forschung, die unterschiedliche Ansätze verbinden wollen, werden historische Parallelen zu diesen Ansätzen gesehen.

*Für die biographische Rekonstruktion kann festgestellt werden, daß sich Rogers keiner wissenschaftlichen Richtung zugehörig fühlte, jedoch viele Ideen von anderen aufsaugte, wie er es nannte. Es kann vermutet werden, daß er diese Ideen aufnahm, ohne immer anzugeben von wem er sie hatte. Die Zusammenstellung der Ideen sah Rogers als seine genuine Leistung an. Ein Zusammenhang mit seiner frühen "eklektischen Phase" um 1939 könnte auch weiterbestanden haben; nur verzichtete Rogers darauf, den Eklektizismus zu kennzeichnen. Die allgemeinen Hinweise auf Bezugspersonen erscheint manchmal verwirrend, da deren unterschiedlich starke Bedeutung nicht deutlich wird. Konkrete einzelne Namen, Berufs- oder Arbeitsgruppen scheinen für eine bestimmte theoretische Richtung zu stehen, jedoch ist nicht unmittelbar klar für welche; Beispielsweise die Sozialarbeiter, die zwar manchmal für die konkrete Arbeit mit Kindern stehen, jedoch implizit den Ansatz von Rank vertreten. Wie schon dargestellt, war der Bereich der negativen Abgrenzung ein Thema, dem Rogers mehr Mühe schenkte. Ein deutlich gekennzeichneter Bereich in Rogers' Ausbildung war die Spannung von Psychoanalyse und Testpsychologie.*

"Freud was a dirty word"<sup>470</sup> im Bereich der Psychologie, und es herrschte die Richtung der mathematischen Einstellungstests vor. Die wissenschaftliche Psychologie steckte insgesamt noch in den Anfängen, eine größere Gruppe sah jedoch die Zukunft dieser Wissenschaft in Messungen. E. L. Thorndike unterrichtete am Teachers College und bei Leta Stetter Hollingworth besuchte Rogers praktische Veranstaltungen, in denen er Interviews mit Kindern durchführte. Der Schwerpunkt lag auf Intelligenztests, und die Schüler des Colleges entwickelten einige davon. Erst später sah Rogers den Einfluß und die Parallelen zu seinem "Vorgänger" auf seinem Bildungsweg, Goodwin Watson. Dieser lehrte Psychologie als Rogers ans Teachers College kam. Watson, nur wenige Jahre älter als Rogers, hatte ursprünglich im Seminar Religionspädagogik gelesen, wechselte dann ans Teachers College der Columbia University und interessierte sich stark für Intensivgruppen und Labor-methoden für Beziehungstraining. Watson entwickelte, wie Rogers, einen Test für Kinder im Rahmen seiner Dissertation. Noch im gleichen Jahr begann Rogers aufgrund seiner veränderten finanziellen Situation - wegen des Verlassens des Union Seminary - ein bezahltes Praktikum an einer Stelle, die den christlichen Lebensstil in Orient und Okzident erforschte. Er untersuchte die Einstellungen der Amerikaner zum

---

<sup>469</sup> vgl. Zottl, A., 1980, S.184-190.

<sup>470</sup> Rogers, 1967a p.24.

Orient und leitete eine Forschungsgruppe, die diese Einstellungen ermittelte; so machte Rogers einen weiteren Schritt in Richtung empirischer Forschung. Leider erinnerte er sich an keine Ergebnisse mehr.<sup>471</sup> Die Stelle hatte ihm Watson vermittelt. Außerdem bewarb sich Rogers um ein Forschungsstipendium an dem in Gründung befindlichen Child Guidance Center of New York City, einer Erziehungsberatungsstelle, und bekam im Sommer 1927 eine Arbeitsstelle. Das Child Guidance Center war psychoanalytisch ausgerichtet. Rogers war parallel am Teachers College in den Seminaren über Statistik und Intelligenztests, während er gleichzeitig praktisch mit psychoanalytisch orientierten Sozialarbeitern, Psychologen und Psychiatern arbeitete.

In dieser Situation stand Rogers zwischen zwei Seiten der Wissenschaft, und diese Tendenzen blieben in seiner Theorie erhalten. Seine einerseits spekulative, philosophisch-anthropologische Sicht des Menschen und andererseits der empirisch naturwissenschaftliche Zugang strebten oft auseinander. Diese beiden Stellen, an denen er zu jener Zeit war, spiegelten seine Interessen und seine Zerrissenheit wieder:

"Mit großem Interesse nahm ich die dynamischen Ansichten des Kollegiums (...) über Freud auf und fand, daß sie in starkem Widerspruch zu dem rigorosen naturwissenschaftlichen, kalt-objektiven, statistischen Standpunkt standen, der damals am Teachers' College vorherrschte. Im Rückblick glaube ich, daß die Notwendigkeit, jenen Konflikt in mir zu lösen, eine höchst wertvolle Lernerfahrung war. Zu der Zeit meinte ich, in zwei völlig verschiedenen Welten zu arbeiten, die sich nie begegnen könnten."<sup>472</sup>

Wie die Lösung dieses Konflikts aussah, ließ Rogers an dieser Stelle offen. Hier (1955) hat es jedoch den Anschein, als hätte er den Konflikt schon gelöst, und in der "oral history" sah er darin seine Lebensaufgabe. Rogers hatte den Konflikt, nach eigener Aussage in sich; ob er ihn dort löste, bleibt unklar, später jedoch stellte er sein ganzes berufliches Leben als Vermittlung zwischen diesen beiden Extremen dar:

"Zwischen dem Teachers College mit seiner ultra-Objektivität - die waren alle für Messungen; was nicht gemessen werden konnte, existierte nicht - und dem Institut mit seiner Freudschen spekulativen Theorie und seinem Interesse an Persönlichkeitsdynamik, Gefühlen und Emotionen ... Ich vermute, man kann sagen, daß ich mein ganzes berufliches Leben damit zubrachte, diese beiden Extreme miteinander in Einklang zu bringen und mit beiden zu Ergebnissen zu kommen, in dem, was ich in meiner Karriere gemacht habe."<sup>473</sup>

---

<sup>471</sup> vgl. KiR p.58 und Rogers, OH p.65f.

<sup>472</sup> Rogers, 1955b in 1961 dt. S.25.

<sup>473</sup> Rogers, OH p.69; vgl. Anhang.

Rogers wollte die Dinge, die zu messen es sich lohnte, auch empirisch erforschen und kümmerte sich auch um das innere Leben der Menschen. So deutete er seine Faszination in diesen Jahren zwischen den Objektivisten und den Spekulativen.

Nach Rogers eigener Darstellung interessant und auch symbolisch ist sein Einstieg in diese Stelle. Aus oben genannten finanziellen Gründen bewarb sich Rogers um ein Forschungsstipendium am entstehenden Child Guidance Center, um Erfahrungen zu sammeln, Praxis zu haben, genügend empirisches Material für seine Dissertation zu erhalten und um Geld zu verdienen, denn das Stipendium war mit 2500\$ dotiert. Er bekam das Stipendium für die Jahre 1927-28, aber kurz vor Beginn der Arbeit erfuhr er, daß das Stipendium für Psychiater 2500\$ betrug, für Psychologen jedoch nur 1200\$.

"Es war mehr die finanzielle als die berufliche Beleidigung, die mich auf die Palme brachte. Ich schrieb ihm einen ziemlich heftigen Brief, der vor allem besagte, daß mir das Stipendium verliehen worden war, ich davon informiert wurde und alle meine persönlichen Pläne danach ausgerichtet hätte und daß ich das Geld bräuchte, um meine Familie ernähren zu können. Wegen der Heftigkeit meines Briefes machte er eine Ausnahme, und ich erhielt das Forschungsstipendium von 2500\$. Es ist interessant und symbolisch, daß ich meine berufliche Ausbildung - durch Dusel - auf derselben Stufe mit den Psychiatern anfang."<sup>474</sup>

Es wird nicht ganz klar, warum Rogers diesen Anfang für symbolisch hielt, es sind mehrere Möglichkeiten denkbar. Rogers hat der Psychologie zu einem höheren Stellenwert verholfen, indem er später auch Psychiater im person-zentrierten Ansatz ausgebildet hat; auch heute findet sich dieser Ansatz in Handbüchern der Psychiatrie.<sup>475</sup> Durch sein Projekt mit Schizophrenen, hauptsächlich durch die empirische Untermauerung,<sup>476</sup> hat Rogers seinem Ansatz einen Anspruch auf das Feld der Psychiatrie gegeben. Es könnte auch symbolisch für den breiten Ansatz sein, der in allen Kommunikationsformen, also auch in denen der Psychiatrie relevant ist. Es könnte ebenso symbolisch für Rogers sein, daß er viele der herkömmlichen Unterscheidungen zwischen Sozialarbeitern, Psychologen und Psychiatern überschritt. In seiner Zeit in Rochester war die Fallkonferenz, in der alle sich mit dem Kind befassenden Mitarbeiter an einem Tisch saßen und berieten, eine Neuerung. Es könnte auch symbolisch dafür sein, daß Rogers viele wesentliche Entscheidungen seines

---

<sup>474</sup> Rogers, 1967a p.23f; vgl. Anhang.

<sup>475</sup> vgl. Dörner, K., Plog, U., Irren ist menschlich. Lehrbuch der Psychiatrie/Psychotherapie, S.336, 565.

<sup>476</sup> vgl. Rogers 1961f, 1961k, 1962f, 1962c, 1973c, 1967+ Gendlin, E.T., Kiesler, D.J., Truax, C.B., part III and p.587ff.

Lebens durch Zufall, Glück oder zumindest ohne große Anstrengung schaffte<sup>477</sup> und sich dieser Anfang in die Reihe der zufällig einfachen Dinge einreihete.

*Die Synthese zwischen den Methoden des Teachers Colleges, in dem er seine Dissertation schrieb und dem Child Guidance Center löste Rogers wenig radikal. Er entwarf einen Test für Kinder, der einerseits ein punktgenaues Meßinstrument war, andererseits sich mit Phänomenen wie Phantasie und Tagträumen befaßte.*

"Für die Forschung zu meiner Dissertation entwickelte ich einen Test zur Messung der Persönlichkeitsanpassung von Kindern, der sich auf die Einstellungen, die am Institut herrschten, stützte, aber ebenso einige der technischen Prozeduren, die eher zum Teachers College paßten, benutzte."<sup>478</sup>

Trotz der offensichtlichen Verachtung für Gefühle und Persönlichkeitsdynamik am Teachers College, dort wurde seine Arbeit angenommen, schien Rogers das Problem zu umgehen. Trotzdem oder gerade deswegen wurde dieser Test noch lange Zeit publiziert und 1985 noch in Vietnam verwendet. Rogers war darauf stolz und sah die Besonderheit darin daß er ein Bild vom Inneren des Kindes darstellte und trotzdem objektiv war.<sup>479</sup> Dies verwundert, da Rogers im Lebensrückblick sagte, daß ein guter Interviewer ohne Test dasselbe herausbekommen könne<sup>480</sup>. Der Test hat jedoch, wie Rogers gesamte enzyklopädische Arbeit, zu dieser Zeit den Vorteil, daß er unterschiedliche Bereiche des Kindes testet. Zum Test selbst:

Es geht um die Messung von Persönlichkeitsanpassung bei Kindern von 9 bis 13 Jahren. Ein Test, der prüft, inwieweit ein Kind zufriedenstellend angepaßt ist, an seine Kumpels, seine Eltern, an sich selbst; wie es Schwierigkeiten bewältigt, ob es versucht, seine Schwächen durch Angeben zu überspielen und versucht sich seinen Weg durchs Leben zu mogeln oder sich in sich selbst zurückzieht und seine Zufriedenheit in einem Phantasieleben findet.

Der Ankreuztest für Kinder besteht aus sechs Tests, die nach Zukunfts- und Berufswünschen (von Hausfrau bis Kapitän) fragen, nach Wünschen, stärker, schöner oder geliebter zu sein, nach begleitenden Wunschpersonen in einer einsamen Wüste. Außerdem wird nach dem Vergleich mit dem (der) Schnellsten, Schönsten, Dümmersten, Beliebtesten usw. in der Klasse gefragt, immer mit den Fragen "Bin ich wie der (die)? Möchte ich so sein wie der (die)?" je in einer Skala von 1-10 zwischen

---

<sup>477</sup> "Es verblüfft mich, daß die beiden Hauptrebellionen meines Lebens durch äußere Umstände vereinfacht wurden, und das scheint etwas ungläubwürdig. Ich verließ die Werte von Zuhause, indem ich nach China ging. Ich verließ das Union Theological Seminary, indem ich einfach über die Straße ins Teachers College ging, wo ich schon Kurse besucht hatte (...) es war extrem einfach." Rogers, OH p.62f; vgl. Anhang.

<sup>478</sup> Rogers, 1967a p.24; vgl. Anhang.

<sup>479</sup> vgl. Rogers, OH p.67.

<sup>480</sup> vgl. Rogers, OH p.67.

Ja und Nein. Dann enthielt er einen Test mit Fragen nach Freunden, deren Menge, deren Behandlung, Streiche usw. In Test 6 zählt das Kind alle Familienmitglieder auf und bewertet sie im zweiten Schritt mit Zahlen, wen es wie stark liebt.<sup>481</sup>

Die Kinder werden zur Aufnahme in die Behandlung an der Erziehungsberatungsstelle anhand der Reihe der sechs Tests in folgenden vier Bereichen bewertet:

- Persönliche Minderwertigkeit (fühlt sich das Kind z. B. dümmer, schwächer, weniger gut aussehend, weniger fähig als die anderen)
- Soziale Fehlanpassung (es geht um Anpassung in Gruppen, Freundschaften und soziale Fähigkeiten)
- Familiäre Fehlanpassung (Beziehung zu den Eltern, zu Geschwistern, Eifersucht auf Geschwister oder Eltern, das Gefühl, ungewollt zu sein, zu große Abhängigkeit von einem Elternteil)
- Tagträumereien (Phantasien des Kindes, Problemlösung "Eine hohe Punktzahl bei Tagträumereien entdeckt ein Kind mit schweren Persönlichkeitsproblemen, obwohl es vielleicht nicht verhaltensauffällig ist, es ist zu still, zu 'gut', um Beachtung zu finden"<sup>482</sup>).

*Das Kind, das zu gut ist, um Beachtung zu finden, könnte eine sich selbst betreffende Sichtweise von Rogers sein. Er bezeichnete sich selbst als stilles, braves, aus psychologischer Sicht aber seltsames Kind. Das Thema der Phantasien und Tagträume, schon in der Beschreibung seiner eigenen Kindheit wesentlich, wird hier im Text zum Schlüssel zu den schweren Persönlichkeitsproblemen. Wie immer Rogers' Sicht bezüglich seiner eigenen Persönlichkeitsprobleme als Kind beurteilt wird, liegen Erfolg und Verständnis für die Kinder wahrscheinlich in der Selbstdeutung begründet. Die Tatsache, daß die Kinder im Test durch die Fragen mehr aussagten als sie bewußt wollten, scheint weniger ein allgemeines Phänomen der Kinder zu sein als viel eher in dem speziell auf stille, brave und gute Kinder zugeschnittenen Testdesign begründet zu sein. Das heißt, der Test bewertet nicht nur die Tagträume und Phantasien besonders hoch, sondern ist auch vom Setting her schon darauf ausgelegt. Später hat Rogers diesen eigenen Teil als bedeutsam erachtet und in der "oral history" darauf Bezug genommen:*

"Es interessiert mich wirklich, auf meine Dissertation zurückzublicken. Ich entwickelte einen Ankreuztest für Kinder, der eigentlich die Art von Fragen

---

<sup>481</sup> vgl. Rogers, 1931a p.9-19.

<sup>482</sup> Rogers 1961i p.3, Rogers hatte 1961, als der Test (beim YMCA-Verlag) publiziert wurde, eine neue Einleitung zum Test von 1931 geschrieben, die Auswertung war aber dieselbe, vgl. Rogers, 1931a p.107 "Daydreaming score", der Test wurde bis 1971 430000 Mal verkauft und weiter mit 15000 Exemplaren zum Verkauf pro Jahr veranschlagt, vgl. Rogers' Bemerkung, daß der Test 1985 noch nach Vietnam verkauft wurde (vgl. Rogers, OH p.67).

enthielt, die man in einem Interview stellen würde: 'Welche Freunde hast Du?' - die sich mit unterschiedlichen Bereichen des Lebens der Kinder beschäftigen. Ich nehme mal die männliche Form: Einstellung zu sich selbst; zu Freunden; zur Familie. Und die umgekehrte Form davon: Wie sahen ihn die Freunde, die Schule, die Familie und so weiter. Und dann fasziniert es mich, daß ich auch einen Bereich über Tagträumen hinzugefügt habe. Ich muß den Test wohl für mich selbst als Kind, entwickelt haben. Jedenfalls war ich geschickt ... das Kind sagte viel mehr aus, als es wußte. Da war zum Beispiel die Doppelfrage: 'John kann am schnellsten rennen von der ganzen Schule. Bin ich so wie er?' - dann eine Antwort, Ja oder Nein auf einer 10-Punkt Skala und 'Möchte ich so sein wie er?' auch auf einer 10-Punkt Skala. So würde das defensive und prahlerische Kind sagen: 'Ja, ich kann am schnellsten rennen in der Schule; Ja, ich möchte wie er sein.' Das Kind, das sehr wenig Selbstvertrauen hat, 'Nein, ich bin gar nicht wie er; ja, ich möchte so sein wie er' Das ziemlich gut angepaßte Kind würde wohl sagen 'Ich bin ein schneller Renner, oder ziemlich langsam; Ja, ich möchte so sein, aber das ist nicht das Wichtigste.' Da waren eben viele Fragen der Art, die wirklich mehr von dem Kind aussagten als sie oder er wußte. Und das Auswertungssystem war kompliziert, schwerfällig und unbeholfen, aber es konnte ausgewertet werden. Eigentlich könnte man genausoviel herausbekommen, wenn man das Kind vorsichtig prüfte, wie wenn man es auswertete, aber ich habe halt ein Bewertungssystem entwickelt."<sup>483</sup>

*Der Test kann als ein Versuch der Lösung oder Harmonisierung zwischen den beiden Welten, in denen sich Rogers befand, gesehen werden. Es gab zunächst den äußeren Konflikt einer Dissertation, die am Teachers College angenommen werden sollte, die im wesentlichen jedoch in Zusammenhang mit seiner eher psychoanalytischen Arbeit an der Erziehungsberatungsstelle entstanden war. Dabei gelang es ihm, zwei Interessen zu verbinden. Ein Ergebnis des Tests, beziehungsweise einer daraus folgenden Testserie, war, daß die Kinder, die in die Erziehungsberatungsstelle kamen, eine höhere Punktzahl hatten als ähnliche Kinder, die nicht an der Stelle waren. Damit war den Leuten vom Teachers College gedient, indem sie meßbare Fakten erhielten, und denen am Child Guidance Center, deren Arbeit als effektiv angesehen wurde.*

"Der Grund, warum es so lange blieb, ist, denke ich, daß bei all der Betonung der Objektivität, keiner versuchte, die Person mehr von innen zu sehen; Der Versuch, mit einem Ankreuztest, ein Bild vom Inneren des Kindes zu bekommen, war wirklich etwas Neues. Es erschien mir geradezu natürlich, das zu tun, und ich glaube, deshalb hat er sich so lange gehalten. Es gab nichts im entferntesten Ähnliches. Ich denke, ein anderer Aspekt war, die Leute am Teachers College waren zufrieden, weil er objektiv war; es konnte gemessen werden. Man konnte zeigen, daß Kinder, die zur Beratungsstelle gingen, eine höhere Punktzahl hatten als die, die nicht gingen, und so weiter."<sup>484</sup>

---

<sup>483</sup> Rogers, OH p.66f.; vgl. Anhang.

<sup>484</sup> Rogers, OH p.67f.; vgl. Anhang.

Der Test hatte also zunächst den Vorteil, gut verwendet werden zu können. Er war ohne große Kenntnisse anzuleiten und bewies den Erfolg einer Erziehungsberatungsstelle.

*Zunächst gab es den inneren Konflikt zwischen dem Verständnis der Kinder, wiedergespiegelt durch den Kollegen am Center, der die Kinder einfach gern hatte,<sup>485</sup> und der eigenen Tendenz, Konflikte wissenschaftlich zu lösen. Es kann kein Zufall sein, daß der Test, den Rogers entwarf, genau die Kategorien betonte, die ihn selbst als Kind betroffen hatten.*

*Es ist zu beachten, daß in diesem Test großer Wert auf die Rivalität unter Geschwistern und auf das Gefühl, nicht gewünscht zu sein, gelegt wird. Am auffälligsten ist, daß die Tagträumereien bei der Anpassung der Persönlichkeit zu 25% zählen. Der entscheidende Satz scheint daher zu sein: "Ich muß den Test wohl für mich selbst als Kind entwickelt haben." Rogers reflektierte die Motive seiner eigenen Kindheit und war daher ganz geschickt, die Kinder dazu zu bringen, Dinge zu äußern, die sie eventuell nicht geäußert hätten. Jedoch läßt sich auch die bekannte Lösungsstrategie erkennen. Nach akademischem Muster näherte sich Rogers dem Thema unter dem Etikett der Objektivität. Er konnte die Kinder wahrscheinlich verstehen, aber Empathie war zu dieser Zeit noch kein wissenschaftlicher Begriff. So wurde das Verstehen objektiviert und konnte mathematisch ausgewertet werden. Der Test hat, wenn die Verkaufszahlen nicht täuschen, auch anderen Menschen zum Verständnis von Kindern geholfen.*

*Angesichts der theoretischen Implikationen und Unterschiede der beiden Einrichtungen ist diese Verbindung sehr erstaunlich. Trotzdem gelang es Rogers, auf diesem Weg beiden zu gefallen. Dazu wählte er die äußere Form der Objektivität, der zählbaren Punkte und ein mathematisches Auswertungsinstrument. Die Dinge, mit denen er sich jedoch beschäftigte, waren die Themen psychoanalytischer Pädagogik: Selbstbild, Geschwisterrivalität, Phantasien, Tagträume und Familienkonstellationen. Überspitzt könnte behauptet werden: Rogers hat versucht, sich selbst als Kind zu verstehen, indem er andere Kinder auf ihre Phantasien und Tagträume hin erforschte. Es kann vermutet werden, daß der Test deshalb auch für die Kinder hilfreich gewesen sein könnte. Dennoch hat der Test nach Rogers' Angaben auch Bereiche, die er nicht abdeckt:*

"Es gibt unzählige Gebiete und Einstellungen, die er nicht berührt, aber er bemüht sich, einigermaßen die Gebiete abzudecken, in denen Fehlanpassungen

---

<sup>485</sup> vgl. Rogers, 1973b, dt. S.190 "(...) ich erinnere mich noch gut an die Verachtung, die ich für einen Psychiater empfand, der nicht Analytiker war und der Problemkinder so behandelte, als ob er sie gern hätte."

des Kindes am wahrscheinlichsten passieren. Die einzig wichtigen Auslassungen sind die auf dem Gebiet der sexuellen Anpassung."<sup>486</sup>

1961 ging er in einer Fußnote noch einmal gesondert darauf ein:

"Die wichtigste Ausnahme zeigt sich auf dem Gebiet der sexuellen Interessen und Gefühle, was in einem Gruppentest nicht abzudecken ist. Das ist aber keine so wichtige Auslassung, wie es auf den ersten Blick scheint, weil das Kind, das ein sexuelles Problem hat, fast immer auch auf anderen Gebieten fehlangepaßt ist und so im Test durch seine anderen Fehlanpassungen auch entdeckt wird."<sup>487</sup>

Sollte die Vermutung des auch sexuellen Inhalts von Rogers' Tagträumereien (vgl. Kap. 9) stimmen, scheint diese Auslassung nicht unwesentlich. Dies soll jedoch auch nicht überbewertet werden, denn es ist zu vermuten, daß die Annahme einer Dissertation am beschriebenen Teachers College durch die sexuelle Sicht wesentlich erschwert gewesen wäre, obwohl es eine Arbeit über Kinder in der Pubertät war. Jedenfalls umging Rogers dieses Spannungsfeld. Offen bleibt, ob er später eine klarere Position bezogen hat.

Wie in Kapitel 6 bereits erwähnt, ist in Rogers' Theorie eine längere "Pädagogische Lücke". Rogers arbeitete als junger Student viel mit Kindern in Ferienlagern, hatte während seiner Ausbildung am Teachers College praktischen Umgang mit Kindern, begleitete auch während dieser Zeit mehrere Ferienlager und war dann fast zwölf Jahre lang an der Erziehungsberatungsstelle. Das heißt, Rogers hatte bis zum Jahr 1940 hauptsächlich Kontakt zu Kindern und Jugendlichen. Seine Dissertation beschäftigt sich auch mit einem Persönlichkeitstest für Kinder. Seine bekannten theoretischen Schriften sind hauptsächlich dem Thema der Therapie von Erwachsenen gewidmet. Erst ab 1969 entstanden wieder pädagogische Schriften, in denen er sich mit Bildungsinstitutionen beschäftigte. Besonders im pädagogischen Bereich tauchten später kaum (Ausnahme: Bubers Konzept Ich-Du) mehr Bezugspersonen auf.

Rogers stand, wie dargestellt, zu dieser Zeit zwischen zwei Paradigmen, dem der empirisch-naturwissenschaftlich arbeitenden Psychologie und dem geisteswissenschaftlichen der Pädagogik. Diese Trennung scheint eine doppelte gewesen zu sein: einmal die zwei Arten am Teachers College selbst: Kilpatrick im Studium und die Testpsychologie in der Dissertation, zum anderen an der Erziehungsberatungsstelle die rigorosen Analytiker im Unterschied zu den Sozialarbeitern, die nach Otto Rank arbeiteten. Während Rogers sich später auf Dewey nur ganz allgemein bezog und ebenso die Spekulationen aus der Theologie

---

<sup>486</sup> Rogers, 1931a p.20.

<sup>487</sup> Rogers, 1961i p.2.

nicht mehr aufgriff, schien ihm später die Diskrepanz zwischen den empirischen Daten und seinem eigenen Ansatz des positiven Organismus deutlich geworden zu sein. Diese beiden Aspekte finden sich in Rogers' Theorie immer wieder. Einerseits führte er Untersuchungen an Schulen und in psychiatrischen Kliniken durch, erforschte den Vorgang der Therapie durch Tonbandaufzeichnungen und detaillierte Meßskalen zur Einschätzung des Therapeuten, andererseits war seine Annahme des positiven Kerns des Menschen letztlich das Axiom, das sich nicht belegen ließ, von dessen Akzeptanz jedoch die Stimmigkeit der ganzen Theorie abhing. In seinen Ausführungen zur Aktualisierungstendenz als der Grundlage des Organismus machte Rogers einen Versuch, die "Entfremdung des Menschen von seinem Organismus"<sup>488</sup> zu erklären. Nach einer Einleitung, in der wiederum das Seeigelerbeispiel von Driesch steht, sowie eine ausführliche Beschreibung des Überlebenswillens des Seegrases in der Brandung, betonte Rogers, daß diese Beispiele seiner Ansicht nach die beste Analogie zur Beschreibung der Psychotherapie darstellen. Die zielgerichtete Tendenz im Menschen strebt, wie die Seeigelzellen, zur Ganzheit, zur Verwirklichung seiner Möglichkeiten. Der Therapeut kann nichts in den Menschen einfügen, sondern kann nur günstige Wachstumsbedingungen zu Verfügung stellen.

"Ob wir von diesem Seegras oder von einer Eiche sprechen, von einem Regenwurm oder einem großen Nachtfalter, von einem Affen oder einem Menschen, werden wir, so glaube ich, gut daran tun, zu erkennen, daß das Leben ein aktiver Prozeß ist, kein passiver."<sup>489</sup>

Rogers kritisierte besonders Freuds Prinzip der Spannungsreduzierung und stellt seine Thesen als gesicherter dar als in der ersten Formulierung (Rogers 1959a), die jedoch einige Jahre vor der Publikation entstand.

"Freud hätte nicht falscher formulieren können als in seinem Postulat, daß: 'das Nervensystem ... ein Apparat ist, der, wenn es nur möglich wäre, sich selbst insgesamt in einem reizlosen Zustand erhalten würde.'"<sup>490</sup>

---

<sup>488</sup> so die Zwischenüberschrift im Manuskript, die dann in der veröffentlichten Form wegblieb. Vgl. Rogers 1963g, p.9; im Unterschied zu 1963a p.15 (dort lautet die Zwischenüberschrift: "The Problem of Incongruence or Dissociation"); in der Veröffentlichung von Rogers 1963a in 1977a, ebenso wie in der deutschen Übersetzung fehlt die Überschrift. Im Unterschied zu vielen anderen Manuskripten, die im CSP zugänglich sind, die den Zusatz "for private circulation only" tragen und nach Auskunft von Rogers' Mitarbeitern oft als Diskussionsgrundlage für Mitarbeitersitzungen verwendet wurden, ist dies (1963g) ein fertiggestelltes Manuskript mit kompletten Literaturangaben ohne den Zusatz. Die Ordnung der Buchstaben a und g wurde von P.F. Schmid vorgenommen und sagt nichts über die Reihenfolge der Entstehung aus; es ist also zu vermuten, daß 1963g die Diskussionsgrundlage für 1963a war und nachfolgend redigiert wurde.

<sup>489</sup> Rogers, 1963g p.3, vgl. 1963a, dt. S.267.

<sup>490</sup> Rogers, 1963g p.6f, vgl. 1963a, dt. S.269.

Rogers ging von einer "zentralen Quelle der Energie im menschlichen Organismus" aus, die eine Funktion des gesamten Organismus ist, nicht nur die eines Teiles. Diese Tendenz kann am besten mit den Begriffen: "Tendenz auf Erfüllung hin, Tendenz zur Aktualisierung, zur Erhaltung und Verbesserung des Organismus"<sup>491</sup> erfaßt werden. Durch die Betonung der Ganzheit widersprach er der Freudschen Triebtheorie. Freud unterscheidet im Zusammenhang mit der von Rogers zitierten Stelle zwischen physiologischem Reiz und dem Triebreiz:

"Der Triebreiz stammt nicht aus der Außenwelt, sondern aus dem Inneren des Organismus selbst (...) Wir finden also das Wesen des Triebes zunächst in seinen Hauptcharakteren, der Herkunft von Reizquellen im Innern des Organismus, dem Auftreten als konstante Kraft, und leiten davon eines seiner weiteren Merkmale, seine Unbezwingbarkeit durch Fluchtaktionen ab. Wir (...) bedienen uns auch mancher komplizierter Voraussetzungen (...) Die wichtigste dieser *Voraussetzungen* (...) ist *biologischer* Natur, arbeitet mit dem Begriff der Tendenz (eventuell der Zweckmäßigkeit) und lautet: Das Nervensystem ist ein Apparat, dem die Funktion erteilt ist, die anlangenden Reize wieder zu beseitigen, auf möglichst niedriges Niveau herabzusetzen, oder der, wenn es nur möglich wäre, sich überhaupt reizlos erhalten wollte."<sup>492</sup>

Das Nervensystem hat bei Freud die Aufgabe der Reizbewältigung. Freud betont an dieser Stelle, daß nicht die äußerlichen Reize, sondern die inneren Triebe

"die eigentlichen Motoren der Fortschritte sind, welche das so unendlich leistungsfähige Nervensystem auf seine gegenwärtige Entwicklungshöhe gebracht hat."<sup>493</sup>

Es ist äußerst unwahrscheinlich, daß Rogers der Unterscheidung zwischen äußerem Reiz und Triebreiz widersprochen hat, obwohl seine anschließende Bemerkung, daß im Gegensatz zu Freuds Aussage bei Menschen, die von äußeren Reizen befreit sind, der menschliche Organismus eine Flut von inneren, teils bizarren, Stimuli erzeugt, dafür spricht. Der Gegensatz zu Freuds Aussage bleibt unklar. Jedoch sind Ähnlichkeiten erkennbar: Freud und Rogers sprechen mit genau denselben Worten von einer *Tendenz* im *Inneren* des *Organismus*. Bei beiden scheint es eine Instanz zu geben, die sich mit dieser Tendenz beschäftigt, die diese zumindest mit der äußeren Realität in Kontakt bringt. Beachtet man zusätzlich noch, daß nach Freud die Reizbewältigung im Sinne des Lustprinzips erfolgen sollte und sieht hierzu die These:

"In der psychoanalytischen Theorie nehmen wir unbedenklich an, daß der Ablauf der seelischen Vorgänge automatisch durch das Lustprinzip reguliert wird (...), daß er (...) eine solche Richtung einschlägt, daß sein Endergebnis mit

---

<sup>491</sup> Rogers, 1963g p.8, vgl. 1963a, dt. S.271.

<sup>492</sup> Freud, 1915c S.A. III, S.82ff.

<sup>493</sup> Freud, 1915c S.A. III, S.84.

einer Herabsetzung dieser Spannung, also mit einer Vermeidung von Unlust oder Erzeugung von Lust zusammenfällt."<sup>494</sup>

dann wird deutlich, daß der von Rogers dargestellte Gegensatz nur ein scheinbarer ist. Die Auseinandersetzung kann logischerweise nicht um die Wirkung äußerer Reize gehen, ebensowenig um die Statik oder Dynamik des Seelenlebens, auch wenn Rogers der Ausdruck "Apparat" genauso gestört hat, wie er heute unzeitgemäß erscheint. Angesichts der gleichen Wortwahl ist es unwahrscheinlich, daß Rogers die auch nur wenige Zeilen später erwähnte Regulation durch das Lustprinzip nicht beachtet hat. Von einer Parallelität von Phylo- und Ontogenese ausgehend ist somit der Trieb auch bei Freud entwicklungsfördernd. Der eigentliche Gegensatz liegt im Hintergrund. Freud geht von einer Dualität der Triebreize aus; somit muß bei einer Tendenz, die aus dem Inneren des Organismus kommt und ein Unlustgefühl erzeugt, das Lustprinzip (in diesem Fall die in Freud, 1920g bezeichnete Variante des Lustprinzips das "Nirwanaprinzip"<sup>495</sup>) für Spannungsreduktion sorgen und vice versa. Im Umkehrfall würden sich die Theorien auch nicht widersprechen, doch den ersten Fall gibt es bei Rogers nicht. Die Tendenz im Inneren des Organismus kann nur positiv sein. Dieses Grundaxiom ist hier der Gegensatz, während die Annahmen von Tendenzen im Organismus sehr ähnlich sind. Rogers stellte sich im gleichen Aufsatz auch die entscheidenden Fragen, im Unterschied zu Freud jedoch, erst nach der axiomatischen Setzung. Bei der Erläuterung der Entfremdung des Menschen von seinem Organismus fragte sich Rogers:

"Wie kommt es, daß der Mensch so oft in sich selbst Krieg führt? Wie erklären wir den allzu allgemeinen Riß, den wir zwischen den bewußten Aspekten des Menschen und seinen organismischen Aspekten beobachten? Wie erklären wir, was uns wie zwei streitende Motivationssysteme im Menschen vorkommt?

Um ein sehr einfaches Beispiel zu nehmen, wie kommt es, daß eine Frau bewußt eine sehr nachgiebige und fügsame Person sein kann, sehr sicher, daß dies ihr Ziel ist, daß dieses Verhalten ihre wahren Werte repräsentiert und dann manchmal in die Luft geht mit abnormal feindlichem und zurückweisendem Verhalten, das sie selbst sehr erstaunt und das sie nicht als Teil ihrer selbst anerkennt? Offensichtlich hat ihr Organismus beides, nämlich Nachgiebigkeit und Aggression erlebt und beides ausgedrückt. Auf der bewußten Ebene jedoch ist sie nicht gewahr und akzeptiert den einen Teil des Prozesses, der in ihr vorgeht, nicht. Das ist ein einfaches Beispiel des Risses mit dem jeder Psychologe, der sich für menschliches Verhalten interessiert, zurechtkommen muß."<sup>496</sup>

---

<sup>494</sup> Freud, 1920g S.A. III, S.217.

<sup>495</sup> vgl. Anmerkung dazu in Freud, 1915c, S.A. III, S.85.

<sup>496</sup> Rogers, 1963g p.9, vgl. dt.S.271.

Rogers erklärte dann, daß er in der Theorie, die er zehn Jahre vorher vorgelegt hatte, dieses Phänomen mit der Inkongruenz zwischen der Selbstwahrnehmung ("self-perception") des Individuums und seiner organismischen Erfahrung erklärt hatte. Die introjizierten Bedingungen zur Aktualisierung des Selbst könnten der Erfahrung des Organismus widersprechen.

"So haben wir die Aktualisierungstendenz aufgeteilt in zwei Systeme, die zumindest von ihren Richtungen her antagonistisch sind. (1959a, p.196-197)  
Ich bin mir überhaupt nicht sicher, ob das die Tatsachen am effektivsten für weitere Fortschritte erklärt. Ich sehe keine klare Lösung des Problems, aber ich denke, ich sehe vielleicht diese Themen jetzt in größerem Kontext. Deshalb möchte ich ihnen meine Verwunderung mitteilen"<sup>497</sup>

In der Natur, so meinte Rogers, funktioniert die Aktualisierungstendenz sehr effektiv, sie vollbringt die Anpassungsleistungen, auch wenn Fehler unterlaufen, wie beispielsweise das Aussterben der Dinosaurier, doch das sind Ausnahmen. Das Kind paßt sich an die Umwelt an, doch der Mensch, speziell in unseren Kulturen, kann die Möglichkeit der Wahrnehmung seiner organismischen Erfahrung verlieren. Er kann selbstbeschützend, in Form von Neurosen, werden, psychotisch die Anpassung ans Leben aufgeben, oder der Mensch wird

"(...) unglücklich und geteilt, wie es uns allen in unseren Fehlanpassungen passiert.

Warum diese Teilung? Wie ist es zu erklären, daß ein Mensch bewußt ein Ziel anstrebt, während seine ganze organische Richtung dem entgegengesetzt ist?

Bei der Suche nach der Antwort auf diese Frage vergegenwärtige ich mir erneut die Bedeutung und Funktion, die das Bewußtsein (awareness) im Leben des Menschen hat. Die Fähigkeit, die bewußte Aufmerksamkeit zu konzentrieren, scheint eine der jüngsten evolutionären Entwicklungen unserer Spezies zu sein. Es ist, so könnten wir sagen, eine winzige Spitze des Bewußtseins (awareness), der Symbolisierungsfähigkeit, die auf einer breiten Pyramide von unbewußten (nonconscious) organismischen Funktionen basiert. Vielleicht wäre es eine bezeichnendere Analogie für den andauernden Wechsel, die Funktionen des Menschen als einen großen pyramidenförmigen Springbrunnen zu sehen, bei dem nur die oberste Spitze des Wassers zeitweise vom flackernden Licht des Bewußtseins (consciousness) erleuchtet wird, aber das andauernde Fließen geht weiter in der Dunkelheit oder im Licht"<sup>498</sup>

Bei Rogers ist es das Bewußtsein, das die jüngste phylogenetische Funktion darstellt, bei Freud treiben die Triebe die Entwicklung des Nervensystems voran. Beide gehen davon aus, daß die Tendenz im Inneren des Organismus die Entwicklung

---

<sup>497</sup> Rogers, 1963g p.10 (dieser ganze Abschnitt über die Revision seiner Sicht von 1959a wurde in den folgenden Ausgaben in 1977a, der der deutschen Version des Artikels zugrundeliegt, gestrichen).

<sup>498</sup> Rogers, 1963g p.11, vgl. 1977a dt. S.272f.

des Einzelnen und der Menschheit insgesamt beeinflusst. Rogers hat in der gestrichenen Stelle der Teilung der Energie der Aktualisierungstendenz widersprochen und erst dann die Aktualisierungstendenz als die einheitliche Kraft des Organismus in Form der fließenden Wasserpyramide gedacht. Die Teilung des Menschen im ungünstigen Fall, aber auch die Teilung in den Fehlanpassungen in jedem Menschen wird deutlich, auch die Umlenkung der Energie auf die Bewältigungsform der Neurose oder der Psychose ist strukturell der Sicht der Psychoanalyse ähnlich. Diese strukturelle Ähnlichkeit des Denkens in den beiden zitierten Absätzen von Freud und Rogers soll hervorgehoben werden. Angesichts der späten Veröffentlichung im Buch von Rogers 1977 kann diese Sicht nicht als Annäherung bezeichnet werden. Die Ähnlichkeit der Vorstellungen dessen, was Bewußtsein genannt wird und dessen, was als eine Tendenz des Organismus bezeichnet wird, ist erstaunlich und durch die aufgebauten Gegensätze zunächst nicht offensichtlich. Jedoch wird auch der fundamentale Unterschied deutlich. Für Rogers ist der untere Teil der Pyramide positiv besetzt, während bei Freud der untere Teil auch viele bedrohliche Anteile enthält. Das heißt, beide sehen den Menschen strukturell in äußerst ähnlicher Weise.

*Die Rekonstruktion zu Teilen von Rogers' theoretischer Ausbildung hat einige Aspekte dargestellt, bleibt jedoch geistesgeschichtlich an der Oberfläche, weil Rogers keine eindeutigen Quellen seiner Gedanken angab und sie nicht nach ihrer Bedeutung sortierte. Deshalb wurden einige exemplarische Linien gezogen und für spekulativere Ansätze weiterverwiesen. Biographische Forschung ist hier stärker an die Sicht und Belege des Autors gebunden als enzyklopädische Forschung. Wichtiger jedoch als das Nachzeichnen und Überprüfen der Kompatibilität einzelner theoretischer Entsprechungen ist die Struktur des Umgangs mit den "Lehrern". Selbstdeutungen, wie "ich bringe die Dinge zu ihrem logischen Schluß", die Überwindung des Zwiespalts zwischen Messung und Innenansicht des Individuums sowie die Erkenntnis des Aufsaugens von Ideen, ohne Gefühle von Schuld und Verrat, können die Beweggründe für die Entstehung seines Ansatzes an seiner Person besser erhellen als manche theoretische Parallele.*

## **9 HELEN - "DIE ERSTE LIEBEVOLLE UND ENGE BEZIEHUNG"**

"He travels fastest who travels alone"<sup>499</sup> war ein Motto von Rogers, wie in der Beschreibung seiner Freundschaften dargelegt wurde. Das schien ganz gut zur Beschreibung des scheuen Einzelgängers zu passen, und Rogers hat diese Seite seines Charakters immer wieder betont. Sein Mitarbeiter John Wood hält es in seiner

---

<sup>499</sup> vgl. Kap. 4.

biographischen Skizze über den "Gärtner Carl Rogers" für gut möglich, daß dieser schnell gereist ist, er gibt jedoch zu bedenken, daß die, die ihn besser kannten, sich gefragt haben, ob er alleine reiste oder nicht.<sup>500</sup> Seine Frau Helen war eine Ausnahme in der Reihe seiner Freundschaften, die er verließ, wenn er weiterreiste; sie reiste immer mit. In diesem Kapitel soll es um die Frage gehen, welche Rolle die Frau, die bis hier nur als die "Ach sie sind die Ms. Rogers"<sup>501</sup>, die "Göttin mit den grauen Augen"<sup>502</sup> oder die Gestalt im Hintergrund vorkam, gespielt hat. Ist sie nur physisch mit ihrem Mann gereist oder hat sie mit dem "guten Menschen von La Jolla" noch mehr verbunden. Nachdem, wie eingangs erwähnt, nur ein kurzer Aufsatz von Helen Rogers bekannt ist, also ihre Perspektive kaum zum Zuge kommt, stellen sich viele Fragen nach der möglichen Beurteilung ihrer Ehe. Rogers berichtete an einigen Stellen über seine Ehe, meist um die positiven Seiten darzustellen; er erzählte aber auch von Schwierigkeiten und Krisen. Rogers bezeichnete einmal *die Liebe seiner Frau* als die *beste Therapie*, die er bekommen konnte; deshalb werden im zweiten Teil dieser Rekonstruktion Rogers' eigene Psychotherapie und die Möglichkeit der Therapie durch sein Frau dargestellt. Die Hilfe seiner Frau bestand nicht ausschließlich in beständiger Liebe, sondern auch in der Unterstützung ihres gemeinsamen "Weglauf-Urlaubs".<sup>503</sup> Hierbei greifen therapeutische, beziehungs-dynamische und lebensgeschichtliche Aspekte ineinander, deshalb soll die persönliche Krise und deren Lösung, die in Verbindung mit seiner Ehe, Beruf und seinem theoretischen Konzept stand, zusammen mit dem Thema seiner Ehe behandelt werden. Diese größte persönliche Krise, keine Ehekrise, über die er berichtete, hatte er um das Jahr 1950 in Chicago. Da er an dieser Stelle auch einiges über seine Ehe mitteilte, möchte ich diese Zeit mitberücksichtigen, obwohl sie nach seinem 40. Lebensjahr lag, was als Zeitraum für die biographischen Rekonstruktionen gesetzt wurde.

Sowohl die Tatsache, daß Rogers über seine Ehe berichtete als auch sein Buch "Partnerschule" wie auch seine Forderung nach dem Ausweiten seiner Erkenntnisse auf alle Bereiche menschlicher Kommunikation geben dem Thema eine doppelte Bedeutung. Es stellen sich Fragen wie: Wie hat der Experte in Sachen Beziehung

---

<sup>500</sup> vgl. Wood, J.T., Carl Rogers, Gardener, p.18.

<sup>501</sup> vgl. Rogers, H., 1965, p.96.

<sup>502</sup> vgl. KIR book, p.40.

<sup>503</sup> Helen nannte diese Zeit: "escape period" (Rogers, H., 1965 p.97) und Carl sprach vom "runaway trip" (Rogers, 1967a p.42). Diese Zeit war aus Helens Sicht jedoch nicht nur von Carls Problemen überschattet: "It never occurred to me that he could not or would not recover. We roamed the hills and I taught him all I could about painting. We both spent many hours enjoying and exploring and painting the countryside." (Rogers, H., 1965 p.97) Diese zunächst professionelle Krise, hatte zumindest in Helens Sicht nicht nur negative Seiten.

seine eigene private Beziehung gelebt? Ist er mit seiner Frau auch echt, empathisch und wertschätzend umgegangen? Falls ja, was könnte das für die Beziehungsstruktur bedeutet haben? War er ihr Therapeut? Die klassische Frage nach der Relevanz der Biographie kommt hier in stärkerem Maße zur Geltung, da nicht mehr nur im Sinne einer Verständlichkeit gedacht werden kann, wie bisher hauptsächlich geschehen. Nun liegt vielmehr der Bereich des Messens an Rogers' eigenen Ansprüchen sehr nahe: Wenn nicht in polemischer Sicht - wie sie von Biographen oft vorgebracht und ihnen andererseits auch wieder vorgeworfen wird, daß nämlich die konkrete Praxis der Theorie spottet - so doch mindestens in der Weise, daß der Anspruch auf Richtigkeit einer Theorie durch die eventuell konträre Lebensweise des Autors stark relativiert (oder gerade erklärt) wird. Um es gleich vorwegzunehmen: von Rogers ist mir keine Skandalgeschichte bekannt, die seiner Idee völlig widerspräche. Rogers und seine Frau führten eine lange und, wie sie schrieben, insgesamt glückliche Ehe.

Der Bereich der Beziehung zu Frauen, besonders zu seiner Ehefrau, umfaßt chronologisch einen sehr langen Zeitraum. Wie in den vorigen Kapiteln schon erwähnt, waren Carl R. Rogers und Helen Elliot schon in ihrer Kindheit Nachbarn, kannten sich, spielten miteinander, gingen in die gleiche Schulklasse, besuchten dasselbe College in Wisconsin, heirateten am 28. August 1924. Sie bekamen ihr erstes Kind David im März 1926, ihr zweites Natalie 1928. Beide bezeichneten übereinstimmend ihre Ehe als insgesamt harmonisch, doch im Alter als zunehmend problematisch. Vor allem die lange Krankheit von Helen Rogers belastete ihre Beziehung stark. Rogers hatte vor dem Tod seiner Frau 1979 im Alter von 77 Jahren ihr gegenüber zwiespältige Gefühle (vgl. Kap. 3.2).

Rogers bezeichnete sich selbst zur Zeit des College gegenüber Mädchen als sehr scheu. Er traf sich kaum mit Mädchen und berichtete von seiner großen Angst, abgelehnt zu werden. Als er einmal ein Mädchen zu einem Ball einladen sollte, sagte sie glücklicherweise gleich zu. Rogers traf sich dann gerne mit Mädchen vom College, die älter waren als er. Später begründete er das damit, daß generell davon ausgegangen wurde, daß die älteren Mädchen nichts von den jüngeren Jungen am College wollten und umgekehrt und ihm so ein "sichererer" Zugang zu Frauen möglich war.<sup>504</sup>

Die Anfänge der Beziehung zu Helen berichtete er immer wieder als scheu und romantisch, die langsam entfachte Liebe ebenso, doch in seinem Lebensrückblick gestand er, daß der Anfang der engeren Freundschaft eher ein Zufall oder eine Verlegenheit war. Der Vater kam im ersten Jahr unerwartet ans College, um Carl und seinen älteren Bruder Ross zu besuchen und sie zum Essen einzuladen; der Vater sagte, sie könnten Mädchen mitbringen. Ross hatte eine Freundin, und da sein Bruder

---

<sup>504</sup> vgl. Rogers, OH p.46.

erst spät zurückkam, überlegte sich Ross, wen Carl zum Essen mitbringen könnte. Da er wußte, daß Carl Helen von früher kannte, rief Ross sie an und lud sie zum Essen ein.<sup>505</sup> Danach trafen sich Carl und Helen öfter. Als Rogers noch einige andere Verabredungen hatte, erkannte er die Besonderheit Helens und verliebte sich.<sup>506</sup> Sie stammten aus ähnlichem Milieu des mittleren Westen, aus einem ähnlichen religiösen Umfeld und Bildungsstand. Helen studierte Kunst. Nach der Chinareise verlobten sie sich im Oktober 1922, trotz Helens ursprünglichen Bedenken wegen Carls religiösem Engagement. Alle Eltern waren gegen eine frühe Heirat. 1924 heirateten sie trotzdem und zogen nach New York. "Und, natürlich, wenn wir dann nicht geheiratet hätten, hätten wir nie geheiratet, denn die Erfahrungen in New York veränderten mich so."<sup>507</sup> Einerseits machte Helen Rogers viele der Veränderungen mit, sie engagierte sich dann ebenfalls in der religiösen Arbeit, ging mit ihrem Mann in Veranstaltungen am Teachers College, machte im Laufe des Lebens alle örtlichen Veränderungen durch die ganzen Vereinigten Staaten mit und war stolz darauf; andererseits hatte sie immer ihre eigenen Interessen. Sie war aktiv in der "Gesellschaft für geplante Elternschaft", einer über sexuelle Aufklärung und Empfängnisverhütung unterrichtenden Gesellschaft, sie beschäftigte sich weiterhin mit Kunst und war lange die Frau, die die sozialen Kontakte zu Studenten und Kollegen ihres privat sehr scheuen Mannes pflegte.

*Die Bemerkung über die starke Veränderung während der ersten Ehejahre und Rogers' Folgerung, daß sie danach nicht mehr geheiratet hätten, deutet auf die beschriebene Eigenheit<sup>508</sup> der kurzen und unverbindlichen Freundschaften von Rogers hin. Jeder hatte sich weiterentwickelt, wodurch es zumindest weniger Gründe zusammenzubleiben gab. Es kann vermutet werden, daß Rogers seine Ehe wahrscheinlich anders gesehen hat als andere Freundschaften in seinem Leben. Im Buch "Partnerschule", in dem er mehrere Ehen und Partnerschaften narrativ und anhand von Interviewausschnitten beschrieb, paßt die Beschreibung dieser Ehen und ihrer Alternativen besser zu seiner Eigenschaft der unverbindlichen Freundschaften als zur Beschreibung seiner eigenen Ehe, die sich im Vergleich zu den anderen Ehen eher wie ein langjähriges Relikt aus alter Zeit ausnimmt. Rogers propagierte im Buch das offene Gespräch, aber auch die Möglichkeit, die Ehe nicht als ewigen Bund sehen zu müssen. Seine eigene Ehe schien er innerlich anders gesehen zu haben als er dies in seiner Theorie der Partnerschaft darstellte.*

---

<sup>505</sup> vgl. Rogers, OH p.46.

<sup>506</sup> vgl. Rogers, 1972a S.27.

<sup>507</sup> Rogers, OH p.48, "And of course, if we hadn't married, then we never would have gotten married because the New York experience changed me so."

<sup>508</sup> vgl. Kap. 4.

Es sei eine wundervolle Erfahrung, die Tiefen einer anderen Person zu erforschen, schrieb Rogers über Helen in seinem Tagebuch und fuhr mit dem bekannten introspektiven Gedanken fort: "Es ist wunderbar, was wir manchmal unerwartet für Reichtümer finden."<sup>509</sup>

*In Verbindung mit der Äußerung, daß das die erste liebevolle und enge Beziehung war,<sup>510</sup> kann auch vermutet werden, daß diese Erfahrung für Rogers als weiterer Beweis für den guten Kern des Menschen galt. Die Ähnlichkeit der beiden Vorstellungen, der inneren Vollkommenheit im Bild des Goldes und der Reichtümer, die man in einem geliebten Menschen finden kann, wäre, unter Berücksichtigung der Gleichzeitigkeit der sich entwickelnden Liebe, denkbar im Sinne einer inneren Entsprechung. In sich selbst konnte Rogers diesen guten Kern lange nicht finden. In der Krise, in der er das entdeckte, war seine Frau von entscheidender Bedeutung (s.u.).*

Im Nachruf für Rogers beschreibt John Shlien den sexuellen Bereich als wichtig in Rogers' Leben:

"Ein Maßstab für seine Gesundheit war seine Freude an Sex. Es paßt nicht besonders zu seinen Theorien, aber Sex war eine Quelle von beachtlichem persönlichem Interesse und Spaß. Während seines letzten Lebensjahres habe ich Carl einmal bei sich zuhause bei einer Konferenz getroffen - es ging um Forschungsdinge, ein Videoband war anzuschauen und anderes. Er wollte reden. Er sagte: 'Vor einer Woche oder so, hatte ich die beste sexuelle Erfahrung meines Lebens. Stell dir das vor, in meinem Alter.' Er war glücklich, stolz, etwas überrascht und wollte über seine Erfahrung reflektieren. Er war sicher kein 'schmutziger alter Mann': In diesem Punkt ist seine Gesundheit bemerkenswert. Er hatte uns wahrscheinlich noch mehr beizubringen."<sup>511</sup>

<sup>509</sup> Gray Diary, 13. November 1922, zit. n. KiR p.42, "It is wonderful what unexpected riches we sometimes find".

<sup>510</sup> "Rückblickend stelle ich fest, daß dies meine erste liebevolle und enge Beziehung war. Sie bedeutete mir die Welt." Rogers, 1973b, dt.S.188.

<sup>511</sup> Shlien, J., Tribute, in: Person Centered Review 2,3 1987, p.424f.; in dem Band mit den Nachrufen ragen Shliens Abschiedsworte etwas heraus, weil er nicht nur die beruflichen Erfolge von Rogers und seine eigene Trauer betont; ähnlich sind die Gedichte von Bruce Meador. Shliens Bemerkungen finden eine Entsprechung in Rogers' eigener Beschreibung seines Alters: "Dieser allmähliche Abbau, verbunden mit verschiedenen kleineren Störungen des Sehvermögens, der Herzfähigkeit und ähnlichem, bringt mir zu Bewußtsein, daß der körperliche Anteil dessen, was ich als 'Ich' (me) bezeichne, nicht ewig dauern wird. Andererseits macht es mir immer noch Spaß, fünf Kilometer am Strand entlang zu wandern. Ich kann schwere Dinge heben und das ganze Einkaufen, Kochen und Geschirrspülen besorgen, wenn meine Frau krank ist, ich kann selbst meine Koffer tragen ohne zu schnaufen. Der weibliche Körper erscheint mir immer noch als eine der anmutigsten Schöpfungen des Universums und entzückt mich immer wieder aufs neue. Meine Interessen in sexueller Hinsicht sind dieselben wie mit fünfunddreißig, auch wenn ich dies von meiner Potenz nicht sagen kann. Ich bin unerhört froh, daß ich sexuell noch lebendig bin (...)" Rogers, 1980e in 1980a p.71, dt.S.38.

Die Beschreibung von Shlien bestätigt die Spekulationen um die Alterstagebücher von Rogers in Kap.2.2.2 ebenso wie das Zitat nach dem Tod seiner Frau.<sup>512</sup>

Carl und Helen Rogers waren nach ihrer Heirat in sexuellen Dingen sehr naiv, Rogers lieh ihr ein Buch über das Sexuelleben und meinte später, dies zeige, wie fortschrittlich er damals schon war. Wegen oder trotz ihrer Naivität hatten sie sehr schöne Flitterwochen.<sup>513</sup> Rogers berichtete später mehr vom Beginn der Ehe.

1972 erschien Rogers' Buch, "Partnerschule. Zusammenleben will gelernt sein - das offene Gespräch mit Paaren und Ehepaaren"<sup>514</sup>, in dem er narrativ die Situation einiger Ehen erfaßte und Konsequenzen im Rahmen des person-zentrierten Ansatzes darstellte. Dort steht ein Kapitel: "Meine eigene Ehe", in dem Rogers über seine eigene Ehe, die dann 47 Jahre alt war, berichtete:

"(...) und zwar so objektiv wie möglich. Vielleicht läßt sich aus dem Dargestellten etwas lernen. (...)

Ich begann, mir sehr vage bewußt zu werden, daß unsere sexuelle Beziehung für mich zwar herrlich war, für Helen aber offenbar nicht. Mir ist klar, wie wenig ich dennoch die tiefere Bedeutung dessen, was sie sagte, erkannte, wenn sie mich mit Sätzen wie: 'Nein, heute bitte nicht', 'Ich bin so müde' oder 'Laß es uns verschieben' abwies. Diese Situation hätte zweifellos zu einer Krise führen können.

Aber wir hatten Glück, nur mußte dieses Glück genutzt werden. Ich erfuhr, daß ein Psychiater, Dr. G.V. Hamilton, für ein Forschungsprojekt noch einige junge verheiratete Männer suchte. Wahrscheinlich gab es für die Teilnahme Geld, und ich stellte mich deshalb sofort zur Verfügung. Ich ging zwei- oder dreimal zu längeren Interviews in Dr. Hamiltons Praxis. Er befragte mich so gelassen und ungezwungen über alle Aspekte meiner sexuellen Entwicklung und meines Lebens, daß ich nach und nach ganz entspannt antwortete. Ich erkannte, daß ich überhaupt nicht *wußte*, ob meine Frau jemals einen Orgasmus erlebt hatte. Häufig schien es, als fände sie Gefallen an unserer Beziehung, deshalb *nahm ich an*, die Antwort zu wissen. Aber das Wichtigste, was ich lernte, war, daß man über die Dinge in seinem Privatleben, über die man glaubt, unmöglich reden zu können, dennoch reden kann, und zwar frei und ungezwungen."<sup>515</sup>

Diese Darstellung entspricht ganz dem Tenor des Buches, das auf das offene Gespräch zwischen Paaren hinausläuft.<sup>516</sup> Rogers stellte dar, wie geängstigt er war, als

---

<sup>512</sup> vgl. Rogers, 1980e in 1980a, dt. S.60: "Als sich das Jahr (1979 J.S.) dem Ende näherte, wurde ich mir zunehmend meiner Liebesfähigkeit, meiner Sinnlichkeit und meiner Sexualität bewußt. Ich schätze mich glücklich, daß es mir gelungen ist, Beziehungen herzustellen und aufzubauen, in denen diese Bedürfnisse Ausdruck finden können. Es hat Schmerzen und Verletzungen, aber auch Gefühle tiefer Freude gegeben."

<sup>513</sup> vgl. Rogers, 1967a p.18 "Whether in spite of or because of our lack of (...)".

<sup>514</sup> Rogers, 1972a, *Becoming Partners. Marriage and its Alternative*.

<sup>515</sup> Rogers, 1972a S.27ff.

<sup>516</sup> in diesem Fall ist der Untertitel des Buches der deutschen Übersetzung näher am Inhalt, denn um Alternativen zur Ehe geht es nur insofern, als andere Gesprächsformen dargestellt werden.

er mit seiner Frau redete und wie das gemeinsame Gespräch viel an Verbindung brachte. Sie lernten beide, diese Fähigkeiten ihr Leben lang zu behalten, und das hat sie vor einer zu starken Entfremdung geschützt. Im letzten Kapitel des Buches, "Was läßt sich tun?", in dem er vor allem den erzieherischen Aspekt der Veränderung betonte, forderte er mehr Encountergruppen als Teil des Lernprozesses mit dem Ziel:

"Die Kommunikation echter Gefühle, positiver wie negativer, die Lösung von Konflikten und Widersprüchen und die Entwicklung zu einer sich selbst akzeptierenden Persönlichkeit - all das wäre zumindest teilweise erreichbar."<sup>517</sup>

In seinem Lebensrückblick erzählte Rogers eine etwas andere Version. Hamiltons Projekt war nach Rogers Darstellung eine Art Vorläufer des Kinsey Reports,<sup>518</sup> nur wurde ersteres nicht bekannt. Jedenfalls redete Dr. Hamilton so mit Rogers und stellte ihm die richtigen Fragen über seine frühen Erfahrungen, daß es für Rogers möglich war, ihm vieles zu erzählen,

"weil er sehr verständnisvoll schien.

An zwei Dinge erinnere ich mich noch sehr lebhaft. Als ich über meine sexuellen Phantasien und über all mein Tagträumen redete, kam ich auf das eine oder andere<sup>519</sup> ... vielleicht meine Verbindung mit Helen. Ich bin mir nicht sicher. Jedenfalls sagte er: 'Ach ja, ich verstehe. Ja, ich vermute das war es, was Sie rettete.' Das blieb mir sehr lange in Erinnerung. Rettete mich, wovor? Ich bin mir ziemlich sicher, daß er etwas mehr ausplauderte, als er wollte - daß ich leicht hätte schizophren werden können, aber daß da irgend etwas war, das mich auf einen realistischeren Pfad führte."<sup>520</sup>

Das Zweite, was ihm in Erinnerung blieb, war die oben beschriebene Frage nach der Sexualität in der Ehe und die Frage nach einem Orgasmus seiner Frau. Daraufhin konnte er seine Frau fragen und sie konnte antworten: "Jedenfalls war es aufgrund seiner Fragen, daß ich mich frei genug fühlte, mit ihr zu reden (...)"<sup>521</sup> Sie konnte ihm dann erzählen, daß sie außer in der Nacht der Zeugung Davids (s.u.) keinen Orgasmus hatte, und sie konnten dann ein erfüllteres Sexualeben aufbauen. Unter anderem leiteten sie beide unmittelbar danach ein Seminar des YMCA über

---

<sup>517</sup> Rogers, 1972a S.206.

<sup>518</sup> vgl. Rogers, OH p.63 Die Kinsey-Reports, Darstellungen der sexuellen Praktiken aufgrund von Umfragen, wurden auch in Deutschland in den 60er Jahren ziemlich bekannt und dienten oft als Bezugsquelle für empirische Daten über sexuelles Verhalten. (vgl. Kinsey, A.C., Das sexuelle Verhalten des Mannes (1955); Kinsey A.C., Das sexuelle Verhalten der Frau (1966); für die deutsche Rezeption vgl. Kentler, Bittner, Scarbath, Gerds, Goldstein, Hoppe (Hg.), Für eine Revision der Sexualpädagogik, S.180; vgl. außerdem Wulf, C., (Hg.), Lust und Liebe. Wandlungen der Sexualität; in den Beiträgen von Wulf und Kentler.)

<sup>519</sup> die Auslassung ist im Original. Diese Stelle legt nahe, die in Kap. 4 gestellte Frage nach dem Inhalt seiner Phantasien und Tagträumereien zumindest in Richtung sexueller Phantasien zu beantworten.

<sup>520</sup> Rogers, OH p.63; vgl. Anhang.

<sup>521</sup> Rogers, OH p.64; vgl. Anhang.

sexuelle Fragen mit der Möglichkeit des Austausches unter den Teilnehmern. Damit es den Teilnehmern leichter fiel, etwas zu sagen, erstellten sie ein Blatt mit Fragen, über die dann gesprochen werden konnte. Dieses Blatt fiel in die Hände der Förderer des Projekts, und die YMCA bekam Ärger. Der Interviewer beim Lebensrückblick fragte:

- "War das ihre erste Erfahrung mit empathischem Zuhören - als sie den Doktor beim Zuhören beobachteten und Sie dann Helen zuhörten - der Austausch von intimen Ideen über sehr wichtige Themen?"

- Das ist eine sehr provokative Frage. Das könnte gut so gewesen sein. Ich denke, ich hatte gelernt, wie ich im sozialen Austausch mit Freunden tiefer gehen könnte, aber so weit, daß mir jemand wirklich sorgfältig tief zugehört hätte, ich wüßte nicht, daß das Teil meiner Erfahrung gewesen war. Und es war sicher ein Teil meiner Erfahrung mit Dr. Hamilton. Sie haben recht, daß das Reden mit Helen über Dinge, die gesellschaftlich verboten oder tabu und so waren, eine sehr gute Erfahrung war, sowohl im Selbstaussdruck als auch im Zuhören, und das Risiko auf beiden Seiten zu bemerken. Es ist ein Risiko, zuzuhören, es ist ein Risiko, sich auszudrücken. Oder vielleicht andersherum. Es ist ein Risiko, sich auszudrücken und ein Risiko zuzuhören. Ich habe wirklich noch nicht ernsthaft darüber nachgedacht, aber ich denke, Sie haben recht."<sup>522</sup>

Der Interviewer Russel deutete die Erfahrung auf das Zuhören hin, Rogers schien diesen Zusammenhang noch nicht gesehen zu haben, was erstaunlich ist, da er das Erlebnis mit Hamilton 1972 schon beschrieb. Seine Selbstdeutungen dazu gingen in Richtung des offenen Gesprächs und des gegenseitigen Zuhörens, sei es das erste Mal gewesen oder nicht. Ob vorher jemand Rogers richtig zugehört hatte, erzählte er nicht, aber daß ihm seit seiner Kindheit (vgl. Schule) oft nicht zugehört wurde, berichtete er. Russel kam ihm mit seiner Frage noch so weit entgegen, daß er die Rolle des Zuhörens verdoppelte, also Rogers als den darstellte, dem zugehört wurde und den, der Helen zuhörte. Warum die Frage provokativ gewesen sein soll, bleibt ebenfalls unklar.

*Entscheidender als die Deutung von Russel, ist Rogers' spätere Version, die sich auf die Deutung von Hamiltons Frage bezog. Hamiltons Frage und seine Bewertung scheinen der Anstoß gewesen zu sein, der Rogers innerlich in Bewegung setzte. Seine Phantasie in Richtung der Schizophrenie erscheint in diesem Zusammenhang zunächst wieder etwas abwegig, paßt jedoch zu seiner Idee bezüglich einer eventuellen Diagnose als schizoider Jugendlicher und seiner späteren Angst schizophren zu werden (s.u.). Immer wenn es um eine psychopathologische Selbsteinschätzung von Rogers, als möglicherweise schizophren ging, spielte das Thema Sexualität eine Rolle. In Kap.4 schloßen sich seine Befürchtungen, als schizoid*

---

<sup>522</sup> Rogers, OH p.64f.; vgl. Anhang.

*klassifiziert zu werden direkt an seine Phantasien als Jugendlicher an, deren Inhalt als sexuell gefunden wurde. Einen weiteren Beleg stellt die oben zitierte Stelle dar, in der er direkt von der Beschreibung seiner sexuellen Phantasien auf die Beziehung zu Helen kommt.*

In Rogers' Bericht über die Gesprächssituation mit Hamilton spielt das Zuhören fast keine Rolle, sondern nur die Interventionen von Hamilton. Diese blieben ihm sehr lebhaft in Erinnerung. Nicht aufgrund des guten Zuhörens von Hamilton, sondern wegen der Fragen<sup>523</sup>, die er stellte, fühlte sich Rogers freier, seine Frau zu fragen<sup>524</sup>. Die andere Intervention von Hamilton wurde von Rogers als Deutung oder Bewertung verstanden, und das setzte seine eigenen Phantasien in Bewegung. So gesehen erscheint es einleuchtender, daß Rogers etwas verblüfft war über die Frage nach der Erfahrung des Zuhörens, es könnte auch sein, daß er mit der Erzählung die Gesprächssituation darstellen wollte. Der Weg von Rogers späterer Theorie hat sich somit von dieser Erfahrung entfernt und erst später wieder angenähert. Hamilton war jedenfalls nicht nicht-direktiv. So klaffte die Erfahrung im Feld der Pädagogik mit der eigenen Lebenserfahrung auseinander. In pädagogischen Zusammenhängen hatte sich Rogers seit 1942 gegen direkte Methoden gewehrt, seine eigene Erfahrung im Gespräch mit Hamilton stand dem entgegen. Die frühe Betonung nicht-direktiver Technik aus den 40er Jahren wurde hauptsächlich rezipiert<sup>525</sup>, bis später eine Abwendung von der Technik zu stärkerer Echtheit des Therapeuten stattfand. Die Lösung dieser Situation ging wieder in wissenschaftlicher Richtung. Unmittelbar nach dem Hamilton-Interview, leiteten Carl und Helen Rogers ein YMCA-Seminar, in dem sie die Teilnehmer/innen ermutigten, über ihre Erfahrungen zu sprechen. Kirschenbaum sieht dabei eine direkte Legitimation von dem Interview zu dem Seminar. "Ein Grund, weshalb sich Carl und Helen kompetent für das Seminar fühlten, war das Wachstum, das kurz vorher auf sexuellem Gebiet in ihrer eigenen Ehe stattgefunden hatte."<sup>526</sup>

*Dieses Problem schien Rogers pädagogisch oder didaktisch zu lösen. Er brachte anderen bei, was er selbst gerade erst begonnen hatte zu begreifen. Für seine Frau*

---

<sup>523</sup> "Er befragte mich so gelassen und ungezwungen über alle Aspekte meiner sexuellen Entwicklung und meines Lebens, daß ich nach und nach ganz entspannt antwortete." Rogers, 1972a, S.29, vgl. auch Rogers, OH, p.63 "At any rate, for me it meant talking with a man who knew *how to set me at ease* and yet ask the most detailed questions about my early sex experience and so on - everything." (Hervorhebung J.S.).

<sup>524</sup> "Beängstigend war es, weil jede Frage und jede Antwort den einen oder anderen so verwundbar machten (...)" Rogers, 1972a, S.29.

<sup>525</sup> das Buch Rogers, 1942a, "Counseling and Psychotherapy" trägt den deutschen Titel "Die nicht-direktive Beratung"; andererseits benutzte Rogers zu dieser Zeit die Termini "nondirective therapy", "nondirective method" häufig, vgl. Rogers, 1945d, Rogers, 1959+ Kinget in 1961a, Filloux, J.-C., 1963.

<sup>526</sup> KIR p.55.

*schien jedoch das Problem anders zu liegen, zumindest beschrieb Rogers einen Zug an ihr, der in eine andere Richtung weist. Einen Zug, den er an seiner Frau liebte, die andere Seite, die nicht alles erklärte und die er mit erdverbunden bezeichnete.*

"Sie schien nicht wie eine Mutter Erde, aber sie war es.

Etwas sehr Persönliches, aber es sagt sehr viel aus: Wir waren eineinhalb Jahre verheiratet und ich war während dieses Sommers Pastor in East Dorset, Vermont. Sie beschloß, daß das eine gute Zeit wäre, schwanger zu werden, und ich war sozusagen überredet. Bis dahin hatten wir Contraceptiva benutzt, und in dieser Nacht war es zum ersten Mal, daß ich keine Verhütungsmittel benutzte ... in einer sehr schwarzen Nacht, ich erinnere mich. Und ich konnte mir nicht vorstellen, wer diese Frau war, mit der ich zusammen war. Es war überhaupt nicht die Frau, an die ich gewöhnt war. Am nächsten Morgen verkündete sie, daß sie schwanger sei. Ich sagte: 'Mach keinen Quatsch'. Nein, sie wußte, daß sie es war. Und bei Gott, wenn sie es war. Das war vor den Zeiten des Wissens vom Eisprung und so - zumindest vor dem Allgemeinwissen darüber. Ich bin mir sicher, daß sie wußte, daß sie in dieser Nacht schwanger werden könnte, und so wurde sie in dieser Nacht schwanger. Innerhalb weniger Tage waren die Zeichen klar, so daß ich keinen Zweifel daran hatte, daß sie recht hatte. Es ist diese Art des Wissens der Mutter Erde oder instinktiven Wissens, das ich an ihr wirklich sehr respektierte. Das machte sie zu einer guten Menschenkennerin. Sie konnte Menschen einfach besser beurteilen als ich."<sup>527</sup>

Helen Rogers schien weniger zu wissenschaftlichen Lösungen zu neigen und bildete deshalb wahrscheinlich einen starken Gegenpol zu ihrem Mann. Rogers erzählte noch zwei andere Erlebnisse, die auch eine andere Deutung des Kommentars von Hamilton möglich erscheinen lassen. Helen rettete ihn zweimal, einmal davor, nicht normal zu bleiben, ein anderes Mal wieder vor der Schizophrenie.

"Als ich Anfang Vierzig war, hatte ich fast ein Jahr lang kein sexuelles Verlangen - nach niemandem. Medizinische Gründe wurden nicht gefunden. Helen war überzeugt, daß meine normalen Impulse zurückkehren würden und stand mir in meiner mißlichen Lage bei. Es ist leicht, sich irgendwelche psychologischen Ursachen auszudenken, aber soweit es mich betrifft, leuchten mir keine ein; das Ganze ist mir immer noch ein Rätsel. Helens ruhige, dauerhafte Liebe bedeutete mir sehr viel, und sie war wohl die beste Therapie, die ich bekommen konnte. Nach und nach wurde ich jedenfalls sexuell wieder normal."<sup>528</sup>

*Sollte Shliens Charakterisierung stimmen, war das dargestellte Jahr für Rogers keine Kleinigkeit, aus der ihn seine Frau wieder herausführte. Der Umgang damit, auch im Lebensrückblick, erscheint etwas oberflächlich, jedoch ist es möglich, daß Rogers*

---

<sup>527</sup> Rogers, OH p.49f.; vgl. Anhang.

<sup>528</sup> Rogers, 1972a S.31.

*keine wissenschaftliche Erklärung für sich finden konnte und diese unwissenschaftliche Hilfe durch seine Frau anerkannte. Trotzdem bleibt es auffällig unreflektiert.*

An unterschiedlichen Stellen berichtete Rogers über eine schwierige persönliche Krise, die aus einer therapeutischen Beziehung entstanden war. Wieder spielt seine Frau in seiner "Rettung" eine wesentliche Rolle. Außerdem war diese Krise der Auslöser für den oben erwähnten "Weglauf-Urlaub", einer mehrere Wochen dauernden Zeit, in der sich Rogers und seine Frau in eine Hütte an einem See zurückzogen und sich erholten. Hier sollen zwei unterschiedliche Versionen der Ereignisse um 1950 wiedergegeben werden. Beide Darstellungen werden ausführlich zitiert, um die Art der Darstellung und die eingeschlossenen Selbstdeutungen genauer beleuchten zu können.

"Eine ernsthaftere Krise entstand aufgrund einer unglaublich langen und schlecht gehandhabten therapeutischen Beziehung mit einem schwer schizophränen Mädchen. Es ist eine lange Geschichte; ich war fest entschlossen, dem Mädchen zu helfen, daß ich an den Punkt kam, wo ich mein 'Selbst' nicht mehr von dem ihren trennen konnte. Ich verlor mein 'Selbst' im wahrsten Sinne des Wortes. Die Bemühungen meiner Kollegen, mir zu helfen, blieben ohne Erfolg, und ich kam zu der Überzeugung (vermutlich nicht ganz ohne Grund), daß ich wahnsinnig wurde.

Eines Morgens geriet ich nach der ersten Morgenstunde im Büro in Panik. Ich ging nach Hause und sagte zu Helen: 'Ich muß hier raus! Ich muß weg, weit weg!' Sie wußte natürlich in etwa, was ich durchgemacht hatte, aber ihre Antwort war Balsam für meine Seele. Sie sagte: 'Gut, dann laß uns sofort fahren.' Nach einigen Telefongesprächen mit meinen Kollegen, die sich bereit erklärten, meine Aufgaben zu übernehmen, und hastigem Packen der notwendigsten Sachen waren wir unterwegs und kehrten erst sechs Wochen später zurück. (...) Aber eigentlich will ich darauf hinaus, daß Helen während dieser ganzen Periode überzeugt war, ich sei nicht wahnsinnig und der Zustand würde vorübergehen(...)"<sup>529</sup>

Eine andere Seite wird im Lebensrückblick deutlich:

"Ich habe darüber ausführlich geschrieben, deshalb rede ich nur kurz davon. Da war ein Mädchen, das sicherlich am Rande der Schizophrenie stand, was ich verstehen können müßte, denn ich denke, das war es, was ich geworden wäre, wenn ich weitergegangen wäre. Ich hatte eine gute Therapie mit ihr und sie kam und kam weiter. Und zweimal, so kann ich mich erinnern, war sie schizophrän. Ich erkannte die Bedeutung dessen, was ich tat und was sie tat nicht voll, so ließ ich mich in eine nicht gute Therapie schlittern, wo ich wirklich irgendwie von ihr gelangweilt war; ich wollte tun, was ich konnte und sie sehen, wenn es nötig war. Und sie reagierte darauf, wie von einer verzweifelten Person zu erwarten: sie riß mich förmlich in Stücke. Als Schizophrene war sie eine sehr sensible Person; sie wußte, wie sie alle richtigen Knöpfe in mir drückte. Ich war tatsächlich ziemlich davon überzeugt, psychotisch zu werden, und vielleicht war

---

<sup>529</sup> Rogers, 1972a S.31f.

ich es. Jedenfalls kam dann eine Zeit, als ich es nicht mehr aushielt, und meine eigene Verzweiflung zeigte sich in der Tatsache, daß ich den jungen Psychiater, Lou Childen, mit dem ich zu der Zeit am Center arbeitete, fragte, ob er mit mir Essen gehe, und ich erzählte ihm meine Sorgen und daß ich wollte, daß er sie übernehme. Er sagte, okay, das wolle er gerne tun. Ich sagte: 'Wie wär's gleich mit heute? Sie kommt heute.' Und sie war kaum zehn Minuten bei ihm, als sie halluzinierte und alles andere. Jedenfalls war mir das zuviel, und ich ging nach Hause und erzählte meiner Frau, daß ich fortgehen müsse. Innerhalb einer Stunde waren wir auf der Straße. Ich zielte grob Richtung Atlanta, weil die einzigen Therapeuten, in die ich überhaupt Vertrauen hatte, Carl Whitaker und John (Workinton) und die Gruppe von Psychiatern und Psychologen in Atlanta waren. Aber ich kam nie dorthin. Vielleicht bevor ich ging, war ich einige Zeit bei Nat Raskin in Therapie. Ich fühlte mich besser, als ich weg war. Als ich zurückkam, schien es, als ob die Dinge wieder schlechter seien, und ich zögerte wirklich, mich jemandem aus dem Team aufzuladen, bis eines Tages Ollie Bown zu mir sagte: 'Ich sehe, daß du ein Problem hast, und ich möchte, daß du weißt, daß ich bereit bin, mit dir zu reden. Ich habe keine Angst davor.' Und so ging ich zu ihm in Therapie, und das war sehr, sehr nützlich, sehr hilfreich. Und ich weiß, mein wahrscheinlich tiefstes Problem war, nicht fähig zu sein, mich selbst zu mögen oder zu lieben. Das änderte sich an diesem Punkt und änderte viele Dinge in meinem Leben - mehr innere Veränderungen als äußere. Ich habe das auch bei anderen Leuten beobachtet. Ich habe einige Filme über Interviews gedreht, kurz bevor ich abgehauen bin, und ich weiß noch, wie ich dachte, Oh je, das wird seinen Verfall in seiner Arbeit beweisen, kurz bevor er selbst wirklich die Linie überschritt. Ich habe diese Interviews seitdem gesehen - es sind gute therapeutische Sitzungen - und nachdem ich zurück war, machte ich bessere Therapie. Ich denke, das stimmt für viele Leute: man funktioniert nach außen hin besser als man es für möglich hält, wenn man weiß, was für ein inneres Durcheinander herrscht. Und das war bei mir so."<sup>530</sup>

Schon in seiner früheren Autobiographie berichtete er über diese therapeutische Beziehung. Die Darstellung ist der ersten ziemlich ähnlich enthält, jedoch noch einige Variationen und Blickwinkel. Zum einen erzählte Rogers, daß er 2-3 Monate mit seiner Frau weg war und daß die Gründe für das Scheitern der Therapie die waren, daß er im Umgang mit der Klientin zwischen Echtheit und professioneller Fassade schwankte. Außerdem dachte er, er *sollte* ihr mehr Zeit zuwenden und sie hätte tiefere Selbsteinsicht als er, was sein Selbstvertrauen zerstörte. Er gab sich in der Beziehung auf.

"Die Situation läßt sich am besten durch einen ihrer Träume zusammenfassen, in dem eine Katze mir die Gedärme herausriß, ohne es wirklich zu wollen."<sup>531</sup>

---

<sup>530</sup> Rogers, OH p.143f; vgl. Anhang; (Ollie Brown J.S. vgl. Rogers 1951, S.155-166 "Mr. Oliver H. Brown")

<sup>531</sup> Rogers, 1967a p.41.

Er setzte die Beziehung trotzdem fort, war nahe an einer Psychose und meinte, er müßte helfen. Nach der Schilderung des "Weglaufens", der Rückkehr und der Therapie schrieb er, er sei froh, daß seine Schüler nicht von ihm abhängig waren und ihm die Hilfe anbieten konnten, die er brauchte, was in starkem Widerspruch zu seiner Aussage steht, daß die einzigen Therapeuten, zu denen er Vertrauen gehabt hatte, die Atlanta Gruppe war. Trotzdem deutete er seine Theorie der Therapie als seinen eigenen inneren Nöten entsprechend.

"Seitdem wurde mir immer stärker bewußt, daß der Standpunkt, den ich in der Therapie entwickelt habe, die Art von Hilfe ist, die ich selbst am liebsten hätte, und die war dann zur Verfügung, als ich sie am meisten nötig hatte."<sup>532</sup>

1956, also vier Jahre später, verwendete er zum ersten Mal den Begriff der Kongruenz; die Idee dazu hatte er aus der Gruppe von Atlanta, die mit Carl Whitaker arbeitete.<sup>533</sup> Und er erinnerte sich, den Begriff vom geometrischen Konzept der "congruent triangles", der kongruenten Dreiecke, übernommen zu haben. Untypischerweise, und das verwundert auch Kirschenbaum, verwendete Rogers, als er die Echtheit einführte, kaum Beispiele; bei anderen Bedingungen hat er immer viele Beispiele und Gesprächsausschnitte zitiert.<sup>534</sup> Über die Entstehung dieses Konzepts hat sich Rogers nicht weiter geäußert, Kirschenbaum erwähnt noch, daß Rogers jedoch das Verdienst habe, die Idee verbreitet und konsequent weitergeführt zu haben. Schmid hat drei Bedeutungen von Kongruenz bei Rogers dargestellt. Die Kongruenz zwischen:

1. dem Selbst und dem konkreten organismischen Erleben;
2. der subjektiven Wirklichkeit und der Realität;
3. dem Selbst und Ideal-Selbst.<sup>535</sup>

In diesem Sinn kann die Kongruenz als "Übereinstimmung" oder "Deckungsgleichheit" der Konzepte, in Analogie zum geometrischen Begriff gesehen werden und bezeichnet dann eine innere Übereinstimmung im Therapeuten.

Für die Lösung aus seiner Krise hatte Rogers drei verschiedene Deutungen desselben Erlebnisses:

- die hilfreiche Wirkung seiner Frau nach einer therapeutischen Ungeschicklichkeit,
- die hilfreiche Wirkung seiner eigenen Art von Therapie bei seinen Kollegen Raskin und Brown,

---

<sup>532</sup> Rogers, 1967a p.43; vgl. Anhang.

<sup>533</sup> vgl. KiR p.213, Kirschenbaum zitiert dort aus einem unveröffentlichten Interview von 1958 und einer Unterhaltung mit Rogers 1973.

<sup>534</sup> vgl. KIR p.215.

<sup>535</sup> vgl. Schmid, P.F., Souveränität und Engagement, S.133.

- der Entwicklung des hilfreichen Konzepts der Kongruenz für den Therapeuten.

*Es kann nicht entschieden werden, welches die "richtige" Deutung der Geschichte ist, doch nimmt die Intellektualität mit der Reihenfolge der Deutungen zu, außerdem bleiben Widersprüche zwischen den Möglichkeiten bestehen. Einerseits betonte Rogers, wie sehr ihm die Hilfe seiner Kollegen, in diesem Falle auch Schüler, geholfen hat. Er erkannte dabei, wie er seine Art der Therapie für sich selbst gemacht hatte. Andererseits zeugt der Satz, daß die einzigen Therapeuten, in die er überhaupt Vertrauen hatte, die Gruppe von Psychiatern und Psychologen in Atlanta war, nicht von großem Vertrauen in seine Schüler und seine eigene Therapie. Die Tatsache, daß er mit seiner Frau nach Atlanta weglaufen wollte sowie die Quelle der darauf folgenden Betonung der Kongruenz<sup>536</sup>, die ebenfalls in Verbindung mit denselben Leuten in Atlanta stand, spricht gegen die letzten beiden Deutungen.*

*Rogers hat sich, so legt die zweite Selbstdeutung nahe, seine Therapie so entwickelt, wie er sich gewünscht hätte, daß ihm geholfen würde, und dies mit für ihn zufriedenstellendem Erfolg. An dieser Stelle sei an das häufige Auftauchen der Schizophrenie erinnert. Im Rückblick fürchtete Rogers, von einem Psychologen in seiner Kindheit als schizophren klassifiziert zu werden (vgl. Kap. 3.2). Den Satz von Dr. Hamilton: "Ach, das rettete sie" (s.o.) deutete er ebenfalls in Richtung einer Diagnose der (damals) bevorstehenden Schizophrenie. Seine Patientin war schizophren, und er selbst betonte an allen Stellen, die sich mit dieser Therapie beschäftigen, daß er selbst am Rande der Schizophrenie stand. Später stellte er ein großes Forschungsprojekt über die Behandlung Schizophrener zusammen mit dem Erfolg, daß die klienten-zentrierte Psychotherapie in diesem Bereich beachtliche Erfolge erzielte.<sup>537</sup> Bleibt die Frage, ob Dr. Hamiltons Satz nicht genereller aufgefaßt werden kann. Vielleicht hat sich Rogers seine eigene Therapie entworfen, die ihm dann, als er sie am nötigsten hatte, zur Verfügung stand und ihn rettete. Daß er auf keine bekannte Therapie zurückgreifen konnte, wird klar, wenn man sich vergegenwärtigt, daß damals Schizophrenie als weitgehend unheilbar galt, gerade für die klassische Psychoanalyse.<sup>538</sup>*

*In diesem Kontext ist auch Rogers' Konzept der Ablehnung der Diagnose neu zu bedenken. Wie aus dem Bericht über die Therapie klar wird, war Rogers Diagnostiker. Er warf den Klienten das Krankheitsbild nicht um die Ohren. Ob er es für sich selbst*

---

<sup>536</sup> "I think I essentially picked up this idea from the Atlanta group that's working with Carl Whitaker." aus einem unveröffentlichten Interview 1958, zit. n. KIR p.213.

<sup>537</sup> vgl. Rogers, (1967)+ Gendlin, E.T., Kiesler, D.J., Truax, C.B.

<sup>538</sup> vgl. Freud, S., (1915e) Das Unbewußte, Kap.VII, S.155; "Die Unfähigkeit dieser Patienten zur Übertragung - soweit der Krankheitsprozeß reicht -, ihre daraus folgende therapeutische Unzugänglichkeit (...)."

*als relevant erachtete, kann nicht entschieden werden, aber aufgrund seiner Ausbildung war ihm immer klar: die anderen bezeichnen diese Frau als schizophren. Es geht also weniger um das Faktum einer Diagnose, sondern um den Umgang damit. Wenn Rogers als Kind von einem Psychologen als schizophren eingestuft worden wäre, hätte er wahrscheinlich die klienten-zentrierte Therapie, die auch ihn selbst heilte, nicht erfinden können. Ob Rogers' Phantasien über die Möglichkeit, daß er als schizophren eingestuft worden wäre oder seine Ängste, selbst schizophren zu werden, dauerhaft waren, oder nur an ihm kritisch erscheinenden Punkten seines Lebens auftauchten, kann nicht entschieden werden. Zumindest schrieb er die Spekulation bezüglich seiner Kindheit in der Autobiographie 15 Jahre nach der Flucht vor seiner vermeintlich ausbrechenden Schizophrenie. Die Wiederholung der Version "das, was ich geworden wäre, wenn ich weitergegangen wäre" in der "oral history" spricht gegen eine nur kurze Phase der Selbstdeutung, beispielsweise nur während der Phase der Entstehung der Autobiographie um 1965.*

*Die dritte Deutung setzt die zweite und die erste teilweise voraus, wenn man davon ausgeht, daß die Echtheit, entweder die der Frau oder die der Kollegen oder das theoretische Konstrukt in Atlanta die Lösung bei Rogers bewirkte. Die Kongruenz der Personen, die sich mit ihm beschäftigten, war hilfreich.*

*Es könnte jedoch auch eine notwendige Beschränkung des Ideals des einführenden Verstehens gewesen sein oder eine Strategie, sich gegen eine Katze, die einem unabsichtlich die Eingeweide herausreißen und einen auch sonst in Stücke reißen will, zu schützen. Außer der Sicht von Schmid, in der die Therapeutenvariable Kongruenz als eine innerpsychische Übereinstimmung auf drei Ebenen gesehen wird, könnte Kongruenz auch als therapeutische Bedingung gesehen werden, die eine Übereinstimmung der Machtverhältnisse beinhaltet.<sup>539</sup> Nachdem Rogers in seiner Theorie der Therapie das Rollengefälle in der therapeutischen Beziehung abschaffen wollte, stand er in der Gefahr, die Seite des Klienten zu stark zu betonen. Das Aufgreifen des Konzeptes der Echtheit kann sowohl als Selbstschutz des Therapeuten als auch als Machtausgleich gesehen werden. Ob dieses Erlebnis im Sinne der ersten Selbstdeutung einen Machtausgleich zwischen Rogers und seiner Frau bewirkten, bleibt reine Spekulation.*

Am Ende seiner Autobiographie stellte er seinen privaten Lebensbereich dem Professionellen mindestens gleich.

"Ein wichtiges Thema meines Lebens ist, daß mein persönliches Dasein und meine Sicherheit ganz von meinem beruflichen Leben getrennt war. Wenn ich

---

<sup>539</sup> vgl. Rogers, 1960+ Buber, dort hebt Rogers auf die Kongruenz als Grundlage der Möglichkeit einer Ich-Du Beziehung ab, stellt diesen Begriff also eindeutig als interaktionellen, nicht nur als innerlichen dar. Vgl. Kap.14.

durch irgendeinen seltsamen Umstand völlig von jeglicher psychologischen Praxis, Forschung, vom Reden und Schreiben abgetrennt gewesen wäre, hätte ich trotzdem ein erfülltes und reiches Leben gehabt. Ich habe eine Sicherheit in der Beziehung zu meiner Frau, die mir eine wichtige Quelle gewesen ist, und zu Zeiten eine dringend gebrauchte."<sup>540</sup>

*Das Hauptproblem in seiner eigenen Therapie sah Rogers darin, daß er nicht fähig war, sich selbst zu mögen und zu lieben, sein tiefstes Problem, das er oft bei anderen beobachtete. Die Forderung an den Therapeuten, dem Klienten bedingungslos positive Zuwendung ("unconditional positive regard") entgegenzubringen, entstand ebenfalls erst in der Zeit nach seiner eigenen Therapie. Daher ist nicht klar, ob er seine eigene Therapie in der "oral history" schilderte, um seine eigene Art von Therapie aus seiner Erfahrung zu stützen oder ob er erst in dieser Zeit Klarheit über die ihm wesentlichen Dinge bekam.*

*Im Kapitel über seine Ehe wurden einige private und intime Bereiche von Rogers' Leben dargestellt und in Zusammenhang mit seiner Theorie zu sehen versucht. Nach der Darstellung seiner Frau aus seiner Perspektive erscheint es möglich, daß Rogers einige seiner Erfahrungen, aber auch seiner Forderungen in der person-zentrierten Therapie aus der Beziehung mit seiner Frau hatte. Die bedingungslose, positive Zuwendung seiner Frau hatte Rogers gerettet, ihr Einfühlungsvermögen hatte ihn wieder normal werden lassen, ihre Echtheit hatte ihnen ein Leben gewährt, das mehr war als die psychologische Arbeit. Jedoch erscheint es zu einfach, der Frau im Hintergrund alles zuzuschreiben. Wenn man, wie Lee das Konzept der bedingungslosen positiven Zuwendung als Liebe umschreibt, ist es einsichtig, in einigen Sternstunden einer Liebesbeziehung therapeutische oder rettende Momente zu finden.*

## **10 KLINISCHER PSYCHOLOGE - DIE ENTWICKLUNG EINES EIGENEN MEBINSTRUMENTS**

Die Zeit der Arbeit in klinischer Psychologie umfaßte die Jahre von 1927, als Rogers während seiner Zeit am Teachers College die Stelle in der Erziehungsberatung in New York City bekam, die Zeit seiner ständigen Arbeit ebenfalls an einer Erziehungsberatungsstelle der "Rochester Society for the Prevention of Cruelty to Children" in Rochester im Staat New York und die Zeit bis zu seiner Beförderung zum Leiter der Stelle und seinen Weggang im Dezember 1939. In diesem Kapitel sollen, in Abgrenzung zu Kapitel 8, hauptsächlich die Jahre in Rochester betrachtet

---

<sup>540</sup> Rogers, 1967a, p.70; vgl. Anhang.

werden. Chronologische Überschneidungen lassen sich nicht vermeiden, weil Rogers, als er 1928 in Rochester anfang, seine Dissertation am Teachers College noch nicht beendet hatte und so Fälle sowohl aus New York als auch aus Rochester einfließen. Die Jahre in Rochester sind am deutlichsten dokumentiert in seinem ersten Buch "The Clinical Treatment of the Problem Child", das 1939 erschien und hauptsächlich die Praxis in Rochester reflektierte. Die zeitgleichen Einflüsse der Psychoanalyse werden hier nur erwähnt und im nächsten Kapitel ausführlicher behandelt.

Vor der Zeit in Rochester hatte Rogers gelernt und meinte zu wissen, wie man mit Menschen professionell umgeht. Dann war er am Child Study Department.

"Dies war eigentlich eine Child Guidance-Klinik für straffällig gewordene Kinder und für solche, die wegen ihrer schlechten Familienverhältnisse unter der Aufsicht sozialer Institutionen standen."<sup>541</sup>

Seine später erinnerte Einstellung zu den Patienten war:

"Ich werde eine Riesensmenge Daten über diesen Menschen sammeln: seine Lebensgeschichte, seine Intelligenz, seine besonderen Fähigkeiten, seine Persönlichkeit. Aus all diesem Material kann ich eine Diagnose erstellen, ich kann die Ursachen seines augenblicklichen Verhaltens sowie seiner persönlichen und sozialen Ressourcen aufzeigen und eine Prognose für seine Zukunft aufstellen. (...) Bei all dem werde ich versuchen, objektiv zu sein und nur dann meine persönlichen Gefühle zu äußern, wenn dies zur Herstellung einer befriedigenden Beziehung notwendig ist."<sup>542</sup>

Diese späte Sicht spiegelt nur einen Teil von Rogers wider. Er hatte seine Forschungen und seine Ausbildung gemacht, hatte zumindest nach 1931 mit seiner Dissertation ein in der Praxis brauchbares Meßinstrument vorliegen und war voller Wissen und Tatendrang (siehe den Vergleich mit dem Automechaniker in Kapitel 11).

### **10.1 Sozialarbeit:**

An der Child Guidance Clinic waren einige Sozialarbeiter, die den betroffenen Familien auch zuhause halfen, sie aber auch kontrollierten. Rogers arbeitete am Anfang wahrscheinlich enger mit ihnen zusammen und war zu Beginn seiner Arbeit wahrscheinlich noch pragmatischer als später, als er dann Direktor der Stelle war. In einem seiner ältesten Artikel "We pay for the Smiths" (Rogers 1931+ Rappaport) stellt er die Fallgeschichte der Familie Smith dar, die die Kommune in den vergangenen siebzehn Jahren 28000 Dollar gekostet hatte: Raymond und Daisy Smith

---

<sup>541</sup> Rogers, 1973b p.8, dt. Rogers, 1977+ Rosenberg, R.L., S.190.

<sup>542</sup> Rogers, 1973b p.8, dt. Rogers, 1977+ Rosenberg, R.L., S.190.

hatten neun Kinder, waren Sozialhilfeempfänger, beide waren die meiste Zeit ohne Arbeit, konnten mit Geld nicht umgehen, und die Kinder verwaahlerten. Nachdem eines der Kinder (11) ein Nachbarskind eine Klippe hinuntergestoßen hatte - dieses überlebte - beteuerten die Eltern, dies sei nur Spaß gewesen. Sie gerieten danach heftig in Streit, der dann eine ganze Welle von Gewalt in der Familie nach sich zog. Die Kinder kamen in Pflegefamilien oder Heime und wurden selbst wieder in ähnlicher Weise mit ihren Kindern Fälle für die Stelle. Rogers spekulierte über mögliche Alternativen und stellte Hochrechnungen über die nachfolgenden Ausgaben an, erwog eine Zwangssterilisation der Leute, was gesetzlich nicht möglich war, und kam zum Schluß:

"Was auch immer die unterschiedlichen Schlußfolgerungen sein mögen, zu denen jeder einzelne, seinem eigenen Muster von Vorurteilen und Interessen folgend, kommt, eine Tatsache kommt klar und scharf heraus: Solange es Familien wie die Smiths gibt - und jede Kommune, egal welcher Größe, könnte auf mehrere Beispiele verweisen - gibt es eine feststehende Herausforderung, in größeren Begriffen als der Technik und Methode der derzeitigen Sozialarbeit zu denken. Tiefliegende soziale Mißstände von der Sorte, die die Smiths repräsentieren, können nicht einfach geheilt werden durch einige neue Wege der kurzfristigen Leidensbefreiung, durch die Analyse der emotionalen Situation zwischen Arbeiter und Klient, durch ein neues System, Fallberichte zu schreiben. Sie schreien nicht nur nach Verfeinerung der Methode, sondern nach mutigen, weitsichtigen Richtlinien sozialer Planung und sozialer Kontrolle."<sup>543</sup>

Für den später bekannten Rogers sind das eher ungewöhnliche Aussagen, es ist zu vermuten, daß er am Anfang seiner praktischen Arbeit angerührt und verärgert war von dem selbstgemachten Schicksal seiner Klienten und in manchen Systemen auch die Sinnlosigkeit seiner Arbeit sah. Zu diesem Zeitpunkt sah Rogers die Lösung nicht nur in der Beziehung des Sozialarbeiters zum Klienten, auch wenn er zugab, daß dort wohl hätte besser gearbeitet werden können. Es hat den Anschein, daß die Smiths nicht so "wachsen", wenn man sie nur läßt und ihnen günstige Bedingungen schafft, sondern Rogers und Rappaport riefen zur staatlichen Kontrolle auf, sie wiesen den Steuerzahler auf seine Ausgaben hin und darauf, daß das Ende der Misere nicht abzusehen ist. Die Kur der "social ills" könnte durch Geburtenkontrolle, worin sich seine Frau schon zu dieser Zeit engagierte - sie war jahrelang in der "planned parenthood" Bewegung - oder durch Kontrolle und Autorität gelöst werden. Sozialarbeit und Autorität waren für den frühen Rogers im Gegensatz zu den Sozialarbeitern, die sich heute auf ihn berufen, durchaus sinnvoll vereinbar. Rogers ging von einem Paradigmenwechsel in der Sozialarbeit aus. Früher wußten "wir Sozialarbeiter", was die anderen tun sollten. 1939 hatte sich das geändert, der Respekt

---

<sup>543</sup> Rogers, 1931+ Rappaport, M. E., p.511.

für den Klienten wurde größer, Sozialarbeit wurde nicht mehr als Zwang, sondern als Angebot gesehen; gerade dadurch standen viele Sozialarbeiter in der Gefahr, ihre Autorität zu verleugnen und notwendige Entscheidungen aufzuschieben oder gar um der Klienten willen auszusetzen. Rogers sprach sich dafür aus, daß die Sozialarbeiter die Autorität, die sie haben, selbst akzeptieren, um somit dem Klienten keine Verwirrung der Gefühle durch Identifikation oder Widerstand zuzumuten. Der Klient

"bleibt der Verantwortliche und kann sich noch frei fühlen, sich der Anordnung zu widersetzen oder sie anzunehmen, wissend, daß die Akzeptanz des Sozialarbeiters von seiner Entscheidung unbeeinflußt bleibt."<sup>544</sup>

Diese Perspektive der Sozialarbeit ist für die spätere Übertragung des klientenzentrierten Ansatzes auf die Sozialarbeit besonders hervorhebenswert. Der Ansatz des späten Rogers wurde, von der Therapie her kommend, ausgedehnt und auf die Sozialarbeit angewandt. Dabei wurde hauptsächlich Wert auf die "Variable" der Empathie gelegt und in der Ausbildung von Sozialarbeitern der sanft verständige Typ postuliert. In diesem frühen Artikel sah Rogers die Annahme der Autorität von Seiten des Sozialarbeiters als Voraussetzung für die Akzeptanz an. Nur wenn der Sozialarbeiter sich klar zu seiner Teil-Aufgabe der Kontrolle und der Verantwortung, beispielsweise für die Kinder, bekennt und auch die eventuell drohenden Sanktionen dem Klienten klarmacht, verhindert er die Verwirrung der Gefühle, die beispielsweise die zunächst so verständnisvolle Sozialarbeiterin auslöst, wenn sie der Mutter das Kind dann doch wegnimmt (wegnehmen muß). "Acceptance" tauchte hier als Begriff schon auf, hat jedoch keinerlei theoretische Implikationen. Ausschlaggebend ist die Klarheit, die Rogers von den Mitarbeitern verlangte, sich entweder zur Autorität zu bekennen und sie intelligent einzusetzen oder sie zu verwerfen; er sah jedoch in der Furcht davor eine Bedrohung der Arbeit und belegte dies mit Beispielen, in denen sich die Sozialarbeiterin mit der Mutter zu stark identifizierte und somit die eigentliche Aufgabe, der Schutz der Tochter, nicht mehr durchzuführen war.

## **10.2 The Clinical Treatment of the Problem Child<sup>545</sup>**

Rogers hat in den Jahren 1931 und 1939 zwei Tests für Kinder entwickelt, einen zur Persönlichkeitsentwicklung von Kindern von 9-13, den anderen als Einstufungstest für Kinder, die an eine Erziehungsberatungsstelle kamen. Vom ersten Test sagte Rogers, er habe ihn für sich selbst als Kind gemacht, dieser Test ist ein Ankreuztest, den das Kind selbst ausfüllen muß.<sup>546</sup> Der zweite Test, in seinem ersten

---

<sup>544</sup> Rogers, 1939b p.19.

<sup>545</sup> Rogers, 1939a.

<sup>546</sup> vgl. Rogers, 1931a; vgl. Kap.8.

Buch genauer beschrieben, die Component-Factor-Method of Case Analysis,<sup>547</sup> ist ein Testformular, das der Psychologe, Sozialarbeiter oder Psychiater nach dem oder den ersten Interviews ausfüllt und aufgrund dessen dann die Behandlung nach Rogers' Modell in der Fallkonferenz festgelegt wird.

Rogers praktischer aber auch gelehrter Standpunkt kommt in diesem ersten Buch zur Geltung. In diesem knapp 400 Seiten starken, nicht übersetzten Werk geht es um die Methoden der Behandlung von Kindern, die in eine Child Guidance Clinic, also an eine Erziehungsberatungsstelle kommen. Ziemlich neutral werden dort alle Möglichkeiten des Umgangs mit Kindern aus der Perspektive der praktischen Sozialarbeit beschrieben. In einem Durchgang durch das Buch sollen die wichtigen Themen für Rogers' frühe Arbeit dargestellt werden. Dieses Buch ist das erste und m. E. das pädagogischste seiner Bücher, weil es um einzelne Kinder, um die unterschiedlichen Arten des Umgangs mit ihnen und ihren Familien geht, weil Rogers viele eigene Fallbeispiele darstellte und kommentierte, teils auch die Beispiele aus der Literatur, die er einfließen ließ, reflektierte. Im Unterschied zu seinen späteren pädagogischen Werken stellte er hier einen spezifisch pädagogischen Ansatz dar, das heißt, er erörterte kinder- und jugendlichenspezifische Themen des Umgangs, wie Spiel, Erlebnis, Aufklärung und das erzieherische Verhältnis in unterschiedlichen Situationen (im Heim, in der Schule, im Camp, in der Diagnose, im Vorfeld des Gerichtes). Weil in diesem Buch das einzelne Kind und weniger ein Bildungssystem im Vordergrund steht, bezeichne ich es als das pädagogischere, was nichts über den Stellenwert aussagt, da Rogers erkannte, daß seine später eher bildungspolitische Arbeit von großer Wichtigkeit und Veränderungskraft war. Später hat es den Anschein, als ob Rogers seine Bedingungen aus der Erwachsenentherapie auf pädagogische Institutionen anwendete.

Der erste Teil des Buches beschäftigt sich mit der Diagnose der Kinder; er steht unter der Überschrift "Ways of Understanding the Child" und ist im Vergleich zur Dissertation wesentlich allgemeiner; Tagträumen spielt nur noch eine sehr untergeordnete Rolle, auch die Eifersucht auf Geschwister ist nur einer von vielen Faktoren. Es hat den Anschein, als ob Rogers die "Component-Factor Method of Diagnosis" nicht mehr für sich selbst als Kind geschrieben hatte, sondern als eklektisch-pragmatisches Instrument zur Beurteilung von Kindern. In dieser Meßskala mit acht Bereichen:

Erbfaktoren - physische Bedingungen - mentale Gegebenheiten - der Einfluß der Familie - ökonomische, kulturelle und soziale Faktoren - Bildung - Erziehung - Grad der Selbsteinsicht - Jeder einzelne dieser Faktoren wurde mit je -3 bis +3 Punkten. Die der Bewertung zugeordneten Kriterien erscheinen heute fragwürdig, z.

---

<sup>547</sup> vgl. Rogers, 1939a p.40-56, p.377-384, eine Darstellung auch in Kap. 10.

B. hat die elterliche Ablehnung den Faktor -2 im Bereich des familiären Einflusses, was im Vergleich einer "borderline mentality"-Mutter und einem dummen Vater im erblichen Bereich entsprechen würde.<sup>548</sup> Rogers war zu dieser Zeit selbst noch ein sehr genauer Diagnostiker<sup>549</sup>, der seine eigene 56 Punkte Skala genauso anwandte wie die Detroit-285 Punkte Einschätzung. Zweifellos war jedoch diese Skala von Rogers eine praktische Hilfe, die die Erziehungsberatung auf die unterschiedlichen Faktoren einer Fehlanpassung aufmerksam werden ließ,<sup>550</sup> im Unterschied zur heute üblichen Methode, die Kinder wegen jedes einzelnen Faktors zu einem anderen Spezialisten zu schicken. In Folgestudien wurde 1961 gefunden, daß der letzte Punkt der Selbsteinschätzung der signifikanteste in Bezug auf die Zukunft war. Das heißt, das Kind, das sich selbst und seine Phantasien am realistischsten einschätzen konnte, hatte auch die größte Chance der Anpassung an die Umwelt. Dies steht m. E. in direktem Zusammenhang zu Rogers' früherem Test, in dem der Schwerpunkt auf den Phantasien und dem Willen des Kindes lag. Rogers' eigene Einschätzung dieser Tatsache ist verwunderlich. Einerseits legte er auf diesen letzten Faktor großen Wert und bezeichnete ihn sozusagen als seine Erfindung im Unterschied zu vergleichbaren Tests, die diesen Faktor unberücksichtigt ließen, andererseits sagte er, daß er nicht damit gerechnet und auch einer ersten Studie nicht geglaubt habe, daß dieser Faktor von größter Bedeutung sei.<sup>551</sup>

*Eine solche Äußerung ist nur zu verstehen, wenn man die beiden Seiten von Rogers und seine Entwicklung betrachtet. Intuitiv wußte er wohl, daß das, was die Kinder über sich selbst dachten, nicht ohne Bedeutung für ihre tatsächliche Entwicklung sein würde. Daß die Phantasien und Tagträume nicht ohne Bedeutung waren, ahnte er aus eigener Erfahrung, jedoch versuchte er eine möglichst professionelle Haltung aufzubauen, indem er sich zum Experten machte und von seinen intellektuellen Fähigkeiten profitierte. Dies wiederum war für ihn eine Möglichkeit, seine Isolation zu überwinden. Die Rolle eines professionellen Helfers ersparte ihm seine Unsicherheiten und Ängste im Umgang mit Menschen.<sup>552</sup> Diese Erfahrungen mit sich selbst und mit den Kindern, die er behandelte, waren jedoch sehr schwer in ein bestehendes Konzept zu integrieren. In der Zeit zwischen 1931, seiner Dissertation, und 1939, seinem ersten Buch, scheint seine Entwicklung in Richtung einer Orientierung zur Technik zu gehen. Rogers beobachtete, lernte und beschrieb alle*

---

<sup>548</sup> vgl. Rogers, 1939a S.46ff.

<sup>549</sup> später bezeichnete er seinen damaligen Ansatz als "diagnostic-prescriptive", Rogers, 1973b, p.9.

<sup>550</sup> ein Nebeneffekt dieses Tests ist eine Zeitstudie über die amerikanische Gesellschaft in den 30er Jahren, normal (und) angepaßt ist, wer seit mehreren Generationen reich und gebildet ist.

<sup>551</sup> vgl. Rogers, OH, p.93-99, vgl. außerdem die Studie: Rogers, 1948+ Kell, B.L., McNeil, H., The role of self-understanding in the prediction of behavior.

<sup>552</sup> vgl. Rogers, 1980e in 1980a S.50; der für Rogers schwierige Prozeß des Kennenlernens.

*bekannten Ansätze zum Umgang mit Kindern. Er suchte die passenden Elemente aus und vertrat zu dieser Zeit nach außen hin keinen sichtbaren eigenen Standpunkt.*

"Meine Auffassung von Therapie änderte sich so immer mehr. Ich habe dies in meinem Buch *Clinical Treatment of the Problem Child*, das 1937-38 entstanden ist, dargelegt. (...) Der Rest des Buches folgt im wesentlichen einem diagnostisch-präskriptiven Ansatz."<sup>553</sup>

In seinem Buch beschrieb er nach dem Diagnosekapitel zuerst den Wechsel der Umgebung und wog dort die Vor- und Nachteile einer Unterbringung in einer Pflegefamilie oder in einem Heim ab. Im Wesentlichen geht es um praktische Hilfestellungen für den Sozialarbeiter, eine geeignete Familie oder ein passendes Heim auszusuchen und die Entscheidung, ein Kind aus der Familie zu nehmen, gut zu überlegen. Im Buch schwankt Rogers zwischen den Darstellungen der Vorteile moderner Sozialarbeit mit Diagnose, Heim, Therapie in der Institution und den Grenzen der Hilfe von außen. Interessant ist auch hier der Umgang mit den Daten. Es erscheint klar, daß in der Pflegefamilie die besseren Bedingungen herrschen und das Kind im Heim besser versorgt ist, trotzdem beobachtete Rogers, daß die Verhaltensauffälligkeit bei Entfernung des auffälligen Kindes aus der Herkunftsfamilie oft zunahm.

Rogers stellte hauptsächlich erfolgreiche Unterbringungen in Pflegefamilien dar, brachte jedoch am Ende des Kapitels den Fall von Donald, der mit drei Jahren in eine Pflegefamilie kam, seit zehn Jahren in Kontakt zum Rochester Child Guidance stand und nach einigen Wechseln der Pflegefamilien nun 18jährig noch immer Bettnässer war und eine "erfolglose Anpassung" hinter sich hatte.<sup>554</sup> Rogers sah diesen schon 1933 publizierten Fall als Grenze des Pflegeheims an, ging jedoch nicht auf Alternativen ein. Erst im nächsten Kapitel, als er die Versuche von Therapie im Heim darstellte und unterschiedliche Modelle, davon zwei signifikante Versuche von Healy&Alexander und Aichhorn darstellte, forderte er weitere ähnliche Erfahrungen: "Much more experience is needed." Er schränkte aber die Theorie stark ein:

"Obwohl Aichhorn die Ergebnisse aufgrund der Bedeutung Freudscher Theorie erklärt, ist das wahrscheinlich nicht das Wesentliche. Der Hauptpunkt ist, daß er einer geplanten Art von Erziehungsmethode und Psychotherapie zur Verringerung aggressiver Spannungen folgte und die Ergebnisse einigermaßen kritisch verfolgte. Inwieweit seine eigene Persönlichkeit dabei einen Einfluß auf

---

<sup>553</sup> Rogers, 1977+ Rosenberg, R.L., S.192 Die Änderung der Auffassung von Therapie bezieht sich in diesem Zitat auf Otto Rank, vgl. Kap.11.

<sup>554</sup> vgl. Rogers, 1939a p.89f. "unstable".

das Ergebnis hatte, kann erst dann genau bestimmt werden, wenn jemand anderes etwas Ähnliches versucht."<sup>555</sup>

Nach dem Kapitel über den Wechsel der Umgebung ging Rogers auf die Veränderung der Umgebung und auf die Veränderung der Einstellung der Familie dem Kind gegenüber ein; dort kommt neben direktem Unterricht der Eltern auch die "relationship therapy" (vgl. Kapitel 11) vor. Auch die Veränderung von Schule und Lehrer ist im Blick. Ein eigenes Kapitel ist Clubs, Gruppen und Camps gewidmet, in dem Rogers seine eigenen Erfahrungen als Student reflektierte und besonders auf die Bedeutung der Gruppe abhob. Dies erscheint deshalb bemerkenswert, weil Rogers hier den enormen therapeutischen Einfluß von Gruppen schon vor der Gründung der klienten-zentrierten Therapie sah und dies nicht nur ein späteres Produkt des klienten-zentrierten Ansatzes ist. Besondere Erwähnung verdient die Technik des Gruppendrucks ("group pressure"). Nachdem Rogers mehrere Beispiele von Anpassung an eine Gruppe und die daraus folgende Verbesserung des Kindes darstellte, zählte er Techniken der Handlungsmöglichkeiten im Sommercamp auf: Zelteinteilung, Programm in der Natur und Gruppendruck.

"Gruppendruck als Behandlungsmittel wurde hauptsächlich angewandt, um Tendenzen in Richtung auf unabhängiges Verhalten zu verstärken. Auf diese Weise ist das Kind gezwungen, sich um sein Eigentum zu kümmern und seine eigenen Dinge zu regeln, weil das jeder im Camp so macht. So angewandt, um Verhaltensziele und -ideale zu erzeugen, war Gruppendruck sehr effektiv. Er wurde nie angewandt, um Probleme mit Stehlen, Bettnässen oder andern bestimmten Abweichungen vom normalen Verhalten zu behandeln. Es kann zu leicht passieren, in solchen Fällen den Gruppenkonsens eher als Unterdrückung, anstatt als Hilfe für den Einzelnen zu verwenden."<sup>556</sup>

Rogers sah hier nur die positiven Elemente des Gruppendrucks, die erzieherisch angestrebten Normen der anderen werden adaptiert. Rogers fährt mit einem Beispiel fort, in dem nicht ersichtlich ist, ob es eines aus seiner eigenen Erfahrung ist. Jim (14) hatte seine Zeltgenossen wegen Bettnässens gehänselt, und es wurde vereinbart, daß derjenige, der die anderen wieder ärgert, keinen Nachtschrank bekommt. Nachdem Jim im Streit wieder einige Bemerkungen losgelassen hatte und sich seinen Nachtschrank beim Mittagessen trotzdem einfach geholt hatte, gab es am Abend für alle kein Eis, bis Jim versprochen hatte, sich keines zu nehmen.

---

<sup>555</sup>Rogers, 1939a p.127; vgl. Anhang.

<sup>556</sup>Rogers, 1939a p.268f.

"Ich sagte ihm, daß wir, wenn nötig die ganze Nacht warten würden, aber solange er versuchen würde, sich seinen Nachttisch zu nehmen, würde niemand einen bekommen."<sup>557</sup>

Jim gab nach, war dann sehr wütend und nach einem Krach, in dem er von den Leitern festgehalten wurde, gab es ein längeres Gespräch mit der Leiterin. Nachdem er zugegeben hatte, daß er einen Narren aus sich gemacht hatte, konnte er gutgelaunt wieder mit den anderen spielen. Rogers kommentierte nur die Tatsache, daß das Gespräch ein wichtiger Einflußfaktor sei, den er im nächsten Teil behandle. Diese Art des Gruppendrucks ist keine Verstärkung von positiven Eigenschaften per Imitation. Rogers schien diese Problematik im Camp, oder zumindest im Bericht des Camps, genausowenig gesehen zu haben wie später in den impliziten Normen der Encounterbewegung. Gegen den Einwand, daß Gruppen außer förderlichen, auch repressive Teile darstellen können, hat sich Rogers später mit dem Argument der Gruppe ohne Leiter (nur mit facilitator) immer gewehrt. Er übertrug somit sein Axiom von der positiven Wachstumstendenz des Einzelnen auf die Gruppe. Bei seinen abschließenden Überlegungen über den Vorzug direkter, d.h. hier therapeutischer, gegenüber indirekter, d. h. hier Schule, Camp u.ä. Methoden kam er zum Schluß:

"Wir sollten nicht daran festhalten, auf eine Behandlung, die eine Veränderung der Umgebung einschließt, herunterzuschauen, wenn wir uns das Grundaxiom, auf das es aufgebaut ist, vergegenwärtigen, nämlich, daß die meisten Kinder, wenn man ihnen eine vernünftige, normale Umgebung gibt, die ihren emotionalen, intellektuellen und sozialen Bedürfnissen gerecht wird, in sich selbst genügend Antrieb (drive) zur Gesundheit haben, um darauf zu reagieren und eine gute Anpassung ans Leben zu vollziehen."<sup>558</sup>

*Ein weiterer Punkt der Entstehungsgeschichte von Rogers' Ideen könnte hier deutlich werden. Sein Axiom von der Aktualisierungstendenz des Organismus galt in seiner ursprünglichen Übertragung auf den Menschen für das Kind und wurde dann auf Gruppen und auch auf Erwachsene übertragen. Es wäre denkbar, daß sich Rogers' Anthropologie ganz am Anfang auf ihn selbst bezog; so wie die Pflanzen bin ich auch. Anschließend entdeckte er, daß die Kinder, mit denen er dann zu tun hatte, auch so waren, wie er gewesen war und dieses Bild paßte dann auch zu den Erwachsenen, die er in der Therapie erlebte. Das Ergebnis seiner eigenen Therapie bei Brown (vgl. Kap.9) könnte auch so verstanden werden, daß Rogers das Ideal des Organismus im Kopf hatte. Wenn die Eltern ihn als Kind hätten wachsen lassen, wäre es vielleicht besser gewesen. Es ist daher möglich, daß Rogers das Ideal des Organismus auf sich als "ideales" Kind übertragen hatte, dann auf andere Kinder, dann auf Gruppen und*

---

<sup>557</sup> Rogers, 1939a p.269.

<sup>558</sup> Rogers, 1939a p.274.

*erst dann auf die Erwachsenentherapie. Das Moment des konkreten Erfahrens ist bedeutsam, denn Rogers betonte oft, die wichtigste Quelle seines Lernens sei das Lernen aus eigener Erfahrung gewesen. Faßt man mit Mieth<sup>559</sup> die Erfahrung als verarbeitetes Erleben auf, wäre die Anthropologie des Organismus die Grundlage von Rogers, aufgrund dessen er seine Erlebnisse in die gleiche Richtung deutete. Am Schluß fand er das, was er ohnehin ahnte, nur war es dann eine Erfahrung.*

Im letzten Teil des Buches "Dealing with the Individual" ging Rogers auf die Möglichkeiten der Einzelbehandlung, speziell der Interviewtechniken, wie z. B. Bilden, Überreden oder Ausdrücken, ein. Für den Therapeuten, der mit Kindern umgeht, forderte er vier Qualifikationskriterien:

**À Objektivität:** oder kontrollierte Identifikation, was einerseits Sympathie nicht ausschließt, andererseits doch auf Distanz zielt, damit der Therapeut sich nicht aus Mitleid zu stark identifiziert. Der Therapeut sollte seine Identifikation verstehend kontrollieren.

"Es ist wahrscheinlich, daß in sogenannter 'tiefer' Therapie der Therapeut einiges von seiner Objektivität verliert, wenn sich die Beziehung vertieft. (...) Es kann sein, daß weniger vollständige Objektivität für eine intensive längere Psychotherapie nötig ist. Auch wenn das sein kann, ist ein fundamentaler Grad dieser Fähigkeit wesentlich für das Kind, um sich ohne Furcht öffnen zu können; Furcht einerseits davor, zurückgewiesen und verurteilt zu werden, Furcht andererseits davor, nur Sympathie, ohne die Strenge, die aus einer entfernten Sicht kommt, zu finden."<sup>560</sup>

#### **Á Respekt für das Individuum:**

"Wenn das Kind wirkliche Hilfe bekommen soll, um auf seine Weise zu wachsen, auf Ziele seiner Wahl hin, muß der Therapeut eine Beziehung herstellen, in der solches Wachstum stattfinden kann."<sup>561</sup>

Er muß das Kind akzeptieren, wie es ist, auf seiner Stufe der Entwicklung. Rogers schränkte ein, daß es über diesen Punkt des Respektes keinen Konsens gab. Einige Richtungen sind für völlige Freiheit des Kindes und respektieren auch anti-soziale Motive in der therapeutischen Beziehung. Als Kompromiß schlug er vor, daß der Sozialarbeiter ein günstiges Klima aktiv schafft, der Therapeut die Hauptentscheidungen in der Hand des Kindes läßt. Je mehr ihm das gelingt, desto erfolgreicher die Therapie.

---

<sup>559</sup> vgl. Mieth, D., Die Bedeutung der menschlichen Lebenserfahrung. Vgl. Kap.14. Es ist klar, daß dies letztlich eine unübliche Spekulation in deutscher Sprache ist, denn im Englischen kann "Experience" mit Erlebnis und Erfahrung übersetzt werden, was wiederum für die Verwirrung in Gendlins Konzept spricht, vgl. nächstes Kapitel.

<sup>560</sup> Rogers, 1939a p.282.

<sup>561</sup> Rogers, 1939a p.282.

"Das kann gar nicht erreicht werden, wenn der Therapeut nicht fähig ist, das Kind als eigenständiges Individuum zu sehen, das das Recht und die Pflicht hat, seine Eigenständigkeit (separateness) zu bewahren."<sup>562</sup>

Â **"An Understanding of the Self"**. Ein tiefgreifendes Verstehen seiner selbst, seiner gefühlsmäßigen Muster, seiner Grenzen und Beschränktheiten. "(...) der Therapeut muß Einsicht in seine eigene Persönlichkeit haben."<sup>563</sup> Rogers bestritt, daß dies nur durch eine Psychoanalyse zu erreichen sei, auch aufgrund der Tatsache, daß manche Laien ebenso therapeutisch hilfreich seien wie Analytierte. Es gibt mehr als einen Weg zur Selbsteinsicht.

Ã **Psychologisches Wissen**. Eine Antwort auf die Frage nach der Priorität von Fähigkeit und Wissen findet sich bei Rogers im Statement zum psychologischen Fachwissen. Er hatte zu dieser Zeit erkannt, daß das psychologische Wissen allein nicht die Heilung bringe. Selbst nach bester intellektueller Ausbildung, so lehre die Erfahrung, sei die genaue Kenntnis psychiatrischer und psychologischer Information noch kein Garant für therapeutische Fähigkeit.

"Die wesentlichen Qualifikationen des Psychotherapeuten liegen, wie wir dargestellt haben, in erster Linie im Bereich der Einstellungen, Emotionen und der Einsicht statt im Bereich des intellektuellen Verständnisses."<sup>564</sup>

Rogers hat diese Kriterien für Kindertherapeuten nie widerrufen, sie jedoch auch nie in Beziehung zu seinen späteren Bedingungen gesetzt. Kirschenbaum allerdings sieht in den ersten drei Kriterien die Wurzeln der späteren Bedingungen des einführenden Verstehens, der bedingungslosen positiven Zuwendung und der Echtheit.<sup>565</sup> Hierzu ist anzumerken, daß Rogers' Argumentation von der anderen Seite her ansetzt. Er stellte fest, daß bei der Veränderung der Umwelt des Kindes die Person des Lehrers, Sozialarbeiters oder Beraters eine wesentliche Rolle spielt. Für direkten Kontakt (interviewing process) stimmt das noch mehr, weil die persönliche Beziehung in tieferer Therapie<sup>566</sup> wichtiger ist.

"Einige behaupten, daß der Erfolg und die Qualität jeder direkten Therapie völlig von der gefühlsmäßigen Beziehung zwischen Therapeut und Kind

---

<sup>562</sup> Rogers, 1939a p.283.

<sup>563</sup> Rogers, 1939a p.283.

<sup>564</sup> Rogers, 1939a p.284.

<sup>565</sup> vgl. KiR p.108.

<sup>566</sup> als tiefere Therapie bezeichnete Rogers in 1939a die in Kap. XI behandelten Konzepte des Umgangs mit Kindern und Jugendlichen, die auf Einsicht und "self-understanding" aufbauen, das Ziel ist oft Selbsteinsicht des Kindes, meist verbunden mit einer sehr engen emotionalen Beziehung zwischen dem Therapeuten und dem Kind. Rogers zählte dazu: Interpretative Therapie, wobei mit den Jugendlichen vorsichtig an einer Deutung ihres Verhaltens in Verbindung mit ihrer Selbsteinsicht gearbeitet wird (z.B. Traumarbeit), Psychoanalyse von Kindern und die "relationship therapy".

abhängt. Obwohl diese Ansicht ziemlich extrem sein könnte, werden wir gut daran tun, unsere Aufmerksamkeit zuerst auf die Qualifikationen des Therapeuten als einen grundlegenden Faktor dieser Art der Behandlung zu richten."<sup>567</sup>

Rogers forderte noch weitere Persönlichkeitsstudien, um zu wissen, warum einige Leute in ihrer Beziehung mit Problemkindern hilfreicher sind als andere. Auch wenn beschreibende Ausdrücke immer vage bleiben, hoffte er bezüglich der genannten vier Qualifikationen auf Zustimmung. Rogers hat sich also der These, daß die Beziehung das Entscheidende sei, vom Therapeuten her genähert. Sollten hier wirklich die Wurzeln der drei Grundhaltungen liegen, so sind sie hier auf Zustimmung stoßende Verallgemeinerungen, gerade in Abgrenzung zur nur heilenden Beziehung, hin zur Persönlichkeit des Therapeuten. Rogers fragte hier: Was hilft? Warum helfen manche Leute Problemkindern mehr als andere? Die vier Kriterien scheinen eher der kleinste gemeinsame Nenner als eine Antwort auf seine Fragen zu sein. Die Sicht der Kriterien als Wurzeln der "Variablen" könnte sich auch bestätigen, wenn man sie als konsensfähige Kristallisationspunkte sieht, die jedoch das dahinterliegende Rätsel der menschlichen Beziehungen letztlich nicht beantwortet, sondern nur vorausgehende Kriterien beschreibt. Um im Bild zu bleiben: Die eigentliche Wurzel könnten die Fragen und die Beobachtung der Kinder sein, die Kriterien einer von vielen Ästen.

"Jedes Kind oder jeder Jugendliche möchte schaffen, möchte geliebt werden, möchte erwachsen sein. Es ist die Aufgabe der Psychotherapie, diese normalen Wünsche zu ermöglichen und ihre Funktion zu erlauben."<sup>568</sup>

Wieder zurückbezogen auf seine eigene Therapie, scheint diese Erkenntnis auch für ihn selbst, vielleicht für Erwachsene ebenso, zu gelten. Der Hintergrund dieses Satzes könnte aus der Begegnung mit einem Kollegen stammen, den Rogers, kontrastierend zu den sonst strengen Methoden, als den beschrieb, der die Kinder behandelte, als ob er sie gerne hätte und nie gelernt hätte, Distanz zu wahren.<sup>569</sup>

Aus dem Thema der "Educative Techniques" möchte ich exemplarisch den Fall Philip herausgreifen, um ausführlich darzustellen, wie Rogers in dieser Zeit gearbeitet und geschrieben hat. Ich habe diesen Fall gewählt, weil er sehr anschaulich ist, viele Fragen von Rogers enthält und keine unmittelbare Lösung bereit hat.

"Philip war ein großgewachsener, 14jähriger polnischer Junge, als er, eines schweren Verbrechens angeklagt, zur Erziehungsberatung kam. Er war ins Haus seines nächsten Nachbarn mitten in der Nacht eingebrochen, war in das

---

<sup>567</sup> Rogers, 1939a p.280.

<sup>568</sup> Rogers, 1939a p.284.

<sup>569</sup> vgl. Kap. 11.

Zimmer der 18jährigen Tochter gegangen und hatte versucht, ihr mit einem derben Bleirohrtotschläger auf den Kopf zu schlagen. Zum Glück traf der Totschläger nur des Kopfende des Bettes, das Mädchen erwachte und schrie, und Philip wurde festgenommen. Die Situation war, wie sich herausstellte, ganz und gar ein akutes Persönlichkeitsproblem. Philip war ein sprachlich schwerfälliger, scheuer Junge von etwas mehr als durchschnittlicher Mentalität. Er war mit Abstand der Jüngste von vier Kindern und hatte wenig Beziehung zu seinen älteren Geschwistern. Sein Vater war tot und die Beziehung zu seiner Mutter gründete eher auf Gehorsam als auf Zutrauen und Vertrauen. Er war überhaupt nicht sozial, hatte aber zwei gute Freunde, beide sehr anständige Jungs. Jedermann kannte ihn als sehr stillen, sehr farblosen und sich gut benehmenden Jungen. Er hatte buchstäblich keine Informationen über Sexualität und keine Quellen für solche Information. Als er erwachsen wurde ging ihm seine Verwunderung über Sexualität oft durch den Kopf. Das Nachbarmädchen, dessen Schlafzimmer von seinem eigenen aus sichtbar war, wurde das Objekt seiner Tagträume, und immer wieder dachte er sich aus, wie er sie ausziehen würde, um seine grundlegenden Fragen über den weiblichen Körper zu beantworten. Schließlich agierte er einen seiner Tagträume aus.

In der Behandlung von Philip gab es nur ein Bildungsziel. In einer Anzahl von Kontakten wurde dem Jungen eine sehr gründliche Sexualbildung gegeben, auf eine möglichst realistische Weise. Männliche und weibliche Anatomie, Geschlechtsverkehr, Fortpflanzung, Geburt, Masturbation. Die Beziehungen zwischen Jungen und Mädchen wurden gründlicher als sonst besprochen. Weil er selbst so wenig sagte, war das ein ziemlich einseitiger Prozeß. Später, nach einigen Monaten, wurden die Themen wieder aufgenommen, um sicherzugehen, daß er die Informationen aufgenommen hatte. Das war praktisch die einzige Art der Behandlung, die angewandt wurde, mit Ausnahme einiger Versicherungen der Mutter gegenüber, daß ihr Junge nicht abnormal sei. Es schien nicht angeraten zu sein, der Mutter die volle Bedeutung der Aktion ihres Sohnes zu erklären, da sie selbst zu unterdrückt war.

Es steht außer Frage, daß die Ignoranz normaler sexueller Tatsachen ein bestimmender Faktor bei der Entstehung des Konflikts im Kopf des Jungen waren, die eventuell zum delinquenten Verhalten führten. Es wurde kein tieferer Zugangsweg gewählt als der einer einfachen Art persönlicher Erziehung, um die Ursache des Problems anzugehen. Man hoffte, daß angemessene Information den Konflikt, die Spannung und die Verwirrtheit reduzieren würden, die zu dem Phantasieleben und dann zu seinem Angriff auf das Mädchen geführt hatten. Weil es Philip schwerfiel, seinen Konflikt auszudrücken, wurde diese Behandlung bevorzugt, ohne eine genaue Kenntnis des Inhalts seiner Phantasien oder Perplexitäten, in der sicheren Annahme, daß sie sexuellen Ursprungs waren. Es kann gut sein, daß es andere Aspekte seines Problems gab, die wir nicht kannten und die unbehandelt blieben. Drei Jahre sind inzwischen vergangen, und es fand eine ziemlich zufriedenstellende persönliche Anpassung ohne weiteres delinquentes Verhalten statt.

Es stellt sich die Frage, ob es in solchen Fällen die faktische Information war, die geholfen hat oder die persönliche Beziehung zum Therapeuten. Wären dieselben Ergebnisse erzielt worden, zum Beispiel dadurch, daß man dem

Jungen geschriebenes Material mit den Informationen über Sexualität, die er brauchte, gegeben hätte? Zum jetzigen Zeitpunkt muß diese Frage unbeantwortet bleiben. Nach dem Urteil des Autors wurde die wesentliche Rolle des persönlichen Kontakts dadurch gespielt, daß das Kind genügend Vertrauen in die Person des Therapeuten gewann, um die Informationen anzunehmen. Der Therapeut muß eine ausreichende Stellung in den Augen des Jugendlichen haben und muß eine genügend starke, enge Bindung entwickelt haben, so daß die Tatsachen als zuverlässig und akzeptierenswert angenommen werden. Man könnte sogar sagen, daß das Kind vom Therapeuten sichere Einstellungen zur Sexualität lernt, wie auch die Tatsachen darüber. Aber diese Einstellungen könnten auch mit geschriebenem Papier gelernt werden, so daß sie nicht vollständig von einer direkten persönlichen Beziehung abhängen. Es ist offensichtlich, daß zur Zeit der Einfluß des Therapeuten in dieser Art Therapie mehr ein Objekt der Spekulation ist, als eine Tatsache, über die wir exaktes Wissen haben."<sup>570</sup>

An dieser Falldarstellung bleibt einiges unklar; es wäre herauszufinden, warum der Jugendliche das Mädchen verletzen oder töten wollte, ob das auch Inhalt seiner Tagträume war und so weiter; im hiesigen Zusammenhang sind jedoch hauptsächlich Rogers' Überlegungen und Fragen interessant. Was war die therapeutische Wirkung, die weiteres delinquentes Verhalten vermied und zu einer zufriedenstellenden Anpassung führte? Es ist zu vermuten, daß Rogers in der Zeit, als er diesen Fall beschrieb, sich selbst nicht sicher war. Einerseits scheint es ihm um ganz pragmatische Aufklärung, um die Vermittlung von Fakten gegangen zu sein, ohne nach den Hintergründen zu fragen. Andererseits tauchen die Fragen, sowohl nach der Beziehung wie auch die nach der Persönlichkeit des Therapeuten, wie sie schon bei der Besprechung Aichhorns gestellt wurden, wieder auf. Rogers' Spekulation über die Art des Erfolges mit einer Aufklärungsbroschüre und seine Meinung ("nach dem Urteil des Autors"), daß das Vertrauen zwar schon eine Rolle gespielt und der Jugendliche wahrscheinlich hinter den Worten des Therapeuten dessen Einstellungen kennengelernt habe, zeugt von Zerrissenheit zwischen dem eigenen Urteil und exaktem Wissen. Hier scheint ein weiterer Weg zum Ursprung von Rogers' Denken zu liegen, nämlich zwischen den Dingen, die er schon ahnte oder an die er glaubte, und den Ansprüchen der Forschung. Die Tatsache, daß dieser Ursprung in pädagogischen Zusammenhängen liegt, soll nicht übersehen werden. Wie eingangs schon postuliert, halte ich diese Abschnitte für die pädagogischen in Rogers Werk, da hier die Fragen, im Unterschied zu späteren Adaptionen der Erkenntnisse in bildungspolitische Zusammenhänge zugrundeliegen. An dieser Stelle gehen auch die pädagogischen mit den therapeutischen Überlegungen einher. Die hier gestellten Fragen finden ihre Antwort in einer stärkeren Hinwendung zur "relationship therapy",

---

<sup>570</sup> Rogers, 1939a p.290.

zu anderen Behandlungsmethoden mit Kindern, erst später in einer Erforschung der Erwachsenentherapie.

Direkt an die Darstellung von Philip schloß Rogers den Fall eines Diebes an, der unnütze Dinge stiehlt, mit dem Therapeuten erstmals darüber reden kann, statt gleich verurteilt zu werden, dann auch darüber reden kann, was er denn *nicht* stehlen würde und so seine Motive findet.<sup>571</sup> Die Zuwendung und das Verständnis, das der Junge gefunden hatte, scheint in der Therapie der wesentliche Faktor gewesen zu sein. Gerade im Umgang mit delinquenten Jugendlichen kann ein empathischer Umgang durchaus eine völlig neue Erfahrung für den Jugendlichen sein, die eine Beziehung ermöglichen kann, die therapeutische Funktion hat. Rogers' ursprüngliche Arbeit als pädagogischer Praktiker könnte in Abgrenzung zu moralisierenden oder repressiv autoritären Erziehungsmaßnahmen eine durchaus sinnvolle Hochschätzung der Empathie gebracht haben. Wahrscheinlich hat die "Übersetzung" in den Kontext der Erwachsenentherapie, also der Operationalisierung in eine meßbare Variable und die anschließende Wiederrückübersetzung in pädagogische Kontexte einige der wesentlichen Überlegungen auf der Strecke gelassen. Angesichts der Situation, daß Empathie zum Imperativ für schüler-zentrierte Lehrer und somit zur Beziehungsfalle geworden ist, scheinen die unsicheren Fragen von Rogers dem Prozeß einer dogmatischen Erstarrung unterworfen gewesen zu sein.<sup>572</sup> Rogers' Idee der Empathie entstand wahrscheinlich aus dem konkreten Umgang mit unverständenen Kindern.

Rogers kam auf einen Fall aus der Zeit der Entstehung des Buches später immer wieder zurück; er schilderte diese Erfahrung als Lehrstück seines eigenen Lernprozesses. Im Buch von 1939a konnte ich den "rechten kleinen Teufel" (s.u.) nicht identifizieren, d.h. Rogers hatte ihn wahrscheinlich in seinen Fallstudien noch nicht veröffentlicht, berichtete seit der Autobiographie jedoch immer wieder davon. In seinem Buch sind, von einigen Ausnahmen abgesehen, "gelungene" Fälle aus unterschiedlichen Richtungen der Behandlung der Kinder dargestellt, doch kam es für ihn selbst immer wieder zu Konvergenzerfahrungen, immer häufiger spürte er: "So geht es nicht". Drei Fälle berichtete Rogers immer wieder und führte sie gleichzeitig als Belege für sein "Lernen aus der eigenen Erfahrung" an. Alle drei Fälle kreisen um das Thema, Scheitern und Ohnmacht; sie haben, teils nur entfernt, mit psychoanalytischen Theoriestücken zu tun. Die erste Erfahrung wurde von Rogers oft beschrieben und quasi als seine Schlüsselerfahrung bekannt.

*Meine These besagt, daß Rogers hier nichts Neues im Sinne einer neuen Erfahrung lernte, sondern seine eigenen Vermutungen wieder lernte, oder gar die Geschichte*

---

<sup>571</sup> vgl. Rogers, 1939a, p.294.

<sup>572</sup> vgl. Kap.13.3.

*nur als Folie benutzte, um seine Wandlung zu sich selbst zu reflektieren und zu begründen. Das heißt, Rogers hatte an sich selbst erfahren, daß er sich vertrauen konnte, auch wenn er sich noch nicht lieben konnte und hat sich selbst in den Bildern seiner Kindheit und in den Pflanzen gesehen. In seiner Ausbildung fand Rogers keinen Platz für diese Gedanken und ging deshalb eklektisch vor.*

Rogers war inzwischen Direktor des Rochester Guidance Center geworden und behandelte eine intelligente Mutter mit ihrem sehr schwierigen Sohn, "ein rechter kleiner Teufel".<sup>573</sup> Rogers

"ermittelte die Fallgeschichte, während ein anderer Psychologe den Jungen testete. Wir kamen beide zu der Überzeugung, daß das Hauptproblem in der ablehnenden Haltung der Mutter ihrem Sohn gegenüber lag. Wir beschlossen, daß ich mit der Mutter dieses Problem bearbeiten, mein Kollege mit dem Jungen eine Spieltherapie durchführen sollte. In vielen Gesprächen versuchte ich - aufgrund meiner bisherigen Erfahrungen nun schon viel sanfter und freundlicher - der Mutter zu helfen, Einsicht in ihr Verhalten und die daraus folgenden negativen Auswirkungen auf ihren Jungen zu gewinnen."<sup>574</sup>

Dieses Erlebnis ist nicht genau datiert, es war wahrscheinlich um 1939, dem Jahr, in dem Rogers' Buch "The clinical treatment of the problem child" erschien, in dem er die "Component-Factor Method of Diagnosis" darstellte. Er hatte also genügend "Wissen" über den Jungen und die Mutter. Weiter berichtete er:

"Alles zwecklos. Nach ungefähr zwölf Gesprächen sagte ich ihr, wir hätten ja nun beide einen Versuch gemacht, ohne jedoch wirklich etwas zu erreichen, und wir sollten das Ganze wahrscheinlich aufgeben. Damit war sie einverstanden. Als sie dabei war, den Raum zu verlassen, drehte sie sich um und fragte: 'Beraten Sie hier auch Erwachsene?' Verwirrt antwortete ich, daß dies manchmal der Fall sei. Woraufhin sie zu ihrem Stuhl zurückkehrte, die Geschichte ihrer Schwierigkeit zwischen ihr und ihrem Mann hervorsprudelte und von ihrem großen Bedürfnis nach Hilfe sprach. Ich war vollständig überwältigt. Was sie mir da erzählte, ähnelte in keiner Weise der glatten Geschichte, die ich ihr entlockt hatte. Ich wußte kaum, was tun, also hörte ich erst einmal zu."<sup>575</sup>

Rogers war der Klientin gefolgt, statt ihr seine Diagnose beizubringen. Die Beziehung zwischen ihm und der Klientin entwickelte sich positiv, und die Schwierigkeiten mit Mann und Sohn nahmen ab. Laut Selbstdarstellung, eine gelungene therapeutische Beziehung.

*Entscheidend an dieser biographischen Geschichte erscheint die Offenheit. Es kommt ganz anders als geplant, die Interaktion gewinnt eine Eigendynamik, und zwei*

---

<sup>573</sup> Rogers, 1961a S.27.

<sup>574</sup> Rogers, 1977+ Rosenberg, R.L., S.191.

<sup>575</sup> Rogers, 1977+ Rosenberg, R.L., S.191.

*Menschen begegnen sich ohne ihre bisherigen Masken, der Maske des professionellen Helfers und die, der sich verteidigenden Mutter. Die Lösung der Geschichte ist nicht bestimmt, das autoritäre Gefälle zwischen Therapeut und Klientin ist zerstört. Rogers ist der Hilflöse, und erst dann kann sich Neues ereignen. Es ändert sich nicht nur die Beziehung der Frau zu ihrem Mann und Sohn, das ursprüngliche Ziel, das durch den vorher erstellten Lösungsweg wieder aus den Augen verloren wurde, sondern ebenso die Beziehung von Rogers zu der Frau und seine Auffassung von Therapie.<sup>576</sup>*

Rogers hatte erfahren, daß allein sein Wissen im Umgang mit der Frau nicht genügte; Wissen, das für Rogers, wie dargestellt, bisher meistens zu einer Lösung geführt hatte. Möglicherweise kommt die skeptische Haltung der frühen klientenzentrierten Therapie aus diesem Erfahrungsbereich. Die Einschätzung des psychologischen Wissens, 1939 noch gefordert, kam immer mehr in den Hintergrund und wurde von Rogers erst spät wieder in anderer Form gefordert (s.u.). In einer Zusammenfassung stellte Rogers seine persönlichen Elemente des Lernens und der Erfahrungen, die er selbst im Umgang mit Klienten für sich für bedeutend hielt, zusammen. Hilfesuchende Menschen waren für ihn eine Herausforderung, die ihn dazu bewegten, **jeden** Teil seiner Ausbildung zu aktivieren. Er zählte diese Teile auf.

"Einem gestörten, konfliktbeladenen Menschen gegenüberzustehen, der Hilfe sucht und erwartet, ist für mich immer eine große Herausforderung gewesen. Habe ich denn das Wissen, die Ressourcen, die psychologische Kraft, die Fertigkeit - habe ich denn das, was man braucht, um einem solchen Individuum zu helfen?

Seit mehr als 25 Jahren versuche ich, dieser Herausforderung zu begegnen. Sie veranlaßte mich, jeden Bestandteil meiner beruflichen Erfahrung zu aktivieren: die rigorosen Methoden der Persönlichkeitsmessung, die ich am Teachers' College der Columbia University lernte, die Freudianisch-psychoanalytischen Einsichten und Methoden des Institute for Child Guidance, wo ich als Assistent arbeitete, die kontinuierlichen Entwicklungen auf dem Gebiet der klinischen Psychologie, der ich eng verbunden war, die kurze Zeit, die ich der Arbeit von Otto Rank, den Methoden der psychiatrisch orientierten Sozialarbeit und anderen mannigfaltigen Quellen widmen konnte. Die weitaus größte Bedeutung jedoch hatte das beständige Lernen aus meiner eigenen Erfahrung (...)"<sup>577</sup>

Diese an der Vorstellung des konkreten Klienten dargestellten Quellen, aus denen Rogers schöpfte, klingen wesentlich umfassender als seine spätere Theorie der notwendigen und hinreichenden Bedingungen für therapeutische Persönlichkeitsveränderung,<sup>578</sup> die er drei Jahre später verfaßte. Rogers hatte sich auch später nicht explizit von diesen Quellen losgesagt, doch die Bedeutung, die er seiner eigenen

---

<sup>576</sup> vgl. Rogers, 1977+ Rosenberg, R.L., S.192.

<sup>577</sup> Rogers, 1954a, p.1, dt., in 1961a, S.45

<sup>578</sup> vgl. Rogers, 1957a.

Erfahrung zumaß, läßt die Voraussetzungen und Hintergründe dieser Erfahrungen immer mehr in den Schatten treten, so daß am Schluß das meiste aus seiner Erfahrung entstanden zu sein scheint. Nach dieser Aufzählung der Hintergründe schließen sich in der vorliegenden Arbeit die fehlenden beiden Richtungen, die der Freudianisch-psychoanalytischen Einsichten und die Arbeit von Otto Rank, direkt an.

## 11 DER EINFLUß DER "RELATIONSHIP THERAPY"

Dieses Kapitel steht unter der Überschrift der Parallelen zu Ranks Werk. Es nicht allgemeiner als eine Abgrenzung zur Psychoanalyse und ihren abtrünnigen Richtungen zu bezeichnen, hat auch den Sinn, die in Deutschland verbreitete Behauptung, Rogers sei Schüler von Otto Rank gewesen, genauer zu beleuchten. Die Überschrift mit dem Begriff der "relationship therapy" führt mitten ins Thema: die Auseinandersetzung mit psychoanalytischen Ideen, deren Abgrenzung zur orthodoxen Psychoanalyse und Rogers' eigene Abgrenzungen dazu. Rogers führte den Begriff der "relationship therapy" 1939 ganz allgemein und ohne Beleg ein: "In den letzten Jahren wurden die Begriffe 'relationship therapy' oder 'passive therapy' als eine andere Methode des Umgangs mit Eltern, deren Einstellungen Probleme bei deren Kindern hervorrufen, angewandt."<sup>579</sup> Er bezeichnete diesen Ansatz als hauptsächlich in den psychoanalytischen Konzepten Otto Ranks wurzelnd, sowie von der konkreten Sozialarbeit herkommend. Wie noch gezeigt wird, ist das, was Rogers als "relationship therapy" bezeichnete, der Willenstherapie<sup>580</sup> von Otto Rank sehr ähnlich. Damit beginnt auch die Verwirrung um Rank und Rogers. In den deutschen Übersetzungen der Bücher Rogers', von Kindler und Fischer herausgegeben, findet sich als einziger Satz zur Beschreibung des Autors: "Carl R. Rogers (1902-1987), war Schüler des Freud-Schülers Otto Rank und seit 1940 Professor für Psychologie."<sup>581</sup> Auch Zottl stellt in der Einleitung zur Biographie Otto Ranks fest: "Auch die *Klientenzentrierte Gesprächs-Psychotherapie* von C.R. ROGERS hat ihre Wurzeln eindeutig im Werk OTTO RANKS, auch wenn ROGERS für sich selbst keinerlei entscheidende Verbindungslinien anerkennt."<sup>582</sup> Der ganz konkrete Kontakt allerdings war sehr kurz.

---

<sup>579</sup> Rogers, 1939a p.197. Der Begriff der "relationship therapy" findet sich nicht bei Rank, sondern bei seiner Schülerin und Biographin Jessie Taft. Vgl. Taft, J., Otto Rank.

<sup>580</sup> im englischen heißt eines von Ranks Werken "will therapy", was die Übersetzung der Bände II und III von Ranks "Technik der Psychoanalyse" (1929 und 1931) beinhaltet.

<sup>581</sup> z.B. Rogers, 1942a, dt. S.2.

<sup>582</sup> Zottl, A., Otto Rank, S.9.

Otto Rank war ein Schüler Sigmund Freuds und gehörte zum "Komitee" der Psychoanalytischen Gesellschaft in Wien. Mit seinem Buch "Das Trauma der Geburt" (1924) schrieb er sich selbst an den Rand der Psychoanalyse. Es kam zum Bruch mit Freud, der ihn zunächst noch verteidigte; Rank ging in die Vereinigten Staaten. Er gründete dort eine eigene, aus der Psychoanalyse entwickelte Therapieform und wurde damit bekannt. Rank und Rogers begegneten sich nur einmal um 1935, als Rank ein zweitägiges Seminar am Institut für Child Guidance in Rochester hielt, an dem Rogers arbeitete. In seinen frühen Werken erwähnte Rogers Rank als eine der wichtigsten Quellen, aus der er schöpfte.<sup>583</sup>

In diesem Kapitel soll ein breiterer Horizont als das zweitägige Seminar beleuchtet werden. Es soll auch um die Abgrenzung zur Psychoanalyse, zur Theorie Freuds im Unterschied zu der seiner Schüler und der "Abtrünnigen" der Psychoanalyse gehen; Rogers lernte hauptsächlich letztere kennen.

Bei der Betrachtung des Verhältnisses von Rank und Rogers gerät die biographische Forschung zwangsläufig in den Bereich der Ideengeschichte, es geht nicht mehr nur um Erlebnisse, sondern um festgeschriebene Schulen, die sich gegenüberstehen. Gerade im Fall des Einflusses oder der Abgrenzung zur Psychoanalyse und der verwandten Sichtweisen, ist die Literatur voll von Pauschalurteilen<sup>584</sup>, die in einer bestimmten Absicht abgegeben werden. Hier soll

---

<sup>583</sup> bei der Darstellung einer neueren Psychotherapie, nämlich seiner eigenen, schrieb Rogers in dem Aufsatz, den er als den Anfang der klienten-zentrierten Therapie bezeichnete: "Diese neueren Konzepte entstammen vielen verschiedenen Quellen, die aufzuzählen nicht einfach ist. Eine der wichtigsten ist das Denken von Otto Rank und seine Modifikation zur 'Beziehungs-Therapie' durch Leute wie Taft, Allen, Robinson und andere. Die moderne Freudsche Analyse, die endlich ausreichend selbstsicher ist, um Freuds therapeutische Verfahren zu kritisieren und zu verbessern, ist eine weitere Quelle." Rogers, 1942a dt. S.36.

<sup>584</sup> für Kirschenbaum ist klar, daß die Psychoanalyse kaum Einfluß hatte: "Obwohl Rogers mit psychoanalytischen Theorien in einigen der Therapien, die er am Child Guidance Center in New York City durchführte, experimentiert hatte, war er von der psychoanalytischen Bewegung nie sehr entzückt." KiR p.91, "(...) sein eigener Standpunkt wuchs hauptsächlich aus seiner eigenen Erfahrung, nicht aus den Lehren eines bestimmten Lehrers (...)" ebd. p.93. Bob Lee, ein langjähriger Mitarbeiter Rogers', sagte: "Carl war kein originärer Denker, er konnte hauptsächlich die Dinge gut zu Papier bringen, viele der Ideen im Team hat Carl aufgeschrieben." pers. Gespräch August 1992. Rogers bestätigte dies im Lebensrückblick "People have felt - I think correctly - that I'm not a terribly original thinker. (...) I didn't fully acknowledge the debt I owe to Goodwin Watson (...) and Otto Rank, and the social workers and people that I worked with, and the staff members, and the students at Ohio State. I soak up ideas from other people." Rogers, OH p.112f., auch Rogers' eigenes Pauschalurteil zählt hierzu: "Besonders in der Therapie von Rank und der Philadelphia Group, die seine Ansichten in ihre Theorien aufgenommen haben, finden sich Ursprünge der klient-bezogenen Therapie. Noch stärker ist die klient-bezogene Therapie von der Psychologie beeinflusst worden, wie sie sich in den Vereingten Staaten entwickelt hat mit dem Charakteristikum der operationalen Definition, der objektiven Messung, mit dem Betonen der wissenschaftlichen Methode und dem Zwang, alle Hypothesen einem Verfahren zu unterwerfen, das den objektiven Nachweis der Richtigkeit oder Unrichtigkeit erbringt." (Rogers, 1951a, S.22), 1946 steht vor einer der zitierten Passage ähnlichen Stelle noch: "It would have been interesting to show how in its (die des klient-zentrierten Ansatzes, J.S.) concepts of repression and release, in its stress upon catharsis and insight, it has many roots in Freudian thinking, and to acknowledge that

belegt werden, daß eine Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse stattgefunden hat. Außerdem soll nach Elementen gesucht werden, die sich später in Rogers' Werk finden, ganz ähnlich wie bei der Frage der empirischen Ausbildung.

Rogers hatte, wie bereits erwähnt, seine ersten Kontakte zur Psychoanalyse am Child Guidance Center in New York City und war von der Arbeit dort zunächst, im Unterschied zu den Messungen des Teachers College, sehr beeindruckt:

"<Da dort die Psychoanalytiker dominierten, lernte ich mehr über das Individuum - daß es nicht verstanden werden kann, ohne eine ausführliche Fallstudie von 75 Seiten Länge oder mehr,> welche die gesamte Persönlichkeitsdynamik der Großeltern, Eltern, Onkels und Tanten berücksichtigt und schließlich den 'Patienten' selbst: mögliches Geburtstrauma, Art der Entwöhnung, Grad der Abhängigkeit, Geschwisterbeziehungen usw. Daran schließen sich ausgefeilte Tests einschließlich des <neu eingeführten> Rorschach-Tests an und schließlich viele Gespräche mit dem <Kind> selbst, ehe über die Art der Behandlung entschieden wird. Das Ergebnis war meistens dasselbe: <Das Kind wurde von einem Psychiater psychoanalytisch behandelt, die Mutter wurde in gleicher Weise von einem Sozialarbeiter behandelt, und gelegentlich wurde der Psychologe gebeten, das Kind zu begleiten.>"<sup>585</sup>

Jedoch war Rogers auch bald von der Rigidität dieser Art von Psychoanalyse abgestoßen. Die Behandlungsmethoden waren ziemlich rigoros, die Deutungen wurden ohne Rücksicht auf den Zustand des Patienten gegeben, auch gegenüber Kindern wurde direkt gedeutet. Diese Einschätzung von Rogers deckt sich auch mit

---

indebtedness. Such an analysis could also have shown that in its concept of the individual's ability to organize his own experience there is an even deeper indebtedness to the work of Rank, Taft and Allen." (Rogers, 1946c, p.415). Rogers blieb beim "it would have been", er legte diese interessante Darstellung nie vor, im Gegenteil, die Bezüge wurden immer geringer. Zottl stellt dar, daß Rank, obwohl er sich selbst nicht so gesehen habe, für Rogers Psychoanalytiker war und deshalb die dargestellten Verbindungen nur wenig deutlich wurden (vgl. Zottl, A., 1980 S.74), für Quitmann hingegen steht fest: "Der entscheidende psychologische Impuls ging, so behaupte ich, von Otto RANK aus (...)" (Quitmann, H., Humanistische Psychologie, S.141); Pfeiffer nimmt dagegen etwas vorsichtiger Stellung. Er legt dar, daß in Deutschland von Rank hauptsächlich "Das Trauma der Geburt" (Rank, O. 1924) bekannt sei, die von der psychotherapeutischen Praxis handelnden Bücher dagegen weniger, letztere sind seines Erachtens jedoch die packenderen und mehr sagenden. Er verweist auf Ranks Werk "Die analytische Reaktion in ihren konstruktiven Elementen" und bemerkt dazu: "Denn hier werden in fast aphoristischer Form zahlreiche Gedanken ausgesprochen, die später in der klientenzentrierten Therapie eine Weiterentwicklung erfahren." (Pfeiffer, W.M., S.1015).

<sup>585</sup> Rogers, 1973b, p.7, vgl. dt: Rogers, 1977+Rosenberg S.189 <Ergänzungen oder Ersetzungen von mir J.S. nach Rogers 1973b, p.7> an diesem Text werden auch wieder einige textkritische Probleme offensichtlich: warum in einer deutschen Übersetzung (1977) Dinge wie "75 pages or more in length" oder "the newly imported" Rorschach unübersetzt bleiben, ist fraglich, m.E. jedoch nicht so wesentlich; daß allerdings in einer anderen Übersetzung desselben Textes (GwG, (Hg.) Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie, <sup>4</sup>1986 S.11) Abschnitte aus Rogers' Kindheit mit Sätzen wie: "I certainly had no close friends. There was a group of boys and girls my age who rode bicycles together on the street behind our house. But I never went to their homes, nor did they come to mine." (Rogers, 1973b p.3) fehlen, scheint bezeichnend für die deutsche Rogers Rezeption.

zeitgenössischen Beurteilungen der psychoanalytischen Bewegung, speziell in den Vereinigten Staaten. Bruno Bettelheim erinnert sich ganz ähnlich:

"Die Kollegen, mit denen ich zusammenarbeitete, hatten ihren Freud gründlich gelesen; sie waren überzeugt davon, daß sie sich seine Gedanken zu eigen gemacht hätten, und sie versuchten bei ihrer Arbeit mit den Kindern, ihr Verständnis der Lehren Freuds in die Praxis umzusetzen. Das beachtliche theoretische Verständnis unbewußter Prozesse, das sie durch das Studium der Schriften Freuds erlangt hatten, blieb genau das: theoretisch. Es war von geringem Nutzen, wenn es darum ging, Kindern zu helfen, die durch schwere psychische Störungen beeinträchtigt waren; oft war es sogar hinderlich. Es war ein logisch durchdachtes, aber gefühlsmäßig distanzierteres Verständnis. Gebraucht wurde emotionale Nähe, die auf einem unmittelbaren mitfühlenden Erfassen aller Seiten der kindlichen Seele gründete - dessen, was sie beeinträchtigte, und warum. Gebraucht wurde das, wovon Freud gelegentlich explizit, sehr viel häufiger aber implizit sprach: ein spontanes Mitfühlen unseres Unbewußten mit dem anderer, ein gefühlsmäßiges Eingehen unserer Seele auf die der anderen."<sup>586</sup>

Auch Freud hatte Probleme mit den Amerikanern, sinnigerweise am meisten in der Frage der Laienanalyse. Die 1911 von Brill gegründete New York Psychoanalytic Society war nur für Ärzte offen und vertrat bezüglich der Laienanalyse einen strengeren Standpunkt als die Wiener und als Freud selbst. "Die schroffste Ablehnung der Laienanalyse wird in diesen Diskussionen von unseren amerikanischen Kollegen vertreten."<sup>587</sup> Über diese starre Haltung wäre es beinahe zum Bruch zwischen New York und Wien gekommen. "Die in sich etablierenden Organisationen unvermeidliche Bürokratisierung lag in der Luft."<sup>588</sup> Auch wenn Freud meinte, mit den New Yorkern wissenschaftlich, kollegial und materiell nichts zu verlieren, lenkten die Wiener nach den Bemühungen von Brill letztlich doch ein, und der Bruch wurde vermieden.

Trotzdem war nicht nur durch die politische Lage in Deutschland Mitte der dreißiger Jahre New York der Sammelplatz für die Dissidenten der Psychoanalyse. Zuerst Alfred Adler, dann Otto Rank und Wilhelm Reich waren und lehrten in New York. Es waren sowohl die übereifrigen wie auch die abtrünnigen Kinder der Psychoanalyse in New York.

Rogers begegnete beiden. Er probierte zu dieser Zeit die psychoanalytischen Theorien in seinen ersten Therapien aus,<sup>589</sup> war aber ebenso schockiert von einem Vortrag:

---

<sup>586</sup> Bettelheim, B., Freud und die Seele des Menschen, 1984 S.15.

<sup>587</sup> Freud, S., Nachwort zur "Frage der Laienanalyse" (1927), in: S.A. Erg. S.348.

<sup>588</sup> Gay, P., Freud, S.560.

<sup>589</sup> vgl. Rogers, 1967a p.25.

"Einmal, zum Beispiel, hielt Alfred Adler einen Vortrag für uns und schockierte das ganze Team damit, daß er dachte, eine ausgearbeitete Fallbeschreibung sei nicht notwendig. Ich erinnere mich noch, für wie falsch unterrichtet ich ihn hielt, weil wir normalerweise Fallbeschreibungen von 50 bis 70 Seiten Länge anfertigten."<sup>590</sup>

Der Vortrag Adlers muß um 1927/28 am Child Guidance Center gewesen sein. Etwas ausführlicher ist im Lebensrückblick die Antwort auf die Frage nach dem Besuch Adlers am Institut:

"Es ist interessant, zurückzuschauen und mich an die Dinge zu erinnern, die mich damals schockierten, mich heute aber überhaupt nicht schockieren würden. Er (Adler J.S) nahm einen dicken Ordner mit einer enormen Fallbeschreibung und allen Arten von Tests (wenn ein Ordner keine 5 Zentimeter dick war, war es nicht einmal ein Fall), und er las das vorliegende Problem vor. Dann fing er gleich an zu erzählen, wie er mit der Situation umgehen würde, indem er alles Material, das wir gesammelt hatten, völlig außer acht ließ. Und ich dachte; Wie absurd; er kann das doch nicht alles ignorieren. Heute ist mir klar, daß er viel sensibler war als wir, denn wir verfolgten die Entstehung des Verhaltens zurück bis zu den Großeltern, den Tanten mütterlicherseits, den Tanten väterlicherseits und den Onkeln, und so weiter. Ich erkenne, daß das auf ganz seltsame Weise Sinn macht. Die Freudsche Theorie, daß man den Grund von Verhalten zurückverfolgen kann, ist eine sehr irreführende Sache, weil niemand den Grund von Verhalten zurückverfolgen kann. Alles, was man je bekommen kann, sind Wahrnehmungen des vergangenen Ereignisses - nicht die Ereignisse selbst. Es könnten die Eltern gewesen sein. Na ja, aber was hat die Eltern beeinflusst? Es könnten die Großeltern gewesen sein oder die Geschwister vor vielen Generationen. Vom Freudschen Standpunkt aus war das sinnvoll, und trotzdem war es durch und durch anfechtbar."<sup>591</sup>

In seinen eigenen Versuchen dann war Rogers von dem Zusammenhang zwischen Delinquenz und sexueller Problematik überzeugt und "heilte" einen Jugendlichen von seiner Pyromanie, indem er ihm gegenüber in den täglichen Sitzungen seinen Wunsch, Feuer zu legen, zurückverfolgte bis zu seinen sexuellen Impulsen die Masturbation betreffend. Der Fall war gelöst. Nach seiner Entlassung wurde der Jugendliche rückfällig.<sup>592</sup> Rogers wurde mißtrauisch und lernte, daß mehr auf die Beziehung geachtet werden mußte. Einige Jahre später hatte er gelernt,

---

<sup>590</sup> Rogers, 1967a p.25; vgl. Anhang.

<sup>591</sup> Rogers, OH p.71. Vergleiche zum Problem der Kausalität des Verhaltens Ranks Kritik an der Einführung des Willensproblems auf das der Kausalität. (s.u.); vgl. Anhang.

<sup>592</sup> vgl. Rogers, 1955b, dt. 1961a S.26.

"feinfühlig und geduldiger zu sein, wenn ich einem Klienten sein Verhalten deutete; ich versuchte, die Interpretation behutsam und zeitlich so zu bringen, daß sie angenommen wurde."<sup>593</sup>

Trotzdem erinnerte er sich noch an seine Verachtung einem Psychiater gegenüber, der kein Analytiker war, weil dieser die Problemkinder so behandelte als hätte er sie gerne; er nahm sie sogar mit nach Hause. "Offensichtlich hatte er nie gelernt, wie wichtig es ist, bei allem Mitgefühl Distanz zu wahren."<sup>594</sup> Rogers meinte zu dieser Zeit zu wissen, was zu tun war und verglich vor Gemeindegruppen die Klinik mit einer Autowerkstatt "- man kommt mit einem Problem, erhält eine Diagnose von einem Experten und Ratschläge, wie man der Schwierigkeit beikommen könnte."<sup>595</sup> Es geht hier nicht darum, Rogers' später korrigierte Irrtümer aufzuzählen, sondern darum, die Abgrenzung nachzuzeichnen.

*Rogers stand zu Beginn seiner Arbeit in Rochester auf der Seite der übereifrigen Freud-Schüler, erkannte jedoch anhand seiner praktischen Erfahrungen, daß dieser Ansatz nicht unverändert auf die Arbeit mit Kindern übertragen werden konnte. Adler schien ihn weiterhin nicht sehr beeindruckt zu haben, denn er bezog sich meines Wissens in keiner Schrift auf ihn.*<sup>596</sup> *Die Haltung der klienten-zentrierten Therapie zur Diagnose könnte jedoch in einem Zusammenhang zu Adlers Ausführungen stehen.*

Wie bereits beschrieben, war Rogers an Fragen der Praxis interessiert und beschrieb alle üblichen Methoden der Erziehungsberatung in seinem Buch "The clinical treatment of the Problem Child". Etwa zu der Zeit, als er das Schlüsselerlebnis hatte mit der Frau, die fragte, ob er auch Erwachsene nehme, fand ein zweitägiges Seminar mit Otto Rank statt. Rogers war zu dieser Zeit Leiter des Child Study Department und wurde von seinen Mitarbeiterinnen auf Otto Rank aufmerksam gemacht. Einige Mitarbeiterinnen hatten Kurse an der Pennsylvania School of Social Work, an der Rank lehrte, belegt und so diese Orientierung zum Institut beigetragen. Sie kamen nach einem Sommerseminar begeistert zurück und beeindruckten Rogers mit den neuen Aspekten ihrer Arbeit. So war hauptsächlich der praktische Teil der Arbeit für Rogers entscheidend. Außerdem hatte Rogers wohl etwas von Rank gelesen, und eine seiner Mitarbeiterinnen, die er ziemlich gut kannte, ging nach Europa zu Otto Rank in Analyse. Sie schrieb Rogers einen sehr langen Brief, in dem sie ziemlich komplett ihre ganze Analyse beschrieb; Rogers war sehr beeindruckt von

---

<sup>593</sup> Rogers, 1955b, dt. 1961a S.27.

<sup>594</sup> Rogers, 1973b p.8, "Clearly he had never learned the importance of being *professional!*" dt. Rogers, 1977+ Rosenberg, R.L., S.190.

<sup>595</sup> Rogers 1973b p.8, dt. S.190.

<sup>596</sup> zur ideengeschichtlichen Abgrenzung, vgl. Esser, U., Rogers und Adler. Der Schwerpunkt von Essers Buch liegt eher im Vergleich der Therapieformen; auf die Entstehung der Ansätze geht er nur kurz ein, vgl. S.21f.; die Begegnung zwischen Rogers und Adler scheint ihm jedoch entgangen zu sein.

den Ergebnissen, von ihrem größeren Selbstvertrauen. Wahrscheinlich waren Jessie Taft und Frederick Allen, zwei Schüler(in) Ranks, zu dieser Zeit in New York oder Umgebung im Bereich der Sozialarbeit tätig, und die Einladung war entweder eine Gemeinschaftsaktion oder kam durch deren Beziehungen zustande.<sup>597</sup> So entschieden sie sich in der Child Guidance Clinic, im Team Rank für ein Wochenende (wahrscheinlich zwischen 1933 und 1936<sup>598</sup>) nach Rochester einzuladen. "Das war sehr nützlich. Ich war nicht besonders beeindruckt von Ranks Theorien, aber ich war sehr beeindruckt von seiner Beschreibung von Therapie."<sup>599</sup> und Rogers lernte, daß Rank "Dinge betonte, die zu erlernen ich gerade angefangen hatte."<sup>600</sup> Er fühlte sich angeregt und bestätigt. Da Rogers sich zunächst noch explizit auf Rank bezog, gleichzeitig sich jedoch von seiner Theorie distanzierte und nur seine Praxis lobte, muß Vieles vage bleiben. Es gibt keinen Bericht des Seminars, wohl aber Rogers' Erinnerungen:

"Jedenfalls verbrachte er den ersten Tag mit seiner Theorie - Trauma der Geburt und so weiter. Das schien mir ziemlich spekulativ, typisch Freudianisch. Ich war nicht sehr beeindruckt. Aber am zweiten Tag redete er über seine Therapie, und das hat mich wirklich beeindruckt. Mir schien es, als baue er auf die positiven Charaktereigenschaften des Individuums. Es war eine Freisetzung von positiven Charakteristika. Nun, ich spreche nicht aus meiner Erinnerung, sondern im Rückblick. Seine Willenstherapie, die den positiven Willen betonte, war sehr ansprechend. Und ich bin mir sicher, daß diese drei Elemente: Der Brief der Kollegin, die Erfahrung der Leute, die auf der Pennsylvania School of Social Work waren und die zwei Tage mit ihm, ein ganz schöner Einfluß waren."<sup>601</sup>

Unmittelbar danach stellte Rogers eine neue Sozialarbeiterin ein, die nur kurze Zeit blieb. Er stellte sie ein, weil sie eine Ausbildung an der Pennsylvania School of Social Work gemacht hatte.

---

<sup>597</sup> das sind nur Spekulationen aufgrund eines verwirrenden Abschnittes im Lebensrückblick, man könnte auch meinen, Taft sei eine Mitarbeiterin von Rogers gewesen, was unwahrscheinlich ist. Rogers erzählte in diesem Abschnitt auch noch von seinen moralischen Vorstellungen, als Rank mit Sekretärin kam und er darüber schockiert war, daß sie nicht nur seine Sekretärin war. "Ich denke, daß Leute von mir genauso geschockt sind." Rogers, OH p.80. Diese Stelle wird wohl nicht veröffentlicht werden. Rank wechselte von 1925 bis 1935 zwischen Paris und New York und wohnte ab 1935 in New York. Seine Frau kam nach, dann trennten sie sich, Rank ging eine neue Beziehung ein und heiratete Miss Buel zwei Monate vor seinem Tod im August 1939 in San Francisco. Vgl. Zottl, A., Otto Rank, S.49.

<sup>598</sup> die Biographen datieren das Seminar nicht genau. Weder Kirschenbaum ("um 1936" KiR p.100), noch Rogers selbst, Jessie Taft erwähnt das Seminar in der Biographie Ranks nicht, vgl. Taft, J., Otto Rank. Rogers sagte, daß Rank wohl auf einer Reise in die USA war und Russel behauptet, daß Rogers zu dieser Zeit Leiter der Stelle war, was er 1930 schon war, aber 1938 ist er Direktor geworden.

<sup>599</sup> Rogers, 1967a p.30; vgl. Anhang.

<sup>600</sup> Rogers, 1973b p.9, dt. Rogers, 1977+ Rosenberg, R.L., S.192.

<sup>601</sup> Rogers, OH p.80f.; vgl. Anhang.

"Und eines der Dinge, die sie mir beigebracht hat, war der Focus auf die Gefühle, die ausgedrückt wurden, und auf diese Gefühle zu antworten. Das war es, was zu der ganzen Idee des Spiegeln von Gefühlen geführt hat, was so oft falsch verstanden wurde. Jedenfalls lernte ich viel von ihr. Ich denke, sie lernte nicht viel von mir, aber ich habe mich ihr gegenüber immer dankbar gefühlt. Dies kam auch noch zu einem komplizierten Arrangement von Umständen hinzu, die mein späteres Denken ziemlich beeinflussten. Ich würde sagen, daß beide, Goodwin Watson und dann Rank, sehr einflußreich auf die Ausprägung meiner Ideen über Therapie waren. Das einzige, was ich tat, war, diese Ideen weiter voranzubringen, sie in extremerer Form zu formulieren und sie in einer extremeren Form durchzutragen."<sup>602</sup>

Welches aber waren Otto Ranks Ideen, die Rogers weiter vorantrug?

Rogers betonte besonders den emotionalen Aspekt in der Therapie, das Hören und Reagieren auf die Gefühle des Klienten sowie die positiven Charakteristika und den positiven Willen. Rogers schränkte jedoch ein, daß er nicht aus der Erinnerung rede, sondern aus dem Rückblick, das könnte heißen, aus der Perspektive, die ihn auch weiterhin beeinflusst hatte. Aufgrund von Rogers' Einschränkungen bezüglich der Theorie von Rank im Unterschied zur Praxis muß weiterhin Vieles spekulativ bleiben, da nur Ranks Schriften vorliegen, nicht aber, was er konkret aus seiner Therapie berichtet hat, was Rogers letztlich faszinierte. Zunächst noch etwas zum Hintergrund von Rank.

### **Otto Rank**

Freud hatte sich in Wien in seiner Wohnung von einem Manuskript und dem Erscheinen des 21jährigen Gewerbeschülers Otto Rank beeindruckt lassen. "Wir bewogen ihn, die Gymnasialstudien nachzuholen, die Universität zu besuchen und sich den nicht-ärztlichen Anwendungen der Psychoanalyse zu widmen."<sup>603</sup> Genau das tat Rank. Er war sozusagen der Geisteswissenschaftler der psychoanalytischen Bewegung. Er arbeitete über Motive aus Mythen (z.B. seine Dissertation über die Lohengrinsage) später arbeitete er besonders über das Doppelgängermotiv und über Künstler, erstellte einige psychoanalytische Analysen von Lebenswerken, zum Beispiel von Nietzsche, Wagner und Mozart, und analysierte die wissenschaftstheoretische Grundlage der Psychoanalyse. Hauptsächlich die ärztliche Methode war ihm ein Dorn im Auge.

---

<sup>602</sup> Rogers, OH p.81; vgl. Anhang. Im bereits erwähnten Zitat bestätigte Rogers dies an anderer Stelle ausdrücklich noch einmal: "I soak up ideas from other people. The original aspect of my thinking has been that I seem to have a logical mind, partly due to my scientific interest, and if things seem to be true, it must be that they fit together in some fashion, and if they fit together in some fashion, then I'd like to follow that to its logical conclusion." Rogers, OH p.113f..

<sup>603</sup> Freud, S., (1914d) GW, X S.63f.

"Betrachtet man die analytische Therapie vom Standpunkt der Gesamtsituation des Patienten, und zwar sowohl in ihrer praktischen wie in ihrer ideologischen Bedeutung, so ergibt sich, daß der Analytiker nicht dem Arzt zu vergleichen ist, der auf Grund seines Könnens (Technik) und des Vertrauens (Übertragung) ein Heilmittel appliziert; vielmehr spielt er selbst in der durch den Beginn der Analyse geschaffenen Gesamtsituation eine Rolle, die mit dem Inbegriff der 'Technik' nicht erschöpft ist - selbst wenn man die sogenannte 'Gegenübertragung' mitberücksichtigt. Seine Rolle wird nur unter der von mir (...) gemachten Voraussetzung verständlich, die ihn selbst, den Menschen, als Heilmittel auffaßt und nicht das in seinem technischen Können zusammengefaßte Wissen. Man erkennt dann aber sogleich, daß dieses menschliche Heilmittel, obzwar im Grunde immer dasselbe, dennoch von jedem Patienten verschieden vertragen wird und daher auch verschieden auf das einzelne Individuum wirkt. Aber darüber hinaus kommt noch ein positives, konstruktives Element hinzu, das über den medikamentösen Vergleich hinausgeht: daß nämlich der Patient den Analytiker nicht nur in seinem Sinne benützen will, sondern ihn, d.h. aber die Gesamtanalyse, zu dem schafft oder umschafft, was er zu seiner individuellen Hilfe braucht."<sup>604</sup>

Rank sah die ganze Analyse als ein Willensproblem. Der Patient hat den Willen zur Heilung, deshalb versucht er, sich den Analytiker so zu schaffen, wie er ihn will. Der Analytiker als Mensch bietet oft etwas anderes als der Patient erwartet, was Rank als psychoanalytische Grundregel sehr gut bewertete, und so entstehen auf beiden Seiten Widerstände (Auf Seiten des Analytikers deshalb, weil die falsche ärztliche Krankheits-Ideologie der Heilungs-Ideologie entgegensteht.). Diese Situation kann in der Analyse nicht ausgenutzt werden, weil der Analytiker per Definition im Recht ist. "Die Erfahrung hat aber gelehrt, daß, wie der Analytiker nur auf seine Weise heilen kann, *der Patient auch nur auf seine eigene Weise gesund werden kann; d.h. aber wann und wie er will ...*".<sup>605</sup> Deshalb ist die Beziehung von entscheidender Bedeutung, und die Psychologie ist im wesentlichen insofern eine Beziehungswissenschaft,<sup>606</sup> als sie rein individualistisch ist, auf die Erkenntnis des Ich, der Individualität zielt, auch wenn sie alle äußeren Daten und Fakten, die Realität und das Du miteinbezieht. Allerdings steht die Psychoanalyse in der Gefahr, das eine oder das andere zu überschätzen und zur Ausschließlichkeit zu erheben. Jeder Forscher sieht hierbei seiner Persönlichkeit und Entwicklung entsprechend eine andere Seite. Freud benützte die biologische Sexualität, Jung die Ethik, Adler und Stekel das Soziale.<sup>607</sup> Rank bezeichnete seine Art der Therapie als Individual-Psychologie<sup>608</sup> in Abgrenzung zu

---

<sup>604</sup> Rank, O., Technik der Psychoanalyse III: "Die Analyse des Analytikers" (1931), S.3, zit. n. Zottl, A., 1982, S.177.

<sup>605</sup> Rank, O., Technik der Psychoanalyse III (1931), S.3f. zit. n. Zottl, A., 1982 S.177.

<sup>606</sup> vgl. Rank, O., Genetische Psychologie II (1928), S.4-16 (Einleitung), zit. n. Zottl, A., 1982 S.135.

<sup>607</sup> vgl. Zottl, A., 1982 S.133.

<sup>608</sup> vgl. dazu ausführlicher Wyss, D., Die tiefenpsychologischen Schulen von den Anfängen bis zur Gegenwart, S.265ff.

Freuds Realpsychologie.<sup>609</sup> Gegen die subjektive Sicht wendete Rank nichts ein, nur gab er zu bedenken, daß der Fehlschluß gezogen wurde, die Seele könne in gleicher Weise analysiert werden wie der biologische Sexualmechanismus. Dies ist jedoch in den unterschiedlichen Ausrichtungen der Psychoanalyse geschehen, und das bewies ihm, daß die Psychoanalyse noch nicht zur Stufe des eigentlich Seelischen vorgedrungen ist, oder sich wieder davon entfernt hat. Für Rank war nicht einzusehen, warum die Psychologie, die sich mit allen Inhalten des Seelischen befaßt, der jungen "sozusagen antiseelischen Ideologie der modernen Naturwissenschaft einen Vorzug vor anderen"<sup>610</sup> geben sollte. Die Naturwissenschaft stellt nur einen seelischen Inhalt dar, es gibt jedoch viele andere, religiöse, ethische, soziale usw. Der Vorzug der naturwissenschaftlichen Ideologie wird der Psychoanalyse dort zum Verhängnis, wo sie sich zu stark auf die Kausalität stützt, das Kausalitätsprinzip ist historisch, das Psychische dagegen aktuell. Eine Engführung auf die Kausalität ist in Ranks Analyse der Psychoanalyse die Verleugnung des aktuellen Willensprinzips. Die Stärke der Psychoanalyse war es, das Ich über den anderen, den Kranken, zu erschließen, gleichgültig welches Problem im Vordergrund stand, die fortschreitende Erkenntnis machte sie jedoch zu einer Massenbewegung, die sich auf Einseitigkeit einigte und deshalb in der Gefahr steht, das Seelische zu verkennen, auch wenn sie das uralte Problem des Ethischen und des Biologischen wieder aufgeworfen und einen Ansatz zur Lösung gesucht hat. Auf der Stufe des Seelischen wurde Rank die Bedeutung des Gefühlslebens klar.<sup>611</sup> Einerseits hat der Mensch durch sein ständiges Vergleichen den *Willen* zur Individualität, also auch zur Trennung, zum Trauma der Geburt, das auch Freiheit und Schöpfung bedeutet, andererseits hat der Mensch auch das Bedürfnis, sozial zu sein, was letztlich einem Gefühl der Zusammengehörigkeit entstammt, der Mensch ist nicht nur Individuum, er ist auch Teil vom Ganzen.<sup>612</sup> Dies gilt es, in der Therapie zu ermöglichen. Es geht darum, Willen und Gegenwillen des Individuums zu erleben, nicht darum, psychologische Wahrheiten festzustellen, denn das "wahre" Selbst verrät sich in keiner dieser Sphären, sondern immer nur das "andere Selbst", nämlich das, welches wir sein wollen, weil wir es nicht sind.<sup>613</sup> Dieser Zwiespalt soll in der Analyse erlebt und nicht nur erkannt werden. Deshalb war Rank für eine kurze Therapie, in der sich Wille und Gegenwille des Patienten an dem festen Termin des Endes, welches die Geburt in die Realität darstellt, entzündet. Nicht der Analytiker übernimmt somit den Willen zur Heilung und die Analyse zieht sich dahin, sondern alles ist auf die Entwicklung des eigenen Willens ausgerichtet.

---

<sup>609</sup> vgl. Zottl, A., 1982 S.222.

<sup>610</sup> Zottl, A., 1982 S.198.

<sup>611</sup> vgl. Zottl, A., 1982 S.136.

<sup>612</sup> vgl. Zottl, A., 1982 S.180.

<sup>613</sup> vgl. Zottl, A., 1982 S.214.

Einiges davon hat Ähnlichkeit mit Rogers' Erfahrungen, wenn auch seine Kritik zunächst wesentlich pragmatischer ist. Er stellte fest, daß ein entscheidendes Argument gegen die Psychoanalyse in seiner Arbeit mit Kindern und Familien die lange Behandlungszeit sei. An der Stelle in Rochester war es unmöglich, vielen Klienten eine Analyse von hundert oder mehr Stunden anzubieten.<sup>614</sup> Außerdem kritisierte er, daß die Deutungen in der Psychoanalyse oft zu wenig nachvollziehbar und damit kaum erforschbar seien.<sup>615</sup> Auch seine eigenen Erfahrungen mit dem feuerlegenden Jungen sowie mit der sich gegen seine Deutungen vehement wehrenden Mutter ließen ihn über die Richtigkeit der kausalen Zurückverfolgung nachdenken. Ein weiteres Erlebnis mit einem kleinen Jungen, mit dem er in der Spieltherapie zunächst gute Fortschritte machte, lenkten sein Augenmerk mehr auf die Beziehung. Nach einer Zeit vernachlässigte Rogers den Jungen, er war ihm nicht mehr so wichtig, nachdem der Erfolg der Therapie absehbar war, doch plötzlich explodierte der Junge in seinem Verhalten. Rogers lernte, daß nicht nur seine Sicht der Beziehung entscheidend war, sondern auch die des Klienten.<sup>616</sup> Rogers war sicherlich von Ranks Betonung des aktuellen Erlebens beeindruckt, auch wenn er diesen Aspekt seines eigenen Lernens viele Jahre später seinem Mitarbeiter Eugene Gendlin zuschrieb, der mit dem Modell des "experiencing" später ein zur klientenzentrierten Therapie passendes theoretisches Modell lieferte.<sup>617</sup> Ob der Wille bei Rank eine ausschließlich positive Kraft ist, läßt sich nicht unmittelbar beantworten, entscheidend für Rank war, daß er eine innere Kraft und eine schöpferische Kraft ist. Im Unterschied zu Freud, bei dem Rank das Individuum im Kern seines Wesens (dem sogenannten Es) den Naturgesetzen unterworfen sah, kann das Individuum nach Rank aus dem Triebhaft-Elementaren *gewollt* schöpfen. Der Mensch, speziell der Typus des Künstlers oder des Neurotikers, entwickelt das Ich-Ideal aus sich selbst, nicht nur aufgrund gegebener, sondern auch aufgrund selbstgewählter Faktoren.<sup>618</sup> Der Wille

---

<sup>614</sup> vgl. Rogers, 1939a p.333.

<sup>615</sup> vgl. Rogers, 1939a p.337.

<sup>616</sup> vgl. Rogers, OH p.82.

<sup>617</sup> interessanterweise zitierte Rogers in 1958b aus Gendlins Konzept des "experiencing" genau die Stelle, in der Gendlin die kausal-zeitliche Dimension beschreibt. Der Mensch reagiert "auf die Jetzt-Situation, indem er ihre Ähnlichkeiten mit Erfahrungen der Vergangenheit sieht; dann reagiert er auf jenes Vergangene, und empfindet *es*" und danach folgt Rogers' eigene Erklärung zum Prozeß der Therapie "*Das Moment des vollständigen Erfahrens wird zu einem klaren und definitiven Bezugspunkt* (...) Gendlin hat mich auf diese bedeutsame Eigenart des Erfahrens als einer Bezugsinstanz aufmerksam gemacht. Er ist darum bemüht, die psychologische Theorie auf dieser Basis zu erweitern." Rogers, 1958b, dt. in 1961a S.137, und S.153. Dies tat Gendlin auch, er ist heute quasi der Vertreter des "Hier und Jetzt" in der Therapie mit seinen Methoden des Experiencing und Focusing.

<sup>618</sup> "Das Ich ist aber viel mehr als bloßer Schauplatz des ständigen Konfliktes zwischen den beiden anderen Großmächten. Nicht nur ist das individuelle Ich selbstverständlich der *Träger* der höheren Instanzen, selbst soweit diese aus fremden Identifizierungen aufgebaut sind; es ist auch der

wählt aus den Möglichkeiten des Individuums aus. Der Wille muß nicht bewußt sein, er ist eine innere Kraft, die die Individualität konstituiert. Dieser Wille, der nach Rank letztlich die Heilung bewirkt, verschiebt in Rogers' Sicht den Einfluß des Therapeuten, nicht der Therapeut macht die Heilung, sondern der Patient und zwar wann und wie er will. Dieses Konzept könnte eine mögliche Lösung für Rogers' Wahrnehmung, daß er trotz allen Wissens den jeweiligen Fall nicht lösen konnte, gewesen sein. Die Entscheidung liegt letztlich beim Klienten, dies wurde Rogers, als er der Sichtweise der Frau folgte, deutlich, und das kurz darauf stattfindende Seminar mit Otto Rank könnte trotz des spekulativen Theorieteils eine intellektuelle Verständnishilfe gegeben haben. Da Rogers trotz seines Lernens aus der Erfahrung oft auch eine theoretische, wissenschaftliche Erklärung brauchte, um seine Erlebnisse deuten zu können, damit sie zur Erfahrung werden konnten, liegt dies nach den vorangegangenen, biographischen Rekonstruktionen auch hier nahe. In seiner Biographie schrieb Rogers über das Rank Seminar eher lapidar "All das hatte einen wichtigen Einfluß auf mein Denken."<sup>619</sup>

André de Peretti, ein französischer Biograph Rogers', der auf Briefe, die ihm Rogers 1971 und 1972 geschrieben hatte, zurückgreifen konnte, hat in der Frage der Faszinationskraft von Rank auf Rogers zusätzlich eine andere Spekulation. Er stellt ebenfalls fest, daß Rank einen tiefen Eindruck bei Rogers hinterließ<sup>620</sup> und dieser ihn trotzdem fast nie zitierte. Peretti hält es für möglich, daß Ranks Arbeiten über den Heldenmythos Rogers auf einer persönlichen Ebene angesprochen haben. Der Held, der losgelöst von Entstehung und Religion, seine Einsamkeit durchsteht, könnte Rogers Kindheit und Einsamkeit auf der Farm angesprochen haben (Die Lektüre der Indianer- und Cowboybücher würden m. E. dazu passen). Außerdem macht Peretti noch auf das Doppelgängermotiv aufmerksam. Sein älterer und bewunderter Bruder Ross starb zu dieser Zeit auf ungeklärte Weise. Peretti bezieht sich auf einen Brief, in dem Rogers schrieb, daß sein Bruder zu dieser Zeit starb, es bleibt unklar, ob Rogers selbst zu diesen Spekulationen Anlaß gegeben hat oder ob Peretti dies vermutet.<sup>621</sup>

---

zeitliche *Repräsentant* der kosmischen Urkraft, gleichgültig ob man sie nun als Sexualität oder Libido oder Es nennt. Das Ich ist aber um so stärker, in je größerem Ausmaße es *Repräsentant* dieser Urkraft ist, und die *Stärke dieser im Individuum repräsentierten Urkraft nennen wir Wille*. Dieser Wille wird schöpferisch, wenn er sich sozusagen durch das Ich hindurch ins Über-Ich durchsetzt und dort zu eigenen Idealbildungen führt, die, wenn man will, letzten Endes aus dem Es, jedenfalls aber nicht von außen stammen." Rank, O., Wahrheit und Wirklichkeit (1929) S.5, zit. n. Zottl, A., 1982 S.223.

<sup>619</sup> Rogers, 1967a p.30; vgl. Anhang.

<sup>620</sup> Peretti, A. de, *Pensée et vérité de Carl Rogers*, p.53: "Cette brève rencontre de quelques jours laissera des traces profondes."

<sup>621</sup> "Rogers devait être intéressé par cette orientation de Rank vers la vie biologique, associée à une mise en valeur quasi 'héroïque' de l'individu, arraché aux contextes génésique ou religieux: ne retrouvait-il pas ses problèmes personnels à l'égard de ses frères et de ses parents, adossé à sa solitude paysanne. Surtout à cette époque où son frère Ross, né en 1899, et avec lequel il avait très

Die Abgrenzung von der Psychoanalyse wird in einer früheren Aufzählung der Bedingungen der klienten-zentrierten Therapie deutlich. Ursprünglich hatte Rogers mehr als die drei notwendigen und hinreichenden Bedingungen formuliert. In der damaligen Formulierung war die "assimilierte Interpretation" eine von sechs Bedingungen für therapeutische Persönlichkeitsveränderung. Der Hauptpunkt ist die Assimilation. Rogers hatte erkannt, daß er nur mit der Interpretation oft keinen Erfolg erzielte. Ob er das mit Ranks Theorie des Gegenwillens in Verbindung brachte, wird nicht deutlich. Rogers legte mehr Wert auf den Aspekt des Annehmens oder Anpassens der Interpretation und wehrte sich gleichzeitig gegen eine rein intellektuelle Auffassung der Interpretation. Rogers forderte die: Assimilierte Interpretation

"V. Einsicht gewinnen durch assimilierte Interpretation. Die Grundlage der Einsicht scheint die emotionale Akzeptanz des Selbst, wie in 3 beschrieben, zu sein. Zusätzlich jedoch wird die Selbsteinsicht oft bereichert durch die Interpretation gefühlsmäßiger Verhaltensweisen von Seiten des Therapeuten, die im Leben des Individuums bisher nicht erkannt wurden. Solche Interpretationen, meist Erklärungen von Verhaltensmotiven, dienen dann keinem nützlichen Zweck und können einen Fortschritt verhindern, wenn sie vom Klienten nicht akzeptiert werden. Daher der Begriff 'assimilierte Interpretation'. Obwohl dieser Prozeß tiefe Wurzeln im Freud'schen psychoanalytischen Verfahren hat, wird er wahrscheinlich viel weniger benutzt als früher. Es ist der eine beschriebene Prozeß, der eine kleine Rolle spielt, wenn überhaupt eine.

Zweifellos schulden wir Rank und Jung viel für die geschmälerte Bedeutung von Einsicht allein. Einsicht und verantwortliche selbstgesteuerte Entscheidungen auf neue Ziele zu, stellen eine neue und effektive Integration dar. Einsicht allein, wie man von den persönlichen Berichten von Analysen im *Journal of Abnormal and Social Psychology* sehen kann, könnte das Individuum weiser, aber kaum fähiger, mit seiner Situation umzugehen, zurücklassen"<sup>622</sup>

So stand Rogers eher in der Tradition der Abtrünnigen der Psychoanalyse, zumindest jedoch gegen die amerikanische Psychoanalyse. Rogers bezog die Interpretation auf die emotionale Lage des Klienten und darauf, ob er bereit ist, sie in dieser Form zu akzeptieren. Er bezog sich auch noch explizit auf Rank und Jung und den psychoanalytischen Kontext, doch er war, wie hauptsächlich in den letzten beiden Sätzen des ersten Abschnitts deutlich wird, im Begriff, sich von den

---

affectivement vécu, 'décédait très soudainement et en quelque façon mystérieusement au début de ses trente ans'<sup>23</sup>. In der Fußnote zitiert er den Brief weiter: "Lettre à l'auteur du 12 mai 1971. Rogers précisait: 'Il (der Bruder J.S.) est mort au lit avec sa femme à côté de lui mais elle ne permit pas une autopsie, aussi nous n'avons jamais réelement su la cause de sa mort'". Peretti, A. de, *Pensée et vérité de Carl Rogers*, p.55 bzw. 57.

<sup>622</sup> Rogers, 1940a, p.163; vgl. Anhang.

psychoanalytischen Zusammenhängen zu distanzieren. Einige Monate später tauchten Rank und die Abtrünnigen nur noch in der Einleitung auf,<sup>623</sup> dann kaum mehr.

Die Dogmatisierung eines lebendigen Systems, eine Erfahrung, die ihm aus seiner religiösen Phase bekannt war (vgl. die Begründung für den Abschied von der Theologie) ließ ihn auch hier in eine andere Richtung laufen. Später erst sprach er dies deutlicher aus.<sup>624</sup>

Bevor Rogers im Aufsatz nach der Forderung der assimilierten Interpretation zur Formulierung seiner neuen Therapie kam, die "ein neuer Ansatz ist, der aus dem Feld der Erziehungsberatung und der Beratung von Erwachsenen entstanden ist."<sup>625</sup>, stellte er kurz dar, wie er zur Formulierung der Therapie gekommen ist. Zunächst wieder die bekannte Abgrenzung zu den alten Formen der Behandlungsmethoden (eine Kurzfassung von Rogers, 1939a), dann jedoch die Beschreibung der eigenen Lernerfahrungen:

"Noch ein weiterer psychotherapeutischer Ansatz verdient es, erwähnt zu werden, bevor wir auf neue Akzente eingehen. Man könnte ihn den Versuch nennen, individuelle Einstellungen durch Erklärung und intellektuelle Interpretation zu verändern. Im Allgemeinen entstand dieser Ansatz aus einem besseren Verständnis des menschlichen Verhaltens. So wie wir lernten, die Faktoren, die dem Verhalten zugrunde liegen und die Gründe für spezielle Verhaltensweisen besser zu verstehen, konnten wir immer treffendere Diagnosen individueller Situationen erstellen. Dann machten wir den Fehler, anzunehmen, daß die Behandlung im Wesentlichen eine Umkehrung der Diagnose sei, daß alles, was wir zu tun hatten, um dem Individuum zu helfen, war, ihm die Gründe für sein Verhalten zu erklären. So bemühten wir uns, den Eltern zu erklären, daß die Probleme ihres Kindes aus ihren eigenen Gefühlen des Zurückweisens dem Kind gegenüber entsprangen oder daß ihr Fehler in mangelnder Zuneigung dem Kind gegenüber bestand. (...) Wir hatten den naiven Glauben, daß das Ergebnis dieser intellektuellen Erklärung der Schwierigkeit veränderte Einstellungen und Gefühle seien."<sup>626</sup>

---

<sup>623</sup> "Die moderne Freudsche Analyse, die endlich ausreichend selbstsicher ist, um Freuds therapeutische Verfahren zu kritisieren und zu verbessern ist eine weitere Quelle.", Rogers, 1942a, S.36.

<sup>624</sup> "Ich bin sicher, daß mich meine Trauer über die Geschichte der Freudschen Theorie zur Formulierung dieser Gedanken veranlaßt hat. (...) Ich glaube, daß jede Theoriebildung das gleiche Risiko enthält und man deshalb vorsichtig sein muß, um Entwicklungen zum Dogmatischen hin zu verhindern." Rogers, 1959a, S.16; vgl. ausführlicher Kap.13.3.

<sup>625</sup> Rogers, 1940b, p.9, "(...) is a newer approach which has been growing up in the field of child guidance and adult guidance".

<sup>626</sup> Rogers, 1940b, p.7, In der deutschen Übersetzung sind die "wir"-Stellen mit "man" übersetzt; vgl. Rogers 1942a, S.34; nachdem mir eine Abschrift des Rogers Manuskripts vorliegt, kann es jedoch sein, daß Rogers selbst diese Fehler für die Veröffentlichung verfremdet hatte und den Ärzten in die Schuhe schob. ("So bemühten sich Ärzte, den Eltern zu erklären" statt: "Thus we endeavored to explain to parents")

Rogers konnte sich hinter dem "wir" verstecken, doch wird aus einer autobiographischen Erzählung klar, daß nicht nur das Klinik-Team diesen Fehler beging, sondern Rogers persönlich auch. Daran kann ein anderer, sehr früher Grundzug noch einmal deutlich werden. Rogers war beruflich nicht immer nur "professor moonie" der ab und zu einmal einfach in eine andere Richtung lief, wenn es ihm nicht paßte, bevor es dazu kam, stand sehr oft eine Geschichte um Autorität. Rogers hatte der Theorie so stark geglaubt, daß ihm am Ende außer Flucht nicht mehr viel anderes übrig blieb. Im Lebensrückblick erzählte er seine eigenen Erfahrungen paradoxerweise mit den zwei wissenschaftlichen Richtungen, gegen die er sich später mit größter Vehemenz abgrenzte. Die oben schon erwähnte Schilderung dreht sich wieder um die Erziehung des ersten Kindes David:

"Und er hatte von Geburt an eine Angewohnheit: er lutschte Daumen. Nun, nach Freudscher Theorie konnte das nicht nur zu einem verformten Mund, sondern auch zu Masturbation und allen möglichen Arten von sexuellen Schwierigkeiten führen, also mußte es unterbunden werden, koste es, was es wolle. Wir dachten also, wir würden das stoppen. Wir versuchten, Übel-schmeckendes auf seinen Daumen zu schmieren; er lutschte es ab. Kurz, so konnten wir ihn nicht stoppen. Damals - ich hoffe, daß es das heute nicht mehr gibt - konnte man kleine Aluminiumhandschuhe kaufen, die man mit Schnüren am Handgelenk des Kindes befestigen konnte. Ich erinnere mich noch dunkel daran, wie er die Fäustlinge aneinanderschlug, weil er nicht an seine Hände kam. Das scheint so unglaublich grausam. Ich kann kaum glauben, daß wir das taten, aber wir taten es."<sup>627</sup>

David hörte mit fünf Jahren auf, Daumen zu lutschen; Rogers meinte jedoch, daß er selbst heute noch, wenn er sehr aufgeregt sei, auf seinen Daumen zurückgreife und wohl ein Kind gewesen sei, das schon im Uterus gelutscht habe. Er kam zu dem Schluß, daß die Behandlung eventuell den größeren Schaden angerichtet habe als das Daumenlutschen. Direkt danach berichtete er von seinen Versuchen, das Kind auf den damals üblichen vier Stunden Stillrhythmus zu konditionieren und kommt dann zum Schluß, das Leben sei heute trotz seiner Komplexität einfacher und Elternschaft auch einfacher als gemeinhin angenommen, wenn man das Kind nur liebe.

*So werden die Positionen deutlich, gegen die sich Rogers in seinem eigenen Bild abgegrenzt hat. Es erscheint durchaus sinnvoll, sich gegen eine Psychoanalyse zu wenden, die einem vorkommt wie eine umgekehrte Diagnose. Dabei werden jedoch zwei andere Punkte deutlich. Um so weit zu kommen, mußte Rogers die Interpretation für wesentlich wirksamer gehalten haben als sie war, er hatte wohl der Psychoanalyse alles bedingungslos geglaubt. Er hat wahrscheinlich versucht, das Wissen direkt umzusetzen, koste es, was es wolle, und dabei ihm später grausam*

---

<sup>627</sup> Rogers, OH p.72; vgl. Anhang.

*erscheinende Dinge getan. Die Handschuhe an den Fäusten seines Sohnes oder das Geständnis der Frau mit dem "kleinen Teufel" stehen als Beispiele dieser Versuche behavioristische oder psychoanalytische Erkenntnisse direkt umzusetzen. Der Vergleich mit dem ministeriellen Schlachtpapier als autoritäre Variante liegt nahe. Als es nicht klappte, stand er wohl fassungslos vor der nicht funktionierenden (wie die Autowerkstatt) Theorie. Dann ging er, nach seiner Darstellung, den eigenen Weg der Erfahrung. Dabei unterscheidet sich jedoch die weitere Selbstdeutung, sie schwankt zwischen dem weg- und weiterlaufenden Einzelgänger, dem Jäger nach neuen Erfahrungen und dem braven Sammler, der ein Potpourri aus Theoriestücken macht, sich nimmt, was er braucht, egal woher und der verwirft, was er nicht braucht, nach dem Motto "das alles führte dazu..."*

## **12 "COUNSELING AND PSYCHOTHERAPY" - DIE GEBURTSTUNDE DER NICHT-DIREKTIVEN BERATUNG**

Als das Buch "Counseling and Psychotherapy" erschien, war Rogers bereits einige Jahre Professor an der Ohio State University. Er unterrichtete Psychologen, bildete Berater aus, zunächst arbeitete er hauptsächlich mit Studienanfängern. In seinem Seminar "Techniken der Psychotherapie" lehrte er im wesentlichen die letzten Kapitel seines Buches "The Clinical Treatment of the Problem Child". Bald jedoch begann er in diesen Seminaren mit Fällen von Studenten zu arbeiten. 1940 hielt er einen Vortrag; das Echo darauf ermutigte ihn stark und veranlaßte ihn eine neue Therapie auszuformulieren. In dieser letzten Rekonstruktion soll es um die Formulierung der Erwachsenentherapie gehen, darum, wie Rogers seine bis dahin gesammelten Erfahrungen und Theorien zu einer "neueren Therapie", wie er es nannte, machte. Wie bisher dargestellt, hatte Rogers bis zu dieser Zeit fast ausschließlich mit Kindern gearbeitet. Diese letzte Rekonstruktion stellt den Abschluß von Rogers' früher pädagogischer Arbeit dar. In seinen theoretischen Schriften wird die Hinwendung zur Erwachsenentherapie, auch durch das Wegfallen seiner pädagogischen Beispiele, deutlich. Danach setzte die Weiterentwicklung der klientenzentrierten Therapie ein, die besser erforscht ist. Einige der begonnenen Entwicklungen aus dieser Zeit werden abschließend kurz dargestellt, um die biographische, forschungs- und ideengeschichtliche Phasentrennung nicht weiter zu verfestigen und um mögliche Übergänge anzudeuten.

Während seiner Zeit in Rochester, etwa ab dem Jahr 1935 wurde Rogers immer wieder ans Teachers College der Columbia University in New York als Dozent eingeladen. Dabei hat er positive Erfahrungen mit seinen Fähigkeiten im Unterricht gemacht.<sup>628</sup> Einige Jahre später wurde er trotz großer Widerstände, man wollte eigentlich einen Psychiater, erster Direktor des "Rochester Guidance Center".

"Während dieser Zeit fing ich an zu zweifeln, ob ich Psychologe war. Die Universität Rochester stellte klar, daß die Arbeit, die ich machte keine Psychologie sei und daß sie kein Interesse daran hätten, daß ich im Bereich der Psychologie lehre. Ich ging zu APA (American Psychological Association J.S.) Konferenzen und fand diese überfüllt mit Aufsätzen über Lernprozesse von Ratten und Laborexperimenten, die, wie mir schien, nichts mit dem zu tun hatten, was ich machte. (...) Ich begann Kurse an der Universität, an der Fakultät für Soziologie, darüber zu halten, wie man schwierige Kinder versteht und mit ihnen umgeht."<sup>629</sup>

Der zunächst in Form seiner Dissertation gut gelöste Kompromiß zwischen den unterschiedlichen Ansichten der Psychologie und dem Problem, Kinder zu verstehen, ließ sich im Fächerkanon der Universitäten nicht so leicht durchhalten.<sup>630</sup> Der "mainstream" der Psychologie hatte sich in den fünfzehn vorhergegangenen Jahren eindeutig in Richtung der damaligen Lehrer von Rogers am Teachers College bewegt; der "rigorose naturwissenschaftliche, kalt-objektive, statistische Standpunkt"<sup>631</sup>, wie ihn Rogers als am Teachers College vorherrschend beschrieben hatte, hatte sich durchgesetzt.

Schon bald jedoch wurden diese auch als "education courses" anerkannt, und noch kurz bevor er Rochester verließ, wurden die Kurse doch noch in Psychologie ausgeschrieben, so daß sich Rogers wenigstens so als Psychologe anerkannt fühlte.<sup>632</sup> Nach dem Erscheinen seines ersten Buches (Rogers, 1939a) wurde ihm, wie er meinte, nur deshalb eine Professorenstelle an der Ohio State University - er erwähnte nicht in welchem Fach, wahrscheinlich in Psychologie - angeboten. Trotz der unmittelbar vorher erfolgten beruflichen Verbesserung in Rochester nahm er an und begann zu unterrichten. Wie bereits erwähnt, führte er zuerst Veranstaltungen mit Studienanfängern durch, in denen er hauptsächlich den eklektischen Standpunkt seines Buches, hauptsächlich den der letzten Kapitel über die Behandlungstechniken von Kindern<sup>633</sup> lehrte. In der "oral history" erwähnte Rogers, beim Thema seiner

---

<sup>628</sup> vgl. Rogers, 1967a p.30.

<sup>629</sup> Rogers, 1967a p.31, im Anhang.

<sup>630</sup> die von Rogers gewählte Lösungsstrategie, nach "nebenan" zu gehen, erinnert an den Wechsel der Studiengänge als er Student war.

<sup>631</sup> Rogers, 1955b in 1961a, S.25.

<sup>632</sup> vgl. Rogers, 1967a p.31.

<sup>633</sup> vgl. ausführlicher Kap.10.2: The Clinical Treatment of the Problem Child, z.B., der Fall Philip.

Selbsteinschätzung als Lehrer, die Möglichkeit, daß er in der konkreten Lehrtätigkeit nicht so neutral gewesen sein könnte, wie es dem Buch nach den Anschein hat.

"das sind zwei sehr unterschiedliche Arten. Die von Goodwin Watson war von der Art, die wirklich keine Anhänger produzierte, wogegen man vermutlich sagen kann, daß meine die Art ist, die Anhänger hervorbringt, obwohl ich das intellektuell gar nicht wünsche. Ich hätte lieber keine Jünger. Ich mag keine Jünger und doch sehe ich, daß die Art, wie ich unterrichtet habe, dazu neigt, solche hervorzurufen. Das ist nicht leicht für mich ... lassen Sie es mich andersherum versuchen. Ich konnte das nicht, was McGiffert tat. Ich konnte Freud nicht so lehren, daß die Leute dachten, Oh, Sie glauben an Freud. Ich konnte Jung nicht so darstellen, daß die Leute dachten, Oh, Sie glauben an Jung. Ich konnte Rogers<sup>634</sup> nicht so darstellen, daß die Leute dachten, das sei es, was ich glaubte, oder Adler, und so weiter. Ich habe meinen eigenen Standpunkt und der scheint mir am effektivsten oder am dichtesten bei der Wahrheit zu sein. (...) Ich sehe, daß das zwei verschiedene Arten zu lehren sind und meine ist die Art, die dazu tendiert, Anhänger hervorzubringen. Ich sträube mich dagegen, das zu sagen. Ich habe das erst kürzlich herausgefunden."<sup>635</sup>

Rogers arbeitete zu dieser Zeit wahrscheinlich schon an der Formulierung seiner eigenen Ideen, denn im Dezember 1939 ging er nach Columbus, um die neue Stelle anzutreten. Als Rogers zu unterrichten anfang - er hatte seinen damaligen Standpunkt mit den Worten "ich tat nur, was alle Kliniker ohnehin taten"<sup>636</sup> umrissen - war er erstaunt, daß selbst graduierte Studenten diese Ansichten nicht kannten. Rogers bezeichnete sich auch zu dieser Zeit noch als von Freud, von Rank, von seiner Erfahrung am Child Guidance Center, der Philadelphia School und den Teamdiskussionen beeinflusst.

"Obwohl ich mir bewußt war, daß ich einen eigenen Weg des Umgangs mit Einzelnen entwickelte, schien es mir wieder, daß ich einfach einer wichtigen derzeitigen therapeutischen Bemühung folgte und daß das, was ich tat, sich nicht von dem unterschied, was die meisten Berater taten."<sup>637</sup>

Es war eine für ihn günstige Zeit, als er an die Ohio State University kam, viele Studenten waren froh, nachdem sie ihre Laborausbildung hinter sich hatten, einen Psychologen zu finden, der sich für die Arbeit mit Menschen interessierte; So brachte sich Rogers sehr bald in Schwierigkeiten mit der inneren Universitätsordnung, indem

---

<sup>634</sup> das macht in diesem Zitat wenig Sinn, ich vermute, daß hier ein Fehler im Transskript vorliegt und hier Rank statt Rogers stehen müßte, auch ein Versprecher wäre mit Blick auf die folgende Technik-Diskussion vorstellbar. Sinnvoll wäre es mit Selbstironie wie im Rogers-Buber Dialog. Vgl. auch Rogers, 1960+ Buber, M., "In diesem Sinne bin ich auch nicht 'Carl Rogers'" in Kap.14.

<sup>635</sup> Rogers, OH p.55, im Anhang.

<sup>636</sup> Rogers, 1959a p.187.

<sup>637</sup> Rogers, 1974d p.7.

er viele Arbeiten begleitete.<sup>638</sup> Noch 1940 führte er ein Praktikum ein, in dem er an der Universität eine Art Supervisionsseminar anbot.

"weder Freud noch irgendein anderer Therapeut haben es je geschafft, eine Erfahrung unter Supervision in einer therapeutischen Beziehung als Teil eines akademischen Trainings anzubieten. Ich weiß nicht genau, ob das stimmt. Aber ich weiß, daß ich keinen so dreisten Gedanken hatte, als ich das Praktikum einführte. Es erschien mir einfach wesentlich, daß, wenn Studenten etwas über Therapie lernen sollten, sie diese weiterführen müßten und die Möglichkeit brauchten, um zu analysieren und zu diskutieren, was sie taten. Fast die ganze Diskussion stützte sich auf aufgezeichnete Interviews und das war ein aufregendes Unternehmen für die ganze Gruppe."<sup>639</sup>

Rogers führte in dieser Art seine Arbeitsweise, die er an der Erziehungsberatungsstelle praktiziert hatte, fort; dort hatte er die Fallkonferenz eingeführt und hier machte er etwas ganz ähnliches mit den Studenten. Die Blickrichtung blieb auf die Einzelfallarbeit ausgerichtet.

Am Ende des Jahres stand dann die Geburtsstunde der klienten-zentrierten Therapie.

"Es wäre ziemlich absurd anzunehmen, man könnte einen Tag benennen, an dem die klienten-zentrierte Therapie geboren wurde. Trotzdem fühle ich, daß es möglich ist, diesen Tag zu nennen, nämlich den 11. Dezember 1940."<sup>640</sup>

An diesem Tag hielt Rogers eine Rede an der University of Minnesota mit dem Titel "Einige neuere Konzepte in der Psychotherapie"<sup>641</sup>. Mit dem Titel hatte er beabsichtigt, die aufkommenden Trends darzustellen, er sah sich in der Rolle dessen, der zusammenfaßt oder zurückblickt.<sup>642</sup> Rogers sah sich selbst in der Tradition seines eigenen Buches, als der, der Vorgegebenes darstellte und aus der Praxis berichtete. Ganz in diesem Grundtenor begann er auch seine Rede:

"Obwohl der Gebrauch des Wortes Psychotherapie relativ neu ist, reicht das Konzept doch weit in die menschliche Geschichte zurück. Im Laufe der Jahrhunderte gab es viele Bemühungen Mensch zu Mensch - Situationen zu nutzen, um das Verhalten und die Einstellungen der fehlangepaßten Person zu einem konstruktiveren Ergebnis hin zu verändern."<sup>643</sup>

---

<sup>638</sup> vgl. Rogers, 1967a p.33.

<sup>639</sup> Rogers, 1967a p.34, im Anhang.

<sup>640</sup> Rogers, 1974d p.7.

<sup>641</sup> vgl. Rogers, 1940b.

<sup>642</sup> vgl. Rogers, 1974d p.8 "The title was again intended to indicate that I was trying to point up the emerging trends, acting as a summarizer or reviewer of those trends. I described older approaches that were being dropped - the giving of advice, the intellectual interpretation of personality dynamics, and so forth."

<sup>643</sup> Rogers, 1940b, p.2.

Dann zählte Rogers sechs alte Techniken zur Verhaltens- und Einstellungsänderung auf. Befehlen und Verbieten als die ältesten; er erzählte von Karteikarten einer Fürsorgestelle aus dem vorigen Jahrhundert, die meist den Schlußsatz trugen "Eltern ermahnt und belehrt", dann die Technik des Ermahnens, die mit Gelöbnissen und Versprechungen arbeitete; die des Geständnisses und der Katharsis, je von Kirche und Psychoanalyse verwendet; Suggestion im Sinne von Versicherung und Ermutigung, Ratschläge und Überredung als häufige Techniken der Psychotherapie; die Erklärung und intellektuelle Interpretation<sup>644</sup>. Er belegte die jeweilige Technik mit Beispielen aus Tonbandaufnahmen, die die Plausibilität der Ablehnung der alten Techniken verstärkt. An den Reaktionen eines Studenten in einer Beratungsstunde konnte er zeigen, wie dieser immer stiller wurde, wie ihm sein Problem vom Berater förmlich ausgedrückt wurde. Das Gemeinsame der alten Ansätze, mit Ausnahme der kathartischen Methode sah Rogers in der Tatsache, daß jeweils der Berater kompetent sei für die Ziele und Entscheidungen und wenn der Berater gut suche, würde er auch die effektivste Technik finden, die den Klienten zum vom Berater gewählten Ziel führe. Den neueren Ansatz, den er dann darstellte als aus den oben angegebenen Quellen erwachsen, charakterisieren zunächst vier Kennzeichen:

"Das Individuum und nicht das Problem steht im Mittelpunkt der Betrachtung. Das Ziel ist es nicht, dieses Problem zu lösen, sondern dem Individuum zu helfen, sich zu entwickeln, so daß es mit diesem Problem und mit späteren Problemen auf besser integrierte Weise fertig wird. (...)

Diese neuere Therapie ist bemüht, eher direkt im Bereich der Gefühle und Emotionen zu arbeiten als zu versuchen, die Gefühle durch den Intellekt zu erreichen.

Als drittes legt diese neuere Therapie größeren Wert auf die gegenwärtige Situation als auf die Vergangenheit. (...)

Hier ist der therapeutische Kontakt selbst eine Entwicklungserfahrung. (...) Sicher ist diese Art der Therapie keine Vorbereitung zur Veränderung, sie ist Veränderung."<sup>645</sup>

Im Anschluß an diese vier Charakteristika stellte Rogers spezifischer dar, was seiner Ansicht nach im therapeutischen Prozeß passiert, was der Berater tut, was der Klient. Die Begriffe zwischen Berater und Therapeut verschwimmen hier bereits, der zwei Jahre später entstandene Buchtitel "Counseling and Psychotherapy" stellt den sehr frühen Kampf Rogers' gegen die Trennung der beiden Arten dar. Zunächst jedoch zählte er zwölf Schritte der Therapie auf:

"1. Das Individuum kommt, weil es Hilfe will. Genau betrachtet ist dies einer der wichtigsten Schritte in der Therapie. (...)

---

<sup>644</sup> vgl. ausführlich Kap. 11.

<sup>645</sup> Rogers, 1940b p.9ff, vgl. dt. 1942a S.36f.

2. Die Beratungssituation wird meist klar definiert. (...)
3. Der Berater ermutigt zum freien Ausdruck von Gefühlen im Zusammenhang mit dem Problem."<sup>646</sup> (Rogers stellte an dieser Stelle eine ausführlichere Sequenz aus einer Spieltherapie, in der ein Kind mit Tonklumpen Familie spielt, dar.)
- (usw.)

In dieser ersten Formulierung der klienten-zentrierten Therapie sind die Entstehung aus der Arbeit mit Kindern und die Anfänge der Arbeit mit Studenten noch deutlich zu merken. An diesen ersten drei Schritten der Therapie wird ebenso deutlich, wie Rogers in dieser Zeit noch von einem klaren Setting ausging. Die späteren Formulierungen der klienten-zentrierten Therapie, in denen der Ansatz auf unterschiedliche Kommunikationssituationen ausgedehnt wurde, hat diese wichtigen Eingangsvoraussetzungen weniger betont. In der Rede über die Zukunft der klienten-zentrierten Therapie, 34 Jahre später, nahm Rogers nichts davon zurück, er bekräftigte die Bedeutung dieser Rede noch einmal; ob er den Wunsch nach Hilfe und die damit verbundene Rollenvorgabe auch später noch für einen der wichtigsten Schritte hielt, bleibt unklar, mir scheint jedoch die spätere Verengung auf drei Variablen eine Folge der operationalen Formulierungen. Noch 1957 zählte Rogers in "Die notwendigen und hinreichenden Bedingungen für Persönlichkeitsentwicklung durch Psychotherapie"<sup>647</sup> sechs Bedingungen auf:

- "1. Zwei Personen befinden sich in psychologischem Kontakt.
2. Die erste, die wir Klient nennen werden, befindet sich in einem Zustand der Inkongruenz, ist verletzbar oder ängstlich.
3. Die zweite Person, die wir Therapeut nennen werden, ist kongruent oder integriert in der Beziehung.
4. Der Therapeut empfindet eine bedingungslose positive Zuwendung dem Klienten gegenüber.
5. Der Therapeut empfindet ein empathisches Verstehen des inneren Bezugsrahmens des Klienten und ist bestrebt, diese Erfahrung dem Klienten gegenüber zum Ausdruck zu bringen.
6. Die Kommunikation des empathischen Verstehens und der bedingungslosen positiven Zuwendung des Therapeuten dem Klienten gegenüber wird wenigstens in einem minimalen Ausmaß erreicht."<sup>648</sup>

*Hauptsächlich die ersten beiden und der letzte Punkt verdienen Beachtung; diese relativieren die später genauer erforschten anderen drei Bedingungen. Rogers hatte diese Bedingungen noch aus seinem Verständnis der Beratungssituation geschrieben. Das Setting spielte eine wesentliche Rolle, und die Bedingungen mußten wenigstens minimal verwirklicht sein. Diese im letzten Punkt angedeutete Unwägbarkeit des*

---

<sup>646</sup> Rogers, 1940b p.12ff.

<sup>647</sup> Rogers, 1957a.

<sup>648</sup> Rogers, 1957a S.168.

*therapeutischen Prozesses weist auf ein zusätzliches Merkmal hin, das der Unsicherheit des Gelingens. Wenn die Punkte vier und fünf nicht durch den Punkt sechs verdoppelt sind, beinhaltet diese Formulierung die Möglichkeit des Scheiterns, die der Unverfügbarkeit des Gelingens. Diese scheinbare Binsenweisheit könnte für Rogers ursprünglich durchaus nicht selbstverständlich gewesen sein. Es mußte noch etwas darüberhinaus geben. Nur so gesehen, erscheint mir Punkt sechs sinnvoll. Im Fallbericht des Jugendlichen Philip sowie in der Szene mit der Mutter des "rechten kleinen Teufels" kam Rogers der Beziehung langsam auf die Spur, er schien zu spüren, daß durch die pure Adaption psychoanalytischen oder wie im Falle seines Sohnes, behavioristischen Wissens die Persönlichkeitsveränderung nicht bewirkt werden konnte. Diese Suche nach dem, was denn eine Persönlichkeitsveränderung unterstützen könnte, könnte er für sich selbst dann als "normal" angesehen haben, er ging davon aus, daß das alle Berater in derselben Weise tun würden und wollte dies in seiner Rede in Minneapolis darstellen.*

Rogers datierte den Anfang der klienten-zentrierten Therapie nicht in die Zeit der Entstehung dieser Rede, denn als er sie schrieb, wußte er gewissermaßen noch nicht, was er tat.

"Ich war völlig unvorbereitet auf die Furore, die die Rede machte. Ich wurde kritisiert, ich wurde gelobt, ich wurde angegriffen, ich wurde verständnislos angeschaut. Am Ende meines Aufenthaltes in Minneapolis fiel mir richtig auf, daß ich vielleicht etwas Neues sagte, das von *mir* kam; daß ich nicht nur den Standpunkt von Therapeuten im allgemeinen zusammenfaßte. Kurz danach entschloß ich mich, an einem Buch zu arbeiten, das meinen Standpunkt darlegte - einen Standpunkt, großzügig gemessen an anderen, genährt von anderen, aber immer noch ein Standpunkt, der mein eigener war. (...) So kann man sehen, daß der Minnesota Artikel einen wirklichen Wendepunkt für mich darstellte, nach dem ich zu glauben begann, daß ich persönlich, aus meiner eigenen Erfahrung, einige originäre Beiträge zum Feld der Psychotherapie beisteuern konnte."<sup>649</sup>

Dann ging es steil bergauf mit seiner Richtung der Therapie. Einen wesentlichen Fortschritt brachte eine technische Neuerung, die in den obigen Zitaten bereits angeklungen ist; Die Aufzeichnung von Therapiegesprächen<sup>650</sup> auf Tonträger. In Interviews und Filmen erzählte Rogers immer wieder, wie abenteuerlich diese erste Zeit der Aufzeichnung auf Schellackschallplatten gewesen sein muß. Die kurze Spieldauer der Platten, der aufwendige Apparat und das dauernde Wechseln ließ die Arbeitsgruppe, wie Rogers erzählte, zu später nicht mehr akzeptablen Methoden greifen. Sie nahmen Klienten ohne deren Wissen mit versteckten Mikrofonen auf; das Aufnahmegerät stand im Nebenraum und ein anderer wechselte dauernd die

---

<sup>649</sup> Rogers, 1974d p.8.

<sup>650</sup> vgl. Rogers, 1942e.

Platten.<sup>651</sup> Mit derartigen Methoden der Therapieforschung machte sich Rogers im universitären Rahmen wieder stärker zum empirischen Forscher:

"Mein Traum, therapeutische Gespräche aufzuzeichnen, wurde wahr, und allmählich konzentrierte sich mein Interesse auf die Wirkung von unterschiedlichen Reaktionen im Gespräch. Dies führte zu einer starken Betonung der Technik, der sogenannten 'nicht-direktiven Technik'<sup>652</sup>

*Was Rogers innerlich bewegt hatte, was er zu dieser Zeit für selbstverständlich hielt, machte Furore, und in Verbindung mit den technischen Möglichkeiten konnte es transparent gemacht werden. Die empirische Phase der Forschung setzte ein. Tausende von Interviews wurden von Rogers und seinen Schülern aufgezeichnet, rating-scales wurden eingeführt, die Theorie wurde umformuliert, um operationalisierbar zu sein.*

*Dabei wurde die Änderung in Rogers' Einstellung, die wahrscheinlich in den Jahren vorher stattgefunden hatte, kaum gehört. Die Änderung von dem Berater am Child Guidance Center, der den Klienten seine Interpretationen beibrachte, der Freuds und Skinners Theorie so unmittelbar umsetzte, daß er sein eigenes Kind vom Daumenlutschen wegkonditionieren wollte, hin zu einer Einstellung, die er später einmal so zusammenfaßte:*

"Die Änderung, die in mir stattgefunden hat, läßt sich recht kurz beschreiben, indem ich sage, daß ich in den ersten Berufsjahren die Frage gestellt habe: Wie kann ich diesen Menschen behandeln oder heilen oder verändern? Heute würde ich die Frage so stellen: Wie kann ich eine Beziehung herstellen, die dieser Mensch zu seiner eigenen Persönlichkeitsentfaltung benutzen kann?"<sup>653</sup>

Die dann folgenden Schritte waren im Sinne der einleitend erwähnten These von Rogers "further explications of that one theme". Im Lebensrückblick sah Rogers diese weiteren Bemühungen an einer Stelle eher lapidar, im Unterschied zu seiner sonstigen Betonung des strengen Forschers und Empirikers:

"Eine ganze Menge der Forschung, die ich in meinem Leben gemacht habe, war im wesentlichen dazu da, zu beweisen, daß ich recht habe. Ich meine, wir hatten die Hypothese; nun hat das Ergebnis sie bestärkt oder entkräftet? Und normalerweise hat es bestärkt."<sup>654</sup>

Ein Verdienst Rogers', das immer wieder betont wurde, war die Aufzeichnung von Therapiesprächen, die sich daran anschließende Erforschung des

---

<sup>651</sup> vgl. Rogers, OH p.109f.

<sup>652</sup> Rogers, 1973b in Rogers, 1977+ Rosenberg R.L., S.192.

<sup>653</sup> Rogers, 1954a, p.1, dt., in 1961a, S.46.

<sup>654</sup> Rogers, OH p.152, im Anhang.

Therapieverlaufs und die Transparenz der Therapeutenäußerungen.<sup>655</sup> Zuvor waren die meist nachträglichen Aufzeichnungen der Psychoanalytiker die Grundlage für die Fallberichte; diese standen jedoch im Verdacht zu verkürzen und subjektiv verfälscht zu sein.<sup>656</sup> Eingeführt hatte Rogers diese Aufzeichnungen an der Universität in Ausbildungsprogrammen für die Studenten. Außer in der Therapieforchung spielen derartige Aufzeichnungen in der Ausbildung von Beratern und Therapeuten eine wichtige Rolle; später wurden sie teilweise durch Demonstrationsinterviews ersetzt.

Auf die dann einsetzende Forschung soll hier nur kurz und exemplarisch eingegangen werden. Einen großen Markstein bildet das Buch von Dymond und Rogers: "Psychotherapy and Personality Change",<sup>657</sup> in dem ausführliche Tests zur Persönlichkeitsveränderung während und nach einer Psychotherapie vorgelegt werden. Das wesentliche Anliegen ist es, die Wirksamkeit der Psychotherapie anhand von mehreren genauen Fallanalysen nachzuweisen. Mit unterschiedlichen Persönlichkeitstests vor der Therapie, nach sieben, nach 25 Interviews, und einigen Folgeuntersuchungen wurde die Veränderung der Persönlichkeit zu messen versucht. Ein wichtiger Focus in diesen Studien lag auf der unterschiedlichen Beurteilung des Selbst und des Idealselbst durch die Klienten. Außerdem wurde die Kategorie eines neutralen Diagnostikers im gesamten zeitlichen Verlauf eingeführt. Um die unterschiedlichen Dimensionen der Selbsteinschätzung der Klienten deutlicher zu machen, arbeitete die Gruppe auch mit Tests zum "erinnerten Selbst", also einer Selbsteinschätzung der Klienten nach der Therapie über ihren vermuteten Zustand vor der Therapie und so weiter. Außer seiner Studie über eine fehlgeschlagene Therapie von "Mr. Bebb"<sup>658</sup> hatte Rogers die 90seitige Fallstudie "Mrs. Oak" vorgelegt und dort den Erfolg der Therapie nachgewiesen. Unterschiedliche Persönlichkeitstests wurden vor, während und nach der Therapie ausgewertet und anschließend wurden die unterschiedlichen Korrelationen berechnet. Als Ergebnis wurde beispielsweise gefunden:

"(a) During and after therapy the client, from her own frame of reference, becomes decidedly similar to her initial self-ideal ( $r_{SB \cdot IB} = .21$ ;  $r_{SF2 \cdot IB} =$

---

<sup>655</sup> vgl. z.B. Pongratz, L.J., Lehrbuch der klinischen Psychologie, S.341f.; Pongratz unterscheidet dabei allerdings zwischen Rogers, der sich wegen seiner philosophischen und anthropologischen Thesen dem Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit ausgesetzt sah und der dann folgenden Forschung seiner Schüler: "Sie haben entscheidend dazu verholfen, daß diese individualistische und teilweise idealistische Therapieform heute auf einem gut gesicherten wissenschaftlichen Boden steht." (S.343)

<sup>656</sup> in der "oral history" (p.108) erwähnte Rogers, daß er zu dieser Zeit ein Transskript einer Aufzeichnung einer Psychoanalytischen Behandlung, aufgenommen an der Yale University, von mehreren hundert, vielleicht mehreren tausend Seiten erhalten hatte. Rogers hatte die Forschung mit Tonband zwar stark forciert, wahrscheinlich jedoch nicht "erfunden".

<sup>657</sup> Rogers, 1954+ Dymond, R.F.,

<sup>658</sup> Rogers, 1954b.

.70). (b) During and after therapy the client, as viewed by a diagnostician, made even more radical progress in the direction of becoming her initial self-ideal ( $r_{DB \cdot IB} = -.42$ ;  $r_{DF2 \cdot IB} = .61$ )<sup>659</sup>

Das Ganze sah graphisch so aus:<sup>660</sup>



Ohne hier auf die Studie und die Formeln zur Messung der Veränderung der Persönlichkeit genau einzugehen, waren es hauptsächlich solche Studien, in denen mit aufwendigen, seitenlangen Korrelationstabellen, die unterschiedlichen Aspekte der Veränderung gemessen wurde. Der Q-Sort Test beispielsweise bestand aus 100 Karten mit Sätzen, wie: "I just don't respect myself." "I am responsible for my troubles." "I am confused." "I am afraid of sex." "I am worthless." "I am intelligent"<sup>661</sup> usw., die die Klienten gemäß ihrer Einschätzung, gemäß ihren Idealen ordneten und die der Diagnostiker ordnete. Der Q-Sort war nur ein Test aus einer Testbatterie von fünf Tests (TAT: Thematic Apperception Test, Q-Sort, Willoughby Emotional-Maturity Scale, Self-Other Attitude Scale, the role-playing situational test of

<sup>659</sup> Rogers, 1954+ Dymond, R.F., p.293. (SB: Self Before; IB: Ideal-self before Therapy; SF2 Self after Therapy Following Investigation 2) siehe unten.

<sup>660</sup> Rogers, 1954+ Dymond, R.F., p.294.

<sup>661</sup> Rogers, 1954+ Dymond, R.F., p.275ff..

interpersonal situations)<sup>662</sup> am Anfang, die dann einzeln im Laufe der Therapie und in der Folgezeit wiederholt wurden.

*Diese Art der Forschung erinnert stark an die Dissertation von Rogers, in der am Ende das Ergebnis stand, daß Kinder, die zur Erziehungsberatungsstelle kommen, eine höhere Punktzahl haben als ähnlich auffällige Kinder, die nicht dorthin kommen. Ganz ähnlich auch hier. Die Studie über Mr. Bebb ist nur insofern ein Fehlschlag, als dieser sich nicht positiv veränderte. Er blieb relativ stabil, doch konnte keine positive Veränderung gemessen werden.<sup>663</sup> Rogers stellte in dieser Fallstudie abschließende Fragen zum Forschungsdesign. Das heißt, das Ergebnis dieser Studien ist ganz analog zu oben. Wer in Therapie geht, dem geht es hinterher wahrscheinlich besser. Das Verdienst von Rogers, und das darf auch im zeitlichen Kontext nicht übersehen werden, ist, daß er ganz ähnlich wie damals dem Teachers College gegenüber, diesmal einer Psychologie, die unter dem Einfluß des Behaviorismus und des naturwissenschaftlichen Wissenschaftsparadigmas stand, die objektiven Daten lieferte. An diesem Punkt hat meines Erachtens Rogers und die klient-zentrierte Therapie trotz vieler Unterschiede zu anderen Therapierichtungen zur rechten Zeit eine wesentliche Leistung für die gesamte Therapieforschung erbracht.*

Es bleibt zunächst jedoch unklar, ob Rogers die später von der empirischen Forschung herauskristallisierten Ergebnisse und Bedingungen wirklich selbst für die "Essenz der Psychotherapie" gehalten hat. In einem gleichnamigen Aufsatz von 1959 war davon keine Rede:

"Ist es möglich, in der reichlich interaktionellen Beziehung der Psychotherapie ein essentielles oder entscheidendes Element zu benennen, dem gegenüber der Rest der Erfahrung untergeordnet ist? Diese Frage hat mich schon sehr lange beschäftigt. Es ist eine Frage, auf die ich in den letzten beiden Jahrzehnten verschiedene Antworten gegeben habe. In vergangenen Jahren glaubte ich, daß Einsicht, genau definiert, so ein wesentliches Element sei. Diese Sicht habe ich schon lange aufgegeben. Ich habe oft gesagt, daß die Beziehung das wesentliche Element sei, und in einem bestimmten Sinne denke ich, das ist wahr. Es ist das wesentliche Element für den Therapeuten, weil die Qualität der Beziehung das einzige Element ist, das er direkt beeinflussen kann. Wenn ich aber an Psychotherapie als Persönlichkeitsveränderung denke und mich frage, ob es da ein essentielles oder wesentliches Element in einer solchen Veränderung gibt, merke ich, daß ich eine andere Antwort gebe. Die Aufgabe, die ich mir in diesem Papier gestellt habe, ist es, die Erfahrung zu beschreiben, so genau ich nur kann, zuerst in klinischen, dann in mehr theoretischen Begriffen, die ich derzeit für das wesentliche Element in der Psychotherapie halte.

Bevor ich versuche, dies zu beschreiben, möchte ich anmerken, daß ich nicht versuche, die Bedingungen, die zu dieser Erfahrung führten, zu spezifizieren,

---

<sup>662</sup> vgl. Rogers, 1951d, in: Rogers 1954+ Dymond p.260.

<sup>663</sup> vgl. Rogers, 1954b, p.393.

obwohl ich denke, daß sie spezifizierbar sind. In einem jüngeren Aufsatz<sup>664</sup> habe ich diese Bedingungen versuchsweise formuliert und einige Forschungsprojekte machen sich nun daran, diese Formulierung zu testen. Hier jedoch ist es nicht meine Absicht bei diesen Bedingungen zu verweilen, obwohl es natürlich kein Phänomen, das als das wesentliche Element der Therapie angesehen wird, geben kann, das ohne die notwendigen Vorbedingungen existiert."<sup>665</sup>

In dieser Einleitung machte Rogers klar, daß das, was er bisher gefunden hatte, die Vorbedingungen oder ganz wörtlich die "Bedingungen" für eine Persönlichkeitsänderung darstellten. Diese Bedingungen mögen, wie im angegebenen Aufsatz (Rogers, 1957a), notwendig und hinreichend sein, außerdem mag es dem *Therapeuten* nützlich sein, diese zu kennen, doch ist das nicht das Wesentliche der Psychotherapie.

*Ich möchte das als die "ungehörte Stimme" von Rogers bezeichnen, seine weitergehende Suche, die zwar die Forschungsprojekte, die sich weiter mit den Bedingungen beschäftigten, anerkannte, doch seine weiteren und älteren Fragen zielten in eine andere Richtung. Es erscheint mir bezeichnend, daß dieser Aufsatz - es ist der zweite Versuch von Rogers, 1956 hatte er es mit einem gleichnamigen Manuskript<sup>666</sup> bei der American Academy of Psychotherapists versucht - in keines seiner Bücher und auch in keine der posthum erschienenen Aufsatzsammlungen aufgenommen wurde, er wurde auch nicht ins Deutsche übersetzt. Vielleicht hatte sich Rogers nach den höchstwahrscheinlich ausbleibenden Reaktionen bald selbst von dem Artikel distanziert. Mir scheint jedoch hier die ursprüngliche Suche erhalten; außerdem scheint eine Relativierung gegenüber den bereits gefundenen Ergebnissen feststellbar.*

Rogers setzte sich im weiteren Verlauf des Aufsatzes auch von den Konsequenzen der Psychotherapie ab; auch diese seien von seiner Forschungsgruppe beschrieben und man sei bemüht, sie auf unterschiedliche Weise nachzuweisen.

Ausgerechnet aus der Fallstudie Mrs. Oak hatte Rogers eine Interviewsequenz herausgegriffen, um zu zeigen, was er, abgesehen von den Bedingungen und abgesehen von den Konsequenzen, die er erforscht hatte, für die Essenz hielt.

Die herausgegriffene Sequenz aus dem einunddreißigsten Interview mit Mrs. Oak ist eine kurze Sequenz mit drei Klienten- und zwei Therapeutenäußerungen, es geht um Schmerz und Mitleid mit sich selbst. An den Sätzen stellte Rogers fest, daß

---

<sup>664</sup> Rogers verwies auf 1957a, also die oben genannten sechs Bedingungen.

<sup>665</sup> Rogers, 1959e p.1f, im Anhang.

<sup>666</sup> in Schmid's Bibliographie als unveröffentlichtes Manuskript (Rogers, 1956g) registriert, findet es sich jedoch weder bei Schmid, noch im CSP. Auch von 1959e liegt in beiden Sammlungen und auch mir nur ein Manuskript vor, laut Schmid's Bibliography wurde es 1959 jedoch in *Annals of psychotherapy* (1) veröffentlicht.

es um die Erfahrung der Frau ginge, daß diese Sequenz ein "Molekül" der Therapie oder der Persönlichkeitsveränderung sei, daß Therapie aus solchen manchmal dicht aufeinander folgenden und manchmal weit auseinanderliegenden Molekülen bestehe. In vier Anmerkungen versuchte Rogers zu beschreiben, was für ihn die charakteristischen Elemente waren.

"Als erstes ist da etwas, das sich in diesem existentiellen Moment ereignet. Es ist kein Nachdenken über etwas, es ist die Erfahrung von etwas in diesem Augenblick in dieser Beziehung.

Zweitens ist es eine Erfahrung ohne Schranken, ohne Hemmungen, ohne ein Zurückhalten. Sie fühlt bewußt, daß sie sich bedauert und sie bedauert sich wirklich. Ihr Inneres (Eingeweide), ihre Tränenkanäle und ihre Bewußtheit ihrer Empfindungen sind kongruent. (...)

Drittens ist dies in gewissem Sinn eine Erfahrung, die sich in ihrer Vergangenheit oft wiederholt hat, aber die nie vollständig erfahren wurde. In der Vergangenheit hat sie das auf einem physiologischen Level gespürt, aber sie hat es 'verheimlicht'. Das ist das erste Mal, daß dieses organismische Thema; das bis dahin dem Bewußtsein verneint wurde, dem Bewußtsein frei zugänglich ist.

Viertens hat diese Erfahrung die Qualität, akzeptabel zu sein."<sup>667</sup>

Rogers legte außerdem dar, daß immer, wenn diese vier psychologischen Qualitäten erreicht seien, dies eines der "Moleküle" der Persönlichkeitsveränderung sei. In Abgrenzung zu dem, was er nicht notwendig für essentiell hielt wie sexuelle oder vergangenheitsbezogene Gefühle, hoffte er auf eine bessere Erforschung der physiologischen Veränderungen in solchen Momenten. Am Schluß geht es noch einmal um etwas, das der Klient bereits oft auf organismischer Ebene erfahren hat, was ihm jedoch in solchen Momenten voll und bewußt zugänglich ist.

*Im Vergleich zu der Ankündigung der "Essenz" scheint die Theorie der Moleküle und ihre inhaltliche Bestimmung eher enttäuschend. Entscheidend könnte die Verbindung zum Organismus sein. Rogers hatte wahrscheinlich mit diesem Aufsatz den Versuch gemacht, das Thema des Organismus mit der Essenz der Psychotherapie in Verbindung zu bringen. Bei der Erforschung der Bedingungen und Konsequenzen der Psychotherapie war nämlich das älteste Thema, das des Organismus, weggefallen. Es wurde bereits nachgewiesen, daß die organismische Tendenz das originäre Theoriestück Rogers' war. Die starke Betonung der Technik und der Empirie ließen die Tendenz des Organismus den Bedingungen und Konsequenzen gegenüber in den Hintergrund treten. Rogers selbst jedoch hat das Konzept des Organismus trotz vieler Anfeindungen nie aufgegeben, aber zu verschiedenen Zeiten unterschiedlich stark betont. Daß Rogers die Tendenz des Organismus an dem*

---

<sup>667</sup> Rogers, 1959e p.3, im Anhang.

*ausführlichst erforschten Fall "Mrs. Oak" darstellte, spricht für seine weitere Suche, trotz der Erfolge. Bei aller empirischen Forschung darf die Basis nicht vergessen werden:*

"Der menschliche Organismus ist aktiv, aktualisiert sich, und ist zielgerichtet. Das ist die Basis für alle meine Gedanken."<sup>668</sup>

*Die Basis ist also die Tendenz des Organismus, und die Bedingungen sind, wie im Aufsatz von 1959 dargestellt, die wesentlichen Elemente für den Therapeuten.*

*Mit seinen Spekulationen über die Essenz der Therapie, statt über die wissenswerten Bedingungen für Therapeuten, hatte Rogers jedoch offensichtlich zunächst keinen Erfolg. Damit wird eine weitere Seite in dieser Rekonstruktion deutlich. Obwohl sich Rogers gerne als den einsamen Wolf darstellte, der seine Ziele verfolgt - unabhängig davon, ob sich jemand darum kümmert - ist im Falle der Rede von 1940 offensichtlich, daß ihm erst das Echo der Zuhörer zeigte, welche Tiefe seine Aussagen hatten, was er eigentlich gesagt hatte. Warum der Aufsatz von 1959 wenig bekannt wurde, läßt sich derzeit historisch nicht klären, vielleicht hat er ihn später verworfen; trotzdem bleibt die Möglichkeit, daß er mit diesen Ideen zu jener Zeit seinen Erfolg gefährdet sah, nicht ausgeschlossen. Erst mehr als zwanzig Jahre später konnte der "alte Rogers" wieder ähnliche Gedanken äußern, ohne seinen Ruf als Forscher, der die Dinge zu ihrem logischen Ende bringt, aufs Spiel zu setzen.*

"Wenn ich als Gruppenleiter oder als Therapeut in meiner besten Form bin, entdecke ich ein weiteres Charakteristikum. Ich stelle fest, daß von allem, was ich tue, eine heilende Wirkung auszugehen scheint, wenn ich meinem inneren, intuitiven Selbst am nächsten bin, wenn ich gewissermaßen mit dem Unbekannten in mir in Kontakt bin, wenn ich mich vielleicht in einem etwas veränderten Bewußtseinszustand befinde. Dann ist allein schon meine *Anwesenheit* für den anderen befreiend und hilfreich. Ich kann nichts tun, um dieses Erlebnis zu forcieren, aber wenn ich mich entspanne und dem transzendentalen Kern von mir nahekomme, dann verhalte ich mich manchmal etwas merkwürdig und impulsiv in der jeweiligen Beziehung, ich verhalte mich auf eine Weise, die ich rational nicht begründen kann und die nichts mit meinen Denkprozessen zu tun hat. Aber dieses seltsame Verhalten erweist sich merkwürdigerweise als *richtig*: Es ist, als habe meine Seele Fühler ausgestreckt und die Seele des anderen berührt. Unsere Beziehung transzendiert sich selbst und wird ein Teil von etwas Größerem. Starke Wachstums- und Heilungskräfte und große Energien sind vorhanden."<sup>669</sup>

*Diese im Vergleich zur Falldarstellung "Mrs. Oak" eher unwissenschaftliche Stelle weist auf die sehr früh gestellten Fragen von Rogers zurück. Was war es, das im Fall*

<sup>668</sup> Rogers, 1963a p.14f.; Im Buch 1977a (Die Kraft des Guten) p.242, dt. S.271 fehlt dieser Satz.

<sup>669</sup> Rogers, 1979a in 1980a p.128f. (Kapitel: Altered states of consciousness), dt. S.79f.

*Philip eine Veränderung bewirkte? Was war die Essenz, die jenseits der Bedingungen und Konsequenzen stand? Alles hatte etwas mit dem inneren Selbst, mit der Seele, mit dem Organismus zu tun, es gab etwas, das über die erklärbaren und nachweisbaren Bedingungen hinausging.*

*Nach diesem kurzen Ausblick in die anschließenden Formulierungen der klienten-zentrierten Therapie soll der Blick wieder zurückgelenkt werden auf den Anfang. Es ist interessant, daß Rogers die Geburtsstunde der klienten-zentrierten Therapie auf den 11. Dezember 1940 legte; zu dieser Zeit hatte Rogers hauptsächlich Fragen, Probleme und das Organismuskonzept formuliert. Von den dargestellten, später erforschten Bedingungen und Konsequenzen waren damals noch keine explizit formuliert. Zu jener Zeit ging es um das Annehmen von positiven und negativen Gefühlen; in der Beschreibung des Prozesses hauptsächlich um die Ermöglichung des Wachstums des Klienten. Nach dem Ausdruck von negativen Gefühlen folgen, in der Prozeßfolge nach Rogers, die positiven Gefühle, die dann zu größerem Vertrauen in selbstgesteuerte Aktionen münden.*

*Ergebnis dieser letzten Rekonstruktion ist der Nachweis, daß nicht nur das ursprüngliche Denken Rogers', sondern auch die späteren Formulierungen das Organismuskonzept als zentral darstellten. Die Bedingungen der Psychotherapie sind letztlich eine Folge von Rogers' Ansatz, nicht umgekehrt. Die Bedingungen sind für den Therapeuten nützlich, jedoch nicht das Wesentliche der Therapie; nicht allein aus historischer Perspektive, sondern auch aus der Sicht der späteren theoretischen Formulierung. Außerdem wurde dargestellt, daß Rogers seine Therapie ursprünglich im wesentlichen auf seine Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern stützte. Die frühen Formulierungen betonten das Setting der therapeutischen Beziehung in einer bestimmten Situation stärker als die nachfolgenden Formulierungen. Die dann folgende Betonung der nicht-direktiven Technik und die empirische Forschung modifizierten die Therapie, erbrachten jedoch keine Falsifikation vorheriger Annahmen. Die empirische Forschung bestärkte die theoretischen Implikationen.*

## **TEIL III: ROGERS' IDEEN UND DEREN AUSWIRKUNGEN AUF DIE PÄDAGOGIK IN DEUTSCHLAND**

### **13 SKIZZENHAFTE DARSTELLUNG VON ROGERS' EINFLUß AUF DIE PÄDAGOGIK IN DEUTSCHLAND**

In diesem Kapitel geht es um die Entwicklungen der pädagogischen Forschung und Praxis des klient-zentrierten Ansatzes. Nachdem schon in den biographischen Rekonstruktionen die These angeklungen war, daß Rogers' ursprüngliche pädagogische Ideen zeitlich und inhaltlich sowohl von seinen eigenen Projekten als auch von großen Teilen der Forschung seiner Schüler, auch in Deutschland, entfernt sind, werden mehrere Schritte notwendig sein. Um die Einflüsse und Abgrenzungen von Rogers auf die person-zentrierte Pädagogik in Deutschland darzustellen, ist ein Rückgriff auf Rogers' pädagogische Projekte sinnvoll.

In Deutschland kann zunächst die Faktizität des Einflusses festgestellt werden. Wenn Rogers hierzulande erwähnt wird, so wird meistens, außer an die Gesprächspsychotherapie, an die Erziehungsberatung, Lehrerbildung oder die pädagogische Praxis gedacht. Das Hamburger Ehepaar Tausch hat dazu beträchtlich beigetragen. Es könnte der Anschein erweckt werden, die beiden hätten die Theorie der Gesprächspsychotherapie auf die Pädagogik anwendbar gemacht.

Erziehungsberatungsstellen, Lehrertraining, Elemente der Erzieherausbildung und ein großer Teil der Selbsterfahrung und Supervision im pädagogischen Bereich werden nach Rogers' Theorie durchgeführt.<sup>670</sup> Dies wird in den letzten Jahren verstärkt in der praktischen Ausbildung und Arbeit deutlich. Wagner sieht in der Praxis und Fachdidaktik die zweite Phase des personen-zentrierten Ansatzes für die Schulpädagogik, nach einer stark abnehmenden wissenschaftlichen Diskussion.<sup>671</sup> Schulische und universitäre Bildung, ein Schwerpunkt des "späten" Rogers, wurde von der Rezeption in Deutschland, vor allem durch Tausch und das Hamburger Institut, übernommen.<sup>672</sup> Rogers' Haupteinfluß auf die Pädagogik liegt weniger unmittelbar in personen-zentrierten Schulklassen; aufgrund der Lehrerausbildung werden die therapeutischen Bedingungen bei vielen Schulpädagogen als der

---

<sup>670</sup> "In schulpädagogischen Zusammenhängen" und in "sozialpädagogischen Praxisfeldern ist das Konzept (...) auch in Deutschland gut eingeführt." Groddeck, N., 1987 S.79f., vgl. auch z.B. das Forschungsprojekt "Beratungspraxis" der Universität Tübingen 1986 und andere Weiterbildungsprogramme, die sich auf Rogers' Theorie beziehen; vgl. Schwäbisch, L., Siems, M., 1974; Schulz von Thun, F., 1981, ders., 1989; Gordon, T., 1972, ders., 1977; Weisbach, C., u.a. <sup>4</sup>1984.

<sup>671</sup> vgl. Wagner, A. C., 1987 S.21.

<sup>672</sup> vgl. Tausch, R. u. A.-M., <sup>10</sup>1991.

Realisierung wert angesehen. Rogers bekannte Ideen, wie beispielsweise die "Kraft des Guten" dienen in der heutigen Praxis und auch in der Forschung eher als Punkte, auf die sich weitergehende praktische oder theoretische Ansätze summarisch beziehen, weniger als spezifischer Ansatz. Rogers steht für die Idee des guten Menschen, den Anfang der humanistischen Psychologie, den Empiriker in der Erziehung. Daraus ergibt sich das Problem der Vielfältigkeit der Perspektiven, aus denen Rogers betrachtet wird. Einerseits stehen viele seiner Aussagen bezüglich der Bedingungen der Therapie inzwischen auf einer breiten empirischen Basis, andererseits bleiben die Aussagen über die "Kraft des Guten" im Menschen als Setzung a priori bezweifelbar. Rogers selbst konnte sich mit Laotse und statistischer Signifikanz beschäftigen, doch bei den Schülern und Nachfolgern gehen die Betrachtungsweisen stark auseinander. Durch das breite Feld, das Rogers berührte, steht er, noch verstärkt durch die positiven Elemente seiner Theorie, die besonders gern adaptiert werden, besonders in der Gefahr für einen Standpunkt vereinnahmt zu werden.

Die Offenheit seines Ansatzes macht ihn besonders interpretationsbedürftig.

"Die hier zugrundeliegende pragmatisch-humanistische Werthaltung zieht liberale und sozial-integrative Geister ebenso an, wie antiautoritär-anarchistische. Die radikale Achtung und Förderung der Person in ihrer unverwechselbaren Individualität, die diesem Ansatz zugrunde liegt, fasziniert darüber hinaus idealistische und religiös-spirituell inspirierte Kreise ebenso wie dialektisch-materialistische Denker andererseits, die sich mit der Entwicklung und Entfaltung des subjektiven Bewußtseins befassen. Die erstaunliche Wirksamkeit und die interaktive Effektivität, sowie die operationale Begrifflichkeit gerade auch aus der frühen Forschungs- und Entwicklungsphase dieses Konzeptes, zogen Berufsgruppen mit technologisch-manipulativem Erkenntnisinteresse ebenso an wie empirisch orientierte Psychologen aus lerntheoretischen und behavioristischen Theorie- und Praxiszusammenhängen."<sup>673</sup>

Deshalb ist eine genaue Unterscheidung zwischen Rogers' eigenen Ideen und der Adaption einiger seiner Annahmen in besonderer Weise angebracht, weil sich die oberflächliche Betrachtung dieses Denkers mit vielen Einstellungen scheinbar mühelos verbinden läßt. Psychologen, Pädagogen, Seelsorger, Industriemanager, Psychiater und Praxisbegleiter finden für sich je brauchbare Teile aus den Schriften von Rogers. Die positive Grundeinstellung läßt jeden sein Stück Theorie oder Praxis oder Zahlenmaterial finden, um sich auf Rogers berufen zu können.

Angesichts dieser Adaption einiger Theiestücke aus Rogers' Ansatz in unterschiedlichen Kontexten wird auch die Gefahr der partikulären und verfälschten

---

<sup>673</sup> Groddeck, N., Person-zentrierte Konzepte im Bereich Schule und Lehrerbildung, S.80

Adaption in pädagogische Kontexte gesehen. Groddeck spricht in diesem Zusammenhang davon, daß die "pädagogische Substanz" des klient-zentrierten Ansatzes weitgehend übersehen worden sei.<sup>674</sup> Zur Überprüfung dieses Vorwurfes sollen drei Schritte gegangen werden:

1. eine kurze Zusammenfassung von Rogers' eigenen pädagogischen Projekten, mit seinen rückblickenden Beurteilungen;
2. die skizzenartige Darstellung der deutschen pädagogischen klient-zentrierten Forschung;
3. eine Beurteilung der Entwicklungen in Deutschland.

Das Problem der Unterschiede zwischen dem "frühen pädagogischen" und dem "späten" Rogers bleibt davon zunächst unberührt; in Kapitel 14 wird versucht, dies näher zu erörtern.

### **13.1. Rogers' eigene Versuche pädagogischer Projekte**

Als Rogers sich in den Jahren nach 1964 von der Universitätsarbeit zurückgezogen hatte, wandte er sich zunächst dem Thema Lernen, dann konkreten Projekten in Schulen und Universitäten zu. Bei einigen Projekten stand er als Supervisor den Lehrern und Lehrerinnen zur Seite, an anderen nahm er mit seinem CSP-Team (Center for Studies of the Person) oder der "La Jolla Group", wie sie auch genannt wurden, selbst teil. Rogers hat einige dieser Projekte ausführlich beschrieben<sup>675</sup> und Stellung genommen zu den Veränderungen vom Kindergarten bis zu Universitätsseminaren. Hier möchte ich exemplarisch auf das "Immaculate Heart Project" eingehen. Rogers hatte 1967 einen "Plan für selbstgesteuerten Wandel in einem Bildungssystem"<sup>676</sup> entworfen. 1968, nach Gründung des CSP, konnte diese Gruppe die Schwestern vom Immaculate Heart Orden, die Träger eines Colleges, einiger höherer Schulen und mehrerer Grundschulen waren, für ihr Projekt gewinnen. In der Umgebung von Los Angeles, in der die Schulen lagen, wurde das Projekt ausgeschrieben und über 200 Verwaltungsbeamte, Lehrer, Schüler, Direktoren trafen sich zunächst an mindestens zwei Wochenenden zu kleineren Encounter-gruppen, zunächst noch der Stellung entsprechend getrennt, im Laufe der Zeit dann gemischt.<sup>677</sup> Genanntes neues Erziehungsziel war es, ein Klima zu schaffen, das Veränderung möglich macht. Dieses Ziel wurde mit der sich wandelnden Gesellschaft

---

<sup>674</sup> vgl. Groddeck, N., S.82, ausführlicher s.u.

<sup>675</sup> vgl. Rogers, 1969a besonders die Teile I, II und V; vgl. Rogers, 1983a (Rogers druckte teilweise die Originalberichte der Lehrerinnen und seine anschließenden Kommentare ab.); vgl. Rogers, 1974e; 1974f.

<sup>676</sup> Rogers, 1967g.

<sup>677</sup> vgl. Rogers, 1974e p.173ff.

und den daraus folgenden Gegebenheiten begründet; es sei notwendiger, Vertrauen in die *Prozesse* zu gewinnen.

"Das macht nicht nur neue Erziehungstechniken notwendig, sondern - worauf ich bereits hingewiesen habe - auch ein neues Ziel. In der Welt, mit der wir es bereits zu tun haben, muß es das Ziel der Erziehung sein, Individuen zu entwickeln, die dem Wandel gegenüber offen sind. Nur solche Persönlichkeiten können konstruktiv den Schwierigkeiten einer Welt begegnen, in der Probleme schneller entstehen werden als die Antworten darauf. Das Ziel der Erziehung muß eine Gesellschaft sein, in der die Menschen mit der Veränderung zufriedener leben können als mit starren Gegebenheiten. In Zukunft wird es wichtiger sein, sich gegenüber Neuem angemessen verhalten zu können, als Altes zu wissen und zu wiederholen. (...)

Es muß ein Weg gefunden werden, um innerhalb des gesamten Bildungssystems und seiner einzelnen Bereiche ein Klima zu entwickeln, das Persönlichkeitsentfaltung fördert, in dem Innovationen keine Angst auslösen, in dem die kreativen Kräfte von Administratoren, Lehrenden und Lernenden eher unterstützt und freigesetzt als unterdrückt werden. Möglichkeiten müssen erschlossen werden, innerhalb des *Systems* ein Klima zu entwickeln, in dem das Schwergewicht nicht auf dem Lehren, sondern auf der Förderung selbstgesteuerten Lernens liegt."<sup>678</sup>

Als das effektivste Mittel, um konstruktives Lernen, Entfaltung und Wandel beim einzelnen, bei Gruppen und bei Organisationen zu erreichen, wurde die Erfahrung in einer Intensiv-gruppe (encounter group) angesehen. Die ersten Gruppensitzungen wurden von den CSP Leuten angeboten, die weiteren Gruppen waren selbst-initiiert und fanden auf Bitte mit Teilnahme eines "facilitator", eines Gruppenbegleiters, aus dem CSP-Team statt. Nachdem das Projekt einige Monate gelaufen war, berichtete Rogers erste Erfolge (Interviewsequenzen oder Briefausschnitte von Teilnehmern und Teilnehmerinnen) und beendete den zeitgleichen Aufsatz mit großen Hoffnungen.<sup>679</sup> Als seine Lernerfahrungen zählte er unter anderem auf: die Wichtigkeit der Qualität des facilitators (schlecht ist beispielsweise, wenn er "scheinheilig" ist oder eine bestimmte "Technik" verwendet), die unterschiedlichen Schwierigkeiten, eine Gruppe zu starten, die Wichtigkeit weiterer Begleitung nach den Gruppensitzungen, die Wichtigkeit eines Plans, usw.<sup>680</sup> In den folgenden zwei Jahren nahmen die Aktivitäten des Teams zunächst ab, und die Schüler und Studenten organisierten eigene Workshops bewußt ohne die Teilnahme

---

<sup>678</sup> Rogers, 1967g S.311.

<sup>679</sup> vgl. Rogers, Nachwort: Zur Praxis des selbstgesteuerten Wandels im Bildungssystem, in Rogers, 1969a S.334-350; "Während ich dieses Buch schreibe, läuft das Programm erst seit wenigen Monaten." (S.335); Rogers hatte einige Jahre später noch weitere hoffnungsvolle Aufsätze geschrieben; vgl. Rogers, 1974a und 1976c.

<sup>680</sup> vgl. Rogers, 1969a S.345ff; vgl. Rogers, 1974e p.177f. (diesen späteren Bericht teilte Rogers in drei Teile: 1. The Dream, 2. The Reality, 3. After three Years, 4. Seven Years later.)

des CSP-Teams. Inhaltlich beurteilte Rogers den Erfolg des Colleges positiv, trotz der Machtkämpfe der Schüler mit dem Team. In der Untersuchung nach drei Jahren stellte Rogers dies als eine vergangene Durchgangsphase dar und sah das College auf einer Stufe der "verantwortlichen Annahme der intensiven Gruppenerfahrung"<sup>681</sup> und legte aus seiner Sicht und der eines fremden Beobachters die positiven Auswirkungen dar. Aus einem veröffentlichten Briefwechsel wurde im vierten Teil von Rogers 1974e deutlich, daß das Projekt gescheitert war. 1983 berichtete Rogers vom Scheitern mehrerer seiner Projekte, unter anderem vom Immaculate Heart Project:

"Mitten in der Phase unseres stärksten Engagements erlitt die Gemeinschaft vom Reinen Herzen einen schweren Rückschlag. Die Schwestern hatten darauf bestanden, ihre Regeln selbst zu formulieren. Aber der Kardinal bestand darauf, daß sie sich an seine weit starrereren Regeln hielten. Der Streit kam schließlich vor den Vatikan, wo man sich gegen den Orden entschied. Die Schwestern weigerten sich einzuliken und gründeten unter großer Kraftanstrengung einen Laienorden, der nicht mehr der Kirchengewalt unterstand. Der Kardinal entließ daraufhin alle Schwestern, die in den Pfarrschulen von Los Angeles unterrichteten. Auf diese Weise verloren die Schulen sehr viele Lehrerinnen, die ihrerseits ihre Stellung verloren. Das College und seine Oberschule setzten den eingeschlagenen Weg zwar fort, doch es wurde immer schwieriger, Zuschüsse zu erhalten. Das College konnte schließlich seinen Verpflichtungen nicht mehr nachkommen und stellte den Lehrbetrieb im August 1980 ein."<sup>682</sup>

Aufgrund dieser Erfahrungen sah Rogers, wie es bei pädagogischen Fragen auch um Fragen der Macht ging und wie sein Ansatz die Struktur auf den Kopf stellte. Daher kam er zur immer deutlicher artikulierten Schlußfolgerung:

"Die meisten unserer Erziehungseinrichtungen halten eine antidemokratische, autoritäre Struktur aufrecht. Sie haben Raum für den Intellekt, aber nicht für Gefühle. Der ganze Mensch ist dort nicht willkommen. Der Lehrer hat das Wissen und hat die Macht - und er übt die Macht aus durch äußere Disziplin, durch Zensuren und Bewertungen."<sup>683</sup>

Von diesen Überlegungen in dieser Zeit ausgehend, kam Rogers in Aufsätzen zur Politik der person-zentrierten Erziehung zu einer immer klareren, aber auch immer enger auf bildungspolitische Fragen ausgerichteten Sicht.<sup>684</sup> Rogers hat sich in späteren Jahren immer wieder gefragt, warum sein Ansatz, der seiner Ansicht nach die Möglichkeit in sich trug, von internationalen bis persönlichen Spannungen alles zu lösen, trotz sehr hoher Akzeptanz, keine stärkere Veränderung hervorrief; warum Lehrer und Lehrerinnen nach Workshops trotzdem wieder in ihren alten Stil

---

<sup>681</sup> Rogers, 1974e p.185.

<sup>682</sup> Rogers, 1983a S.192.

<sup>683</sup> Rogers, 1975d S.51.

<sup>684</sup> vgl. z.B. Rogers 1977e.

zurückfielen, warum gerade die schulpädagogischen Versuche trotz zunächst meßbarer Erfolge, nur kurze Einzelfälle blieben und nicht das ganze Bildungssystem schon radikal verändert hatten.

In "Freiheit und Engagement"<sup>685</sup> reflektierte er in einem ausführlichen Kapitel die Mißerfolge in den Schulen, an denen er Projekte versucht hatte. "Muster eines Fehlschlages" hatte er den Aufsatz überschrieben und zeigte dort auf, wie sich das Muster durch andere Fehlschläge zog.<sup>686</sup> Ausgehend von einer Lücke in der Beschreibung person-zentrierten Lernens, nämlich des Fehlens eines langlebigen funktionierenden Projektes person-zentrierter Pädagogik, stellte er die in der Literatur ausführlicher beschriebenen Projekte, die er selbst oder seine Schüler durchgeführt hatten, dar. "Die Auflösung", "die Schließung", "das Ende", so enden jeweils die Unterkapitel, in denen Rogers die Erklärung lieferte, warum diese Experimente nicht mehr existierten. In einem der Fehlschläge wurden die Schwierigkeiten mit der Verwaltung so groß, daß eine Fortsetzung unmöglich wurde; in einem anderen führte ein Streik zu finanziellem Boykott; in weiteren traten ähnliche Probleme auf. In seinem Resümee stellte Rogers dar, daß die Veränderung in einer Schule eine Bedrohung für das Establishment darstelle, daß eine Weitergabe an nachfolgende Personen schwierig sei, auch die Weitergabe von Verantwortung, und daß die Bürokratisierung und die Tendenz von Organisationen, sich zu verfestigen und zu verewigen, ein wesentlicher Faktor sei, langfristige Projekte scheitern zu lassen. Der letzte Faktor, den Rogers als Grund für das Scheitern aufzählte, ist "die Verlockung der 'Macht über'"<sup>687</sup>. Anhand eines Beispiels aus der Industrie zeigte er, wie die Motivation, keine Macht abgeben zu müssen, trotz entgegengesetzter Erfolge eine Veränderung verhinderte. Rogers erklärte dieses Phänomen, das er in pädagogischen Zusammenhängen analog sah, nicht aus der Lust des Menschen an Macht, sondern:

"Das ist nicht, wie ich glaube, ein genetisches Merkmal, sondern eine sehr typische Eigenart unserer Zivilisation. Hand in Hand mit ihr geht ein Mißtrauen gegenüber dem Menschen, das tief im Religiösen wurzelt und in der Auffassung, daß der Mensch im Grunde schlecht sei."<sup>688</sup>

Offensichtlich sah Rogers hier das Thema des "Bösen" in der Gesellschaft und wieder in der Religion. Über die Frage der Schuldzuweisung hinausgehend kam er jedoch zu einem wichtigen Thema person-zentrierter Pädagogik. Die Schlußfolgerung des Aufsatzes lautet:

---

<sup>685</sup> Rogers, 1983a

<sup>686</sup> vgl. zum Folgenden, Rogers, 1983a Teil V, "Enttäuschungen mit der Innovation".

<sup>687</sup> Rogers, 1983a S.207.

<sup>688</sup> Rogers, 1983a S.209.

"Eine der wichtigsten Erkenntnisse, die uns das Material dieses Kapitels vermittelt, ist die, daß das Übertragen von Macht an andere Menschen, die Förderung der Eigenständigkeit und die Aufwertung des Lernens durch den ganzen Menschen einen grundlegend revolutionären Ansatz für die Erziehung in dieser Gesellschaft darstellen."<sup>689</sup>

Der "späte Rogers" hatte eine andere Schule gewollt, eine, in der die Lernenden den Prozeß selbst steuern konnten, er wollte dies über intensive menschliche Erfahrungen in Gruppen erreichen, und zwar in Gruppen auf allen Ebenen der Beteiligten. Er wollte dadurch eine größere, auch institutionelle Freiheit für Lehrer und Schüler und eine stärkere Betonung der emotionalen Bildung im Vergleich zur rein rationalen Bildung. In einem Antwortbrief an die frühere Schwester Catherine John des Immaculate Heart Ordens, die Schwester Veronica, dann Dr. Veronica Flynn, später Bonnie Flynn war, schrieb er an Bonnie McWhinney:<sup>690</sup>

"Like you I recognize how naive we all were when we started the project - and by and large I'm glad of it."<sup>691</sup>

Warum war Rogers froh darüber? Warum gefiel er sich in diesem Fall in der Rolle des Versagers? Wie konnte er 1983 insgesamt alle Projekte, über die er in den vorigen Jahren geschrieben hatte, für gescheitert erklären? Waren die Projekte wegen der schlechten pädagogischen Idee oder wegen der zu guten gescheitert, oder lag es nur an den statischen Organisationen?

Angesichts des Engagements, das Rogers selbst dafür aufbrachte, sowie der bereits dargestellten Freude über seine Erfolge noch im hohen Alter, scheint mir eine alters-stoische Erklärung unwahrscheinlich. Rogers war es wahrscheinlich innerlich nicht egal, wenn seine Projekte nicht gut verliefen, froh darüber war er wohl kaum. Vielleicht hatte er jedoch eine innere Freude darüber, wie revolutionär sein Ansatz war, daß er sich im bewährten System nicht verwirklichen ließ.<sup>692</sup> War ihm die Rolle des Revolutionärs mit der *Idee* der Verbesserung angenehmer als die Teilhabe an der realen Veränderung, an der Macht der Erziehungspolitik? Es liegt nahe, dies parallel

---

<sup>689</sup> Rogers, 1983a S.210.

<sup>690</sup> so die Beschreibung des Herausgebers der Briefe (vgl. education 95/2 p.190), der damit sowohl auf die persönlichen wie auf die institutionellen Veränderungen hinweist. Ich vermute, daß die fünf Namen den fünf biographischen Veränderungen entsprechen: der Ordensschwester, der "untreuen Ordensschwester", der aus dem Orden gegangenen promovierten Lehrerin, der Frau wieder an der Uni, der verheirateten Frau.

<sup>691</sup> Rogers, A Response "Dear Bonnie" im Anschluß an Rogers, 1974e p.195 "We weren't even adequately aware of all the intricacies of organization development, or the problems of changing institutional systems."

<sup>692</sup> vgl. die immer wiederkehrenden Begriffe "revolutionary impact" oder "quiet revolution"; vgl. Rogers, 1977a, chap.12.

zu seinem "Jüngerhaß" zu sehen: konnte sein pädagogischer Ansatz im Unterschied zu seinem psychotherapeutischen nicht einfach angewandt werden?

Diese Fragen können und sollen hier nicht beantwortet werden; vielleicht könnten aus den biographischen Rekonstruktionen Ähnlichkeiten festgestellt werden, wie die Bevorzugung des Abseitsstehens, die Idee des "zu gut-Seins für die Welt", das Motiv, eigene Wege zu gehen, wenn die Institutionen erdrückend werden, statt sie zu verändern, doch ist dies nicht die Fragestellung dieses Kapitels.

Abschließend kann festgestellt werden, daß Rogers seine durchgeführten und kommentierten Projekte selbst-initiierten Lernens in traditionellen Bildungseinrichtungen, wie Kindergarten, Schule und Universität für gescheitert erklärte.<sup>693</sup>

### **13.2 Einige Schlaglichter auf die Entwicklungen in Deutschland**

Hierzu zwei Vorbemerkungen: In Deutschland hat sich, durch das Gesundheitssystem bedingt,<sup>694</sup> die klient-zentrierte Psychotherapie institutionell anders entwickelt als in den USA. Parallel dazu gab es, von dieser Entwicklung der Psychotherapie aus, Einflüsse auf die person-zentrierte Pädagogik. Das bedeutet, daß die person-zentrierte Pädagogik in Deutschland von ihrer Entstehung her ihre Wurzeln hauptsächlich in der deutschen klient-zentrierten Psychotherapie hat.

Aufgrund dieser Entstehungsgeschichte wird in diesem Kapitel, soweit notwendig, auf die Entwicklungen in der person-zentrierten Psychotherapie eingegangen.

In Deutschland hat sich der person-zentrierte Ansatz wesentlich stärker als in den USA institutionell durchgesetzt. Die Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (GwG) steht dafür. Mit festgesetzten Ausbildungsprogrammen, Standards und Zulassungsbestimmungen wurde und wird versucht, im Bereich der Psychotherapie mit der Psychoanalyse und der Verhaltenstherapie eine Gleichstellung zu erreichen. Auch im Bereich der Pädagogik gibt es Tendenzen, ausbildungsähnliche Programme einzuführen. Außer den an Universitäten, meist von GwG-Ausbildern angebotenen person-zentrierten Seminaren

---

<sup>693</sup> die nicht traditionelle Einrichtung zu selbst-initiiertem Lernen, die "non-organisation" des CSP hatte Rogers anders gesehen. Das 25jährige Jubiläum 1993 spricht für die längere Dauer des Projektes, doch ist das CSP keine Einrichtung für Kinder, Jugendliche oder junge Erwachsene.

<sup>694</sup> aufgrund der teilweisen Kostenerstattung einer Psychotherapie durch die Krankenkassen in Deutschland, sind die hiesigen psychotherapeutischen Schulen stärker an den kassenärztlichen Richtlinien zur Zulassung orientiert als in den USA, wo die meisten Patienten/Klienten ihre Psychotherapie selbst bezahlen.

sind die Lehrer-Trainings nach Gordon und regionale Ausbildungsgänge zu nennen.<sup>695</sup>

Daraus ergibt sich ein Zwiespalt zwischen dem offenen Ansatz und den strengen Ausbildungsrichtlinien; einerseits bestehen Aussagen von Rogers, die wie Kristallisationspunkte wirken, wie:

"Das Individuum verfügt potentiell über unerhörte Möglichkeiten, um sich selbst zu begreifen und seine Selbstkonzepte, seine Grundeinstellungen und sein selbstgesteuertes Verhalten zu verändern; dieses Potential kann erschlossen werden, wenn es gelingt, ein klar definierbares Klima förderlicher psychologischer Einstellungen herzustellen."<sup>696</sup>

oder:

"der innerste Kern der menschlichen Natur, die am tiefsten liegenden Schichten seiner Persönlichkeit, die Grundlage seiner tierischen Natur ist von Natur aus positiv - von Grund auf sozial, vorwärtsgerichtet, rational und realistisch."<sup>697</sup>

andererseits existiert die Rigidität der Techniken, wie die später von seinen Schülern eingeführte Technik: "Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte (VEE)"<sup>698</sup>, oder die Verwirklichung der drei therapeutischen Bedingungen, bedingungslose positive Zuwendung, Kongruenz und Empathie. Rogers hatte Empathie folgendermaßen beschrieben:

"ich glaube, daß es sich hier eher um einen Prozeß als um einen Zustand handelt. (...) Empathie bedeutet, die private Wahrnehmungswelt des anderen zu betreten und darin ganz und gar heimisch zu werden. Sie beinhaltet, in jedem Augenblick ein Gespür zu haben für die sich ändernden gefühlten Bedeutungen in dieser anderen Person, für Furcht, Wut, Zärtlichkeit, Verwirrung oder was auch immer sie erlebend empfindet."<sup>699</sup>

"Das bedeutet, das Verletztsein oder das Vergnügen des anderen so zu empfinden, wie er es empfindet, und deren Ursachen so wahrzunehmen, wie er sie wahrnimmt, ohne jedoch jemals zu vergessen, daß wir dies tun, *als ob* wir verletzt oder vergnügt usw. wären. Geht dieses 'als ob' verloren, dann wird daraus Identifikation."<sup>700</sup>

---

<sup>695</sup> vgl. wieder z.B. das Forschungsprojekt "Beratungspraxis" der Universität Tübingen, ein mehrsemestriger Zyklus für Psychologen und Pädagogen als Qualifikation für Beratungsarbeit mit Erwachsenen und Kindern. Vgl. auch die Hinweise bei Behr, M., 1987 S.147f.

<sup>696</sup> Rogers, 1980a S.66.

<sup>697</sup> Rogers, 1961a S.99f.

<sup>698</sup> vgl. z.B. Schild, H., Empirische Befunde zum Einfluß von Psychotherapeutenmerkmalen auf den gesprächstherapeutischen Prozeß, S.125.

<sup>699</sup> Rogers, 1975a S.79.

<sup>700</sup> Rogers, 1975a S.77f.

Der unmittelbare Unterschied wird im Vergleich des Rogers-Zitats mit der Formulierung und inhaltlichen Umformulierung der Variable "accurate empathy" zum VEE im nachfolgenden Zitat deutlich.

"Die deutsche Formulierung (von 'accurate empathy' J.S.) versucht demgegenüber neben dem Einfühlen auch das Mitteilen zu bezeichnen. Inhaltlich ist diese Variable dadurch charakterisiert, daß der Th. die emotional-affektiven Erlebnisinhalte und Kl.-Äußerungen vom individuellen Bezugspunkt des Kl. wahrnimmt und sie konkret, einfach verstehbar dem Kl. mitteilt."<sup>701</sup>

Es scheint ein nicht zu vernachlässigender Unterschied zu sein, ob der Therapeut innerlich versucht, mit dem Klienten zu fühlen, oder ob er ihm dies mitteilt.<sup>702</sup>

In Deutschland erschien 1963 das Buch "Erziehungs-Psychologie. Begegnung von Person zu Person." von Reinhard und Anne-Marie Tausch. Dieses inzwischen in der 10. Auflage erschienene Werk gilt als das wichtigste Buch für person-zentrierte Pädagogik. Zwei der drei Hauptfragestellungen des Buches sind:

"ã Welche Haltungen und Aktivitäten von Erziehern-Lehrern fördern und erleichtern das bedeutsame Lernen, die seelische Funktionsfähigkeit und seelische Gesundheit, die angestrebten seelischen Vorgänge und Erfahrungen sowie die konstruktive Persönlichkeitsentwicklung der Kinder-Jugendlichen? Welche Haltungen und Aktivitäten von Erziehern sind hierfür notwendig und weitgehend hinreichend?

ã Sind die gegenwärtig überwiegenden Haltungen und Aktivitäten von Erziehern-Lehrern hinreichend förderlich für das bedeutsame Lernen, die seelische Funktionsfähigkeit und die angestrebte Persönlichkeitsentwicklung von Kindern-Jugendlichen? Welche Haltungen und Aktivitäten von Erziehern-Lehrern beeinträchtigen die seelischen Vorgänge von Kindern-Jugendlichen und ihre Persönlichkeitsentwicklung? Wie können Erzieher-Lehrer sich so ändern, daß ihre Haltungen und Aktivitäten in größerem Umfang förderlich und erleichternd für das bedeutsame Lernen und die konstruktive Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen sind?"<sup>703</sup>

---

<sup>701</sup> Schild, H., S.126.

<sup>702</sup> vgl. Rogers, OH p.230 "One other misunderstanding is in regard to reflection of feelings, a term which is usually used to describe the therapist's response in client-centered therapy. I've written a little paper on that recently, because I'm not trying to reflect feelings." Das war schon früher bekannt, vgl. Rogers, 1957a p.233 "In client-centered therapy, for example, the technique of 'reflecting feelings' has been described and commented on (1951a, pp.26-36). In terms of the theory here being presented, this technique is by no means an essential condition of therapy." Vgl. außerdem Rogers, 1987i p.39 "I even wince at the phrase *reflection of feeling*. It does not describe what I am trying to do when I work with a client. My responses are attempts to check my understanding with the client's internal world. I wish to keep an accurate, up-to-the-minute sensitivity to his or her inner searchings, and the response is an endeavor to find out if I am on course with my client. I regret that the phrase *reflection of feeling* has come to be used to describe this complex type of interaction."

<sup>703</sup> Tausch, R.+A., 101991 S.9f.

Diese Fragestellungen sollen auf folgenden drei Stufen wissenschaftlich beantwortet werden:

- Kontrollierte planmäßige Beobachtung der psychischen Vorgänge im realen Geschehen.
- Prüfung der Befunde unter dem Gesichtspunkt der statistischen Wahrscheinlichkeit.
- Prüfung von Befunden im Hinblick auf die Richtigkeit der Voraussage von Erscheinungen.<sup>704</sup>

Es geht somit um ein anderes Forschungssetting als bei Rogers, es geht weniger um ein Projekt, sondern um die Erforschung der förderlichen Bedingungen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Erforschung der Lehrer und ihrer Möglichkeiten. In einem späteren Aufsatz, in dem Tausch mehrere Forschungsarbeiten im pädagogischen Kontext zusammenfaßt, wird die zugrundeliegende Hypothese präziser deutlich.<sup>705</sup> Unter der Überschrift "Empirische Prüfungen der Bedeutsamkeit der drei personzentrierten Haltungen in Schulen"<sup>706</sup> ordnet er viele seiner Untersuchungen seit 1955 unter diesen Aspekt ein. Von der Hypothese ausgehend, daß die drei bedeutsamen Haltungen: Empathie, Akzeptanz und Kongruenz<sup>707</sup> von Lehrern sich auf Schüler auswirken, muß es möglich sein, dies in empirischen Untersuchungen festzustellen.<sup>708</sup> In unterschiedlichen Untersuchungen mit 4600 Schülern und 197 Lehrern, oder mit 1039 Schülern und 44 Lehrern kommt Tausch zu dem Ergebnis:

"Lehrer, die deutlich echt, einfühlsam und warm sorgend gemäß der Einschätzung ihrer Tonbandaufnahmen durch Beurteiler waren, hatten Schüler mit größerer Selbständigkeit, größerem Niveau der Denkvorgänge, größere Arbeitsmotivation, größerer Zufriedenheit mit dem Lehrer, größerer Zufriedenheit mit sich selbst, größerem Klassenzusammenhalt der Schüler, weniger Angst im Unterricht, vertrauensvollere Beziehung Lehrer-Schüler, mehr persönliche Äußerung im Unterricht (...)"<sup>709</sup>

---

<sup>704</sup> vgl. Tausch, R.+A., 101991 S.14f.

<sup>705</sup> Auch in der "Erziehungspsychologie" werden die "Wertauffassungen, die unsere erziehungspsychologischen Fragestellungen beeinflussen" in enger Anlehnung an Rogers 1951a genannt, doch sind dort noch 13 Elemente genannt und die Bedingungen von Rogers selbst noch nicht so formuliert gewesen (vgl. Tausch, 101991 S.19f.). Die in der Fragestellung genannten Haltungen, die "notwendig und weitgehend hinreichend" sind, könnten in Anlehnung an Rogers, 1957a "Die notwendigen und hinreichenden Bedingungen..." (dort waren es noch sechs Bedingungen, vgl. Kap. 12) formuliert sein.

<sup>706</sup> Tausch, R., 1983 S.90.

<sup>707</sup> Tausch verwendet eigene Umschreibungen der Haltungen, die m.E. mit dem Konzept von Rogers einhergehen. vgl. Tausch, R., 1983, S.86.

<sup>708</sup> vgl. a.a.O. S.90.

<sup>709</sup> Tausch, R., 1983, S.92f.

Tausch zeigt somit in pädagogischen Zusammenhängen empirische Befunde, die eine Bestätigung der für die Erwachsenentherapie operationalisierten Variablen darstellen.

In Deutschland hat sich, nicht nur in der person-zentrierten Pädagogik, vor allem der empirische Ansatz in der person-zentrierten Forschung durchgesetzt. Hier wurde

"das mehr theoretische Gedankengut von Rogers (...) nur noch bruchstückhaft und aus dem Zusammenhang gerissen dargestellt."<sup>710</sup>

Während, laut Pavel, in den USA neue kreative Hypothesen aufgestellt wurden, wurde in Deutschland "der empirischen Untersuchung und Isolierung einzelner, operationalisierbarer Variablen des psychotherapeutischen Prozesses wie 'Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte', 'Selbstexploration' usw."<sup>711</sup> Vorrang eingeräumt. Die hiesige Rezeption der Theorien in den Richtungen, die sich auf Rogers berufen, ist eine im wesentlichen gesprächs-technische. Weisbach und andere veröffentlichten eine Liste der "Gesprächsstörer", der Verhaltensweisen, die im klienten-zentrierten Gespräch verboten sind.<sup>712</sup> Die Technik des Spiegelns, bei Rogers selbst nicht zu finden, in Deutschland aber ein zentraler Begriff, hat Vorrang vor einem "way of being".<sup>713</sup>

Rogers hat die empirische Untermauerung seiner Thesen in Deutschland gewürdigt, doch er selbst hat sich mehr und mehr um philosophische Annäherungen, wie z. B. an Kierkegaard, Buber oder Laotse bemüht.

In Deutschland wurde Rogers' fundamentale Kritik am westlichen Bildungssystem, von der Vorschule bis zur Universität, seine Kritik am Bewertungssystem und an den Organisationen ignoriert. Er kritisierte das Schul- und Bildungssystem radikal, verglich bisherige Schule mit dem Nürnberger Trichter, mit dem Schüler als Krug, in den der Lehrer die Kanne, das Wissen hineinfüllt. Er behauptete:

"daß unsere Schulen im allgemeinen die traditionsverbundenste, konservativste, unbeweglichste und bürokratischste Institution unserer Zeit sind und auch die Institution, die sich einem Wandel am stärksten widersetzt"<sup>714</sup>

---

<sup>710</sup> Pavel, F.-G., 1975, S.39.

<sup>711</sup> Pavel, F.-G., 1975, S.39.

<sup>712</sup> vgl. Weisbach, C., 1986, S.37ff.

<sup>713</sup> vgl. Bittners Kritik an "rogerianisch spiegelnder und feedback gebender Mütter..." Bittner, G., 1981, S.155.

<sup>714</sup> Rogers, 1983a S.9

Das mangelnde Interesse der Schüler führte Rogers auf fehlende Eigenverantwortlichkeit beim Lernen zurück, zog ebenso eine politische Linie und behauptete, daß die Schule politisch so gewollt sei, um die Funktionalisierung der Menschen zu unterstützen. Dies deckt sich mit vielen soziologischen und pädagogischen Kritikern des Schulsystems. Rogers hat hierbei eine führende Stellung eingenommen, weil er quasi als Leitfigur für selbständiges interessengeleitetes Lernen steht und weil er in vielen empirischen Untersuchungen die Vorteile eines solchen Bildungssystems nachgewiesen hat.

Rogers hat einige eigene pädagogische Praxisfelder dokumentiert und auch die Projekte seiner Schüler dargestellt und kommentiert.<sup>715</sup> Dabei ging er besonders auf das Ende der Versuche, die meist an der Schulleitung scheiterten, ein. Dies wurde in Deutschland nicht berücksichtigt. Nur so verwundert es wenig, daß Rogers mit seinen eigenen schulpädagogischen Versuchen immer scheiterte, während Tausch und andere hierzulande erfolgreich waren. Aufgrund einiger Lehrer, die ein sogenanntes Rogers-Training mitmachten, wurde in Deutschland der Anschein erweckt, die humanistische Psychologie sei verwirklicht.

"Wenn Professoren, Dozenten und Mentoren in den Seminaren deutlich echt, einführend und achtungsvoll-sorgend sind, dann fördern sie - ähnlich wie Lehrer im Klassenraum von Schulen - das persönliche und fachliche Lernen ihrer Studenten und Lehrer, die sie ausbilden und betreuen."<sup>716</sup>

In Deutschland wurde der Aspekt der theoretischen Verkürzung durch die Bücher von dem Rogers-Schüler, Thomas Gordon noch verstärkt. Er und seine Anhänger formulierten aus Bruchstücken des Rogers'schen Empathie-Konzepts die Technik des "aktives Zuhörens", postulierten die Lehrer-Schüler-Konferenz und erweckten den Anspruch einer neuen - in ungeklärtem Zusammenhang mit Rogers stehenden - Pädagogik.<sup>717</sup> Rogers hingegen betonte immer wieder den "revolutionary impact"<sup>718</sup>, den revolutionären Einfluß, den er selbst erst sehr spät und verwundert feststellte. "Carl" und "Reinhard" verstanden sich bei der Verleihung der Ehrendoktorwürde der Universität Hamburg an Rogers - Tausch kam dazu 1975 nach San Diego - laut Harris, gut:

---

<sup>715</sup> vgl. Rogers, 1951a S.335-373; Rogers, 1961a S.290-306; Rogers, 1969a; Rogers, 1980a, S.137-173, Rogers, 1983a.

<sup>716</sup> Tausch, R., 1983, S.109.

<sup>717</sup> vgl. dazu Behrs Kritik, die besagt, daß diese Verkürzungen dem Ansatz eher geschadet als genutzt haben. Behr M., 1987, S.148f.

<sup>718</sup> die Übersetzung des Buchtitels "On personal power. Inner strength and its Revolutionary Impact" (Rogers, 1977a) zum deutschen Titel "Die Kraft des Guten. Ein Appell zur Selbstverwirklichung" bedarf schon einiger Phantasie.

"Die Amerikaner hier wissen, daß 'Reinhard', wie sie Dr. Tausch anredeten, einer von ihnen ist. Sie waren beeindruckt von der personen-zentrierten Forschungsarbeit in Europa, über die er referierte.",<sup>719</sup>

Rogers selbst könnte der deutschen Forschung gegenüber etwas skeptisch gewesen sein.<sup>720</sup> In "Freiheit und Engagement" stellte er im Kapitel "Die Erforschung personenzentrierter Erziehungsfragen" die "Bekräftigung aus der Bundesrepublik" dar. Dort nahm er auf eine ganze Reihe von Forschungsarbeiten von Tausch und Schülern Bezug, stellte sie dar und kommentierte anschließend. Obwohl er die deutsche Art der Lehrerausbildung bei Tausch in Form von kurzen intensiven Encounter-Gruppen bevorzugte, wies er auf ein wichtiges Dilemma person-zentrierter Lehrerbildung hin:

"Es hat schon viel Kritik an der Schulung zwischenmenschlicher Beziehungen gegeben, die sich auf eng gefaßte *Fähigkeiten* stützt. Ein derartiges Schwergewicht bewirkt häufig nur eine Veränderung in der *Form* der Reaktion des Betreffenden. Es führt nicht notwendigerweise zum *Erleben* einer anderen *Verhaltensweise*."<sup>721</sup>

Auch in seiner Rede anlässlich der Verleihung des Ehrendoktors mit dem Titel "Psychologie als subversive Wissenschaft" reflektierte er über die Widerstände gegen seinen Ansatz.<sup>722</sup> Ich frage mich, ob der Titel und Inhalt des Vortrags für Deutschland eine Botschaft enthielt?<sup>723</sup> Rogers sah seine Thesen im krassen Gegensatz zu dem, was normalerweise im Klassenzimmer oder im Hörsaal geschieht.

---

<sup>719</sup> Harris, G., Ehren, Doktor, Würde, in *Psychologie heute*, Juni 1975 S.52

<sup>720</sup> gegen diese These sprechen allerdings die Stellen in denen er Hamburg als weltweit herausragende Universität, die dem person-zentrierten Ansatz zu universitärer Anerkennung verholfen hat bezeichnete. (s.u.) Auch in der "oral history" erwähnte er zur Zukunft des person-zentrierten Ansatzes in der Erziehung, Deutschland und die Tauschs (OH p.260), auf dem Gebiet der Forschung. Es wäre denkbar, daß Rogers' innerer Zwiespalt zwischen empirischer Forschung und der "Essenz" sich auch im Verhältnis zu Tauschs Forschungsansatz widerspiegelte.

<sup>721</sup> Rogers, 1983a S.176.

<sup>722</sup> vgl. Rogers, 1975d S.50: "Vielleicht ist es angebracht, wenn ich ein paar Worte über das verliere, worüber ich zur Zeit nachdenke. Durch Kontakt mit Menschen, die jünger sind als ich, hat sich in mir ein Interesse für die *Politik* des personenzentrierten Ansatzes entwickelt. Den modernen Gebrauch des Begriffes 'Politik' sehe ich so: Er hat zu tun mit Macht, Kontrolle, und dem Prozeß des Entscheidungsfällens. Er hat zu tun mit dem Erwerb, Gebrauch und dem Abbau von Macht (in welcher Form auch immer) und mit den Auswirkungen der Handlungen, die im Dienst eines Zieles stehen, auf Personen und auf Gruppen von Menschen. Diese neue Perspektive - die Politik des personenzentrierten Ansatzes zu sehen - hat mir ein besseres Verständnis der Vergangenheit gegeben."

<sup>723</sup> andererseits hatte Rogers in einem späten Aufsatz "On the development of the person-centered approach" (Rogers, 1986a) unter der zweiten Überschrift "what is essential..." für die Zukunft des Ansatzes "solid research" als wichtigstes Kriterium angeführt. Nach seiner Analyse "But in universities I feel we are underrepresented, badly misunderstood, mistakenly seen as superficial." (p.257) führte er als hoffnungsvolles Zeichen die Universität Hamburg an, an der die humanistische Psychologie gut vertreten sei. Meines Erachtens stehen die beiden Aussagen nicht unbedingt in direktem Widerspruch. Rogers scheint sich im hohen Alter außer übernatürlichen

Wagner hat in einem Aufsatz Praxisbeispiele schülerzentrierten Unterrichts dargestellt und mit den unterschiedlichen Beispielen das breite Feld dessen, was unter schülerzentriertem Unterricht verstanden werden kann, dokumentiert. In der theoretischen Beschreibung finden sich die Begriffe des demokratischen, sozialintegrativen, emanzipatorischen, informellen und offenen Unterrichts.<sup>724</sup> In der Praxis wird darunter Kleingruppenarbeit, Arbeit mit der geteilten Klasse, Projektarbeit, die gemeinsame Festlegung der Reihenfolge der zu behandelnden Themen, die Erlaubnis, in Klassenarbeiten abzuschreiben, Klassenkonferenzen zum Thema Disziplin und vieles andere verstanden.<sup>725</sup> Auffällig dabei, zumindest im Vergleich zu Rogers' Projekten, ist die Partikularität der Machtabgabe. Die empirischen Ergebnisse dazu, die Wagner summarisch nach Aspy und Tausch darstellt, beziehen sich auf die drei "Rogers-Variablen" und die dadurch erzielten Veränderungen bei den Schülern in Form von weniger Fehltagen, höherem Selbstkonzept, der Benutzung höherer kognitiver Denkebenen und weniger Disziplinproblemen. Trotz der Variabilität der Formen schülerzentrierten Unterrichts kommt sie zum Ergebnis einer hohen Verdrossenheit der Lehrer bezüglich des schülerzentrierten Unterrichts.

"Die Antwort liegt darin, daß aus dem Konzept eines schülerzentrierten Ansatzes inzwischen für viele ein - auch moralisch besetzter - IMPERATIV geworden ist."<sup>726</sup>

Die inhaltliche Verengung der person-zentrierten Pädagogik auf die drei Bedingungen hat in der Praxis zusätzlich noch eine dogmatische Dimension. Oben wurde die Rigidität in einzelnen Ausbildungsgängen angesprochen, die wohl einen Teil dazu beigetragen haben, den paradoxen Konflikt von "muß" und "darf nicht" beim Vermitteln selbstinitiierten Lernens zu verschärfen.

Vereinfachend kann festgestellt werden: Rogers hatte die Veränderung der Bildungsinstitutionen im Sinne oder sah dies als notwendige Vorbedingung zur Erreichung seines Erziehungsziels des selbstgesteuerten Lernens an; die deutsche Forschung hingegen beschäftigte sich hauptsächlich und erfolgreich mit dem Nachweis der Wirksamkeit der drei psychotherapeutischen Bedingungen seitens des Lehrers für Persönlichkeitsveränderung im Klassenzimmer. Der Erfolg der empirischen Studien der förderlichen Bedingungen, die Rogers formuliert hatte, um sein anthropologisches Ziel zu erreichen, hat in einigen Fällen in Deutschland zu

---

Dingen auch der empirischen Forschung wieder stärker zugewandt zu haben. In "Measuring the Self and Its Changes: A Forward Step in Research" (1986k) einem Diskussionspapier hatte er wieder auf das Schema aus dem Fall Mrs.Oak (vgl. Kap. 12) zurückgegriffen.

<sup>724</sup> vgl. Wagner, A.C., 1987 S.24f.

<sup>725</sup> vgl. Wagner, A.C., 1987 S.27ff.

<sup>726</sup> Wagner, A.C., 1987 S.32f.

einem wissenschaftlichen und moralischen Druck bezüglich der Verhaltensweisen für Lehrer geführt.

Eine andere Art pädagogischer Rezeption im deutschsprachigen Raum sind im weitesten Sinne philosophisch-anthropologische Werke.<sup>727</sup> Suter beispielsweise kommt in seinem Buch "Menschenbild und Erziehung bei M. Buber und C. Rogers. Ein Vergleich"<sup>728</sup> über ein "Nebeneinanderstellen" nicht hinaus. Eisenstein reflektiert, unter anderem beim Thema der Persönlichkeitstheorien, die Entstehung des Selbst-Bildes beim Kind aus Rogers' Sicht im Zusammenhang mit anderen Sichtweisen des Menschen.<sup>729</sup> Auf Zottls Versuch einer ideengeschichtlichen Einordnung wurde in dieser Arbeit bereits verwiesen.<sup>730</sup> Ansonsten beschränkt sich, etwas überspitzt dargestellt, die Betrachtung meist auf den Aspekt, daß Rogers' Aktualisierungstendenz als das Gute im Menschen gesehen wird, die Kritik daran ebenso. Diese geistesgeschichtlichen Einordnungen sind wichtige Verbindungsstücke zu anderen Theorien, doch scheinen die praktischen Engführungen der empirischen deutschen Rogers-Rezeption davon unbeeinflußt.

Tauschs Studien über die Sitzordnung und die Redeweise der Lehrer haben sicherlich einiges zur Erfassung des Klimas in unseren Schulen beigetragen, aber es bleibt eine Übertragung der Erforschung der Bedingungen der Persönlichkeitsänderung in der Psychotherapie auf die Schule. Es mag das Verdienst der person-zentrierten Pädagogik sein, den Blick für die Bedingungen des Lernens geschärft und empirisch bewiesen zu haben, daß direktive oder abwertende Äußerungen von Lehrern das Lernen der Schüler verschlechtern, aber das sind die konkreten Bedingungen. Gegenüber der geisteswissenschaftlichen Pädagogik mag der Hinweis auf die konkreten Bedingungen in den letzten drei Jahrzehnten wichtig gewesen sein, doch sollten diese Bedingungen nicht mit der pädagogischen Substanz verwechselt werden.

### **13.3 Person-zentrierte Pädagogik - Rogers' Pädagogik?**

Angesichts der Adaptionen des Ansatzes in die Pädagogik wurden Stimmen laut, die nach dem Proprium pädagogischer Theorie im person-zentrierten Ansatz in Deutschland fragten. Die empirischen Erfolge des Hamburger Instituts mit vielen Forschungsprojekten konnten zwar die Wirksamkeit der Bedingungen belegen, doch

---

<sup>727</sup> Hamann beispielsweise zählt Rogers in seinem Werk "Pädagogische Anthropologie" zu den neueren anthropologischen Ansätzen. Vgl. Hamann, B., S.59f.

<sup>728</sup> Suter, A., 1986.

<sup>729</sup> vgl. Eisenstein, M., Selbstverwirklichung und Existenz - ethische Perspektiven pastoralpsychologischer Beratung unter besonderer Berücksichtigung S. Kierkegaards.

<sup>730</sup> vgl. Zottl, A., 1980; auch Schmidts Beitrag "Souveränität und Engagement" stellt geistesgeschichtliche Linien in der abendländischen Philosophie dar.

die Fragen nach der implizierten Pädagogik konnten dadurch nicht beantwortet werden.

"Die Verbreitung des person-zentrierten Ansatzes in Deutschland in einer fast ausschließlichen Identifikation mit einer psychotherapeutischen Behandlungsmethode, die sich als neues psychotherapeutisches Verfahren durchsetzen wollte und entsprechend unter Anerkennungsdruck stand, hat, - zusammen mit den akademischen Traditionen fachwissenschaftlicher Konkurrenz und Abgrenzung -, den ursprünglich sehr offenen Standpunkt der klient-zentrierten Einstellung sicherlich auch inhaltlich verengt und vielschichtig verzerrt. Meines Erachtens ist auf diesem Implementationsweg in Deutschland die pädagogische Substanz des klient-zentrierten Ansatzes weitgehend übersehen worden."<sup>731</sup>

Groddecks pädagogisches Anliegen ist es, die Radikalität des humanistisch-pragmatischen Standpunktes von Rogers und die allgemeine Lebensorientierung des Konzepts deutlicher werden zu lassen "als dies in der Identifikation mit einem psychotherapeutischen Konzept gesehen werden kann."<sup>732</sup> In seiner geschichtlichen Darstellung der Entwicklungen des person-zentrierten Ansatzes hebt er im Anschluß an die Psychotherapie das Konzept des "Facilitators" und des signifikanten Lernens besonders hervor. Den Facilitator sieht er als Lernberater und stellt damit m.E. eine wichtige Verbindung zwischen dem Encountergruppen-Ansatz und der person-zentrierten Pädagogik her.<sup>733</sup> In einem Exkurs, in dem Rogers' und Maria Montessoris Ansatz verglichen werden, geht Groddeck auf das Konzept des "pädagogischen Bezugs" in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ein und sieht die Parallelen außer in der Kind- und Subjektorientierung auch in der Bedeutung des Erziehers als Person, bleibt dann jedoch mit Hinweis auf Buber beim Unterschied der anthropologischen Grundannahmen zwischen Buber und Rogers stehen.<sup>734</sup>

Der Analyse Groddecks, daß die pädagogische Substanz weitgehend übersehen worden sei, kann nur zugestimmt werden, doch bleibt die Frage nach der pädagogischen Substanz ebenso interpretationsbedürftig. Historische Forscher standen im pädagogischen Bereich vor demselben Problem wie die ideengeschichtlichen Forscher vor Rogers' Ideen. Ebenso wie Rychlack eine ganze

---

<sup>731</sup> Groddeck, N., S.82, vgl. hierzu die unterschiedlichen Beiträge in: Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie (Hg.) Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie 1975. Groddeck sieht in der Diskussion innerhalb der GwG in den 80er Jahren über die Begriffe klient- oder person-zentriert eine gute Chance, "die in Amerika zweifellos sehr viel selbstverständlichere pädagogische Substanz und Tradition des Rogers-Konzeptes für eine deutschsprachige Diskussion freizulegen und eine Aufarbeitung vorzubereiten." (S.82)

<sup>732</sup> Groddeck, N., S.83.

<sup>733</sup> wie in Kapitel 6 dieser Arbeit nahegelegt, kann eine umgekehrte Beeinflussung vermutet werden. Erst Rogers' pädagogische Erfahrungen und seine eigene Erfahrung des "Außenstehers" bewogen ihn, sich später mit der "Ermöglichung" (facilitation) von Gruppen zu beschäftigen.

<sup>734</sup> vgl. Groddeck, N., S.113ff.

"Ahnengalerie" von Denkern vor Rogers erwähnt,<sup>735</sup> fanden die pädagogisch interessierten Forscher Verbindungslinien zu Kilpatrick, Dewey, der progressiven Erziehungsbewegung. Die auf der Hand liegenden partiellen Ähnlichkeiten zu Montessori, Freire, Steiner und Petersen wurden erforscht, dargestellt und ebenso kritisiert.<sup>736</sup> Dazu mischen sich die ebenfalls aus der Psychotherapieforschung kommenden Versuche der Angleichung unterschiedlicher Konzepte der Therapie,<sup>737</sup> so daß am Ende die Beurteilungen völlig divergent sind.

Groddeck, der die zentrale Leistung von Rogers weder auf dem Gebiet der optimistischen anthropologischen Grundannahmen noch auf der "Erfindung" einer nicht-direktiven Haltung sieht, da es beides in der Pädagogik bereits gab, sondern auf dem Gebiet der empirischen Erforschung der "nicht-direktiven Weisheiten"<sup>738</sup> im klinischen Bereich und dem Nachweis von deren therapeutischer und pädagogischer Effektivität, kommt am Ende seiner Untersuchung zur Forderung nach einer weiteren empirischen Forschung.<sup>739</sup> Er plädiert für eine Form einer gezielten person-zentrierten Lernforschung, um weitere wichtige Bedingungen operational benennen und überprüfen zu können.<sup>740</sup> Damit stimmt er einerseits mit der auf Rogers zurückgehenden, weitverbreiteten These überein, daß die drei person-zentrierten Haltungen auf jede Kommunikationssituation anzuwenden seien.

"Drei Bedingungen müssen erfüllt sein, damit ein wachstumsförderndes Klima entsteht. Diese Bedingungen gelten sowohl für die Beziehung zwischen Therapeut und Klient wie auch für das Verhältnis zwischen Eltern und Kind, Leiter und Gruppe, Lehrer und Schüler oder Führungskraft und Mitarbeiter. Diese Bedingungen sind faktisch auf jede Situation anzuwenden, in der eines der gesetzten Ziele die persönliche Entwicklung ist."<sup>741</sup>

<sup>735</sup> vgl. Rychlak, J.F., Introduction to Personality and Psychotherapy. A Theory-Construction Approach, p.402ff., Rychlak stellt dort unter dem Kapitel "Kantian Models in the Phenomenological Outlook" und der Unterkategorie: "Applied Phenomenology: The Client-Centered Psychology of Carl R. Rogers" die Hintergrundkategorien zu Rogers' Denken dar. Er zieht Linien zu Husserls Phänomenologie, zu den Gestaltpsychologen: Wertheimer, Köhler, Koffka, außerdem zu Lewin und Otto Rank. Er nennt noch weitere zeitgleiche Einflüsse und zählt dann die wichtigen Personen, denen Rogers begegnet ist, auf. Als ideengeschichtliche Darstellung ist Rychlacks Buch von ähnlich hoher Genauigkeit wie Zottls Werk (1980), der zusätzlich auf Maslow, Kierkegaard, Peirce, James, Whitehead (vgl. Kap. 8 dieser Arbeit) noch Guardini und viele andere aufzählt, somit das ganze geistesgeschichtliche Umfeld beleuchtet.

<sup>736</sup> vgl. Groddeck, N., S.128.

<sup>737</sup> vgl. exemplarisch Tschelins Ansatz in: GwG (Hg.)<sup>4</sup>1986, S.98-113, oder in der Vorlesung im WS 92/93. Vgl. ebenfalls die Versuche einer Anwendung auf die Partner-Therapie (Plog, U., in GwG<sup>4</sup>1986) oder die Diskussion um die Bedeutung des Unbewußten in der person-zentrierten Therapie. (Finke, J., Das Konzept "unbewußt" und die klienten-zentrierte Psychotherapie, 1989; Bense, A., Das "Unbewußte" und die Gesprächspsychotherapie, 1990).

<sup>738</sup> Groddeck, N., S.109.

<sup>739</sup> vgl. Groddeck, N., S.109f.

<sup>740</sup> vgl. Groddeck, N., S.134.

<sup>741</sup> Rogers, 1979a in 1980a, dt. S.67

Somit steht er in der Nähe des "späten Rogers", der in den drei Grundhaltungen das Allheilmittel für jede Art des Konfliktes, der Spannung und jeder Art der Kommunikation sah. Deshalb erstaunt es, daß sich Groddeck nach seiner Analyse - der These des Verlusts der pädagogischen Substanz in Deutschland - implizit damit zufrieden gibt, diese als einen von vielen Fällen zu sehen und letztlich von neuem beim echt, empathischen und wertschätzenden Lehrer stehenbleibt. Andererseits ist das *Ziel* seiner Forderung nach einer weiteren empirischen Untermauerung der person-zentrierten Haltungen in Schulen eine Veränderung des Systems, in Form von einer anderen Lernumwelt, anderen Materialien, anderen Lernarrangements und von person-zentrierten Benotungssystemen. Damit trifft er m.E. *den* entscheidenden Punkt pädagogischer Substanz beim "späten Rogers", nämlich die Veränderung des Bildungssystems. Ein integrierendes Gespräch der unterschiedlichen reformpädagogischen Ansätze, wie von Groddeck vorgeschlagen, erscheint dagegen eher als eine harmonisierende Taktik.

Daher ist es insgesamt nicht erstaunlich, daß der person-zentrierte Ansatz in Deutschland die Mißerfolge, die Rogers in den USA erlebte, nicht hatte. Mögliche Erklärungen wären, von Rogers in einem Interview angedeutet, daß die deutschen Schulen demokratischer sind, oder die Lehrer hierzulande schneller lernen. Es könnte jedoch auch an der Forschungsperspektive liegen. Wenn Tausch, wie oben zitiert, schreibt "Lehrer, die (...) waren, hatten Schüler mit größerer (...)" stellt sich mir die Frage, für wen denn das Forschungsergebnis positiv ist.

Schule als veränderungswürdige Institution wiederum kann nicht als Rogers' neue Pädagogik bezeichnet werden. Wer als Pädagoge in Deutschland die pädagogischen Bücher von Rogers liest, kann mit Behr enttäuscht sein,

"angesichts schwacher Beispiele und pädagogischer Uralt-Empfehlungen, die ihre geringe innovative Substanz nur mühsam hinter einer suggestiven und Ermutigung vermittelnden Sprache verbergen."<sup>742</sup>

Auch Behr wirft nach der Feststellung der Gefahr der Überbewertung therapeutischer Konzepte in Erziehungsfragen die Frage nach der Verfehlung der pädagogischen Möglichkeiten durch die Instrumentalisierung aus dem therapeutischen Bereich auf. Außer der Engführung der pädagogischen Forschung auf die "Therapeutenvariablen" sieht er sechs Bereiche des Einflusses von Rogers auf Felder in der Pädagogik: die Adaption der Selbstaktualisierungstendenz als "allzu naive Varianten rousseauistischer und reformpädagogischer Kindheitsverklärung",<sup>743</sup>

---

<sup>742</sup> Behr, M., 1987 S.144.

<sup>743</sup> Behr, M., 1987 S.145; Trotz der Feststellung, daß diese Adaption am problematischsten und unproduktivsten sei, und bei der Richtigkeit der Problemanalyse sitzt Behr in diesem Aufsatz gleich zwei Fehlern selbst auf: auch er schreibt die Selbstaktualisierungstendenz dem Organismus

das Primat der Entfaltung des individuellen Menschen vor den Ansprüchen der Gesellschaft, die Beeinflussung fast allen schülerzentrierten Unterrichts, die beherrschende Bedeutung der nicht-direktiven Beratung im sozialpädagogischen Kontext, eine gleiche bis größere Bedeutung der Supervisions-, Selbsterfahrungs-, Enconter- und Trainingsgruppen gegenüber Balint-Gruppen und die Aktualisierungstendenz als Bezugspunkt zentraler Aspekte der Antipädagogik. In der pädagogischen Forschung hingegen stellt er wiederum fast ausschließlich die Erforschung der Bedingungen fest:

"Die pointierte Folgerung aus den Untersuchungen von Tausch und Tausch, Aspy und Roebuck kann in Hinblick auf die pädagogische Anwendung des personenzentrierten Ansatzes nur so lauten: *Pädagogische Erfolge hängen von der Qualität einer menschlichen Beziehung zu den Schülern ab, die definiert wird durch das Maß, in welchem der Lehrer Authentizität, Wertschätzung und Empathie zeigt. Diese Verhaltensmerkmale können und sollten gelernt bzw. trainiert werden.*"<sup>744</sup>

Behr kritisiert weiter die zentrale Rolle, die das Empathie-Konzept in der deutschen Pädagogik einnimmt und betont hiergegen stärker den Aspekt der Authentizität.

"Rogers' eigentliche Leistung für die Pädagogik findet sich somit eher im Verborgenen, nicht in jenen Arbeiten, die sich explizit mit Lernen und Erziehung befassen, nicht mit jenen Strömungen in der Erziehungswissenschaft, die als kompatibel mit seinen Ideen erscheinen, sondern dort, wo sich seine Auffassung von zwischenmenschlicher Beziehung in Hinblick auf pädagogischen Bezug denken läßt."<sup>745</sup>

Behr rückt die Beziehung zwischen Erzieher und Zögling in den Mittelpunkt und sieht von daher die Bedeutung der therapeutischen "Variablen" von Rogers für die Pädagogik. In seinen Darlegungen zur Anwendung der personen-zentrierten Theorie von Beziehung auf den pädagogischen Bezug sieht er, außer den Parallelen zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Nohls Konzept von Liebe und Vertrauen zu Rogers' Theorie der Akzeptanz und Wertschätzung, auch Ähnlichkeiten zur psychoanalytischen Pädagogik. Behr sieht das Konzept der Authentizität als dem Konzept der nicht-deutenden realen Annahme der Gefühle der Übertragung - mit angemessener Offenlegung der Gegenübertragung - in psychoanalytischer Pädagogik entsprechend. Den Unterschied sieht er im Umgang mit der Gegenübertragung.

---

zu (S.142) und sieht das Konzept der Selbstaktualisierungstendenz als aus der Erwachsenentherapie kommend als eine Übertragung in pädagogische Kontexte an (S.145). Dies vermutet er wahrscheinlich aufgrund seiner (falschen J.S.) Behauptung: "Rogers hat nie selbst professionell mit Kindern gearbeitet." (S.144).

<sup>744</sup> Behr, M., 1987 S.147, (Hervorhebungen im Original).

<sup>745</sup> ebd. S.149, (im Original hervorgehoben).

"Idealtypisch bedeutet seine Authentizität jedoch in tiefenpsychologischer Terminologie das ständige Offenlegen der Gegenübertragung."<sup>746</sup> Damit rückt er für die person-zentrierte Pädagogik das Konzept der Authentizität in den Mittelpunkt und übt scharfe Kritik am bisherigen Primat des Empathiekonzeptes als Handlungsinstrumentarium, besonders an den stark verfälschten Konzepten, beispielsweise von Gordon. Wie Bittner für die psychoanalytische Pädagogik eine "Handlungsgrammatik" gefordert hatte, die nach Behr bisher nicht entwickelt wurde, fordert er, in krasser Abgrenzung zur Technisierung der Empathie, eine Handlungsgrammatik person-zentrierter Pädagogik bezüglich des Konzeptes der Authentizität.<sup>747</sup>

Die Relativierung des Empathie Konzeptes und der damit bisher verbundenen Instrumentalisierungen in der Pädagogik ist relevant, weil fraglich ist, ob eine auswählende Systematisierung, Technisierung und damit "Verharmlosung" der Variablen, wie sie beispielsweise in Tübingen in pädagogischer Psychologie gelehrt werden, eine *menschliche Begegnung* mit dem Zögling, im Sinne Bubers, nicht gerade unmöglich macht. Für Rogers bedeutete Echtheit, ohne Fassade und Rolle Mensch zu sein und nicht eine die Gefühle des Zöglings in Worten nachformulierende Figur darzustellen. Wenn diese Tendenz in der deutschen Pädagogik bestehen sollte, würde sie nicht nur Rogers' ursprünglicher Intention widersprechen, sondern das Kind zum Objekt machen.

Rogers, durch den Übereifer einiger seiner Schüler schon früh beunruhigt, hatte Befürchtungen vor einer Dogmatisierung seiner eigenen Lehre und hatte dies mit seinen Erfahrungen mit der Freudschen Lehre begründet.

"Wenn Theorie als das verstanden würde, was sie ist - ein fehlerhafter, sich immer im Wandel befindender Versuch zur Konstruktion eines feinmaschigen Netzes, das zuverlässige Fakten beinhaltet - könnte sie als Anreiz für weiteres kreatives Denken dienen.

Ich bin sicher, daß mich meine Trauer über die Geschichte der Freudschen Theorie zur Formulierung dieser Gedanken veranlaßt hat. Freud selbst war sich immer bewußt, daß auch seine höchst kreativen Theorien niemals mehr als Theorien darstellten. Er überarbeitete und änderte seine Theorien ständig, indem er alten Begriffen neue Bedeutungen gab - immer jedoch maß er den beobachteten Fakten mehr Gewicht zu als seinen Theorien. Aber in den Händen unsicherer Anhänger, so scheint mir, entwickelte sich sein feinmaschiges Gebilde zu einem eisernen Dogma, aus dem sich die dynamische Psychologie erst seit kurzer Zeit zu befreien beginnt. Ich glaube, daß jede Theoriebildung

---

<sup>746</sup> Behr, M., 1987 S.156.

<sup>747</sup> vgl. Behr, M., 1987 S.158ff. Die zweite Parallele, die Behr darstellt, eine mögliche Ähnlichkeit zwischen Bittners "Grund-Ich" und Rogers' "fully functioning person" ist mir nicht nachvollziehbar.

das gleiche Risiko enthält und man deshalb vorsichtig sein muß, um Entwicklungen zum Dogmatischen hin zu verhindern."<sup>748</sup>

Nimmt man diese Aussage mit der vorgebrachten Kritik zusammen, stellt sich die Frage, ob es nicht eine Parallele gibt zwischen den Erstarrungen, die Rogers an der Psychoanalyse in den 30er Jahren in den USA kritisiert hat und der empirischen Untersuchung operationalisierter Variablen heute in Deutschland.

So wäre es denkbar, daß einige der Motive, die Rogers 1939-42 wahrscheinlich veranlaßt haben, eine neue therapeutische Richtung einzuschlagen, heute in Deutschland Rogers' Schülern wieder vorgehalten werden könnten.

Zunächst scheint es dabei um einen Streit in der Psychotherapie zu gehen, von dort allerdings ist die Kritik an der Erstarrung der deutschen person-zentrierten Therapie schon relativ alt. Für Tscheulin kam es schon 1974 "darauf an zu verhindern, daß die Entwicklung der GT in Dogmatismus und auf politische Einbahnstraßen führt."<sup>749</sup> Er formuliert den Widerspruch zwischen Autonomie und Kontrolle am Beispiel der Ausbildung, aber auch am Prozeß der Entscheidungsfindung in der GwG. Das bedeutet, daß im Bereich der Psychotherapie zumindest die Widersprüche gesehen wurden.

In praktisch pädagogischen Zusammenhängen scheinen analoge Fragen bisher kaum Gehör zu finden. In Deutschland scheint sich die "subversive Wissenschaft" mühelos in den Universitäts-Alltag einzugliedern, auch in den Schulen wird der "revolutionary impact" einzelner Lehrer wahrscheinlich gar nicht bemerkt. Fragen nach dem Veränderungspotential, nach der Macht scheinen hier kaum anzustehen. Nicht nur die Bezeichnung, "der gute Mensch von La Jolla", stilisiert, wie Groddeck meint, "den person-zentrierten Ansatz zu einem naiven und blauäugig-gutmeinenden Konzept, das die raue gesellschaftliche Wirklichkeit nicht sehen will"<sup>750</sup>, sondern m.E. bewirkt die Form von empirischen Studien und von Trainings in Empathie im pädagogischen Kontext dasselbe.<sup>751</sup> Wie immer man die Anthropologie von Rogers beurteilen mag, wie kritisch man der "fully functioning person" als Ideal, als Mensch der Zukunft auch gegenübersteht, ist doch nicht zu übersehen, daß dieser "neue Mensch", im pädagogischen Zusammenhang gesprochen, dieser neue Erzieher und

---

<sup>748</sup> Rogers, 1959a, S.16

<sup>749</sup> Tscheulin, D., Zur gegenwärtigen Situation der Gesprächspsychotherapie: Fortschritte, Gefahren und notwendige Widersprüche, 1974, S.20.

<sup>750</sup> Groddeck, N., S.96.

<sup>751</sup> Zottl wirft dies nicht nur den Gegnern des person-zentrierten Ansatzes aus neo-personalistischen Sicht vor. Die Motive, die er hierbei vermutet, sind interessant. "Rogers selbst mußte mehrfach erkennen, daß 'seine Methode' wohl verbal 'angewandt' wird, jedoch weit davon entfernt ist, Freiheit und Kreativität - die Sinnspitze des Unterfangens und dieses anthropologischen Konzeptes - zu fördern. Dies geschieht häufig durch allzu nicht-direktive Eiferer oder Leute, die aus einer unbewußten und nicht zugestandenem Gegnerschaft die Methode entschärfen und von dem personal-existentiellen Zusammenhang ablösen." Zottl, A., (1980) S.60.

damit auch der neue Zögling, nicht in diese Welt paßt, weder in den USA noch in Deutschland. Dies ist kein Argument gegen eine pädagogische Richtung, es wäre analog auf beinahe jede sich am Ideal orientierende Pädagogik anzuwenden, doch es ist eine Realität, die in deutscher person-zentrierter Pädagogik bisher kaum beachtet wurde.

Interessanterweise scheint sich die Struktur der empirisch-wissenschaftlichen Lösung eines Problems, wie in den Rekonstruktionen zu Rogers (z.B. in Kap.10) dargestellt, so bewährt zu haben, daß die Lösung der Schüler der des Gründers sehr ähnlich ist. Mit empirisch exakter Forschung findet person-zentrierte Pädagogik in der Schule ebenso Eingang wie Rogers mit seinem (pädagogischen?) Kindertest in die Psychologie.

Im Anschluß an den Nachweis, daß die therapeutischen Bedingungen nicht die Pädagogik von Rogers darstellen, sondern die praktische Philosophie der Erfahrungsgewinnung und radikale Erziehungskonzepte näher an der pädagogischen Substanz des Ansatzes sind, kommt Groddeck zu einer bemerkenswerten Begründung. Durch das Scheitern von Rogers' Projekten sieht er ihn in bester Gesellschaft mit pädagogischen Klassikern des vorigen Jahrhunderts:

"Als grundlegende persönliche Einstellung und radikale humanistische Wertorientierung, als prinzipiell offenes System, ist der person-zentrierte Ansatz heute zu einer ähnlich umfassenden pädagogisch-politisch relevanten Konzeption geworden, wie sie in ähnlich umfassender Weise von großen pädagogischen Klassikern des letzten und dieses Jahrhunderts vorgelegt wurde, und hält dem Vergleich mit diesen sicherlich stand. Weder Rudolf Steiner (1861-1925), der Begründer der anthroposophischen Bewegung, noch Maria Montessori (1870-1952), die Begründerin einer internationalen kind-zentrierten Erziehungs- und Friedensbewegung, noch Martin Buber (1878-1965), der Lehrer des dialogischen Lebens, konnten ihr praktisches wie wissenschaftliches Werk im Rahmen traditioneller wissenschaftlicher Zuordnungen, in fachlichen Einzeldisziplinen oder Berufszugehörigkeiten darstellen; zu radikal und zu ganzheitlich waren ihre spezifischen Sichtweisen, zu pädagogisch-politisch waren ihre gesellschaftsverändernden Intentionen und zu wenig konform ihre eigene Lebenspraxis."<sup>752</sup>

Diese Argumentation öffnet einen Problemhorizont der prinzipiellen Möglichkeit der Verwirklichung pädagogischer Ideale, verbunden mit dem Problem der Erstarrung von Ideen in Bildungseinrichtungen, der hier nur angedeutet werden kann. Was würde das für die erfolgreiche person-zentrierte Forschung in Deutschland bedeuten? Was würde diese Argumentation zurückgewendet für die klient-zentrierte Therapie bedeuten? Wie wenig konform wäre Rogers' Lebenspraxis zu bewerten? Mir scheint diese Erklärung zu nahe an einer "Hagiographie", allein das Faktum des

---

<sup>752</sup> Groddeck, N., S.101.

Scheiterns - wie andere Klassiker auch -, zu wenig aussagekräftig, obwohl mir die Analyse der pädagogischen Radikalität im Unterschied zur deutschen hart empirischen, jedoch weniger genauen historischen Forschung durchaus richtig erscheint.<sup>753 754</sup>

Die Betonung der Radikalität von Rogers' Ansatz kann m.E. einen Hinweis zur Erklärung des unterschiedlichen Erfolgs der Forschungen hier und bei Rogers geben. Unter Betrachtung aller Kritik an hiesigen Forschungsprojekten zeigt sich ein Zwiespalt: Versuche, die Rogers' Ansatz in seiner Radikalität ernst nehmen, scheinen zum Scheitern verurteilt; Versuche, die den Ansatz "modifiziert" erforschen, können erfolgreich sein, stehen jedoch im Verdacht, die pädagogische Substanz übersehen zu haben.

Zusammenfassend ist festzustellen, daß Rogers' eigene Projekte und die dazugehörigen Forschungsvorhaben auf eine umfassendere Veränderung angelegt waren als die Forschungsfragestellungen der deutschen person-zentrierten Forschung. In Deutschland konnte, der geschichtlichen Entwicklung entsprechend, eine Verengung der pädagogischen Theorie von Carl Rogers auf die Erforschung der drei "Therapeutenvariablen" in schulpädagogischen Zusammenhängen nachgewiesen werden. Es kann von einer Therapeutisierung des person-zentrierten Ansatzes in Deutschland gesprochen werden. Mehrere Autoren belegen die These, daß die pädagogische Substanz hierzulande nicht erkannt oder ignoriert wurde. Andererseits gibt es beim "späten Rogers" Hinweise darauf, daß auch er teilweise die Pädagogik nur als Spezialfall seiner allgemeinen Lehre über menschliche Beziehungen gesehen hat. Unter Berücksichtigung seiner ursprünglichen Tätigkeiten sowie der Entwicklung seines Ansatzes mit Kindern und Eltern, kann nach Übereinstimmung mit der These des Verlusts der pädagogischen Substanz auf diesem Adaptionsweg die Frage nach der pädagogischen Substanz und damit die Ausgangsfrage nach dem pädagogischen Klassiker erneut gestellt werden.

---

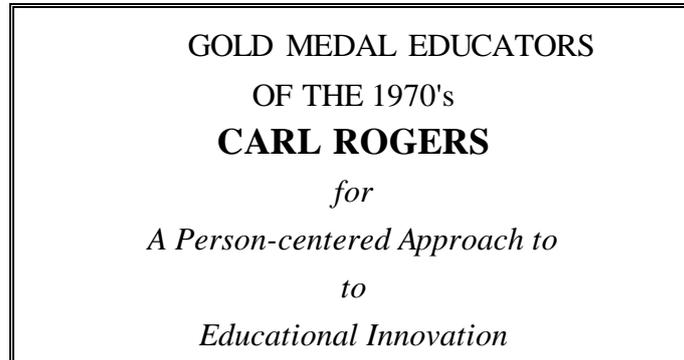
<sup>753</sup> daß Groddeck nach dieser Aussage zur oben erwähnten Forderung nach weiterer empirisch gestützter person-zentrierter Lernforschung kommt und sich Anstöße aus der empirischen Überprüfung der "Therapeutenvariablen" für eine ganzheitlichere person-zentrierte Pädagogik erhofft, kann nur mit seinem Schlußanliegen "die unterschiedlichen reformpädagogischen Konzeptionen (...) in ein integrierendes Gespräch miteinander zu bringen." (Groddeck, N., S.135) erklärt werden.

<sup>754</sup> jedoch muß dem Anliegen Groddecks durchaus zugestanden werden, daß gerade im von Scheuerl herausgegebenen Band "Klassiker der Pädagogik II" Scheuerls eigener (zusammen mit H. Scarbath) Beitrag über M. Buber, der sich fast ausschließlich auf die Rede Bubers "Über das Erzieherische" stützt und ansonsten die "jüdische Erwachsenenbildung" anführt, eine genauere Begründung des "Klassischen" schuldig bleibt. Sätze, wie "Sein Denken war bis in die Glaubensgrundlagen hinein allemal bezogen auf mitmenschliche, pädagogische und politisch-soziale Erfahrungen." (Scarbath, H., Scheuerl, H., Martin Buber, S.212) gelten wahrscheinlich für viele andere, auch für Rogers.



## 14 EIN PÄDAGOGISCHER KLASSIKER?

Im Jahre 1974 wurde in der damals seit 95 Jahren erschienenen Zeitschrift "Education" auf dem Rückendeckel eine Medaille verliehen:



Solche Auszeichnungen sowie der in der Einleitung erwähnte Bekanntheitsgrad von Rogers sprechen zunächst einmal für die Faktizität seines Einflusses, welche im vorausgegangenen Kapitel auch für Deutschland bestätigt werden konnte. Wenn jedoch ein Klassiker mehr ist als nur etwas, das nicht aus der Mode kommt, wie etwa ein Nadelstreifenanzug oder etwas, das, wie Schiller, im Literaturunterricht als klassisch verordnet ist, muß das, "was uns in immer neuen Anläufen noch Gelegenheit zum Lernen gibt"<sup>755</sup> benannt werden können.

Die reine Tatsache des Einflusses auf die Pädagogik genügt somit nicht, um zum Klassiker der Pädagogik zu werden. Jedoch wäre es zu einfach, jeden Klassiker mit einem Schlagwort zu umreißen und somit das Klassische an ihm bestimmt zu haben, eine solche lexikalische Einordnung in den "Ehrenstand" des Klassikers würde die neuen Anläufe eher verhindern als fördern. Somit bleibt der Versuch, "das Klassische" zu bestimmen, letztlich ein Balanceakt zwischen Willkür und Definition. Außer den Kriterien der andauernden Aktualität und der spezifischen Repräsentanz einer Richtung sind die Kriterien nur schwach qualitativ besetzt.<sup>756</sup> Wann und warum ein Pädagoge zum Repräsentanten einer Richtung wurde und ein anderer nicht, bleibt historisch meist ein Rätsel, das andererseits nur geschichtlich seine Lösung findet. Wer im Laufe der Zeit besteht, wird zum Klassiker, gleichgültig ob die Gründe dafür noch angebar sind oder nicht mehr.<sup>757</sup> Oft hat es den Anschein, daß nicht nur eine spezifische Richtung, sondern das Umfassende eines Ansatzes, die Zusammenschau

<sup>755</sup> Scheuerl, H., 1979, S.11, vgl. Kap. 0.1 dieser Arbeit.

<sup>756</sup> zusätzlich müßte ein je zu bestimmendes "positives" Kriterium angegeben werden, denn Gelegenheit zum Lernen könnten auch nicht totzukriegende negative Ansätze bieten, diese jedoch werden nicht unter dem Begriff des "Klassischen" gefaßt.

<sup>757</sup> "Eduard Spranger hat einmal gesagt, das Klassische sei das, was 'nicht totzukriegem' sei, 'bewiesene Mächte', die die Probe der Zeit überdauert hätten." Scheuerl, H., 1979, S.10.

mehrerer Aspekte das Herausragende eines Autors ausmacht und der Versuch einer Darstellung dessen, was den Autor klassisch macht, ein endloses Unterfangen wäre. Was zum Beispiel wäre ein Kriterium, das Goethe zum Klassiker der Literatur macht? Das Klassische entzieht sich eindeutigen Kriterien, es entzieht sich der Faktizität des aktuellen Einflusses, es entzieht sich der rein qualitativen Beurteilung und es entzieht sich der schlagwortartigen Umschreibung, trotzdem gibt es das Phänomen. Bei der Erörterung von Klassikern der Pädagogik darf darüberhinaus "die Vieldeutigkeit des Wortes 'Pädagogik'"<sup>758</sup> und die damit verbundenen innerdisziplinären Abgrenzungen nicht vergessen werden.<sup>759</sup> Daher sei an die versuchte Verortung im ersten Teil der Arbeit erinnert. Um einer rein tautologischen Bestimmung (Klassiker sind diejenigen, die als Klassiker bekannt und nicht totzukriegen sind) zu entgehen, möchte ich trotz der Relativität der Bestimmung versuchen, einige Aspekte, die mir als klassisch in dem Sinn erscheinen, als sie in immer neuen Anläufen Gelgenheit zum Lernen geben, darzustellen, nicht um einen Nachweis des Klassischen bei Rogers zu liefern, sondern um einige mögliche Gelegenheiten zum Lernen anzuregen.

Die angeführten Anregungen sind nur Anhaltspunkte für die Beurteilung des Klassikers, können jedoch nicht über die in der Einleitung erwähnte subjektive Erkenntnis hinweggehen. Im Sinn eines genetischen Lernens an einer Lebensgeschichte können die Schlußfolgerungen nach den biographischen Rekonstruktionen nicht allgemeingültig gezogen werden. Es sei an den Anspruch der Arbeit mit biographischen Rekonstruktionen erinnert, der Frage: "Läßt sich das mit meinem Leben verbinden?" nachzugehen.

In Analogie zu Scheuerls Sammlung der Klassiker der Pädagogik gilt auch für die folgenden Punkte: "Wie bei Anthologien bleibt auch hier ein subjektives Moment in der Auswahl nicht wegzuleugnen. Ob die Ausgewählten überzeugen, müssen die einzelnen Beiträge zeigen"<sup>760</sup> Im Sinne des "Reibens am Text" soll hier die Mehrdeutigkeit der Aspekte, die in den biographischen Rekonstruktionen deutlich wurden, nicht verengt, sondern nur einige mir wichtige Momente erwähnt werden.

↳ Rogers hat mit dem Bild des Organismus ein klassisches pädagogisches Bild verwendet.<sup>761</sup> Die damit eng verbundene Gärtner-Metaphorik wurde von seinen

---

<sup>758</sup> Scheuerl, H., 1979 S.7.

<sup>759</sup> vgl. die Einwände, daß die Erforschung des Klassischen unzeitgemäß und personalistisch verkürzt sei (Scheuerl, H., 1979, S.9) oder die Verdächtigung der Flucht in die Geschichte bei Gruschka (vgl. Kap.0.1). Gruschkas Vorwurf der Flucht vor der Auseinandersetzung über die Verlaufsmuster des Scheiterns von Reformen in die Beschäftigung mit Klassikern hat hier am Ende der Arbeit mit Bezug auf Rogers eine neue Brisanz.

<sup>760</sup> Scheuerl, H., 1979, S.11.

<sup>761</sup> eines der Bilder, "die sich als immer wiederkehrender Kanon durch nahezu alle Zeiten der Geistes- und Bildungsgeschichte erhalten". (Scheuerl, H., Analogien und Bilder im pädagogischen Denken, S.326)

Schülern weitergeführt.<sup>762</sup> Scheuerl stellt im Artikel "Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken" dar:

"Da gibt es zunächst, das schon im Samenkorn-Gleichnis verwendete Bild des zu erziehenden Menschen als eines sich entfaltenden *Organismus*. Ein Bild und ein Gleichnis ist es insofern, als es gerade diejenigen menschlichen Veränderungen veranschaulichen will, die nicht oder nur im übertragenen Sinne organischer Natur sind. Wie ein Organismus nach innerem Werdegesetz wächst und reift, so soll auch die Biographie eines Menschen vom Säuglingszustand bis zur Erwachsenenheit einem *Entwicklungs-* und *Reifungsprozeß* gleichen. Die Tätigkeit des Erziehers wird an diesem Bilde gemessen zur zurückhaltenden Pflege und Wartung, der Erzieher selbst zum *Sämann* oder zum *Gärtner*, der das Wachstum beschützt und für das rechte Klima sorgt. Paradigma ist der Rousseausche Hofmeister des Emile mit seiner 'negativen' (oder genauer: 'indirekten') Erziehung. (...) Im ganzen ein Bild, das viele Varianten zuläßt und dem während der ganzen Erziehungs- und Bildungsgeschichte auch in der Tat die verschiedensten Analogien zum Teil für entgegengesetzte pädagogische Grundsätze entlehnt worden sind."<sup>763</sup>

Scheuerl belegt diese Analogie als weitverbreitet in pädagogischen Zusammenhängen. Für das Bild des Organismus gilt Rogers derzeit als bekanntester und konsequentester Vertreter. Rogers scheint jedoch die Ebene der Bilder und Analogien teilweise verlassen zu haben, indem er aus seinen anschaulichen Beispielen eine seinsmäßige Bestimmung machte. Der Begriff des Organismus könnte beim "späten Rogers" so verstanden werden, daß er nicht mehr ein Bild, das etwas erklärt, darstellte, sondern eine Kraft, die vorhanden ist. Ob sich Rogers in diesem Teil seiner Theorie, der in seiner genauen Ausformulierung in die zweite Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts fällt, in der Abwendung des vorhergehenden mechanistischen Bildes des Menschen nicht zu stark an das neuere, vorherrschende biologische Paradigma angenähert hat, kann wahrscheinlich erst später aus historischer Perspektive entschieden werden.<sup>764</sup> Rogers eigene *Metaphern* könnten im Anschluß an Kapitel 7 im Bereich: "Der Mensch ist innen aus Gold" oder "die Schlacke muß abgeschöpft werden" gelegen haben. Jedenfalls hat Rogers mit dem einzigen Axiom, das er nicht mit empirischen Methoden getestet hat, nämlich die Aktualisierungstendenz des Organismus, im Unterschied zu großen Bereichen pädagogischer Psychologie

---

<sup>762</sup> vgl. Kap. 5.

<sup>763</sup> Scheuerl, H., Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken, S.327. Vgl. auch für Rogers: Schmid, P.F., Der Berater als Gärtner und Geburtshelfer.

<sup>764</sup> vgl. Bittners These der Zeitbedingtheit anthropologischer Vergleiche in der Psychologie. Bittner zeigt auf, daß die Bilder, die in der Psychologie zur Erklärung des Menschen verwendet wurden, den gleichzeitigen technischen Errungenschaften ähnlich sind, beziehungsweise waren; z.B. pflanzenähnliche Vorstellungen, psychischer Apparat, Computeranalogien. vgl. Bittner, G., 1991 S.346f., vgl. Bittner, G., 1992 S.11.

seine Anthropologie vor der empirischen Forschung dargelegt und gekennzeichnet, in welche Richtung seine Empirie ging. Dies erscheint mir angesichts der häufig versteckten Forschungsintention<sup>765</sup> ein wesentlicher Fortschritt.

- ↳ Das Konzept der "Kongruenz" steht als bleibende idealtypische Aufforderung zur Zerschlagung des Machtgefälles in der Erziehung. In Anlehnung an Behrs Analyse, der, wie bereits gezeigt, die eigentlich pädagogische Leistung von Rogers nicht in dessen spezifisch pädagogischen Werken sieht, sondern in den implizierten Annahmen, steht Rogers als der Pädagoge da, der ein notwendiges Machtgefälle in der Erziehung bestreitet.

"Rogers aber - so lautet meine These - bleibt es vorbehalten, diesem bis heute sich auswirkenden Denken<sup>766</sup> mit seiner Überbetonung des Aspektes Akzeptanz, Liebe, Vertrauen sein Konzept vom Primat der Authentizität mit allen seinen Implikationen gegenüberzustellen und so auch die Grundannahme des Gefälles, der Einseitigkeit zu erschüttern."<sup>767</sup>

Der Primat der Authentizität gegenüber der Akzeptanz, wie ihn Behr für Rogers postuliert, gilt laut Rogers, der sich meist gegen eine Rangfolge der drei Bedingungen wehrte, in folgenden Situationen: "Im normalen Leben - zwischen Ehepartnern, zwischen Lehrern und Schülern, Arbeitgebern und Arbeitnehmern oder auch unter Kollegen - ist wahrscheinlich Kongruenz das wichtigste Element."<sup>768</sup> Behr rekurriert in seiner These auf den Rogers-Buber Dialog, auf die Stelle, an der sich beide über die Möglichkeit einer Ich-Du Begegnung stritten, und zitiert Buber "Sie können die vorgegebene Situation nicht ändern. Es tritt Ihnen als etwas objektiv Reales gegenüber. Nicht nur der Mensch, auch die Situation tritt Ihnen gegenüber. Das können Sie nicht ändern."<sup>769</sup> Behr betont nach einem Exkurs über das psychoanalytische Konzept der Übertragung und Gegenübertragung, daß das person-zentrierte Denken das Gefälle zwischen Erzieher und Zögling nicht rundweg negiert, "*es dient aber nicht nur zur Definition der Situation.*"<sup>770</sup>

Hierzu möchte ich die Stelle aus dem Dialog etwas ausführlicher zitieren:

<sup>765</sup> vgl. Bittner, G., 1991, Die inhumanen Humanwissenschaften, S.343-346.

<sup>766</sup> Behr geht es hier um Buber und die geisteswissenschaftliche Pädagogik.

<sup>767</sup> Behr, M., Carl R. Rogers und die Pädagogik, S.154; (im Original hervorgehoben).

<sup>768</sup> Rogers, 1975a, S.92, Wertschätzung hat in nicht-verbalen Beziehungen, wie Eltern - Kleinkind, Therapeut und stumme Psychoten, Vorrang; wenn der andere seiner Identität nicht sicher ist, ist mitfühlendes Verständnis am wichtigsten (vgl. S.92f.).

<sup>769</sup> Buber zit. n. Behr, M., S.153, vgl. Rogers, 1960+ Buber, M., p.51, vgl. dt. S.250; vgl. Kap.7.

<sup>770</sup> Behr, M., S.157.

"Rogers: Und es gibt ein reales Empfinden von Gleichheit zwischen uns.  
 Buber: Ohne Zweifel. Aber ich spreche jetzt nicht über ihr Empfinden, sondern über eine reale Situation. Sie schauen, wie Sie gerade sagten, auf sein Erleben; weder Sie noch er schaut auf Ihr Erleben. Das Thema ist ausschließlich er und sein Erleben. Er kann nicht im Laufe eines Gespräches mit Ihnen seine Position verändern und Sie fragen: 'Wo waren Sie gestern abend? Waren Sie im Kino? Wie hat es Ihnen gefallen?' Also, ich verstehe sehr wohl Ihr Empfinden, Ihre Einstellung, Ihre Teilhabe. Aber Sie können die vorgegebene Situation nicht verändern. Sie haben sich mit etwas ganz Realem auseinanderzusetzen, nicht nur mit ihm als Person, sondern auch mit der Situation. Das können Sie nicht ändern.'  
 Rogers: Also nun frage ich mich, wer ist Martin Buber, Sie oder ich, denn was ich fühle ... (Gelächter)  
 Buber: Ich bin sozusagen nicht 'Martin Buber' in Anführungszeichen.  
 Rogers: In diesem Sinne bin ich auch nicht 'Carl Rogers'. (Gelächter) (...)  
 Buber: (...) der erste Punkt, bei dem wir einander sagen müssen: 'Wir stimmen nicht überein.'  
 Rogers: OK."<sup>771</sup>

Die Verwirrung, wer denn wer sei, scheint typisch zu sein, Rogers tritt hier an die Stelle von Buber, indem er die Ich-Du Begegnung fordert. Für das therapeutische Setting bestreitet Buber dies mit dem Hinweis auf die Unmöglichkeit des Rollentausches. Ob er damit Recht hat, ist hier nicht das Thema, meines Erachtens jedoch kann an dieser Stelle eine Sicht von Rogers' Pädagogik deutlich werden. Das Kind nämlich kann den Erzieher fragen: "Wie war's gestern im Kino?" und an der Echtheit der Reaktion kann deutlich werden, ob der Erzieher am Ich-Du interessiert ist. Das Kind kann sogar den Erzieher "benutzen", um seine Wünsche zu erfüllen, "Bau mir ein Haus, damit wir spielen können." Die klare Rollenverteilung, die in jeder Art Therapie, auch in der person-zentrierten,<sup>772</sup> ein Wesensmerkmal ist, kann in person-zentrierter Pädagogik aufgegeben werden. Rogers forderte die Aufgabe der Distanz des Erziehers, der weiß, wozu er das Kind erzieht. Dies ist eine konsequente Weiterführung des Organismus-Gleichnisses, der Erzieher kann das Wachstum nicht machen, nur versuchen, es nicht zu verhindern. Rogers wollte diese Ähnlichkeit mit Rousseau für sich nicht gelten lassen (vgl. Kap. 3.2). Im Unterschied zur Erwachsenentherapie gehen Rogers' Forderungen mit denen der psychoanalytischen Pädagogik einher.

---

<sup>771</sup> Rogers, 1960+ Buber, M., p.51f., vgl. dt. S.250f.

<sup>772</sup> vgl. Kap. 12.

- ↳ In Zusammenhang damit steht die Bezeichnung von Rogers' Pädagogik als einer demokratischen Pädagogik. In den Rekonstruktionen wurde die Unterscheidung zwischen dem frühen Rogers, der bei Kilpatrick und Dewey die progressive Erziehungsbewegung kennengelernt hatte, und dem späten, eher bildungspolitischen Ansatz von Rogers deutlich. Während sich in der Entwicklung seines Therapiekonzeptes der Schwerpunkt vom Setting weg, hin zu allgemeinen Grundhaltungen entwickelte, kann in seinen pädagogischen Werken eine umgekehrte Richtung festgestellt werden. Ausgehend von seinem ursprünglichen breiteren Ansatz an der Erziehungsberatungsstelle spitzt sich der Focus auf schulpädagogische Forderungen zu. Damit steht Rogers seinen früheren Lehrern näher, die mit der "Projekt-Methode" ein Setting geschaffen hatten, das Erziehung zur Demokratie fördern sollte. Rogers' Beitrag dazu, der an Bekanntheit wiederum seine Lehrer übertrifft, besteht konsequenterweise weniger in der aktiven Förderung der Erziehung zur Demokratie, sondern in der Entfernung der Behinderungen der freien demokratischen (sozialen) Entfaltung der Zöglinge, also in der Minimierung des institutionellen Einflusses in Schulen. Dabei hatte Rogers jedoch erkannt, daß konkrete pädagogische Reformen mühsam und mit unterschiedlichen Auseinandersetzungen verbunden sind. Die Versuche der Überwindung von Widerständen und damit die Möglichkeit des Scheitern kennzeichneten seine "radikalen" Projekte, im Unterschied zu einer an die "momentane Demokratie" (auch im Klassenzimmer) angepaßten Forschung.
- ↳ Ein weiteres Element der Gelegenheit zum Lernen ist der Ansatz an der Erfahrung. Wie bereits dargestellt, wird Rogers beispielsweise bei Rychlak unter "applied phenomenology"<sup>773</sup> behandelt, Pongratz bezeichnet den Ansatz in seiner Stellungnahme als "Erlebenstherapie"<sup>774</sup>, Zottl räumt der "Phänomenologischen Folie"<sup>775</sup> den größten Platz ein. Trotz der ansonsten divergierenden ideengeschichtlichen Einordnung kann eine Nähe zum phänomenologischen Denken festgestellt werden. Auch wenn Rogers' eigene Betonung seines beständigen Lernens an der eigenen Erfahrung in einigen der biographischen Rekonstruktionen in der von ihm dargestellten *logischen* Stringenz in Frage gestellt wurden, konnte doch eine lebensgeschichtliche Verbindung zwischen seinen eigenen Erfahrungen und der Entwicklung seiner Theorie festgestellt

---

<sup>773</sup> Rychlak, J.F., p.402.

<sup>774</sup> Pongratz, L.J., S.369; Pfeiffer hingegen bezeichnet nur die dritte und letzte Phase der klientenzentrierten Psychotherapie als Erlebenstherapie, vgl. Pfeiffer, W.M., S.1017.

<sup>775</sup> vgl. Zottl, A., 1980 S.215-298; Auch Nuttin sieht das ähnlich: "C'est là l'origine, dans l'École de Rogers, d'une orientation vers ce qu'on appelle l'étude 'phénoménologique' de la personnalité." Nuttin, J., 1950, p.128.

werden. Als pädagogisches Element soll hier jedoch nicht die ideengeschichtliche Einordnung in die Phänomenologie, ebensowenig die Selbstdeutungen des beständig aus der Erfahrung Lernenden, dargestellt werden, sondern die Bedeutung der persönlichen Kontrasterfahrung:

"Das Wesen der Kontrasterfahrung läßt sich in der einfachen Formel der Differenz von 'es geht' und 'es geht nicht' fassen. An anderen Personen, an der gesamten Wirklichkeit und an sich selbst wird zutiefst erfahren, ob behauptete Werteinsichten durch ihren Vollzug im Leben ratifiziert erscheinen. Zu den Kontrasterfahrungen des Kindes gehört gewiß auch primär die Diskrepanz zwischen den Werten, die die Eltern behaupten, und ihrer tatsächlichen Lebensführung. Zur Kontrasterfahrung gehört aber auch die Empfindung, daß die eigenen kindlichen Experimentierversuche des Handelns sich in einem 'so geht es nicht' falsifizieren und sich in einem 'so geht es' verifizieren. Kontrasterfahrung leitet damit einen Interpretationsprozeß (...) Gelingens und Mißlingens ein."<sup>776</sup>

In Rogers' autobiographischen Darstellungen wird diese Art der Erfahrung an unterschiedlichen Stellen deutlich. Die im nachhinein unwahrscheinlich erscheinenden Ideen, wie zum Beispiel die Hypothese der Heilung durch eine umgekehrte Diagnose, konnten an der Erfahrung des "es geht nicht" scheitern. Die Falsifizierbarkeit gilt hier jedoch nicht im Sinne Poppers als Kriterium der Wissenschaftlichkeit, wie Rogers sie wahrscheinlich in seinen Selbstdeutungen sehen wollte, sondern als Konzept der Erfahrung. Der Ansatz an der Erfahrung beweist weniger Rogers' Fähigkeit als Logiker und Wissenschaftler als vielmehr die Intensität seiner Suche. Von seinem frühen Eklektizismus und den unterschiedlichen Elementen seiner Bildung mußte er immer wieder Teile, die er für wesentlich erachtet hatte, als für ihn persönlich unbrauchbar, unwirksam oder unwichtig erkennen, und er grenzte sich dagegen ab. In den Rekonstruktionen zur Religiosität wurde exemplarisch deutlich, daß Rogers trotz der Kontrasterfahrung einzelne Elemente beibehielt. Die aus eigener Erfahrung motivierte Ablehnung oder Segmentierung von Theorieelementen, ebenso wie die erfahrungsgeleitete Adaption oder Weiterentwicklung derselben, kann als dynamisierende Kraft der Konzeptentwicklung gesehen werden. Somit kann der Ansatz an der Erfahrung, der vom frühen Enzyklopädismus zu einer Auswahl der ihm sinnvoll erscheinenden Theorie- und Praxiselemente führte, zunächst als weiteres Proprium von Rogers angeführt werden. Die Kehrseite dieses Ansatzes hatte Rogers schon früh wahrgenommen. Davon ausgehend, daß Rogers' eklektisches Vorgehen nicht nur, wie er betonte, empirisch-logisch, sondern, wie in den Rekonstruktionen vermutet, hauptsächlich persönlich-biographisch legitimiert

---

<sup>776</sup> Mieth, D., Die Bedeutung der menschlichen Lebenserfahrung, S.120f.

war, wird die Vermittlung an Schüler problematisch. Nicht nur Rogers' Stil der Vermittlung seiner Kenntnisse, sondern auch der Anspruch des Logikers haben das "Lernen in Freiheit" für seine Schüler erschwert. Somit ist die Gefahr einer Dogmatisierung im Anschluß an Rogers' Theorie eine doppelt paradoxe. Wenn Rogers den später geforderten Stil des selbstinitiierten Lernens für sich selbst, zumindest in seiner ersten Lebenshälfte, annähernd realisieren konnte und dies für die Pädagogik als "Gelegenheit zum Lernen" gesehen werden kann, ist die nachträgliche Beschäftigung mit den *Ergebnissen seiner* Suche gerade *nicht* der Ansatz an der Erfahrung.<sup>777</sup>

↳ Ein weiteres, wenn auch problematisches Moment des "Klassischen" ist die Gefahr der Dogmatisierung.<sup>778</sup> Rogers' eigene Befürchtungen vor einer Verfestigung seiner Gedanken zu einem dogmatischen Lehrgebäude - diesen Prozeß hatte er an der Psychoanalyse kennengelernt - trafen seiner eigenen Einschätzung nach, zumindest für Teile seiner Anhängerschaft zu. Tendenzen zu einer rigoroseren Lehre konnten auch in der deutschen Pädagogik nachgewiesen werden. Auch dies könnte ein Kennzeichen des Klassischen sein, nämlich die Festlegung der Gedanken, meist verbunden mit einer inhaltlichen Reduzierung oder Verfälschung, auf ein lernbares, anwendbares, meßbares Instrumentarium. Die Orthodoxie der Psychoanalyse, der aus Steiners Pädagogik erwachsene Rigorismus, stehen als Beispiele hierfür.

"Denn wenn Praxis immer gedeutete, sinnbezogene, damit auch ideen- und theoriehaltige Praxis ist, dann muß auch eine Geschichte pädagogischer Praxis

<sup>777</sup> vgl. Rogers, (1989)+ Bateson, G., Dialogue, p.198; Bateson hatte beschrieben, wie sein erster Aufsatz über "double-bind" zu früh entstanden war und die Leute sich auf dieses Konzept stürzten und die "double-binds" zählten, was er für so unsinnig und unmöglich wie Witze zählen, hielt. Für Bateson war das Teil eines Prozesses der Schüler, den man als Lehrer nur bedauern kann. Rogers bestätigte das: "I think that I regret that in early writings about therapy we were so fascinated with the enormous learnings from recording interviews that we became too much focused on techniques, and that has misled a great many people in the counseling field. I realize that." (p.198).

<sup>778</sup> vgl. Zimmerli und Sandbothe, die in einer Einleitung zu "Klassiker der modernen Zeitphilosophie" zur gegenwärtigen Bedeutung des Klassischen Foucaults Kritik an Hegels, von Gadamer in den sechziger Jahren rehabilitierten, Theorie des Klassischen darstellen. Gadamer hält an der "Zeitlosigkeit" des Klassischen fest und geht davon aus. "daß die Fortdauer der unmittelbaren Sagbarkeit eines Werkes grundsätzlich unbegrenzt ist." In dieser Bestimmung und der damit verbundenen Kanonisierung von Texten sieht Foucault ein internes Verfahren der Reglementierung des Diskurses und der Neutralisierung des Denkens. Die Engführung des Diskurses sieht er darin, daß das Neue nicht als Neues auftreten darf, sondern immer an eine hermeneutisch kontinuierliche Wirkungsgeschichte anschließen sollte. Foucault löst diese Aporie nicht durch die Ablehnung des Klassischen, sondern durch die Betonung der Offenheit des Autors gegenüber der festgeschriebenen Bedeutung seines Werkes. "Nicht der Klassiker als solcher also, sondern seine doxographische Festlegung auf den 'einen' Sinn, auf das kanonische Bild und die klassische Lesart, dient als Mechanismus der Einschränkung des Diskurses." (vgl. Zimmerli, W.C., Sandbothe, M., S.4)

immer zugleich streckenweise Theorie- und Deutungsgeschichte bleiben. Ideen lassen sich nun einmal am prägnantesten erfassen - wie auch relativieren und kritisieren - in den Äußerungen und Werken derjenigen Personen, die sie gehabt haben."<sup>779</sup>

Diese Deutungsgeschichte des person-zentrierten Ansatzes bedarf meines Erachtens eines neuen Anstoßes, denn in Anlehnung an Worm und Bittner gilt die Charakterisierung des "Lehrers ohne Lehre", dessen Aussagen man zerstört, wenn man sie für irgendeine Art von Orthodoxie vereinnahmt, nicht nur für Freud, Pestalozzi und Marx,<sup>780</sup> sondern auch für Rogers. Paradoxerweise gilt für Rogers, bei nachgewiesener Faktizität der Wirksamkeit der erforschten *therapeutischen* Bedingungen, die Zerstörung seiner *pädagogischen* Ideen. Das Grundproblem der Verengung von der Idee zum feststehenden Lehrgebäude wird hier durch die unterschiedlichen Bereiche, in denen er arbeitete, deutlich. Rogers' Verdienst in der Therapie, die Erforschung der Bedingungen, wird seiner ursprünglichen umfassenderen pädagogischen Idee in der dargestellten Verengung in der Pädagogik abträglich. Deshalb enden die biographischen Rekonstruktionen in dieser Arbeit mit der inhaltlichen Abwendung Rogers' von der Arbeit mit Kindern und der Hinwendung zur Erwachsenentherapie. Die spätere Adaption in pädagogische Kontexte ist der bekanntere Teil von Rogers' pädagogischem Einfluß und ist, wie deutlich wurde, der verengte Teil. Der neue Anlauf des Lernens wäre in diesem Fall mit negativem Vorzeichen zu sehen; daß gerade das jedoch schwierig ist, beweist Rogers' eigenes Anliegen, kein dogmatisches System entworfen haben zu wollen.

↳ Der Eklektizismus von Rogers und der Versuch, unterschiedliche Wissenschafts-paradigmen in einer Theorie zu verbinden, kann in seiner ursprünglichen Form der Suche als herausragendes Moment in Rogers' Arbeit gesehen werden. Die Gratwanderung zwischen Empirie und Psychotherapie, zwischen der Verachtung für den Therapeuten, der die Kinder einfach mochte und dem Beeindruckt-sein von einer langen Fallstudie, war sicherlich zeitbedingt. Die Entwicklungen zur empirischen Psychologie, der Psychotherapie mit Kindern und die Veränderung der Pädagogik zur empirisch-sozialwissenschaftlich arbeitenden Disziplin<sup>781</sup> machen diese Gratwanderung durch den Fächerkanon zunehmend schwieriger.

---

<sup>779</sup> Scheuerl, H., 1979 S.9f.

<sup>780</sup> vgl. Bittner, G., 1979b S.71.

<sup>781</sup> Scheuerl, H., 1979 S.8f. "Die Erziehungswissenschaft hat sich in den letzten Jahrzehnten von einer vorwiegend philosophisch-ideengeschichtlich orientierten Geisteswissenschaft zu einer stärker empirisch-sozialwissenschaftlich arbeitenden Disziplin oder Wissenschaftsgruppe entwickelt."

- ↪ Die zentrale Stellung des pädagogischen Bezugs in Rogers' Konzept wurde bereits dargestellt; ein darüber hinausgehender Punkt scheint mir die Öffnung der Dyade zwischen Erzieher und Zögling mit Blick auf die Gruppe zu sein. Sowohl in seinen frühen pädagogischen Erfahrungen spielten Gruppen eine wichtige Rolle (Außenseiter, Gruppendruck) als auch in seinem späteren Engagement in der Gruppenbewegung. Seine pädagogischen Projekte sind, sieht man nur das, was faktisch angeboten wurde, eine intensive Gruppenerfahrung für alle am Prozeß Beteiligten. Damit rückt der Gemeinschaftsaspekt der Erziehung in den Mittelpunkt. Rogers entreißt Erzieher und Zögling dem dyadischen Konzept des pädagogischen Bezugs und bringt damit die wichtige Realität der Erziehung in Gruppen ins Spiel. Kindergarten, Schule und Universität sind Erziehung und Bildung in Gruppen. Eine Befähigung zum Umgang mit Gruppen scheint mir ein wesentliches Ziel der Erziehung. Zusammen mit Rogers' Konzept der Aktualisierungstendenz, auch in Gruppen, könnte dies ein Ansatz zum Umgang mit Autorität in großen Gruppen und zur emotionalen Bildung sein. Ob sich Rogers' Vertrauen in den positiven, sozialen Prozeß in Gruppen, also das Vertrauen, daß sich die Zöglinge gegenseitig vorwärtsgerichtet und sozial beeinflussen, bestätigt, kann auf theoretischer Ebene nicht entschieden werden. Der darüber hinausgehende Aspekt der Erfahrung einer Gruppe, in der Erzieher und Zögling unter Hilfestellung eines "facilitators" gleichgestellt sind, könnte ein mögliches Setting zur Erleichterung der Authentizität darstellen, erscheint mir jedoch, dem oben genannten Aspekt gegenüber, von geringerer Bedeutung.
- ↪ Die konsequente Unterscheidung zwischen der Aktualisierung des Organismus und der Aktualisierung des Selbst könnte ein wichtiges pädagogisches und antipädagogisches Korrektiv darstellen. Diese Unterscheidung könnte im Konzept der Aktualisierungstendenz einerseits die Wachstumstendenz des Kindes - die innere Antriebskraft, die es gilt sich entfalten zu lassen - sichtbar machen; andererseits könnte sie jedoch im damit nicht konvergenten Konzept des Selbst und der Selbstaktualisierungstendenz, die Schwierigkeiten *im* Kind wahrnehmen, ein Selbst zu entwickeln, das aufgrund äußerer, körperlicher oder sonstiger Begrenzt- und Bedingtheiten nicht unbedingt in der Richtung der Aktualisierungstendenz liegt. Damit ist nicht nur der Focus von den äußerlichen Bedingungen abgewendet, sondern damit hat der Rogers oft vorgeworfene Dualismus zwischen Innen und Außen eine innermenschliche Entsprechung.
- ↪ Vielleicht ist auch Rogers' Orientierung am unerreichbaren Ideal, an einer Utopie, ein pädagogisches Element im Sinne einer Bestimmung des Klassischen als des

Unerreichbaren, des nicht Machbaren, das sich einer allgemeingültigen Anwendungskausalität entzieht.

Abschließend somit die These: Carl R. Rogers scheint mir aufgrund der Faktizität und der expliziten Pädagogik nicht als ein Klassiker *der* Pädagogik; in seinen impliziten Annahmen und Konzepten hingegen sehe ich die Möglichkeit immer neuer Anläufe und Gelegenheiten zum Lernen zu finden, sehe in ihm also einen Klassiker *für* die Pädagogik.

In der "oral history" hatte Rogers einige Gedanken zur Ausbildung von Psychotherapeuten geäußert; die Ähnlichkeit der Empfehlungen für heutige Studenten mit seiner eigenen Biographie liegen auf der Hand. Ich denke, daß diese Anregungen analog für Pädagogen gelten könnten:

"Ich denke, es ist wichtig, daß die zukünftigen Therapeuten viel lesen - nicht nur vor der Ausbildung, sondern auch während der Ausbildung - und sie sollten Biographien und Literatur ebenso lesen wie unterschiedliche psychotherapeutische Theorien. Es muß einen intellektuellen Kontext geben, in den das, was er oder sie tut, paßt. Lesen ist nicht der wichtigste Teil davon, aber es sollte ihn geben - Lesen und Filme anschauen - irgendwelche Möglichkeiten, etwas mitzukriegen. Deshalb ist der Besuch eines Theaters oder das Lesen (...) ebenso eine gute Ausbildung".<sup>782</sup>

---

<sup>782</sup> Rogers, OH p.220; vgl. Anhang.

## ENGLISCHER ANHANG

### (1922) AN EXPERIMENT IN CHRISTIAN INTERNATIONALISM

Men and women from thirty-four countries, living together, meeting in the same room, frankly discussing their common problems, differing strongly on many points, yet with a spirit of agreement that went deeper than their differences - doesn't that sound a little like a description of the millennium? Yet it was an accomplished fact at the Peking Conference at the World's Student Christian Federation. From the Orient, and from the Occident, from Czecho-Slovakia and Poland, from Burma and Ceylon, from the white and black and yellow races, students came together at Tsing Hua College, for the purpose of understanding one another, of comparing and discussing their problems and their opportunities, and in the hope of binding together in a real and vital fellowship the Christian students of the world.

It was the first world conference of the Federation since Lake Mohonk, New York, in 1918. Between lay the whole ugly period of the war, with the train of hard feeling, and chaos, and evil, and hate that have followed it. The realization of those years hung like a dark curtain behind the conference, as men and women from all over the world, many of whom had been on opposite sides of the battle front, gathered to build up again the ties of friendship between the nations, and work together for the bringing in of an Kingdom in which there shall be no war. Another background which the Conference was always conscious of, was the situation in China. There has sprung up in China during the past few months a strong and anti-religious movement, which has been extremely critical of the Conference. Its main charges against Christianity are that it is the capitalistic, that it is only another superstition which educated people should fight, and that it is a wornout and dying religion in the West, being foisted on the Chinese by a few misguided mission-aries. These facts will help to give the setting for the Conference.

The Conference was very carefully planned and prepared by the Committee of the Chinese Movement in charge, and the program was arranged to meet the situation in China and also the world situation. The trio of speeches by Prof. Heim of Germany, Capt. Monet of French Indo-China, and Prof. Monnier of France, showed the place of Christianity in the intellectual world, and the relation of Christ to Philosophy, Science and Culture. Addresses by Dr. Mott and Dr. Hodgkin of Great Britain, brought home the place of Christianity in our international problems, and especially the necessity of clear thinking on our part on the question of war. Pastor Koch of Denmark and Ex-Chancellor Michaelis of Germany spoke on the question of Christianizing our industrial and economic life. These were some of the outstanding speeches of the

conference.

One of the most interesting periods of each day was the hour at eleven-thirty when representatives of the various Movements spoke to the Conference on the problems and trends of thought in their own Movements. Most of us will never forget the stirring message from the Russian students - poverty stricken, persecuted, and in many cases actually suffering martyrdom, yet with a new spiritual vitality and power in their Movement, and a greater and deeper faith than they had ever known before. The messages from the newly formed Student Movements in Czecho-Slovakia, and Poland, and the tales of struggling and suffering among the students of Asia Minor and Korea, where not only of tremendous human interest, but were a challenge to the older and better organized Movements to find again the spirit and power that is so obviously behind these Movements - weak perhaps in numbers, but certainly not in moral strength.

Perhaps the most valuable part of the Conference, however, was found in the forums, where the students from all over the world discussed, frankly and openly, the questions involved in making Christ's principles rule in international relations, in social and industrial relations, and in campus life. The six forums were all held at the same time, and included besides those mentioned, forums on 'How to Present Christ to Students,' 'The Student and the Church' and 'How to Make the Federation a More Vital Force in Student Life.' The interest of the Conference naturally centered around the forums on international relations and social and industrial problems. It was astonishing for many of us self-satisfied Westerners to find that the Orientals were already in many ways beyond us in their thinking on these questions. The Chinese, for instance, have done a great deal of constructive thinking on the whole question of the Christian attitude toward the present economic system, and the Indian and Australian Movements startled the Conference by their advanced position on the question of war. The forums were a challenge to every delegate to go back to his own Movement and bring them face to face with the fact that together the students of the world must think through these questions in the light of Jesus' teachings.

There are several rather remarkable aspects of the spirit of the Conference. The first is the splendid Christian fellowship which bound the group together. In spite of differences of race and nationality, in spite of the delicate and almost strained relations between many of the countries represented, in spite of the most profound differences of opinion on some questions, never did any one show anything but the finest friendly spirit. When it is possible for Indians and British, and Japanese and Chinese, to get together in small groups and discuss openly and frankly the difficult international relations existing between their respective countries as they did here at Peking, then we can begin to hope for a solution for those problems.

The second aspect of the tone and spirit of the Conference was its alertness, its wide-awakeness. It was far from being a conference *for* the students. It was a conference *of* the students. They were alert to everything that was offered, and frank and open in their criticism of certain things that did not come up to their expectations. It was astonishing to find what a degree of similarity there is between the students of the world in their frankly critical attitude. The present generation is only satisfied with its leaders when they not only reflect their own thoughts and aspirations, but challenge them to further ventures in faith.

There was a strong feeling among both students and leaders at Peking that the great need of the present time is not so much the preaching of Christianity, but the actual living of our Christianity. A Chinese said to me: 'There wouldn't be any need of sending over more missionaries, if the Christians in America would definitely and positively stand for the putting of Christ's principles into the social and industrial order. We wouldn't need missionaries then.' The conviction of the Conference was that the time for halfway Christianity, and the policy of compromising with things that we know are Un-Christian, is over, and that we must earnestly re-think our position on many of our old problems, such as the Christian attitude toward war, as well as our more immediate problem of our attitude toward campus evils. There was a full realization of the fact that following Christ's principles to the full would necessarily involve a deepening of our own faith, and a willingness to pay the price of such action.

The attitude of the students at Peking was that we are standing on the brink of a new day. They do not mean that in any rhetorical sense. They mean it literally. The students are tired of composing. They are beginning to feel that definitely and consciously, they must help to bring in a new day when Christ's principles shall be not merely preached, but applied in every phase of life. They realize that to reconstruct society on the basis of Christ's law of Love, means changes far more revolutionary than Bolshevism ever brought about, but they are willing to make the attempt. Nor are they going about it in any hip-hip-hooray spirit that will soon fade. This Conference has had no note of false optimism. It has been charged through and through with a realization of the terrible amount of evil, and selfishness, and hatred, that we are facing in the world, and this has driven us back to Christ as absolutely the only One who has the solution to our problems. Every other way has been tried and found wanting. Why not take Christ at his word and try His way? The students of the world were brought face to face with that challenge at Peking."

**1939a p.127** "While Aichhorn explains his results by means of Freudian Theory, this is probably not essential. The major point is that he followed through a planned mode of educational treatment and psychotherapy designed to reduce

aggressive tendencies, and to some extent critically observed the results. To what degree his own personality was significant in the results can scarcely be determined until someone else tries a similar procedure."

**1959a p.196f.** "1. *Actualizing tendency*. This is the inherent tendency of the organism to develop all its capacities in ways which serve to maintain or enhance the organism. It involves not only the tendency to meet what Maslow (Maslow, A.H., *Motivation and personality*. New York: Harper, 1954) terms 'deficiency needs' for air, food, water and the like, but also more generalized activities. It involves development toward the differentiation of organs and of functions, expansion in terms of growth, expansion of effectiveness through the use of tools, expansion and enhancement through reproduction. It is development toward autonomy and away from heteronomy, or control by external forces. (...) It should be noted that this basic actualizing tendency is the only motive which is postulated in this theoretical system. It should also be noted that it is the organism as a whole, and only the organism as a whole, which exhibits this tendency. There are no homunculi, no other sources of energy or action in the system. The self, for example, is an important construct in our theory, but the self does not 'do' anything. It is only one expression of the general tendency of the organism to behave in those ways which maintain and enhance itself. (...)

2. *Tendency toward self-actualization*. Following the development of the self-structure, this general tendency toward actualization expresses itself also in the actualization of that portion of the experience of the organism which is symbolized in the self. If the self and the total experience of the organism are relatively congruent, then the actualizing tendency remains relatively unified. If self and experience are incongruent, then the general tendency to actualize the organism may work at cross purposes with the subsystem of that motive, the tendency to actualize the self."

**1959a p.200** "12. *Self, Concept of self, Self-structure*. These terms refer to the organized, consistent conceptual gestalt composed of perceptions of the characteristics of the 'I' or 'me' and the perceptions of the relationships of the 'I' or 'me' to others and to various aspects of life, together with the values attached to these perceptions. It is a gestalt which is available to awareness though not necessarily in awareness. It is a fluid and changing gestalt, a process, but at any given moment it is a specific entity which is at least partially definable in operational terms by means of a Q sort or other instrument or measure. The term self of self-concept is more likely to be used when we are talking of the person's view of himself, self-structure when we are looking at this gestalt from an external frame of reference."

**1959e p.1ff.** "Is it possible, in the richly interactional relationship of psychotherapy, to discern some essential or crucial element, to which all the rest of the experience is subsidiary? This is a question which has compelled my interest for a long time. It is a question to which, during the past two decades, I have given a variety of answers. In years gone by I believed that insight, properly defined, was such a crucial element. I have long since given up this view. I have often spoken as though the relationship is the crucial element, and in one sense I think this is true. It is the crucial element for the therapist, since the quality of the relationship is the one element which he can directly influence. But when I think of psychotherapy as personality change, and ask myself whether there is any one essential or crucial element in such change, then I find myself giving a different answer. The task I have set for myself in this paper is to define, as sharply as I can, first in clinical terms and then in more theoretical terms, the experience which I currently believe is the crucial element in psychotherapy. Before attempting to describe it, I would like to say that I am not going to try to specify the conditions which lead up to this experience, though I believe they are specifiable. In a recent paper (1959a) I have tentatively formulated these conditions, and several research projects are now getting under way to test this formulation. But it is not my purpose here to dwell on these conditions, though obviously no phenomenon regarded as a crucial element of therapy could exist without its necessary preconditions also existing.

Nor is it my purpose to dwell on the consequences of this essential phenomenon. It is my belief that all of the outcomes of psychotherapy flow from this central experience, and those outcomes we have described and endeavored to measure in a variety of ways. Our recent book (Rogers, 1954+ Dymond) presents a coordinated group of several of these studies of the effects of psychotherapy.

I wish to focus solely on what I perceive as a central or crucial element, and examine its nature somewhat more closely. Some of what I wish to say will be very familiar thinking. Perhaps some of my thoughts will seem new. (...)

In the first place it is something which occurs in this existential moment. It is not a thinking about something, it is an experience of something at this instant, in the relationship.

Second, it is an experiencing which is without barriers, or inhibitions, or holding back. She is consciously feeling as sorry for herself as she is sorry for herself. Her viscera, her tear ducts, and her awareness of her sensations are congruent. For this moment she is a unified integrated experience of just one thing -- the woundedness she feels, the sorrow and pity she feels for her self.

Third, this is in one sense an experience which has been repeated many times in her past, but which has never been completely experienced . In the past she has felt it at

some physiological level, but has 'covered it up.' This is the first time that this organismic theme, which has hitherto been denied to awareness, is freely present in awareness.

Fourth, this experience has the quality of being acceptable. It is definitely not 'I feel sorry for myself, and that is reprehensible.' It is instead an experience of 'My feeling *is* one of sorrow for myself, and this is a real and acceptable part of me.'

It is my hypothesis that each time an experience occurs in therapy which has these four psychological qualities, it is a 'molecule' of personality change."

**1967a p.1** "I assume the purpose of an autobiography is to reveal the person as he is to himself and, either directly or indirectly, to reveal some of the factors and forces which entered into the making of his personality and his professional interests. So perhaps the first question to answer is 'Who am I?' Who is this person whose life history is to be explored?

I am a psychologist; a clinical psychologist I believe, a humanistically oriented psychologist certainly; a psychotherapist and facilitator, deeply interested in the dynamics of personality change; a scientist, to the limit of my ability investigating such change; an educator, challenged by the possibility of facilitating learning; a philosopher in a limited way, especially in relation to the philosophy of science, and the philosophy and psychology of human values. As a person I see myself as fundamentally positive in my approach to life; somewhat of a lone wolf in my professional activities, socially rather shy but enjoying close relationships; capable of a deep sensitivity in human interaction though not always achieving this; often a poor judge of people, tending to overestimate them; possessed of a capacity for setting other people free, in a psychological sense; capable of a dogged determination in getting work done or in winning a fight; eager to have an influence on others but with very little desire to exercise power or authority over them.

These are some of the ways I would describe myself. Others, I am sure, often see me quite differently. How I became the person I am is something of which I am not at all sure. I believe the individual's memory of his own dynamics is often decidedly inadequate. So I shall try to give enough of the factual data for the reader to draw his own conclusions. Part of this data consists of the feelings and attitudes which I remember in various events and periods throughout my life to date. I will not hesitate to draw some of my own inferences from the data, with which the reader can compare his own.

#### Early Days

Though as a clinician I feel the individual reveals himself in the present, and that a true history of his psychogenesis is impossible, I will yield to the traditional mode and

give my own memory and perception of my past, pegged to such objective facts as are available to me."

**1967a p.2 f.** "My mother was a person with strong religious convictions, whose views became increasingly fundamentalist as she matured. Two of her biblical phrases, often used in family prayers, stick in my mind and give the feeling of her religion: 'Come out from among them and be ye separate'; 'All our righteousness is as filthy rags in thy sight, oh Lord.' (The first expressed her conviction of superiority, that we were of the 'elect' and should not mingle with those who were not so favored; the second her conviction of inferiority, that at our best we were unspeakably sinful).

Due to hard work (and doubtless good fortune) the business prospered and by the date of my birth the early 'hard times' were past, and we were a middle class or upper middle class family."

**1967a p.7** "The descriptions of all the scientific experiments on feeding, on milk and egg production, on the use of different fertilizers, different varieties of seed, of soil, etc., gave me a thoroughgoing feeling for the essential elements of science. The design of a suitable experiment, the rationale of control groups, the control of all variables but one, the statistical analysis of the results -- all of these concepts were unknowingly absorbed through my reading at the age of 13 to 16."

**1967a p.10** "He invited me twice to his house during the summer. Aside from that I remember no social life at all. I was not too lonely, however, because I spent the long evenings with my new books. During that period I read Carlyle, Victor Hugo, Dickens, Ruskin, Robert Louis Stevenson, Emerson, Scott, Poe, and many others. I found this most stimulating. I realize that I lived in a world of my own, created by these books."

**1967a p.14/15** "Thus, with a minimum of pain, I broke the intellectual and religious ties with my home. This independence was furthered on the return trip, when shipboard conversations with Dr. Henry Sharman, a student of the sayings of Jesus, were very thought-provoking. It struck me one night in my cabin that perhaps Jesus was a man like other men -- not divine! As this idea formed and took root, it became obvious to me that I could never in any emotional sense return home. This proved to be true.

Due to this six month's trip I had been able freely, and with no great sense of defiance or guilt, to think my own thoughts, come to my own conclusions, and to take the stands I believed in. This process had achieved a real direction and assurance -- which never after wavered -- before I had any inkling that it constituted rebellion from

home. From the date of this trip, my goals, values, aims, and philosophy have been my own and very divergent from the views which my parents held and which I had held up to this point. Psychologically, it was a most important period of declaring my independence from my family."

**1967a p.16** "Something of the gently suppressive family atmosphere is perhaps indicated by the fact that three of six children developed ulcers at some period in their lives. I had the dubious distinction of acquiring mine at the earliest age. During this period of medical treatment it was of course expected, by me as much as my parents, that I would work. It seems so typical, both of my own attitudes and those of my family, that the only considered alternative to college, even though I was not too well, was hard physical work. I think that to a considerable extent I shared my parents' views that work would cure anything, including my ulcer. So I obtained a job in a local lumberyard, while living at home."

**1967a p.21** "It was my first acquaintance with the thinking of John Dewey (who has since that time been so generally misunderstood) and introduced me to a philosophy of education which has been influential in my thought ever since."

**1967a p.23/24** "It was the financial rather than the professional insult which roused my dander. I wrote him a very strong letter, saying essentially that the Fellowship had been awarded, I had been informed of it, I had made all my personal plans on this basis, I needed the money to support my family. On the strength of my letter he made an exception and I received a \$2,500 Fellowship. It is interesting and symbolic that I started my professional training -- through a fluke -- on the same level with psychiatric residents.

The year 1927-28 at the Institute for Child Guidance was an extremely stimulating year. I was still working toward the completion of my doctor's degree at Teachers College where such things as emotions and personality dynamics were completely scorned by Percival Symonds and other members of the Teachers College faculty, and Freud was a dirty word. The whole approach was through measurement and statistics. At the new Institute for Child Guidance the emphasis was primarily an eclectic Freudianism and contrasted so sharply with the Teachers College approach that there seemed to be no common meeting ground. I experienced very sharply the tension between the two views.

I did well at the Institute for Child Guidance. For my doctoral research I developed a test for measuring the personality adjustment of children, building on the attitudes present at the Institute, but also utilizing some of the technical procedures more congenial to Teachers College."

**1967a p.25** "Alfred Adler lectured to us, for example, and shocked the whole staff by thinking that an elaborate case history was not necessary. I remember how misinformed I thought he must be, since we routinely took case histories 50 to 70 pages in length."

**1967a p.30** "This was very profitable. I was not too impressed with Rank's theories but I was very much impressed with his description of his therapy. By this time some of my own staff workers were also interested in Rank's work and some of them had taken courses at the Pennsylvania School of Social Work which was decidedly Rankian in its orientation. All of this had an important impact on my thinking."

**1967a p.31** "During this period I began to doubt that I was a psychologist. The University of Rochester made it clear that the work I was doing was not psychology, and they had no interest in my teaching in the psychology department. I went to APA meetings and found them full of papers on the learning processes of rats and laboratory experiments which seemed to me to have no relation to what I was doing. The psychiatric social workers, however, seemed to be talking my language, so I became active in the social work profession, moving up to local and even national offices.

I began to teach courses at the University under the Department of Sociology on how to understand and deal with problem children. Soon Education wanted to classify these as education courses, also. Before I left Rochester, Psychology too, finally requested permission to list these courses, thus at last accepting me as a psychologist."

**1967a p.33f.** "I have been told that the practicum in counseling and psychotherapy which I established in 1940 was the first instance in which supervised therapy was carried on in an university setting -- that neither Freud nor any other therapist had ever managed to make supervised experience in the therapeutic relationship a part of academic training. I am not certain that this statement is true. I do know, however, that I had no such brash thought in mind when I inaugurated this practicum. It simply seemed essential that if students were to study therapy they must also carry it on, and should have the opportunity to analyze and discuss what they were doing. Nearly all of the discussion was based on recorded interviews, and this was an exciting venture for the whole group. I realize now that too much of our discussion dealt with individual responses, and with techniques, but nonetheless it was a growing experience for all of us."

**1967a p.43** "I have since become rather keenly aware that the point of view I developed in therapy is the sort of help I myself would like, and this help was available when I most needed it."

**1967a p.57** "I have never really belonged to any professional group. I have been educated by, or had close working relationships with, psychologists, psychoanalysts, psychiatrists, theologians, psychiatric social workers, social case workers, educators, religious workers, yet I have never felt that I really belonged in any total or committed sense, to any one of these groups."

**1967a p.59** "I was fortunate in never having a mentor, and thus never had any professional father-figure on whom I was dependent, or against whom I had to rebel. Many individuals, organizations, and writings were important to me in my education, but no one source was paramount. There was no great intellectual or emotional indebtedness to one person or one institution. This too made it easy to think for myself, without any sense of guilt or betrayal. (...) The types of isolation or 'unrootedness' which I have been describing have made for what I think of as a very positive kind of aloneness. A proverb which has for many years meant a great deal to me is, 'He travels fastest who travels alone.' I feel this has been a central theme for me. I have no great desire to bring colleagues along with me. I am too impatient. I tend to 'go it alone,' confident that if I am in error my efforts will be disregarded, and equally confident that if I am doing something worthwhile, others will at some point discover this."

**1967a p.70** "An important theme of my life is that I have had a personal existence and security quite apart from my professional life. If by some strange circumstance I were completely barred from all psychological practice, research, speaking, and writing, I would still have a full and rich life. I have a security in my relationship with my wife which has been a rich resource to me, and at times an even desperately needed one."

**KIR p.16** "I don't think I shall use this book as I am supposed to. Some days I have so much to write about and then for days and days I'll have nothing to write at all so I will write when I please and put down the date. Besides, when I write, I want to write enough to look at. I am not like Mrs. Bryant, who when William Cullen Bryant was born wrote in her diary. Nov. \_\_ Stormy. N.E. wind churned. Seven in the evening a son born ... She must have had an ultra practical mind."

**KIR p.17** "I have come to love my books a great deal. Dickens, with his humor and his indignation at oppression of any kind, and his wonderful characters, is a very

good friend. Mark Twain with his chuckles can always knock out my homesickness. I listen to Scott's tales with a wide open mouth. I have somber discussions with Emerson and Van Dike, but one author has utterly captured me in his spell, and his name is Victor Hugo. He speaks nothing in whole chapters, and then suddenly volumes spring forth in sentences. Far far back he begins, picking up each separate thread of each separate life and I grow almost weary watching him trace each one. Then suddenly, several of them cross and he certainly makes the most, of every dramatic situation. Then at last at the crisis every loose fact comes together with a flash that almost blinded me and the whole beautiful story stands complete. I came to the crisis of the story Mon. night (night J.S.) and this is how it affected me.

In three hours I read 300 pages. I knew nothing of time or external things. When at last I reached the apex of the story and laid down the book I could not remember what day it was, or what I had been doing. It was 15 minutes before I knew what I had been doing, etc. For three hours he had utterly fascinated me. Les Miserables is one of the most wonderful bugle note of truth that I have ever read as well as the most fascinating story. Hugo is a wonder.

I have had lots of time to think this summer and I feel that I have come much closer to God, tho there are thousands of things that still perplex and baffle me. (...) As I look back over the summer I feel that I have really gained a great deal in many ways ... I have learned to love farm life better thru absence and I fully intend to be a famer."

**KIR p.19** "As I look back, it seems to me that it has been the best and richest five months I have ever had. I have learned more from the hearts and lives of men. I have made the first friend I have ever had and hosts and hosts of fine acquaintances."

**KIR p.21** "A Great Flame! That to me was the Des Moines Convention. A great consuming flame which for a few great moments burned away all dross and showed the world and also my soul, not as they look but as they are! A great lifting hand which bore us up, up, up, until the world was below us; a great field white for the harvest, a great multitude of starving faces, looking for the Christ love, a great pot of molten metal, dross on top but pure gold underneath. And the cry is 'Men! give us men!' Men to reap the white fields, men to let the Christ love shine thru their lives, men to sweep the dross from the pot and help shake the gold.

We cannot always live on the mountain top and see that view, but we can never forget once we have seen it. This is what I wrote after Sherwood Eddy's third great speech: 'During Eddy's morning speech I almost made up my mind to go into Christian work and during his afternoon speech I made my final decision. God help me keep it! All my previous dreams seem cheap now, for I have volunteered for the biggest, the greatest work on the globe. I have found what I never found before, the peace of God

which passeth all understanding. I never dreamed that simply, enlisting for Christ could make me feel so right with the world. It is wonderful."

**KIR p.22** "I am more positive than ever I will go into Christian work, and feel quite convinced that it will be the ministry, whether rural or not I do not know."

**KIR p.23** "Surely God wants me for some great task, something that he is saving for me alone. I feel as David must have felt when he was anointed by Samuel, and may it be true of me, as it was of David; 'and the Spirit of the Lord was upon him from that day forward.' Surely God's hand is visible in this last and greatest opportunity and responsibility that has come upon me. May I be big enough to meet it ... I am 20 years old today."

**KIR p.24** "I can't help but wonder how much the trip will change me and whether the Carl Rogers that comes back will be more than a speaking acquaintance of the Carl Rogers that is going out. As long as I have a will of my own, I guess it is up to me whether the trip changes me for better or for worse."

**KIR p.26** "We have had many discussions already on lots of the doubtful points, and I am thankful beyond words that we are with a group of leaders who are all forward-looking, young minded people, who are still building up their own faiths, not dogmatists who are sure that their on interpretation is the only one. The more we walk and think, the more I am finding it possible to define what I myself believe, and what I consider non-essential.

The next day,

... we got started on a discussion of whether a man had to believe in the deity of Christ to be a Christian, and that led to 'What is a Christian?' and we sat at the table thrashing things out and trying to thrash them out until ten o'clock. That is the beauty of this life on shipboard, that when we get into a profitable discussion, none of us have to quit, so that we either keep on until we are worn out or else have arrived somewhere.

By the time of his return voyage home, Carl was able to write:

Naturally all these friendships, and this eye-opening trip, and the time to think that I have had on shipboards, etc., have tremendously changed me. Most of all perhaps, I have changed to the only logical viewpoint -- that I want to know what is true, regardless of whether that leaves me a Christian or no."

**KIR p.46** "Other religions have given to the world great personalities. Other religions have high ethical standards. Other religions and quasi-religions (e.g. Communism) have high social vision. It seems to me typically Western and very tragic, that we have persisted in viewing Christianity as the one and only religion ..."

**KIR p.48/49** "No, it is not money or comforts or extravagant luxuries that makes life rich. Abundance of life comes from having something worth living for, something that calls for the very best there is in us. Not long ago in a book on psychology I came across this paragraph - 'The shephard's wife may find full expression for all her instincts in the cottage with her husband, home and children, and therefore may live an infinitely full and happy life. On the other hand a lady surrounded with luxury may have all that life has to offer, except an incentive to live. Failing any ideal or purpose in life, there is nothing to stimulate the instincts or the will, and therefore no happiness.' That is the opinion not of a moralist or a clergyman, but of a scientist and physician who has dealt with hundreds of cases of nervous breakdown in lives that were unhappy. How much of the same idea Jesus expressed when he told his disciples - Seek ye first his kingdom, and all these things shall be added unto you. That is exactly the advice of experts today - Set your heart on a high purpose, and all richness of life will come to you .... O God who hast offered to us all the riches of life, if only we can learn how to appropriate them, teach us we pray how to...."

**KIR p.49** "It also gave me an increasing interest in understanding these problems, though at that time my understanding was very limited indeed."

**OH p.2** "Although there's no doubt that my mother cared for me a lot, neither parent was physically affectionate, so far as I remember. I was sick a good deal, and I remember my mother making special things for me to try to tempt back my appetite. I particularly remember - for some reason - 'floating island,' which was custard with sweetened egg white or something: a little white mountain on top of the custard. I'm sure that I was much cared for, and yet I didn't feel greatly loved. It has always been amusing to me that I imagined I was an adopted child, and it really takes a pretty good imagination when you're the fourth of six to think that you were adopted. But I realize I did feel separate and apart. I think I was a rather strange boy."

**OH p.3** "That recalls one incident that I think says quite a little about me. I was in school, in third grade, or fourth grade, maybe. It was recess time in the morning, and I don't know where my mind was - off daydreaming as usual - and I simply walked home. School was over. It wasn't until I got home and saw the astonished look on Mrs. Robinson's face that I realized something was wrong. In other words, it finally dawned on me that, My goodness, I have come home when I was supposed to be in school. I begged her to write an excuse of some sort for me, and I took it back and walked in the classroom in the middle of activities, very embarrassed, very humiliated. As I think about that, it says a number of things. I was off in a

dreamworld somewhere. I have no idea what the content of those fantasies were at that time. Also, I must not have been very close to other kids. Why didn't some youngster say, 'Hey, Carl, where are you going? What are you doing?' But I simply walked off alone, and I don't remember trying to explain it afterward to my classmates. It justifies the fact that I was teased for being an absent-minded professor."

**OH p.9** "So (at the age of fifteen) I got a government bulletin describing in detail how to do it. (I was much too proud to ask for advice.) He was supposed to be stunned by a blow on the head and then the operation could be carried out while he was unconscious. There was a panicky moment when he seemed unfazed by the first blow, but a second one did the trick, and my brothers and I went ahead with the complicated procedures. Why do I tell this somewhat gory tale? It is because I want to recognize the tough side of me as well as the sensitive and vulnerable side. I don't shrink from what has to be done."

**OH p.12** "Sometime before the big house was built, I had an experience of which I have a very vivid memory. I came upon a pair of luna moths - beautiful, pale green trailing tails on their wings, obviously just fresh out of their cocoons. I didn't realize all that at the time. Here was this miraculous sight of two beautiful creatures on the dark side of a black oak tree. It was an awesome thing. I suppose it was kind of a religious experience to come across those and look at them. It was some time before I understood fully what I had seen, but I was somewhat prepared for them because I had been reading Gene Stratton-Porter's books *Freckles* and *Girl of the Limberlost* which mention the night-flying moths. And these big creatures, six or seven inches across, were just gorgeous in the sunlight! It really was a religious experience of awe to see them. So that doubled my interest in moths. I learned later that I had seen a male and female."

**OH p.13** "There were some aspects that I felt I certainly couldn't share with my parents. I'd read in the books that if you tied out a female moth, that would attract the males. Well, s-e-x was something not mentioned in our household, and so I was a little uneasy as to whether they would understand what I was doing. But anyway, I tied out a *Cecropia* moth - put a soft string around its belly and tied it outside the window - and sure enough, in the morning here were male moths fluttering all around. That was very exciting. I never shared that at school. I don't think my teachers had any idea I was engaged in anything like this. I don't remember sharing it with other students at school. I realize my life was a very, very private thing."

**OH p.18** "I lived there. There was a room in the lumberyard where I could stay, with a cot in it. My life was routine. I ate my meals at a boarding house, and after work I would read and read and read until I went to sleep. And the next day I did the same thing. What amazes me, as I look back on it, is that I have no visual memory, nor any memory at all, of the boarding house. I must have eaten there three times a day for the two or three months I was there. I don't remember any person. I don't remember the meals. I don't remember the place. I don't have any memory of it at all. I have a vague memory of the manager of the lumberyard, and he invited me twice, I think, to his home for Sunday dinner. I remember that as being a rather strained thing. I went to church on Sunday. I don't remember anything about the church. I don't remember any people there. In fact, I don't remember any human contact that whole summer.

But reading, my God! I read Ruskin and Carlyle and Emerson and Poe and Victor Hugo and Dumas and Scott. I gave myself a liberal education and loved it. I couldn't wait to get back to the books. I really lived in books that summer. I remember taking a walk along the river and seeing some wild ducks. It wasn't very interesting country - very flat. I just read and worked. And, as I say, I don't remember a single human contact while I was in the lumberyard. It shows me, again, how encapsulated my life was. I lived inwardly with my ideas. I can tell from the diary I wrote that summer that I got my enjoyment out of books. It was all about the books I was reading, and I didn't seem to expect human contact - that's what astonishes me. Why didn't I try to get acquainted with some people at the boarding house? Was there a movie in town? I have no idea. I just lived the life of a recluse. That's what I was. I really was a recluse with my books. Then I could come out of that and carry lumber and shovel coal and do things in touch with that kind of reality. But human reality I really was not in touch with. I look back on that and feel, well, there's a fellow who's not interested in people, who doesn't know how to make contacts, who just lives the life of the mind. How did I become a psychologist?

At the conclusion of my work in the lumberyard, I went to Minot, North Dakota, for a day before returning home. (Perhaps the through train did not run every day.) I stayed with a young man, connected with the lumberyards and his wife. They were newlyweds. Though I could not have been in their home for more than twenty-four hours, this brief visit made an enormous impression on me. They are the only persons of whom I have a vivid memory from that whole summer. Why?

I think perhaps it was because for the first time in my life I realized that loving someone could be *fun*. (My parents loved each other, I'm sure, but not in this way.) I think it was the first time I had ever had any direct experience of *romance*. They clearly enjoyed each other - were thrilled to be together. I don't believe it was the

sexual overtones of their relationship (which must have been present) but the open expression of romantic loving feelings which captivated me. I no longer remember their names, but I remember *them* and the way they unknowingly enriched my life."

**OH p.20** "Yes, I learned my philosophy and a lot about human nature from books. It was a very enriching experience. What astonishes me, really, about that summer as I think about it is that I must have had a lot of hunger for human contact but didn't really know it."

**OH p.26** "It meant a lot to me. I really began to blossom out there in a way that I never had before. It interests me, too - and this says something about me - that though those were close friendships, when I transferred in my junior and senior years to another field, I left those behind. I didn't maintain those friendships very long afterward. That's somewhat typical of me throughout my life. I think I make close friendships, but when they no longer have meaning in my life I leave them behind. Some people do not. Some people maintain friendships no matter what, even though it seems to me their area of common interest may have almost completely disappeared. Anyway, with me, when the area of common interest disappears, so does the friendship.

- Do you want to explore that point? Have you thought about this?

- Yes, I've thought about it because, for instance, my wife was different. She maintained some childhood friendships really throughout her life by correspondence - at intervals with some - but nevertheless they were her friends. I have no childhood friends that persisted as friends throughout my life, and I have at times felt apologetic about that, or wondered if something was lacking in my notion of friendship. I feel that my experience of friendship may be different from that of other people, but it seems to me a reasonable one."

**OH p.28** "And I'm embarrassed when I look back and read what I wrote at that time. I evidently kept a journal, and thanks to Kirschenbaum's book, I'm reminded of things that I would otherwise have forgotten. But my commitment to a really religious faith, and following Jesus Christ, and committing myself to religious work, and so on - it does embarrass me now and I wonder why, because I'm not embarrassed by the fact that I was interested in farming, which isn't a very high-grade occupation itself. I think possibly the fact that I'm embarrassed by it is due to the fact that possibly I hold similar convictions now, but they're not religious. My firm belief in the fact that the core of the person is constructive, not evil, is a faith about what seems to me to be based on experience. The fact that persons are capable of constructive change is another belief, again based on a lot of evidence, but still, it's a belief that I hold very

deeply. So possibly it's the fact that I have convictions now that are just as strong, but are quite different from those - that may be what embarrasses me. I'm not quite clear. At any rate, I know it does embarrass me to read the journals of those days about my religious views, where it doesn't embarrass me to read adolescent things on other topics."

**OH p.29** "- Do you remember that? Would you like to talk about that point?"

- I really don't remember it at all. If it weren't for reading the journal that I wrote at that time, I would say I didn't remember it at all. All I remember is from currently reading what I then wrote; it evidently was a real burst of insight that that was the direction I should go, and that my life was to be in the religious field serving Jesus Christ, and so forth."

**OH p.30** "I think I was probably fairly authoritative. I don't think tyrannical at all, but I would have had no qualms about taking charge."

**OH p.31** "I must say one more thing about George Humphrey. He seemed to me at the time to be a well-intentioned man, quiet, and shy, and perhaps not knowing quite what to do with a group of boys, so he permitted us and encouraged us to take charge ourselves. Now that amuses me to no end because possibly he knew precisely what he was doing. I don't know whether he did or not; I'm inclined to think he did not. But, at any rate, I realized that in groups I deal with today where people don't know my general philosophy, I expect I might be regarded in exactly that same fashion: a kindly old man that doesn't quite know what he's doing but, thank God, we can help him out of this. We'll take charge and we'll do things. Because I do empower people, and that's exactly the result he had on us. He empowered that group, and that was a very good thing personally and for the group."

**OH p.42** "So it wasn't due to any affection for history as such, but that it was a good basis for what I wanted to do next. And I did enjoy it very much."

**OH p.44** "Anyway, I think I made more of that than he did - that the locus of authority really resided within the individual's thought and conscience and so on, and nowhere else. I'm sure that I was working out a personal problem with authority and coming to be my own source."

**OH p.49/50** "She didn't appear like an earth mother, but she was.

One thing that's very personal but is very revealing: We'd been married a year and a half, and I was a pastor in East Dorset, Vermont, during that summer. She decided it was a good time to try to get pregnant, and I was sort of persuaded. We'd been using

contraceptives up to that point, and that night was the first time I had not used contraceptives... on a very black night, I remember. And I couldn't imagine who this woman was I was with. It wasn't the woman I was used to at all. The next morning she announced she was pregnant. I said, 'Well, don't be silly.' No, she knew she was. And by God, if she was. This was before the days of knowledge of ovulation and so on - at least common knowledge about that. I'm sure that she knew she was capable of being pregnant that night and she became pregnant that night. Within a few days, the signs were unmistakable so that I just had no doubt she was right. It's that kind of earth-mother knowledge, or instinctive knowledge, that I really respected in her a lot. It made her a good judge of people. She was a better judge of people than I was."

**OH p.55** "I've thought about that recently. They were good instructors in that they tried to have various points of view presented so that we'd have to work out our own. I think of that in comparison with the courses I've taught, where I am sure that the students get one point of view, primarily: my own. And it's two quite different styles. Goodwin Watson's was of the sort that really did not develop followers, where, I suppose, one could say that mine is the kind that does develop followers, even though intellectually I don't desire that. I would rather not have disciples. I don't like disciples, and yet I realize the way in which I have taught tends to produce them. It is not easy for me... let me put it another way. I couldn't do the kind of thing that McGiffert did. I couldn't present Freud so that people would think, Oh, you believe in Freud. I couldn't present Jung so that people would think, Oh, you believe in Jung. I couldn't present Rogers so that people think that's what I believe, or Adler, and so on. I do have my own point of view, and it seems to me the most effective, or closest to the truth. There's just no doubt about that - that I have a stronger believe in my own point of view. And I can look at my beliefs and regard them as unfortunate; I can look at my beliefs and regard them as pioneering and good. I'm not the one to make the judgment. I realize those are two different styles of teaching, and mine is of the sort that tends to develop followers. I'm reluctant to say that. I've only faced that recently."

**OH p.60/61** "- Yes. I was a director of religious education and, as I look back, I think I must have done a very good job. It also interests me that my time in Mount Vernon is not a very vivid experience in my memory. It was not terribly meaningful to me, it seems to me, and I'm a little puzzled as to why. I was responsible for religious education in a large and active and liberal church. I think I did a lot of innovative things there that made the program much more alive. I think one reason it doesn't stand out in my memory is that quite soon after I took it, I began to fade away from religion myself and, therefore, felt a little bit at two levels on this. I was doing something in which I had believed strongly, and still believed somewhat- or did I? It

was that kind of a feeling. Am I doing something here that's a little bit phony? And strangely enough, I remember when they gave my family a little silver cup or dish with David's name on it as a reward to us - Helen worked there too, of course - I felt some uneasiness in accepting that gift, thinking, I'm not sure they would give it if they knew what I really felt."

**OH p.62/63** "- It strikes me that the two major rebellions of my life were made easy by circumstance, and that seems a little incredible. I really left my home values by taking a trip to China. I left Union Theological Seminary by walking across the street to Teachers College, where I had already taken courses, where I knew some of the faculty, where the interchange was very easy. I never considered any other place to take my degree, and that's what I say- it was extremely easy. We didn't move our place of living; we didn't change our way of life. It was simply that instead of taking courses on the other side of Broadway, I took courses on this side of Broadway."

**OH p.63** "And I would never have thought it possible to reveal such intimate material, but it became very easy in talking with him because he seemed very understanding.

There are two things that I remember quite vividly. When I was talking about my sexual fantasies and all my daydreaming, I came to something or other... perhaps my association with Helen. I'm not sure. At any rate, he said, 'Oh, oh, I see. Yeah, I suppose that's what saved you.' And that stayed with me for a long, long time. Saved me from what? I'm quite sure that he was blurting out a little more than he had intended to - that I could easily have become a schizophrenic but here was something that guided me into a more real path."

**OH p.64** "- Was that your first experience with empathic listening - watching the doctor listening to you and then your listening to Helen - the exchange of intimate ideas about very important issues?

- That's a very provocative question. That could well have been. I think I had learned how to go more deeply into social interchange with friends, but as far as being really thoroughly, deeply listened to, I don't know that that had been a part of my experience. And it certainly was part of my experience with Dr. Hamilton. You're right that talking with Helen about things that really were socially forbidden and taboo and all was a very good experience, both in self-expression and in listening, and realizing the risk on both sides. It's a risk to listen; it's a risk to express. Or perhaps the other way around. It's a risk to express and a risk to listen. I haven't really thought seriously about that, but I think you're right."

**OH p.64** "At any rate, it was because of his questions that I felt free enough to begin to talk with her and take the risk of being vulnerable and speaking about things that you don't speak about - at least, didn't speak about in those days. I think people still don't speak about them very often. At any rate, it led to a much more satisfactory sex life for the two of us, and no, she had not really had an orgasm, except perhaps once: the night that David was conceived.

**OH p.66/67/68** "It does interest me to look back on the dissertation. I developed a paper and pencil test for children which really reproduced the kind of questions one might ask in an interview: What kind of friends do you have? - getting at various areas of the child's life. I'll put it in masculine terms: attitudes toward himself; attitude toward friends; attitude toward family. And the reciprocal of all of those: how did friends view him; how did the school view him; how did the family view him, and so forth. And then, it fascinates me that I also put in a section on daydreaming. I must have been developing the test for myself as a child. At any rate, I realize I was ingenious in getting at... the child was expressing a lot more than he or she realized. For example, there would be a double question: 'John is the fastest runner in school. Am I just like him?' - then answer yes or no on a ten-point scale, and, 'Would I like to be just like him?' on a ten-point scale. So the child who was defensive and bragging would say, 'Yes, I'm the fastest runner in school; yes, I want to be like him.' The child who had a very poor self-image, 'No, I'm not like him at all; yes, I wish I would be like him.' The child who was fairly well adjusted would tend to answer, 'I'm quite a fast runner, or fairly slow; yes, I would like to be, but that isn't the be all and end all.' So there were a lot of questions of that sort that really revealed much more than the child knew he or she was revealing. And the scoring system was elaborate and clumsy and awkward, but it could be scored. Actually, one could get about as much by carefully examining it as by scoring it, but I did develop a scoring system.

I've thought about that a lot recently. One reason is that the test remained in print for forty years, which is incredible; it was only a year or two ago that I got a request from somebody asking if they could duplicate it and use it. And if they could use it in Vietnam. The reason it lasted, I realize, is that with all the stress on objectivity, nobody is trying to view the person from inside; to try to get a picture of the child from the inside through a paper and pencil test was really a very innovative thing. It seemed to me just the natural thing to do, but I realize that's why it lasted so long. There was nothing else remotely like it. Then another aspect of it that I realize is that it satisfied the people at Teachers College because it was objective; it could be scored. You could show that children who went to a child guidance clinic had a higher score than those who did not, and so forth."

**OH p.68/69** "It was mostly Freudian in its orientation, and I developed a lot of interest in Freudian thinking, and gradually a lot of disinterest. I felt that it was simply not objective, and that they were not concerned about verifiable facts."

**OH p.69** "Between Teachers College, with its ultra-objectivity - they were all for measurement; nothing existed if it couldn't be measured - and the institute, with its Freudian, speculative theory and its interest in personality dynamics and feelings and emotions... I suppose that you could say I've spent my whole professional life reconciling those two extremes and coming out with elements of both in what I've done in my career."

**OH p.71** "- It's interesting to look back and remember things that shocked me at the time that wouldn't shock me at all now. He picked up a big fat folder with an enormous case history and all kinds of tests (if a folder wasn't two inches thick it wasn't even a case) and he read the presenting problem. He started right off by telling how he would deal with the situation, totally disregarding all of the material that we'd gathered. And I thought, How absurd; he can't ignore all that. I realize now that he was far more sensible than we were, because we were tracing the genetics of behavior back to the great grandparents, maternal aunts, paternal aunts and uncles, and so forth. I realize that it does make sense in a weird sort of way. The Freudian theory that you can trace the cause of behavior is a very misleading thing because no one can trace the cause of behavior. All that you can ever get are perceptions of previous events - not the events themselves. It might have been the parents. Well, what influenced the parents? It might have been the grandparents, or it might have been the siblings of generations back. It made sense from a Freudian point of view, and yet was really thoroughly unsound."

**OH p.72** "And he had one habit from birth: he sucked his thumb. Well, according to Freudian theory, that could lead not only to a deformed mouth but to masturbation and all kinds of sexual difficulties which should be stopped at all costs. So, we thought we would stop it. We tried putting bad-tasting things on his thumb; he'd suck it off. In short, there was no way we could stop him. So in those days - I hope they're not sold anymore - you could buy little aluminum mitts that you could tie with strings around the child's wrist. Part of my memory is his banging his mitts together because he couldn't get at his hands. That seems so incredibly cruel. I can't believe we did it, but we did."

**OH p.80** "Jessie Taft, Virginia Robinson, and Frederic Allen. And Frederic Allen was head of the Child Guidance Center. Robinson and Taft were doing school social work there. So another social worker in Rochester and I got interested in the

question of whether we could bring him to Rochester. He was on a trip to this country, or something. I don't know the year, but it was while I was in Rochester. So we brought Rank to Rochester for a two-day seminar. And I'm impressed at how moralistic I was in those days - I can tell it from my description of case histories, and so on - but he brought his "secretary" with him, and I was a little shocked at that. It was clear she was not just a secretary. I suppose people are equally shocked at me. At any rate, he spent the first days on his theory - birth trauma, and so forth. It seemed to me speculative, typically Freudian. I wasn't very impressed. But the second day he talked about his therapy, and that I really was impressed by. It seemed to me he built on the positive characteristics of the individual. It was a release of positive characteristics. Now I'm not speaking from memory, but from looking back at it. His will therapy, which emphasized the positive will, was very appealing. And I'm sure that those three elements: the letter from my colleague, the experience of people who had been to the Pennsylvania School of Social Work, and the two days with him, were quite an influence.

The next social worker that I employed in Rochester was Elizabeth Davis. I don't know what has become of her. She only stayed with us a year or two, not very long, but I learned a great deal from her. She'd been trained in the Pennsylvania School of Social Work - that's why I employed her. And one of the things she taught me was to focus on the feelings that were being expressed and to respond to those feelings. It was that that led to this whole idea of reflection of feelings which is much misunderstood. At any rate, I learned a lot from her. I don't think she learned very much from me, but I have always felt grateful to her.

So that added up to a complicated set of circumstances which were quite influential in my later thinking. I would say that Goodwin Watson and then the Rankian influence were both very influential in shaping my ideas about therapy. The only thing I did was to carry those ideas further, spell them out in more extreme fashion, carry them through in a more extreme fashion."

**OH p.112** "This might be a good point, too, to talk about the whole question of originality. People have felt - I think correctly - that I'm not a terribly original thinker. But I guess my feeling is I doubt if anyone is, really. There were forerunners of Freud. His ideas didn't spring full-blown from his mind. I think of Rollo May and the book he wrote about existentialism, where he presented writings of various European existentialists; his own chapter on it was so much more clear and so much more comprehensive that I wrote a review of his book and I wound it up with the sentence, 'Why don't you speak for yourself, Rollo?' I think that helped to set him on his way to realizing that he had something to say. It wasn't that he was just drawing on European thinkers.

I feel I drew on lots of people. I didn't fully acknowledge the debt I owe to Goodwin Watson - it's only been more recently that I've realized that - and Otto Rank, and the social workers and people that I worked with, and the staff members, and the students at Ohio State. I soak up ideas from other people. The original aspect of my thinking has been that I seem to have a logical mind, partly due to my scientific interest, and if things seem to be true, it must be that they fit together in some fashion, and if they fit together in some fashion, then I'd like to follow that to its logical conclusion. And it's that business of following it to its logical conclusion that probably was the outstanding element of my work, just as I feel it was of Skinner's work. Other people had done conditioning, and so forth, but he carried it to its logical conclusion and its social implications, and so on. I carried mine to its logical conclusion in not only therapy, but in other fields, as well, and that's been the original part of my work.

If I were to summarize what is original about my work, I think it would be that I added clarity to ideas that came from all kinds of sources; I fitted the pieces together in a way that had never been done before; I was willing to carry an idea to its logical conclusion and say, 'If it's good at times to help the client be responsible for him- or herself, why isn't that a good idea straight through?' And I was able to see the implications of those ideas for fields other than the one in which they originated. And then, I don't know that this is originality but this is one of the reasons why my work has had such impact: I'm down-to-earth enough myself that I cannot express an idea without giving an example of it. If it's an idea that is worth anything, then there must be examples of it that would illustrate it. To me, those illustrations are just as important as the idea itself, because then they permit other people to think about it and say, 'Well, yeah, but from your examples I would draw another conclusion.' In other words, I like to present the raw data - something of the raw data. So those are some of the elements that enter into whatever originality I've had.

- Do you feel your training as a historian contributed to your breadth of interest and your ability to carry ideas to their logical conclusions?

- To whatever degree I'm scholarly, I think I tend to attribute that to my historical training - in which you really look up the sources and you try to track down the references and you do things thoroughly."

**OH p.143** "I've written that up quite fully, so I'll just speak of it briefly. There was a girl who was certainly on the edge of schizophrenia, which I should be able to understand because I think that's what I would have been if I'd gone over the line. I did some good therapy with her, and then she kept coming and coming. And in two cases that I can recall, she was schizophrenic. I didn't fully appreciate the significance of what I was doing or what she was doing, so I let myself lapse into not good therapy, where I was really kind of bored with her; I would do what I could and see

her if necessary. And she reacted as a person in desperation might be expected to: she really tore me to bits. Being schizophrenic, she was a very sensitive person; she knew how to press all the right buttons in me. I really became quite convinced that I was going psychotic, and probably I was. Anyway, there came a time when I couldn't take it, and my own desperation is shown by the fact that I asked the young psychiatrist who was working with the center at that time, Lou Childen, if we could go out to lunch together, and told him my distress and that I really wanted him to take over. He said, Okay, he'd be glad to. I said, 'How about today? She's coming in today.' And he hadn't spent ten minutes with her before she was hallucinating and everything else. At any rate, I couldn't take it, so I went home and told my wife I needed to get away. Within an hour we were on the road. I headed in the general direction of Atlanta, because the only therapists I had any confidence in were Carl Whitaker and John [Workinton] and the group of psychiatrists and psychologists in Atlanta. But I didn't actually go there. Perhaps before I went I had some time in therapy with Nat Raskin. I felt I was improved when I was away. When I came back, it seemed as though things were bad again, and I really hesitated to burden any of my staff with it until Ollie Bown said to me one day, 'I can see you're having a problem, and I want you to know that I'd be willing to talk with you. I'm not afraid of it.' And so I did go to him for therapy and that was very, very profitable, very helpful. And I realize that probably my deepest problem was not being able to like or love myself. That changed at that point and changed a lot of things in my life - more inner changes than outer. I know I've observed this in other people, too. I had done some filming of interviews just before I went on my runaway trip, and I remember thinking, Well, this will show the deterioration in his work before he really went over the brink. I've seen those interviews since - they're good therapy interviews - and I did better therapy after I came back. I think this is true of a lot of people: one functions better externally than it would be possible to believe if you know the inner turmoil going on. And that was true with me."

**OH p.152** "Quite a lot of the research that I've done in my life has been essentially to prove that I'm right. I mean, we had the hypothesis; now, did the evidence confirm or disconfirm? And usually, it confirmed."

**OH p.202** "Tillich was a very difficult person to get to personally. At one of our 'Weekend with Carl Rogers' conferences here, I tried to engage him in a dialogue. And I remember that after the conference Bud Crow said, 'Good try, Carl, good try.' I would try to really engage Tillich but I could just see him mentally pulling out of his card file lecture number seventy-seven and giving it."

- Why do you think that was the case with him?
- Well, I think it had to do with his personality. He was a very Germanic scholar. I like his ideas - what I know of them. I'm not a student of Paul Tillich's, but it seemed to me he did fall into the Germanic tradition. He had covered every point in his thinking, and so no matter what point I raised, he could go back to something he'd done and respond in quite an academic fashion."

**OH p.220** "I think it's important that the would-be therapist do a lot of reading - not only before beginning training but during the training period - and that should be reading in biography and literature as well as in different kinds of psychotherapy theories. There needs to be an intellectual context into which what he or she is doing fits. Reading is not the most important part of it, but I think it should be there - reading and seeing films - any means of taking in input. That's why going to a theater or reading a good biography is also good training in psychotherapy."

## ABKÜRZUNGEN

chap.	chapter	KIR book	Kirschenbaum, H., On becoming Carl Rogers, 1979; vgl. Literaturliste
CSP	Center for Studies of the Person, La Jolla, California	No.	number, Nummer
ders.	dieselbe	OH	Rogers, C.R., (1986OH) Oral history, noch unveröffentlicht, vgl.Literaturliste
dies.	dieselbe (n)	p.	page (engl. oder frz.)
dt.	deutsch	PB	Philosophische Brocken, vgl. Kirkegaard im Literaturverzeichnis
ed.	editor, Herausgeber	S.	Seite, kennzeichnet teilweise eigene Übersetzungen, vgl. Kap. 2.3
engl.	englisch (amerikanisch)	S.A.	Studienausgabe, vgl. Freud im Literaturverzeichnis
GS	Gesammelte Schriften	UN	Unwissenschaftliche Nachschrift, vgl. Kierkegaard im Literaturverzeichnis
GW	Gesammelte Werke	Vol.	Volume
GwG	Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie	x	X. Auflage eines Buches, keine Angabe auffindbar
Hg.	Herausgeber		
JHP	Journal of Humanistic Psychology		
Kap.	Kapitel, bezieht sich meist auf die vorliegende Arbeit		
KIR	Kirschenbaum, H., Carl R. Rogers, The Study of a Psychologist and Educator, 1974, vgl. Literaturliste		

## LITERATURVERZEICHNIS

Bei den Literaturangaben zu Rogers ist im Text die Jahreszahl der englischen Erstveröffentlichung als Buch angegeben. Die Seitenzahlen beziehen sich jedoch auf die mir zugängliche deutsche Übersetzung, aus der dann auch zitiert wurde. Abweichungen oder Korrekturen sind gekennzeichnet.

- Baacke, D.**, (1979) Ausschnitt und Ganzes - Theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von Geschichten, in: Baacke, D., Schulze, T. (Hg.) Aus Geschichten lernen 1979.
- Baacke, D.**, (1983) Normalbiographie, Empathie und pädagogische Phantasie, in: Zfpäd 18. Beiheft 1983, S.298 - 306.
- Baacke, D.**, (1985) Biographie: soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. in: Baacke, D., Schulze, T. (Hg.) Pädagogische Biographieforschung. Weinheim 1985, S.3-28.
- Baacke, D., Schulze, T.**, (Hg.) Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens, München 1979.
- Baacke, D., Schulze, T.**, (Hg.) Pädagogische Biographieforschung, Weinheim 1985.
- Bakan, D.**, On Evil as a Collective Phenomenon, in: Journal of Humanistic Psychology (JHP) Vol 22 No 4, Fall 1982, p.91-92.
- Baritz, L.**, (ed.) The Culture of the Twenties, Indianapolis New York, 1970.
- Barrett-Lennard, G.T.**, (ed.), The Ceshur Connection, Newsletter of the Centre for Studies in Human Relations, Volume 2, Numbers 1 and 2 December 1987, West Perth, Australia.
- Barton, A.**, Freud, Jung und Rogers. Drei Systeme der Psychotherapie, Stuttgart 1979.
- Behr, M.**, Carl R. Rogers und die Pädagogik. Theorieanspruch und Anwendungsprobleme des personenzentrierten Ansatzes in der Erziehung, in: GwG (Hg.) Rogers und die Pädagogik 1987.
- Behr, M., Petermann, F., Pfeiffer, W.M., Seewald, C.**, (Hg.) Jahrbuch für personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie, Bd.1 Salzburg 1989.

- Bense, A.**, Das "Unbewußte" und die Gesprächspsychotherapie, in: Meyer-Cording, G., Speierer, G.-W., (Hg.) Gesundheit und Krankheit. Theorie, Forschung und Praxis der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie *heute*, Köln 1990.
- Bettelheim, B.**, Freud und die Seele des Menschen, München 1984.
- Bittner, G.**, (1974) Das andere Ich. Rekonstruktionen zu Freud, München 1974.
- Bittner, G.**, (1979) Zur psychoanalytischen Dimension biographischer Erzählungen, in: Baacke, D., Schulze, T., (Hg.) Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens, München 1979.
- Bittner, G.**, (1979b) Sigmund Freud, in: Scheuerl, H., (Hg.) Klassiker der Pädagogik Bd. II, München 1979, S.46-71.
- Bittner, G.**, (1981) (Hg.) Selbstwerden des Kindes, Fellbach 1981.
- Bittner, G.**, (1988) Das Unbewußte - ein Mensch im Menschen? Würzburg 1988.
- Bittner, G.**, (1989) Vater Freuds unordentliche Kinder. Die Chancen post-orthodoxer Psychoanalyse, Würzburg 1989.
- Bittner, G.**, (1991) Die inhumanen Humanwissenschaften, in: Neue Sammlung 3 (31) 1991, S.339-352.
- Bittner, G.**, (1992) Person oder "psychischer Apparat"? Überlegungen zu einer paradigmatischen Neuorientierung der Psychoanalyse und psychoanalytischen Pädagogik, in: Fröhlich, V., Göppel, R. (Hg.), Sehen - Einfühlen - Verstehen, 1992.
- Bittner, G.**, (1993) Ich bin, du bist, er (sie, es) ist. Über die linguistischen und psychologischen Bedingungen der Möglichkeit *Ich* zu sagen; nebst pädagogischen Folgerungen, in: Scheidewege, Jahresschrift für sketpisches Denken 22 1992/3, S.134-150.
- Bittner, G.**, (1994) (Hg.) Biographien im Umbruch. Lebenslaufforschung und Vergleichende Erziehungswissenschaft, Würzburg 1994.
- Bittner, G.**, (1994) Autobiographische Texte: pädagogische und psychoanalytische Interpretationsperspektiven, in: Bittner, G., (Hg.) Biographien im Umbruch, 1994.
- Bohnsack, F.**, John Dewey, in: Scheuerl, H., (Hg.) Klassiker der Pädagogik II, München 1979, S.85-102.

- Bommert, H.**, Grundlagen der Gesprächspsychotherapie, Theorie - Praxis - Forschung, Stuttgart <sup>2</sup>1979
- Brezinka, W.**, Empirische Erziehungswissenschaft und andere Erziehungstheorien: Differenzen und Verständigungsmöglichkeiten, in: Röhrs, H., Scheuerl, H., (Hg.) Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet, Reihe: Studien zur Erziehungswissenschaft Bd. 29, Frankfurt, Bern, New York, Paris 1989.
- Carl Rogers Memorial Library**, A Project Of: Center for Studies of the Person. Alphabetical Bibliography of the Work By and About Dr. Carl R. Rogers, 1922-1987. Nel Kandel, Director; Avis Johnson, Administrator; Carol Ray, Librarian. 1125 Torrey Pines Road La Jolla, CA 92037, Tel (619) 459-3861.
- Carl Rogers Memorial Library**, A Project Of: Center for Studies of the Person. Alphabetical Listing by Author. About the Person-Centered Approach by Scholars and Colleagues of Carl Rogers. Nel Kandel, Director; Avis Johnson, Administrator; Carol Ray, Librarian. 1125 Torrey Pines Road La Jolla, CA 92037, Tel (619) 459-3861.
- Cramer, K., Fulda, H.F., Horstmann, R.-P., Pothast, U.**, (Hg.) Theorie der Subjektivität, Frankfurt 1990.
- Darrow C., Bryan, W. J.**, The Monkey Trial, from Bryan and Darrow at Dayton (1925), in: Baritz, L., (ed.) The culture of the Twenties, 1970, p.161-184.
- Dewey, J., Kilpatrick, W.H.**, Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis, (engl. 1918) Reihe: Pädagogik des Auslands, Bd. IV, Petersen, P., (Hg.) im Auftrag des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, Weimar 1935.
- Dewey, J.**, Psychologische Grundfragen der Erziehung. Der Mensch und sein Verhalten. Erfahrung und Erziehung, (engl. 1922 bzw. 1938) München, Basel 1974.
- Dilthey, W.**, (1900) Die Entstehung der Hermeneutik, in: ders., GS V, Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte, Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften, Göttingen, Stuttgart <sup>3</sup>1961.
- Dilthey, W.**, (1907ff.) Plan der Fortsetzung zum Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, in: GS VII, Göttingen, Stuttgart <sup>7</sup>1979.

- Dilthey, W.**, Das Verstehen anderer Personen und ihrer Lebensäußerungen, in: GS VII, Göttingen, Stuttgart <sup>7</sup>1979.
- Dörner, K., Plog, U.**, Irren ist menschlich. Lehrbuch der Psychiatrie/Psychotherapie, Bonn <sup>3</sup>1986.
- Education** (Zeitschrift, 95.Jahrgang) Vol. 95,2 winter 1974, Carl Rogers. Humanistic Psychologist and Educator.
- Eibl-Eibesfeldt, I.**, Die Biologie des menschlichen Verhaltens. Grundriß der Humanethologie, München <sup>2</sup>1986.
- Eisenstein, M.**, Selbstverwirklichung und Existenz - ethische Perspektiven pastoral-psychologischer Beratung unter besonderer Berücksichtigung S. Kierkegaards, Reihe: Dissertationen theologische Reihe, Bd.13, St. Ottilien 1986.
- Esser, U.**, Rogers und Adler. Überlegungen zur Abgrenzung und zur Integration, Heidelberg 1988.
- Evans, R. I.**, Carl Rogers - The man and his ideas, New York 1975.
- Evans, R. I.**, The Making of Psychology. Discussions with Creative Contributors, New York 1976.
- Filloux, J.-C.**, Carl Rogers, le non-directivisme, et les relations humaines, in: Bulletin de psychologie, Groupe d'études de psychologie de l'université de paris 214,19,6-7, 10 Janvier 1963.
- Finke, J.**, Das Konzept "unbewußt" und die klienten-zentrierte Psychotherapie, in: Behr, M., u.a. (Hg.), Jahrbuch für personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie, Bd.1 Salzburg 1989.
- Franck, D.**, Einführung, in: Biologie des Sozialverhaltens: Kommunikation, Kooperation und Konflikt, Reihe: Spektrum der Wissenschaft, Heidelberg 1988.
- Freud, S.**, (1914d) Zur Geschichte der psychoanalytischen Bewegung, in: GW Bd. X, S.43-113.
- Freud, S.**, (1915c) Triebe und Triebchicksale, in: ders., Studienausgabe (S.A.) Bd.III, S.75-102, Frankfurt <sup>6</sup>1989.
- Freud, S.**, (1915e) Das Unbewußte, in: ders, S.A. Bd.III, S.125-162, Frankfurt <sup>6</sup>1989.
- Freud, S.**, (1920g) Jenseits des Lustprinzips, in: ders., S.A. Bd.III, S.213-272, Frankfurt <sup>6</sup>1989.

- Freud, S.**, (1927a) Nachwort zur "Frage der Laienanalyse", in: ders. S.A., Ergänzungsband, S.342-349.
- Freud, S.**, (1930d) Goethe-Preis 1930, in S.A. Bd.X, S.291-296
- Friedman, M.**, Comment on the Rogers-May Diskussion of Evil, in: Journal of Humanistic Psychology (JHP) Vol 22 No 4, Fall 1982, p.93-96.
- Frisch, M.**, Geschichten, in: ders., Ausgewählte Prosa. Nachwort von Joachim Kaiser, Frankfurt <sup>8</sup>1978.
- Fröhlich, V.**, Autobiographische Wahrheit als Problem erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, Diplomarbeit Würzburg 1984 (unveröffentlicht).
- Fröhlich, V., Göppel, R.**, (Hg.) Sehen - Einfühlen - Verstehen. Psychoanalytisch orientierte Zugänge zu pädagogischen Handlungsfeldern, Würzburg 1992.
- Gadamer, H.-G.**, Heideggers Rückgang auf die Griechen, in: Cramer, K., u.a. (Hg.) Theorie der Subjektivität, 1990.
- Gay, P.**, Freud. Eine Biographie für unsere Zeit, Frankfurt <sup>1</sup>1991.
- Geller, L.**, The failure of self-actualization theory: A critique of Carl Rogers and Abraham Maslow, Journal of Humanistic Psychology (JHP) Vol.22,2 spring 1982.
- Gendlin, E.T.**, Carl Rogers (1902-1987), in: American Psychologist 43,2 (1988) 127-128.
- Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (GwG)** (Hg.) (1975), Die klienten-zentrierte Gesprächspsychotherapie, Frankfurt <sup>4</sup>1986.
- Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (GwG)** (Hg.), Rogers und die Pädagogik. Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personenzentrierten Ansatzes in der Pädagogik, Weinheim und München 1987.
- Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (GwG)** (Hg.) (Rogers, 1959a), Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Entwickelt im Rahmen des klientenzentrierten Ansatzes, Köln 1987.
- Goethe, J.W.**, Über Autobiographie, in: Goethe, J.W., Werke, Trunz, E. (Hg.), Bd.10 Hamburg <sup>4</sup>1966.
- Gordon, T.**, Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind, Hamburg 1972.

- Gordon, T.**, Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst, Hamburg 1977.
- Groddeck, N.**, Person-zentrierte Konzepte im Bereich Schule und Lehrerbildung, in: GwG (Hg.), Rogers und die Pädagogik, 1987.
- Gruschka, A.**, Die gegenwärtige (aktuelle) Lage der Pädagogik in Theorie und Praxis und die Aufgaben des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft, in: Pädagogische Korrespondenz (Päd. Korr.)1/87 S.5-18.
- Gunther, J.**, Inside U.S.A., New York, <sup>3</sup>1951.
- Hamann, B.**, Pädagogische Anthropologie. Theorien - Modelle - Strukturen. Eine Einführung, Bad Heilbrunn 1982
- Harris, G.**, Ehren, Doktor, Würde, in Psychologie heute, Juni 1975 S.52.
- Heller, P.**, Zu "Psychohistorie" und "Psychobiographie", in: Bittner, G., (Hg.) Biographien im Umbruch 1994.
- Henscheid, E., Lierow, C., Maletzke, E., Poth, C.**, Dummddeutsch. Ein satirisch polemisches Wörterbuch, Frankfurt 1986.
- Herrmann U.**, (1987) Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht. In: Zeitschrift für Pädagogik (33) 1987, S. 303-323.
- Herrmann, U.**, (1991) "Innenansichten". Erinnernte Lebensgeschichte und geschichtliche Lebenserinnerung, oder: Pädagogische Reflexion und ihr "Sitz im Leben", in: Berg, C. (Hg.), Kinderwelten, Frankfurt 1991.
- Hoeppel, R.**, (1983a) Weiblichkeit als Selbstentwurf. Autobiographische Schriften als Gegenstand der Erziehungswissenschaft. Eine exemplarische Untersuchung anhand ausgewählter Texte aus der frühen bürgerlichen und der neuen autonomen Frauenbewegung. Dissertation Würzburg 1983.
- Hoeppel, R.**, (1983b) Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Materialien. Autobiographie als kommunikativ-pragmatische Formen der Selbstreflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft, 1983, S. 307-312.
- Imgenberg, K.G., , Seifert, H.**, (Hg.) Autobiographische Texte, Reihe: Arbeitstexte für den Unterricht, Stuttgart 1985.

- Jankowski, P., Tscheulin, D., Fietkau, H.-J., Mann, F.,** (Hg.) (im Auftrag der GwG), Klientenzentrierte Psychotherapie heute. Bericht über den 1. europäischen Kongreß für Gesprächspsychotherapie in Würzburg 28.9.-4.10.1974, Göttingen Toronto, Zürich, 1976.
- Jung, C.G.,** Erinnerungen, Träume, Gedanken von C.G. Jung, **Jaffé, A.,** (Hg.), Olten 1986.
- Kafka, F.,** Gesammelte Werke, Taschenbuchausgabe in acht Bänden, Brod, M., (Hg.), Das Schloß, Frankfurt 1989.
- Kentler, H., Bittner, G., Scarbath, H., Gerds, R., Goldstein, M., Hoppe, G.,** (Hg.), Für eine Revision der Sexualpädagogik, München 1969.
- Kierkegaard, S.,** (1844) (PB) Philosophische Brocken. De omnibus dubitandum est, Köln 1985, Reihe: Kierkegaard, S., Gesammelte Werke. Hg. von Hirsch, E., Gerdes, H., 10. Abteilung.
- Kierkegaard, S.,** (1846) (UN1) Abschließende unwissenschaftliche Nachschrift zu den Philosophischen Brocken. Erster Teil, Köln 1988; (UN2) Zweiter Teil 1946 bzw. 1989, Reihe: Kierkegaard, S., Gesammelte Werke. Hg. von Hirsch, E., Gerdes, H., Junghans, H.M., 16. Abteilung.
- Kilpatrick, W.H.,** Philosophy of Education, New York 1951 und 1963.
- Kinsey, A.C.,** Das sexuelle Verhalten der Frau, Berlin Frankfurt 1966.
- Kinsey, A.C.,** Das sexuelle Verhalten des Mannes, Berlin Frankfurt 1955.
- Kirschenbaum, H.,** (KIR book) On becoming Carl Rogers, New York 1979.
- Kirschenbaum, H.,** (KIR) Carl R. Rogers, The Study of a Psychologist and Educator, Dissertation at Temple University, 1974; (entspricht ziemlich Kirschenbaum 1979).
- Kirschenbaum, H., Land Henderson, V.(ed.),** Carl Rogers Dialogues, London 1990.
- Kirschenbaum, H., Land Henderson, V.(ed.),** The Carl Rogers Reader, London 1990.
- Klein, S.,** Theologie und empirische Biographieforschung. Die theologische Bedeutung der Lebens- und Glaubensgeschichte und der Zugang der qualitativen Sozialforschung zu ihr, Dissertation, Würzburg 1993.

- Langness, L.L., Frank, G.,** Lives. An Anthropological Approach to Biography, Novato, CA, USA <sup>2</sup>1985.
- Leitfaden für das Forschungsprojekt "**Beratungspraxis**" der Uni Tübingen 1986 unveröffentlichtes Manuskript.
- Lindauer, M.,** Auf den Spuren des Uneigennütigen. Nutzen und Risiko des Zusammenlebens in der Natur, München 1991.
- May, R.,** The Problem of Evil: An Open Letter to Carl Rogers, in: JHP 22 No. 3, summer 1982, p.10-21.
- Mencken, H.L.** Was Bryan sincere? in: Baritz, L. (ed.) The culture of the Twenties, 1970, p.185-190.
- Meyer-Cording, G., Speierer, G.-W.,** (Hg.), Gesundheit und Krankheit. Theorie, Forschung und Praxis der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie *heute*, Köln 1990.
- Mieth, D.,** Die Bedeutung der menschlichen Lebenserfahrung. Plädoyer für eine Theorie des ethischen Modells, in: ders.: Moral und Erfahrung. Beiträge zur theologisch-ethischen Hermeneutik, Freiburg/Br. <sup>3</sup>1977, S.111-134.
- Misch, G.,** Geschichte der Autobiographie, Bd. IV/2, Frankfurt 1969.
- Morris, J.E.,** Kierkegaard's Concept of Subjectivity and Implications for Humanistic Psychology, in: Journal of Humanistic Psychology Vol.19 no.3, Summer 1979.
- Moser, H.,** Versuch eines Resumees aus den Regensburger Diskussionen, in: ZfPäd. 18. Beiheft 1983, S.343-349.
- Niemeyer, C.,** Laienanalyse und Klassikerexegese: Der Fall Rousseau, in: Neue Sammlung (4)32 1992, S.619-629.
- Nuttin, J.,** Psychoanalyse et conception spiritualiste de l'homme. Une théorie dynamique de la personnalité normale. Paris Louvain, 1950.
- Oelkers, J.,** Subjektivität, Autobiographie und Erziehung, in: Zeitschrift für Pädagogik 33, 1987, S. 325-344.
- Pavel, F.-G.,** (1975) Die Entwicklung der klientenzentrierten Psychotherapie in den USA von 1942-1973, in: GWG (Hg.), Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie, Frankfurt <sup>4</sup>1986.
- Peretti, A. de,** Pensée et vérité de Carl Rogers, Privat, E., "Nouvelle recherche", Toulouse 1974.

- Person-Centered Review**, 2,3; Cain, D.J., (ed.) Memorial volume, San Diego, August 1987.
- Pfeiffer, W.M.**, Carl R. Rogers' Theorie der Psychotherapie und ihre Anwendung auf die Praxis, in: Eicke, D., (Hg.) Die Psychologie des 20.Jahrhunderts, Bd.III, Freud und die Folgen (II) ...bis zur allgemeinärztlichen Psychotherapie, München 1977, S.1014-1043.
- Plog, U.**, Partner-Therapie, in: GwG, (Hg.) Die klienten-zentrierte Gesprächspsychotherapie, Frankfurt <sup>4</sup>1986, S.204-211.
- Pongratz, L.J.**, Lehrbuch der Klinischen Psychologie. Psychologische Grundlagen der Psychotherapie, Göttingen <sup>2</sup>1975.
- Popper, K.R.**, Logik der Forschung, Tübingen <sup>7</sup>1982.
- Quitmann, H.**, Humanistische Psychologie. Zentrale Konzepte und philosophischer Hintergrund, Göttingen 1985.
- Rank, O.**, (1924) Das Trauma der Geburt und seine Bedeutung für die Psychoanalyse, Frankfurt 1988.
- Raskin, N.J.**, Rogers, Carl R., in: International Encyclopedia of Social Sciences, p.671-675.
- Ricoeur, P.**, Die Interpretation. Ein Versuch über Freud, Frankfurt <sup>2</sup>1983.
- Rogers, C.R.**, (1922), An experiment in christian Internationalism, in: The Intercollegian (YMCA), 39,9, June, 1922.
- Rogers, C.R.**, (1931)+ **Rappaport, M.E.**, We pay for the Smiths, in: Survey Graphic, 19 (1931) 508ff.
- Rogers, C.R.**, (1931a) Measuring personality adjustment in children nine to thirteen, Teachers College, Columbia University, Bureau of Publikations, New York 1931.
- Rogers, C.R.**, (1939a) The clinical treatment of the problem child, Boston 1939.
- Rogers, C.R.**, (1939b) Authority and Case Work - Are they Compatible, in: Quarterly Bulletin, New York State Conference on Social Work, Albany 1939, p.16-24.
- Rogers, C.R.**, (1940a) The Processes of Therapy, in: Journal of Consulting Psychology, Vol. 4,5 Ohio 1940, p.161-164.

- Rogers, C.R.**, (1940b) Some newer concepts of psychotherapy (lecture given at the University of Minnesota, December 11,1940) Manuscript at CSP, dt.: ähnlich Kap.2 in Rogers, 1942a.
- Rogers, C.R.**, (1942a) Counseling and Psychotherapy. Newer concepts in practice, Boston 1942, dt. Die nicht-direktive Beratung. Counseling and Psychotherapy. Frankfurt <sup>x</sup>1989.
- Rogers, C.R.**, (1942e) The use of electrically recorded interviews in improving psychotherapeutic techniques, in: Kirschenbaum, H., Land Henderson, V.(ed.), The Carl Rogers Reader, chap.15.
- Rogers, C.R.**, (1945d) The nondirective method as a technique for social research, in: American Journal of Sociology 50, 1945, p.279-283.
- Rogers, C.R.**, (1946c) Significant aspects of client-centered Therapy, in: The American Psychologist 1,10, october 1946, p.415-422, (Reprint), paper given at a seminar of the staffs of the Menninger Clinic and the Topeka Veteran's Hospital, Topeka, Kansas, May 15, 1946.
- Rogers, C.R.**, (1948)+ **Kell, B.L., McNeil, H.**, The role of self-understanding in the prediction of behavior, in: Journal of Consulting Psychology Vol. 12,3 May/June 1948 p. 174-186.
- Rogers, C.R.**, (1948e) (Bezeichnung von mir J.S.) The implications of recent research in therapy for personality theory, Paper given at the American Psychological Association meetings in Boston, September 9, 1948; manuscript Institut für Psychologie I Würzburg.
- Rogers, C.R.**, (1951a) Client-Centered Therapy, Its current practice, implications and theory, Boston 1951, dt.: Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Client-Centered Therapy. Frankfurt 1987.
- Rogers, C.R.**, (1951d) The Case of Mrs. Oak: A Research Analysis in: Rogers 1954+ Dymond, R.F., (ed.) p.259-348.
- Rogers, C.R.**, (1954)+ **Dymond, R.F.**, (ed.), Psychotherapy and Personality Change. Co-ordinated research studies in the client-centered approach, Chicago 1954.

- Rogers, C.R.**, (1954a) *Becoming a person. Two lectures delivered on the Nellie Heldt Lecture fund*, Reprint: University of Texas, 1956,  
 1. Teil entspr.: *Some Hypotheses Regarding the Facilitation of Personal Growth*, chap. 2 in: Rogers, 1961a;  
 dt.: *Förderung der Persönlichkeitsentfaltung - einige Hypothesen*, in: Rogers 1961a.
- Rogers, C.R.**, (1954b) *The Case of Mr. Bebb: The Analysis of a Failure Case*, in: Rogers (1954)+ Dymond, R.F., p.349-409.
- Rogers, C.R.**, (1955b) *This is me. The development of my professional thinking and my personal philosophy*, in Rogers, 1961a, chap.1.
- Rogers, C.R.**, (1956) + **Skinner, B. F.**, *Some Issues Concerning the Control of Human Behavior. A Symposium*, in: *Science*, Vol. 124, No.3231, 30.11.1956, p.1057-1066,  
 dt.: *Strittige Fragen zur Kontrolle menschlichen Verhaltens*, in: Rost, Grunow, Oechsle, *Pädagogische Verhaltensmodifikation. Probleme, Übersichten und Beispiele zur Theorie und Praxis der Verhaltensmodifikation in Vorschule, Schule, Hochschule, im Elternhaus und bei jugendlicher Delinquenz*, Weinheim 1977, 23-52.
- Rogers, C.R.**, (1957a) *The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change*, in: Kirschenbaum, H./Land Henderson, V.(ed.), *The Carl Rogers Reader*, chap. 16, London 1990,  
 dt. *Die notwendigen und hinreichenden Bedingungen für Persönlichkeitsentwicklung durch Psychotherapie*, in: Schmid, P.F., (1991)+ Rogers, C.R., S.165-184.
- Rogers, C.R.**, (1957b) *A note on the "nature of man"*, in: Kirschenbaum, H., Land Henderson, V.(ed.), *The Carl Rogers Reader*, chap. 26, London 1990.
- Rogers, C.R.**, (1957d) *A therapist's view of the good life: The fully functioning person*, in: Rogers 1961a chap.9; dt. *Ansichten eines Therapeuten vom guten Leben. Der voll sich entfaltende Mensch*, in: Rogers 1961a Kap.9.
- Rogers, C.R.**, (1958b) *A process conception of psychotherapy*, in: Rogers, 1961a, chap.7; dt. *Psychotherapie als Prozeß*, in: 1961a Kap.7.
- Rogers, C.R.**, (1959)+ **Kinget, M.G.**, *Client-Centered Therapy in its Context of Research*, in: Rogers 1961a, chap. 12, dt.: *Klientenzentrierte Therapie im Kontext der Forschung*, in: Rogers, 1961a, Kap.12.

- Rogers, C.R., (1959)+ Lewis, M.K., Shlien, J.M.,** Klientenzentrierte Kurztherapie. Zwei Fallberichte, in: Rogers 1977b, S.53-112.
- Rogers, C.R., (1959a)** A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework, in: Koch, S. (ed.), Psychology. A study of science. Vol. III: Formulations of the Person and the social context, New York 1959, p.184-256;  
auch in: Kirschenbaum, H., Land Henderson, V.(ed.), The Carl Rogers Reader, Kap. 17, London 1990; (gekürzt)  
dt.: Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Entwickelt im Rahmen des klientenzentrierten Ansatzes, Köln (GwG Hg.)1987.
- Rogers, C.R., (1959e)** The Essence of Psychotherapy: A Client-Centered View, manuscript CSP.
- Rogers, C.R., (1959h)** The Way to Do is to Be, Review of May, R., Angel, E., Ellenberger, H.F. (ed.), Existence. A New Dimension in Psychiatry and Psychology, in: Kirschenbaum, H., Land Henderson, V. (eds.), Carl Rogers: Dialogues, p.229-236.
- Rogers, C.R., (1960)+ Buber, M.,** Martin Buber and Carl Rogers, 18.4.1957, in: Kirschenbaum, H., Land Henderson, V.,(ed.), Carl Rogers Dialogues, chap.3; dt.(leicht gekürzt): Dialog zwischen Martin Buber und Carl Rogers, in: Integrative Therapie 3/92, S.245-260.
- Rogers, C.R., (1961a)** On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy, Boston 1961,  
dt., Entwicklung der Persönlichkeit, Stuttgart 1989.
- Rogers, C.R., (1961c)** Ellen West - and Loneliness, in: Kirschenbaum, H., Land Henderson, V.(ed.), The Carl Rogers Reader, chap.11, dt: Ellen West - und Einsamkeit, in: Rogers 1977+ Rosenberg, R.L., Kap.4.
- Rogers, C.R., (1961f)** A Theory of Psychotherapy with Schizophrenics and a Proposal for its Empirical Investigation. Paper given at a symposium on Psychotherapy with Schizophrenics, Southeast Louisiana State Hospital, Mandeville, Louisiana, February 20-21, 1958, manuscript at CSP.
- Rogers, C.R., (1961i)** Personal Adjustment inventory. Series of character and personality tests, National Board of YMCA's, New York 1961.

- Rogers, C.R.**, (1961k) Introduction to the Symposium, in: The Psychiatric Institute Bulletin, Interdisciplinary Papers for Discussion, Symposium Issue, University of Wisconsin 1,10(a), 2.9.1961.
- Rogers, C.R.**, (1962c) Einige Untersuchungsergebnisse aus der Psychotherapie mit Schizophrenen, in: Rogers, C.R., (1967)+ Stevens, B., S.209-222.
- Rogers, C.R.**, (1962f) A Study of Psychotherapeutic Change in Schizophrenics and Normals: The Design and Instrumentation, Reprinted from Psychiatric Research Reports, American Psychiatric Association, 15 (1962) 51-60.
- Rogers, C.R.**, (1963a) The Actualizing Tendency in Relation to "Motives" and to Consciousness, in: Jones, M.R., (ed.), Nebraska Symposium on Motivation, Lincoln 1963, serie: Current Theory and Research in Motivation, Vol. 11, S. 1-24; leicht verändert in 1977a, chap. 11: A political base: the actualizing tendency, dt. Eine politische Basis: Die Selbstverwirklichungstendenz, in: Rogers 1977a, Kap.11.
- Rogers, C.R.**, (1963c) Das Ziel: Die sich verwirklichende und voll handlungsfähige Persönlichkeit, in: Rogers 1969a, Kap.14.
- Rogers, C.R.**, (1963f) Current assumptions in graduate education: a passionate statement, in: Rogers, 1969a, chap.8; dt. Darstellung und Kritik gegenwärtiger Voraussetzungen in der Universitätsausbildung, in: Rogers, 1969a Kap.8.
- Rogers, C.R.**, (1963g) The actualizing tendency; and its complex workings in the human organism, 1963, manuscript at CSP, einzelne Abschnitte sind chap. 11, A political base: the actualizing tendency, ähnlich; dt. 1977a, Kap.11: Eine politische Basis: Die Selbstverwirklichungstendenz.
- Rogers, C.R.**, (1966)+ **Tillich, P.**, Dialogue between Paul Tillich and Carl Rogers, vgl. Rogers (Video), San Diego State College, March 7, 1965, San Diego 1966 in: Kirschenbaum, H., Land Henderson, V. (ed.), Carl Rogers: Dialogues; dt. Paul Tillich und Carl Rogers im Gespräch, in: Schmid 1991+Rogers, S.257-273.
- Rogers, C.R.**, (1967)+ **Gendlin, E.T.**, **Kiesler, D.J.**, **Truax, C.B.**, The therapeutic relationship and its impact. A study of psychotherapy with schizophrenics. Madison/Milwaukee 1967.
- Rogers, C.R.**, (1967)+ **Stevens, B.**, Von Mensch zu Mensch. Möglichkeiten, sich und anderen zu begegnen, Paderborn 21986.

- Rogers, C.R.**, (1967a) Autobiography, Arbeitspaper im CSP geschrieben 8/1965 ergänzt 7/1971 p.1-75 Erstveröffentlichung in: Boring, E. G., Lindzey, G., (ed.) A history of psychology in autobiography, Vol.5, New York 1967, 341-384.
- Rogers, C.R.**, (1967g) Ein Plan für selbstgesteuerten Wandel in einem Bildungssystem, in: Rogers, 1969a S.310-332.
- Rogers, C.R.**, (1967k) A Conversation with the Father of Rogerian Therapy. Carl Rogers speaks out on Groups and the Lack of a Human Science. Interview by Hall Harrington, M., in: Psychology Today 1, 1967 p.17-21; 62-66.  
dt.: Gemeinsam alles verstehen. Ein Gespräch mit Carl Rogers über "Veränderung durch Encounter-Gruppen", in: Psychologie heute 5 1976, S.23-27.
- Rogers, C.R.**, (1969a) Lernen in Freiheit. Zur inneren Reform von Schule und Universität, Frankfurt <sup>x</sup>1988.
- Rogers, C.R.**, (1970a) On encounter groups, New York 1970,  
dt. Encounter-Gruppen. Das Erlebnis der menschlichen Begegnung, München <sup>3</sup>1974.
- Rogers, C.R.**, (1972a) Becoming partners. Marriage and its alternatives, New York 1972, dt.: Partnerschule. Zusammenleben will gelernt sein - das offene Gespräch mit Paaren und Ehepaaren, Frankfurt <sup>x</sup>1988.
- Rogers, C.R.**, (1973b) My philosophy of interpersonal relationships and how it grew, in: Journal of Humanistic Psychology 13,2 (1973),  
dt.: Meine Philosophie der interpersonalen Beziehungen und ihre Entstehung, in Rogers, 1977+ Rosenberg, R.L., S.185-198, auch gekürzt in: GwG (Hg.), Die klienten-zentrierte Gesprächspsychotherapie.
- Rogers, C.R.**, (1973c) The Interpersonal Relationship that Helps Schizophrenics, Contribution to panel discussion, "Psychotherapy is effective with schizophrenics," American Psychological Association Convention, Montreal, August 28, 1973, manuscript at CSP.
- Rogers, C.R.**, (1974a) Can Learning Encompass Both Ideas and Feelings? in: education Vol. 95,2 winter 1974, p.103-114,  
dt.: Kann Lernen sowohl Gedanken als auch Gefühle einbeziehen? in: Rogers, 1977+Rosenberg, R.L., Kap.7.

- Rogers, C.R.,** (1974b) Questions I would ask myself if I were a teacher, in: education Vol. 95,2 winter 1974 p.134-139.
- Rogers, C.R.,** (1974c) In retrospect: Forty-six years, in: Evans, R.I., 1975, part VII, dt. Rückblick: Sechszundvierzig Jahre, in: Rogers, 1977+ Rosenberg, R.L., Kap.1.
- Rogers, C.R.,** (1974d) Remarks on the Future of Client-Centered Therapy, in: Wexler, David A., Rice, L. N., (ed.), Innovations in client-centered therapy, New York 1974, p. 7-13, revised and updated version of unpublished remarks delivered at a symposium on "The Future of Client-Centered Therapy," at a meeting of American Psychological Association, September 1964.
- Rogers, C.R.,** (1974e) The project at Immaculate Heart: An Experiment in Self-Directed Change, in: education Vol. 95,2 winter 1974, p.172-196.
- Rogers, C.R.,** (1974f) After three years: My view and that of outside evaluators, in: education 95,2 p.183-189.
- Rogers, C.R.,** (1974k) Preface; in: Peretti, A. de, 1974.
- Rogers, C.R.,** (1975a) Empathic: An unappreciated Way of Being, in: Rogers, 1980a chap.7,  
dt. Empathie - eine unterschätzte Seinsweise, in: Rogers, 1977+ Rosenberg, R.L., Kap.3.
- Rogers, C.R.,** (1975c) The emerging person: A new revolution, in: Evans, R.I., (ed.) Carl Rogers. The man and his ideas, 1975, p.147-175,  
dt. Die Entstehung des neuen Menschen - Eine neue Revolution, in: Rogers, 1977+ Rosenberg, R.L., Kap.11.
- Rogers, C.R.,** (1975d) Psychologie als subversive Wissenschaft, in: Psychologie heute, Juni 1975, S.49-51.
- Rogers, C.R.,** (1976a) Rückblick auf die Entwicklung meines therapeutischen und philosophischen Denkens, in: Jankowski, P., u.a. (Hg.) Klientenzentrierte Psychotherapie heute, Göttingen 1976, S.26-32.
- Rogers, C.R.,** (1976b) Gemeinsam alles verstehen, in: Psychologie heute 3 (1976) S.23-27.
- Rogers, C.R.,** (1976c) Beyond the Watershed: And Where Now? in: Rogers, 1980a, chap.13,  
dt. Jenseits der Wasserscheide: Und wohin jetzt? in: Rogers, 1980a Kap.6.

- Rogers, C.R., (1977)+ Rosenberg, R.L.,** Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit, Stuttgart 1980.
- Rogers, C.R., (1977a)** On personal power. Inner Strength and its Revolutionary Impact, London <sup>6</sup>1989,  
dt.: Die Kraft des Guten. Ein Appell zur Selbstverwirklichung, Frankfurt 1986.
- Rogers, C.R., (1977b)** Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie, Frankfurt 1987.
- Rogers, C.R., (1977e)** The politics of education, in: Kirschenbaum, H., Land Henderson, V.(ed.), The Carl Rogers Reader, chap.22;  
dt.: Erziehungspolitik, in: Rogers, 1983a Kap.9.
- Rogers, C.R., (1977x)** The Papers of Carl Ransom Rogers. Library of Congress Manuskript Division. The papers of Carl R. Rogers (1902- ) Psychiatrist, Psychologist, and Educator, were given to the Library of Congress by Dr. Rogers in 1977. This shelflist was prepared by Sheralyn McCoy in 1979, at CSP.
- Rogers, C.R., (1978b)** The formative tendency, in: Journal of Humanistic Psychology 18,1 p.23-26.
- Rogers, C.R., (1978c)** Der gute Mensch von La Jolla, in: Psychologie heute, Mai 1978, S.37-42.
- Rogers, C.R., (1978d)** Do we need "a" reality?, in: Kirschenbaum, H., Land Henderson, V.(ed.), The Carl Rogers Reader, chap.28,  
dt.: Brauchen wir "eine" Wirklichkeit?, in: Rogers 1977+ Rosenberg, R.L., Kap.9.
- Rogers, C.R., (1979a)** The foundations of the person-centered approach, in: Rogers, 1980a, als chap.6 (1978b wurde in den Aufsatz eingefügt)  
dt. Die Grundlagen eines personenzentrierten Ansatzes, in: Rogers, 1980a Kap.3.
- Rogers, C.R., (1980a)** A way of being, Boston 1980,  
dt. (nicht vollständig) Der neue Mensch, Stuttgart <sup>3</sup>1987.
- Rogers, C.R., (1980e)** Growing old - or older and growing, in: Journal of Humanistic Psychology 20,4 Fall 1980, p.5-16, auch in: Rogers 1980a chap.4,  
dt. Alt werden oder: älter werden und wachsen, in Rogers 1980a Kap.2.

- Rogers, C.R.**, (1980g) Experiences in Communication, in: Rogers 1980a, chap.1,  
dt.: Erfahrungen in Kommunikation, in: Rogers, 1980a Kap.1.
- Rogers, C.R.**, (1980h) Neue Welt - neue Menschen, in: GwG-info 44 (1981) S.41-50.
- Rogers, C.R.**, (1981d) Notes on Rollo May, in: JHP (22) No. 3, summer 1982, p.8f.  
auch in: Kirschenbaum, H., Land Henderson, V.,(ed.), Carl Rogers Dialogues,  
p.237-239.
- Rogers, C.R.**, (1981e) Vorwort zur deutschen Ausgabe von 1980a, in: Rogers 1980a,  
S.7-9.
- Rogers, C.R.**, (1982a) A psychologist looks at nuclear war: Its threat, its possible  
prevention, in: Journal of Humanistic Psychology 22,4, Fall 1982, 9-20,  
dt.: Ansichten eines Psychologen über den Atomkrieg: Seine Gefahren, seine  
mögliche Verhinderung, in: GwG-info 48 1982 S.36-51 (mit Diskussion).
- Rogers, C.R.**, (1982f) Reply to Rollo May's letter to Carl Rogers, in: JHP, Vol.22,  
No.4 Fall 1982, p.85-89.
- Rogers, C.R.**, (1983a) Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und  
Lernen, (dt. 1984) München 1989.
- Rogers, C.R.**, (1984)+ **Ryback, D.**, One alternative to nuclear planetary suicide, in:  
The Counseling Psychologist 12,2 (1984) p.3-12.
- Rogers, C.R.**, (1985b) Reaction to Gunnison's article on the similarities between  
Erickson and Rogers. in: Journal-of-Counseling-and-Development; 1985 May  
Vol 63,9 p.565-566.
- Rogers, C.R.**, (1986a) On the development of the person-centered approach, in:  
Person-centered Review, Vol.1 No.3 August 1986, p.257-259.
- Rogers, C.R.**, (1986d) The Rust workshop: A personal overview, in: JHP, 1986  
Summer Vol 26,3 p.23-45.
- Rogers, C.R.**, (1986e) Rogers, Kohut, and Erickson: A personal perspective on some  
similarities and differences, in: Person-Centered-Review; 1986 May Vol 1,2  
p.125-140.
- Rogers, C.R.**, (1986k) Measuring the Self and Its Changes: A Forward Step in  
Research, manuskript 1986.

- Rogers, C.R.,** (1986OH) Oral history, (Lebensrückblick), noch immer unveröffentlichtes Transskript einer Interviewreihe mit David E. Russel, Titel evtl.: The Quiet Revolutionary, (262 pages), Library of University of California, Santa Barbara, 1986.
- Rogers, C.R.,** (1987a) On reaching 85, in *Person-Centered Review* 2,2 1987 p.150-152.
- Rogers, C.R.,** (1987e) Writing person to person. Letters from Carl, zusammengestellt von Barrett-Lennard, G.T., in: Barrett-Lennard, G.T., (ed.) *The Ceshur Connection. Carl Rogers Memorial Issue*, 2,1-2, West Perth, Australia 1987.
- Rogers, C.R.,** (1987i) Comments on the issue of equality in psychotherapy. *Journal of Humanistic Psychology*, 1987 Winter Vol 27,1 p.38-40.
- Rogers, C.R.,** (1989)+ **Bateson, G.,** Dialogue, in: Kirschenbaum, H., Land-Henderson, V.,(ed.), *Carl Rogers Dialogues*, p.176-201.
- Rogers, C.R.,** (1991)+ **Schmid, P.F.,** *Person-zentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis. Mit einem kommentierten Beratungsgespräch von Carl R. Rogers*, Mainz 1991.
- Rogers, C.R.,** (OH) Oral history siehe Rogers, C.R., (1986OH).
- Rogers, C.R.,** (V-n.d. f) (Video - no date No. f) Die Kraft des Guten. Der gute Mensch von La Jolla, aus der Reihe: Wege zum Menschen, SWF Produktion.
- Rogers, C.R.,** (Video) Dialogue between Carl Rogers and Paul Tillich, San Diego 1965 (available at CSP).
- Rogers, C.R.,** (Video) **McGaw, W.H.Jr., McGaw, A.P., Rice, C.P.,** (entspricht F-1973g) The steel shutter.
- Rogers, H.,** (1965) A wife's-eye view of Carl Rogers, in: *Voices. The Art and Science of Psychotherapy*, A Journal published by the American Academy of Psychotherapists, Vol 1,1 Fall 1965 p.93-98.
- Röhrs, H.,** *Die progressive Erziehungsbewegung. Verlauf und Auswirkungen der Reformpädagogik in den USA*, Hannover 1977.
- Rousseau, J.-J.,** *Die Bekenntnisse*, (1782), München 1981.
- Rychlak, J.F.,** *Introduction to Personality and Psychotherapy. A Theory-Construction Approach*, Boston 1973.
- Sauter, F.C.,** (Hg.) *Psychotherapie der Schule*, München 1983

- Scarbath, H., Scheuerl, H.,** Martin Buber. in: Scheuerl, H., (Hg.) Klassiker der Pädagogik II, München 1979.
- Schäfer, G. E.,** Äquilibration und Krise. Orientierungspunkte für eine biographische Bildungsforschung, in: Bittner, G., (Hg.) Biographien im Umbruch, 1994.
- Schäfer, G. E.,** Der überraschte Pädagoge. In: Neue Sammlung (29) 1989,1, S.36-48.
- Scheuerl, H.,** (Hg.) Klassiker der Pädagogik I und II, München 1979.
- Scheuerl, H.,** Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken, in: Flitner, A., Scheuerl, H. (Hg.), Einführung in pädagogisches Sehen und Denken, München 1967.
- Schild, H.,** Empirische Befunde zum Einfluß von Psychotherapeutenmerkmalen auf den gesprächstherapeutischen Prozeß, in: GwG (Hg.), Die klienten-zentrierte Gesprächspsychotherapie, Frankfurt <sup>4</sup>1986, S.124-137.
- Schmid, P.F.,** (1989) Personale Begegnung. Der personzentrierte Ansatz in Psychotherapie, Beratung, Gruppenarbeit und Seelsorge, Würzburg 1989.
- Schmid, P.F.,** (1990) Der Berater als Gärtner und Geburtshelfer, in: Brennpunkt 42, Februar 1990.
- Schmid, P.F.,** (1991) Souveränität und Engagement. Zu einem personzentrierten Verständnis von "Person", in: Schmid, P.F., (1991)+ Rogers, C.R., Person-zentriert, S.15-164.
- Schmid, P.F.,** (Arbeitsgemeinschaft Personenzentrierte Psychotherapie und Gesprächsführung, APG Wien) Bibliographie zum Personzentrierten Ansatz, Bd I-IV, Wien 1992 und 1993.
- Schmid, P.F.,** (Hg.), Bibliography/Bibliographie Carl R. Rogers 1922-1992 zusammengestellt von Peter F. Schmid APG Wien <sup>6</sup>1993.
- Schmid, V.,** Ist Psychoanalyse für Biographieforschung tauglich? Möglichkeiten und Grenzen ihres Beitrags, in: Bittner, G., (Hg.) Biographien im Umbruch, 1994.
- Schneider, H.W.,** Religion in 20th Century America, Cambridge, Massachusetts 1952.
- Schulz von Thun, F.,** Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation, (1981); ders., Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung, Differentielle Psychologie der Kommunikation (1989); beide Reinbek <sup>x</sup>1990.

- Schulze, T.**, (1979) Autobiographie und Lebensgeschichte, in: Baacke, D., Schulze, T., (Hg.) Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979.
- Schulze, T.**, (1983) Auf der Suche nach einer neuen Identität, in: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft, 1983, S.313-320.
- Schulze, T.**, (1985) Lebenslauf und Lebensgeschichte, in: Baacke, D., Schulze, T., (Hg.) Pädagogische Biographieforschung, Weinheim 1985, S.29-63.
- Schwäbisch, L., Siems, M.**, Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Kommunikations- und Verhaltenstraining, Reinbek 1974.
- Shlien, J.M.**, Tributes and memories, Harvard University, Cambridge University, in: Person-Centered Review, 2,3 Cain, D.J., (ed.) San Diego, August 1987, p.424-426.
- Stammler, H.**, Religion und Kirche in den Vereinigten Staaten, in: Hartig, P., Schellberg, W., (Hg.), Amerikakunde; Reihe: Handbücher der Auslandskunde, Frankfurt, Berlin, Bonn <sup>2</sup>1952.
- Stobbe, H.-G.**, Hermeneutik, in: Eicher, P., (Hg.) Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe, Bd 2, S.167-177, München 1984.
- Suter, A.**, Menschenbild und Erziehung bei M. Buber und C. Rogers. Ein Vergleich, Bern Stuttgart 1986.
- Sweet, W.W.**, The story of Religion in America, New York <sup>3</sup>1950.
- Taft, J.**, Otto Rank. A Biographical Study, based on Notebooks, Letters, Collected Writings, Therapeutic Achievements and Personal Associations, New York 1958.
- Tausch, R.**, Personzentriertes Zusammenleben in Schulen, in: Sauter, F.C., (Hg.) Psychotherapie der Schule, München 1983.
- Tausch, R., Tausch, A.-M.**, Erziehungs-Psychologie. Begegnung von Person zu Person, Göttingen <sup>10</sup>1991.
- Terhard, E.**, Übersicht über die Beiträge (der Jahrestagung der DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)1983 in Regensburg, J.S.) in: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd.)18. Beiheft 1983 S.333-342.
- Thorne, B.**, Carl Rogers, Reihe: Key Figures in Counselling and Psychotherapy, Dryden, W., (ed.), London 1992.

- Tscheulin, D.**, Gesprächspsychotherapie als zwischenmenschlicher Kommunikationsprozeß, in: GwG (Hg.) Die klienten-zentrierte Gesprächspsychotherapie, Frankfurt <sup>4</sup>1986, S.98-113.
- Tscheulin, D.**, Zur gegenwärtigen Situation der Gesprächspsychotherapie: Fortschritte, Gefahren und notwendige Widersprüche, in: Jankowski, P., u.a., Klientenzentrierte Psychotherapie heute, Göttingen Toronto, Zürich, 1976.
- Wagenschein, M.**, Verstehen lehren. Genetisch - Sokratisch - Exemplarisch, Weinheim und Basel <sup>8</sup>1989.
- Wagner, A.C.**, Schülerzentrierter Unterricht. Über die psychologischen Schwierigkeiten, guten Unterricht zu machen, in: GwG (Hg.) Rogers und die Pädagogik, 1987.
- Weber, M.**, Die protestantische Ethik I, Eine Aufsatzsammlung (1904-1920), Tübingen <sup>5</sup>1979.
- Weisbach, C., Eber-Götz, M., Ehresmann, S.**, Zuhören und Verstehen. Eine praktische Anleitung mit Übungen, Reinbek <sup>4</sup>1984.
- Wiehl, R.**, Die Komplementarität von Selbstsein und Bewußtsein, in: Cramer, K., u.a. (Hg.) Theorie der Subjektivität.
- Wood, J.**, Carl Rogers Gardener, in: Human Behavior, November December 1972.
- Wright, F.L.**, An Autobiography, New York <sup>3</sup>1977.
- Wulf, C.**, (Hg.), Lust und Liebe. Wandlungen der Sexualität, München 1986.
- Wyss, D.**, Die tiefenpsychologischen Schulen von den Anfängen bis zur Gegenwart. Entwicklung, Probleme, Krisen, Göttingen <sup>3</sup>1970.
- Zedler, P.**, Entwicklungslinien und Kontexte interpretativer Theoriebildung, in: Zfpäd 18. Beiheft 1983, S.321-332.
- Zerfaß, R.**, Biographie und Seelsorge, in: Trierer Theologische Zeitschrift 97, H.4, S.262-287.
- Zimmerli, W.C., Sandbothe, M.**, Einleitung, in: Zimmerli, W.C., Sandbothe, M., (Hg.) Klassiker der modernen Zeitphilosophie, Darmstadt 1993, S.1-28.
- Zorn, F.**, Mars, Frankfurt 1979.

**Zottl, A.,** (1980) Erfahrung und Gegenwärtigkeit. Dialogische Folien über der Anthropologie von Carl Rogers, Göttingen 1980.

**Zottl, A.,** (1982) Otto Rank, München 1982.

## EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich, daß diese Arbeit von mir selbst und ohne fremde Hilfe verfaßt wurde. Andere als die angegebene Literatur und aufgeführten Hilfsmittel wurden nicht verwendet. Diese Arbeit wurde weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Würzburg, Februar 1994