

Diplomarbeit

Erziehung zur Freiheit?

**Anmerkungen zum Humanismus im Werke
von Carl R. Rogers und Joseph Beuys**

Susanne Grabisch

Universität Hildesheim
Fachbereich II: Kulturwissenschaften und Ästhetische Kommunikation

Diplomarbeit
im Studiengang
Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis

Erziehung zur Freiheit?
Anmerkungen zum Humanismus im Werke
von Carl R. Rogers und Joseph Beuys

Susanne Grabisch
Bergstraße 26 A
31137 Hildesheim
Tel.: 05121 / 868420

Erstgutachter : Dr. Sönke Martens
Zweitgutachter : AOR. Sigurd Saß
Abgabedatum : 13. 9. 2002

Hiermit versichere ich, daß ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfaßt und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
I. Einführung	11
1. Humanismus	13
1.1. Der Begriff Freiheit	13
1.2. Der Begriff Erziehung	14
1.3. Der Begriff Humanismus	15
1.4. Humanistische Psychologie	16
1.4.1. Existenzphilosophie	16
1.4.2. (Vor-)Geschichte der Humanistischen Psychologie	17
1.4.3. Prinzipien und Standortbestimmung der Humanistischen Psychologie	18
II. Carl R. Rogers	21
2. Biographisches	23
3. Die Klientenzentrierte Gesprächstherapie	29
3.1. Entwicklungsgeschichte der Klientenzentrierten Gesprächstherapie .	30
3.2. Elemente des therapeutischen Verhaltens	31
3.2.1. Empathie	31
3.2.2. Positive Wertschätzung	32
3.2.3. Kongruenz	32
3.2.4. Die Einstellung des Therapeuten	32
3.3. Zentrale Begriffe der Persönlichkeitstheorie	33
3.3.1. Selbstkonzept	33
3.3.2. Aktualisierungstendenz	33
3.3.3. Inkongruenz	34
3.4. Der therapeutische Prozeß	35

3.5.	Philosophische Bezüge und andere Einflüsse	36
3.5.1.	Sören Kierkegaard	36
3.5.2.	Martin Buber	38
3.6.	Anwendung des klientenzentrierten Ansatzes in anderen Bereichen .	39
3.6.1.	Encountergruppen	39
3.6.2.	Gruppenbezogene Führung und Verwaltung	40
4.	Bildungsreform	43
4.1.	Ausweitung der Therapieansätze auf die Pädagogik	43
4.2.	Rogers Kritik an der Universitätsausbildung	46
4.3.	Signifikantes Lernen	47
4.4.	Personenzentrierte Pädagogik	50
4.4.1.	Was soll gelernt werden?	50
4.4.2.	Wie sich ein Lehrer zur Verfügung stellen kann	51
4.4.3.	Methoden, die vom Lehrer nicht angewendet werden	52
4.4.4.	Hilfestellung durch Leitlinien	52
4.4.5.	Bedrohung durch die personenzentrierte Pädagogik	53
4.5.	Erfolgreiche Anwendung	54
4.6.	Exkurs: Paulo Freire - ein Portrait	57
5.	Ziele der Reform: eine Utopie	59
5.1.	Abgeleitete Prinzipien und Hypothesen	59
5.2.	Die sich verwirklichende Persönlichkeit	60
5.3.	Rogers' Plan für den Wandel im Bildungssystem	61
5.4.	Das Politische am nicht-direktiven Ansatz	65
III.	Joseph Beuys	67
6.	Biographisches	69
7.	Rudolf Steiner und die Anthroposophie – ein Exkurs	75
7.1.	Entwicklung der anthroposophischen Grundlagen	76
7.2.	Anthroposophie	77
7.3.	Dreigliederungsbewegung	78
8.	Der Kunstbegriff des Joseph Beuys	81
8.1.	Der erweiterte Kunstbegriff	81
8.1.1.	Aktion bei Beuys	82
8.1.2.	Von der Plastik zur sozialen Plastik	83
8.1.3.	Die Dreigliederung des sozialen Organismus	85
8.2.	Leiden und Heilen	86

8.2.1. Provokation	86
8.2.2. Jesus Christus	86
8.3. Kunst und Politik – »Rose für direkte Demokratie«	87
9. Politik	91
9.1. Was ist Demokratie?	91
9.1.1. Entwicklung der Demokratie in der BR Deutschland	92
9.1.2. Repräsentative Demokratie	92
9.1.3. Plebiszitäre Demokratie	93
9.1.4. Volksbegehren / Volksentscheid	93
9.2. Beurteilung der demokratischen Entwicklung	97
10. Beuys' (bildungs-) politische Aktivitäten	99
10.1. Freie Internationale Universität (FIU)	99
10.1.1. Das Modell	100
10.1.2. Selbstverwaltung	101
10.2. Organisation für direkte Demokratie	103
10.3. Aktion Dritter Weg (A3W)	106
10.3.1. Lebensreformbewegung	107
10.3.2. Die Revolution der Begriffe	108
10.4. Beuys und die Grünen: Einheit in der Vielfalt?	108
10.5. „Es sollen keine Behauptungen aufgestellt werden...“	109
11. Diskussion der direkten Demokratie	113
11.1. Der Mehrwert direkter Demokratie	113
11.2. Widerstand gegen direkte Demokratie	116
11.3. Bewertung	118
 IV. Erziehung zur Freiheit?	 121
12. Freiheit bei Rogers	123
12.1. Der Freiheitsbegriff bei Rogers	123
12.1.1. Das Problem des Wertens und der Werte	124
12.1.2. Der Wertungsprozeß des reifen Menschen	125
12.2. Erziehung zur Freiheit bei Rogers	126
13. Freiheit bei Beuys	127
13.1. Der Freiheitsbegriff bei Beuys	127
13.2. Erziehung zur Freiheit bei Beuys	128
13.3. Der Humanist Joseph Beuys	129

14. Erziehung zur Freiheit bei Beuys und Rogers	131
14.1. Der Freiheitsbegriff	131
14.2. Erziehung zur Freiheit	132
14.2.1. Selbstverwaltung	132
14.2.2. Kontakt und Kontinuität – die Lehrer/Schüler-Beziehung . .	132
14.2.3. Lehren und Lernen	133
14.2.4. Eignungsprüfungen	133
14.2.5. Demokratie	134
14.2.6. Therapie	134
14.2.7. Unterschiede im Menschenbild	134
14.3. Resümee	135
Literaturverzeichnis	137

Einleitung

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der EntschlieÙung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung!“
Immanuel Kant in [Kan84]

Joseph Beuys und Carl R. Rogers waren die zwei mich am meisten prägenden und beeindruckenden Menschen, die mir im Rahmen meines Studiums begegnet sind. Sowohl der humanistische Psychologe Rogers (1902–1987) als auch der Künstler Beuys (1921–1986) haben sich, jeweils auf ihrem Gebiet, mit Krankheit und Heilung auseinandergesetzt, beide haben »über den Tellerrand geschaut« und waren (bildungs-)politisch tätig. Sowohl Carl Rogers als auch Joseph Beuys vertraten in Leben und Wirken einen revolutionären, ganzheitlichen Ansatz.

Rogers stellte Autoritäten und feste Regeln in Frage. Seinen gesprächstherapeutischen Ansatz versuchte er auch in anderen Bereichen, besonders dem Bildungswesen, zu verwirklichen. Vor allem diese Arbeiten über und mit sozialen Gruppen, also in einem nicht therapeutischen Kontext, haben mich tief beeindruckt. Rogers rief nach einer »Freien Universität«, Beuys wollte sie ebenfalls verwirklichen, die FIU – Freie Internationale Universität – in der Heinrich Böll¹ Seminare über Höflichkeit halten wollte. Auch politisch war Beuys sehr aktiv, indem er sich für direkte Demokratie einsetzte mit dem Ziel, dem Einzelnen mehr Selbstbestimmung und somit Freiheit einzuräumen.

Meine Arbeit behandelt die gesellschaftspolitischen Ansätze von Rogers und Beuys. Hierbei stellt der Humanismus – die Einstellung, „die das Menschsein als unbedingten, unveräußerl. Eigenwert ansieht u. auf eine möglichst freie, umfas-

¹eines der Gründungsmitglieder der »FIU«.

sende Entfaltung der Individualität bedacht ist“², welche vielfach durch Bildung realisiert werden soll – ein übergeordnetes verbindendes Element dar. Eine solche Einstellung findet sich bei beiden Männern. Als humanistischer Psychologe ist Carl Rogers dem Humanismus in doppelter Weise verbunden.³ Vor dem Hintergrund dieser humanistischen Grundeinstellung versuchten beide auf ihre Art, Lehren und Lernen in Hinblick auf ein freiheitliches Menschenbild zu revolutionieren.⁴ In vier Teile gegliedert, behandelt meine Arbeit:

ALLGEMEINE EINFÜHRUNG in das Thema, Begriffsklärung »Erziehung«, »Freiheit« und »Humanismus«, Einführung in den Humanismus zum näheren Verständnis des psychologischen Hintergrundes von Carl Rogers.

CARL R. ROGERS Biographie, die Klientenzentrierte Gesprächstherapie, Rogers' auf ihr aufbauende Bildungsreform⁵ und die daraus resultierende Utopie.

Rogers Bildungsreform wird praxisorientiert beschrieben: Angefangen bei Rogers ersten Gedanken über eine andere Art des Lernens und Lehrens und einer Kritik an den universitären Verhältnissen, auf die sie sich gründet, wird auf die konkrete Anwendung des »Lernens in Freiheit«, die Ziele seiner Reform sowie einem Plan zur Umsetzung der Reformideen als einer Art »how-to-do-it« eingegangen.

JOSEPH BEUYS Biographie, Exkurs über Rudolf Steiner und die Anthroposophie als Grundlage zum Verständnis von Beuys' Plastikbegriff, der erweiterte Kunstbegriff, Beuys' (bildungs-)politische Aktivitäten.

Da sich Beuys für direkte Demokratie engagierte, wird auf die verschiedenen Formen der Demokratie eingegangen und die direkte Demokratie diskutiert. Die Bewegungen »FIU« und »Organisation für direkte Demokratie« werden dargestellt und untersucht. Beuys war deren Begründer und Leitfigur, deshalb ist er die Person, an die ich mich in meinen Ausführungen halte.⁶

²so eine allgemeine lexikalische Definition des in vielfältiger Weise benutzten Begriffes. [Ber95, Bd. 4, S. 421]

³Die humanistische Psychologie wird kurz Humanismus genannt. Die Begriffe »humanistischer Psychologe« und »Humanist« werden von mir ebenso wie »Humanistische Psychologie« und »Humanismus« synonym verwendet, soweit aus dem Kontext eine eindeutige Zuordnung der Bedeutung hervorgeht. Auf die Nähe der Humanistischen Psychologie zu einer humanistischen Grundhaltung wird in Kapitel 1.4 und vor allem Kapitel 1.4.3 eingegangen.

⁴und dies weit radikaler als Freiherr Wilhelm von Humboldt (1767–1835), der 1809/10 als Leiter des preußischen Unterrichtswesens das humanistische Gymnasium Preußens schuf und die Universität Berlin gründete. Er vertrat liberale Gedanken und war ein Führer des Neuhumanismus. Bildung war für ihn die „Erzeugung eines Universums in der Individualität.“ [dtv67, Bd. 9, S. 82]

⁵Rogers psychologische und seine pädagogische Theorie und Praxis sind in ihren Grundzügen praktisch identisch und unterscheiden sich nur in ihrer Ausrichtung.

⁶Mich interessiert nicht die Frage nach der direkten kunst- oder kulturpädagogischen Konzepten, nach der Verwendbarkeit von Beuys' Arbeiten für beispielsweise die Museumspädagogik. Mich

Anmerkungen zur Schreibweise

- Hervorgehobene Zitate sind neben einer Quellenangabe mit dem Namen des Zitierten versehen, Zitate im Fließtext sind, so sie von Rogers oder Beuys stammen in den ihnen eigenen Kapiteln nicht nochmals mit dem Autorennamen gekennzeichnet. Bei »Fremd«-Zitaten wird der Autor zusätzlich zur Quelle angegeben, so eine eindeutige Zuordnung nicht schon aus dem Fließtext hervorgeht.
- In dieser Arbeit werden zwei Arten von Anführungszeichen verwendet. Wörtliche Rede wird wiedergegeben in „...“, in allen anderen Fällen wie Eigennamen, Wortteilen, Anführungszeichen in wörtlicher Rede oder Titeln stehen »...«.
- Carl R. Rogers hatte für seine neue Art des »Unterrichts« eine neue Bezeichnung gesucht. Leider sind die Übersetzungen der Rogerschen Bücher in diesem Punkt sehr uneinheitlich, weshalb ich auf den Begriff Lehrer zurückgegriffen habe. Deshalb sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, daß es sich nach dem von Rogers beschriebenen Verständnis nicht länger um Lehrer im üblichen Sinne handelt, der Begriff für ihn von daher überholt ist. Die jeweils in der Quelle verwendete Bezeichnung findet sich in den Fußnoten.

interessiert nicht die Frage nach der ästhetischen Erziehung. Ich betrachte Beuys in seiner Rolle als »Gesellschaftsreformer«, betrachte seine Ideen von der Verwirklichung von Freiheit und Demokratie.

Teil I.

Einführung



Humanismus und Renaissance

Der Mensch durchdringt seine Umwelt mittels seiner Sinne und der Stärke seines Intellekts, wodurch er neue Erkenntnisse über das Universum gewinnt.

(Deutscher Holzschnitt, 16. Jh.)

1. Humanismus

„O, wie glücklich sind die, die in völliger Freiheit und aus innerster Bestimmtheit nicht anders können, als ganz und gar und freiwillig zu lieben, was sie ohnehin zu lieben verpflichtet sind.“

*Blaise Pascal*¹

Meine Arbeit untersucht die humanistischen Ansätze von Carl Rogers und Joseph Beuys. Beide

1. glauben an den freien, selbstbestimmten Menschen
2. wollen dem Menschen mehr Freiheit geben
3. wollen dies durch Erziehung realisieren.

Zur allgemeinen Einführung in die Thematik werden eingangs die zentralen Begriffe dieser Arbeit eingegrenzt. Der Rückbezug auf lexikalische Definitionen umreißt das Feld, welches behandelt wird. Es handelt sich um den Versuch einer »Quasi-Operationalisierung«, durch welche eine allgemeine Verortung des Gegenstandsbereiches dieser Untersuchung vorgenommen werden soll.

1.1. Der Begriff Freiheit

Freiheit ist ein vielfältig genutzter Begriff. Die Philosophie unterscheidet zwischen *Freiheit von äußerem Zwang* und *innerer Freiheit*.² Gegenstand der philosophischen Betrachtung ist die Frage, ob *Willensfreiheit*, also die Fähigkeit des Menschen, zwischen mehreren Möglichkeiten des Handelns frei zu wählen, existiert.³ Während in den unterschiedlichen philosophischen Richtungen vielfach die Freiheit als Grundvoraussetzung menschlichen Handelns gesehen wird, betrachten andere Schulen jegliches Handeln als determiniert und vorbestimmt.

¹ohne Quellenangabe, zitiert nach Martin Walser in seiner Hildesheimer Dankesrede »Die Stimmung, das Wissen, die Sprache« anlässlich der Erlangung der Ehrendoktor-Würde.

²welche bei Kant auch Freiheit der sittlichen Selbstgesetzgebung oder Autonomie genannt wird.

³wobei unabhängig davon in der Regel Freiheit subjektiv als Entscheiden aus eigenem Ermessen erlebt wird.

Die Frage der Freiheit von äußerem Zwang führt zum politischen Freiheitsbegriff, der sowohl die *individuelle Freiheit* des Einzelnen, die in der Gemeinschaft nicht weiter eingeschränkt werden sollte,⁴ als auch die äußere Unabhängigkeit und Gleichheit eines Staates nach außen (seine Souveränität), das Recht eines Volkes, frei über seine staatliche Einheit und Ordnung zu entscheiden (Selbstbestimmungsrecht), sowie das Recht des Staatsbürgers an der Ausübung der Staatsgewalt (Demokratie) umfaßt. Die meisten demokratischen Gemeinwesen sichern die individuellen Freiheitsrechte von Einzelpersonen wie Religions-, Meinungs-, Rede-, Presse- oder Versammlungsfreiheit in Gesetzen und Verfassungen.⁵ In diesen Bereich fällt auch die *Gewissensfreiheit*.

Die Freiheitsidee unterlag in der Historie vielfältigen Wandlungen. Sie ist davon abhängig, von welchen Bindungen jeweils Befreiung erstrebt wurde, für welche Ziele oder Werte sich der Einzelne verpflichtete und inwieweit er dabei selbsttätig aktiv werden sollte (wollte und konnte).

1.2. Der Begriff Erziehung

Der Begriff Erziehung umfaßt die „körperliche, geistige, seelische und charakterliche Formung des Kindes und Jugendlichen (Jugenderziehung), aber auch des Erwachsenen (Erwachsenenbildung) durch erzieherische Kräfte.“⁶ Er erfährt eine sehr breite Verwendung. Erziehung meint sowohl die Tätigkeit des Erziehenden, den inneren Vorgang im Erzogenen, als auch das Ergebnis der Erziehungstätigkeit.

Die Begriffe Erziehung und Bildung gehen ineinander über. Über weite Strecken ist die Geschichte der Erziehung mit der Geschichte der Bildung, der Schule und der Pädagogik verknüpft. Der Begriff Bildung bezieht sich auf den „Vorgang geistiger Formung, auch die innere Gestalt, zu der der Mensch gelangen kann, wenn er seine Anlagen an den geistigen Gehalten seiner Lebenswelt entwickelt.“⁷

⁴es sei denn, die Rechte anderer oder der Bestand der Gemeinschaft würden angegriffen.

⁵Sie sind auch wesentlicher Bestandteil der »Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte« der Vereinten Nationen (UN) vom 10. 12. 1948. [Pop88, S. 348ff]

⁶[dtv67, Bd. 5, S. 214] Alle nur denkbaren erzieherisch wirksamen Geschehen zusammen – mitmenschliche, gesellschaftliche, kulturelle, Arbeits-, Natur- und Landschaftseinflüsse – werden als »Erziehungswirklichkeit« bezeichnet. Eine Fülle von »Miterziehern«, wie Platz in der Geschwisterreihe, Vater-/Mutterlosigkeit, Arbeitskollegen, Gruppe/Bande/Clique, Milieu, Literatur, Massenmedien, Film, Funk, Fernsehen, etc. können mögliche, auch negative Einflüsse sein. Alle Fremderziehung hat für gewöhnlich die Selbsterziehung zum Ziel, also die Arbeit des Einzelnen an sich selbst. Fruchtbare Erziehungstätigkeit findet in der Wechselwirkung zwischen bestimmten Veranlagungen wie Anlagen oder Bildungsfähigkeit, sowie einer erzieherisch günstigen Umwelt, dem Milieu statt.

⁷[dtv67, Bd. 2, S. 151] Um gebildet zu sein, reicht es nicht, nur Kenntnisse zu besitzen und Praktiken zu beherrschen, sondern man muß „durch sein Wissen teilhaben am geistigen Leben.“ [dtv67, Bd. 2, S. 151] Das zitierte Lexikon zählt dazu den Erwerb von Eigenschaften wie das Wertvolle erfassen, Sinn für Würde, Takt, Anstand, Ehrfurcht, Verständnis, Aufgeschlossenheit, Geschmack

Die leitenden Grundsätze der Erziehung und der Bildung werden in der Pädagogik zusammengefaßt. Es wird unterschieden zwischen

- Pädagogik als Erziehungsgeschehen
- Pädagogik als Inbegriff erzieherischer Regeln und
- Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung und Bildung.

1.3. Der Begriff Humanismus

Humanismus ist ein neulateinisches Wort aus dem 19. Jahrhundert, abgeleitet vom lateinischen *humanitas* »menschliche Natur«. Der Begriff Humanismus wurde vor allem in historischem Kontext schon häufig für verschiedenartige Bewegungen und Vorstellungen verwendet. Jede Epoche hatte ihre eigenen Humanitätsvorstellungen, die als einigendes Element aber immer etwas mit der „Entwicklung, Förderung und Kultivierung des eigentlich Menschlichen“⁸ zu tun hatten. Bei jeder als humanistisch zu bezeichnenden Philosophie oder Weltanschauung steht eine reflektierte Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst im Vordergrund und ist stets mit einem pädagogischen Anspruch, vor allem durch Bildung, verbunden.⁹

Um einen Eindruck von der Vieldeutigkeit der sich auf den Stamm »human« beziehenden Begriffe zu vermitteln, schließe ich eine Liste der gängigen Bedeutungen an, wie sie vom »Duden«¹⁰ erfaßt werden:

HUMAN: menschlich; menschenfreundlich; mild; gesittet; zugänglich

HUMANISIEREN / HUMANISIERUNG: gesittet, menschlich machen; zivilisieren

HUMANISMUS: auf das Bildungsideal der griechisch-römischen Antike gegründetes Denken und Handeln; geistige Strömung zur Zeit der Renaissance

HUMANIST: Vertreter des Humanismus; Kenner alter Sprachen

HUMANITÄR: menschenfreundlich, wohltätig

HUMANITÄT: Menschlichkeit; humane Gesinnung¹¹

und Urteil.

Hubert Markl regt an, daß „Bildung als der durch Erziehung unterstützte Entwicklungsprozess verstanden werden [sollte], der junge Menschen zu urteilsfähigen, selbstverantwortlichen und zugleich zur Verantwortung für ihre Mitmenschen und die gemeinsamen Lebensbedingungen fähigen und bereiten Mitgliedern einer Gesellschaft macht.“ [Mar02, S. 62f]

⁸Robert Hutterer in [Hut98, S. 85]

⁹Auf den historischen Kontext des Begriffes werde ich nicht weiter eingehen, sondern verweise statt dessen z. B. auf die ausführlichen Darstellungen Robert Hutterers in »Das Paradigma der humanistischen Psychologie«. [Hut98, S. 85ff]

¹⁰[DuR96, S. 359]

¹¹Nicht bekannt scheint dem Duden die ebenfalls Humanismus genannte Humanistische Psychologie zu sein.

1.4. Humanistische Psychologie

In den 60er Jahren etablierte sich in den Vereinigten Staaten als sogenannte »Dritte Kraft« neben Psychoanalyse und Behaviourismus auf der Grundlage des humanistischen Menschenbildes die Humanistische Psychologie. Ende der 60er Jahre erreichte diese psychologische Richtung auch Europa. Die Konzepte der Humanistischen Psychologie wurden maßgeblich von deutschen Psychologen entwickelt, die nach der Machtergreifung Hitlers Deutschland verließen und in die USA emigrierten. Psychologen und Psychiater wie Kurt Goldstein, Erich Fromm, Fritz Perls, Charlotte Bühler und Ruth Cohn brachten Ideen der aufkeimenden Existenzphilosophie mit in ein von der Wirtschaftskrise erschüttertes Amerika, welches gerade mit dem von Präsident Roosevelt initiierten Wirtschaftsprogramm des »New Deal« einen Aufschwung erlebte.

Die Humanistischen Psychologen waren stark beeinflusst von den Existenzphilosophen. Wie ein roter Faden zieht sich das Menschenbild der Existenzphilosophen durch die psychologischen Konzepte vieler Humanistischer Psychologen.

1.4.1. Existenzphilosophie

Die Betrachtung und Erforschung des menschlichen Seins, die individuelle Existenz steht im Mittelpunkt der nach dem ersten Weltkrieg vor allem in Deutschland hervortretenden Existenzphilosophie¹². Kennzeichnend ist der durchgängige Bruch mit allen philosophischen Traditionen und Überlieferungen; sie galten als in die Irre gegangen, weshalb man völlig von vorn beginnen müsse.

Existieren bedeutet im Verständnis der Existenzphilosophen »sich zu sich selbst verhalten«. Die wesentlichen Bestimmungen des Menschen sind nach dieser Anschauung:

- ungeborgen
- einsam vor dem Nichts
- geworfen in eine unverständliche, absurde Wirklichkeit
- bestimmt von Angst

Die wissenschaftliche Methode der Existenzphilosophie ist die *Phänomenologie*, also die Lehre von den Erscheinungen¹³, d.h. der wissenschaftliche Gegenstand wird von seiner Erscheinung her betrachtet, sowohl von den Erscheinungen der äußeren Sinneswelt als auch von der Anschaulichkeit in der Erlebnissphäre. Nach Edmund Husserl (1859–1938) handelt es sich bei der Phänomenologie um eine Art

¹²auch Existenzialismus genannt.

¹³Der philosophische Begriff »Erscheinung«, auch »*Phänomen*« genannt, bezeichnet den Gegenstand der sinnlichen Anschauung, bzw. den Erkenntnisgegenstand überhaupt. Der Gegensatz zum mit den Sinnen erfassbaren Phänomen ist das »*Noumenon*« (grch. »Gedankending«), das Gedachte, also das nicht materielle sondern nur geistig Erfassbare.

geistiges Schauen, um Intuition¹⁴. Diese Herangehensweise wendete sich gegen das damals herrschende Wissenschaftsverständnis und weist darauf zurück, daß alles, was der Mensch von der Welt weiß, auch durch die Wissenschaft, er aus einer Sicht oder Erfahrung der Welt weiß. Husserls zentrale Bedeutung für die Entwicklung der Psychologie liegt nicht nur in der Überwindung der mechanistischen Wissenschaftskonzeption, sondern, so Helmut Quitmann, „in dem Grundsatz, daß Mensch und Welt, Subjekt und Objekt, Sein und Bewußtsein, Innen und Außen stets als untrennbare Einheit anzusehen sind.“¹⁵

Existenzphilosophie und Phänomenologie entwickelten sich zwar zeitgleich, jedoch unabhängig von einander. Sören Kierkegaard (1813–1855), Henri Bergson (1859–1941) Karl Jaspers (1883–1969) und Martin Buber (1878–1965) vertraten die Existenzphilosophie, Franz Brentano (1838–1917) und Edmund Husserl die Phänomenologie. Durch Martin Heidegger (1889–1976) kreuzten sich die Strömungen und entwickelten sich von da aus weiter, u. a. durch die französischen Vertreter Jean-Paul Sartre (1909–1980), Maurice Merleau-Ponty (1908–1961) und Gabriel Marcel (1889–1973).

Die Existenzphilosophie ist eigentlich keine eigenständige Disziplin, da sie im Werke der einzelnen Existenzphilosophen nur einen Teil darstellt, und, so Otto Friedrich Bollnow, es im Wesen der Existenzphilosophie liegt, „daß man bei ihr nicht stehen bleiben kann, daß man sie nicht zum Ganzen der Philosophie ausbauen kann, ohne an irgendeiner Stelle schon wieder über sie hinauszugehen.“ Bollnow bezeichnet sie als Durchgang, „der in eine vertiefende Auffassung des Philosophierens hineinführt. Sie ist sogar der einzige Weg zu einer letzten Radikalisierung der Philosophie. Aber sie drängt zugleich von innen heraus notwendig über sich selbst hinaus zu einer umfassenden Lebensdeutung, die dann selber nicht mehr von der »reinen« Existenzphilosophie aus erfaßt werden kann.“¹⁶

1.4.2. (Vor-)Geschichte der Humanistischen Psychologie

Bis zum Ende der 20er Jahre bildete der alte Pioniergeist das geistige und moralische Rückgrat der amerikanischen Gesellschaft. Trotz oder wegen des Festhaltens an Werten wie harter Arbeit, Bescheidenheit oder Frömmigkeit war eine wirtschaftliche Katastrophe, die »Great Depression«, die 1929 mit dem »Black Friday« ihren Höhepunkt erreichte, nicht mehr aufzuhalten – sie erschütterte sowohl die Weltwirtschaft als auch die gesamte amerikanische Nation. Als Roosevelt 1933 die Präsidentschaft übernahm, gab es in den Vereinigten Staaten ca. 15 Millionen Arbeitslose: Jeder Vierte war ohne Beschäftigung. Roosevelts Wirtschaftsreform des »New Deal« bedeutete auch eine kulturelle Erneuerung, sie war eine Mischung aus rein ökonomischer

¹⁴im Gegensatz zur Abstraktion

¹⁵Helmut Quitmann in [Qui96, S. 66]

¹⁶Otto Friedrich Bollnow in [Bol78, S. 16], zitiert nach [Boj85, S. 14f]

mischen und humanistisch¹⁷ orientierten Maßnahmen. So wurde aus der nationalen Depression bald ein pragmatisch-humanistischer Optimismus. Die Einwanderung vieler Europäer während der Naziherrschaft unterstützte die beginnende kulturelle und humanistische Erneuerung in den USA.

Die Humanistischen Psychologen zeichneten sich, so Helmut Quittmann, durch einen fast überschwenglich-naiven und optimistisch-pragmatischen Charakter und Elan aus. 1962 schlossen sie sich in der »American Association of Humanistic Psychology« (AAHP) zusammen, was die eigentliche Geburtsstunde der sich seit den 40er Jahren vorbereitenden Bewegung kennzeichnet. Zu den gegenwärtigen wichtigsten Vertretern humanistischer Therapie werden folgende Formen bzw. Schulen der Psychotherapie gerechnet: die Gesprächspsychotherapie (Carl Rogers), die Gestalttherapie (Fritz Perls), das Psychodrama (Jacob Moreno), die Transaktionsanalyse (Eric Berne) und die Logotherapie (Viktor Frankl).

1.4.3. Prinzipien und Standortbestimmung der Humanistischen Psychologie

Was aber ist nun Humanistische Psychologie? Unter der Überschrift »Basic Postulates and Orientation of Humanistic Psychology« formulierte J. F. Bugental¹⁸ 1964 fünf Prinzipien:

- *Der Mensch in seiner Eigenschaft als menschliches Wesen ist mehr als die Summe seiner Bestandteile,*¹⁹ d. h. obwohl die Kenntnis der Teilfunktionen des Menschen wichtiges Wissen darstellt, wird die Einzigartigkeit und das Person-Sein des Menschen betont.
- *Das menschliche Existieren vollzieht sich in menschlichen Zusammenhängen,*²⁰ d. h. die Einzigartigkeit der menschlichen Existenz ist an zwischenmenschliche Beziehungen gebunden.
- *Der Mensch lebt bewußt,*²¹ d. h. die jeweils verfügbare Bewußtheit ist ein Wesensmerkmal des Menschen und Grundlage für das Verstehen menschlicher Erfahrung – unabhängig davon, wieviel dem menschlichen Bewußtsein jeweils zugänglich ist.
- *Der Mensch ist in der Lage zu wählen und zu entscheiden,*²² denn wenn ein Mensch

¹⁷Zu den verschiedenen Bedeutungen und Verwendungen der Begriffe »human«, »humanistisch«, »Humanismus« siehe Kapitel 1.3. Ganz allgemein ist darunter wohl »menschlich« zu verstehen, die konkrete Bedeutung schwankt je nach Kontext.

¹⁸[Bug64, S. 19–26], zitiert nach [Qui96, S. 14ff]

¹⁹”Man, as man, supercedes the sum of his parts.” [Bug64, S. 23]

²⁰”Man has being in a human context.” [Bug64, S. 23]

²¹”Man is aware.” [Bug64, S. 23]

²²”Man has a choice.” [Bug64, S. 24]

bewußt lebt, kann er auch durch aktives Entscheiden seine Lebenssituation ändern.

- *Der Mensch lebt zielgerichtet,*²³ d. h. der Mensch lebt auf ein Ziel bzw. auf Werte hin, die die Grundlage seiner Identität sind. Dabei intendiert er gegensätzlich, z. B. auf Ruhe und Erregung gleichermaßen, jeweils entsprechend dem aktuellen Bedürfnis.

An die Aufstellung der Prinzipien schließt Bugental eine wissenschaftliche Standortbestimmung unter der Überschrift »Orientation of Humanistic Psychology« an:

- *Im Mittelpunkt der Humanistischen Psychologie steht der Mensch.*²⁴ Die Humanistische Psychologie wendet sich gegen ein mechanistisches Weltbild, der Mensch ist stets Subjekt und nie einfach Objekt der Betrachtung. Sie besteht darauf, daß auch der forschende Mensch immer selbst Teil der Forschung über den Menschen sein muß.
- *Die Humanistische Psychologie mißt dem Sinn und der Bedeutung von Fragestellungen mehr Bedeutung zu als dem methodischen Vorgehen,*²⁵ d. h. die Beschäftigung mit den Bedeutungszusammenhängen menschlichen Seins darf nicht zugunsten der Methodik vernachlässigt werden.
- *Die Humanistische Psychologie stützt sich bei der Validierung von Aussagen auf menschliche Kriterien.*²⁶ Sie wendet sich also nicht gegen die Verwendung statistischer Methoden oder Tests, sondern verlangt eine Unterordnung dieser Methoden unter das Kriterium der menschlichen Erfahrung.
- *Die Humanistische Psychologie proklamiert die relative Bedeutung aller Erkenntnis,*²⁷ d. h. sie geht von der relativen Bedeutung jeglichen Wissens aus und fordert zur Nutzung der vielfältigen Möglichkeiten von Vorstellung und Kreativität zur Erweiterung des Wissens auf.
- *Die Humanistische Psychologie vertraut weitgehend der phänomenologischen Orientierung; sie versucht, ohne die Verdienste anderer Orientierungen zu schmälern, diese zu ergänzen und sie dem Gesamtzusammenhang einer Konzeption der menschlichen Erfahrung zuzuordnen.*²⁸

²³ "Man is intentional." [Bug64, S. 24]

²⁴ "Humanistic Psychology cares about man." [Bug64, S. 24]

²⁵ "Humanistic Psychology values meaning more than procedure." [Bug64, S. 24]

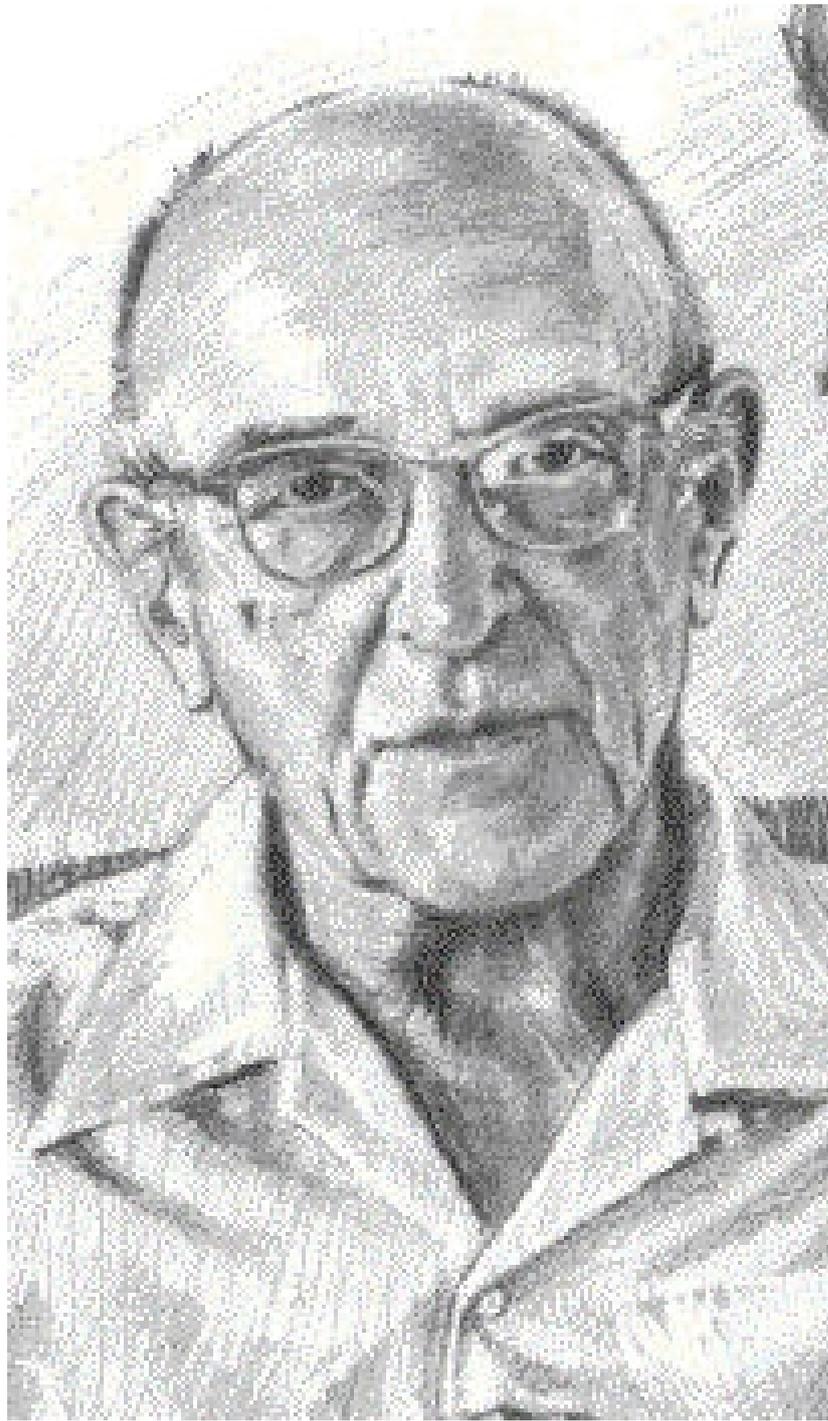
²⁶ "Humanistic Psychology looks for human rather than nonhuman validations." [Bug64, S. 24]

²⁷ "Humanistic Psychology accepts the relativism of all knowledge." [Bug64, S. 25]

²⁸ "Humanistic Psychology relies heavily upon the phenomenological orientation. [...] Humanistic Psychology does not deny the contributions of other views, but tries to complement them and give them a setting within a broader conception of the human experience." [Bug64, S. 25]

1. *Humanismus*

Teil II.
Carl R. Rogers



Carl R. Rogers

2. Biographisches

„Wenn ich wirklich jemanden hören kann, bringt es mich mit ihm in Kontakt. Es bereichert mein Leben. [...] Wenn ich jemanden wirklich höre, klingt es für mich wie sphärische Musik; denn unter der unmittelbaren persönlichen Botschaft, was immer sie sein mag, liegt das Universelle, das Allgemeine. [...] Das Hören vermittelt demnach zweierlei: die Befriedigung, die einzelne Person wahrzunehmen und ebenso die Befriedigung, sich selbst in einer gewissen Verbindung mit der universellen Wahrheit zu fühlen.“
Rogers in [Rog74, S. 214]

Carl Ransom Rogers wurde 1902 in Oak Park, Illinois als viertes von sechs Kindern geboren. Er wuchs in einem Elternhaus auf, das gekennzeichnet war durch „enge Familienbindungen, eine strenge und kompromißlose religiöse und ethische Atmosphäre, und etwas, das auf eine Verehrung des Wertes der schweren Arbeit hinauslief. [...] Meine Eltern kümmerten sich viel um uns und dachten fast ständig an unser Wohlergehen. In vielfältiger Weise kontrollierten sie subtil und liebevoll unser Benehmen.“¹ Das Elternhaus war vom Pietismus geprägt, der junge Rogers lernte, sich von anderen Menschen möglichst fernzuhalten. Es war nicht üblich, über Gefühle zu reden.

„Ich wußte, meine Eltern liebten mich, aber es wäre mir nie in den Sinn gekommen, ihnen persönliche oder private Gedanken oder gar Gefühle mitzuteilen, weil ich wußte, daß diese beurteilt und für mangelhaft befunden worden wären.“
Rogers in [RR80, S. 185]

Rogers Kinderjahre waren geprägt durch ein völliges Fehlen „dessen, was ich heute als enge und kommunikative interpersonale Beziehung mit anderen bezeichnen würde.“² Als Rogers zwölf oder dreizehn Jahre alt war, kauften seine Eltern eine Farm, nicht zuletzt, um die Jugendlichen von den Versuchungen des Kleinstadtlebens fernzuhalten. Dort entwickelte Rogers zwei Hobbies, die auch auf seine

¹[Rog96, S. 21]

²[RR80, S. 186]

2. Biographisches

späteren Arbeiten Einfluß haben sollten: Nachtfalter³ und Agronomie, „als Ersatz für das Fehlen enger Bindungen.“⁴ Am Beispiel der Landwirtschaft lernte Rogers die naturwissenschaftliche Praxis kennen und schätzen. Er begann ein Studium an der Universität von Wisconsin im Fachbereich Agrarwissenschaft.

Als Resultat aus der Teilnahme an einigen emotionsgeladenen, religiösen Studententreffen – einer Gruppe, durch die Rogers zum ersten Mal entdeckte, „was es heißt, Kameraden und sogar Freunde zu haben“⁵ – änderte sich sein Berufsziel während der ersten zwei Universitätsjahre vom Agrarwissenschaftler zum Theologen; als Vorbereitung darauf wechselte er vom Hauptfach Landwirtschaft auf Geschichte über. Er machte erste Erfahrungen mit dem Leiten von Gruppen, seine Vorstellungen darüber beschränkten sich jedoch auf die Aktivitäten, die er mit den Jugendlichen unternahm: „Ich kann mich nicht erinnern, daß wir jemals über ein Thema diskutiert hätten, das die Jungen interessierte. Mit Gleichaltrigen zu kommunizieren, dies schien mir nicht mehr unmöglich, aber ich dachte wohl nicht im Traum daran, daß man es auch mit diesen Zwölfjährigen tun könnte.“⁶

Während seines Junior-Jahres⁷ wurde er als einer von zwölf Studenten ausgewählt, zu einer internationalen »World Student Christian Federation Conference« nach China zu fahren. Dort emanzipierte er sich zum ersten Mal in sehr entschiedener Weise von den religiösen Ansichten seiner Eltern und erkannte, daß er ihnen nicht länger folgen konnte: „Diese Freiheit meiner Gedanken war recht schmerzlich und für unsere interfamiliäre Beziehung sehr belastend; wenn ich zurückblicke, glaube ich dennoch, daß ich hierbei – mehr als zu irgendeinem anderen bestimmten Zeitpunkt – ein unabhängiger Mensch wurde.“⁸

Noch während seiner Studienzeit heiratete Rogers seine College-Freundin Helen Elliott, seine „erste liebevolle und enge Beziehung.“⁹ 1924 besuchte er für zwei Jahre das »Union Theological Seminary«, das liberalste damals im Land, um sich auf die Kirchenarbeit vorzubereiten. Besonders prägend war das folgende Erlebnis:

„Eine Gruppe von uns hatte das Gefühl, daß wir mit Ideen gefüttert wurden, während wir in erster Linie unsere eigenen Fragen und Zweifel untersuchen wollten; uns interessierte, wohin sie uns führten. Wir baten den Lehrkörper um die Erlaubnis, ein offizielles Seminar abhalten zu

³Rogers später über den Aspekt des selbstinitiierten Lernens in Bezug auf sein Hobby: „Soweit ich mich erinnere, habe ich nie einem Lehrer etwas von meinem Hobby erzählt und auch nur sehr wenigen Mitschülern. Ich betrachtete diese Beschäftigung, die mich seit zwei Jahren so in Anspruch nahm, in keiner Weise als zu meiner Erziehung gehörig. Erziehung war das, was in der Schule geschah.“ [Rog89, S. 94]

⁴[RR80, S. 186]

⁵[RR80, S. 187]

⁶[RR80, S. 187]

⁷vorletztes Unterrichtsjahr vor der Graduierung

⁸[Rog96, S. 23]

⁹[RR80, S. 188]

dürfen, ein Seminar ohne Dozenten, in dem sich das Curriculum aus unseren eigenen Fragen ergeben würde. Die Seminarleitung war verständlicherweise darüber verblüfft, aber sie erfüllte uns den Wunsch! Die einzige Einschränkung bestand darin, daß ein jüngerer Assistent als Vertreter der Institution dem Seminar beiwohnen, sich aber nicht beteiligen solle, es sei denn, wir wünschten seine aktive Teilnahme.“

Rogers in [Rog96, S. 24]

Dieses Seminar verlief zutiefst befriedigend und klärend, es brachte den Studenten Rogers auf dem Weg zu einer eigenen Philosophie des Lebens erheblich vorwärts – und er verließ dabei gedanklich den Rahmen der Kirchenarbeit, denn er ahnte, daß Fragen über den Sinn des Lebens und die Möglichkeit einer konstruktiven Verbesserung des Lebens der Einzelnen ihn vermutlich immer interessieren würden. Jedoch konnte er „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.“ Die Vorstellung, sich zu einem Gefüge von Glaubensinhalten bekennen zu *müssen*, um im eigenen Beruf bleiben zu können, war furchtbar für ihn, „deshalb wollte ich einen Arbeitsbereich finden, der mir die Freiheit der Gedanken beließ.“¹⁰

Rogers fing an, Vorlesungen am »Teachers' College«¹¹ der Columbia University zu belegen, er hörte William H. Kilpatrick im Fach pädagogische Philosophie und lernte durch ihn die Gedanken von John Dewey kennen. Goodwin Watson war sein Doktorvater. Unter Leta Stetter Hollingworth begann er mit praktischer klinischer Arbeit an Kindern, da er sich zur Erziehungsberatung hingezogen fühlte. Allmählich und ohne große schmerzliche Anpassungsprozesse wechselte Rogers in den Fachbereich der Erziehungsberatung über und begann, sich „für einen klinischen Psychologen zu halten.“¹² Gleichzeitig entwickelte Rogers ein Interesse an therapeutischen Gesprächen mit Menschen, denn „hier gab es einen gesellschaftlich anerkannten Weg, Menschen wirklich nahe zu kommen und vielleicht ein wenig Hunger nach Kommunikation zu stillen.“¹³

Rogers Grundausbildung bestand also in einer „heterogenen Mischung aus Freudschem, naturwissenschaftlichem und fortschrittlichem erzieherischen Denken, gekoppelt mit einer Spezialausbildung in testorientierter klinischer Psychologie.“¹⁴ Er lernte u. a. bei dem Freud-Schüler Otto Rank, wurde aber gleichzeitig von so vielen unterschiedlichen Strömungen beeinflusst, daß man ihn nicht in der Tradition eines bestimmten Vorgängers oder einer einzelnen Richtung sehen kann.¹⁵

¹⁰[Rog96, S. 24]

¹¹Pädagogische Hochschule

¹²[Rog96, S. 25]

¹³[RR80, S. 189]

¹⁴aus: »Comprehensive Textbook of Psychiatry«, zitiert nach [Rog77, S. 17]

¹⁵„Personal contact with Rank was limited to a three-day institute we arranged; nevertheless his thinking had a very decided impact on our staff and helped me to crystalize some of the thera-

2. Biographisches

Rogers bewarb sich erfolgreich um eine Assistentenstelle an dem damals neu errichteten und vom Commonwealth-Fond geförderten »Institute for Children Guidance«¹⁶. Nach seiner Ausbildungszeit wurde er in Rochester, New York, als Psychologe an der entwicklungspsychologischen Abteilung der »Gesellschaft zur Verhinderung von Grausamkeiten an Kindern« angestellt. Hier lebten Therapeuten und Kinder in einer festen Gemeinschaft, sahen sich täglich, Rogers sah also auch, was für direkte Auswirkungen seine »Ratschläge« hatten. Die nächsten zwölf Jahre in Rochester waren für ihn außerordentlich wertvoll, er ging völlig im praktischen psychologischen Dienst auf:

„Es war eine Periode relativer fachlicher Isolierung, in der meine einzige Sorge darin bestand, möglichst noch effektiver mit unseren Klienten zu arbeiten. Wir mußten mit unseren Mißerfolgen wie auch mit unseren Erfolgen leben können, und so waren wir gezwungen zu lernen. Es gab nur ein Kriterium für die Methoden, mit diesen Kindern und ihren Eltern umzugehen: »Klappt es? Ist die Methode effektiv?« Allmählich formulierte ich meine Ansichten immer mehr aus der tagtäglichen Arbeitserfahrung heraus.“

Rogers in [Rog96, S. 26]

Als Direktor des neuen und unabhängigen »Rochester Guidance Center« hatte Rogers ein Schlüsselerlebnis, als nach einer Reihe erfolgloser Gespräche mit der Mutter eines schwierigen Jungen, in deren Verlauf er versuchte, „der Mutter zu helfen, Einsicht in ihr Verhalten und die daraus folgenden negativen Auswirkungen auf ihren Jungen zu gewinnen“¹⁷, selbige Mutter nach Abbruch der erfolglosen Gesprächsbemühungen mit der Frage „Beraten sie hier auch Erwachsene?“ sich an ihn wandte und nun ihre Schwierigkeiten mit ihrem Mann und ihr Bedürfnis nach Hilfe nur so aus ihr hervorsprudelten. Zentral für das nun veränderte und in der Folge hilfreiche Verhalten war für Rogers: „Ich war *ihr* gefolgt, nicht sie mir. Ich hatte einfach *zugehört*, anstatt sie zu dem diagnostischen Verständnis zu bringen, das ich schon erreicht hatte.“¹⁸

1940 nahm Rogers eine ordentliche Professur für Psychologie an der Ohio State University an. Während er Graduierte an der Ohio State University in Behandlung und Beratung unterrichtete, wurde ihm klar, daß er, entstanden aus der eigenen Erfahrung heraus, mit der beginnenden Entwicklung des in Kapitel 3 dargestellten nicht-direktiven Ansatzes einen ausgeprägten eigenen Standpunkt entwickelt hatte. Als er einige seiner Ideen zusammenfaßte, und sie in einem Aufsatz an der Universität von Minnesota im Dezember 1940 darlegte, „erhielt ich sehr starke Reaktionen. Ich machte zum ersten Mal die Erfahrung, daß eine neue Idee von mir,

peutic methods we were groping toward.“ [Rog59, S. 184f], zitiert nach [Qui96, S. 156]

¹⁶Institut für Erziehungsberatung

¹⁷[RR80, S. 191]

¹⁸[RR80, S. 192]

die mir so voll glänzender und vielversprechender Möglichkeit zu stecken schien, für einen anderen Menschen eine große Bedrohung darstellen kann.“¹⁹

1942 schrieb Carl Rogers »Counseling and Psychotherapy«²⁰, dem 1951 »Client-centered Therapy« folgte²¹, welches Rogers Auffassungen über Therapie ergänzte, erweiterte und korrigierte. Er arbeitete fünf Jahre an der Ohio State University, zwölf Jahre an der Universität von Chicago und vier Jahre an der Universität von Wisconsin.

Eine gescheiterte therapeutische Beziehung zu einem Klienten löste eine tiefe innere Krise aus und führte Rogers schließlich zu einer eigenen Therapie bei einem Kollegen. Nun machte er selbst die Erfahrung, wie es ist, Klient zu sein, „was es heißt, an einem Tag eine Woge neuer Einsichten zu erhalten, um am nächsten Tag in einer Welle der Verzweiflung alles wieder zu verlieren.“²² Er lernte dadurch jedoch, nicht nur anderen, sondern auch sich selbst zu vertrauen.

1962 zog Rogers mit seiner Familie²³ nach Südkalifornien, um am »Western Behavioral Studies Institute« (WBSI) in La Jolla, welches von Richard Farson, einem früheren Wisconser Schüler von Rogers, gegründet worden war, zu arbeiten. Das WBSI war eine locker-strukturierte Forschungs- und Übungsorganisation. 1968 verließ Rogers das WBSI, um mit Gleichgesinnten das »Center for the Studies of the Person« (CSP) zu gründen, welches sich an den Grundsätzen des WBSI orientierte, sich darüber hinaus aber der Verfechtung von Demokratie und einer unbürokratischen Struktur verpflichtete – und tatsächlich wurde das CSP als »Nichtorganisation« bezeichnet. Über das interpersonale Klima sagte Rogers: „Uns hält nichts zusammen als das gemeinsame Interesse an der Würde und der Fähigkeit der Personen und die ständige Möglichkeit echter Kommunikation.“²⁴ Im Rahmen des CSP arbeitete Rogers mit Selbsterfahrungsgruppen, mit Einzelpersonen ebenso wie mit größeren Organisationen wie z. B. Schulen. In seinen letzten Lebensjahren reiste er sehr viel, um seinen nicht-direktiven Ansatz, welcher in Kapitel 3 dargestellt wird, in Workshops zu vermitteln.

Carl Rogers engagierte sich in Gruppenarbeit, Friedensarbeit und der Förderung interkultureller Kommunikation. Er war einer der ersten Therapeuten, die systematisch Tonaufzeichnungen von den therapeutischen Sitzungen machten, und regte damit umfangreiche empirisch-experimentelle Therapiestudien an. Carl Rogers starb am 4. 2. 1987²⁵ an Herzstillstand.

¹⁹[Rog96, S. 29]

²⁰deutsch 1972 unter dem Titel »Die nicht-direktive Beratung« [Rog72]

²¹deutsch 1973 unter dem Titel »Die klient-bezogene Gesprächstherapie« [Rog00]

²²[RR80, S. 193]

²³Rogers hatte zwei Kinder, einen Sohn und eine Tochter.

²⁴[RR80, S. 195]

²⁵nach fast achtjähriger Witwerschaft

2. Biographisches

3. Die Klientenzentrierte Gesprächstherapie

„Ein Führer ist am besten,
Wenn die Leute kaum merken, daß es ihn gibt,
Nicht so gut, wenn sie ihm gehorchen und Beifall spenden,
Am schlechtesten, wenn sie ihn verachten.
Aber bei einem guten Führer, der wenig redet,
Wenn seine Arbeit getan, sein Ziel erreicht ist,
Werden alle sagen, »Das haben wir selbst gemacht«.“

Lao-tse, zitiert nach [Rog89, S. 101]

Bei der Klientenzentrierten Gesprächstherapie handelt es sich um eine psychotherapeutische Beziehung, welche Wachstum und Veränderung fördert. Die Therapie entwickelt sich ständig weiter. Ihre Grundhypothese lautet, daß in jedem Menschen ein *Wachstumspotential* liegt, welches freigesetzt werden kann. Dieser therapeutische Ansatz unterscheidet sich von anderen darin, daß sein Schwerpunkt mehr auf dem Prozeß der Beziehung selbst als auf den Symptomen oder ihrer Behandlung liegt; der Therapeut¹ begegnet dem Menschen auf einer persönlichen Ebene. Aus dieser Herangehensweise folgt für Rogers:

1. Jeder Mensch ist immer persönlich betroffen, von dem, was er gerade tut – egal ob er ein Buch schreibt oder eine Unterhaltung führt.
2. Damit auch andere Menschen diesen Zusammenhang sehen können, muß der Bezug offengelegt werden.

Rogers' therapeutischer Ansatz ist auf alle Bereiche zwischenmenschlicher Beziehungen anwendbar, in denen das gesunde psychologische Wachstum des Individuums angestrebt wird. Die Therapie, d. h. die Möglichkeit der Veränderung der menschlichen Persönlichkeit im therapeutischen Prozeß, stand immer im Mittelpunkt von Rogers' theoretischem Interesse. Durch ihn und seine Mitarbeiter wurde der Terminus des Patienten abgeschafft und durch den des Klienten ersetzt.²

¹oder auf anderen Gebieten der Psychologie, der Lehrer, der Wissenschaftler. . .

²Rogers schreibt in »Die klientenzentrierte Gesprächstherapie«: „Welchen Terminus soll man benutzen, um eine Person zu beschreiben, mit der der Therapeut sich befaßt? »Patient«, »Versuchs-

3.1. Entwicklungsgeschichte der Klientenzentrierten Gesprächstherapie

Die Entwicklung der Gesprächstherapie läßt sich in drei Phasen unterteilen.

Zwischen 1938 und 1950 tritt das Therapiemodell erstmals in Erscheinung, es ist charakterisiert durch die Betonung des *non-direktiven* Verhaltens des Therapeuten. Der Schwerpunkt liegt auf der Reflexion der Gefühle des Klienten durch den Therapeuten als »empathy«, einführendes Verstehen.³ Ihre erste Entwicklung durchläuft die Therapie zwischen 1940 und 1945 an der Ohio State University, in den darauf folgenden fünf Jahren wird sie in der Beratungsstelle der Universität von Chicago weiter ausgearbeitet. Zu dieser Zeit versteht sie sich vor allem als Beratungs- und Therapiemethode, die es dem Klienten ermöglichen soll, sich sicher und geborgen zu fühlen.

Die 50er Jahre sind eine Periode ausgedehnter Forschung. In dieser zweiten Entwicklungsphase zwischen 1950 und 1957 verlegt sich der Schwerpunkt vom *non-direktiven* hin zum *klientenzentrierten* Therapeutenverhalten, die Betonung liegt auf der Kongruenz, der Echtheit des Verhaltens.⁴ Rogers entwickelt in dieser Zeit eine exakte Therapie- und Persönlichkeitstheorie und die Erkenntnis, einen Zugang zu allen Formen zwischenmenschlicher Beziehung entdeckt zu haben.

Ab 1957, der dritten Entwicklungsphase, liegt das Hauptaugenmerk auf der Situation, der Atmosphäre, auf der *Begegnung* von Person zu Person. In den 60er Jahren erhalten chronisch Schizophrene im Zuge eines groß angelegten Forschungsprogrammes therapeutische Hilfe. Für Fachwissenschaftler, Geschäftsleute, Erzieher und andere Entwicklungsinteressierte werden Intensivgruppen veranstaltet.

person« und »Analysant« sind Bezeichnungen, die angewandt worden sind. Wir sind in zunehmendem Maße dazu übergegangen, den Terminus »Klient« (client) zu verwenden, den wir auch in die Bezeichnung (»klient-bezogene Therapie«) aufgenommen haben. Dieser Terminus wurde gewählt, weil er trotz Schwächen in Wörterbuch-Bedeutung und Ableitung am deutlichsten die Vorstellung von dieser Person wiederzugeben scheint, wie wir sie sehen. Der Klient – so die Bedeutung, die der Terminus bekommen hat – ist jemand, der aktiv und freiwillig Hilfe in Bezug auf ein Problem sucht, aber nicht die Absicht hat, seine eigene Verantwortlichkeit für die Situation aufzugeben. Diese Nebenbedeutungen waren es, die uns zu diesem Wort greifen ließen, da es ausschließt, daß die Person krank ist oder Gegenstand eines Experiments und so fort.“ [Rog00, S. 24] Im Gegensatz zum deutschen »Klient«, mit der allgemeinen Bedeutung „Auftraggeber (Mandant) oder Kunde, bes. eines Rechts- oder Wirtschaftssachverständigen“ [Ber95, Bd. 5, S. 265], hat das englische »client« eine leicht verschobene Bedeutung. Als psychologischer Terminus ist die Bedeutung jedoch identisch.

³Zu dieser Zeit glaubte Rogers, daß „die beste Antwort eines Therapeuten darin bestehe, diese Gefühle dem Klienten zu »reflektieren«, zurückzuspiegeln – ein Wort, das mich im Laufe der Jahre zusammenzucken ließ, das aber zu der Zeit meine Arbeit als Therapeut verbesserte.“ [RR80, S. 75]

⁴Der Wert dieser Entwicklung liegt in der Erkenntnis, daß Empathie in therapeutischen Gesprächen nur dann hilfreiche Entwicklung fördert, wenn sie nicht als Technik praktiziert wird, sondern Ausdruck der inneren Einstellung des Therapeuten ist.

Die Entwicklungsphasen spiegeln sich auch in den jeweils in ihrer Zeit verwendeten Begriffen: vom Patienten hin zum Klienten, von der non-direktiven über die klienten-zentrierte hin zur personen-zentrierten Gesprächsform.⁵

3.2. Elemente des therapeutischen Verhaltens

Rogers entdeckte im Laufe seiner Arbeit: Wenn der Therapeut drei Grundbedingungen in seiner Beziehung zum Klienten herstellen kann, so daß sie phänomenologisch bedeutsam für den Klienten sind, dann kommt es zu einer therapeutischen Veränderung. Diese Bedingungen sind:

- *empfindsames Verstehen* oder *Empathie*
- *unbedingte positive Verstärkung* oder *Wertschätzung*
- *Echtheit* oder *Kongruenz*

3.2.1. Empathie

Das Wort Empathie bezeichnet bei Rogers ein einführendes, nicht wertendes Verstehen der Gefühle eines anderen. Gewöhnlich erleben Menschen ein bewertendes Verständnis von außen. Aber wenn jemand versteht, wie es sich anfühlt, *ich* zu sein, ohne analysieren oder beurteilen zu wollen, dann kann ein Klima zum Aufblühen und zur Entfaltung entstehen.

In der Gesprächstherapie bedeutet dies, daß sich der Therapeut bei jeder Äußerung des Klienten vergegenwärtigt, wie die jeweils darin ausgedrückte phänomenale Welt, also die Erlebnis- und Wahrnehmungsinhalte des Klienten aussehen, wie sie sich für ihn anfühlen. Das, was der Therapeut von der Welt des Klienten verstanden hat, kommuniziert er ihm. Dabei tut der Therapeut mehr als spiegeln, er versucht nachzuempfinden, wie es sich in dem Klienten anfühlen könnte.⁶ Er folgert nicht eigenständig interpretierend, sondern benutzt die Informationen, die er vom Klienten erhält. Psychotherapie heißt für Rogers letztlich „gute Kommunikation im Menschen und zwischen Menschen. Gute, freie Kommunikation im Einzelnen oder zwischen mehreren ist immer therapeutisch.“⁷ Rogers bezeichnet ein solches Verhalten als den effektivsten bekannten Weg zur Veränderung der grundlegenden Persönlichkeitsstruktur eines Individuums und zur Verbesserung seiner Beziehungen und seiner Kommunikation mit anderen.

⁵... und im Bildungswesen vom Lehrer zum Facilitator oder Helfer.

⁶Dieses Nachempfinden bedeutet jedoch nicht, daß der Therapeut an den Gefühlen derart teilnimmt, daß er sie gleichsam erlebt, sondern es geht um eine differenzierte Wahrnehmung und Vorstellung der Gefühle, entsprechend den Äußerungen des Klienten.

⁷[Rog96, S. 322]

3.2.2. Positive Wertschätzung

Eine weitere Voraussetzung für den Erfolg einer Therapie liegt nach Rogers in der warmen, positiven und akzeptierenden Haltung des Therapeuten gegenüber den Gefühlen, den Gedanken und dem Sein des Klienten. Das bedeutet, daß sich der Therapeut um den Klienten kümmert, und zwar auf eine nicht-besitzergreifende Art. Der Begriff hierfür ist bedingungslose positive Wertschätzung: „Sie schließt den ehrlichen Willen des Therapeuten ein, den Klienten er selbst sein zu lassen, ganz gleich, welches Gefühl gerade im Klienten vorgeht.“⁸

3.2.3. Kongruenz

Eine solche beschriebene, heilsame Atmosphäre, in der Entfaltung möglich wird, entsteht, wenn der Therapeut echt ist, ohne Fassade, kongruent. Das bedeutet, daß die Gefühle, die der Therapeut erlebt, seiner Wahrnehmung zugänglich sind, und daß er fähig ist, diese Gefühle zu erleben, sie zu sein und sie mitzuteilen, wenn er es für angemessen hält.

Kongruenz meint die genaue Entsprechung von Erfahrung (experiencing) und Bewußtsein. Säuglinge sind Wesen, die man vermutlich als vollständig kongruent bezeichnen kann: Wenn der Säugling weint, besteht gar kein Zweifel, daß er ganz und gar diese Erfahrung *ist*. Dort, wo eine Inkongruenz zwischen Erfahrung und Bewußtsein vorliegt, spricht man von einer Abwehrhaltung oder von einer Verdrängung aus dem Bewußtsein: Der aufgebrachte Mann behauptet aus tiefster Überzeugung, er sei gar nicht wütend. Bei Inkongruenz zwischen Bewußtsein und Kommunikation, spricht man von Falschheit oder Täuschung: Der sich seit Stunden gähnend langweilende Partygast meint zum Abschied zu der Gastgeberin: „Wirklich, es hat mir heute sehr gut hier gefallen.“

3.2.4. Die Einstellung des Therapeuten

Bei diesen drei Bedingungen handelt es sich nicht um eine Technik sondern viel mehr um eine Einstellung, eine innere Haltung, denn „nach unserer Erfahrung ist ein Berater, der versucht, eine Methode anzuwenden, zum Mißerfolg verurteilt, solange die Methode nicht mit seiner eigenen Grundeinstellung übereinstimmt.“⁹

Doch wie erlangt ein Therapeut diese Einstellung, wie gelangt er zu tiefem Respekt vor dem anderen und was ermöglicht ihm das Akzeptieren des anderen? Dies scheint am ehesten einer Person möglich, die einen grundlegenden Respekt vor ihrer eigenen Bedeutung und ihrem eigenen Wert hat. Es scheint Rogers, daß man andere erst akzeptieren kann, wenn man sich selbst akzeptiert hat. Je mehr, so Ro-

⁸[RS86, S. 89]

⁹[Rog00, S. 34]

gers, der Therapeut auf die latente Kraft und Stärke des Klienten vertraut, desto mehr wird er von dieser Stärke im Klienten finden.

Für jeden zwischenmenschlichen Umgang gilt, daß die Art des Miteinanders eine entscheidende hilfreiche gesundmachende oder beeinträchtigende krankmachende Umweltbedingung ist. Anne-Marie und Reinhard Tausch sagen über solche förderlichen Gespräche:

„Inhalt und Mittelpunkt dieser Gespräche brauchen nicht immer seelische Schwierigkeiten und Beeinträchtigungen sein. Es braucht nicht die »Lösung« von »Problemen« im Vordergrund zu stehen. Sondern durch Zuwendung, einführendes Verstehen, Achtung und Wärme wird es dem Partner möglich, sich verstanden zu fühlen, sich über sich selbst auszusprechen. Dies ist eine Chance, einen kleinen Schritt voran in der Persönlichkeitsentwicklung und Selbstfindung zu kommen, die eigenen Erfahrungen zu klären und seelisch gesund zu bleiben.“

Anne-Marie und Reinhard Tausch in [TT90, S. 22]

3.3. Zentrale Begriffe der Persönlichkeitstheorie

Parallel zu seinem Therapiekonzept entwickelte Rogers eine Persönlichkeitstheorie, in der *Selbstkonzept*, *Aktualisierungstendenz* und *Inkongruenz* eine zentrale Rolle spielen.

3.3.1. Selbstkonzept

Eine Person erfährt und erlebt sich selbst, seine Mitmenschen, seine Umwelt. Aus diesen Erfahrungen mit sich und der Welt entwickelt sich das Ich oder Selbst, die Erfahrungen verdichten sich zum Konzept von der eigenen Person, zum Selbstkonzept. Das Individuum organisiert seine Werte und Funktionen so, daß die Einheit des Systems bestehen bleibt. Ziel eines Organismus ist es nach Rogers nicht, nach Lust zu streben und Schmerz zu vermeiden, sondern er ist bemüht, seine eigene Organisation aufrechtzuerhalten, also seinem Selbstkonzept zu entsprechen. Das Selbst organisiert und strukturiert Erfahrungen, es verleugnet und verzerrt diese aber auch, wenn sie keinen Bezug zum Selbstkonzept haben.

3.3.2. Aktualisierungstendenz

Nach Rogers hat der Mensch eine angeborene Tendenz zur vollständigen Selbstentfaltung. In ihm „sind Kräfte wirksam, die ihn zu einer konstruktiven Erfüllung seiner inhärenten Möglichkeiten drängen.“¹⁰ Dieser Vorgang wird Aktualisierungs-

¹⁰[Rog92, S. 18]

tendenz genannt, welche Rogers als Prozeß begreift. Sie erstreckt sich über das gesamte Leben und bewirkt ein Ausdehnen und Wachsen zu einem Sein, das auch als Selbstverwirklichung bezeichnet werden kann.¹¹ Der *Mut* zum Sein ist darin inbegriffen. Rogers Persönlichkeitsbild betont die Veränderbarkeit. Der Organismus hat eine grundlegende Tendenz, den Erfahrungen machenden Organismus zu aktualisieren, zu erhalten und zu erhöhen. Das Konzept der Aktualisierung beinhaltet die Tendenz des Organismus, sich von einer einfachen Struktur in Richtung auf Differenzierung und Integration hin zu entwickeln, von Abhängigkeit zu Unabhängigkeit zu streben und sich von Starrheit zu einem Prozeß der Veränderung und Freiheit der Äußerung zu bewegen. Die Aktualisierungstendenz kann zwar behindert werden, man kann sie jedoch nicht zerstören, ohne den Organismus zu zerstören.

3.3.3. Inkongruenz

Der dritte zentrale Begriff in der Persönlichkeitstheorie von Rogers ist die Inkongruenz. Nach Rogers befinden wir uns dann in einem Zustand der Inkongruenz, wenn es eine Diskrepanz zwischen unserem wahrgenommenen Selbst und der aktuellen Erfahrung gibt. Das Resultat einer Diskrepanz zwischen Erfahrung und Selbstwahrnehmung ist Angst. Die Reaktion auf Inkongruenz ist Abwehr – in Form von Verzerrung (der Bedeutung der Erfahrung) oder Verleugnung (der Existenz der Erfahrung). Diese Abwehr bedeutet, daß Erfahrungen nicht symbolisiert werden, sie werden nicht als das erlebt und wahrgenommen, was sie sind. Ereignisse haben in sich und für sich keine festgelegte Bedeutung. Die Bedeutung gibt ihnen erst das Individuum durch frühere Erfahrungen und durch das Bemühen, das Selbst-System aufrecht zu erhalten.

Inkongruenz bedeutet, daß der Organismus und das Selbst in unterschiedliche Richtungen drängen: Der Organismus strebt nach Aktualisierung, das Selbst danach, seinem Konzept zu entsprechen. Der daraus resultierende Konflikt erzeugt Angst, deshalb kann jede Erfahrung, die nicht mit dem Selbstkonzept übereinstimmt, als Bedrohung wahrgenommen werden, und deshalb wird in der Gesprächstherapie versucht, eine entspannte und geborgene Atmosphäre zu schaffen, in der es dem Klienten möglich ist, sich erneut mit Erfahrungen auseinanderzusetzen und sie nun zu symbolisieren.

¹¹Selbstverwirklichung schließt eine kontinuierliche Offenheit gegenüber Erfahrungen ein und die Fähigkeit, Erfahrungen in einen weiteren, differenzierteren Bereich des Selbst zu integrieren. Sich selbst verwirklichende, voll funktionierende Menschen haben zu sich und anderen Vertrauen, stehen ihren eigenen Erfahrungen und denen anderer offen gegenüber, sind spontan und flexibel, kreativ und fähig, auf andere in einer echten und nicht defensiven Weise zu reagieren.

3.4. Der therapeutische Prozeß

Durch die Dynamik der Entwicklung innerer Freiheit findet der Klient am Anfang der therapeutischen Beziehung jemanden vor, der ihn akzeptiert und seinen Gefühlen zuhört. Allmählich wird er fähig, sich selbst zuzuhören:

„Er fängt an, Mitteilungen aus seinem Inneren zu empfangen – sich klar-zuwerden, wenn er ärgerlich *ist*, zu merken, wenn er ängstlich ist, sogar wahrzunehmen, wenn er mutig ist. Wenn er dann offener wird für das, was in ihm vorgeht, wird er fähig, auf Gefühle zu hören, die ihm so schrecklich oder so chaotisch oder so einzigartig oder so persönlich erscheinen, daß er nie in der Lage war, ihr Vorhanden-Sein in seiner Person wahrzunehmen.

Während der Klient lernt, sich selbst zuzuhören, lernt er auch, sich immer mehr zu akzeptieren. Mehr und mehr drückt er die verborgenen Aspekte seines Selbst aus und erlebt beim Therapeuten unverändert und bedingungslos die positive Wertschätzung ihm und seinen Gefühlen gegenüber. Langsam entwickelt sich bei ihm eine ähnliche Haltung sich selbst gegenüber; er akzeptiert sich, so wie er ist, achtet und mag sich als Person, wird verantwortlich für sich, so wie er ist, und ist somit bereit, im Prozeß des Freiwerdens Fortschritte zu machen.“

Rogers in [RS86, S. 91]

Im Laufe der Therapie organisiert sich das Selbst um. Auf der Skala des von Rogers entwickelten siebenteiligen Prozeßkontinuums¹² verläuft die Entwicklung von einer rigiden Festgelegtheit der Einstellungen, Konstrukte und Wahrnehmungen hin zu einer fließenden Veränderlichkeit in allen Bereichen. Die Entwicklung geht hin zu der Unmittelbarkeit des Erlebens, hin zum Prozeßhaften und Fließenden.

In der Phase der Reorganisation können chaotische Verwirrung einhergehen mit einer schnell wechselnden Persönlichkeitskonfiguration: An einem Tag ist der Klient ein neuer Mensch und am anderen fällt er zurück in sein altes Selbst, um dann wieder festzustellen, daß irgend ein geringfügiges Erlebnis die neue Organisation des Selbst wieder in eine vorherrschende Position versetzt. Von einem diagnostischen Bezugssystem aus kann man die Verhaltensweisen während einer drastischen Selbstreorganisation als psychotisch bezeichnen. Von einem inneren Bezugssystem her kann man in jedem Verhalten den bedeutungsvollen Versuch sehen, sich anzupassen, sich selbst und seiner Umgebung.

Ein charakterisches Merkmal der klientenzentrierten Therapie ist der Glaube an die Fähigkeiten des Klienten. Da die grundlegenden Bestrebungen des Organismus auf Wachstum, Selbstverwirklichung und Kongruenz hin tendieren, ist es nicht

¹²Zur näheren Darstellung verweise ich auf Rogers Ausführungen in »Therapeut und Klient«. [Rog77, S. 28ff]

notwendig, daß der Therapeut den therapeutischen Prozeß kontrolliert oder manipuliert. Im Gegensatz zur Psychoanalyse, wo nach verborgenen Bedeutungen und Einsichten ins Unbewußte geforscht wird, glaubt der Rogersche Therapeut, daß die Persönlichkeit des Klienten sich in dem offenbart, was er über sich erzählt. Diagnosen sind nicht wichtig, da sie nicht dazu beitragen, die notwendige therapeutische Beziehung herzustellen. Das Therapieziel, die »fully functioning person« zeichnet sich aus durch

- mehr Autonomie (anstatt Abhängigkeit)
- Selbstakzeptanz und Selbstachtung (statt Selbstablehnung und Abwertung)
- Bewußtheit gegenüber seinem Erleben (statt Verzerrung)
- Flexibilität (statt Rigidität)
- mutige Kreativität (statt ängstlich-konservative Kontrolliertheit und Überangepaßtheit)

3.5. Philosophische Bezüge und andere Einflüsse

In der Arbeit von Carl Rogers spiegeln sich viele unterschiedliche Einflüsse, angefangen bei seiner Auseinandersetzung mit dem Christentum, welche letztlich zu einer Abwendung von der Kirche führte, über sein in späteren Jahren entstehendes Interesse an der Kultur und Religion des Fernen Ostens.¹³

Eine Verbindung zur Existenzphilosophie, wie sie für die meisten Humanistischen Psychologen typisch ist, besteht bei Rogers über Sören Kierkegaard und Martin Buber¹⁴, auf welche er sich mehrfach in seinen Büchern beruft. Trotzdem sagt Rogers, er sei „kein Jünger der Existenzphilosophie, ich machte erst dann die Bekanntschaft mit den Werken Sören Kierkegaards und Martin Bubers, als einige Theologiestudenten der Universität von Chicago [...] mich dazu drängten.“¹⁵

3.5.1. Sören Kierkegaard

Sören Kierkegaard war der erste, der den radikalen Bruch mit der traditionellen Philosophie vollzog.¹⁶ Als Zeitgenosse von Karl Marx (1818–1883) stellte er die

¹³Rogers' Lieblingspruch von Lao-Tse (ca. 500 v. Chr.) lautet:

„Wenn ich Menschen nicht dazwischenfahre, passen sie auf sich selbst auf.

Wenn ich Menschen nicht befehle, verhalten sie sich von selbst richtig.

Wenn ich Menschen nicht predige, werden sie von selbst besser.

Wenn ich mich Menschen nicht aufdränge, werden sie sie selbst.“ zitiert nach [Qui96, S. 174]

¹⁴Rogers und Buber lernten sich um 1950 persönlich kennen und schrieben 1960 gemeinsam einen Artikel (»Dialogue between Martin Buber and Carl Rogers«. *Psychologia*, Dezember 1960, 3 (4), S. 208–221).

¹⁵[Qui96, S.176]

¹⁶Helmut Quitmann erläutert: „Kennzeichnend für die gesamte Existenzphilosophie ist der durchgängige Bruch mit allen philosophischen Traditionen und ihrer Überlieferung. Die Grundthese

Grundlagen der bestehenden Gesellschaftsordnung radikal in Frage. Kierkegaard sah sich zu etwas Besonderem berufen und dieses Besondere sah er in der Analyse und Untersuchung seiner eigenen Existenz als etwas, in dem er selbst Gegenstand der Untersuchung war und kein unbeteiligter Forscher. Die damit verbundene Subjektivität des Vorgehens bedeutete für Kierkegaard Wahrheit, denn Wahrheit war für ihn nichts Objektives sondern davon abhängig, ob der forschende Betroffene das Forschen als Wahrheit be-greifen kann.

Die Existenz ist, wie in Kapitel 1.4.1 dargestellt, bei den Existenzphilosophen charakterisiert durch Abgrund, Tod, Zerrissenheit und Angst. Der Mensch ist dieser Angst und Verzweiflung ausgeliefert. Kierkegaard erkannte nun aber, daß der Mensch in der Angst immer auch die *Möglichkeit der Freiheit* erlebt. Denn das Erleben von Angst bietet in der Regel verschiedene Reaktions- und Handlungsmöglichkeiten und verlangt also nach einer Entscheidung. In eben dieser Wahlmöglichkeit liegt Freiheit.

Rogers zitiert Kierkegaard mit der Meinung, daß der Mensch dann am verzweifeltsten ist, wenn er sich nicht dafür entscheidet, bzw. nicht bereit ist, er selbst zu sein. Die Entscheidung, man selbst oder nicht man selbst zu sein, ist die tiefste Verantwortung des Menschen, weil er durch Realisierung seiner individuellen Möglichkeiten die Voraussetzungen für völkerübergreifende Veränderungen schafft. Rogers Ziel besteht darin, jedem Individuum den Teil der Freiheit wiederzugeben bzw. wiedergewinnen zu lassen, welcher in ihm schlummert:

„Eine der eindringlichsten persönlichen Erfahrungen in der therapeutischen Beziehung ist die, in der der Klient in seinem Inneren die Kraft für eine existentielle Entscheidung fühlt. Er ist *frei* – entweder er selbst zu werden oder sich hinter einer Fassade zu verbergen; vorwärts zu gehen oder zu regredieren; sich in einer selbst- und fremddestruktiven oder in einer konstruktiven Weise zu verhalten. Er ist im vollsten Sinne des Wortes, sowohl in physiologischer wie in psychologischer Hinsicht, frei zu leben oder zu sterben.“

Rogers in [Rog74, S. 284]

Rogers weiß sich einig mit Kierkegaard, wenn er sagt: „Erfahrung ist für mich die höchste Autorität. Der Prüfstein für die Gültigkeit ist meine eigene Erfahrung. [...] Weder die Bibel noch die Propheten, weder Freud noch die Forschung, weder die Offenbarungen Gottes noch die des Menschen können Vorrang vor meiner direkten Erfahrung haben.“¹⁷

lautet: die philosophische Entwicklung von Platon und Aristoteles bis zu Hegel ging in die Irre; deshalb kommt es darauf an, völlig von vorn zu beginnen.“ [Qui96, S. 64]

¹⁷[Qui96, S.180]

3.5.2. Martin Buber

Als Religionsphilosoph war Martin Buber (1878–1965) ein führender Vertreter und Gestalter des mitteleuropäischen Judentums. In seiner Schrift »Ich und Du«¹⁸ legte er sein Konzept von der Dualität des Menschen als existentielle Tatsache dar. Buber unterscheidet zwischen der orientierenden und der realisierenden Grundhaltung. Erstere ist auf Sicherheit ausgelegt, zweite bietet die Möglichkeit, bestehende Grenzen zu überschreiten. Die beiden Grundhaltungen stellen den Menschen vor die *Notwendigkeit der Wahl*.

Buber betrachtet Dualitäten immer als zusammengehörige Einheit. Analog zu den Welten der Orientierung und der Realisierung, gibt es für Buber kein Ich an sich, sondern ein Ich, das in Beziehung zum Du steht, und ein Ich, welches einen Erfahrungsgegenstand als Es in die Welt einbringt. Das Grundwort Ich-Es umfaßt die gesamte Erfahrung des Menschen, d. h. Wahrnehmungen, Vorstellungen, Empfindungen, Gefühle und Denken, das Grundwort Ich-Du meint den Bereich der »Beziehung«.

Will der Mensch sich weiterentwickeln, braucht es hierzu die Spannung und Bewegung eines Ich-Du-Verhältnisses. Jede Ich-Du-Beziehung nimmt jedoch, so Buber, den Charakter eines Ich-Es-Verhältnisses an, sobald sie gelebt ist, denn sie wird Teil der Erfahrung und so ein Teil der bestehenden Ordnung und Sicherheit. Deshalb fordert Buber den Menschen auf, niemals der verlockenden Ruhe eines momentan erreichten Einheitsgefühls nachzugehen, sondern die Polaritäten und ihre Spannung immer wieder aktiv zu suchen, denn nur das „Ich der Spannung ist Werk und Wirklichkeit.“¹⁹

Das Bubersche Konzept der Begegnung weist große Übereinstimmung mit Rogers' Betonung von Verhaltensweisen wie Empathie, Kongruenz und Wertschätzung auf. Förderlich für den Prozeß der Selbstverwirklichung sind nur solche Beziehungen, die Begegnungen im Buberschen Sinne darstellen. Rogers selbst zitiert Buber in »Lernen in Freiheit« mit den Worten, daß der gute Lehrer „ein wirklich lebendiger Mensch sein muß, der für seine Schüler tatsächlich da ist; er erzieht durch Kontakt. Kontakt ist das wichtigste Wort in der Erziehung.“²⁰

Rogers These, daß jeder Mensch immer in ganz persönlicher Weise Betroffener dessen ist, was er gerade tut, zieht implizit eine Parallele zum Verständnis des »in der Welt Seins« bei Heidegger, Merleau-Ponty sowie auf den Gedanken der Ich-Du-Beziehung bei Buber. Ähnliche Parallelen finden sich auch bei Perls, Cohn, Maslow und Goldstein.

¹⁸[Bub47]

¹⁹ohne Quellenangabe, Buber zitiert nach [Qui96, S.72]

²⁰[Rog74, S. 103]

3.6. Anwendung des klientenzentrierten Ansatzes in anderen Bereichen

Wie schon zu Anfang in Kapitel 3 erwähnt, läßt sich Rogers' therapeutischer Ansatz auf alle Bereiche zwischenmenschlicher Beziehungen anwenden, in denen das gesunde psychologische Wachstum des Individuums angestrebt wird. Diese Bereiche sind z. B.:

- Spieltherapie²¹
- gruppenbezogene Psychotherapie²²
- gruppenbezogene Führung und Verwaltung²³
- Encountergruppe
- schülerbezogenes Unterrichten

Zwei dieser Bereiche, in denen Rogers selbst aktiv war, stelle ich nun exemplarisch dar, der letztgenannte wird Gegenstand einer ausführlichen Betrachtung in Kapitel 4 sein.

3.6.1. Encountergruppen

Eine Encounter-Gruppe²⁴ ist eine Gruppe von zehn bis fünfzehn Personen, welche unter einem Oberthema zusammenkommt. Wesentlich ist, so Rogers, daß die Gruppe am Anfang kaum strukturiert wird, so daß die Situation und die Ziele unklar sind und die Gruppenteilnehmer selbst über sie entscheiden müssen. Diese Unstrukturiertheit bietet durch das Nichtfestgelegtsein ein Klima maximaler Freiheit für persönlichen Ausdruck, Erforschung von Gefühlen und zwischenmenschliche Kommunikation, das Klima für signifikantes Lernen²⁵ wird begünstigt:

„Das Klima der Offenheit, Risikobereitschaft und Ehrlichkeit schafft Vertrauen; dadurch wird es der jeweiligen Person möglich, selbstzerstörerische Haltungen zu erkennen und zu ändern, neue und konstruktive Verhaltensweisen auszuprobieren und anzunehmen, um schließlich im

²¹Eine exemplarische Darstellung von Elaine Dorfman findet sich in Kapitel 6: »Spieltherapie« von »Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie«. [Rog00, S. 219ff]

²²Ebenfalls in »Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie« findet sich eine Darstellung von Nicholas Hobbs in Kapitel 7: »Gruppen-bezogene Psychotherapie«. [Rog00, S. 255ff]

²³Vergleiche zum vertiefendem Verständnis Kapitel 8: »Gruppen-bezogene Führung und Verwaltung« von Thomas Gordon in »Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie«. [Rog00, S. 287ff]

²⁴Selbsterfahrungsgruppe; encounter = Begegnung. Weitere Bezeichnungen sind Sensitivity-Training, Intensivgruppe, bzw. intensive group experience, „T“-Gruppe, Laboratoriumstraining oder Workshop.

²⁵In Kapitel 4.3 wird dieser Begriff Gegenstand einer eigenen Betrachtung sein.

3. Die Klientenzentrierte Gesprächstherapie

Alltagsleben zu anderen Personen angemessener und wirkungsvoller in Beziehung treten zu können.“
Rogers in [Rog74, S. 292]

Die Funktion des Leiters besteht darin, es den Teilnehmern leichter zu machen, sich auszudrücken, und das dynamische Muster der Interaktion aufzuzeigen. Nach einem anfänglichen »Drumherumreden« steigt in solchen Gruppen tendenziell die Fähigkeit, sich auszudrücken. Die Kommunikation wird direkter, freier und spontaner, Fassaden verlieren ihre Notwendigkeit und wirkliche Begegnung wird möglich. Die Befürchtung, eine Offenheit in der Gruppe und die Bloßlegung ehemals verborgener Gefühle könnten für die betreffende Person schädlich sein, beschreibt ein zwar existierendes, jedoch sehr geringes Risiko.²⁶

Typisch für solche Gruppen ist es, daß sich ihre Teilnehmer für mehrere Tage treffen und intensiv zusammenleben. Eine andere Variante besteht in einem regelmäßigen Treffen über mehrere Wochen oder Monate.

Seit Mitte der 40er Jahre fanden Workshop-Gruppen mit Industriemanagern, Regierungsbeamten, bestimmten Berufsgruppen und auch Einzelpersonen statt. Seit Anfang der 70er Jahre haben auch Erzieher begonnen, Erfahrungsangebote in Intensivgruppen zu nutzen.

3.6.2. Gruppenbezogene Führung und Verwaltung

Die Führung einer Gruppe wird gewöhnlich „als eine Funktion angesehen, die von einer Person ausgeführt wird.“²⁷ Häufig wird dieser Person die *Verantwortlichkeit* für das »Funktionieren« der Gruppe zugeschrieben. Bei einer *gruppenbezogenen* Führung hingegen stehen andere Dinge im Fordergrund.²⁸ Der Leiter legt Wert

- auf „die Entwicklung der Unabhängigkeit und Selbstverantwortlichkeit“
- auf „die Freilegung der potentiellen Fähigkeiten der Gruppe.“²⁹

Als Ziele der Gruppe wählt der gruppenbezogene Leiter eher in der Ferne Liegendes als unmittelbar Erreichbares. Die Bedingungen, die er zu schaffen versucht, sind die Gelegenheit zur Beteiligung, die Freiheit der Kommunikation und ein nichtbedrohliches Klima. Seine Funktionen sind

²⁶In einem Fragebogen gaben 2 von 500 Teilnehmern an, sie hätten das Gefühl, die Erfahrung habe ihnen eher geschadet als geholfen.

²⁷Thomas Gordon in [Rog00, S. 296]

²⁸Rogers hat sich nicht explizit mit der Qualität von Führung als solcher beschäftigt, sondern geschaut, wie sich sein Therapiemodell auf die Gruppenleitung anwenden läßt, schließlich hatte er in seiner Rolle als Dozent auch mit Gruppen zu tun. Rogers Ansichten werden von Tausch und Tausch bestätigt, wie der Band »Erziehungspsychologie« [TT98] ab der 6., neu bearbeiteten Auflage dokumentiert.

²⁹Gordon in [Rog00, S. 301]. Gemeint sind dabei sowohl die einzelnen Personen als auch die Gruppe als Organismus. Die Nutzung dieser Fähigkeiten kommt natürlich auch der Effizienz der jeweiligen Arbeit zugute.

- Vermittlung von Wärme und Einfühlung
- die Fähigkeit, anderen zuzuhören
- das Verstehen von Bedeutungen und Absichten
- Akzeptanz,

er entwickelt also die gleiche Haltung, die der klientenzentrierte Therapeut seinem Klienten entgegenbringt.³⁰

Der Wert einer gruppenbezogenen Führung und Verwaltung, also der „Anwendung der Prinzipien der klient-bezogenen Therapie auf Gruppen und Organisationen“³¹ liegt letztlich in der Erkenntnis: Wir brauchen keine Hierarchien, wenn wir alle gut miteinander umgehen lernen. Bürokratien und Verwaltungen geben Entscheidungshierarchien und -Abläufe vor und weisen bestimmten Personen (Führungs-)Funktionen in hierarchischen Strukturen zu, welche Dienstanweisungen geben und innerhalb von Verantwortungsbereichen agieren. Dies hemmt Selbstorganisation, Eigenverantwortung und nichthierarchische Leitung, also eben die Ziele, welche die Rogersche Pädagogik verfolgt.

³⁰Die Fähigkeit, anderen zuhören zu können, ist gerade in Gruppen besonders wichtig, denn, so Thomas Gordon, solange Menschen „das Gefühl haben, daß andere dem, was sie sagen, wenig Aufmerksamkeit schenken, wiederholen sie ihren Beitrag immer wieder, oder sie ziehen sich mit dem Gefühl zurück, daß ihr Beitrag nichts wert oder nicht willkommen ist.“ [Rog00, S. 311]

³¹[Rog00, S. 301]

3. *Die Klientenzentrierte Gesprächstherapie*

4. Bildungsreform

„Die Kinder werden gehorchen, nicht weil sie Angst haben, sondern weil sie selbst Ordnung haben wollen.“

aus einem Zeitungsartikel in »König Hänschen I.«¹

4.1. Ausweitung der Therapieansätze auf die Pädagogik

Carl Rogers öffentliche Auseinandersetzung mit Gedanken über das Lehren und Lernen nahm ihren Anfang durch seine Teilnahme an einer Konferenz, die von der Harvard-Universität zum Thema »Beeinflussung menschlichen Verhaltens im Unterricht« 1952 veranstaltet wurde. In diesem Rahmen sollte Rogers schülerzentriertes Unterrichten demonstrieren.

Rogers hatte seine therapeutischen Erkenntnisse im Bereich der Erziehung anzuwenden versucht, denn „die Erfahrung der Therapie kann sinnvolle, manchmal tiefgreifende Implikationen für das Bildungswesen, für die zwischenmenschliche Kommunikation, für das Leben in Familien und für schöpferisches Tun haben.“²

¹[Kor74, S. 254] Der am 22. 7. 1878 als Henryk Goldszmit in Warschau geborene Janusz Korczak studierte Medizin und wurde durch sein gleichzeitiges literarisches Engagement schon früh als Schriftsteller in Polen bekannt. Ab 1911 leitete er das nach seinen Plänen errichtete Waisenhaus Dom Sierot, wo er aus der Praxis heraus seine Vorstellungen von Erziehung als eine Utopie von einer friedfertigen, klassenlosen Gesellschaft entwickelte: Erwachsene und Kinder sah er als zwei Klassen, zwischen denen ein Kampf herrsche, in dem die Kinder hoffnungslos unterlegen seien. Seine Ansichten über Erziehung verbreitete er in den pädagogischen Hauptbüchern »Wie man ein Kind lieben soll« und »Das Recht des Kindes auf Achtung«. Seine Pädagogik versteht sich als Appell an Erwachsene, ihre Haltung dem Kind gegenüber zu überprüfen und sich selbst zu ändern.

Nach Kriegsausbruch 1939 mußte das jüdische Waisenhaus in das Warschauer Ghetto ziehen. „Obwohl es ihm freistand, das eigene Leben zu retten, bestieg [Janusz Korczak am 5. 8. 1942 mit seinen Kindern] den Eisenbahnwagen, der sie alle in den Tod führte.“ [Kor74, S. 323]

Seine Romanfigur »König Hänschen I.« versucht, obwohl noch ein Kind, radikale Reformen durchzusetzen, die den Kindern ein hohes Maß an Eigenverantwortung zubilligen. Er setzt ein Kinderparlament ein, doch das Reformprogramm geht im Intrigenspiel seiner Widersacher unter.

²[Rog96, S. 267]



Abbildung 4.1.: Carl R. Rogers

Auf der Suche nach einer befriedigenden Möglichkeit der Vermittlung erinnerte er sich daran, gelegentlich unter seinen Studenten sehr fruchtbare Diskussionen dadurch in Gang bringen können, daß er irgendeine ganz persönliche Meinung äußerte und sich dann bemühte, die oft sehr abweichenden Reaktionen und Gefühle der Schüler zu verstehen und zu akzeptieren. Basierend auf dieser Erfahrung formulierte Rogers einige Thesen, die er nun auf der Konferenz vortrug. Die Reaktionen der Konferenzteilnehmer auf den Vortrag waren stürmisch:

„Ich hatte auf eine Reaktion gehofft, aber ich hatte den Tumult, der folgte, nicht erwartet. Die Gefühle wogten hoch. Der Eindruck schien vorzuherrschen, als bedrohte ich ihre berufliche Stellung, als hätte ich absichtlich Dinge gesagt, an die ich selber gar nicht glaubte. Inzwischen hörte man gelegentlich auch eine leise Stimme der Dankbarkeit von einem Lehrer, der so etwas auch gefühlt, aber nie zu sagen gewagt hatte.

[...] Ich bemühte mich, die Empörung, die Frustration, die Kritik, die sie fühlten, zu akzeptieren und mich darin einzufühlen. Ich wies darauf hin, daß ich einfach einige ganz persönliche Ansichten zum Ausdruck gebracht hätte [...] Nach stürmischer Erregung fingen einige Gruppenmitglieder an, zunehmend offener ihre eigenen Gefühle über das Lehren zu äußern.“

Rogers in [Rog96, S. 269]

Rogers sah von einer Veröffentlichung des Fragments über das Lehren und Lernen ab, die breitgestreute Vervielfältigung durch die Konferenzteilnehmer führte aber dazu, daß einige Jahre später zwei Zeitschriften um die Erlaubnis baten, die Ausführungen zu veröffentlichen.

Die Thesen, die zu solchem Tumult geführt hatten, waren die folgenden, welche ich in gekürzter Form, jedoch in Rogers' eigenen Worten wiedergebe, was wohl am besten der persönlichen Art von seinen versuchsweise dargestellten Erfahrungen³ bis zum April 1952 entspricht:

1. Ich habe die Erfahrung gemacht, daß ich einen anderen Menschen nicht lehren kann, wie man lehrt.
2. Es scheint mir, daß alles, was man einem anderen Ich lehren kann, relativ folgenlos bleibt und geringen oder gar keinen Einfluß auf das Verhalten hat.
3. Es wird mir zunehmend klar, daß ich nur an einem Lernen interessiert bin, welches das Verhalten signifikant beeinflusst.
4. Ich bin zu der Überzeugung gelangt, daß das einzige das Verhalten signifikant beeinflussende Lernen das Lernen durch Selbstentdecken und Selbstaneignen ist.
5. Dieses im eigenen Entdecken Gelernte, die Wahrheit, die persönlich gewonnen und der Erfahrung anverwandelt wurde, kann einem anderen nicht direkt mitgeteilt werden.
6. Aus all dem wird klar, daß ich kein Interesse mehr daran habe, ein Lehrender zu sein.
7. Bisheriges Lernen führt anscheinend dazu, daß der einzelne seiner eigenen Erfahrung mißtraut und daß wirklich signifikantes Lernen gehemmt wird. Daher bin ich zu der Meinung gekommen, daß die Ergebnisse des Lehrens entweder unwichtig oder schädlich sind.
8. Entweder wurde [durch Lehrtätigkeit] Schaden angerichtet oder es passierte nichts Bedeutsames.
9. Folglich wird mir klar, daß ich nur daran interessiert bin, ein Lernender zu sein: mit Vorliebe möchte ich Dinge lernen, die von Bedeutung sind, die irgendeinen signifikanten Einfluß auf mein eigenes Verhalten haben.
10. Ich empfinde es als sehr lohnend zu lernen – in Gruppen, in einer Zweierbeziehung wie in der Therapie, oder allein.
11. Ich finde, daß es für mich eine der besten aber schwierigsten Methoden ist, zu lernen, indem ich, zumindest zeitweilig, meine eigene Abwehrhaltung aufgebe und versuche, die Art und Weise zu verstehen, wie ein anderer seine Erfahrung sieht und empfindet.
12. Ich finde, daß ich aber auch dadurch lernen kann, daß ich meine eigenen Unsicherheiten feststelle, um so meine Schwierigkeiten zu erhellen und dabei der Bedeutung näherzukommen, die meine Erfahrung wirklich zu haben scheint.

³also den Erfahrungen als Dozent und Therapeut im Bereich Psychologie.

13. Anscheinend bedeutet das, daß ich mich von meiner Erfahrung tragen lasse in eine Richtung, die scheinbar vorwärts führt, Zielen entgegen, die ich nur wage definieren kann, während ich versuche, zumindest die momentane Bedeutung dieser Erfahrung zu verstehen.⁴

Desweiteren legte Rogers die Implikationen dessen dar, was wäre, wenn viele andere Menschen die gleichen Erfahrungen mit dem signifikanten Lernen gemacht hätten und es als ebenso bedeutsam empfunden hätten wie er:

1. Eine solche Erfahrung hätte zur Folge, daß wir das Lehren aufgeben würden. Die Menschen würden sich zusammensetzen, wenn sie lernen wollten.
2. Wir würden die Prüfungen abschaffen. Sie bewerten lediglich die folgenlose Art des Lernens.
3. Die logische Folgerung wäre, daß wir Zensuren und Seminarscheine aus dem gleichen Grund abschafften.
4. Wir würden die Titel und Grade als Maß der Kompetenz abschaffen, teilweise aus dem gleichen Grunde. Ein weiterer Grund kommt hinzu: Ein Grad markiert das Ende oder den Abschluß von etwas, während ein Lernender sich nur für den fortlaufenden Lernprozeß interessiert.
5. Das würde bedeuten, daß man die Darlegung von feststellenden Schlußfolgerungen abschafft, denn wir würden merken, daß niemand aus Schlußfolgerungen signifikant lernt.⁵

4.2. Rogers Kritik an der Universitätsausbildung

Rogers überdenkt die universitären Ausbildungsprogramme, indem er die Voraussetzungen überprüft, die in ihnen impliziert werden und auf die sie sich gründen.⁶ Diese sind nach Rogers:

- Dem Studenten kann nicht zugetraut werden, seinen eigenen wissenschaftlichen und beruflichen Lernweg zu verfolgen.
- Die Fähigkeit, Prüfungen zu bestehen, ist das beste Kriterium, nach dem Studenten selektiert werden können und nach dem ihre künftige berufliche Leistungsfähigkeit beurteilt werden kann.
- Bewertung = Ausbildung; Ausbildung = Bewertung

⁴[Rog96, S. 270ff]

⁵[Rog96, S. 272]

⁶Ich beziehe mich im Folgenden auf eine Schrift, die Rogers im Jahre 1963 verfaßte und später in »Lernen in Freiheit« unter der Überschrift »Darstellung und Kritik gegenwärtiger Voraussetzungen in der Universitätsausbildung« [Rog74, S. 167ff] veröffentlichte und in der er sich mit der Universitätsausbildung in der Psychologie als dem ihm vertrautesten Bereich auseinandersetzt.

Tabelle 4.1.: Von der Therapie zur Pädagogik

Therapeutische Grundhaltung	Pädagogische Grundhaltung
Kongruenz	Real-Sein
Empathie	Einführendes Zuhören
Wertschätzung, bedingungsfreies Akzeptieren	Wertschätzung, Sorge, Respekt, Vertrauen

- Darstellung = Lernen: Das, was in der Vorlesung dargeboten wird, ist das, was der Student auch lernt.⁷
- Wissen entsteht, wenn Inhalt und Information wie Stein auf Stein gehäuft werden.
- Die Wahrheiten der Psychologie sind bekannt.
- Methode = Wissenschaft
- Kreative Wissenschaftler entwickeln sich aus passiv Lernenden.
- Das »Aussieben« der Mehrzahl der Studenten ist eine zufriedenstellende Methode zur Herstellung von Wissenschaftlern.
- Studenten betrachtet man am besten als manipulierbare Objekte und nicht als Personen.

Rogers widerspricht der Richtigkeit dieser Voraussetzungen in allen Punkten. Hauptziel des von ihm entwickelten Reformprogrammes ist es, eine Umwelt zu schaffen, in der selbstgesteuertes und kreatives Lernen frei stattfinden können. Studenten sollten nicht an jeder Ecke mit Anforderungen und Prüfungen belastet werden, deren Haupteffekt in der Zerstörung von Selbstvertrauen und Neugierde besteht. Studenten sollten, so Rogers, nach den Kriterien

- Intelligenz (als hochgradige Fähigkeit, Probleme zu lösen)
- Grad an einfühlendem Verständnis (Einzelindikator für seelische Reife)
- Grad der spontanen Neugierde und Originalität

ausgewählt werden.⁸

4.3. Signifikantes Lernen

1969 veröffentlichte Carl Rogers »Lernen in Freiheit – Zur Bildungsreform in Schule und Universität«. Ursprünglich sollte es sich um eine Zusammenstellung ver-

⁷Rogers spricht in diesem Zusammenhang auch vom »Trichter-Prinzip«.

⁸Zu der Frage, auf welchem Wege diese Auswahl erfolgen soll, äußert sich Rogers nicht.

schiedener Aufsätze, die Rogers für Lehrer und Erzieher geschrieben hatte, werden. Schnell jedoch wurde Rogers klar: „Ich wollte mehr mitteilen.“⁹

So entwickelte Rogers aus seinen Therapieansätzen heraus eine allgemeine und übergreifende Theorie der zwischenmenschlichen Beziehung, welche in der idealen Perspektive der sich voll entfaltenden Persönlichkeit mündet. Die therapeutische Grundhaltung formulierte er hierfür, wie in Tabelle 4.1 dargestellt, in eine pädagogische Grundhaltung um.

Dem Konzept der traditionellen Erziehung, in dem der Lehrer im Besitz des Wissens ist und dieses den Schülern zu vermitteln hat, setzt Rogers sein Konzept von Lernen in Freiheit entgegen. Er spricht in seiner Kritik am bisherigen Bildungssystem immer wieder von *signifikantem Lernen*. Mit diesem Begriff bezeichnet er ein Lernen, das mehr bedeutet als reines Faktensammeln:

„Es ist ein Lernen, das etwas ändert – im Verhalten des einzelnen, in den von ihm zukünftig eingeschlagenen Handlungsweisen, in seinen Einstellungen und in seiner Persönlichkeit. Es ist ein durchdringendes Lernen, nicht nur eine Zunahme an Wissen, sondern etwas, das jeden Teil seiner Existenz betrifft und durchdringt.“ *Rogers in [Rog96, S. 274]*

„Ich entdecke, indem ich außen Liegendes in mich einsauge und indem ich das, was ich eingesaugt habe, zu einem echten Bestandteil meiner selbst mache.“ *Rogers in [Rog74, S. 11]*

An einem signifikanten, auf eigene Erfahrung beruhenden Lernen sind folgende Faktoren beteiligt:

- *Es schließt persönliches Engagement ein.*¹⁰ Die ganze Person steht sowohl mit ihren Gefühlen als auch mit ihren kognitiven Aspekten im Lernvorgang.
- *Es ist selbstinitiiert.* Sogar dann, wenn der Antrieb oder der Reiz von außen herrührt, kommt das Gefühl des Entdeckens, des Hinausgreifens, Ergreifens und Begreifens von innen.
- *Es durchdringt den ganzen Menschen.* Es verändert das Verhalten, die Einstellung, vielleicht sogar die Persönlichkeit des Lernenden.
- *Es wird vom Lernenden selbst bewertet.* Er weiß, ob es sein Bedürfnis trifft, ob es zu dem führt, was er wissen will, ob es auf den von ihm erlebten dunklen Fleck der Ungewißheit ein Licht wirft.
- *Sein wesentlichstes Merkmal ist Sinn.* Wenn derartige Lernen stattfindet, dann ist in der gesamten Erfahrung enthalten, daß der Lernende Sinn darin sieht.

⁹[Rog74, S. 7]

¹⁰„Engagement ist eine umfassende organismische Ausrichtung, an der nicht nur das bewußte Denken, sondern auch die Richtung des gesamten Organismus beteiligt ist. [...] So ist Engagement mehr als ein Entschluß. Es ist die Summe der Vorgänge in einem Individuum, das nach den aus seinem Inneren kommenden Richtungen sucht.“ Rogers in [Rog74, S. 264]

Ein hervorstechender Gesichtspunkt des signifikant Gelernten ist, daß es unmittelbar in Verhalten umgesetzt wird. Man lernt nicht etwas *über* die Änderung von Familienverhältnissen, sondern man verhält sich anders gegenüber seinen Mitmenschen. Genauso wenig lernt man etwas *über* den Wert, Gefühle und persönliche Zusammenhänge auszudrücken, sondern man tut beides einfach.

Auch bei der pädagogischen Interaktion handelt es sich genausowenig um eine Technik wie in der Therapie. „Die personenzentrierte Pädagogik ist etwas, in das man hineinwächst.“¹¹ Die Wertvorstellungen, aus denen sie besteht, sind nicht leicht zu verwirklichen. Das Schwergewicht liegt auf der Würde des einzelnen, auf der Bedeutung der persönlichen Wahl, der Verantwortung und der Freude am Schöpferischen. „Sie ist eine Lebensanschauung, die auf einer demokratisch ausgerichteten Grundlage aufbaut und den einzelnen stärkt.“¹² Die Grundeinstellung besteht in dem Glauben an die Fähigkeiten des Schülers. Rogers baut in seinem Bildungsreformmodell auf die Selbstaktualisierungstendenz des Schülers. Er geht von der Annahme aus, daß Schüler, die in realem Kontakt zu Lebensproblemen stehen, auch etwas lernen möchten, sich entfalten wollen.

„Die Ansicht, Lernende müßten »motiviert« werden, macht mich sehr gereizt. Der junge Mensch ist in hohem Maß intrinsisch motiviert. Viele Elemente seiner Umwelt bilden Herausforderungen an ihn. Er ist neugierig, begierig zu entdecken, zu wissen, Probleme zu lösen. Eine sehr häufig festzustellende Wirkung der Erziehung ist, daß bei dem Kind, das eine Reihe von Jahren in der Schule verbracht hat, die intrinsische Motivation fast völlig gedämpft ist. Sie ist aber noch vorhanden, und unsere Aufgabe als Facilitator¹³, der Lernen erleichtert und fördert, ist es, diese Motivation zu erschließen; wir müssen entdecken, welche Herausforderungen für den jungen Menschen echt sind, und die Gelegenheit für ihn schaffen, solchen Herausforderungen zu begegnen.“

Rogers in [Rog74, S. 133]

Die Funktion des Lehrers besteht dann darin, ein persönliches Klima zu seinen Schülern und ein solches Unterrichtsklima zu entwickeln, daß diese natürlichen Tendenzen sich voll entfalten können.¹⁴

¹¹[Rog89, S. 73]

¹²[Rog89, S. 73]

¹³von facilitate: (eng.) »erleichtern; fördern«

¹⁴Der Einspruch mancher Pädagogen, das individualisierte Lernen sei undurchführbar, da es viel zu viele Lehrer benötige, trifft nicht zu, denn wenn Schüler gerne lernen, verhalten sie sich selbständig und beschäftigen sich sehr viel aus eigenem Antrieb mit etwas. Außerdem spart der Lehrer Zeit, da die Probleme mit Disziplin und Überwachung drastisch abnehmen. Und nicht zuletzt sind die Schüler in der Lage, sich gegenseitig beim Lernen zu helfen.

4.4. Personenzentrierte Pädagogik

Rogers beschreibt den nicht-direktiven Ansatz in der Erziehung unter Bezugnahme auf die gängigen Definitionen:¹⁵

- *Wer hat die eigentliche Macht und Kontrolle?* Das ist der Lernende bzw. die Lernenden als Gruppe, eingeschlossen der Lehrer¹⁶, der ebenfalls Lernender ist.
- *Wer versucht Kontrolle über wen auszuüben?* Der Lehrer gibt Kontrolle auf und an die Gruppe ab. Die Gruppenmitglieder gewinnen die Kontrolle über ihren Lernprozeß und über ihr Leben.
- *Wer hat die Macht, Entscheidungen zu treffen?* Die Macht liegt in den Händen jedes einzelnen, der von der Entscheidung betroffen ist. Der Lehrer schafft das hierfür notwendige psychologische Klima.
- *Wer reguliert Gefühle und Denken? Wer bestimmt Verhalten und Werte?* Ganz offensichtlich jeder Einzelne.¹⁷

4.4.1. Was soll gelernt werden?

Die Vorstellung von einer Stoffmenge gründet in der schon in Kapitel 4.2 erwähnten Annahme, daß das, was gelehrt, auch gelernt wird, daß das, was dargeboten, auch verarbeitet wird. Lehren und die Vermittlung von Wissen sind aber, so Rogers, nur „in einer Umwelt sinnvoll, die sich nicht verändert.“¹⁸ Ziel der Erziehung sollte in Anbetracht der Umstände sein, Veränderung zu fördern und Lernen zu erleichtern, denn nur der Prozeß der Suche nach Wissen bietet, so Rogers, eine Basis für Sicherheit. Die Umstände waren zur damaligen Zeit atomare Bedrohung, Rassenkonflikte und ein immer schnellerer Wandel der Welt.¹⁹

In der Erziehung ist, so Rogers, Freiheit möglich. Ziel der universitären Ausbildung sollte es sein, Studenten dabei zu helfen, Individuen zu werden, die fähig sind,

¹⁵Die traditionelle und die personenzentrierte Erziehung lassen sich als die beiden äußersten Punkte einer Skala denken. Jede erzieherische Maßnahme, jeder Lehrer, jede pädagogische Einrichtung läßt sich nach Rogers' Meinung irgendwo auf dieser Skala unterbringen.

¹⁶Rogers bzw. sein Übersetzer verwendet hier das Wort »Moderator«.

¹⁷[RR80, S. 134]

¹⁸[Rog74, S. 105]

¹⁹Und so fragt Rogers dann auch: „Kann die Erziehung einzelne und Gruppen darauf vorbereiten, in einer Welt zufrieden zu leben, deren vorherrschendes Merkmal der immer schneller werdende Wandel ist? [...] Kann die Erziehung ihre zentrale Rolle im Hinblick auf die explosiven und ständig zunehmenden rassistischen Spannungen erfüllen, indem sie sich wirkungsvoll mit ihnen auseinandersetzt? [...] Kann die Erziehung uns darauf vorbereiten in einer Welt der wachsenden internationalen Spannungen, des zunehmenden irrationalen Nationalismus verantwortungsbewußt und gesprächsbereit zu leben? [...] Wird das Bildungssystem als Ganzes – die traditionellste, konservativste, starrste, bürokratischste Institution unserer Zeit [...] – die wirklichen Probleme des modernen Lebens in den Griff bekommen?“ [Rog74, S. 8]

Handlungen selbst in Gang zu setzen und dafür die Verantwortung zu übernehmen, die fähig sind, durchdachte Entscheidungen zu treffen und selbst zu bestimmen, die kritische Schüler sind, fähig, die Beiträge anderer zu achten, die Kenntnisse besitzen, die für die Lösung von Problemen wichtig sind, die (was sogar noch entscheidender ist) fähig sind, flexibel und intelligent mit neuen Problemen und Situationen umzugehen, die einen flexiblen Modus verinnerlicht haben, an Probleme heranzugehen, und dabei alle zur Verfügung stehende Erfahrung frei und kreativ nutzen, die fähig sind, mit anderen effektiv bei diesen verschiedenen Aktivitäten zusammenzuarbeiten, die nicht wegen der Anerkennung anderer arbeiten, sondern deren Arbeit Ausdruck ihrer eigenen gesellschaftlich ausgerichteten Vorhaben ist.²⁰

4.4.2. Wie sich ein Lehrer zur Verfügung stellen kann

Eigenschaften, die das Lernen fördern sind, wie u. a. in Kapitel 4.3 ausgeführt, das Real-Sein des Lehrers, die Wertschätzung und Anerkennung des Schülers und das Vertrauen ihm gegenüber sowie ein einführendes Verständnis. Das sind Eigenschaften und Verhaltensweisen, die man erst lernen muß. Über das Real-Sein sagt Rogers:

„Als allererstes muß man seinen Gefühlen nah sein; man muß fähig sein, sie wahrzunehmen. Dann muß man gewillt sein, das Risiko einzugehen, sie mitzuteilen, und zwar so, wie sie in uns sind, ohne sie als Urteile zu verkleiden und ohne sie anderen Leuten zu unterstellen.“

Rogers in [Rog74, S. 116]

Nach Rogers hilft ein nicht-direktiver Lehrer, die Ziele der einzelnen Mitglieder der Klasse wie die allgemeinen Absichten der Gruppe ans Licht zu bringen und abzuklären. Er vermittelt seinen Schülern, daß er Spezialerfahrungen und -kenntnisse auf einem bestimmten Gebiet besitzt und daß die Schüler dieses Wissen benutzen können, aber nicht müssen. Der Gruppe sollten die Gefühle ihres Lehrers zugänglich sein, ohne daß sie sich ihr aufdrängen oder einen restriktiven Einfluß auf die Gruppe ausüben würden. Dadurch wäre der Lehrer in der Lage, mit seinen Schülern die Begeisterung und Erregung über Lernerfahrungen zu teilen ohne darauf zu bestehen, die Gruppe müsse in seine Fußstapfen treten. In seiner Funktion als Helfer des Lernenden bemüht sich der Lehrer, seine eigenen Grenzen zu erkennen und zu akzeptieren. Was immer er der Gruppe darlegt, würde er als Angebote betrachten, die im Falle ihrer Brauchbarkeit für den Schüler benutzt werden. Die bereitgestellten Mittel würde er weder als Richtlinie, noch als Erwartung, Befehl, Forderung oder Bedingung empfinden, sondern einfach als Angebot. Er versucht,

²⁰Für die Gültigkeit von Rogers Aussagen ist zu beachten, daß sie in erster Linie für die Psychologie gelten als den Bereich, in dem Rogers sie überprüfen konnte. Für andere Studienfächer, in denen die Erlangung technischer Fähigkeiten nicht wie in den Geisteswissenschaften Mittel zum Zweck ist wie z. B. in der Mathematik, sind sie ohne Angleichung nicht einfach übernehmbar.

ein möglichst breites Angebot von Hilfsquellen, mit denen gelernt werden kann, zu organisieren und leicht verfügbar zu machen.

In seinen Reaktionen und Äußerungen in der Klasse akzeptiert er sowohl intellektuelle Inhalte wie emotionsgeladene Stellungnahmen. Dabei versucht er, jedem Aspekt annähernd so viel Gewicht zu geben, wie dieser für den einzelnen oder die Gruppe hat. Im gesamten Erfahrungszusammenhang der Klasse bleibt er hellhörig gegenüber Äußerungen, die auf tiefe oder starke Gefühle hinweisen. Indem er Spannungen oder Bindungen akzeptiert, hilft er, sie der Gruppe bewußt zu machen, damit diese sie konstruktiv verstehen und schöpferisch nutzen kann.²¹

4.4.3. Methoden, die vom Lehrer nicht angewendet werden

- Der Lehrer legt keine Aufgaben für einzelne Unterrichtsstunden fest.
- Er schreibt keine Lektüre vor.
- Er hält keine Vorlesungen und gibt keine Erklärungen (sofern er nicht darum gebeten wird).
- Er bewertet und kritisiert nicht (außer auf Wunsch).
- Er hält keine Prüfungen ab, die Pflicht sind.
- Er übernimmt nicht die alleinige Verantwortung für die Noten.

So sehr sich Rogers jedoch für mehr Freiheit einsetzt - er spricht sich dagegen aus, Freiheit jemandem aufzudrängen, der sie nicht will. Wenn Schüler und Studenten frei sein sollen, dann in beide Richtungen: passiv zu lernen, unterrichtet und geführt zu werden oder aber selbst aktiv ihr Lernen in Gang zu setzen.²²

4.4.4. Hilfestellung durch Leitlinien

Durch die Erfahrung, daß Schüler und Studenten beim ersten Kontakt mit dem personenzentrierten Lernen oft negative Gefühle wie Ablehnung oder Feindseligkeit entwickelten, und die Erkenntnis, daß für das Erwecken dieser Gefühle keine Notwendigkeit bestand, ging Rogers dazu über, „genügend Grenzen und Anforderungen aufzustellen, die als eine Stütze wahrgenommen werden können, so daß der Schüler beruhigt mit seiner Arbeit beginnen kann. Erst im Verlauf des Kurses erkennt er, daß jede »Anforderung« für sich und alle zusammen nichts anderes besagt als »Mach in diesem Kurs das, was du möchtest, und sage und schreibe das, was du denkst und empfindest.«²³ Offenbar wirkt, so meint Rogers, Freiheit weniger enttäuschend und angstbeladen, wenn sie in den vertraut klingenden Formulierungen einer Anforderung erscheint.

²¹[Rog74, S. 163ff]

²²Dieser Umstand kann dann dazu führen, eine Schulklasse zu teilen und mit der einen Gruppe den Unterricht auf herkömmliche Weise zu gestalten.

²³[Rog89, S. 28]

Die von Rogers beschriebenen Anforderungen können beispielsweise wie folgt aussehen:²⁴

- Einreichung einer Liste der für einen Kurs gelesenen Schriften vor Ende des Kurses mit Angaben über die Art und Intensität des Lesens.
- Bericht von nicht festgelegter Länge „über ihre eigenen, bedeutsamen, persönlichen Wertvorstellungen.“²⁵
- Darstellung, wie man selbst die eigene Arbeit bewertet und welche Note man für angemessen hält, incl. der
 1. Angabe der Kriterien der Beurteilung
 2. Beschreibung, wie die Kriterien erfüllt oder verfehlt wurden
- persönliche Reaktion auf den Kurs als Ganzes

Eine solche Beurteilung sollte dann in einem verschlossenen Umschlag mit Namen überreicht werden und würde auf Wunsch erst nach dem Feststehen der Abschlußnote geöffnet werden.

4.4.5. Bedrohung durch die personenzentrierte Pädagogik

Rogers nicht-direktiven Ansatz wurde vielfach als politische Bedrohung empfunden. Der Übergang der Macht und Kontrolle auf alle Lernenden hat vor allem für die Lehrenden beängstigende Aspekte. Das gleiche gilt für den Verwaltungsbereich:

„In einer Kultur, die nur Kontrolle von oben nach unten kennt, befürchten sie, als schwach angesehen zu werden, wenn sie die Entscheidungsgewalt in die Hände von Lehrern, Studenten und Eltern legen und diesen Vertrauen entgegenbringen.“
Rogers in [Rog81, S. 143]

Der Übergang zu einer wahrhaft humanistischen, personenzentrierten Pädagogik ist revolutionär, denn es handelt sich nicht um eine Reformierung der herkömmlichen Erziehung, sondern darum, die Erziehungspolitik auf den Kopf zu stellen.

Wer als Lehrer eine freie, personenzentrierte Methode anwenden will, muß Risiken eingehen, und Risiken flößen Angst ein. Der Lehrer muß das Risiko eingehen, Macht zu teilen und den Schülern zu vertrauen. Und die Angst, Macht abzugeben, bedeutet letztlich, „daß wir Angst haben, eine wirklich demokratische Einstellung

²⁴Ich berufe mich in der Aufzählung auf ein Beispiel aus einem vom Rogers geleiteten und im Kapitel 3: »Meine Art, ein Seminar zu fördern« von »Lernen in Freiheit« dargestellten Kurs mit dem Thema »Wertbegriffe im menschlichen Verhalten (einschließlich Sensitivity-Training)«. Diese Darstellung „ist in keiner Weise als Vorbild gemeint“ [Rog74, S. 60], sondern soll als Anregung und der Veranschaulichung dienen.

²⁵[Rog74, S. 64]

anzunehmen.“²⁶ Auch für den Schüler stellt die personenzentrierte Erziehung eine Bedrohung dar, denn es ist viel einfacher, sich anzupassen und zu beklagen, als die Verantwortung zu übernehmen, Fehler zu machen und mit den Folgen zu leben. Nichtzuletzt bedeutet das Geleitet-Werden ja auch Sicherheit.

Doch warum ist es so schwer, Veränderungen im Schulwesen durchzuführen? Einen Grund sieht Rogers in dem fehlenden Feedback, daß die Schüler der Institution geben könnten.²⁷ Daneben stellt Rogers die These auf, ob die Gesellschaft tatsächlich einen so großen Bedarf an Konformisten haben könnte. Wer folgsam und bereit ist, sich führen zu lassen, sorgt nicht für Unruhe, und „es ist leichter, eine Wirtschaft oder eine Armee mit Männern und Frauen zu führen, die gelernt haben, sich den Regeln zu beugen.“²⁸ Wenigstens auf unbewußter Ebene, so glaubt Rogers, scheint der Wunsch nach Konformität zu bestehen.

4.5. Erfolgreiche Anwendung

Oft vertreten personenzentriert »unterrichtete« Menschen die Ansicht, sie hätten in der frei diskutierten Klasse weniger über aktuelle Tatsachen erfahren, sie helfe ihnen jedoch, sich frei und locker im Umgang mit anderen zu fühlen. Das Gefühl, weniger Tatsachenwissen erlangt zu haben, wird von Testergebnissen jedoch nicht bestätigt. Es beruht vermutlich auf dem Fehlen jeglicher Autorität (welche normalerweise die bewertende Instanz darstellt).

In der Darstellung einiger Testergebnisse beschränke ich mich auf das Material, welches auch Rogers in seiner Zeit bekannt war. Rogers verweist in »Lernen in Freiheit« auf verschiedene Studien, die seine Theorien und Überzeugungen in Bezug auf Therapie und Lernen bestätigen.²⁹

- MacDonald, J. B. und Zaret, Ester: *A study of openness in classroom interactions* Manuscript, Marquette University, 1966.

In dieser umfassenden Studie wurden die auf Tonband aufgenommenen Interaktionen zwischen neun Lehrern und ihren Schülern untersucht: Wenn Lehrer tendenziell offen in ihrem Verhalten waren, wenn sie klärten, anregten, akzeptierten, hilfreich waren, dann tendierten auch die Schüler zu produktivem Verhalten, sie vermittelten, untersuchten, experimentierten, stellten Synthesen her, leiteten Zusammenhänge ab. Sich geschlossen verhaltende Lehrer, Lehrer

²⁶[Rog89, S. 245]

²⁷Im medizinischen Bereich werden Autopsien gemacht, ein Schüler, der die Schule verlassen hat, ist »aus den Augen aus dem Sinn« (wenngleich er vielleicht indirekt z. B. als Wähler reagieren kann).

²⁸[Rog89, S. 244]

²⁹vergleiche [Rog74, S. 117ff] für eine ausführlichere Darstellung.

die beurteilten, steuerten, tadelten, ignorierten, prüften und instruierten, hatten Schüler, die reproduzierten, die nachplapperten, rieten, hinnahmen und Fakten reproduzierten.

- Aspy, D.N.: *A study of three facilitative conditions and their relationship to the achievement of third grade students* Doctoral dissertation, University of Kentucky, 1965.

Zwei Wochen lang nahmen die Lehrer in sechs 3. Klassen im Leseunterricht ihre Interaktionen mit den Schülern auf Tonband auf, zwei Monate später wurde das Vorgehen wiederholt. Drei Beurteiler, die »blind« und unabhängig von einander arbeiteten, bewerteten nun zufällig ausgewählte Vier-Minuten-Ausschnitte nach dem Grad der Kongruenz, der Wertschätzung, etc. Die Kinder aus den drei Klassen, denen die beschriebenen Verhaltensweisen am meisten entgegengebracht wurden, erreichten signifikant höhere Leseleistungen als jene, bei denen dies in nicht so großem Ausmaß der Fall war.

- Emmerling, F. C.: *A study of the relationships between personality characteristics of classroom teachers and pupil perceptions*. Doctoral dissertation, Auburn University, Auburn, Alabama, 1961.

Emmerling stellte fest, daß man High School-Lehrer in zwei Kategorien einteilen könne; in solche, die ihre dringlichsten Probleme darin sahen, den Kindern zu helfen, für sich selbst zu denken und unabhängig zu sein oder Schüler zur Teilnahme zu bringen, und solche, deren dringlichste Probleme darin bestanden, Schüler zu haben, die nicht fähig seien, die für die Noten erforderliche Arbeit zu tun. Die Lehrer der zweiten Gruppe neigten dazu, ihre Probleme in negativen Begriffen und in Form von Schwächen und Unfähigkeiten der Schüler auszudrücken. Die Lehrer der ersten Gruppe hingegen galten als offen und positiv orientiert. Sie wurden auch als signifikant kongruenter, akzeptierender und einfühlsamer wahrgenommen.

- Bills, R. E.: *Pilotstudie personal correspondence*. 1961, 1966.

In dieser Pilotstudie wurden vier von ihren Vorgesetzten als positiv bewertete und vier negativ bewertete Lehrer ausgewählt und anhand des Beziehungsfragebogens von Barret-Lennard eingeschätzt. Es stellte sich heraus: Je effektiver die Lehrer waren, desto höher wurden sie in den gemessenen Verhaltensweisen eingestuft.

- Barret-Lennard, G. T.: *Dimensions of therapist response as causal factor in therapeutic change* Psychological Monographs, 1962.

Barret-Lennard entwickelte auf dem Gebiet der Psychotherapie ein Instrumentarium, mit dem er die Verhaltensqualitäten Kongruenz, Wertschätzung und Empathie messen konnte. Sowohl der Therapeut wie der Klient erhielten

4. Bildungsreform

dieses Instrumentarium, wodurch ersichtlich wurde, wie Therapeut und Klient ihre Beziehung zueinander wahrnehmen. Es zeigte sich, daß die Klienten, die therapeutische Veränderungen zeigten, auch mehr von den angesprochenen Qualitäten wahrnahmen. Vorhersagen über einen wahrscheinlichen Erfolg waren schon nach fünf Sitzungen möglich.

Vor allem in den 70er Jahren war die offene Erziehung Gegenstand vieler wissenschaftlicher Untersuchungen.³⁰ In diesen Untersuchungen zeigte sich, daß die traditionelle Erziehung der personenzentrierten auf keinem Gebiet überlegen war. Der intensiven Forschungsarbeit von David Aspy und Flora Roebuck (sowie ihren Kollegen) in den USA sowie den Untersuchungen von Reinhard und Anne-Marie Tausch und ihren Schülern in der Bundesrepublik Deutschland ist zu verdanken, daß Rogers Theorien und Vermutungen heute auf einem breiten Fundament von Untersuchungen stehen. Das offene Lernen und Lehren ist bei Silbermann, Allender und Vannoff definiert worden als:

„Ein offener Ansatzpunkt für den Lehr- und Lernprozeß, der den berechtigten Wunsch jedes Schülers anerkennt, in irgendeiner Form mit einbezogen zu werden in die Festlegung dessen, was er lernt. Er nimmt Rücksicht auf den angeborenen Lerntrieb der Kinder und versteht, wie sie Wissen erwerben und schaffen. Von besonderem Belang ist, daß er die Aufgabe des Lehrers verändert, von dem »Erkenntnisse zu vermitteln« zu der, Wahlmöglichkeiten zu eröffnen und das Forschen zu fördern.“

[SAV72]³¹

³⁰vergleiche z. B. R.A. Horwitz: „Psychological effects of the ‘Open Classroom’ “ (1979)

H.J. Walberg, D. Schiller, G.D. Haertel: „The Quiet Revolution in Educational Research“ (1979)

³¹zitiert nach [Rog89, S.113f]

4.6. Exkurs: Paulo Freire - ein Portrait

Paulo Freire war ein Zeitgenosse Rogers', welcher unabhängig von ihm zu ähnlichen Erkenntnissen in Bezug auf personenzentrierte Pädagogik kam. Der Titel dieser Arbeit zitiert indirekt eine Äußerung von Freire, eines seiner Werke heißt »Erziehung als Praxis der Freiheit«³². Die Sprache, die Freire verwendet, ist eine grundsätzlich andere als die bei Rogers, doch der Kern der Aussagen ist identisch. Rogers und Freire kannten einander nicht, als sie ihre Erkenntnisse entwickelten, »The Pedagogy of the Oppressed«³³ erschien 1968 auf portugiesisch, 1970 wurde die englische Fassung veröffentlicht, »Freedom to Learn« erschien 1969.³⁴ In »Die Kraft des Guten« widmet Rogers das Kapitel »Der personenbezogene Ansatz und die Unterdrückten«³⁵ der Pädagogik Freires, an dieser Stelle sei darauf verwiesen. Freire läßt sich ebenso wie Rogers als personenzentrierter Humanist sehen. Ein Portrait von Freire dient dazu, um eine alternative Umsetzung der schon aus Rogers' Arbeiten bekannten Grundgedanken vorzustellen.

Paulo Reglus Neves Freire wurde am 19.2. 1921 im brasilianischen Recife geboren. Er studierte zunächst Jura und wurde Rechtsanwalt, gab diesen Beruf jedoch nach einem Jahr auf und wechselte zur Pädagogik, als ihm bewußt wurde, „daß das Recht, das er studiert hatte, das Recht der Eigentümer gegen die Habenichtse war.“³⁶ Er wurde Professor für Geschichte und Philosophie der Pädagogik an der Universität Recife.

Von 1947 an war Freire für zehn Jahre im Sozialdienst der Industrie tätig. Die Erfahrungen, die er in dieser Zeit machte, bildeten die Grundlage für die von ihm entwickelte Idee einer befreienden Pädagogik, der »Pädagogik der Unterdrückten«, so der Titel eines seiner Bücher. Bei einer im Jahre 1964 begonnenen und von Paulo Freire geleiteten Alphabetisierungskampagne sollten zweimillionen Erwachsene alphabetisiert werden, welche dann nach brasilianischem Wahlgesetz nicht länger vom Stimmrecht ausgeschlossen sein würden. Ein Militärputsch im April 1964 beendete dieses Vorhaben vorzeitig: die Arbeit der »Bewegung für Volkserziehung« stellte eine ernsthafte Bedrohung für die Stabilität der alten Ordnung dar. Freires Bücher wurden verboten, er selbst inhaftiert und ging anschließend ins Exil. Sein Verbrechen bestand darin, „daß ich in der Erziehung eine Anstrengung zur Befrei-

³²[Fre74]

³³[Fre72]

³⁴Rogers vergleicht die beiden Bücher: „Es gibt keine Anzeichen, daß er etwas über mein Werk gehört hatte, und ich wußte nichts von dem seinen. Ich wandte mich an Schüler und Studenten in verschiedenen Bildungseinrichtungen. Er berichtete über seine Arbeit mit verängstigten, unterjochten Bauern. Ich bemühte mich um einen Stil, der Schüler und Lehrer ansprechen sollte. Freire sucht die Kommunikation mit Marxisten. Ich führe gerne konkrete Beispiele an. Er schreibt fast völlig abstrakt. Doch die Prinzipien, auf denen seine Arbeit aufbaut, gleichen den Grundsätzen von »Freedom to Learn« so genau, daß ich nicht aus dem Staunen herauskam.“ [Rog92, S. 123f]

³⁵[Rog92, S. 123–132]

³⁶[oA02]

ung des Menschen gesehen habe und nicht ein weiteres Instrument zu seiner Unterdrückung.“³⁷

Leitgedanke bei Freire ist es, „Bewußtseinsbildung als politische Alphabetisierung in einer gesellschaftsbezogenen pädagogischen Praxis zu konkretisieren.“³⁸ Die von ihm initiierten Alphabetisierungskampagnen waren deshalb erfolgreich, weil sie auf das eigentliche Kommunikationsbedürfnis und das Alltagsbewußtsein der Kursteilnehmer bauen und nicht auf vorgefertigte Übungssequenzen. Folge – und nicht Vorbedingung – eines solchen Bewußtwerdungsprozesses sind dann Lesen und Schreiben. Denn: „Es genügt nicht allein, mit den Unterdrückten ein Bewußtsein ihrer gesellschaftlichen Situation zu entwickeln, man muß mit ihnen auch praktische Möglichkeiten der Befreiung schaffen.“³⁹ Und eben so meint Paulo Freire, daß man niemals Revolution *für* sondern nur *mit* dem Volk machen kann.⁴⁰

Erziehung kann nach Freire niemals neutral sein. Erziehung hat unabhängig von ihrer konkreten Ausgestaltung immer auch eine politische Dimension. Freire unterscheidet zwischen den Erziehungspraktiken

- Erziehung als Instrument der Domestizierung des Menschen, bei der nach dem auch oft von Rogers genannten »Trichter-Prinzip« bloßes Wissen vermittelt wird,⁴¹ und
- Erziehung als Instrument zur Befreiung des Menschen.

Freire arbeitete vier Jahre im Dienst des chilenischen Agrar- und Bildungsministeriums und drei Jahre als Gastprofessor in Harvard (USA). Von 1970 bis 1976 war er Berater für Bildungsfragen in den Entwicklungsländern beim Ökumenischen Weltkirchenrat in Genf, von 1976 bis 1980 arbeitete er beim Aufbau des Bildungswesens in Guinea Bissau mit. Paulo Freire starb am 2. 5. 1997 im Alter von 75 Jahren in Sao Paulo.

³⁷Paulo Freire in [Dab87, S. 44]

³⁸Joachim Dabisch in [Dab87, S. 17]

³⁹Joachim Dabisch in [Dab87, S. 64]

⁴⁰Eine verwandte Ansicht findet sich auch in dem eingangs dieser Arbeit zitierten Aufsatz »Was ist Aufklärung?« von Immanuel Kant: „[. . .] Daher kann ein Publikum nur langsam zur Aufklärung gelangen. Durch eine Revolution wird vielleicht wohl ein Abfall von persönlichem Despotismus und gewinnsüchtiger oder herrschsüchtiger Bedrückung, aber niemals wahre Reform der Denkungsart zustande kommen; sondern neue Vorurteile werden ebensowohl als die alten zum Leitbande des gedankenlosen großen Haufens dienen.“ [Kan84]

⁴¹Freire spricht vom »Bankiers-Konzept«, bei dem der Lehrer im übertragenen Sinne als Anleger und der Schüler als Anlageobjekt auftritt. Der Lehrer übermittelt Wissen als »Spareinlagen«, die der Schüler lediglich entgegenzunehmen und abrufbereit zu deponieren hat.

5. Ziele der Reform: eine Utopie

„Ich halte es überhaupt für besser, Bilder von Königen, Reisenden und Schriftstellern zu bringen, auf denen man sie sieht, als sie noch nicht erwachsen und alt waren, denn sonst könnte man ja auf den Gedanken kommen, sie wären schon immer so klug und niemals klein gewesen. Die Kinder denken dann, sie selbst könnten niemals Minister, Reisende oder Schriftsteller werden, und dabei stimmt das gar nicht.“

Janusz Korczak in [Kor74, Präambel]

5.1. Abgeleitete Prinzipien und Hypothesen

Aus den von Rogers beschriebenen Erfahrungen, Lernenden die Freiheit für selbstinitiiertes und von Selbstvertrauen getragenes Lernen zu geben, lassen sich zusammenfassend die folgenden Prinzipien und Hypothesen ableiten:

- Menschen besitzen ein natürliches Potential zum Lernen. Menschen sind in ambivalenter Weise begierig, sich zu entwickeln und zu lernen.¹
- Signifikantes Lernen findet statt, wenn der Lerninhalt für den Lernenden von persönlicher Relevanz ist.
- Lernen, welches – selbst wenn nur in der eigenen Vorstellung – eine Veränderung in der Organisation des Selbst einschließt, wird als bedrohlich empfunden und hat die Tendenz, Widerstand hervorzurufen.²

¹Ambivalent deshalb, weil alles signifikante Lernen ein bestimmtes Maß an Schmerz mit sich bringt, der entweder mit dem Lernprozeß an sich verbunden ist oder damit, daß man gewisse, früher gelernte Dinge aufgeben muß.

²Den meisten Menschen kommt es so vor, als wenn sie selbst im Unrecht wären in dem Maße, in dem andere recht haben. Wenn Widersprüche in einem selbst liegen, ist der daraus resultierende Lernprozeß schmerzvoll und bedrohlich, da die zwei Überzeugungen nicht offen koexistieren können und alles Lernen, das sich aus dem Widerspruch ergibt, eine deutliche Veränderung in der Struktur des Selbst mit sich bringt.

5. Ziele der Reform: eine Utopie

- Prozesse, die für das Selbst bedrohlich sind, werden leichter verstanden und assimiliert, wenn äußere Bedrohungen minimal sind.
- Wenn die Bedrohung des Selbst gering ist, kann eigene Erfahrung in differenzieller Weise wahrgenommen werden und der Lernprozeß kann voranschreiten.
- Signifikantes Lernen wird sehr oft durch Tun erreicht.
- Lernen wird gefördert, wenn der Lernende den Lernprozeß verantwortlich mitbestimmt.
- Selbstinitiiertes Lernen, das die ganze Person des Lernenden sowohl mit seinen Gefühlen wie mit seinem Intellekt mit einbezieht, ist am eindringlichsten und in den Ergebnissen am dauerhaftesten.
- Unabhängigkeit, Kreativität und Selbstvertrauen werden gefördert, wenn Selbstkritik und Selbstbeurteilung von grundlegender Bedeutung sind, während Fremdbewertung zweitrangigen Charakter hat.
- Das sozial brauchbarste Lernverhalten ist jenes, bei dem das Lernen als Prozeß gelernt wird. Darin drückt sich aus, daß man ständig für Erfahrungen offen ist und Wandlungsprozesse verarbeitet.

5.2. Die sich verwirklichende Persönlichkeit

Rogers fragt sich, was für einen Menschen die bestmögliche Erziehung bzw. die bestmögliche Therapie hervorbrächte. Er findet folgende Charakteristika:

- Diese Person wäre aufgeschlossen gegenüber ihrer Erfahrung.
- Diese Person würde existentiell leben.³
- Diese Person würde ihren Organismus als vertrauenswürdiges Mittel betrachten, in jeder Lebenssituation das Verhalten zu entwickeln, das am meisten Befriedigung mit sich bringt.⁴

³Rogers hierzu: „Es ist wohl klar, daß für denjenigen, der seinem Erleben gegenüber völlig offen ist und der keinerlei Abwehrmechanismen nötig hat, jeder Augenblick neu wäre. Das komplexe Zusammenspiel innerer und äußerer Reize, das zu einem gegebenen Augenblick existiert, hat es in dieser Gestalt niemals vorher gegeben.“ [Rog74, S. 274]

⁴Rogers weiter: „Die Defekte, die bei den meisten von uns dazu führen, daß wir diesem Vorgang nicht trauen, bestehen darin, daß wir nicht-existierendes Material einbeziehen oder über keine Daten verfügen. Immer dann, wenn Erinnerung und Erfahrung von früher so eingefüttert werden, als seien sie *jetzige* Wirklichkeit und nicht Erinnerung und Erfahrung aus der Vergangenheit, entstehen falsche Verhaltensreaktionen.“ [Rog74, S. 276] Solche Erfahrungen sind, so Rogers, nicht »symbolisiert« worden.

Ein Mensch, der sein persönliches Wachstum in optimaler Weise erfahren hätte, wäre nach Rogers imstande, alle seine Gefühle und Reaktionen in jeder Situation erfüllt zu leben: Seinen Organismus benutzt er dabei als das Mittel, die existentielle Situation in seinem Inneren und in seiner Umwelt so genau wie möglich zu erschließen. Er verwendet dabei alle zur Verfügung stehenden Daten auf bewußte Weise und entscheidet situativ. Dieser Mensch kann seinem Organismus vertrauen, nicht, weil dieser unfehlbar wäre, sondern „weil er den Auswirkungen jeder seiner Aktionen vollkommen offen gegenüberstehen und sie berichtigen kann, wenn sie ihn nicht befriedigen.“⁵ Dieser Mensch, so Rogers, ist in der Lage, alle seine Gefühle zu erleben, anstatt Angst vor ihnen zu haben. Er ist für Erfahrungen offen und bestimmt sich doch selbst. „Er ist ein sich ganz und gar verwirklichender und handlungsfähiger Organismus, und aufgrund seines Selbstbewußtseins, das sein Handeln kennzeichnet, ist er auch eine sich verwirklichende und voll handlungsfähige Persönlichkeit.“⁶

Rogers Anschauungen implizieren, daß die eigentliche Natur des Menschen, sofern er voll handlungsfähig ist, *schöpferisch und zuverlässig zugleich* ist. Er weist darauf hin, daß es den eben beschriebenen Menschen nicht gibt. Er ist das theoretische Ziel. Was sich jedoch beobachten läßt, ist der unvollkommene Mensch, der sich auf dieses Ziel zu bewegt.

5.3. Rogers' Plan für den Wandel im Bildungssystem

In »Lernen in Freiheit« stellt Rogers einen Plan vor, mit dem seine Reformideen umzusetzen wären.⁷ Er verdeutlicht sowohl die Konsequenz, mit der Rogers seine Ideen zu Ende dachte und in die Tat umzusetzen versuchte, als auch das Ausmaß der möglichen Veränderungen:

Als ersten Schritt sieht Rogers vor, eine Bildungseinrichtung⁸ auszuwählen nach dem Kriterium, ob ein oder zwei Personen in Machtpositionen⁹ den Wunsch und die Bereitschaft haben, sich an einer Encountergruppe zu beteiligen. „Erst wenn sie gewillt sind, selbst zu erfahren, welche Veränderungen in einer derartigen Intensiv-Gruppe entstehen, können sie ein vernünftiges und sachkundiges Urteil über den übrigen Plan abgeben.“¹⁰ Als Ergebnis einer solchen Erfahrung ließe sich, so Ro-

⁵[Rog74, S.277f]

⁶[Rog74, S. 278]

⁷Kapitel 15. »Ein Plan für selbstgesteuerten Wandel in einem Bildungssystem« [Rog74, S. 290ff]

⁸egal ob Grundschule, Sekundarstufe oder Universität

⁹Rogers schlägt den Schuldirektor, seine Mitarbeiter oder Mitglieder der Schulaufsichtsbehörde vor.

¹⁰[Rog74, S. 295]

5. Ziele der Reform: eine Utopie

gers, idealerweise für die verschiedenen Arten von Administratoren¹¹ im Bildungswesen erwarten:

- Da der Administrator seine eigenen Auffassungen und Überzeugungen weniger zu verteidigen müssen glaubte, könnte er anderen Administratoren und Mitgliedern des Lehrkörpers genauer zuhören.
- Er würde es leichter und weniger bedrohlich finden, innovative Ideen zu akzeptieren.
- Da er es weniger nötig haben würde, bürokratische Regeln zu überwachen, könnte er Streitfragen eher aufgrund persönlicher Kompetenz entscheiden.
- Er würde mit Vorgesetzten, Gleichgestellten und Untergebenen klarer verhandeln, weil seine Kommunikation sich mehr auf offen dargelegte Absichten ausrichteten und weniger dem versteckten Selbstschutz dienten.
- Er würde sich bei Mitarbeiterbesprechungen oder Konferenzen des Lehrkörpers personenorientierter und demokratischer verhalten.
- Er würde als Folge davon weitgehender und tiefer auf das vorhandene Potential seiner Kollegen aus dem Lehramt oder seiner eigenen Mitarbeiter zurückgreifen können.
- Er würde sich mit größerer Wahrscheinlichkeit persönlichen emotionalen Spannungen, die sich zwischen ihm und seinen Kollegen entwickeln, in offener Konfrontation stellen, statt den Konflikt unter neuen »Verordnungen« zu begraben oder ihn auf andere Arten zu vermeiden.
- Er würde fähiger sein, sowohl negatives wie positives Feedback von seinem Mitarbeiterstab zu akzeptieren und es im Sinn einer konstruktiven Einsicht für sich und sein Verhalten nutzen.
- Er würde fähiger sein, mit seinen Kollegen in der Aufsichtsbehörde oder im Kuratorium sachlich zu kommunizieren. Darin könnte die grundlegende Vorarbeit für eine Umwandlung der organisatorischen Struktur des jeweiligen Bildungssystems bestehen.¹²

Als nächster Schritt würde nach dem gleichen Muster Lehrern und Dozenten die Möglichkeit, an einer Encountergruppe teilzunehmen, gegeben. Dabei ist es zunächst nicht notwendig, wirklich alle Lehrer und Dozenten zu erreichen, es genügt, wenn diese Kontakt zu Personen haben, die an einer Gruppe teilgenommen haben. Der Lehrende würde, so Rogers, durch diese Erfahrung

- viele der für den Administrator beschriebenen charakteristischen Veränderungen zeigen.
- Er würde seinen Schülern besser zuhören können – besonders was ihre Gefühle betrifft.

¹¹Schuldirektoren, Schulräte, Dekane, ...

¹²[Rog74, S.297f]

- Er würde eher fähig sein, die innovativen, herausfordernden, »lästigen« und kreativen Ideen, auf die seine Schüler kommen, zu akzeptieren und nicht auf die beängstigenden Gedanken mit Insistieren auf Konformismus reagieren.
- Er würde dazu neigen, ebenso auf seine Beziehung zu den Schülern zu achten wie auf die stofflichen Inhalte seines Unterrichtes.
- Er würde mit größerer Wahrscheinlichkeit zwischenmenschliche Spannungen und Probleme gemeinsam mit den Schülern bearbeiten, anstatt auf disziplinarische oder strafende Maßnahmen zurückzugreifen.
- Er würde im Unterricht eine Atmosphäre größerer Gleichberechtigung entwickeln, die Spontaneität, kreatives Denken, unabhängige und selbstgesteuerte Arbeit fördert.

Die darauf folgende Phase bestände nach Rogers' vorgeschlagenem Plan in einer Intensivgruppenerfahrung für eine Klassen- oder Kurs-Einheit. Diese Gruppe umfaßt auch Assistenten, Lehrpraktikanten, Schulräte und möglicherweise sogar den Hausmeister, kurz alle, die irgendwie in engerer Verbindung zur Klasseneinheit stehen. Ein von außerhalb kommender Helfer könnte dazu beitragen, eine Atmosphäre der Ausdruckfreiheit und der Freiheit zur verantwortlichen Entscheidung zu schaffen. Als Folge hiervon würde sich der Lernende

- freier fühlen, positive wie negative Gefühle gegenüber Mitschülern genauso wie gegenüber dem Lehrenden und in Bezug auf den Lehrstoff in der Klasse zum Ausdruck zu bringen.
- Der Lernende würde dazu neigen, diese Gefühle durchzuarbeiten, um zu realistischeren Beziehungen zu gelangen, statt sie in sich zu vergraben, bis sie zu explodieren drohen.
- Er würde mehr Energie haben, die er dem Lernen widmen kann, weil er weniger Angst hätte, ständig bewertet oder bestraft zu werden.
- Er würde entdecken, daß er Verantwortung für seinen eigenen Lernweg trägt, sobald er mehr und mehr am Lernprozeß der Klasse teil hat.
- Er würde sich frei dazu fühlen, auf anregende Lernwege auszuscheren, und mehr Sicherheit haben in das Verständnis des Lehrers.
- Er würde feststellen, daß sowohl seine Ehrfurcht vor Autorität wie seine Rebellion gegen sie sich verringern werden, sobald er entdeckte, daß Lehrende und Administratoren auch nur Menschen mit Fehlern, also nicht unfehlbar sind.
- Er würde feststellen, daß der Lernprozeß ihn befähigt das Problem, welchen Sinn sein Leben haben soll, direkt und persönlich in Angriff nehmen.

Weiter sieht Rogers Intensivgruppen für Eltern vor, um die Beziehung der Eltern untereinander, zum Kind und zur Schule zu bereichern und um die Bedeutsamkeit des Programmes zu vermitteln, sowie sogenannte vertikale Gruppen, also Gruppen

mit Teilnehmern von unterschiedlichem sozialen Status.¹³ Die verschiedenen Gruppen sollten innerhalb eines relativ kurzen Zeitabschnitts abgehalten werden, damit die Wirkung nicht verloren geht.

Jedes Element des von Rogers vorgeschlagenen Planes ist in der Praxis ausprobiert und für effektiv befunden worden. Neu ist die Verflechtung der einzelnen Elemente zu einem zusammenhängenden Plan. Einzig benötigt werden die Bereitschaft eines Bildungssystems und finanzielle Unterstützung. Natürlich lassen sich mit diesem Plan nicht alle Probleme lösen, vielmehr werden die Probleme einer Organisation, die auf statische Stabilität ausgerichtet ist, ersetzt durch die Schwierigkeiten einer *prozessorientierten* Organisation.

Der von Rogers entwickelte Plan konnte, da das Vorhaben publik wurde, auch in der Realität erprobt werden. Der Modellversuch fand am »Immaculate Heart System« im Gebiet von Los Angeles, bestehend aus dem Immaculate Heart College, mehreren höheren Schulen und vielen Grundschulen, die vom Orden der Immaculate Heart Schwestern mit Lehrern versorgt und geleitet wurden, statt.¹⁴

Rogers hatte behauptet, „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.“¹⁵ Doch gerade in den 70er und Anfang der 80er Jahre gab es neue Entwicklungen: alternative Schulformen, offene Klassen, Möglichkeiten zum unabhängigen Lernen. In den 70er Jahren wurde an vielen Schulen mit mehr Freiheit und einem personenzentrierten Ansatz experimentiert, praktisch keines dieser Systeme hielt sich lange. Als Gründe für diese Kurzlebigkeit führt Rogers an:

- Die personenzentrierten Einrichtungen stellen, wie schon in Kapitel 4.4.5 ausgeführt, eine Bedrohung dar.
- Es gab nur eine geringe Zahl an vorantreibenden Köpfen.¹⁶
- Die Bürokratisierung schlich sich ein, denn jede Organisation neigt dazu, routineartige, bürokratische Arbeitsweisen zu entwickeln. „Alles kann zu einer auferlegten Regel werden, auch die Freiheit.“¹⁷

¹³In diesem Fall sollten die Teilnehmer schon früher an Encountergruppen teilgenommen haben.

¹⁴Die Erfahrungen, die in diesem Zusammenhang gemacht wurden, beschreibt Rogers in »Lernen in Freiheit« im Kapitel »Zur Praxis des selbstgesteuerten Wandels im Bildungssystem«. [Rog74, S. 315ff]

¹⁵[Rog89, S. 9]

¹⁶Wenn die Gründungsväter aus einer Institution ausschieden, fehlte oft eine (neue) Führungsmannschaft. Was außerdem fehlte war praktische Erfahrung.

¹⁷[Rog89, S. 204] Personen in Organisationen sind, so Rogers, bestrebt, den Status Quo aufrecht zu erhalten, anstatt sich zu bemühen, ihre ursprünglichen Ziele zu erreichen, und so werden auch auf Zeit eingerichtete Ausschüsse zu Dauereinrichtungen.

Der Architekt, Lehrer und Anarchist Colin Ward meint, daß Organisationen freiwillig, funktionsgerecht, zeitlich begrenzt und klein sein sollten: „Zeitlich begrenzt sollten sie eben deshalb

In allen Fällen, so Rogers in »Freiheit und Engagement«, in denen mit dem personenzentrierten Ansatz experimentiert wurde, wurde das Lernen erfolgreich gefördert, zum Teil sogar auf sehr eindrucksvolle Weise. In keinem Fall hatte ein solches Experiment Bestand. Rogers schlußfolgert daraus, „daß wir lernen müssen, Zustimmung zu einem humanistischen, personenzentrierten Vorhaben zu gewinnen in einer Zivilisation, die mehr zur Herrschaft durch die Autorität tendiert.“¹⁸

5.4. Das Politische am nicht-direktiven Ansatz

In Bezug auf die Erziehungsfragen spricht Rogers oft von Politik.¹⁹ Er gebraucht dabei den Begriff im soziologischen Sinn, in dem er bezogen ist auf Lenkung und dem Treffen von Entscheidungen sowie auf die Strategien und Manövern, mit denen man diese Aufgaben bewältigt, „es ist, kurz gesagt, der Prozeß, Macht zu erringen, zu gebrauchen, zu teilen oder aufzugeben und Entscheidungen zu fällen.“²⁰ Der Begriff Politik bezieht sich auf die Lokalisierung von Entscheidungsgewalt und die Auswirkungen der Entscheidungen und der Strategien.

Rogers selbst ist erst sehr spät, 1974, klar geworden, daß seine Reformideen politisch sind. Seine Antwort auf die innerhalb eines Gespräches gestellte Frage nach der Politik des klientenzentrierten Ansatzes, „daß es in der klientenzentrierten Therapie keine Politik gebe“²¹, wurde von seinem Gesprächspartner mit schallendem Gelächter quittiert, gefolgt von der Erklärung:

„Ich habe drei Jahre an der Universität studiert und mich zu einem Fachmann in klinischer Psychologie ausbilden lassen. Ich habe gelernt, wie man exakte Diagnosen stellt. Ich habe die verschiedenen Techniken zur Veränderung von Einstellungen und Verhalten gelernt. Ich wurde unter dem Etikett der Interpretation und Menschenführung in subtilen Formen der Manipulation unterwiesen. Dann begann ich Ihre Sachen zu lesen, die alles über den Haufen warfen, was ich gelernt hatte. Sie behaupten darin, daß die Macht nicht vom Geist, sondern vom Organismus ausgehe. Sie verkehrten meine Ansichten über die Beziehung zwischen Macht und Herrschaft, die ich mir im Laufe von zwei Jahren erworben hatte, völlig ins Gegenteil. Und dann behaupten sie, im klientenzentrierten Ansatz gäbe es keine Politik!“ [Rog89, S. 13]

sein, weil die permanente Existenz eine der Faktoren ist, die die Aterien einer Organisation verkalken läßt, indem sie das Interesse am eigenen Überleben und damit die Tendenz fest begründet, eher den Interessen der Funktionäre als der Ausübung der scheinbaren Funktionen zu dienen.“

[War83, S. 8]

¹⁸[Rog89, S. 209]

¹⁹Auch in Kapitel 4.4.5 wurde dieser Zusammenhang erwähnt.

²⁰[Rog89, S. 141]

²¹[Rog89, S. 13]

5. *Ziele der Reform: eine Utopie*

Teil III.
Joseph Beuys



Joseph Beuys

6. Biographisches

„Wenn eine Schülerin bei mir einmal ihre Kinder besser erziehen sollte, so ist das für mich mehr, als einen großen Künstler ausgebildet zu haben.“
Beuys in [HRS84, S. 39]

Joseph Beuys¹ wurde am 21. 3. 1921 als Sohn von Josef Jacob Beuys und seiner Frau Johanna in Krefeld geboren. 1930 eröffnete sein Vater in Rindern bei Kleve eine Mehl- und Futtermittelhandlung. Beuys beschrieb das Verhältnis zu seinen Eltern als nicht eng, „im Gegenteil, ich mußte mich sehr früh selbst versorgen. Die Zeit damals war schwer, sie wirkte unheimlich bedrohlich und bedrückend auf mich als Kind. Ich hatte allerdings eine sehr nachhaltige Beziehung zur Niederrheinischen Landschaft und zu Kleve.“²

Alles war mystisch für den jungen Beuys, wie Dinge wachsen ebenso wie Maschinen funktionieren. Während seiner Schulzeit besuchte Beuys regelmäßig den Klever Bildhauer Achilles Moortgat. Bilder der Skulpturen des damals als entartet geltenden Wilhelm Lehmbruck vermittelten ihm das erste wirkliche Gefühl für Plastik.

Anstatt, wie er es eigentlich vorhatte, nach dem Abitur Medizin zu studieren, wurde Joseph Beuys 1940 zum Militärdienst einberufen und ging als Funker zur Luftwaffe. 1943 wurde sein Flugzeug von einem russischen Geschütz getroffen und stürzte in einem plötzlich eintretenden Schneesturm ab. Beim Aufprall der Maschine wurde Beuys herausgeschleudert und unter dem zertrümmerten Heck eingeklemmt.³

Eine Gruppe nomadischer Tataren fand ihn so. Sie brachten den Halbtoten in ihr Zeltlager, „pflegten den meist Bewußtlosen acht Tage lang aufopfernd mit ihren Hausmitteln, salben seine schweren Wunden mit tierischen Fetten, wickeln ihn in Filz ein, damit er warm wird und Wärme speichern kann. Und sie flößen ihm

¹Aufgrund des großen Umfangs der Biographie eines derart aktiven und öffentlichkeitswirksamen Künstlers wie Joseph Beuys verlege ich schon in der folgenden Darstellung das Schwergewicht auf die politischen und bildungspolitischen Aktivitäten.

²[AKT94, S. 12]

³Er erlitt dabei einen Schädelbasisbruch, brach sich Arme, Beine und Rippen und unzählige Splitter drangen in seinen Körper ein. Das Markenzeichen des Künstlers – sein Hut – verdeckt eine Metallplatte im Schädel.

Nahrung in Form von Milch, Quark und Käse ein.“⁴ Nach Überwindung der unmittelbaren Lebensgefahr baten ihn die Tataren, bei ihnen zu bleiben, ein Gedanke, der Beuys nicht unangenehm war, doch nach acht Tagen fand ihn ein deutsches Suchkommando und veranlaßte die Überführung in ein Militärlazarett.⁵

1946, zurück in der elterlichen Wohnung in Kleve-Neu-Rindern, setzte Beuys seine naturwissenschaftlichen Studien fort und beschloß, bestärkt durch Kontakte zum Bildhauer Walter Brück und dem Maler Hanns Lamers, Bildhauer zu werden. Er lernte die Bauernsöhne Hans und Franz Joseph van der Grinten kennen, und eine enge Freundschaft mit den kunstbegeisterten Schülern entstand. 1947 begann Joseph Beuys sein Studium an der staatlichen Kunstakademie in Düsseldorf, zunächst bei Josef Ensling, ab 1949 dann bei Ewald Mataré. Er beschäftigte sich mit Theorien des zukünftigen Gestaltens. Ein in einem Bücherregal gefundener Aufruf Rudolf Steiners zur Gründung eines neuen sozialen Organismus bildete die Basis der später entwickelten Idee der sozialen Plastik. Nach Ende seines Studiums 1951 arbeitete Beuys vornehmlich für private Auftraggeber. Im Frühjahr begannen die Brüder van der Grinten ihre ausgiebige Sammeltätigkeit der Beuyschen Arbeiten.⁶

Zwischen 1955 und 1957 durchlebte Beuys einen depressiven Erschöpfungszustand, der durch einen physischen Kräfteverfall hervorgerufen wurde. Er zweifelte stark an der eigenen Arbeit, lebte von April bis August 1957 bei der Familie van der Grinten, ein Aufenthalt, der letztlich mit zu seiner Erholung beitrug. Über die Krise, bei der zweifellos Kriegsereignisse nachwirkten, sagte Beuys:

„Ich glaube, diese Phase war für mich eine der wesentlichsten insofern, als ich mich auch konstitutionell völlig umorganisiert habe; ich hatte zu lange einen Körper mit mir herumgeschleppt. Der Initialvorgang war ein allgemeiner Erschöpfungszustand, der sich allerdings schnell in einen regelrechten Erneuerungsvorgang umkehrte. Die Dinge in mir mußten sich völlig umsetzen, es mußte bis in die Physis hinein eine Umwandlung stattfinden. Krankheiten sind fast immer auch geistige Krisen im Leben, wo alte Erfahrungen und Denkvorgänge abgestoßen beziehungsweise zu durchaus positiven Veränderungen umgeschmolzen werden.“

Beuys in [AKT94, S. 40]

⁴Heiner Stachelhaus in [Sta87, S. 26]

⁵Soweit die legendenhaft anmutende Anekdote, die Joseph Beuys selbst immer wieder erzählte. Es scheint sich jedoch um eine Erfindung von ihm zu handeln. Tatsächlich soll sich Beuys in einem Krankenhaus befunden haben, wie er der Witwe seines Co-Piloten schrieb, in dem er ihr den Tod ihres Mannes mitteilte. Der Absturz fand, so wies Moritz Pickshaus nach, in der Nähe eines in deutscher Hand befindlichen Flughafens statt, und Beuys wurde sofort mit einem Krankenwagen in ein Lazarett gebracht. Ich berufe mich hier auf die Ausführungen von Martin Müller [Mül94, S. 39]. Egal jedoch ob wahr oder nicht, diese Geschichte hat eine zentrale biographische Bedeutung, verkörpert sie doch mindestens ein wichtiges Moment des Beuyschen Denkens. Die Bedeutung von Fett und Filz, Formbarkeit und Wärmecharakter findet hier ihren Rückbezug.

⁶Sie kauften zwei Holzschnitte, denen im Herbst zwanzig Zeichnungen folgten.

1958 und 1959 arbeitete Beuys die gesamte ihm zu Verfügung stehende naturwissenschaftliche Literatur auf. Ein neues Wissenschaftsverständnis konkretisierte sich in ihm. „Durch Recherchen und Analysen kam ich zu der Erkenntnis, daß die beiden Begriffe Kunst und Wissenschaft in der Gedankenentwicklung des Abendlandes diametral entgegenstehen, und daß aufgrund dieser Tatsachen nach einer Auflösung dieser Polarisierung gesucht werden muß, und daß erweiterte Begriffe ausgebildet werden müssen.“⁷

Am 19. 9. 1959 heiratete Beuys die Kunsterzieherin Eva Wurmbach.⁸ 1961 wurde er als Professor für Monumentalbildhauerei an die Staatliche Kunstakademie in Düsseldorf berufen. Seine Fluxusaktivität⁹ begann 1962, „als ich mit Nam June Paik über alle möglichen Aktivitäten sprach, die man machen könnte und vielleicht auch machen müßte.“¹⁰ Am 2. und 3. 2. 1963 fand in den Räumen der Staatlichen Kunstakademie das »Festum Fluxorum. Fluxus« in Form eines Colloquiums für Studenten statt. Am ersten Abend spielt Beuys die »Sibirische Symphonie 1. Satz«:

„Die Sibirische Symphonie war an sich eine Komposition für Klavier. Das fängt an mit einem freien Satz, den ich selbst erfunden habe, dann habe ich ein Stück von Erik Satie eingeblenet, dann wurde das Klavier präpariert mit kleinen Tonbergen, erst wurde aber der Hase an die Schiefer-Tafel gehängt. In diese kleinen Tonberge wurde jeweils ein Ast gesteckt, dann wurde, wie eine elektrische Hochleitung, ein Draht gelegt vom Klavier bis zu dem Hasen, und dann wurde dem Hasen das Herz herausgenommen. Das war alles. Der Hase war natürlich tot. Das war die Komposition, hauptsächlich klanglich, und dann wurde noch etwas an die Tafel geschrieben mit Kreide.“ *Beuys in [AKT94, S. 54]*

Die inhaltliche Beziehung „zu Geburt und Tod, zur Verwandlung in Materie“, die Beuys damit zum Ausdruck bringen wollte, hatte „nichts gemein mit neodadaistischem Bürgerschreckgetue“¹¹ anderer Fluxus-Aktivistinnen und verdeutlicht so vielleicht Beuys' Distanz zu deren Wirken.¹² Am 18. 7. folgte die erste Aktion mit Fett.

⁷[AKT94, S. 44]

⁸Der Sohn Wenzel wurde 1962, die Tochter Jessyka 1964 geboren.

⁹Fluxus: lat. »Fließen«, eine Spielart des Happening. Ziel der 1962 in New York gegründeten und an die Tradition des Dadaismus anknüpfenden Fluxusbewegung war die „stufenweise Eliminierung der schönen Künste u. Ausrichtung auf sozial konstruktive Ziele.“ [Ber95, Bd. 3, S. 324], siehe auch Kapitel 8.1.1

¹⁰[AKT94, S. 50]

¹¹[AKT94, S. 54]

¹²Beuys gehörte nie im eigentlichen Sinne zu den Fluxusaktivisten, da er von anderen Beweggründen getrieben war als diese: „Ganz klar [war] ein Instinkt vorhanden, daß man Menschen beteiligen muß an allen diesen Prozessen [...] Wenn man das konsequent durchdenkt, dann kommt man zur sozialen Skulptur. An sich sind alle Fluxusleute verpflichtet, einen Kunstbegriff zu entwickeln, der es jedermann ermöglicht, ein Gestaltender zu werden.“ [HRS84, S. 55] Diese Gedankenarbeit wurde nach Meinung von Beuys jedoch nicht von den Fluxus-Akteuren erbracht, „es fehlte ihnen eine richtige Theorie, ein erkenntnismäßiger Unterbau.“ [HRS84, S. 55]



Abbildung 6.1.: Joseph Beuys

1964 nahm Beuys mit Zeichnungen und Plastiken an der »documenta 3« in Kassel teil.¹³ Für das Programmheft des »Festivals der neuen Kunst« am 20.7. 1964 an der Technischen Hochschule Aachen beschrieb Beuys seinen Lebenslauf in Form eines Ausstellungsverzeichnisses und verwies damit auf die Einheit von Leben und Werk.

Am 22. 6. 1967 fand die Gründungsversammlung der »Deutschen Studentenpartei als Metapartei« von Beuys zusammen mit rund 200 Studenten vor der Kunstakademie statt als eine Art „neue Akademie, das ist die ideale Akademie für mich.“¹⁴

Beuys wehrte sich gegen staatliche Bevormundung, das bedeutete auch den Kampf gegen den Numerus clausus innerhalb der Akademie. Aufgrund wachsender Spannungen entzog ein Teil des Professorenkollegiums ihm das Vertrauen, doch Beuys war überzeugt davon, die Relation von Kreativität, Politik, Kunst und Freiheit in die Tat umsetzen zu müssen. Im Mai 1969 stellte er trotz Verbot seinen Raum der »Internationalen Arbeitswoche der Lidl-Akademie« seines Studenten Jörg Immendorff zur Verfügung, woraufhin die Polizei gerufen und die Akademie geschlossen wurde. Um die Studenten von Gewaltanwendung abzuhalten, hielt Beuys Wache vor der Akademie.

¹³ebenso wie an allen weiteren »documenta«-Ausstellungen bis zu seinem Tod, namentlich »documenta 3« bis »7«.

¹⁴[vFWH69]

1970 riefen Joseph Beuys, Jonas Hafner und Johannes Stüttgen zur Wahlverweigerung bei der Landtagswahl in Nordrhein-Westfalen auf. Während der »experimenta 4« in Frankfurt am Main vom 26. 5. bis 6. 6. 1971 veranstaltete Beuys unter dem Titel »Wer ist noch an politischen Parteien interessiert?« ein dialogisches Schauspiel.

Am 1. 6. 1971 wurde die sich vorwiegend auf Belange der Kunstakademie beschränkende Studentenpartei durch die Gründung der »Organisation für direkte Demokratie durch Volksabstimmung (freie Volksinitiative e. V.)« abgelöst. Ihre Aufgabenstellung und damit die wesentlichen politischen Aspekte der Arbeit von Beuys wurden in verschiedenen Aktionen öffentlich diskutiert.

1971 nahm Joseph Beuys 142 abgewiesene Studienbewerber mit der Begründung, der Numerus clausus sei „nicht dem Grundrecht konform“, in seine Klasse auf. „Der Begriff Freiheit spielt hier eine wichtige Rolle. Ich halte es für meine Pflicht, Schüler, die in meine Klasse wollen, zunächst nicht abzuweisen. Ich weiche nur, wenn man mit Panzern vor der Akademie auffährt.“¹⁵ Am 15. 10. 1971 besetzte Beuys mit Studenten das Sekretariat der Akademie mit dem Ziel, für die Zulassung von 16 abgewiesenen Studienbewerbern ein Gespräch mit dem damaligen Wissenschaftsminister Johannes Rau zu erzwingen. Folge des Streites mit dem Wissenschaftsministerium war die Gründung des »Komitees für eine Freie Hochschule« am 1. 11. 1971. Am 19. 5. 1972 fand in der Kunstakademie eine Podiumsdiskussion über eine »Freie Schule für Kreativität« statt.¹⁶

Auf der »documenta 5« vom 30. 6. bis 8. 10. 1972 unterhielt Beuys ein Informationsbüro der »Organisation für direkte Demokratie durch Volksabstimmung«. Täglich war er dort anwesend und diskutierte mit den Besuchern über die Idee der direkten Demokratie und die Möglichkeiten ihrer Verwirklichung. Das Büro wurde am 8. Oktober mit der »Abschiedsaktion«, einem Boxkampf zwischen Beuys gegen Abraham Christian Moebuss, geschlossen.

Zum Beginn des Wintersemesters besetzte Beuys am 10. 10. 1972 mit ca. 50 zum Studium abgewiesenen Studenten das Sekretariat, um ihre Einschreibung zu erzwingen. Nachdem ihn das Ministerium gewarnt und aufgefordert hatte, sich nicht des Hausfriedensbruchs schuldig zu machen, wurde der Professor durch den damaligen Minister für Wissenschaft und Forschung¹⁷ Johannes Rau aus seinem Dienstverhältnis fristlos entlassen.¹⁸

Am 27. 4. 1973¹⁹ wurde der »Verein zur Förderung einer freien internationalen

¹⁵[Sta87, S. 122]

¹⁶An ihr beteiligten sich Joseph Beuys, Johannes Cladders, Erwin Heerich, Alfred Schemela, Hans van der Grinten und Willi Bongard.

¹⁷und heutigen Bundespräsidenten

¹⁸Darauf ging Beuys vor Gericht. Erst 1978 kam es zum Vergleich, nach dem Beuys sein Atelier in der Akademie behalten und den Professorentitel weiterführen konnte, dafür aber die Auflösung des Arbeitsverhältnisses akzeptierte.

¹⁹nach Astrid Meyer [Mey87, S. 36] am 22. 4. 1973

Hochschule für Kreativität und interdisziplinäre Forschung« (FIU) durch Joseph Beuys, Klaus Staeck, Georg Meistermann und Willi Bongard gegründet. Die Gründung der »Freien Hochschule« folgte im Februar 1974 durch Beuys zusammen mit dem Schriftsteller Heinrich Böll in Düsseldorf. Die Stadt Düsseldorf stellte dem Projekt eine leerstehende Lagerhalle am Stadtrand zur Verfügung.²⁰

Im Mai 1976 entschloß sich Beuys, als Kandidat der »Aktionsgemeinschaft unabhängiger Deutscher« (AUD) in Nordrhein-Westfalen für den Deutschen Bundestag zu kandidieren. Auf der »documenta 6« vom 24. 6. bis 2. 10. 1977 wurde die Installation »Honigpumpe am Arbeitsplatz« ausgestellt, sowie die »Freie internationale Hochschule für Kreativität und interdisziplinäre Forschung e.V.« veranstaltet. Am 23. 12. 1978 erschien das Beuys-Manifest »Aufruf zur Alternative« in der Frankfurter Rundschau. Im Auftrag der Grünen kandidierte Beuys im Mai 1979 für das Europaparlament. An Programm und Wahlkampf der Grünen beteiligte er sich auch 1982 aktiv. Beuys' »documenta 7«-Beitrag waren die »7000 Eichen«, deren Koordination und Durchführung er der FIU übertrug.²¹

Joseph Beuys inszenierte immer wieder allein und mit anderen zahlreiche und zum Teil spektakuläre Aktionen. Seine Objekte und Environments waren gekennzeichnet durch die Verwendung von Materialien wie Fett, Filz, Honig, Wachs und Blut. Er vertrat einen »erweiterten Kunstbegriff«, der durch den Grundsatz »Jeder Mensch ist ein Künstler« das verschüttete kreative Potential des Menschen freilegen wollte. Joseph Beuys starb am 23. 1. 1986 in Düsseldorf.

²⁰Dieses Angebot wurde später zurückgenommen, das Projekt sollte, so meint Beuys, ab dem Moment nicht mehr unterstützt werden, „als [die Kommunalpolitiker] gemerkt haben, daß auch eine politische Idee dabei ist.“ Denn die Halle „war praktisch abbruchreif. Das war ein Objekt, welches für die Stadt keinerlei Wert mehr hatte.“ [HRS84, S. 40] Daraufhin wurde in Zusammenarbeit mit der EG eine Studie erarbeitet, die sich auf die Möglichkeit einer Freien Universität in Dublin bezog. Die FIU fand anfangs in Irland mehr Zuspruch als in Deutschland, sie existiert jedoch auch dort längst nicht mehr.

²¹Zur Geschichte der FIU nach Beuys' Tod sagte Reiner E. Rappmann 1992: „Die Entstehungsgeschichte der FIU endet nicht mit dem »7000 Eichen-Projekt«. Obwohl der Düsseldorfer Trägerverein und die in der Kunstakademie ansässige Geschäftsstelle nach dem Tod von Joseph Beuys aufgelöst wurden, ist die Substanz der FIU und ihr Impuls damit nicht erloschen. Vielmehr existieren derzeit eine Reihe von Projekten und Initiativen, in denen an ihrer Inkarnation und Realisierung weitergearbeitet wird.“ [Rap92, Nachtrag] Rainer Rappmann war seit 1966 Mitarbeiter von Joseph Beuys und leitete von 1980 bis 1986 die FIU-Geschäftsstelle in Düsseldorf.

7. Rudolf Steiner und die Anthroposophie – ein Exkurs

„[...] Der Mensch, so wie er ist, ist fähig, die Neuorganisation der Gesellschaft zu betreiben, wenn man ihn intensiv anstößt, d.h. wenn möglichst viele intensiv nun darüber beginnen zu reden, über diese Dinge. Ich brauche gar kein Menschenbild zu konstruieren, ich brauche auch gar nicht auf irgendeine, zum Beispiel anthroposophische Terminologie zu kommen, zunächst. Das brauche ich nicht, damit würde ich viele Menschen abschrecken. Das ist ganz falsch. An einem bestimmten Punkt kommt man nicht darum herum, sozusagen die Dinge durchzudiskutieren bis in die Details. Aber wehe, wenn ich zu frühe beispielsweise vom Ätherleib spreche, dann jage ich doch alle Menschen zum Teufel.“ *Beuys in [HRS84, S. 12]*

Die von Joseph Beuys entwickelte Idee der sozialen Plastik, welche einen Bestandteil seines erweiterten Kunstbegriffes darstellt, auf den ich in Kapitel 8 eingehe, basiert stark auf von Rudolf Steiner entwickelten Gedanken. Zwischen dem Beuyschen und dem Steinerschen Denken finden sich viele Parallelen. Beuys besaß fast einhundert Schriften von Rudolf Steiner, von dem ein gutes Drittel zum Teil intensive Bearbeitungsspuren aufweist, eine Reihe ist am Rand mit kleinen Zeichnungen versehen. Gleiches läßt sich über die anthroposophische Sekundärliteratur sagen.¹

Während seiner zweijährigen Depression fand Beuys Halt in den von Steiner entwickelten meditationsartigen Übungen, die ihm halfen, seine geistige Unordnung zu strukturieren. Er entdeckte im Geistigen eine Kraft, die Polaritäten zur Einheit führen kann.² Seit 1973 war Beuys Mitglied der Anthroposophischen Gesellschaft.

¹Ein »Verzeichnis der anthroposophischen Bibliothek von Joseph Beuys« findet sich im Anhang der Publikation zur Joseph Beuys-Tagung vom 1.–4. 5. 1991 in Basel. [HKV91]

²Diese Verbundenheit zum Steinerschen Werk bestand jedoch nicht von Anfang an: „Zunächst konnte ich mich nicht [für die Forschungen Rudolf Steiners] begeistern. Erst nach dem Kriege, 1945 und 1946, nahm ich mir wieder die Schriften Steiners vor und gewann dabei einen sehr, sehr starken Eindruck, vor allem von Steiners fundierter Kenntnis naturwissenschaftlicher Probleme.“ [HRS84, S. 78]

Keinesfalls jedoch hat Beuys die Steinersche Gedankenwelt einfach übernommen, „er übernahm nicht Steiners Grundsätze und schuf keine künstlerischen Abbilder derselben, sondern“, zu diesem Schluß kommt Beate Litzinger, „erkannte in diesen seine eigenen wieder, sah sich durch diese bestätigt.“³ Beuys, so Tobia Bezzola, „hat Steiner um ein paar enorm plastische Kapitel verlängert.“⁴ Aus diesem Grund werde ich nun in einem Exkurs einige Aspekte von Steiners Leben und Denken darstellen.⁵ Einigen der an dieser Stelle vorgestellten Ideen werden wir in Kapitel 8.1.2 abermals begegnen.

7.1. Entwicklung der anthroposophischen Grundlagen

Rudolf Joseph Lorenz Steiner wurde am 27. 2. 1861 im jugoslawischen Kraljevec als Sohn eines kleinen Angestellten der österreichischen Südbahn geboren. Schon früh gab es für ihn, hervorgerufen durch ein mystisches Erlebnis und die Erfahrungen mit der unberührten Natur, „Dinge, die man sieht und solche, die man nicht sieht. Die Polarität von Natur und Technik, geistiger Welt und Technik sowie die ihn umgebende Welt stellten für den Jungen eine Anhäufung von Erkenntnisproblemen dar. [...] Von früh an war sein Problem nicht die Frage: »Gibt es eine geistige Welt?« sondern die: »Wie stehen physische und geistige Welt zueinander?«“⁶

Rudolf Steiner war von 1889 bis 1896 Mitarbeiter an der Weimarer Goethe-Ausgabe. Im Laufe dieser Arbeit kam er zu der Einsicht, daß im Erkennen ein Bild entsteht, das wesentlich mehr enthält, als was die Sinne liefern können, die doch Vermittler aller Erfahrung sind. Durch das Denken *über* das Denken, kam Steiner zu dem Schluß, die Zerlegung der wahrgenommenen Wirklichkeit sei eine Folge der menschlichen Organisation. Sie sei notwendig für den Erkenntnisprozeß, schließe jedoch eine ganzheitliche Wahrnehmung aus. Erst durch das Denken wird für Steiner Ganzheit hergestellt, und so sind objektive Wahrnehmung und subjektive innere Gedankenwelt nicht länger von einander getrennt. Für Steiner war die sinnlich wahrnehmbare Welt noch nicht die eigentliche Wirklichkeit. Er wollte eine Geisteswissenschaft aufbauen, die die sinnliche und übersinnliche Welt mit der Methodik der Geisteswissenschaften untersucht.

1893 erschien sein Buch »Die Philosophie der Freiheit«⁷, das Fundament der an-

³Litzinger in [Lit90, S. 158]

⁴Bezzola in [Sze97, S. 330]

⁵Aufgrund der Verflochtenheit von Steiners Leben, seinem Denken und der daraus hervorgegangenen Entwicklung der Anthroposophie, werde ich diese Aspekte nicht in klar getrennten Kapiteln darstellen, sondern anhand der biographischen Chronologie das Steinersche Denken und die Entwicklung der Anthroposophie darstellen.

⁶Beate Litzinger in [Lit90, S. 6f]

⁷[Ste85] Dieses Buch befand sich im Besitz von Beuys und wies Bearbeitungsspuren auf.

throposophisch orientierten Geisteswissenschaft. Der erste Teil dieses Buches stellt die für Steiner notwendigen Voraussetzungen für einen Erkenntnisvorgang dar, der zweite beschreibt den Zusammenhang zwischen Denken und Handeln in Freiheit:

„Freiheit ist unmöglich, wenn etwas außer mir (mechanischer Prozeß oder nur erschlossener außerweltlicher Gott) meine moralischen Vorstellungen bestimmt. Ich bin nur dann frei, wenn ich selbst diese Vorstellungen produziere; nicht wenn ich die Beweggründe, die ein anderes Wesen in mich gesetzt hat, ausführen kann. Ein freies Wesen ist dasjenige, welches wollen kann, was es selbst für richtig hält.“

Steiner in [Hem63, S. 64]⁸

Steiner behauptet in seinem Werk, das Erkennen sei kein bloßes Abbilden eines Wesenhaften, sondern es vollziehe sich innerhalb des Bewußtseins das Fortschreiten von der noch unwesenhaften Sinnenwelt zu dem Wesenhaften. Nach Steiner schöpft sich die Seele nicht aus der Sinnenwelt, sondern sie entfaltet sich in freier, über die Sinnenwahrnehmung hinausgehender Tätigkeit. Dem entsprechend sind auch die Grenzen für Erkenntnis keine absoluten. Sie folgen der menschlichen Entwicklung, welche sich auf der Ebene der Wahrnehmung und der Ebene des Denkens vollzieht. „Die Wahrnehmung ist also nichts Fertiges, Abgeschlossenes, sondern die eine Seite der totalen Wirklichkeit. Die andere ist der Begriff. Der Erkenntnisakt ist Synthese von Wahrnehmung und Begriff.“⁹

7.2. Anthroposophie

1902 leitete Steiner die deutsche Sektion der »Theosophischen Gesellschaft«¹⁰, 1913 gründete er die »Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft«. Die Anthroposophie ging aus der Theosophie¹¹ hervor. Der Begriff setzt sich zusammen aus den griechischen Begriffen anthropos »Mensch« und sophia »Weisheit«. Ganz allgemein handelt es sich bei der anthroposophischen Geisteswissenschaft um einen Forschungsweg, auf dem dem Menschen eine Erkenntnis von seiner leiblich-seelisch-geistigen Ganzheit vermittelt werden soll. Der Begriff Geisteswissenschaft wird hier

⁸zitiert nach [Lit90, S. 11]

⁹[Hem63, S. 63], zitiert nach [Lit90, S. 11]

¹⁰Die Theosophische Gesellschaft ist eine 1875 gegründete Gemeinschaft, die es sich zum Ziel gesetzt hat, „die Bruderschaft der Menschheit verwirklichen zu helfen, zum vergleichenden Studium der Religionen anzuregen, und die unerklärten Naturgesetze zu erforschen, um den Materialismus einzudämmen und die Religiosität neu zu beleben.“ [dtv67, Bd. 18, S. 198]

¹¹griech. »Gottesweisheit«. Im 17. und 18. Jh. gnostisch-mystische Religionslehre, im neueren und hier gemeinten Sinne die von Helena Petrowna Blavatsky begründete Lehre vom Übersinnlichen, die den Glauben an Wiederverkörperung und Karma als Gesetz göttlicher Gerechtigkeit beinhaltet. Das Ziel der menschlichen Entwicklung ist nach dieser Lehre das Wieder-Einswerden mit Gott. Denn, so Stefan Leber: „Durch seinen Geist hat der Mensch am Göttlichen teil, darum ist Wissenschaft vom Menschen auch Weisheit von Gott, eben Theosophie.“ [Leb96, S. 16]

in einer erweiterten Bedeutung benutzt, der sich auf die Erforschung des Immateriellen, der geistigen Wirklichkeit bezieht. Der Mensch soll befähigt werden, diesem Menschenbild und dieser Wirklichkeitserkenntnis gemäß zu handeln.

Die Anthroposophie orientiert sich im Gegensatz zur Theosophie am Christentum. Nach Auffassung Steiners brachte erst die Erscheinung Jesu Christi auf Erden die volle Realisierung des Ich. Erst das Ich-Bin des Christus setzte seiner Meinung nach das Ich-Bewußtsein in Kraft: „Auf Golgatha geschah als historisches Ereignis, was zuvor Ritus und Symbol war: Tod und Auferstehung als physisch-geistige Wirklichkeit.“¹²

7.3. Dreigliederungsbewegung

Ausgehend von seiner Idee der Dreigliederung des sozialen Organismus¹³ entwickelte Steiner Ideen für eine Neugestaltung des politischen, wirtschaftlichen und geistigen Lebens, welche er im Sommer 1914 bei einem erstmaligem Treffen einigen Staatsrepräsentanten darlegte. Steiner betrachtete den sozialen Organismus analog zum menschlichen: So wie Funktionssysteme die menschliche Wesenheit gliederten,¹⁴ sei auch im sozialen Organismus eine Dreigliederung zu verwirklichen als

FREIHEIT im geistigen Leben
GLEICHHEIT in rechtlicher Hinsicht
BRÜDERLICHKEIT in wirtschaftlichen Prozessen.

¹²[Hem63, S.101]

¹³Mit den Worten Michael Endes ist „der soziale Organismus [...] als ein integrales Kulturgebilde zu verstehen, von dem der Staat nur ein Teil-Bereich ist.“ [EET82, S. 44]

¹⁴Steiner hob die Bedeutsamkeit der Trichotomie, der Dreiheit von Leib, Seele und Geist hervor. Den seelischen Grundfunktionen des Vorstellens (Denkens), Fühlens und Wollens kommt in seinem Denken eine zentrale Rolle zu. Er fragte nach den ihnen entsprechenden und zugrunde liegenden leiblichen Vorgängen und verortete sie somatisch:

Das Seelische des Vorstellens sah er in den Vorgängen des Nervensystems „mit ihrem Auslaufen in die Sinneorgane einerseits und in die leibliche Innenorganisation andererseits.“ [Weh77, S. 38] Das sogenannte *Nerven-Sinnes-System* wird durch das Gehirn, die Wahrnehmungsorgane und die Haut repräsentiert. Da sich hier vornehmlich Abbauprozesse abspielen, sah Steiner hier den Todespol des Menschen, dem er einen Lebenspol gegenüber stellte, den Bereich des Stoffwechsels, der für die Prozesse des organischen Aufbaus zuständig ist. Der Lebenspol ist zugleich der Wärmepol des Menschen. Dieses *Stoffwechsel-Gliedmaßen-System* korrespondiert mit dem Wollen, wengleich diese Körpervorgänge in der Regel unbewußt bleiben. Das *Rhythmische System*, in dem das Fühlen seine Ausdruck findet, wird, so Steiner, charakterisiert durch Herz und Lunge sowie den Blutkreislauf, der diese zu einer Einheit zusammen schließt und den ganzen Körper durchpulst. Diese drei Systemgruppen greifen als Tätigkeitsformen ineinander und durchdringen sich gegenseitig. Aus anthroposophischer Sicht ist es wichtig, daß der Mensch seine Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung voran treibt, indem er sie vom Ich aus lenkt.

Für weiterführende Darstellungen verweise ich auf [Lit90] und [Weh77].

Ziel der Dreigliederung sollte die Freiheit des individuellen Menschen in der Gesellschaft und die Entflechtung von Politik, Wirtschaft und Kultur als die menschlichen Funktionsbereiche sein. Wenngleich sich führende Politiker von Steiners Ideen sehr angetan zeigten, setzte sich keiner für deren Umsetzung ein.

Nach 1919 rief Steiner in seiner von ihm verbreiteten Schrift »An das deutsche Volk und an die Kulturwelt« zur Dreigliederung des sozialen Organismus auf. Der »Bund für Dreigliederung des sozialen Organismus« wurde daraufhin in Stuttgart gegründet. Grundgedanke der Dreigliederungsbewegung war, daß das soziale Leben nur gesunden könne, wenn es bewußt gegliedert würde.

Rudolf Steiner legte Zeit seines Lebens großen Wert auf Dogmenfreiheit, Offenheit, Ehrlichkeit und Menschlichkeit. Er starb nach längerer Krankheit am 30. 3. 1925 im Alter von 64 Jahren.

7. *Rudolf Steiner und die Anthroposophie – ein Exkurs*

8. Der Kunstbegriff des Joseph Beuys

„Es bleibt im Grunde dabei, daß es sehr wichtig ist, diesen Kunstbegriff zu entwickeln, wo jeder lebende Mensch ein Gestalter einer lebendigen Substanz werden kann. Das ist der soziale Organismus.“
Beuys in [HRS84, S. 20]

8.1. Der erweiterte Kunstbegriff

„Ich behaupte, daß dieser Begriff soziale Plastik eine völlig neue Kategorie der Kunst ist. [...] Ich schreie sogar: es wird keine brauchbare Plastik mehr hienieden geben, wenn dieser *soziale Organismus als Lebewesen* nicht da ist. Das ist die Idee des Gesamtkunstwerkes in dem jeder Mensch ein Künstler ist.“¹ Beuys begreift die Gesamtheit der Menschen als einen Organismus, als eine »soziale Plastik«.²

Politik, Kunst, Wissenschaft und Religion waren für Beuys ein untrennbares Ganzes, sowohl in der Erkenntnis als auch im Handeln:

„Wenn ich sage, jeder Mensch ist ein Künstler, ist zunächst in abgeschwächter Form betont, daß der Mensch frei und kreativ ist, [...] sage ich damit ja nicht, jeder Mensch ist ein Maler, jeder Mensch ist ein Bildhauer. [...] ich meine jene neue Disziplin, die ich den anthropologischen, den menschenbezogenen Kunstbegriff nenne.“

*Beuys in [Alt83, S. 134]*³

Dieser erweiterte Kunstbegriff umfaßt die drei Bedeutungsinhalte

¹Beuys, 1982 (Hervorhebung von mir.) [Beu, ohne Quellenangabe]

²Ebenso betrachtet Ruth Cohn, die Erfinderin der Themenzentrierten Interaktion (TZI), Gruppen als soziale Organismen: „Der einzelne ist eine Ganzheit, die mehr ist als die Summe ihrer Teile, und er selbst ist Teil einer Gemeinschaft, die mehr ist als die Summe aller einzelnen.“ [Qui96, S. 188]

³zitiert nach [Lit90, S. 81]

8. Der Kunstbegriff des Joseph Beuys

- „Jeder Mensch ist ein Künstler“⁴
- „Kunst = Kreativität = menschliche Freiheit“⁵
- „Die Kunst ist [...] die einzige evolutionäre Kraft.“⁶

Seit 1963 bezeichnete Joseph Beuys seinen Lebenslauf als »Ausstellung«.⁷ So deklarierte er im Nachhinein Ereignisse aus seinem Leben im »Werklauf Lebenslauf«⁸ als Kunst, setzt somit die Formel »Kunst = Leben / Leben = Kunst«⁹ durch symbolische Benennung um.¹⁰

8.1.1. Aktion bei Beuys

Aktionen stehen im Zentrum des Beuyschen Werkes, sie fordern nicht nur inhaltlich ein neues Verständnis von Kunst, von der Sprache und vom Denken, sie „waren ja wichtig, um den alten Kunstbegriff zu erweitern. So weit, so groß wie möglich zu machen, daß er jede menschliche Tätigkeit umgreifen kann.“¹¹ Vor dem Hintergrund von Fluxus¹² begann Beuys seinen sozialkünstlerischen Erkenntnisatz zu entwickeln.

⁴u. a. in [HRS84, S. 102]

⁵u. a. in [HRS84, S. 102]

⁶u. a. in [HRS84, S. 104]

⁷So z. B. in einem längeren Tonbandinterview vom 29. 9. 1970 mit Hagen Lieberknecht, zitiert nach [Boj85, S. 13]

⁸siehe u. a. [HRS84, S. 149]

⁹„Als soziale Plastik ist Kunst bezogen nicht nur auf künstlerisches Gestalten, sondern auf soziales Gestalten oder auf Rechtsgestaltung, oder auf Geldgestaltung, oder auf landwirtschaftliche Probleme, oder auch auf andere Gestaltungsfragen, oder Erziehungsfragen. Alle Fragen der Menschen können Fragen der Gestaltung sein, und das ist der totalisierte Kunstbegriff.“ [KS82, S. 35], zitiert nach [Lit90, S. 82]

¹⁰Bei dem sogenannten »Happening Hauptbahnhof Heilbronn« z. B., einem Eintrag im »Werklauf Lebenslauf« von 1945, handelt es sich um ein Erlebnis aus seiner Kriegsgefangenschaft: „Wir waren auf einem Gefangenentransport und sollten in irgendein Lager verlegt werden. Eines Nachts hatte ich im Hauptbahnhof Heilbronn, wo wir untergebracht waren, eine handgreifliche Auseinandersetzung mit einer Streife, die mich dauernd aus dem Schlaf rüttelte. Diese Streife stahl mir darauf meine ganzen Unterlagen, und um meine Papiere wiederzubekommen, mußte ich heimlich in das Büro der Streife eindringen. Aus diesem Grund drehte ich das Hauptkabel der Stromversorgung ab und setzte so den ganzen Bahnhof außer Strom.“ [AKT94, S. 18]

¹¹[KF70, S. 161]

¹²Fluxus und Happening lassen sich unter den Oberbegriff Aktionskunst fassen. Das Happening war Anfang der 60er Jahre die erste Kunstform, bei der das Publikum aktiv in den Entstehungsprozeß eines Kunstwerkes eingebunden wurde. Das Happening weist einige Verwandtschaft auf zu Fluxus, allerdings ist es mehr theatralisch fast ausschließlich auf die Zuschauer orientiert. Die Fluxusbewegung Anfang der 60er Jahre wollte die Grenzen zwischen den Künsten, zwischen Kunst und Leben einreißen und somit den traditionellen Kunstbegriff überwinden. In den 70er Jahren führte die Entwicklung hin zu Kunstformen wie Performance, Body Art und Concept Art. Die Grundannahme der Vertreter solcher Kunstpraktiken bestand darin, daß Kunst in einem Wechselwirkungsprozeß mit dem sozialen Bereich entstehe. [Lit90, S. 1]

Beuys faßte in seiner biographischen Liste für den Katalog zur »documenta 5« im Jahre 1972 unter den Begriff Aktionen auch öffentliche Diskussionen, politische Demonstrationen und Parteigründungen. Gefragt, ob das Büro der »Organisation für direkte Demokratie« auf besagter »documenta« nicht eigentlich eine *politische* Aktion sei, antwortete Beuys:

„Nein für mich ist es eine künstlerische Aktion. Denn dieser Kunstbegriff ist so gefaßt, daß die Selbstbestimmung, die ja die Demokratie fordert, jetzt gesehen werden muß als eine Möglichkeit. Denn viele Leute sagen: ja nun, der Mensch kann sich gar nicht selbst bestimmen. Er hat gar nicht die innere Freiheit. Wir wollen also eine Freiheitswissenschaft diskutieren. Wir wollen mehr und mehr von der Selbstbestimmung, also von der menschlichen Freiheit als einen kreativen, d. h. also einem künstlerischen Ausgangspunkt – davon wollen wir ausgehen.“

Beuys in [BR75, S. 57]

8.1.2. Von der Plastik zur sozialen Plastik

Anfang der 70er Jahre erweitert Beuys seine von der physikalischen Wärmelehre abgeleitete plastische Theorie um die Beziehung zu geistigen Prozessen. Beuys bezieht den Evolutionsprozeß des Bewußtseins mit ein. Ziel dieses Evolutionsprozesses ist die sogenannte Wärmeplastik oder Soziale Plastik, welche aus der Freiheit, Selbstbestimmung und Kreativität eines jeden Menschen geschaffen wird:

„Meine Objekte verstehen sich als Stimulanzien für die Transformation der Idee von Plastik¹³, von Kunst überhaupt. Sie sollen Gedanken darüber auslösen, was Plastik sein kann und wie das Konzept plastischen Gestaltens auf die unmittelbaren Materialien, die jeder benutzt, ausgelehnt werden kann:

DENK-FORMEN – wie wir unsere Gedanken formen oder
SPRACH-FORMEN – wie wir unsere Gedanken in Worte formen oder
SOZIALE PLASTIK – wie wir die Welt, in der wir leben, formen:
Plastik als ein Entwicklungsprozeß.
Jeder Mensch ist ein Künstler.

¹³Über den Unterschied zwischen Skulptur und Plastik meint Hans Theodor Flemming: „Der Bildhauer, der seine Werke aus dem Steinblock meißelt oder aus dem Holzstamm schnitzt, schafft im wörtlichen Sinne Skulptur. Arbeitet er jedoch in umgekehrter Weise im weichen Material, um Modelle für den Guß oder Brand herzustellen, so »bildet« oder »formt« er Plastik.“ Flemming in [Fle55, S. 10], zitiert nach [Boj85, S. 64]

„[...] keine physikalische Wärme [...] sondern soziale Wärme. Es ist wohl haargenau dasselbe, was die eigentliche Liebessubstanz ist. Sie hat sakramentalen Charakter. Aber es ist eine Substanz. Man kann nicht sagen, das sei irgendeine Spekulation, ein Abstraktum. Nein, es ist eine reale Substanz. Es ist also eine höhere Form von Wärme, es ist eine evolutionäre Wärme, wie ich diese Wärme nenne.

[...] Da, wo gegenwärtig die Entfremdung zwischen den Menschen sitzt – man könnte fast sagen als eine Kälteplastik – da muß eben die Wärmeplastik hinein. Die zwischenmenschliche Wärme muß da erzeugt werden. Das ist die Liebe. Das ist das, was in diesem geheimnisvollen Christusbegriff steckt.“
Beuys in [HRS84, S. 20f]

8.1.3. Die Dreigliederung des sozialen Organismus

Joseph Beuys ist ebenso wie Rudolf Steiner der Meinung, daß der soziale Organismus nicht erst dreigliedert werden muß, sondern es schon ist, „allerdings in einer verzerrten Form, d. h. in pathologisch, krebbsgeschwulstartiger Konstellation [...]“¹⁸, da es keine klare Trennung gibt zwischen Geistes-, Staats- und Wirtschaftsleben.¹⁹ Beuys fordert deshalb zur Verwirklichung des erweiterten Kunstbegriffs auf der *sozial-politischen Ebene*

FÜR DAS GEISTESLEBEN „Freiheit und Unabhängigkeit des Schulwesens“ in Form von Selbstverwaltung, denn „nur aus einer freien Schule können sich Ideen entwickeln, die frei miteinander konkurrieren und im Vergleich die besten Resultate menschlicher Kreativität entwickeln, um in der gesamten sozialen Organisation mit größtmöglicher Effektivität zu wirken.“²⁰

FÜR DAS RECHTS- UND STAATSLEBEN die Herstellung von direkter Demokratie, in der dem Staat die reine Rechtsverwaltung unterliegt, und

FÜR DAS WIRTSCHAFTSLEBEN Sozialismus, also ein Wirtschaftsleben, in der die Wirtschaft „den Bedürfnissen der Menschen dient und nicht den Bedürfnissen einer Minderheit für ihren eigenen Profit.“²¹

¹⁸Beuys in [HRS84, S. 13]

¹⁹Am deutlichsten zeigt sich das vielleicht in der Tatsache, daß das Bildungswesen in den Händen derer liegt, die die Systeme steuern. Michael Ende sagt in »Phantasie / Kultur / Politik«, dem »Protokoll eines Gesprächs« zwischen Erhard Eppler, Michael Ende und Hanne Tächl: „[...] Ein Kultusminister ist eigentlich ein Widerspruch in sich selbst, weil eine solche Institution nur möglich sein kann, wenn die Kultur als eine Unterabteilung der Politik verstanden wird. Nur aus dieser Perspektive kann es einen Kultusminister geben. Eine solche Institution kann es aber nicht mehr geben, wenn die Kultur das Ganze ist und die Politik ein Teil des Ganzen.“ [EET82, S. 44]

²⁰[Sür87, S. 109]

²¹[HRS84, S. 29] Beuys verfolgt ebenfalls einen gewandelten Geldbegriff, in dem unter Kapital die

sowie auf der *pädagogische Ebene* eine Bewußtseinswandlung des Menschen mit dem Ziel, sich als freies, kreatives Individuum wahrnehmen zu können.

8.2. Leiden und Heilen

Das Gesellschaftsbild der sozialen Plastik läßt sich für Beuys auch als Sozialtherapie verstehen: Der soziale Organismus muß gereinigt werden.

Für Beuys ist der wesentlichste Aspekt der Kunst ihr therapeutischer Aspekt, denn der kreative Prozeß setzt Erkenntnisprozesse in Gang und ist auslösender Moment für Fragestellungen. Um diesen therapeutischen Prozeß in Gang zu setzen, greift Beuys zum Mittel der Provokation, nicht als Selbstzweck wie beispielsweise die Dadaisten sondern weil die Menschen „ja allmählich einmal provoziert [werden müssen]. Wenn das alles schon so verhärtet ist, dann muß man doch das mal wirklich generell anstoßen, richtig anstoßen, daß das alles mal hochkommt. [...] Provokieren heißt hervorrufen. Das ist an sich schon ein Auferstehungsprozeß, wenn etwas hervorgerufen wird. Ich überschätze das nicht. Es ist aber auf jeden Fall eine Möglichkeit.“²²

8.2.1. Provokation

Nach Beuys lassen sich durch Provokation „alle möglichen Kräfte im Beschauer an[sprechen], die über die irritierte Frage »Was soll's?« hinausführen könnten zu Zentren des heute oft verdrängten Gefühls, zur Seele oder wie man diesen unterbewußten Brennpunkt auch immer nennen will.“²³ Hierdrin sieht Beuys einen therapeutischen Prozeß, durch den alles Verhärtete hochkommt: „Dann fangen sie auch an zu schimpfen. Von mir aus können sie auch schlagen, das macht nichts.“²⁴ Denn: „Statt unbestimmter Sympathien und Antipathien entwickelt der Betrachter eine dritte Kraft: sie heißt einfach nur Interesse [...] Das Interesse kann in gesteigerter Form zur Liebe führen.“²⁵

8.2.2. Jesus Christus

Beuys kommt, sowohl im therapeutischen Kontext als auch im Zusammenhang mit der Entwicklung des Bewußtseins immer wieder auf den Christusimpuls und

konkreten Fähigkeiten der Menschen zu verstehen sind. Diese sind der Wirtschaftswert, und „die daraus entstehenden Produkte sind zweiter Wirtschaftswert.“ [HRS84, S. 29] Durch diese Einteilung glaubt Beuys die Begriffe Eigentum, Profit, Lohnabhängigkeit überwinden zu können.

²²[HRS84, S. 21f]

²³[HRS84, S. 55]

²⁴[HRS84, S. 56]

²⁵[HRS84, S. 56]

die Bedeutung des Christentums zu sprechen. Christus habe, so meint Beuys, dem Menschen einen Weg zur Selbsterkenntnis und damit zur Freiheit gezeigt. Beuys sah im Christentum Idee und Geschichte des Sozialismus gegründet.²⁶

Das Christentum zeichnet sich dadurch aus, daß es die Bedeutung Jesu Christi auf dessen *Menschwerdung* legt: Christus hat nicht als Gott, sondern als Mensch gelebt, gehandelt und ist wie eben ein solcher gestorben. In anderen Religionen stehen sich die untrennbaren Gegensätze des Göttlichen als Ideelles und des Menschlichen als Materielles gegenüber. Christus fungiert quasi als Brücke, er handelt als göttlicher Sohn im Materiellen. Denn, so Wilhelm Bojescul, das Christliche „hat sowohl am Göttlichen als auch am Profanen teil. Reiner Materialismus würde das Göttliche nur als einen »ideologischen Überbau« verstehen. Reiner Idealismus würde sich in der Realität nicht zeigen, weil er unrealisierbar ist. Nur die Menschwerdung Christi vermittelt zwischen diesen Gegensätzen und erkennt dem Menschen im vorgegebenen Rahmen auch schöpferische Fähigkeiten zu.“²⁷ Göttliche Allmacht bedeutet das Gegenteil von Freiheit, das Christentum erkennt dem Menschen aber einen freien Willen zu.

8.3. Kunst und Politik – »Rose für direkte Demokratie«

Da Beuys in seinen politischen Aktivitäten »künstlerische Aktionen«²⁸ und in seiner Kunst eine »Befreiungspolitik«²⁹ sah, verwundern die vielen Aktivitäten in Bezug auf Bestrebungen für direkte Demokratie, die Bemühungen um die Abschaffung des Numerus clausus und die Einrichtung einer Freien Hochschule nicht. Ebenso, wie das politische Wirken als Kunst gesehen werden kann, sind künstlerische Äußerungen politisch gemeint.³⁰

Das Multiple »Rose für direkte Demokratie« besteht aus einem Meßzylinder, der einer Rose als Vase dient. Seinen ersten Auftritt hat es auf der »documenta 5« 1972, wo es im Informationsbüro der »Organisation für direkte Demokratie« steht. Für Beuys ist die Rose in ihrem organischen Wachstumsvorgang „eine Revolution in Bezug auf ihre Entstehung.“³¹ Die Einsicht in die inneren Wachstums- und Formungsprozesse werden für Beuys, so Martin Müller, „zum Reflex gewünschter gesellschaftlicher Wandlungen.“³² Denn: „Ohne die Rose tun wir’s nicht, da könnten

²⁶jedoch nicht in der Institution verwirklicht.

²⁷[Boj85, S. 21]

²⁸Beuys in [BR75, S. 57], vgl. Kapitel 8.1.1

²⁹Beuys in [HRS84, S. 107], vgl. Kapitel 10.2

³⁰vergleiche die Äußerung »Kunst = Leben / Leben = Kunst« in Kapitel 8.1

³¹[Mül94, S. 50]

³²Müller in [Mül94, S. 50]



Abbildung 8.1.: „Ohne die Rose tun wir’s nicht, da könnten wir gar nicht mehr denken.“

wir gar nicht mehr denken.“³³

„Jeder Mensch ist ein Künstler“, somit – nach Beuys’ erweitertem Kunstbegriff – ein Gestalter seiner selbst und seiner Umwelt. Kunst ist vieles: Befreiung, Therapie, vor allem aber kreatives Gestalten – Gestaltung des »sozialen Organismus«. Kunst ist somit Politik.

In logischer Folge dieses Kunstbegriffs ist es für Beuys unabdingbar, sich für Bildung (zur Freiheit), gesellschaftliche Freiheit sowie freie und direkte Mitwirkung des Einzelnen am politischen Geschehen einzusetzen, eine Mitwirkung, die durch vierjährige Stimmabgabe und Gefangensein in Parteistrukturen nicht erfüllt werden kann. Beuys will, fordert und benötigt direkte Demokratie.

³³Beschriftung eines Offsetlithos, entstanden nach einer Photographie von Beuys, wie er neben der Rose im Meßzylinder im Informationsbüro steht, zitiert nach [Mül94, S. 51], siehe Abbildung 8.1.

8. *Der Kunstbegriff des Joseph Beuys*

9. Politik

„[...] Aber die Minister waren über Erwarten schnell einverstanden. Die Minister hatten große Angst, Hänschen könnte sie wieder ins Gefängnis stecken, und dann überlegten sie sich auch noch folgendes:

Wenn wir irgend etwas tun müssen, dann sagen wir einfach, das ganze Volk will es so, und wir können dabei gar nichts machen. Wir müssen tun, was das Volk befiehlt. Und das ganze Volk kann Hänschen nicht ins Loch stecken.“

»König Hänschen I.«¹

9.1. Was ist Demokratie?

Unter Demokratie versteht man eine Regierungsform, „bei der die Regierung den politischen Willen des Volkes repräsentiert.“² Der Begriff wurde im 17. Jahrhundert aus dem griechischen *demokratia* »Volksherrschaft«, bzw. dem mittellateinischen *democratia* entlehnt. Er setzt sich zusammen aus den Wortbestandteilen *demo* »Volk« und *kratos* »Kraft, Macht«.³ Demokratie ist also eine Staatsform, bei der die „Staatsgewalt [...] vom Volk aus[geht].“⁴ Sie kann direkt und indirekt von ihm ausgeübt werden.

Wenngleich die griechische Demokratie ebenso wie die römische wirtschaftlich und soziologisch auf der Sklaverei aufgebaut war und insofern nicht mit der modernen Entwicklung der Demokratie verglichen werden kann, entstand sie doch in Europa zuerst in den griechischen Stadtstaaten als direkte oder unmittelbare Demokratie.⁵

Die moderne Demokratie hat ihre Wurzeln

¹Janusz Korczak in [Kor74, S. 127]

²[DuE63, S. 103]

³*kratein* »herrschen«

⁴[Nie91, S. 16]

⁵„Als Idiot wurde im alten Griechenland jemand bezeichnet, der seine demokratischen Rechte nicht nutzen wollte.“ Lutz Donnerhacke in *de . soc . zensur* [Ste99, S. 51]

- in den kalvinistischen Glaubenskämpfen des 17. Jahrhunderts, in denen die Gemeinde als Träger des religiösen und politischen Lebens hervortrat,
- in den Lehren der Aufklärung, vor allem den Anschauungen von Freiheit und Gleichheit aller und der normativen Bedeutung des vernünftigen Denkens des einzelnen über Staat und Gesellschaft.

Jean-Jacques Rousseau hielt die Volkssouveränität für ein unteilbares und unveräußerliches Recht des Volkes. Dabei wird das Volk verstanden als ein Gemeinwesen, dessen Wille sich als Mehrheits- oder Gesamtwille äußert, er ist der Souverän und oberste Gesetzgeber im Staat. Demokratie baut auf dem allgemeinen Grundsatz der Herrschaft der Mehrheit auf, deren Wille in der Regel mit dem Gesamtwillen übereinstimmt.

9.1.1. Entwicklung der Demokratie in der BR Deutschland

Mit der Einführung der Weimarer Verfassung am 11. 8. 1919 wurde Deutschland Republik und Demokratie im heutigen Verständnis.⁶ Frühere Versuche der Demokratisierung scheiterten. Die Republik von 1919 hatte plebiszitäre Züge, denn das Volk wählte den Reichspräsidenten und konnte von ihm durch den Volksentscheid oder aus sich durch ein Volksbegehren zur unmittelbaren Gesetzgebung herangezogen werden. Weite Bevölkerungsteile lehnten die demokratische Staatsform jedoch ab und setzten sich teils für eine Restauration der Monarchie, teils für eine kommunistische, teils für eine autoritär-faschistische Staatsgestaltung ein. Der Nationalsozialismus machte nach seinem Sieg von 1933 keinen Hehl aus seiner Abneigung gegenüber demokratischen Prinzipien und stellte sie als Degenerationserscheinung dar, bediente sich aber gleichzeitig des Mittels der Volksabstimmung, um so den Gleichklang zwischen Staatsführung und Volksmeinung darzustellen. Im Westen des nach 1945 geteilten Deutschlands war die Demokratie durch Gewaltenteilung und Rechtsstaatlichkeit des Bundes- und Sozialstaates gekennzeichnet.

Zwei Formen der Demokratie lassen sich unterscheiden: die *plebiszitäre* und die *repräsentative* Demokratie, auch direkte Demokratie genannt.

9.1.2. Repräsentative Demokratie

Repräsentative Demokratie bedeutet, daß das Volk Vertreter wählt, die es repräsentieren. Das Spezifische rein repräsentativer Demokratie sind Parlamentswahlen.

⁶Eingeleitet wurde diese Entwicklung schon im Kaiserreich mit der Verfassungsänderung vom 28. 10. 1918, durch welche die parlamentarische Verantwortung der Regierung eingeführt und das Gegenzeichnungsrecht auf alle militärischen Akte des Kaisers ausgedehnt wurde.

Die Demokratieform in der BRD ist eine repräsentative. Plebiszitäre Entscheidungen sieht das Grundgesetz explizit nur in Artikel 29 (Neugliederung des Bundesgebietes) und Artikel 118 (Südweststaat) vor.⁷

9.1.3. Plebiszitäre Demokratie

Plebiszit leitet sich ab aus dem lateinischen plebis scitum. Plebs, plebis bedeutet »Volksmenge, Volk«, scitum bedeutet »Verordnung, Beschluß«. Plebis scitum steht also für den Volksbeschluß und meint Volksentscheid, Volksbefragung.

Charakteristisch für die plebiszitäre Demokratie sind unmittelbare Volksentscheidungen. Diese beziehen sich auf die direkte Wahl des höchsten Staatsorgans direkt und auf die Möglichkeit, über ein Volksbegehren und anschließenden Volksentscheid oder nach Anordnung des Staatsorgans unmittelbar durch Volksentscheid das Volk zum Gesetzgeber zu machen. Hierbei wird normalerweise nicht die gesamte Gesetzgebung auf der Basis plebiszitärer Entscheidungen geregelt. Auch in Demokratien mit stark ausgeprägtem plebiszitären Charakter wie der Schweiz existiert ein Parlament als weiteres ständiges Gesetzgebungsorgan.

Direktdemokratisch sind alle Formen der unmittelbaren Sachentscheidungen durch das Volk. Je nachdem, wer einen Gesetzentwurf ausgearbeitet hat, werden zwei Formen von Volksabstimmungen unterschieden:

REFERENDUM Bei einem Referendum legt die Regierung⁸ einen von ihr ausgearbeiteten oder beschlossenen Gesetz- oder Verfassungsentwurf dem Volk zur Abstimmung vor, entweder auf Initiative dieser Verfassungsorgane oder auf Verlangen einer gewissen Anzahl von Bürgern. Ein Beschluß des Parlaments oder der Regierung wird also nachträglich durch das Volk bestätigt oder abgelehnt.

VOLKSGESETZGEBUNG Bei der Volksgesetzgebung kommt die Initiative und die Ausarbeitung des Gesetzentwurfes nicht »von oben«, sondern vom Volk, es stellt selbst die Entscheidungsfrage. Das Mittel der Volksgesetzgebung sind Volksbegehren und Volksentscheid bzw. in den Kommunen Bürgerbegehren und Bürgerentscheid.

9.1.4. Volksbegehren / Volksentscheid

Unter Volksbegehren versteht man einen in der Regel durch Unterschriften ausgedrückten förmlichen Wunsch eines bestimmten Teils des Volkes, einen Gesetzesvor-

⁷Die Bedeutung von Artikel 20 Absatz 2 (Wahlen und Abstimmungen) ist staatsrechtlich umstritten. So z. B. [SH91, S. 184]: „»Abstimmungen« sind die in Art. 29 und 118 vorgesehenen Volksbegehren und Volksentscheide, und nur diese.“ Gegensätzliche Auslegungen sind bislang wenig verbreitet.

⁸oder ein anderes dazu berechtigtes Gremium, z. B. der Senat oder ein Parlamentsausschuß.

Der erfolgreiche Volksentscheid »Wir gegen die Rechtschreibreform« und damit die Änderung des Schulgesetzes, wurde durch einen einstimmigen Beschluß aller Fraktionen des Schleswig-Holsteinischen Landtags am 21. 09. 1999, aufgehoben. Zur Begründung teilte Herr Dr. Göttrick Wewer (Staatskanzlei der Landesregierung) im Auftrag der Schleswig-Holsteinischen Ministerpräsidentin (Vorgang vom 04. 11. 1999, Zeichen: StK21, Az.: 111.5.0) mit: „[...] In Schleswig-Holstein wurde auf Grund der Anreicherung der Landesverfassungen mit plebizitären Elementen, d. h. im konkreten Fall die Aufnahme des Volksentscheides in den Artikel 42 der Landesverfassung Schleswig-Holstein (LVSH) am 13. 06. 1990, Rechnung getragen. Gleichzeitig wurde im Art. 37 der LVSH festgelegt, daß Gesetze vom Landtag oder durch Volksentscheid beschlossen werden. Der Landtag ist damit verfassungsrechtlich nicht gehindert, ein durch Volksentscheid beschlossenes Gesetz ebenso jederzeit zu ändern oder aufzuheben, wie ein Parlamentsgesetz. Irgendwelche Diskrepanzen zwischen dem GG und der LVSH sind nicht gegeben. [...]“

Kasten 1: Ein Beispiel aus der Praxis

schlag zum Volksentscheid zu stellen. Schon in der Reichsverfassung der Weimarer Republik von 1919 war nach Artikel 73 Absatz 3 „ein Volksentscheid herbeizuführen, wenn ein Zehntel der Stimmberechtigten das Begehren nach Vorlegung eines Gesetzentwurfs stellte.“⁹ Heute ist die Gesetzesinitiative aus dem Volk heraus auf Bundesebene nicht möglich. Nur die Länderverfassungen sehen, wie in Tabelle 9.1 dargestellt, Volksbegehren und Volksentscheid, sowie Bürgerbegehren und Bürgerbescheid vor.

Das Initiativrecht, einen „Antrag aus dem Volk an das Volk“¹⁰ zu stellen, ist in den Länderverfassungen an eine Mindestmenge von Unterschriften¹¹ gebunden, die den Antrag unterstützen, ehe ein Volksbegehren zustande kommt. In Bayern liegt diese bei zehn Prozent der Bevölkerung. Vor der Freigabe des Sammelns von Unterschriften wird der Antrag jedoch erst von der zuständigen staatlichen Stelle auf seine rechtliche Zulässigkeit geprüft. Um dieses Vorprüfungsverfahren in Gang zu setzen, muß die Ernsthaftigkeit des Anliegens durch eine Mindestunterstützung an Unterschriften nachgewiesen werden.

Unter einem Volksentscheid versteht man die Abstimmung aller stimmberechtigter Bürger eines Staates, Landes oder Kantons¹² über ein in der Regel durch ein Volksbegehren vorgelegtes Gesetz. Bei einem Volksbegehren kommt es nur dann zu einem Volksentscheid, wenn der Landtag den Gesetzentwurf nicht selbst beschließt.

⁹[Ber95, Bd. 10, S. 144]

¹⁰so die klassische Formel des Schweizer Rechtswissenschaftlers Fritz Fleiner in der Schrift »Schweizerisches Bundesstaatsrecht« von 1923, zitiert nach [vA00, S. 206]

¹¹auch Unterschriftenquorum genannt. Der Begriff Quorum bezeichnet eine benötigte Mindestmenge von Stimmen.

¹²Bei Fragen der Gebietsabtretungen auch eines Landesteils.

Tabelle 9.1.: Volks- und Bürgerentscheide in den Verfassungen der Bundesländer

Bundesland	Volksentscheid		Bürgerentscheid ^a	
	seit	Verf. ^b	seit	Verf.
Baden-Württemberg	1947	Art. 29 ^c	1956 ^d	
Bayern	1946	Art. 73/74	1995	Art. 7/12
Berlin	1995 ^e	Art. 39		
Brandenburg	1992		1993	
Bremen	1947	Art.69–74	1994	
Hamburg	1996		1998	
Hessen	1946	Art. 58 ^f	1993	HGO Art. 8 ^g
Mecklenburg-Vorpommern	1994		1993	
Niedersachsen	1993		1996	
Nordrhein-Westfalen	1950	Art. 2/68 ^h	1994	
Rheinland-Pfalz	1947	Art. 109	1994	
Saarland	1979	Art. 101/102	1997	Art. 99/100
Sachsen	1992		1993	
Sachsen-Anhalt	1993	Art. 72/73	1990	
Schleswig-Holstein	1990	Art. 42	1990	
Thüringen	1994		1993	

^aIn allen Bundesländern besteht inzwischen die Möglichkeit zum Bürgerbegehren und -Bescheid, nicht in allen Fällen konnte ich jedoch die genauen Daten in Erfahrung bringen.

^bVerfassungsartikel

^cDa in vielen Länderverfassungen die Grundlagen für Volks- und Bürgerentscheide auf verschiedene, teils weit verstreute Artikel verteilt sind, wurden teilweise nur einzelne Artikel exemplarisch genannt.

^dals erstes Bundesland, bislang ca. 200 Bürgerentscheide

^enachdem sie 1974 abgeschafft worden war; erstmalige Einführung 1950.

^fehemals Artikel 124

^gHessische Gemeindeordnung

^hNachdem Volksbegehren und -entscheid bereits 1948 durch ein Gesetz eingeführt worden waren, wurden sie 1950 in Artikel 2 der Verfassung an herausragender Stelle verankert. Artikel 68 regelt die Veranlassung eines Volksentscheides durch die Landesregierung, wenn der Landtag ein von ihr eingebrachtes Gesetz abgelehnt hat.

Tabelle 9.2.: Die Verfahren für Volksbegehren und Volksentscheid in den 16 Bundesländern nach dem Stand vom März 2002

Bundesland	Finanz. ^a	Volksbegehren		Volksentscheid		fair ^b
		U-Q ^c	Frist ^d	Gesetz ^e	Verf. ^f	
Baden-Württ.	nein	16,6 %	14 T. ^g (A)	33 %	50 %	nein
Bayern	nein	10 %	14 T. (A)	-	25 %	teils
Berlin	nein	10 %	2 M. (A)	33 % ^h	nein	nein
Brandenburg	nein	ca. 4 %	4 M. (A)	25 %	50 % (+2/3) ⁱ	nein
Bremen	nein	10 % ^j	3 M. (F)	25 %	50 %	nein
Hamburg	nein	5 %	14 T. (AF)	20 %	50 % (+2/3)	nein
Hessen	nein	20 %	14 T. (A)	-	nein	nein
Meckl.-Vorp.	nein	ca. 10 %	- (F) ^k	33 %	50 % (+2/3)	nein
Niedersachsen	nein	10 %	12 M. (F)	25 %	50 %	nein
NRW	nein	8 %	8 W. (A)	15 %	50 % ^l	teils
Rheinland-Pfalz	nein	ca. 10 %	2 M. (A)	25 % ^m	50 %	nein
Saarland	nein	20 %	14 T. (A)	50 %	nein	nein
Sachsen	nein	ca. 12 %	8 M. (F)	-	50 %	nein
Sachsen-Anhalt	nein	ca. 11 %	6 M. (F)	25 % ⁿ	50 % (+2/3)	nein
Schleswig-Hol.	nein	5 %	6 M. (A) ^o	25 %	50 % (+2/3)	nein
Thüringen	nein	14 %	4 M. (F)	33 %	50 %	nein
<i>Zum Vergleich:</i>						
Schweiz (Bund)	ja	ca. 2 %	18 M.	-	-	ja
Kalifornien	ja	ca. 2 %	5 M.	-	-	ja

^aThemen mit finanziellen Folgen zulässig?

^bIst das Verfahren bürgerfreundlich?

^cUnterschriftenquorum

^dEintragungsfrist. Die Unterschriften müssen entweder frei auf der Straße gesammelt (F) oder dürfen nur in Amtsstuben geleistet werden (A).

^eZustimmungsquorum bei einem einfachen Gesetz

^fZustimmungsquorum bei einem verfassungsändernden Gesetz

^gT. = Tage, W. = Wochen, M. = Monate

^hEs gilt ein Zustimmungsquorum von 33 Prozent. Bei einer Beteiligung von über 50 Prozent der Wahlberechtigten entfällt die Klausel.

ⁱ2/3-Mehrheit

^j20 Prozent bei einem verfassungsändernden Volksbegehren.

^kNeben der freien Sammlung kann eine zweimonatige Amtseintragung beantragt werden.

^lBeteiligungquote sowie 2/3-Mehrheit

^mEs handelt sich um ein *Beteiligungsquorum* von 25 Prozent.

ⁿDas Zustimmungsquorum entfällt, wenn der Landtag eine Konkurrenzvorlage beim Volksentscheid zur Abstimmung stellt.

^oNeben Ämtern und Behörden können weitere Eintragungsstellen beantragt werden.

Wenn er der Volksabstimmung zuvor kommt, gilt das Verfahren durch Zweckerreichung als erledigt. Macht das Parlament von seinem Selbsteintrittsrecht keinen Gebrauch, hat es die Möglichkeit zur Konkurrenzvorlage, das Volk entscheidet dann also bei der Volksabstimmung über zwei Gesetzentwürfe.

In Bayern ist für jede Verfassungsänderung ein Volksentscheid notwendig,¹³ in den meisten anderen Ländern ist eine Verfassungsänderung durch Volksentscheid möglich, in Berlin, Hessen und dem Saarland ist sie verboten. Die genauen Bestimmungen für die Verfahren für Volksbegehren und Volksentscheid in den 16 Bundesländern zeigt Tabelle 9.2:¹⁴ Während die Bürger in Niedersachsen zwölf Monate Zeit haben, ein Volksbegehren zu unterschreiben, und diese von zehn Prozent der Niedersachsener benötigten Unterschriften auf offener Straße gesammelt werden dürfen, müssen die Baden-Württemberger innerhalb von vierzehn Tagen ihre Unterschrift in Amtsstuben leisten, damit es zu einem Volksentscheid kommt. Während in den meisten Bundesländern bei einem Volksentscheid über ein einfaches Gesetz eine bestimmter Prozentsatz der Bevölkerung den Entscheid *unterstützen* muß, schreibt Rheinland-Pfalz nur die *Wahlbeteiligung*-Quote vor, während in Bayern eine Relevanz nicht mehr durch das Erreichen von Quoren nachgewiesen werden muß. In Brandenburg ist bei einem verfassungsändernden Gesetz neben einer Unterstützung des Antrages durch 50 Prozent der Brandenburger eine 2/3-Mehrheit notwendig, d. h. wenn sich nur ein Drittel der an der Wahl beteiligenden Bürger gegen den Entscheid ausspricht, ist er nicht erfolgreich.

Von der Volksgesetzgebung bleiben in den Landes- und Kommunalverfassungen ausgeschlossen:

- Der Haushaltsplan
- Abgabengesetze
- Besoldungsordnungen

9.2. Beurteilung der demokratischen Entwicklung

Nach Hans Herbert von Arnim stellte die deutsche Verfassung eine gute Basis für den Aufbau der Bundesrepublik in den ersten Jahrzehnten dar. Inzwischen habe sich jedoch eine politische Klasse gebildet, „die die überkommenen Kontrollmechanismen unterläuft.“¹⁵ Schon Thomas Jefferson, der Verfasser der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung, hat vor über 200 Jahren betont, jede Generation sei aufgerufen, sich ihre Verfassung neu zu geben.“¹⁶

¹³Das Parlament darf also nicht einfach mit 2/3-Mehrheit die Verfassung ändern.

¹⁴[dir02]

¹⁵Auch Carl Rogers machte die Erfahrung im administrativen Bereich, daß es sehr schwer ist, eine freie, lebendige Struktur aufrechtzuerhalten.

¹⁶[vA00, S. 15]

„Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus“¹⁷, so steht es im Grundgesetz, und die Präambel des Grundgesetzes meint, das deutsche Volk habe sich „kraft seiner verfassungsgebenden Gewalt dieses Grundgesetz gegeben.“¹⁸ Nicht gefragt wird dabei, ob das Volk wirklich Einfluß auf den Erlaß und den Inhalt des Grundgesetzes hatte. Volksbegehren und Volksentscheid werden außer in Bezug auf die Volksbefragung bei Neugliederung¹⁹ und den Volksentscheid bei Neugliederung des Bundesgebietes²⁰ im Grundgesetz nicht erwähnt, wenn gleich es in Artikel 20 Absatz 2 heißt:

„Sie [die Staatsgewalt] wird vom Volke in Wahlen *und Abstimmungen*
[...] ausgeübt.“ [Nie91, S. 16]²¹

Mit Wahlen sind Personenentscheidungen gemeint und mit Abstimmungen wird über Sachfragen entschieden.

Das Fehlen direktdemokratischer Momente im Grundgesetz läßt sich zurückführen auf die volksferne Haltung vieler Verfassungsväter. So warnte z. B. der spätere Bundespräsident Theodor Heuss im Parlamentarischen Rat vor dem Volk wie vor einem bissigen Hund (»Cave canem«).

Der Parlamentarische Rat, welcher 1948/49 unter großer Einflußnahme der westlichen Besatzungsmächte das Grundgesetz ausarbeitete, wurde weder direkt vom Volk gewählt, noch wurde das Grundgesetz einer Volksabstimmung unterzogen. Es waren die Landesparlamente, welche die Mitglieder des Parlamentarischen Rates entsandten und welche später auch die abschließende Entscheidung über das Inkrafttreten des Grundgesetzes trafen. Bei den Landtagswahlen spielte das Thema Grundgesetz noch keine Rolle. Die Nicht-Beteiligung des Volkes wurde damit begründet, „man wolle die deutsche Teilung nicht verfestigen.“²² Eine demokratische Legitimation wurde jedoch auch nach der Wiedervereinigung nicht nachgeholt.

¹⁷[Nie91, S. 16]

¹⁸[Nie91, S. 6]

¹⁹Artikel 29 Absatz 118

²⁰Artikel 29 Absatz 3-5

²¹Hervorhebungen von mir.

²²[vA00, S. 178]

10. Beuys' (bildungs-) politische Aktivitäten

„Aber nun steht man natürlich vor der Frage, daß die Menschen ihre Bedürfnisse zwar ahnen, aber sie nicht ausdrücken können. Aus diesem Grunde ist es eine logische Konsequenz, daß man das Schwergewicht auf die Informationen über diese Dinge und auf das Schulische legt, daß man so möglichst viele Einrichtungen schafft, wo Kenntnisse darüber erworben werden können, was denn überhaupt eine soziale Organisation ist, wie die Gesellschaft sich neu organisch organisieren könnte. Das ist eine Frage der Information und der Bildung.“

Beuys im Interview mit Rainer Rappmann [HRS84, S. 11]

10.1. Freie Internationale Universität (FIU)

Im folgendem Kapitel wird das von Beuys entwickelte alternative (Hoch-)Schulmodell der Freien Internationalen Universität dargestellt. Als Erinnerung an die schon in Kapitel 6 erwähnten Inhalte beginne ich mit der Auflistung der Ereignisse, die in der Konsequenz zur Gründung der FIU führten.

- 22. 6. 1967: Gründungsversammlung »Deutsche Studentenpartei als Metapartei«.
- 1. 6. 1971: Ablösung der »Studentenpartei« durch die »Organisation für direkte Demokratie durch Volksabstimmung (freie Volksinitiative e. V.)«.
- 1971: Aufnahme von 142 abgewiesenen Bewerber in die Beuys-Klasse mit der Begründung, der Numerus clausus sei „nicht dem Grundrecht konform.“¹
- 15. 10. 1971: Besetzung des Sekretariats der Akademie mit dem Ziel, für die Zulassung von 16 abgewiesenen Studienbewerbern ein Gespräch mit dem damaligen Wissenschaftsminister Rau zu erzwingen.

¹Beuys in [Sta87, S. 122]

- 1. 11. 1971: Gründung des »Komitees für eine Freie Hochschule«.
- 19. 5. 1972: Podiumsdiskussion über eine »Freie Schule für Kreativität«.
- 10. 10. 1972: Besetzung des Sekretariats mit 50 abgewiesenen Studenten. Fristlose Entlassung aus dem Dienstverhältnis.
- 27. 4. 1973: Gründung des »Verein zur Förderung einer freien internationalen Hochschule für Kreativität und interdisziplinäre Forschung« (FIU).
- Febr. 1974: Gründung der »Freien Hochschule«.
- 1977: Ausstellung der Installation »Honigpumpe am Arbeitsplatz« sowie Einrichtung der »Freien Internationalen Hochschule für Kreativität und interdisziplinäre Forschung e.V.« auf der »documenta 6«.

10.1.1. Das Modell

Beuys sah in der ästhetischen Erziehung ein Mittel, die „Erlebnisorgane“² des Menschen zu aktivieren und so einer einseitigen, verstandesmäßigen Betrachtungsweise entgegenzuwirken. Deshalb sollte die isolierte Kunsterziehung abgeschafft und das künstlerische Element in alle Fächer hineingetragen werden.

Mit der FIU verfolgte er nicht das Ziel, Spezialisten heranzubilden, sondern Basis der Ausbildung sollte „eine Art »Kreativikum«“ sein. „Jeder muß durch sein Fach zu menschenkundlichen Erkenntnissen führen. Dazu gehört das ganze Leben, auch Politik.“ Grundthese von Beuys war „die Idee, daß Kunst und aus Kunst gewonnene Erkenntnisse ein rückfließendes Element ins Leben bilden können.“³ Die Freie Internationale Universität sollte als Schule für freie Kreativität den Menschen sensibilisieren. Dies wollte Beuys umsetzen durch

„Permanente Dokumentation von künstlerischen Aktivitäten aus der ganzen Welt, Experimente, interdisziplinäre Recherchen, individuelle Entfaltungsmöglichkeiten, freier Eintritt für Jedermann, ein Werkzentrum für Alte, Kindergärten... Das interkontinentale Informationszentrum ist eine weitere Idee, mit einem Satelliten⁴, der die Erde umkreist und Informationen über freie, von Machtinteressen nicht dirigierte Kreativität ausstrahlt.“
Joseph Beuys in [Heu73, S. 7]⁵

Das Projekt der Freien Internationalen Universität umfaßte die drei Ebenen:

- *Schulebene* als institutionalisiertes Bildungssystem, welches unterschiedliche Studiengänge beinhalten sollte mit verschiedenen Lehrprogrammen, in denen auch die traditionellen Kunstfächer angeboten würden,

²[HRS84, S. 39]

³[HRS84, S. 39]

⁴dem damals modernsten weltweit verfügbaren Kommunikationsmittel.

⁵zitiert nach [Boj85, S. 23]

- *interdisziplinäre Forschung* als mobiles Lehrsystem und eine
- *permanente Präsentationsebene* mit wechselnden Ausstellungen für internationale Kunst.

Darüber hinaus waren ein ökologisches Institut und ein Institut für Evolutionswissenschaft geplant. Durch ihren ganzheitlichen Ansatz ist das Modell der FIU keinesfalls mit einer herkömmlichen, in verschiedene Fakultäten eingeteilten Universität vergleichbar. Vielmehr geht es hier um die Erarbeitung erweiterter Forschungsgebiete unter der grundsätzlichen Berücksichtigung von Kreativität und Selbstbestimmung des Einzelnen.

Schule meint für Beuys also nicht erst das *Gebäude*, in dem Schule verortet ist, „das Prinzip der freien Schule ist viel lebendiger“⁶, ist schon der gedankliche Prozeß, die Entwicklung hin und die Auseinandersetzung mit der freien Universität. „Man ist also praktisch noch bei der Gedankenarchitektur.“⁷

Durch den Abbau des bestehenden egozentrischen Leistungsprinzips, wie es sich in Schule, Wirtschaft und Gesellschaft überhaupt findet, wollte die FIU humanes Bewußtsein bilden.

Beuys spricht von einem *oszillierenden Lernprinzip*, denn das Lehr-Lern-Verhältnis muß ganz offen und ständig umkehrbar sein. Dieses Prinzip soll „für alle Lebenssituationen, für alle Altersstufen“ gelten. Hierbei geht es nicht um die Frage des Für und Wider antiautoritärer Erziehung, um die Mündigkeit des kleinen Kindes, sondern um ein generelles Prinzip, „d. h. ich kann doch von einem Kind sehr viel lernen!“ Beuys spricht von einem generalisierten „Sender- und Empfängerprinzip“⁸, in dem immer der, der aktiv ist, der, der spricht, der Lehrer ist. Ungeachtet dessen braucht das Kind in Phasen seiner Entwicklung die Autorität, und „die Frage, wer leitet, ist ja immer die Frage der Fähigkeit.“⁹

Letztlich verstand Beuys die FIU, die „Universität des Volkes“, als Dachverband aller menschlichen Zusammenschlüsse, die sich mit der Frage der sozialen Zukunft beschäftigen: einen „organisatorischer Ort des Forschens, Arbeitens und Kommunizierens.“¹⁰

10.1.2. Selbstverwaltung

Beuys arbeitete für ein „alternatives, vielfältiges Schulwesen. Wir wollen die Schulen nach und nach in die Selbstverwaltung der Menschen legen, also in die Verwaltung derjenigen, die im Schulwesen ja arbeiten. Das sind Lehrende und Lernende

⁶[HRS84, S. 16]

⁷[HRS84, S. 36]

⁸[HRS84, S. 24]

⁹[HRS84, S. 25]

¹⁰aus »Aufruf zur Alternative« [HRS84, S. 135]



Abbildung 10.1.: Demonstrierender Student

im Prinzip.“¹¹

Die Selbstverwaltung ist für Beuys das „Stichwort für die Neuorganisation der Gesellschaft“¹², sie stellt sich dar in der „absoluten Unabhängigkeit von staatlicher wie auch privater Einflußnahme auf das Lehr- und Lernprogramm“¹³ als oberstes Prinzip der Schule. Selbstverwaltung ist also ein Teil der Realisierung von »Freiheit im Geistesleben«, welche für Beuys von so elementarer Wichtigkeit ist angesichts der Frage, „ob ein unfreies pädagogisches Mittel geeignet ist, die Kreativität der Menschen, die wir zur Bewältigung der Zukunftsaufgabe brauchen, zu entwickeln.“¹⁴

10.2. Organisation für direkte Demokratie

Am 22. 6. 1967 wurde von Beuys die »Deutsche Studentenpartei als Metapartei« gegründet, „deren wesentlichstes Anliegen die Erziehung aller Menschen zur geistigen Mündigkeit ist.“¹⁵ Kurz darauf wurde der Name um den Zusatz »Fluxuszone West« erweitert, „um deutlich werden zu lassen, daß »Fluxuszone West« sich auf die Situation des Westmenschen, auf die gesamte westliche Gesellschaft, die sich aus dem »Horizont der westlichen Kultur« gebildet hat, bezieht und nicht nur auf eine aktuelle studentische Situation.“¹⁶ Durch die Formulierung »Metapartei« sollten die Parteien und die durch sie ausgeübte Herrschaft in Frage stellen. Nicht zuletzt war die »Studentenpartei« gedacht als Sprachorgan der Tiere.¹⁷ Beuys bezeichnete sie als „die größte Partei der Welt – aber die meisten Mitglieder sind Tiere.“¹⁸

Da die »Studentenpartei« in ihrer Wirkung zu sehr auf die Kunstakademie beschränkt blieb, wurde sie am 1. 6. 1971 durch die »Organisation für direkte Demokratie durch Volksabstimmung (freie Volksinitiative e. V.)« abgelöst, „wo die Menschen lernen sollen, wie sie selbst in die Gesetzgebung eingreifen können.“¹⁹ Sie

¹¹[HRS84, S. 28f]

¹²Auch Stefan Leber meint in »Waldorfschule heute. Einführung in die Lebensformen einer Pädagogik«: „Keineswegs kann schon gesagt werden, daß die Selbstverwaltungsform die schlechthin ideale Sozialgesellschaft schaffe, aber es gibt keine bessere und der Schule angemessenere. Denn was kann einer Einrichtung des Erziehungswesens mehr entsprechen, als daß sich Lehrer und Eltern selbst mit- und aneinander erziehen?“ [Leb96, S. 47]

¹³[HRS84, S. 37]

¹⁴[HRS84, S. 28]

¹⁵[HRS84, S. 108]

¹⁶[HRS84, S. 108]

¹⁷Beuys bezeichnete Tiere als »Außenorgane« des Menschen, ausgehend von seinem Bild des organischen Verwobenseins des Weltganzen. Bäume verkörpern für ihn das Leiden: „Sie sind entrechtet. Sie wissen das ganz genau, daß sie entrechtet sind. Tiere, Bäume, alles ist entrechtet. Ich möchte diese Bäume und diese Tiere rechtsfähig machen.“ [Men89, S. 46], zitiert nach [Mül94, S. 114]

¹⁸[Mül94, S. 79]

¹⁹[HRS84, S. 10]

unterhielt in Düsseldorf, Andreasstraße 25 ein „einfaches Büro in der Straße mit einem Schaufenster nach außen“²⁰, über welches Beuys sagte: „Eigentlich ist das schon eine freie Schule, diese Informationsstelle für direkte Demokratie.“²¹

„Dort werden alle möglichen Informationen immer wieder ausgehängt. Jedermann kann hingehen und sich Informationen holen und sich auch etwas Geschriebenes mitnehmen.“²² Da können sich auch Gruppen hinsetzen und miteinander reden.“
Beuys in [HRS84, S. 33]

Die Funktion der Organisation für direkte Demokratie bestand in dem Betreiben, „viele solcher Arbeitsgruppen oder Informationsbüros zu gründen und die weltweite Zusammenarbeit zu organisieren.“²³

Die direkte Demokratie ist, wie in Kapitel 9.2 dargestellt, im Grundgesetz in der Formulierung „[...] in Wahlen und Abstimmungen“²⁴ vorgesehen. Trotzdem machte Joseph Beuys im Büro für direkte Demokratie nach eigener Aussage wiederholt die Erfahrung, daß „sehr viele Menschen [...] gedacht [haben], daß unser Laden geschlossen wird, weil viele meinten, auch Juristen – es waren viele Richter bei uns im Büro – das ist doch verfassungswidrig, was ihr da macht. [...] dann stellt es sich heraus, daß selbst Doktoren, Richter, Rechtsanwälte gar nicht die Verfassung kennen, [...] und damit muß man mal anfangen, ganz sachte bei der niedrigsten Stufe anfangen.“²⁵

Die Demokratie war für Beuys der Ausweg aus den zwei etablierten Systemen des westlichen Privatkapitalismus und des östlichen Staatskapitalismus.²⁶ Er meinte dabei nicht die repräsentative Demokratie, denn „der erste Schritt ist einfach die Erkenntnis, daß man nicht mehr Parteibonzen wählen darf, daß man einfach nicht mehr das Parteisystem unterstützen darf. Das wäre die erste negative Maßnahme, d.h. man wählt nicht mehr. Die zweite positive wäre, daß man zu dem selben Zeitpunkt, wo solche Wahlen stattfinden, nach Möglichkeit über Gesetzesvorschläge, die aus einer Initiativgruppe kommen, zu einer Volksabstimmung schreitet.“²⁷ Das Multiple »Tragetasche aus Polyäthylen mit Filzplastik«²⁸ zeigt den Vergleich der beiden Gesellschaftsformen direkte Demokratie und Parteienstaat (vgl. Abbildung 10.2) im Verständnis von Beuys.

²⁰[HRS84, S. 33]

²¹[HRS84, S. 11]

²²Die Organisation verbreitete eine Reihe von Informationsblättern zu Themen wie »Demokratie«, »Gewaltenteilung«, »Marktwirtschaft«, »Anarchie«, »Parteien«, etc.

²³[HRS84, S. 121]

²⁴[Nie91, S. 16]

²⁵[HRS84, S. 15]

²⁶„Ich bin gegen Privat- und Staatskapitalismus, ich bin für einen freien demokratischen Sozialismus. Meine Kunst ist Befreiungspolitik.“ [HRS84, S. 107]

²⁷[HRS84, S. 10]

²⁸in erster Auflage 1971 in 10.000 Exemplaren herausgebracht.



Abbildung 10.2.: »Tragetasche aus Polyäthylen mit Filzplastik«, 1971

Gerade in Hinblick auf eine Zeit, in der Demonstrationen auf der Tagesordnung standen, erschien direkte Demokratie als folgerichtiger nächster Schritt. So meint Beuys in einer Ansprache am 25. 6. 1983 auf der »Krefelder Friedenskundgebung«:

„Also müssen unsere Forderungen verallgemeinert werden! Sie müssen durch einen Volksentscheid in einen Entscheidungscharakter übergeführt werden. Das wäre jetzt die nächste Stufe: Volksentscheid! [...] Denn nur dadurch geben wir unserer Sache die rechtsverbindliche Form einer Entscheidung. Deshalb sage ich: Die Demonstrationen sind von außerordentlicher Wichtigkeit. Immer mehr Menschen werden wachgerüttelt und reihen sich bei uns ein [...]. Aber eine wirkliche Kraft wird daraus erst, wenn wir – parallel dazu – die Entscheidung herbeiführen in einem Volksentscheid.“²⁹

Beuys in [HRS84, S. 63]

10.3. Aktion Dritter Weg (A3W)

Beuys gehörte 1977 zu den Gründungsmitgliedern des Unternehmensverbandes »Aktion Dritter Weg«³⁰. Der gemeinsam mit Wilfried Heidt und Peter Schata geschriebene »Aufruf zur Alternative« erschien 1978 in der Weihnachtsausgabe der »Frankfurter Rundschau«. In ihm rief Beuys zur Überwindung der ideologischen Gegensätze zwischen Ost und West sowie dem Reichtumsgefälle zwischen Nord und Süd auf, dessen Ursache er in der übergroßen Bedeutung des Geldes in unserem Jahrhundert sah.

Bei seiner Konzeption für eine neue Gesellschaft, knüpfte Beuys an Steiners in Kapitel 7.3 dargestellten Gedanken über die Dreigliederung des sozialen Organismus an. Auch Beuys begriff die Französische Revolution als Dreigliederungsbewegung, und Dreigliederung taucht seiner Meinung nach überall da auf, „wo die Menschen anfangen, eigene Wege zu gehen und eigene Entwicklungen einzuleiten.“³¹ Er integrierte die Idee der Dreigliederung, die, wie in Kapitel 8.1.3 dargestellt, ein freies Geistes-, Rechts- und Wirtschaftsleben anstrebt, in seine plastische Theorie.³²

²⁹Als wesentliche Voraussetzungen für Volksentscheide sah Beuys:

- vorhergehende frei zugängliche Informationen zum Thema
- Auftritte in Rundfunk und Fernsehen zu guten Sendezeiten
- unzensurierte Argumentationen von Befürwortern und Gegnern
- Verbreitung freier Informationen durch die Presse
- Unzensurierte und gleichberechtigte Aufklärung [Mey87, S.39]

³⁰Im Folgenden kurz A3W genannt.

³¹[HRS84, S. 13]

³²Die Bestrebungen für einen »Dritten Weg« gingen vom Internationalen Kulturzentrum Achberg (bei Lindau am Bodensee) aus, einer Verbindung von Initiativen, „die auf der Basis von Freiheit und Gleichberechtigung versucht, Alternativen auf den verschiedensten Gebieten des menschl-

Der alternative Entwurf »Dritter Weg« geht vom Menschen aus. Beuys sieht „nach Gefühl und Erkenntnis der Menschenwürde“ drei Grundbedürfnisse als dem Menschen vorrangig an:

1. „Er will seine Anlagen und seine Persönlichkeit *frei entwickeln* und seine Fähigkeiten in Verbindung mit den Fähigkeiten seiner Mitmenschen *frei* für einen als *sinnvoll* erkannten Zweck einsetzen können.“
2. „Er erkennt jede Art von Privileg als untragbare Verletzung der demokratischen Gleichberechtigung. Er hat das Bedürfnis, [...] als *Gleicher unter Gleichen* zu gelten und am demokratischen Vereinbaren auf allen Ebenen und in allen Bereichen der Gesellschaft mitbestimmen zu können.“
3. „Er will *Solidarität schenken und Solidarität in Anspruch nehmen.*“³³

Die Ideale Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit sieht Beuys also als Grundbedürfnisse des Menschen an.

10.3.1. Lebensreformbewegung

Beuys benutzte den Begriff »Dritter Weg« synonym zu »Soziale Plastik«. Er hat das Programm des Dritten Weges jedoch nicht erfunden; die Idee ist innerhalb der Lebensreformbewegung weit verbreitet.

Diese Alternative zu Kapitalismus und Kommunismus erlangte um die Mitte des 19. Jahrhunderts eine breite Wirkung und umfaßte zuerst die Ernährungsreform und die Naturheilkunde. Gemeinsam war den Pionieren der Naturheilbewegung die Erfahrung, daß bei eigener Krankheit die naturwissenschaftlich orientierte Medizin versagt hatte.

Die zweite Phase der Bewegung wurde geprägt durch die sozialen Probleme des technischen Zeitalters; einher ging eine Boden-, Siedlungs- und Wohnungsreform. Gartenstädte sollten gebaut werden, „damit innerhalb eines kleinstädtischen Zusammenhangs Landleben möglich würde.“³⁴

Um die Jahrhundertwende verschob sich die inhaltliche Ausrichtung wiederum von einer medizinisch-hygienischen über eine sozial-reformerische Reform hin zu ästhetischen Kriterien. Dies zeigt sich in Kleidungsreform, Körperkultur, Gymnastik und Tanz. Die Anhänger der Lebensreform waren von einem »tiefen, *innerweltlichen Glauben* an die in jedem Menschen verborgenen natürlichen Kräfte ge-

chen Lebens zu erforschen, bekanntzumachen und, soweit möglich, auch in die Praxis umzusetzen.“ [HRS84, S. 44] Ich verweise an dieser Stelle auf die Darstellung in »Soziale Plastik« auf den Seiten 44 sowie 68.

³³Zitate aus »Aufruf zur Alternative«, Erstveröffentlichung in der Frankfurter Rundschau am 23.12.1978, zitiert nach [HRS84, S. 131]

³⁴Roman Kurzmeyer in [Sze97, S. 107]

prägt“³⁵, und folgten keiner politischen Partei. Einig sind sich die unterschiedlichen Strömungen darin, daß nur der Dritte Weg die Menschheit in eine bessere Zukunft führen kann.

10.3.2. Die Revolution der Begriffe

Die Reformbestrebungen von Joseph Beuys setzen an bei den Begriffen. Mit Begriffen ist immer eine sehr weittragende Praxis verbunden, denn wie über etwas gedacht wird bestimmt, wie man mit einem Sachverhalt umgeht. Deshalb war es für Beuys notwendig, den Kunstbegriff zu erweitern, ihn so weit zu machen, daß er letztlich alles umfaßt. Beuys selbst sagt:

„Wer sagt, daß es eine Veränderung geben muß, aber die »Revolution der Begriffe« überspringt und nur gegen die äußeren Verkörperungen der Ideologien anrennt, wird scheitern. Er wird entweder resignieren, sich mit Reformieren begnügen oder aber in der Sackgasse des Terrorismus landen. Drei Formen des Sieges der Strategie des Systems.“

Beuys in [HRS84, S. 134]³⁶

10.4. Beuys und die Grünen: Einheit in der Vielfalt?

Ende der 60er Jahre entstanden im Zuge der Studentenunruhen vermehrt Bürgerinitiativen. Diese Initiativen verfolgten zumeist sehr beschränkte Interessen. Bei ihrer Gründung 1979 sollten die Grünen als parlamentarische Initiative die verschiedensten Alternativbewegungen repräsentieren.³⁷ Die Grünen wollten sich nicht durch eine ideologische Rechts- oder Links-Zuordnung von den übrigen Parteien abgrenzen, sondern sich an Grundwerten orientieren wie Lebensschutz, Basisdemokratie und Selbstverwaltung. Ebenfalls war bei der Begründung ein Ziel, den Parteienstaat zu überwinden, weshalb Beuys' Engagement keinen Widerspruch darstellt zu früheren Aussagen wie „Wählt nie wieder Parteien!“³⁸ Die Partei alten Stils mit

³⁵Roman Kurzmeyer in [Sze97, S. 108]

³⁶aus »Aufruf zur Alternative«

³⁷„Wir sind die Alternative zu den herkömmlichen Parteien. Hervorgegangen sind wir aus einem Zusammenschluß von grünen, bunten und alternativen Listen und Parteien. Wir fühlen uns verbunden mit all denen, die in der neuen demokratischen Bewegung mitarbeiten: den Lebens-, Natur- und Umweltschutzverbänden, den Bürgerinitiativen, der Arbeiterbewegung, christlichen Initiativen, der Friedens- und Menschenrechts-, der Frauen- und Dritte-Welt-Bewegung. Wir verstehen uns als Teil der grünen Bewegung in aller Welt.“ aus dem Bundesprogramm der »Grünen« von 1981, zitiert nach [Grü01, S. 6] Weitere Alternativbewegungen bei den Grünen waren die ökologische Bewegung, Bewegung für selbstverwaltete Praxismodelle, anthroposophische Bewegung u. a.

³⁸„Wählt nie wieder eine Partei! Alle! Jeder! Wählt die Kunst, d. h. euch selbst! Alle! Jeder! Organisiert euch als Nichtwähler zu einer echten Opposition! Alle! Jeder!“

Einheitsprogramm und Führungshierarchie sollte überwunden werden.

Die FIU und die Aktion Dritter Weg waren Gründungsorganisationen der Partei »Die Grünen«. Sie erarbeiteten das sogenannte EVI-Konzept (»Einheit in der Vielfalt«), welches der Vielfalt der die Partei tragenden Gruppen gerecht werden wollte:

„In vielen wesentlichen Punkten besteht unter [den Gruppen] bereits ein hohes Maß an *Übereinstimmung*. Dieses ist die Basis der *Gemeinsamkeit* in der Einheit. In anderen Punkten besteht *Nichtübereinstimmung*. Dieses ist die Basis der *Freiheit* in der Einheit.“ *Beuys in [HRS84, S. 136]*

„Viele haben, glaube ich, dieses Modell der »Einheit in der Vielfalt« begriffen, haben begriffen, daß man individuellen Gruppierungen nicht die Individualität abschneiden kann. Bis jetzt habe ich eben diese aktive Toleranz bemerkt [...] Ihre Verschiedenheit aber halten sie aufrecht, als große Reserve für die weitergehende Diskussion am Transformationsfaden, um nur nicht zu einem Minimalkonsens zu kommen, wo jede Gruppe sozusagen ihr Bestes aus ihrer Programmatik abschneiden muß.“

*Beuys in [HRS84, S. 62]*³⁹

Nachdem das Konzept der Einheit in der Vielfalt jedoch in der Politik der Grünen in den Hintergrund getreten, bzw. „nie richtig verstanden worden war“⁴⁰ und die Grünen sich immer mehr in Richtung einer üblichen Partei hin entwickelten, zogen sich die Bewegungen FIU und A3W immer stärker zurück. Beuys dazu: „Ich hätte allerdings erwartet, [...] daß man gesagt hätte, wir verstehen das alles nicht so genau, aber wir sehen ein, da ist ein Element, das dürfen wir nicht aus den Augen verlieren, das dürfen wir nicht in die Ecke schieben. [...] Wir werden sehen, ob von den Grünen nicht mal wieder die Frage kommt nach irgendeiner Aufgabe, die ich bei ihnen wahrnehmen kann.“⁴¹

10.5. „Es sollen keine Behauptungen aufgestellt werden...“

Beuys meint über sich und sein Tun, er wolle „kein politisches Programm ausbilden und sagen: so muß es gemacht werden. Sondern ich will anregen zu neuen, mit den alten konkurrierenden Einrichtungen, um das Alte nach und nach zu überwinden.“⁴² Er empfindet seinen Aufruf zur Eigeninitiative nicht als Fremdbestimmung.

Macht Gebrauch von eurer Macht, die ihr habt durch das Recht auf Selbstbestimmung! Alle!“
[HRS84, S. 109]

³⁹Beuys in der Berliner Stadtzeitung Zitty, S. 28, ohne Datum, »Wie funktioniert Freiheit?«

⁴⁰Rainer Rappmann in „Soziale Plastik“ [HRS84, S. 63]

⁴¹[HRS84, S. 63]

⁴²[HRS84, S. 37] Beuys an anderer Stelle: „Daß wir keine Patentlösung für jedes einzelne, sagen wir mal, Endproblem wissen, das weiß ich auch. Wir wollen auch kein politisches Programm – [...]“

mung, denn „die Menschen drängen von sich aus weg. Nur ist das sehr verdeckt. Es ist sehr unterbewußt oft.“⁴³ Rainer Rappmann vertritt in »Soziale Plastik« die Ansicht, „daß es Beuys nicht um die Durchsetzung seiner eigenen Anschauung geht“, denn er leite „eben gerade aus der Erkenntnis, daß der Mensch auf dem Weg ist, ein immer freieres Wesen zu werden, die gesellschaftliche Forderung nach freier Entfaltung der Persönlichkeit ab.“⁴⁴ Diese Erkenntnis wird an keiner Stelle wirklich belegt, weder von Beuys noch von seinen Chronisten.

Beuys hat zwei Jahre Depression erlebt und war fortan, so scheint es, von der zwangsläufigen Richtigkeit seines Denkens überzeugt. In keinem Text findet sich ein Zweifel, eine Infragestellung, steht die Richtigkeit seiner Behauptungen zur Diskussion oder wird wissenschaftlich hergeleitet. Statt dessen verwirft Beuys die wissenschaftliche Methodik, seine Sprache in öffentlichen Vorträgen und Diskussionen, wie z. B. im Podiumsgespräch mit Michael Ende am 10. 2. 1985 in Wangen,⁴⁵ klingt eher prophetisch denn offen und diskutierbar. Beuys meint auf der einen Seite, daß „keine Behauptungen aufgestellt werden [sollen], sondern es sollen Dinge gesagt werden, die jeder einzelne durchrechnen kann, so daß er im Rechnen eigentlich mit leichter Hand erkennen kann, ob das Gesagte der Wahrheit entspricht [...]“⁴⁶, vertritt dann aber seine Thesen mit einer Absolutheit, die eine zwangsläufige Richtigkeit postuliert.⁴⁷ Beuys unterstellt die Einsichtigkeit seiner Gedanken auf der Basis des Durchdenkens, ohne sie jemals herzuleiten.⁴⁸

Selbstverständlich ist er in seiner Kunst nicht gefordert, irgendetwas zu beweisen. Kunst darf Behauptungen aufstellen, die auch ernst genommen werden müssen. Bei Beuys jedoch ist die Kunst – auch in seinem erweiterten Kunstbegriff – Mittel, Wahrheiten auszudrücken. Das, was er mit der Kunst ausdrücken will, wird von Beuys jedoch niemals belegt oder auf seine Richtigkeit hin überprüft. Kunst ist aber eben nicht *richtig* oder *falsch*, gut oder schlecht, sie ist in höchstem Maße subjektiv. Kunst provoziert, erfreut, verärgert, tröstet, vermittelt Ideen, erzeugt Gefühle, arbeitet mit Analogien und Gleichnissen. Doch auch wenn Kunst Neu-

Sondern man zeigt die Richtung an und arbeitet mit den Menschen gemeinsam irgend etwas aus, was besser ist zunächst, [...], was mehr Demokratie schafft.“ [BR75, S. 47]

⁴³[HRS84, S. 12]

⁴⁴[HRS84, S. 30]

⁴⁵in Auszügen veröffentlicht in der Schrift »Ein kurzes erstes Bild von dem konkreten Wirkungsfelde der Sozialen Kunst«. [Beu87]

⁴⁶[Beu87, S. 18]

⁴⁷„Also, das wird vor den Menschen die erste Frage sein, die gelöst werden muß und die er erkennen muß: *Es gibt den Sozialen Organismus!* [...] Beim Wirtschaftsfelde [...] wird [der Mensch] erkennen, daß es doch eigentlich das Feld der menschlichen Solidarität sein müßte.“ (Hervorhebung von mir.) [Beu87, S. 19]

⁴⁸Beuys z. B. in »Soziale Plastik«: „[...] Wenn man aus der Sache heraus und aus dem Gedanken heraus – der sich meines Erachtens auf sich selbst begründet – erkennt, daß nur Freiheit auf diesem Gebiet die größtmögliche Unabhängigkeit erzeugen kann [...]“ [HRS84, S. 28] Der Gedanke begründet sich auf sich selbst. Er muß also nicht mehr hergeleitet werden.

es schafft, Schöpfung ist, die Kultur und somit das menschliche Zusammenleben mit prägt und verändert, so beweist sie dadurch nicht, daß diese Veränderung auch *richtig* und gut ist. Selbst die grundsätzliche Aussage, daß allgemein die Freiheit der Kunst für eine Gesellschaft positiv ist, betrachtet die Kunst von außen.⁴⁹ Kunst liefert keine Werkzeuge um zu entscheiden, ob beispielsweise konkrete Handlungen ein Problem lösen oder ein bestimmtes Modell eine Situation zutreffend beschreibt.

Wenn Beuys sinngemäß sagt, »wir müssen das im Sozialen so machen, weil das in der Physik auch so ist.« (diesen wissenschaftlich unzulässigen Analogieschluß nennt Beuys »transzendieren«⁵⁰), so ist es sicher zulässig, einen Vorgang in der Physik als Inspiration für eine neue Form des sozialen Umgangs zu nutzen, nur ist die Möglichkeit dieses Analogieschlusses kein *Beweis* für seine Sinnhaftigkeit oder gar Korrektheit.⁵¹ Ebenso können Gleichnisse, Vergleiche und Beispiele Ideen hervorragend erläutern, aber auf keinen Fall beweisen. Beuys *behauptet*, Sachen zu beweisen, illustriert sie jedoch nur durch Beispiele und Analogien.

Durch diese unsaubere Argumentationsweise macht Beuys den Umgang mit seinen Aussagen sehr schwer. Er schafft sich und anderen mit den Mitteln der Kunst kreative, neue Sichtweisen und Ansichten zu Mensch und Gesellschaft und erarbeitet sich daraus ein im besten Sinne humanistisches und freiheitliches Menschenbild. Er sagt, man müsse ihm nichts glauben, jeder könne das nachrechnen, bezeichnet seine Aussagen als »Ergebnisse« seiner »Forschungen«, verbleibt aber dann in öffentlichen Äußerungen stets in Analogien und Vergleichen, die vielen (vor allem durch die »transzendierte« Verwendung von Begriffen wie »Wärme« und »Energie«) unschlüssig, bruchstückhaft oder einfach falsch erscheinen (und es je nach Standpunkt auch sind) und dazu verleiten, das gesamte Werk zu verwerfen.

Genau dies zeigt sich auch in den Meinungen zu Beuys. Die Kritik spaltet sich in Menschen, die sagen: »der war ein Spinner«,⁵² und in glühende Verehrer, die mir fast noch ideologischer erscheinen als Beuys selbst.⁵³ Beuys gesteht den Menschen zwar zu, seine Ideen anzunehmen oder abzulehnen, sein Weltbild ist jedoch völlig immun gegen andere Ansichten. Das ist alles andere als ein lebendiger Pro-

⁴⁹Sie ist eine politische Aussage, die daher auch z. B. im Grundgesetz festgeschrieben ist, und ist sicherlich nicht unumstritten. Je nach (politischem) Standpunkt werden gewisse Kunstformen, angefangen von Graffiti auf S-Bahnen über die Monumentalbauten des 3. Reiches, die pornographischen Bilder Helmut Newtons, den sozialistischen Realismus in der UdSSR oder die Bismarckstatuen und Kriegerdenkmäler des Kaiserreichs als jugendgefährdend, volksverhetzend, kriegsverherrlichend etc. abgelehnt.

⁵⁰„Nicht eine physische Wärme [ist] gemeint [...], sondern – schon transzendiert – [...] zwischenmenschliche Wärme oder evolutionäre Wärme, wie man es nennen müßte.“ [HRS84, S. 58]

⁵¹Der »Beweis durch Analogieschluß« ist übrigens eine in vielen Ideologien beliebte und gern genutzte Methode, nicht zuletzt in Steiners Anthroposophie.

⁵²wobei dies zumindest in der Sekundärliteratur etwas wissenschaftlicher ausgedrückt wird.

⁵³Hier würde es sich lohnen, aus seinem Werk unabhängig von der Korrektheit seiner Schlüsse und Analogien seine neuen Ideen und Ansätze zu Menschenbild und Gesellschaft herauszuarbeiten und neu zu bewerten.

zeß. Michael Langer kritisiert, daß Beuys die Frage, „welche spezifischen Kräfte sich durch das Prinzip Kunst für die Arbeit am »Gesamtkunstwerk zukünftige Gesellschaftsordnung«⁵⁴ entfalten, wenig detailliert“⁵⁵ beantwortet. Andere Quellen meinen, Beuys mißt seine Erziehungsinhalte an seinem eigenen Weltbild, „er nimmt nicht Maß an der Gesellschaft, sondern an sich selbst.“⁵⁶

Wenn Beuys, wie Peter Schara behauptet,⁵⁷ so fundierte wissenschaftliche Kenntnisse und Erkenntnisse hatte, warum halten seine Argumentationen und Darstellungsweisen nicht der einfachsten Hinterfragung stand?

⁵⁴Beuys in seinem Text „Ich durchsuche Feldcharakter“ in [HRS84, S. 113]

⁵⁵[Lan86, S. 163]

⁵⁶[RW72, S. 114], zitiert nach [Mey87, S. 38]

⁵⁷„Joseph Beuys ausgesprochene naturwissenschaftliche Begabung war die Grundlage zur Erarbeitung dieser Erkenntnisse.“ [HRS84, S. 78]

11. Diskussion der direkten Demokratie

„Was heute als angeblich »repräsentative Demokratie« getarnt wird, ist in Wahrheit das Gegenteil von Demokratie, ist die Vorherrschaft wirtschaftlich übermächtiger Gruppen: der Wähler soll durch seine Stimme nicht die für ihn erkennbaren Sachfragen selbst entscheiden, sondern ihm wird zugemutet, die gesellschaftlichen Machtverhältnisse zu bestätigen und sich seiner eigenen Mitbestimmung im Staat dadurch zu entäußern, daß er autoritäre Entscheidungen anderer im Voraus gutheißt.“

A. Arndt in [Obs86, Präambel]

Selbstbestimmung ist ein Schlüsselwort im Freiheitsverständnis von Beuys. Sie ist eine Grundvoraussetzung für die Umsetzung des erweiterten Kunstbegriffes, da sie es dem Menschen erst ermöglicht, ein Gestalter seiner selbst und seiner Umwelt – also auch seiner politischen Umwelt – zu werden. Joseph Beuys war von der Wichtigkeit direkter Demokratie überzeugt, da sie der einzige Weg sei, *wirkliche* Demokratie zu erreichen. Die parlamentarische Demokratie kann diese Freiheit der selbstverantworteten Gestaltung der Gesellschaft durch alle Beteiligten aufgrund struktureller und konzeptioneller Fehler und Schwächen nach Meinung von Beuys und anderen Anhängen der direkten Demokratie nicht leisten. Sie fördere vielmehr den Verbleib des Einzelnen in seiner Unmündigkeit.

11.1. Der Mehrwert direkter Demokratie

Direkte Demokratie ist ein Weg, Umwelt unmittelbar zu gestalten. Hierzu fordert (und fördert) sie den mündigen, den selbstbestimmten Bürger:

GESTALTUNG DES (POLITISCHEN) UMFELDES Der Bürger hat die Möglichkeit, direkt in konkrete politische Prozesse einzugreifen, ohne sich dazu in Parteihierarchien eingliedern zu müssen. Die Attraktivität dieser Möglichkeit zeigt sich u. a. darin, daß sich viele Menschen, für die Parteiarbeit nicht in Frage käme, in

Nachdem in den siebziger Jahren die Verfahren der Flurbereinigung auf großen Widerstand der betroffenen Bauern stießen, führen die bayerischen Landesvermessungsämter heute ähnliche Projekte nur noch unter starker und frühzeitiger Einbindung der Betroffenen durch. Diese Partizipation führt zur Legitimation der Entscheidung bei den Betroffenen, erhöht die Effizienz der Vorgänge und trägt zur Identifikation mit dem Projekt und somit zum eigenverantwortlichen Handeln der Beteiligten bei.

In seiner Diplomarbeit »Verschiedene Modelle der Bürgerbeteiligung in Verfahren der Ländlichen Entwicklung« stellt Martin Wagner die Ergebnisse einer von Herrn Reinhard Reif, Referent an der Direktion für Ländliche Entwicklung in Landau unter Kollegen durchgeführten Umfrage »Wann ist Bürgerbeteiligung effektiv?« vor:

- Legitimation
 - Basisdemokratie
 - offener und konstruktiver Dialog
 - hoher Informationsstand bei der Bevölkerung
 - wenig Rückfragen zum Verfahren, zu Maßnahmen und zur Bürgerbeteiligung selbst
 - Konsens bzw. keine grundsätzlichen Gegenpositionen
 - gemeinsame Basis in der Gemeinde
 - Akzeptanz der Maßnahmen
 - Mittragen der Ausführung
- Effizienz
 - Ernst nehmen und mit einplanen der Vorschläge der Bürger durch den Planer
 - Hilfe zur Selbsthilfe
 - Behörde und Planer nur als Helfer
 - Minderung von »unvorhersehbaren« Problemen bei der Ausführung
 - Optimierung der Funktionalität
 - zielgerichtete Entwicklung der Gemeinde
 - bedarfsorientierte Maßnahmen
 - vielseitige Planung
 - mit möglichst wenig externer Energie die Ziele möglichst schnell erreichen
- Identifikation/Eigenverantwortung
 - Motivation der Bürger, selbst anzupacken
 - gedankliche, gefühlsmäßige und motorische Aktivierung der Bürger
 - Bürger entwickeln Ideen, bemühen sich um Umsetzung, arbeiten mit
 - Aktivierung des »Wir«
 - Gemeinde wird Gemeinschaft [Wag98, S. 21f]

Ziel von Bürgerbeteiligung kann es ein, geplante Maßnahmen demokratisch abzusichern, eine Planung durch gezielte Informationen aus der Bevölkerung effektiv auf die örtlichen Gegebenheiten abzustimmen oder zu Handeln anzuregen.

Kasten 2: Bürgerbeteiligung am Beispiel der Ländlichen Entwicklung

Bürgerinitiativen zu konkreten Sachthemen engagieren. Auch das traditionell starke Auftreten freier Wählerinitiativen, die sich bewußt nicht als Parteien verstehen, bei Kommunalwahlen wie z. B. in Bayern, ist ähnlich motiviert.

Fehlen dagegen Möglichkeiten direkter Partizipation, wächst in vielen Menschen ein Gefühl der Hilflosigkeit und des Ausgeliefertseins. Der wütende oder frustrierte Bürger sieht keinen anderen Ausweg, als durch gewaltsame oder spektakuläre Aktionen auf sich aufmerksam zu machen. Mag es auch wenig wahrscheinlich sein, daß ein frustrierter Jugendlicher sich auf den langwierigen Prozeß einer direktdemokratischen Partizipation einläßt, um sein ihn frustrierendes Umfeld zu verändern, anstatt die nächstbeste Autoradioantenne umzuknicken, so verweisen Befürworter direkter Demokratie auf die soziale Funktion der Einbeziehung des Einzelnen in die sozialen Prozesse.

POLITISCHE WILLENSBILDUNG Der Wille des Volkes ist nichts Statisches, sondern muß sich erst in öffentlichen Auseinandersetzungen und Diskussionen bilden. Bei der Entscheidungsfindung durch Volksabstimmung „geht es [...] ganz entscheidend um Lernprozesse, die erst durch die öffentliche Diskussion der Abstimmungsfragen in Gang gesetzt werden, um Erziehung zu staatsbürgerlicher Beteiligung und zu verantwortlichem politischem Rasonieren.“¹ Die größere Informationsnachfrage durch das Verfahren der Volksabstimmung veranlaßt die Medien, bessere Informationen zu liefern, zumal Menschen, die in Diskussionen bestehen wollen, gezwungen sind, sich gut zu informieren.

DER BÜRGER WIRD IN DIE VERANTWORTUNG GENOMMEN und „in die Verantwortung einbezogene und informierte Bürger wenden sich nicht ab“, während „ein Volk, das nicht gefragt wird, [...] auch kein wirkliches politisches Interesse“² entwickelt.

Dr. Heinrich Wackerbauer, der Direktor der Bayerischen Landeszentrale für Politische Bildung, sagt: „Eine demokratische Ordnung [...] ist nur dann bestandskräftig, wenn sie die Bürger in Meinungsbildung und Entscheidung wirksam einbindet.“³

Diese Wirkungen direktdemokratischer Prozesse fördern also die Entwicklung des Bürgers zum selbstbestimmten Menschen im Beuyschen Sinne. Auch Beuys glaubt, daß der so in die Verantwortung genommene Mensch „ein Bedürfnis sogar danach entwickeln“⁴ wird, eigenständig Verantwortung übernehmen zu können.

¹ von Arnim in [vA00, S. 192]. Sogenannte repräsentative Umfragen sind keinesfalls mit dem vermutlichen Ergebnis einer Volksabstimmung gleichzusetzen, denn sie fragen ein momentanes, oberflächliches Meinungsbild ab.

² von Arnim in [vA00, S. 193]

³ [fpBM96, S. 4], zitiert nach [Wag98, S. 7]

⁴ [HRS84, S. 29], vgl. Kapitel 13.2

Durch diese Einbeziehung und Mitgestaltung identifizieren sich die Beteiligten mit ihrer (politischen) Umwelt, dies führt zu gesteigerter Akzeptanz der Entscheidungen. Kasten 2 zeigt ein Beispiel für erfolgreiche Bürgerbeteiligung, wie sie in der Ländlichen Entwicklung praktiziert wird.

11.2. Widerstand gegen direkte Demokratie

Wenn direkte Demokratie so viele Eigenschaften fördert, die in der Gesellschaft auch als erstrebenswert angesehen werden, stellt sich die Frage, warum es in vielen Demokratien so wenig plebiszitäre Elemente gibt. Kasten 1 in Kapitel 9.1.4 gibt ein Beispiel für den selbstherrlichen Umgang der Politiker mit einer plebiszitären Entscheidung.

Den meisten Befürwortern direkter Demokratie geht es nicht um die Abschaffung von Parlament und Regierung, sondern lediglich um den Ausbau plebiszitärer Elemente, wie eben z. B. der Einführung von Volksentscheiden. Auch Joseph Beuys geht es nicht um die Abschaffung des Parlamentes, sondern sein Engagement richtet sich gegen die bestehende Parteiendemokratie.⁵ Trotz der teilweise oben schon beschriebenen Vorzüge einer direkten Bürgerbeteiligung an Sachentscheidungen, regt sich bei vielen Politikern starker Widerstand. Gerade erst in diesem Jahr (2002) wurde der Antrag der rot-grünen Regierung auf explizite Aufnahme von Volksentscheiden ins Grundgesetz (und somit deren Einführung auch auf Bundesebene) durch die CDU/CSU-Fraktion blockiert.

Dieser Widerstand stellt nicht ausschließlich den Versuch dar, die politischen Prozesse unter der Kontrolle der Entscheidungsträger in etablierten Parteistrukturen und dem häufig bravourös beherrschten Spiel der Fraktionen und Ausschüsse (unter nicht zu unterschätzendem Einfluß der Lobbyisten) zu halten, ohne daß dabei in dieser Form nicht kontrollierte Volksentscheidungen das fein austarierten Kräftespiel stören könnten, sondern gründet sich (wenn auch vielleicht teilweise nur vordergründig) auf eine Reihe mehr oder minder stichhaltiger Argumente.

WÄHLEN IST LEICHTER ALS ABSTIMMEN Die Kompetenz, nach Weltbild, Sympathie oder sonstigen Gründen einen Vertreter zu wählen, ist eine grundsätzlich andere als die, auf einem thematisch fremden Gebiet eine Entscheidung zu treffen. Daß dies jedoch in der Folge dazu führt, daß das Volk zwar auf der einen Seite nur intelligente, integere Menschen wählt, ihm auf der anderen Seite kein eigenständiges, sachkundiges Urteil zugetraut werden kann, bleibt unschlüssig.

⁵vergleiche Kapitel 10.2: „Der erste Schritt ist einfach die Erkenntnis, daß man nicht mehr Parteien wählen darf, daß man einfach nicht mehr das Parteiensystem unterstützen darf.“ [HRS84, S. 10]

Das gesamte Prinzip der Demokratie beruht auf der Vermutung, „daß alle Staatsbürger gleichermaßen reif und berechtigt sind, um rational entscheiden und auf Staatspolitik Einfluß nehmen zu können.“⁶ Jeder Staatsbürger kann ehrenamtlicher Richter werden und somit im Rahmen der Judikative über konkrete Sachfragen entscheiden, ebenso führen die Volks- und Bürgerbegehren auf Landes- und Kommunalebene nicht direkt in den Abgrund. Wenn dem Volk die Fähigkeit zur rationalen Entscheidung abginge, wäre auch das allgemeine Wahlrecht nicht zu rechtfertigen.⁷

DIE REPRÄSENTANTEN SIND SACHKUNDIGER ALS DIE BÜRGER Die meisten politischen Entscheidungen (z. B. die zur Abstimmung stehenden Gesetze) sind äußerst kompliziert und haben vielfältige Auswirkungen, die der einzelne Bürger nicht überblicken kann. Die Parlamentarier sind hingegen politisch geschult, haben in hohem Maße die Möglichkeit (und auch die Zeit), sich mit Experten auszutauschen, und sind durch tägliche Praxis geübt, Informationen zu bewerten.

Die Befürworter der direkten Demokratie begegnen diesem Argument mit der Aussage, daß Parlamentarier wie Bürger sich auf die Einschätzung von Experten verlassen müssen, denn auch ihnen ist es nicht möglich, hinreichend über alles informiert zu sein.⁸

PARTIKULARINTERESSEN DOMINIEREN Denn schließlich seien es nur die Betroffenen, die sich aktiv engagieren. *Alle* Bürger können jedoch in gleicher Weise und in gleicher Stärke zur Sprache und zur Mitentscheidung kommen, denn alle haben das Recht, an Bürger- und Volksentscheiden teilzunehmen. Bei der direkten Demokratie geht es um die grundsätzliche Frage, ob einem Menschen, einer Gruppe oder einer Bevölkerung Engagement, Selbst- und Mitbestimmung möglich sein sollte. Die Dominanz von Partikularinteressen wird durch eine Mindestwahlbeteiligung verhindert. Nicht die gesamte Bevölkerung würde sich in der direkten Demokratie engagieren, es ist jedoch fraglich, ob es deshalb allen praktisch verboten sein darf.

⁶[Obs86, S. 284]

⁷Ein beliebtes Argument gegen direkte Demokratie auf Bundesebene lautet, sie führe zur Wiedereinführung der Todesstrafe. Diverse Untersuchungen zeigen, daß in Deutschland kein Klima für die Todesstrafe herrscht (siehe hierzu die »Tabelle über Todesstrafe-Umfrage« in [Obs86, S. 293]). In keinem Land, in dem Volksentscheide eingeführt wurden, kam es zur Wiedereinführung der Todesstrafe, auch nicht in den entsprechenden Bundesstaaten der USA, deren Bürgern gerne eine höhere Affinität zu drastischen Strafen bescheinigt wird.

⁸von Arnim argumentiert in [vA00, S. 183] gegen den vermeintlichen Wissensvorsprung der Parlamentarier: „[...] Was sich aber in einem so langen und entsprechend intensiven öffentlichen Diskussionsprozeß – trotz der massiven Einwendungen der Gegner – halten und schließlich so überzeugen kann, daß die Mehrheit zustimmt, hat eine starke Vermutung des Richtigen und Angemessenen für sich.“

Darüberhinaus genannte Argumente wie z. B., daß dem Staat Steuereinnahmen entzogen würden, zeigen sich häufig als in der Praxis nicht haltbar, so stimmte in der Schweiz das Volk sowohl der Einführung der Mehrwertsteuer als auch einer beträchtlichen Erhöhung der Mineralölsteuer in Referenden zu.⁹

11.3. Bewertung

Ob das aufgezeigte Mißtrauen vieler Politiker in ihr Volk wirklich berechtigt ist, ist zumindest fraglich. Selbstverständlich haben plebiszitäre Elemente gewisse Nachteile. Gleiches gilt aber in anderer Weise ebenso für die repräsentativen Strukturen, wo Machtmißbrauch, Korruption, das Sichern der eigenen Pfründe, die große Distanz zu den Problemen der einzelnen Bürger, die Eingebundenheit in Parteistrukturen und die daraus folgende fehlende Unabhängigkeit der Abgeordneten sicherlich ähnlich gewichtige Argumente gegen ein repräsentatives System darstellen, ohne daß daraus sofort die Forderung nach Abschaffung desselben erwächst.

Bürgerbeteiligung ist ein Politikum. Politikwissenschaftler sehen darin eine der besten Möglichkeiten zur Behebung der Politik- und Staatsverdrossenheit.¹⁰ Auch das Bundesverfassungsgericht sagt: „Die freiheitliche Demokratie nimmt prinzipiell die Risiken in Kauf, die darin liegen, daß die politische Willensbildung der Urteils kraft und Aktivität der Bürger anvertraut ist.“¹¹

In der gegenwärtigen repräsentativen Demokratie besteht faktisch für den Einzelnen nur dann die Möglichkeit zu direkter und spürbarer politischer Einflußnahme auf Bundesebene, wenn er sich im Parteienapparat nach oben gearbeitet hat. Wer nicht bereit ist, sich den Zwängen in bestehenden Parteien unterzuordnen, bleibt in seiner politischen Einflußnahme auf wesentlich schwächere, indirekte Möglichkeiten, wie z. B. Unterschriftenaktionen, beschränkt, da sich die politischen Gremien aufgrund der Wahlgesetze fest in der Hand der etablierten Parteien befinden.

Ein wesentlicher Kritikpunkt von Beuys besteht darin, daß direkte politische Einflußnahme auch außerhalb des Parteienapparates möglich sein muß. Er engagierte sich bei den Grünen, da sich diese bei ihrer Gründung als parlamentarische Initiative verstanden und die Überwindung des Parteienstaats zum Ziel hatten.

Direkte Demokratie beschränkt sich also nicht auf die Forderung nach plebiszitären Elementen, sondern fordert darüber hinaus eine Öffnung des etablierten politischen Systems für alternative Formen des politischen Engagements.

Silvano Möckli bewertet direkte Demokratie folgendermaßen:

⁹Somit verliert das in den deutschen Bundesländern übliche Ausklammern von Abgaben von der Volksgesetzgebung seine Rechtfertigung.

¹⁰Diese zeigt sich nicht zuletzt durch die Verbreitung von Schlagwörtern wie »Wer seine Stimme abgibt, hat nichts mehr zu sagen.« oder »Wahlen nützen nichts – sonst wären sie ja verboten.«

¹¹BVerfG, zitiert nach [Obs86, S. 284]

„Direkte Demokratie hat, wo sie verwirklicht worden ist, weder die großen Hoffnungen ihrer entschiedenen Befürworter erfüllt, noch die Befürchtungen ihrer erbitterten Gegner eintreten lassen. Sie ist ein nützliches, wenn auch kein magisches Instrument in einer (politisch) unvollkommenen Welt. Direkte Demokratie ist keine »höherwertige« Form von Demokratie. [...] Die Qualität politischer Systeme hängt eben nicht allein von der Beschaffenheit und Anordnung der Strukturelemente ab, sondern vor allem davon, wie die Akteure diese Elemente handhaben, sie in politischen Prozessen mit Leben erfüllen.“

Silvano Möckli in [Möc95]

Bei der gesamten Diskussion um direkte Demokratie geht es nie um die Beseitigung der repräsentativen Demokratie, sondern um ihre Ergänzung. Etwas anderes wäre überhaupt nicht durchführbar. Doch allein durch ihr bloßes Dasein haben verfassungsrechtliche Möglichkeiten wie Volksbegehren und Volksentscheid eine erhebliche, auch indirekte Wirkung: Die parlamentarischen Entscheidungen werden „inhaltlich sehr viel stärker an den tatsächlichen oder vermuteten Mehrheitswillen zurückgebunden, weil das Volk die Entscheidungen jederzeit an sich ziehen und selbst treffen kann.“¹² Es gibt, so Hans Herbert von Arnim, „letztlich nur ein wirksames Gegenmittel zur Wiederherstellung der Demokratie als Regierung *durch* und *für* das Volk: die Aktivierung der mündig gewordenen Bürger selbst und die Schaffung der dazu erforderlichen Institutionen.“¹³ Daß direkte Demokratie von der Bevölkerung erwünscht ist, zeigte eine Forsa-Umfrage im Januar 1999, nach der 70 Prozent der Deutschen Volksbegehren und Volksentscheid auch auf Bundesebene befürworteten.

¹² von Arnim in [vA00, S. 182]

¹³ von Arnim in [vA00, S. 13]

11. *Diskussion der direkten Demokratie*

Teil IV.

Erziehung zur Freiheit?



Freiheit

12. Freiheit bei Rogers

„UNABHÄNGIGKEIT: Die totale Unabhängigkeit ist freilich nicht erreichbar, denn vom Sauerstoff und einer gewissen Temperatur etwa ist man immer abhängig. (Manche Meister brauchen auch das nicht mehr.) Aber die weitgehende ist erreichbar. Sie und die Freiheit sind die höchsten Stufen in der Kunst zu leben. Doch im Notfall kann man auch von Kartoffeln leben.“

Janosch in [Jan95, S. 80]

12.1. Der Freiheitsbegriff bei Rogers

Freiheit ist für Rogers etwas zutiefst Inneres, „etwas, das im lebendigen Menschen da ist, ziemlich unabhängig von der äußeren Wahl zwischen Alternativen, die wir so oft mit Freiheit gleichsetzen.“¹ Es ist eine innere, subjektive, existentielle Freiheit, entsprechend der Darstellung in Kapitel 1.1, nach welcher Freiheit die *Selbstbestimmung*, also das sich unabhängig von äußeren und inneren Zwängen machen, des Menschen bezeichnet, er selbst ist Ursprung seines Wollens:

„Derjenige, der [...] mutig und gründlich seine eigenen Gedanken denkt, zu seiner ihm eigenen Einmaligkeit findet und verantwortlich sich selbst wählt, hat vielleicht das Glück, zwischen Hunderten von objektiven, äußeren Alternativen wählen zu können oder er mag schlimmstenfalls keine einzige Entscheidungsmöglichkeit haben. Seine Freiheit aber besteht unabhängig davon.“

Rogers in [Rog74, S. 260]

Erst wenn der Mensch sich entscheidet, jemand zu sein, jemand zu sein, der es wert ist zu sein und sich dazu verpflichtet fühlt, er selbst zu sein, erst dann wird Veränderung möglich.

Die Erfahrung des Freiseins und der Selbstfindung stellt sich, so Rogers, z. B. in einer „nahen, warmherzigen, verstehenden Beziehung [ein], in der die Freiheit

¹[Rog74, S. 259]

von solchen Dingen wie Bedrohung und Freiheit zur Wahl und zum Sein existiert.“² Rogers wehrt sich vehement gegen den Anspruch einer objektivistischen Wissenschaft, wie sie von den Vertretern des Behaviourismus gefordert wird. Denn:

„Wenn die extreme behaviouristische Position wahr ist, dann ist alles, was der Mensch tut, von Grund auf bedeutungslos, ist er doch nur ein Atom in einer endlosen Kette von Ursachen und Wirkung. Wenn andererseits die humanistische Position wahr ist, dann besteht die Möglichkeit der Wahl, und diese individuelle, subjektive Wahl hat Einfluß auf die Kette von Ursache und Wirkung.“ *Rogers in [RR80, S. 43f]*

12.1.1. Das Problem des Wertens und der Werte

Menschen, so Rogers, leben oft mit absolut widersprüchlichen Werten. Weil der Erwachsene häufig den Bezugspunkt der Wertung anderen überlassen und die Berührung mit seiner eigenen Bewertungsinstanz verloren hat, fühlt er sich zutiefst unsicher und leicht in seinen Wertvorstellungen bedroht. Die bedrohliche Möglichkeit des Verlustes eines solchen Wertes bringt ihn dazu, an seinen Wertvorstellungen noch starrer oder konfuser (oder beides) festzuhalten, wodurch er sich in seiner Freiheit einschränkt. Der fundamentale Widerspruch zwischen den Vorstellungen, die jemand hat, und dem, was er tatsächlich erfährt, zwischen der intellektuellen Struktur seiner Werte und dem Wertungsprozeß, der unbemerkt in ihm abläuft, ist ein Teil der grundsätzlichen Entfremdung des modernen Menschen von sich selbst.³ Da die Werte aber nicht überprüft werden können, gibt es keine direkte Möglichkeit, Widersprüche aufzulösen.

Der Wertungsprozeß des normalen Erwachsenen ist nach Rogers folgendermaßen charakterisiert:

- Die Mehrzahl seiner Werte wurden von anderen Individuen oder Gruppen, die für den Menschen Bedeutung haben, übernommen und internalisiert, er betrachtet sie jedoch als seine eigenen.
- Die Quelle oder der Bezugspunkt der Wertung liegt in den meisten Fällen außerhalb des Menschen.
- Das Kriterium für seine Werte ist das Maß, in dem sie ihm dazu verhelfen, geliebt und akzeptiert zu werden.
- Diese vorgestellten Präferenzen haben entweder gar keine oder keine eindeutige Beziehung zu seinem eigenen Erfahrungsprozeß.

²[RS86, S. 88]

³und damit eines der wichtigsten Probleme des Therapeuten.

- Oft klafft zwischen dem, was ihm seine eigenen Erfahrungen liefern und dem, was diese »vorgestellten« Werte⁴ sagen, ein großer unbekannter Widerspruch.⁵

12.1.2. Der Wertungsprozeß des reifen Menschen

Die Art, wie ein reifer Mensch wertet, ähnelt, so Rogers, der eines Kindes. Der Wertungsprozeß ist flexibel und veränderlich, es handelt sich nicht um ein festgelegtes System. Der Wertungsprozeß beruht auf dem jeweiligen besonderen Augenblick und darauf, in welchem Ausmaß dieser Augenblick als bereichernd und entwicklungsfördernd erfahren wird. Der Bezugspunkt der Wertung des reifen Menschen liegt ganz in ihm selbst. Es ist seine eigene Erfahrung, die ihm Information zur Bewertung oder ein Feedback gibt. Trotzdem ist er offen für Informationen, die er aus anderen Quellen beziehen kann. Aber er betrachtet sie als das, was sie sind: Informationen von außen, die nicht die selbe Bedeutung haben, wie die eigenen Reaktionen.⁶ Es gehört zur Werturteilsfindung, „sich auf das Unmittelbare einer momentanen Erfahrung einzulassen und sich zu bemühen, komplexe Bedeutungszusammenhänge zu spüren und aufzuklären.“⁷ Totales Selbstvertrauen läßt einen zu der Erkenntnis kommen: „Ich fühle, daß diese Erfahrung, diese Sache oder Richtung gut ist. Später werde ich wahrscheinlich wissen, warum ich dieses Gefühl hatte.“⁸

Rogers wagt anzunehmen, daß „der Mensch der *innerlich so frei ist, daß er sich an seine wirkliche Wertsetzung hält*,⁹ der Tendenz nach seine Werte auf die Objekte,

⁴ »Wert« läßt sich nach Charles Morris unterteilen in:

OPERATIVER WERT: Der operative Wert bezeichnet die Tendenz, Handlungen so zu gestalten, daß eine Präferenz für eine bestimmte Sache oder ein Ziel im Gegensatz zu einem anderen zu erkennen ist. Es beinhaltet nicht notwendig kognitives oder begriffliches Denken, sondern die Wertauswahl drückt sich im Handel aus.

VORGESTELLTER WERT: Der vorgestellte Wert meint eine Präferenz, die ein Individuum für ein symbolisiertes Objekt zeigt. Die Folgen des Verhaltens werden hier gewöhnlich vorhergesehen. („Ehrlich währt am längsten“ ist ein Beispiel für einen vorgestellten Wert.) Vorgestellte Werte werden von Menschen oft internalisiert und dann als ihre eigenen betrachtet, ohne daß dabei die inneren organischen Reaktionen gegenüber diesen Strukturen oder Objekten berücksichtigt werden.

OBJEKTIVER WERT: Von objektivem Wert sind Dinge, die objektiv gesehen vorzuziehen sind, egal, ob sie auch wirklich als erstrebenswert gefühlt oder begriffen werden. ([Mor56], zitiert nach [Rog74, S. 232])

⁵[Rog74, S. 238]

⁶Schon in Kapitel 3.5.1 wurde diese Verwandtschaft zu Ansichten von Sören Kierkegaard dargestellt.

⁷[Rog74, S. 242f]

⁸[Rog74, S. 243]

⁹Hervorhebung von mir

Erfahrungen und Ziele setzen wird, die seinem Überleben, seinem Wachstum und seiner Entwicklung, wie auch dem Überleben und der Entwicklung der anderen zuträglich sind.“¹⁰ Derjenige, der in sich frei und seiner Erfahrung gegenüber offen ist, der einen Sinn für seine Freiheit und für verantwortliche Wahl hat, wird aller Wahrscheinlichkeit einer Steuerung durch seine Umwelt nicht so leicht unterliegen, wie der, dem diese Eigenschaften fehlen. Rogers stellt die Hypothese auf, daß die bevorzugte Wahl solcher aktualisierenden und sozialisierenden Ziele für einen menschlichen Organismus, der einem entwicklungsfördernden Klima ausgesetzt ist, charakteristisch ist. Der Prozeß des Wertens im Inneren des reifen Menschen würde demnach, so Rogers, zur Entfaltung von Wertstrukturen führen, die über Kulturen und über lange Zeiträume hinweg konstant blieben.

12.2. Erziehung zur Freiheit bei Rogers

Das von Rogers angestrebte Ziel in Therapie und Leben allgemein ist die in Kapitel 3.4 dargestellte »fully functioning person« welche sich u. a. durch ihr autonomes Verhalten auszeichnet. Rogers strebt den freien Menschen an. Nach Kierkegaard erlebt der Mensch, wie in Kapitel 3.5.1 dargestellt, die Möglichkeit der Freiheit durch Wahl und Entscheidung. Bei Rogers bedeutet dies, der Mensch hat die *Wahl*, er selbst oder nicht er selbst zu sein, und diese Wahl ist seine tiefste Verantwortung, weil er durch Realisierung seiner individuellen Möglichkeiten die Voraussetzungen für völkerübergreifende Veränderungen schafft. Für Rogers hat die Erziehung zur Freiheit eine wichtige Bedeutung, da er in ihr ein Mittel sieht, einer Steuerung durch die Umwelt nicht so leicht zu unterliegen, wie ein weniger in sich gefestigter Mensch.

Nur wer gelernt hat, selbständig zu handeln und seinen eigenen Werturteilen zu vertrauen, ist, so Rogers, in der Lage, den Problemen der Zeit angemessen zu begegnen. Da „die Schule [...] immer schon als eines der Mittel angesehen [wurde], kulturelle Werte von einer Generation zur nächsten weiterzugeben“¹¹, ist sie die Institution, in der Rogers seine in Kapitel 5.3 vorgestellten Reformideen umzusetzen versucht.

¹⁰[Rog74, S. 246f]

¹¹[Rog74, S. 230]

13. Freiheit bei Beuys

„Wenn das ganze System des kreativen Quellpunktes für die Produktion mich vollkommen in Freiheit läßt, was bringt mich dahin, zur Tat zu schreiten? Die Liebe zur Sache. – Zwischen Wille und Denken wirkt nun das Herz, in dem die Liebe zur Sache die einzige Veranlassung ist.“ *Beuys in [HRS84, S. 127]*

13.1. Der Freiheitsbegriff bei Beuys

Beuys glaubt an die Willensfreiheit, er geht davon aus, daß der Mensch im Grunde seines Wesens frei ist und grundsätzlich aus seiner Freiheit heraus die Möglichkeit hat, sein Leben und die Welt eigenständig zu gestalten: „[...] Sofern der Mensch sich als Wesen der *Selbstbestimmung* erkennt, ist er auch in der Lage, den Weltinhalt zu formen.“¹ Beuys versteht Freiheit nicht als statischen Zustand, sondern als dynamischen Prozeß, in welchem Freiheit in dem Maße realisiert wird, in dem der Mensch fähig wird, die Welt und ihre Zusammenhänge zu erkennen: „Frei handeln kann man nur aus Erkenntnis.“² Christus habe, so meint Beuys, dem Menschen einen Weg zur Selbsterkenntnis und damit zur Freiheit gezeigt.³ Für Beuys führt der Weg zur Freiheit also über die *Selbsterkenntnis*.

Wie in Kapitel 8.1 beschrieben, stellt Beuys die Formel auf:

„Kunst = Kreativität = menschliche Freiheit“⁴

Die Kunst kann den Menschen befreien, da sie von ihm kreatives Verhalten fordert. Kreativ bedeutet »schöpferisch«, Kreativität ist also mehr als das Handeln nach freiem Willen, es schließt das Hervorbringen von etwas Neuem und den ungewöhnlichen Umgang mit dem Gegebenen mit ein. Dem Argument, daß auch in anderen Bereichen kreativ gearbeitet wird, begegnet Beuys mit seinem erweiterten Kunstbegriff: *Weil* alle Handlungen kreative Handlungen sein können, ist jeder Mensch ein

¹[HRS84, S. 107] Hervorhebung von mir.

²[HRS84, S. 30]

³vergleiche Kapitel 8.2.2.

⁴[HRS84, S. 102]

Künstler. Beuys meint, dem Menschen Möglichkeiten zu geben, schöpferisch tätig zu sein, heißt, ihm Freiheit zu geben.

13.2. Erziehung zur Freiheit bei Beuys

Nach Beuys wird jeder Mensch nur so lange von äußeren Umständen bestimmt, solange er nicht kreativ ist, deshalb soll durch den erweiterten Kunstbegriff das verschüttete kreative Potential des Menschen freilegen werden.⁵ Dies befähigt ihn auch, sein Umfeld, d. h. seine äußeren Umstände selbst (mit-)zu gestalten. Beuys glaubt, daß der Mensch „sich erst dann als Mensch erlebt, wenn er sozusagen Möglichkeiten kennenlernt, wie man politische Verantwortung übernehmen kann. [...] In diesem Moment, wo die Menschen ein Instrument sehen, wie sie tatsächlich Verantwortung echt übernehmen können, werden sie ein Bedürfnis sogar danach entwickeln, das heißt, der Mensch wird kennenlernen, daß es von ihm abhängt.[...] Wenn er das erkennt, wird er dementsprechend handeln und ein einfach glücklicher Mensch sein. [...]“⁶ Beuys begreift seine Kunst als »Befreiungspolitik.«⁷ Um Freiheit zu verwirklichen, ist es für Beuys zuvor notwendig, ein Bewußtsein dafür zu entwickeln, u. a., indem er „eine Freiheitswissenschaft diskutier[t].“⁸

Erziehung zur Freiheit bedeutet für Beuys also, Bewußtsein zu schaffen, denn Denken ist für Beuys der „Quellpunkt der menschlichen Freiheit.“⁹ Um Erkenntnisprozesse in Gang zu setzen und Fragestellungen auszulösen, greift Beuys, wie in Kapitel 8.2 beschrieben, zum Mittel der *Provokation*. Das, was Beuys provozieren will, ist Interesse, denn Interesse ist die Grundvoraussetzung, um sich auf etwas einzulassen.

Erziehung zur Freiheit bedeutet für Beuys aber auch, Orte zu schaffen, an denen der Mensch seine Freiheit leben kann, die innere Freiheit umzusetzen. Der Mensch ist nach Beuys „Naturwesen, Gesellschaftswesen und Freier [...] schöpferischer Creativer [...] Aus diesem Komplex, wo er frei und schöpferisch ist, muß er Modelle erarbeiten, für das Gebiet, wo er immer gebunden sein muß, nämlich im

⁵ „Wenn ich sage, jeder Mensch ist ein Künstler, ist zunächst in abgeschwächter Form betont, daß der Mensch frei und kreativ ist [...]“ [Alt83, S. 134], vgl. Kapitel 8.1.

⁶[HRS84, S. 29]

⁷Beuys in [HRS84, S. 107], vgl. Kapitel 10.2.

⁸[BR75, S. 57], vgl. Kapitel 8.1.1. In eben dieser Diskussion stellt Beuys der Äußerung, „der Mensch kann sich gar nicht selbst bestimmen. Er hat gar nicht die innere Freiheit“ gegenüber, daß der Mensch die *innere* Freiheit sehr wohl hat und über die innere Freiheit, die individuelle Freiheit, die kollektive Freiheit zu verwirklichen ist. Die individuelle Freiheit ist für Beuys die Grundlage für Entwicklung und für die kollektive Freiheit. Bei seinen Besetzungsaktionen im Kampf gegen den Numerus clausus hielt Beuys es für seine „Pflicht, Schüler, die in meine Klasse wollen, zunächst nicht abzuweisen“ [Sta87, S. 122] (vgl. Kapitel 6), da er hierbei die durch die Grundrechte dem Menschen zugesicherten Freiheiten verletzt sah. Diese Grundrechte sind Bestandteil des in Kapitel 1.1 vorgestellten politischen Freiheitsbegriffs.

⁹[HRS84, S. 94], vgl. Kapitel 8.1.2.

Gesellschaftlichen [...], um brauchbare Modelle zu entwickeln für den Teil, wo er als Mensch angesprochen ist. Das wäre u.a. die Akademie, aber im Grunde genommen alle Erziehungsinstitute.“¹⁰

13.3. Der Humanist Joseph Beuys

In den Gesprächen auf der »documenta 5« gefragt, ob das Ausgehen „von der Freiheit des Menschen [...] als einem kreativen, sich selbst bestimmenden Wesen“¹¹ nicht *die humanistische Grundlage* sei, antwortet Beuys:

„Ja, ich würde sagen: die freiheitliche. Und indem man das sagt, bezieht sich dieser Freiheitsbegriff natürlich auf das freie Individuum. Und in diesem Falle braucht man das Wort Humanismus gar nicht zu nennen. Das *ist* die humane Frage: Der Mensch, der sich als freies Individuum selbst bestimmt und die nächste Phase der Geschichte formt.“

Beuys in [BR75, S. 57]

Beuys' Bestrebung liegt in der „Entwicklung, Förderung und Kultivierung des eigentlich Menschlichen.“¹² Er vertritt mit seiner FIU einen humanistischen Standpunkt, sowohl explizit durch die Bildung von humanem Bewußtsein durch den Abbau des in Schule, Wirtschaft und Gesellschaft bestehenden egozentrischen Leistungsprinzips, als auch implizit durch die Umsetzung des pädagogischen Anspruchs des humanistischen Bildungsideals.

Peter Schata schreibt in seiner Betrachtung von Beuys: „alle Weltphänomene [können] nur dann richtig beurteilt werden, wenn – im weitesten Sinne – ihre Existenz in Beziehung zum Menschen gebracht werden kann.“¹³ Deshalb ist der Mensch das zentrale Thema von Beuys, eben weil der Mensch für Beuys der zentrale Punkt der Welt überhaupt ist.

Nicht anders lautet der humanistische Standpunkt, denn ich in Kapitel 1.4.3 vorgestellt habe.

¹⁰[vFWH69, S. 58-61]

¹¹Beuys in [BR75, S. 57]

¹²Robert Hutterer in [Hut98, S. 85]

¹³[HRS84, S. 76]

14. Erziehung zur Freiheit bei Beuys und Rogers

„Paß auf, daß du deine Freiheit nutzt,
die Freiheit nutzt sich ab, wenn du sie nicht nutzt!“

Reinhard Mey, „Sei wachsam“ [Mey96]

14.1. Der Freiheitsbegriff

„Ein freies Wesen ist dasjenige, welches wollen kann, was es selbst für richtig hält.“¹ – dieser schon in Kapitel 7.1 zitierte Ausspruch Rudolf Steiners trifft den Kern des auf der Willensfreiheit basierenden Freiheitsbegriffes von sowohl Rogers als auch Beuys.

Beuys erweiterter Kunstbegriff »befreit« den Menschen insofern, als daß dieser in der Freiheit der Entscheidung solange eingeschränkt bleibt, wie es ihm nicht möglich ist, alles zu denken – solange er also von inneren Denkverbote bestimmt wird. Eben dieses festgefahrene Denken und die reglementierten Ansichten versucht Beuys zu erschüttern.

Auch bei Rogers handelt der freie Mensch selbst- und nicht fremdbestimmt, sein Verhalten ist deshalb weniger Zwängen und Ängsten unterworfen. In sozialen Situationen kann dieser Mensch adäquat und für andere hilfreich handeln.

Weder Beuys noch Rogers glauben an eine statische Verwirklichung von Freiheit. Beuys spricht von einem dynamischen Prozeß,² Rogers begreift »Gutes Leben«, also das Leben des freien, selbstbestimmten Menschen, ebenfalls als Prozeß, nicht als „Daseins-Zustand. Es ist eine Richtung kein Ziel.“³

¹Steiner in [Hem63, S. 64]

²vergleiche Kapitel 13.1

³[Rog96, S. 185f]

14.2. Erziehung zur Freiheit

Rogers geht von der Annahme aus, daß Schüler in realem Kontakt zu Lebensproblemen lernen möchten und sich entfalten wollen. Er setzt also voraus, daß Menschen frei und selbstbestimmt sein wollen und daß die eigentliche Natur des Menschen, sofern er voll handlungsfähig ist, schöpferisch und zuverlässig zugleich ist. Auch Beuys ist der Ansicht, daß die Menschen von sich aus nach Freiheit und mehr Mit- und Selbstbestimmung streben. Beide sind der Meinung, daß diese Tendenzen durch die bestehenden gesellschaftlichen Strukturen behindert werden⁴ – der Mensch muß erst *lernen*, in Freiheit zu leben.

14.2.1. Selbstverwaltung

In seinem 1982 erschienenen Buch »Freiheit und Engagement« stellt Rogers abträgliche Umstände, die sich auf die Schuleinrichtungen auswirkten, dar. Einer davon lautet: die Bürokratie mischt sich ein, d. h., die Schulen werden in hohem Maß von außen gesteuert, wodurch sich „die Beziehung Lehrer–Schüler sehr schnell in dem verwirrenden Netz aus Regelungen, Beschränkungen und vorgeschriebenen »Zielen«“⁵ verliert. Ähnliche Ansichten finden sich bei Beuys, wenn er in der Selbstverwaltung das „Stichwort für die Neuorganisation der Gesellschaft“⁶ sieht, welche Bestandteil ist der Realisierung von »Freiheit im Geistesleben«.

Sowohl Beuys als auch Rogers setzen sich also für die Selbstverwaltung in Organisationen, wie eben gerade dem Bildungswesen, ein, zum einen, um politischer Fremdbestimmung zu entgehen, zum anderen, um in den Institutionen unmittelbar und direkt agieren zu können.⁷

14.2.2. Kontakt und Kontinuität – die Lehrer/Schüler-Beziehung

Für Rogers muß der gute Lehrer „ein wirklich lebendiger Mensch sein [. . .], der für seine Schüler tatsächlich da ist; er erzieht durch Kontakt. Kontakt ist das wichtigste Wort in der Erziehung.“⁸ Auch bei Beuys steht der Lehrer in Kontakt zu seinem

⁴Rogers belegt dies u. a. anhand der Unterdrückung von intrinsisch motivierten Handlungen durch das Schulsystem.

⁵[Rog89, S. 16]

⁶[HRS84, S. 37]

⁷Rogers über die Frage, wie eine Organisation nicht-direktiv und frei arbeiten kann: „[...] Erst allmählich erkannte ich, daß es einen richtigen Weg nicht gibt. Die Lebendigkeit und Entfaltung des Zentrums hing sehr eng damit zusammen, daß es keine Verkrustungen gab und man ständig in der Lage war, die kollektive Ansicht zu ändern und eine neue Arbeitsweise einzuführen.“ [Rog89, S. 206]

⁸[Rog74, S. 103], vgl. Kapitel 3.5.2

Schüler:⁹ „Der Professor hat vielleicht keine andere Funktion als die des Fadens, den man in eine Zuckerlösung taucht, um Kandiszucker zu machen, indem sich etwas daran organisiert und kristallisiert.“ Durch seine beständige Präsenz sorgt er für Kontinuität. „Der Professor wäre also an der idealen Akademie ein Kristallisationskern als Ordnungsprinzip.“¹⁰ In ähnlicher Weise bietet der Rogersche Leiter einer Gruppe Hilfe zur Selbsthilfe, auch er schafft Kontinuität, jedoch ohne direktiv zu sein.

14.2.3. Lehren und Lernen

Das von Beuys Sender-Empfänger-Prinzip genannte oszillierende Lernprinzip,¹¹ in dem das Lehr-Lern-Verhältnis offen und beständig umkehrbar sein muß, weist Parallelen auf zu Rogers Einstellung, „daß ich kein Interesse mehr daran habe, ein Lehrender zu sein. [...] Folglich wird mir klar, daß ich nur daran interessiert bin, ein Lernender zu sein.“¹² Bei Rogers findet sich eine ausgeprägte Kommunikationskultur.

Die Konsequenz, mit der Rogers eine Lehr-Haltung bis hin zur eigenen Infragestellung ablehnt,¹³ findet sich jedoch nicht in den öffentlichen Äußerungen von und über Beuys. Beuys meint auf der einen Seite, „es sollen Dinge gesagt werden, die jeder einzelne durchrechnen kann, so daß er im Rechnen eigentlich mit leichter Hand erkennen kann, ob das Gesagte der Wahrheit entspricht [...]“¹⁴, vertritt dann aber, wie in Kapitel 10.5 dargestellt, seine Thesen mit einer Absolutheit, die eine zwangsläufige Richtigkeit unterstellt.

14.2.4. Eignungsprüfungen

Sowohl Rogers als auch Beuys sind gegen (Aufnahme-)Prüfungen. Rogers begründet dies damit, daß Prüfungen „lediglich die folgenlose Art des Lernens“¹⁵ bewerten. Beuys bekämpft den Numerus clausus. Er hält es für seine Pflicht, Schüler, die in seine Klasse wollen, zunächst nicht abzuweisen, denn jeder habe ein Recht darauf zu lernen. Beuys vertraut auf eine natürliche Aussiebung innerhalb des ersten Studienjahres, in dem die Studenten selbst die Erfahrung machen würden, ob sie und der Studiengang für einander geeignet seien.

⁹Wenngleich an dieser Stelle angemerkt werden soll, daß in den Zeiten, wo mehr als hundert Studenten eine Beuys-Klasse bevölkerten, kaum persönlicher Kontakt möglich war.

¹⁰[vFWH69, S. 58-61]

¹¹vergleiche Kapitel 10.1.1.

¹²[Rog96, S. 270ff], vgl. Kapitel 4.1

¹³„Ich finde, daß es für mich eine der besten aber schwierigsten Methoden ist, zu lernen, indem ich, zumindest zeitweilig, meine eigene Abwehrhaltung aufgebe und versuche, die Art und Weise zu verstehen, wie ein anderer seine Erfahrung sieht und empfindet.“, vgl. Kapitel 4.1

¹⁴[Beu87, S. 18]

¹⁵[Rog96, S. 272], vgl. Kapitel 4.1

14.2.5. Demokratie

Für Beuys ist direkte Demokratie wesentlich für eine freie Gesellschaft. Der selbstbestimmte Mensch braucht eine Gesellschaft mit plebiszitären Elementen, in der er selbst zum Gestalter seiner Umwelt werden kann.

Rogers hat sich nicht direkt über direkte Demokratie geäußert, er hält jedoch fest, „daß wir Angst haben, eine wirklich demokratische Einstellung anzunehmen“¹⁶, eine demokratische Einstellung ist für ihn Bestandteil einer wahrhaft humanistischen, personenzentrierten Pädagogik.

Die in Rogers' Therapie entwickelte Haltung der Empathie bzw. – für die Pädagogik umformuliert – des einführenden Zuhörens setzt Offenheit, Verständnis und Dialogbereitschaft voraus. Wertschätzung erfährt der Mensch durch Mitbestimmung, denn Einbeziehung vermittelt die Erfahrung »du bist wichtig, deine Meinung interessiert, dein Handeln hat Folgen«. Mitbestimmung auf politischer Ebene fördert also nicht zuletzt die Entwicklung der »fully functioning person«.

14.2.6. Therapie

Sowohl für Beuys als auch für Rogers hat »Erziehung zur Freiheit« einen therapeutischen Aspekt. Die grundsätzliche Entfremdung des modernen Menschen von sich selbst ist, wie in Kapitel 12.1.1 dargestellt, eines der wichtigsten Probleme des Therapeuten. Für Beuys ist die natürliche Dreiteilung des sozialen Organismus durch die fehlende klare Trennung zwischen Geistes-, Staats- und Wirtschaftsleben in „pathologisch, krebsgeschwulstartiger Konstellation“¹⁷ verzerrt. Deshalb begreift Beuys die Befreiung des Menschen als gesellschaftliche Sozialtherapie. Rogers hingegen hat seine Bildungsreform ganz unmittelbar auf seinen therapeutischen Erkenntnissen aufgebaut. Letztlich wollen beide den Menschen von inneren und äußeren Zwängen befreien.

14.2.7. Unterschiede im Menschenbild

Rogers beschränkt sich auf ein humanistisches Ideal und auf die Darstellung eines Ideals des in Kapitel 5.2 dargestellten selbstbestimmten Menschen, welches sein psychologisches Bild eines gesunden Menschen ist. Rogers hatte kein vorbestimmtes Ziel, wie der selbstbestimmte Mensch zu sein habe und welche Aufgaben er zu erfüllen habe. Beuys hingegen will den Menschen zu etwas formen. Bei näherer Betrachtung scheint es widersprüchlich, daß Beuys auf der einen Seite Freiheit postuliert, dann aber wieder zu wissen meint, wo es hinzugehen hat.

Rogers spricht sich dagegen aus, Freiheit jemandem aufzudrängen, der sie nicht will, Beuys hingegen proklamiert, daß alle Menschen frei sein wollen – sie wissen es

¹⁶[Rog89, S. 245], vgl. Kapitel 4.4.5

¹⁷Beuys in [HRS84, S. 13], vgl. Kapitel 8.1.3

bloß noch nicht. Denn im Gegensatz zu Paulo Freire, welcher sagt, daß man einen anderen Menschen nicht befreien kann,¹⁸ daß man niemals Revolution für sondern nur mit dem Volk machen kann, welcher meint, daß Bewußtsein entwickelt werden muß, und daß man warten muß, bis der Mensch soweit ist, sagt Beuys: „[...] Wenn man ein bißchen die Augen öffnet, dann sieht man, daß der Mensch so veranlagt ist. Daß es seine Freiheit verwirklichen will. Ob ihm das selbst bewußt ist oder nicht, daß spielt zunächst keine Rolle.“¹⁹

Sowohl Beuys als auch Rogers stimmen jedoch darin überein, daß die Veränderung von gesellschaftlichen Strukturen nur durch die Veränderung der Einstellung des Einzelnen geschehen kann.

14.3. Resümee

Für Rogers und Beuys stellt sich letztlich nicht die Frage »Ist Erziehung zur Freiheit möglich?«, sondern »Ist in der gegenwärtigen Gesellschaft Freiheit ohne Erziehung zu verwirklichen?«. Beide begreifen die Reformierung des Bildungswesens als notwendigen Schritt auf dem Weg in eine freie Gesellschaft mit gesunden Menschen, da die klassische Form der Erziehung diese nicht verwirklichen kann. Trotz ähnlicher Ziele, sind ihre Mittel jedoch verschieden: Beuys will den Menschen »zur Freiheit provozieren«, Rogers hingegen versucht in einer „nahen, warmherzigen, verstehenden Beziehung“²⁰ ein Klima zur Selbstentfaltung zu schaffen.

Der im Rogerschen Sinne therapierte bzw. erzogene Mensch wäre im idealen Sinne vorbereitet, sich in den von Beuys initiierten Organisationen zu engagieren. Der Rogersche Ansatz wiederum braucht für seine Akzeptanz eine Gesellschaft, die nicht „zur Herrschaft durch die Autorität tendiert“²¹, also z. B. eine Gesellschaft mit hohen plebiszitären Anteilen.

¹⁸daß man ihm zwar helfen kann, sich zu befreien, daß man ihm die Befreiung jedoch nicht abnehmen kann.

¹⁹[BR75, S. 91f]

²⁰[RS86, S. 88], vgl. Kapitel 12.1

²¹[Rog89, S. 209], vgl. Kapitel 5.3

14. *Erziehung zur Freiheit bei Beuys und Rogers*

Literaturverzeichnis

- [AKT94] Götz Adriani, Winfried Konnertz, Karin Thomas. *Joseph Beuys*. Dumont Buchverlag, Köln, 1994.
- [Alt83] Theo Altenberg. *Gespräche mit Beuys*. Wien-Friedrichshof, Klagenfurt, 1983.
- [Ber95] *Bertelsmann Neues Lexikon in 10 Bänden*. Lexikon-Institut der Bertelsmann Lexikon Verlag GmbH, Verlagsgruppe Bertelsmann GmbH / Bertelsmann Lexikon Verlag GmbH, Gütersloh, 1995.
- [Beu] Soziale Plastik.
<http://www.muenster.org/beuys/03.htm>
- [Beu87] Joseph Beuys. *Ein kurzes erstes Bild vom konkreten Wirkungsfelde der Sozialen Kunst*. Freie Volkshochschule Argental, Wangen, 1987.
- [Boj85] Wilhelm Bojescul. *Zum Kunstbegriff des Joseph Beuys*. Verlag die blaue Eule, Essen, 1985.
- [Bol78] Otto Friedrich Bollnow. *Existenzphilosophie*. Stuttgart - Berlin - Köln - Mainz, 1978.
- [BR75] Clara Bodenmann-Ritter (Herausgeber). *Joseph Beuys: Jeder Mensch ein Künstler. Gespräche auf der documenta 5, 1972*. Ullstein, Frankfurt, 1975.
- [Bub47] Martin Buber. *Dialogisches Leben*, Kapitel Ich und Du. Zürich, 1947. 1923.
- [Bug64] J. F. Bugental. The Third Force in Psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 1, 1964.
- [Dab87] Joachim Dabisch. *Die Pädagogik Paulo Freires im Schulsystem*. Verlag Breitenbach Publishers, Saarbrücken, 1987.
- [dir02] Die Verfahren für Volksbegehren und Volksentscheid in den 16 Bundesländern, März 2002.
http://www.mehr-demokratie.de/bu/dd/vb-regeln_laender.htm

- [dtv67] *dtv-Lexikon. Ein Konversationslexikon in 20 Bänden.* Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & CO. KG, München, 1967.
- [DuE63] *Duden 7, Etymologie; Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache.* Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion, Bibliographisches Institut, Dudenverlag, Mannheim, Wien, Zürich, 1963.
- [DuR96] *Duden 1, die deutsche Rechtschreibung.* Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion, Dudenverlag, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, 1996.
- [EET82] Erhard Eppler, Michael Ende, Hanne Tächl. *Phantasie / Kultur / Politik.* K. Thienemanns Verlag, Stuttgart, 1982.
- [Fle55] Hanns Theodor Flemming. *Ewald Mataré.* München, 1955.
- [fpBM96] Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit München (Herausgeber). *Die politische Ordnung in Bayern.* München, 1996. 3. Auflage.
- [Fre72] Paulo Freire. *Pädagogik der Unterdrückten.* Kreuz Verlag, Stuttgart, 1972. 2. Auflage; 1. Auflage 1970.
- [Fre74] Paulo Freire. *Erziehung als Praxis der Freiheit.* Kreuz Verlag, Stuttgart; Berlin, 1974.
- [Grü01] Die Grünen. Bundesprogramm der Grünen 1981. *Informationen zur politischen Bildung*, 1. Quartal(270), 2001.
- [Hem63] J. Hemleben. *Rudolf Steiner.* Hamburg, 1963.
- [Heu73] *heute Kunst*, (1):7, April 1973.
- [HKV91] Volker Harlan, Dieter Koeplin, Rudolf Velhagen (Herausgeber). *Joseph Beuys Tagung.* Wiese Verlag, Basel, 1991. Basel. 1. – 4. 5. 1991.
- [HRS84] Volker Harlan, Rainer Rappmann, Peter Schata. *Soziale Plastik. Materialien zu Joseph Beuys.* Achberger Verlag, Achberg, 1984. 3. erweiterte und ergänzte Auflage; 1. Auflage 1876.
- [Hut98] Robert Hutterer. *Das Paradigma der humanistischen Psychologie.* Springer, Wien, New York, 1998.
- [Jan95] Janosch. *Wörterbuch der Lebenskunst[-griffe].* Goldmann, München, 1995.
- [Kan84] Immanuel Kant. Was ist Aufklärung?, Königsberg in Preußen, den 30. Septemb. 1784.
<http://projekt.gutenberg.de//kant/aufklae/aufkl001.htm>

-
- [KF70] Kasper König, Robert Filliou (Herausgeber). *Lehren und Lernen als Auführungskünste*. Köln – New York, 1970.
- [Kor74] Janusz Korczak. *König Hänschen I*. dtv junior, München, 1974. Geschrieben 1923.
- [KS82] Hans Körner, Reinhard Steiner. Plastische Selbstbestimmung? *Das Kunstwerk*, 35, Heft 3, Seite 35, 1982.
- [Lan86] Michael Langer. *Kunst am Nullpunkt*. Worms, 1986.
- [Leb96] Stefan Leber (Herausgeber). *Waldorfschule heute. Einführung in die Lebensform einer Pädagogik*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1996.
- [Lit90] Beate Litzinger. *Die Bedeutung der Anthroposophischen Lehre für das Leben und Werk von Joseph Beuys, untersucht an ausgewählten Beispielen*. Diplomarbeit, Universität Hildesheim, September 1990.
- [Mar02] Hubert Markl. Schnee von gestern. *Spiegel*, (32):62f, August 2002.
- [Möc95] Silvano Möckli. *Funktionen und Dysfunktionen der direkten Demokratie*. St. Gallen, 1995.
- [Men89] F. Mennekes. *Beuys zu Christus – Beuys on Christ. Eine Position im Gespräch*. Stuttgart, 1989.
- [Mey87] Astrid Meyer. *Joseph Beuys – ein Kulturpädagoge?* Diplomarbeit, Universität Hildesheim, Oktober 1987.
- [Mey96] Reinhard Mey. *Leuchtfeuer*. CD-Beiheft, 1996.
- [Mül94] Martin Müller. *Wie man dem toten Hasen die Bilder erklärt*. VDG Verlag und Datenbank für Geisteswissenschaften, Alfter, 1994.
- [Mor56] C. W. Morris. *Varieties of human value*. University of Chicago Press, Chicago, 1956.
- [Nie91] Niedersächsisches Kultusministerium, Hannover, in Zusammenarbeit mit der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung (Herausgeber). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland [und vorläufige Niedersächsische Verfassung]*. Bamberg'sche Druckerei, Hannover, 1991. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland Vom 23. Mai 1949 (BGB1. III 100-1), zuletzt geändert durch das Gesetz vom 21.12. 1983 BGB1. I S. 1481 und das Gesetz zu dem Vertrag vom 31. August 1990

zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands - Einigungsvertragsgesetz – und der Vereinbarung vom 18. September 1990 vom 23. 09. 1990 BGB1. II S. 885.

- [oA02] ohne Autor. Paulo Freire – Vision einer befreienden Pädagogik, 2002.
<http://www.elalba.de/visionen/freire/freire.htm>
- [Obs86] Claus-Henning Obst. *Chancen direkter Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland; Zulässigkeit und politische Konsequenzen*. Presseverlag Ralf Theurer, Bamberg, 1986.
- [Pop88] Georg Popp (Herausgeber). *Die Großen der Menschenrechte*. Arena, Würzburg, 1988.
- [Qui96] Helmut Quitmann. *Humanistische Psychologie: Psychologie, Philosophie, Organisationsentwicklung*. Hogrefe-Verlag, Göttingen; Bern; Toronto; Seattle, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, 1996.
- [Rap92] Rainer. E. Rappmann. FIU-Broschüre, 1992.
- [Rog59] Carl R. Rogers. A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationship, as developed in the Client-Centered Framework. In Koch (Herausgeber), *Psychology: A Study of Science*, Band 3. 1959.
- [Rog72] Carl R. Rogers. *Die nicht-direktive Beratung*. Kindler, München, 1972. Original: Counseling and psychotherapy, 1942.
- [Rog74] Carl R. Rogers. *Lernen in Freiheit – zur Bildungsreform in Schule und Universität*. Kösel-Verlag, München, 1974. Original: Freedom to learn – a view of what education might become, 1969.
- [Rog77] Carl R. Rogers. *Therapeut und Klient – Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*, Kapitel 1: Klientenzentrierte Psychotherapie. Kindler, München, 1977.
- [Rog81] Carl R. Rogers. *Der neue Mensch*. Klett-Cotta, Stuttgart, 1981. Original: A way of being, 1980.
- [Rog89] Carl R. Rogers. *Freiheit und Engagement – Personenzentriertes Lehren und Lernen*. Geist und Psyche; Fischer, Frankfurt am Main, 1989. Original: Freedom to Learn for the 80's, 1982.
- [Rog92] Carl R. Rogers. *Die Kraft des Guten – ein Apell zur Selbstverwirklichung*. Geist und Psyche; Fischer, Frankfurt am Main, 1992. Original: On Personal Power – Inner Strength and its Revolutionary Impact, 1977.

-
- [Rog96] Carl R. Rogers. *Entwicklung der Persönlichkeit: Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten*. Klett-Cotta, Stuttgart, 11. Auflage, 1996. Original: *On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy*, 1973.
- [Rog00] Carl R. Rogers. *Die klientenzentrierte Gesprächstherapie*. Fischer, Frankfurt am Main, 14. Auflage, 2000. Original: *Client-centered Therapy*, 1951.
- [Row86] Margit Rowell. *Skulptur im 20. Jahrhundert*, Kapitel Plastik als Prozeß: Joseph Beuys, Seiten S. 205 ff. München, 1986.
- [RR80] Carl R. Rogers, R. Rosenberg. *Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit*. Stuttgart, 1980.
- [RS86] Carl R. Rogers, Barry Stevens. *Von Mensch zu Mensch*, Kapitel Lernen, frei zu sein. Jungfermannsche Verlagsbuchhandlung, Paderborn, 1986. Original: *Person to Person, the Problem of Being Human*, 1967.
- [RW72] L. Romain, R. Wederer. *Über Beuys*. Düsseldorf, 1972.
- [SAV72] M. L. Silberman, S. J. Allender, M. J. Vannoff (Herausgeber). *The Psychology of Open Teaching and Learning: An Inquiry Approach*. Little, Brown und Co, Boston, 1972.
- [SH91] Karl-Heinz Seifert, Dieter Hömig (Herausgeber). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Taschenkommentar*. Baden-Baden. Nomos, 1991.
- [SKbe] J. Schellmann, B. Klüser (Herausgeber). *Joseph Beuys – multiplizierte Kunst*. Schellmann & Klüser Verlag, München, ohne Jahresangabe.
- [Sür87] Andrea Sürth. *Bedeutung und Entwicklung kreativer Prozesse, dargestellt an der Biographie und dem Werk von Joseph Beuys*. Diplomarbeit, Universität Hildesheim, Juni 1987.
- [Sta87] Heiner Stachelhaus. *Joseph Beuys*. 1987.
- [Ste85] Rudolf Steiner. *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung*. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main, 1985.
- [Ste99] Klaus Stein (Herausgeber). *Liederbuch. Hackersongs und KIF-Lieder*. EiS, München, 1999.
- [Sze97] Harald Szeemann (Herausgeber). *Beuysnobiscum – eine kleine Enzyklopädie*. Verlag der Kunst, Amsterdam, Dresden, 1997. Neuausgabe; erste Auflage 1993.

- [TT90] Reinhard Tausch, Anne-Marie Tausch. *Gesprächspsychotherapie – hilfreiche Gruppen- und Einzelgespräche in Psychotherapie und alltäglichem Leben*. Verlag für Psychologie; Dr. C.J. Hogrefe, Göttingen; Toronto; Zürich, 1990. 9., ergänzte Auflage; 1. Auflage 1960.
- [TT98] Reinhard Tausch, Anne-Marie Tausch. *Erziehungspsychologie*. Hogrefe, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, 1998.
- [vA00] Hans Herbert von Arnim. *Vom schönen Schein der Demokratie; Politik ohne Verantwortung – am Volk vorbei*. Droemer Verlag, München, 2000.
- [vFWH69] J. B. von Friedrich W. Heubach. Zur idealen Akademie. *Interfunktionen*, 2:S. 58–61, 1969.
- [Wag98] Martin Wagner. *Verschiedene Modelle der Bürgerbeteiligung in Verfahren der Ländlichen Entwicklung. Voraussetzungen für eine wirkungsvolle Bürgerbeteiligung*. Diplomarbeit, Fachhochschule München, Fachbereich 08, München, Juni 1998.
- [War83] Colin Ward. In Winddruck Kollektiv (Herausgeber), *Anarchismus als Organisationstheorie*, Band 1 von *Winddruck Texte*, Seiten 3–22. Winddruck Verlag, Siegen (Eiserfeld), 1983.
- [Weh77] G. Wehr. *Der pädagogische Impuls Rudolf Steiners*. München, 1977.