



Zeitschrift für
Religions- und
Weltanschauungsfragen

70. Jahrgang

2/07

**Die Freie Waldorfschule –
ein anthroposophisches Schulmodell**

**„Kirche der Freiheit“ und Kirche im Kopf
Zum Impulspapier der EKD**

**Zwischen Etabliertheit und Kritik
Satsang in Deutschland**

**Im Strudel des göttlichen Selbst
Andrew Terkers „Mysterienschule“**

**Neuer Umgang der Neuapostolischen Kirche
mit der eigenen Geschichte?**

Evangelische Zentralstelle
für Weltanschauungsfragen

IM BLICKPUNKT

Heiner Ullrich

Die Freie WaldorfschuleEin anthroposophisches Schulmodell
aus erziehungswissenschaftlicher Sicht

43

BERICHTE

Hansjörg Hemminger

„Kirche der Freiheit“ und Kirche im Kopf

Zum „Impulspapier des Rates der EKD“

61

Michael Utsch

Die Satsang-Szene zwischen Etabliertheit und Kritik

65

DOKUMENTATION

Im Strudel des göttlichen Selbst**Andrew Terkers „Mysterienschule“**

Ein Erfahrungsbericht

69

INFORMATIONEN

Neuapostolische Kirche

Fälschung, Veränderung oder Anpassung an die Wirklichkeit?

73

VereinigungskircheMoon darf möglicherweise wieder
in die Bundesrepublik einreisen

75

Neuheidentum

Streit um DVU-Pressereferenten

76

Psychoszene/Psychotraining

Coaching-Branche zwischen Boom und Kritik

78

Heiner Ullrich, Mainz

Die Freie Waldorfschule

Ein anthroposophisches Schulmodell
aus erziehungswissenschaftlicher Sicht¹

1. Die Organisationsform der Waldorfschulen und die Leitlinien ihrer pädagogischen Arbeit

- Freie Waldorfschulen sind rechtlich und finanziell autonome Schulen mit einer besonderen pädagogischen Prägung. Waldorfschulen werden in der Regel von einem Schulverein getragen, durch einen gewählten Vorstand wirtschaftlich geleitet und mit Hilfe eines Schulgeldes von den Eltern (mit-)finanziert. Statt einer direktorialen gibt es eine kollegiale Schulleitung.
- Waldorfschulen sind koedukative Einheits- bzw. Gesamtschulen, in denen die Schüler ohne Zensuren und Sitzenbleiben in stabilen, leistungsheterogenen Jahrgangsklassen in der Regel vom ersten bis zum zwölften Schuljahr – also während ihrer gesamten Schulzeit – gemeinsam lernen. Statt der amtlichen Noten- oder Punktezeugnisse erstellen die Waldorflehrer jährliche Schülercharakteristiken bzw. Lernberichte in freiem Wortlaut.
- Der Lehrplan, der Stundenplan und der Aufbau des Unterrichts sollen sich in erster Linie am jeweiligen Stand der Entwicklung des Kindes bzw. des Jugendlichen orientieren und sich ganzheitlich auf die verschiedenen Bereiche seiner Persönlichkeit („Kopf, Herz und Hand“) beziehen. Die Schüler benutzen in der Waldorfschule keine fachspezifischen Lehrbücher; statt ihrer halten sie die von ihren Lehrern

im Unterricht behandelten Themen und Aufgaben handschriftlich in je individuell ausgestalteten Epochenheften fest.

- Durch die tendenzielle Gleichgewichtung von kognitiven, musisch-künstlerischen, handwerklich-praktischen und sozialen Lernbereichen im Unterricht und im Schulleben soll die Persönlichkeit des Schülers vielseitig gebildet werden.
- An der Freien Waldorfschule werden schon von der ersten Klasse an zwei moderne Fremdsprachen gelehrt. Eine weitere Besonderheit der Waldorfschulen ist der Unterricht in dem von Rudolf Steiner neu geschaffenen Schulfach Eurythmie. In vielen Ländern gibt es an Waldorfschulen christlichen Religionsunterricht in kirchlich-konfessioneller und in freier, an Steiners Christenlehre orientierter Form; denn Waldorfschulen verstehen sich als Schulen aus christlichem Geist.
- Die tägliche Unterrichtszeit gliedert sich in den allmorgendlichen zweistündigen „Hauptunterricht“, in welchem jedes der traditionellen Hauptfächer nur ein- bis zweimal pro Jahr in „Epochen“ von drei bis vier Wochen täglich gelehrt wird, und in den einstündigen „Fachunterricht“, der sich auf die Fremdsprachen, die künstlerisch-handwerklichen Fächer und Religion erstreckt.
- Der Klassenlehrer erteilt in den ersten acht Schuljahren der Unterstufe den täglichen Hauptunterricht in allen Fächern.

Für die Tätigkeit eines Klassenlehrers wird der Abschluss einer spezifischen Waldorfler-Ausbildung vorausgesetzt.

Auf Grund der strukturellen Ähnlichkeiten mit den kindorientierten „Lebensgemeinschaftsschulen“ der klassischen Reformpädagogik (vgl. Skiera 2003) – den Montessori-, Jena-Plan- und Freinet-Schulen – und der zeitlichen Parallele ihrer Gründung im Jahre 1919 wird die Freie Waldorfschule in der Öffentlichkeit zumeist als reformpädagogisches Schulmodell diskutiert.

Ich möchte im Folgenden zeigen, dass diese Art der Rezeption viel zu kurz greift und die tiefgründige weltanschauliche Prägung dieser Schulkultur konzeptionell verfehlt.

2. Die Freie Waldorfschule – eine Schule aus dem Geist der Anthroposophie

Die Waldorfschule versteht sich offiziell als eine Schule mit einer besonderen pädagogischen Prägung, nicht als eine Weltanschauungsschule, in welcher den Schülern eine religiöse oder wissenschaftliche Doktrin gelehrt wird. Obwohl der größte Teil der Lehrerschaft sich innerlich der Anthroposophie Rudolf Steiners verpflichtet fühlt, wird Anthroposophie als Schulfach bzw. als Inhalt eines Faches offiziell nicht gelehrt. Darauf hat schon Steiner selber in seinen Ansprachen für die Eltern, Lehrer und Kinder der ersten Waldorfschule insistiert: „Das Wie im Unterricht, das ist es, was wir gewinnen wollen aus unserer geistigen Erkenntnis. [...] Auf dieses Wie wollen wir sehen, nicht auf das Was“ (Steiner GA 298, 1958, S. 64). Ich möchte im Folgenden genauer darstellen, in welchen Formen und in welchem Umfang dieses anthroposophische „Wie“ an der Waldorfschule realisiert wird.

a. Das pädagogische Verhältnis – Führung durch den Klassenlehrer

Anders als in den genuin reformpädagogischen Konzeptionen steht dem Kind in der Zeit zwischen der Schulreife und der Pubertät in der Waldorfschule eine „*richtunggebende Persönlichkeit*“ (Leber) gegenüber, die sein Temperament harmonisieren und durch einen anschaulich gestalteten Unterricht ein vielseitiges Interesse veranlassen soll. Diese Aufgaben einer „geliebten Autorität“ (Steiner) soll der Klassenlehrer erfüllen. Er möchte ein „universeller Geist“ sein, kein Spezialist. Deshalb unterrichtet er die Schüler „seiner“ Klasse in der Regel vom ersten bis zum achten Schuljahr in nahezu allen Schulfächern mit Ausnahme der Fremdsprachen und der musisch-praktischen Fächer.

Eine der zentralen Aufgaben des Klassenlehrers in der Waldorfschule ist die *Temperamentserziehung* (vgl. Ullrich 1991, S. 145ff). Das Temperament des Kindes wird zur Richtschnur zahlreicher unterrichtlicher Maßnahmen. So setzen Klassenlehrer in vielen Waldorfschulen ihre Schüler entsprechend ihrem Temperamentstyp in vier Gruppen; nach den Angaben Steiners sollen die Phlegmatiker und die Choleriker außen, die Melancholiker und Sanguiniker dazwischen ihren Platz haben. Eine „Behandlung“ der Temperamente im Unterricht findet auch dadurch statt, dass der Lehrer nacheinander im Wechsel immer eine andere Gruppe mit dem ihrem Temperament entsprechenden Impuls anspricht: Bei der Einführung der Buchstaben in der ersten Klasse gestaltet er etwa das „K“ lautlich und bildlich gemäß dem cholerischen Temperament; beim Rechnen lässt er die Phlegmatiker addieren, die Sanguiniker multiplizieren usw.; beim Musizieren setzt er den Melancholiker mit einem Streich- und den Sanguiniker mit einem

Blasinstrument ein; und in der Wahl seiner Erzählungen wird er im Blick auf die Temperamente der Kinder durch entsprechende Identifikationsfiguren ihre moralischen Kräfte wecken. Das Ziel der Temperamenterziehung ist es, die seelische Konstitution des Kindes ins Gleichgewicht zu bringen, um aus Vereinseitigungen entspringenden Erkrankungen vorzubeugen.

Eine weitere Hauptaufgabe des Klassenlehrers ist das Unterrichten nach dem Grundsatz der *Bildhaftigkeit* zur Kultivierung der „freigewordenen“ ätherischen Bildekräfte. Im vorhergehenden ersten Jahrsiebt hatten sich bekanntlich im Kind durch die vor allem im Spiel erfolgende tätige Nachahmung die äußeren Sinne ausgebildet. Das Kind war hier „ganz Sinnesorgan und Plastiker“ (Steiner); das Motto der Weltbegegnung im Kindergarten lautete: die Welt ist nachahmenswert gut. Im zweiten Jahrsiebt entfaltet nun die zur bildhaft-künstlerischen Nachfolge anregende Autorität des Klassenlehrers die inneren Sinne – die Anschauung, das Gedächtnis und die Phantasie. Das Kind ist „Zuhörer und Musiker“ (Steiner). Das didaktische Motto ist jetzt: die Welt ist schön. Alles, was gesagt und getan wird, soll schön sein, sei es die Art, wie der Lehrer spricht oder auch wie er an die Tafel schreibt. Der bevorzugte didaktische Ort für die bildhafte Darstellung ist die tägliche Erzählung des Klassenlehrers in der letzten Phase des Hauptunterrichts. Hier werden die Schüler im Laufe der ersten acht Schuljahre durch die Abfolge der Erzählstoffe von den Märchen, Legenden und Fabeln über nachweisbare Historie und Biographie bis zu den Gründern unserer wissenschaftlichen Zivilisation geführt. Der zunehmende Realismus der Erzählstoffe soll auch mit den beiden seelischen Entwicklungsschritten des Kindes innerhalb des zweiten Jahrsiebts in Ein-

klang stehen: dem Erwachen des Ich-Bewusstseins um das neunte und des kausalbegrifflichen Denkens um das zwölfte Lebensjahr herum. Im anschließenden dritten Jahrsiebt bilden sich die abstrakt-begriffliche Erkenntnis und das selbstständige Urteilsvermögen heraus; das Motto des wissenschaftsorientierten Fachunterrichts lautet jetzt: Die Welt ist wahr.

Die dritte Hauptaufgabe des Klassenlehrers, die aus den beiden anderen folgt, ist die individualisierte Zeugnisgestaltung. Das notenfreie Waldorfzeugnis besteht in den ersten acht Schuljahren aus der in der Regel eine ganze Seite umfassenden *Gesamtcharakteristik des Schülers* durch den Klassenlehrer und den jeweils nur in wenige Zeilen gefassten Kurzberichten der Fachlehrer. In seiner Charakteristik misst der Klassenlehrer den Schüler nicht an einer Sachnorm oder an der Leistung seiner Mitschüler; er will vielmehr Angaben über die Persönlichkeit und über die Entwicklung des Schülers machen, sein „Wesensbild“ skizzieren. Dies geschieht zumeist aus der Perspektive der anthroposophischen Menschenkunde, insbesondere der Lehre von den vier Temperamenten und der Lehre von der Entwicklung in Jahrsiebten, welche in sich wieder dreifach untergliedert sind. Der „objektive“ Teil des Zeugnisses ist eine Art Lernerbericht, ein Rückblick auf den Lernweg und die Lernerfolge des Schülers in den verschiedenen Lernbereichen und Epochen des Hauptunterrichts.

Im „subjektiven“ Teil wendet sich der Klassenlehrer oft, wie in einem kurzen Brief, direkt an den Schüler. Den Schluss des Zeugnisses bildet dann der Zeugnisanspruch, welchen der Klassenlehrer speziell für diesen Schüler selbst verfasst oder aus einer der von Waldorflehrern publiziert vorliegenden Spruchsammlungen ausgewählt hat. Diesen „seinen“ Spruch soll der Schüler im folgenden Schuljahr

allwöchentlich an dem Wochentag, an dem er geboren wurde, zu Beginn des Hauptunterrichts vor der Klasse vortragen, um gleichsam daran zu wachsen. Durch seine sprachliche Gestalt, insbesondere seine Metrik, soll auch der Zeugnisspruch zur Harmonisierung der Schülerpersönlichkeit beitragen (vgl. Müller 1977, S. 22). Das folgende, vom Klassenlehrer handschriftlich verfasste Zeugnis ist am Ende des dritten Schuljahrs für Franziska (anonymisiert) an einer deutschen Waldorfschule ausgestellt worden:

Freie Waldorfschule A.
Einheitliche Volks- und höhere Schule
Dieses Zeugnis
wird Franziska B. geboren am 23.05. XX in C.
für die Klasse 3 im Schuljahr 2000/2001
gegeben.

Franziska kommt morgens als eine der Letzten in den Klassenraum. Sie begrüßt dann fix ihren Lehrer mit offenem, erwartungsvollem Blick und reiht sich bescheiden in die Klassengemeinschaft ein. Das allmorgendliche Rätsel ist für Franziska ein besonderer Reiz. Wenn sich ihr Finger hebt, hat zumindest einer die Lösung gefunden. Sie ist unsere Rätselkönigin.

Franziska hat sich in diesem Schuljahr sehr verändert. Ihr Temperament hat sie den Rubikon tief durchleben lassen und zu Schuljahresbeginn war sie sehr auf der Suche. Mit ihrem neuen Haarschnitt ist sie auch zu einem neuen gestärkten Selbstbewusstsein gekommen und steht viel fester auf ihren Füßen. Franziska weiß genau, was sie will, und doch begegnet sie ihren Klassenkameraden liebevoll und zuhörend. Sie ist ein geschätzter Kamerad.

In den Morgenspruch und die rhythmischen Sprüche und Lieder bringt sich Franziska

ganz ein. Sie kann einen Rhythmus mittragen. Wenn Franziska ihren Zeugnisspruch auf sagt, ist es ganz ruhig. Die anderen wissen, dass sie sehr leise spricht.

Franziskas feingliedriges Wesen zeigt sich auch im Formenzeichnen. Ihre Formen sind harmonisch und dünnwandig. In der zweiten Epoche sind sie deutlich kraftvoller und klarer. Ihre Beziehung zum Räumlichen ist gesund entwickelt.

Im Rechnen hat Franziska in diesem Schuljahr gute Fortschritte gemacht. Das kleine Einmaleins hat sie sicher parat und ist bei unseren mündlichen und schriftlichen Übungen als eine der Schnellsten „gefürchtet“. In der vierten Klasse wird Franziska noch lernen, ein Rechenheft vom Anfang bis zum Ende ganz sorgfältig und ordentlich zu führen.

In Schrift und Sprache ist Franziska eine der Klassenbesten. Sie liest geübte und unbekannte Texte flüssig und fehlerfrei. Ihre Sicherheit lässt sie manchmal zu schnell werden und die Ausdruckskraft vernachlässigen. Von der Tafel schreibt Franziska fehlerfrei ab. In kleinen freien Aufsätzen ist sie sehr fleißig und zeigt, dass sie die Rechtschreibung schon gut beherrscht.

In den praktisch-handwerklichen Epochen hat Franziska interessiert mitgearbeitet und den Unterricht mit ihrer Klarheit unterstützt. Sie hat fleißig Kartoffeln auf gelesen, ein schönes Körbchen geflochten und kräftig mitgebaut.

Franziska kann mit dem Wässrigen besonders feinfühlig umgehen. Sie vertieft sich in das Wasserfarbenmalen und malt stets eines unserer schönsten Bilder. Für ihre weitere Entwicklung scheint es eine pädagogische Herausforderung, ihre tiefe Innerlichkeit mehr noch in Lebens- und Durchsetzungskraft zu verwandeln.

Für Franziska:

Alles fügt sich und erfüllt sich, musst es nur erwarten können
Und dem Werden deines Glückes Jahr' und Felder reichlich gönnen,
Bis du eines Tages jenen reifen Duft der Körner spürest
Und dich aufmachst und die Ernte in die tiefen Speicher führst.
(Christian Morgenstern)

Dieses Waldorfzeugnis² stellt nicht nur eine lern diagnostisch weit ausgreifende positive Beurteilung einer Schülerin dar; es ist zugleich auch ein Dokument für eine harmonische – und vermutlich auch für Franziska produktive – Lehrer-Schüler-Beziehung. Es müsste noch um andere ergänzt werden, aus denen nicht nur die Chancen, sondern auch die Risiken dieses gewollt engen pädagogischen Verhältnisses zwischen dem Klassenlehrer und den Schülern „seiner“ Klasse hervortreten. Es steht zu vermuten, dass die besondere affektive Nähe dieser langjährigen Beziehungen und der mit ihr verbundene hohe persönlichkeitsdiagnostische Anspruch nicht nur zu größerer Sympathie und tieferem Verständnis, sondern auch zu stärkeren Spannungen und zu unbewussten Verkennungen der Schülerindividualität führen können (vgl. dazu Idel 2006).

b. Das Lehrgefüge – genetisch, organisch, rhythmisch

Für den Waldorflehrer ergibt sich allein schon aus dem Entwicklungsrhythmus innerhalb des zweiten Jahrsiebts „genetisch“ der maßgebende Gesichtspunkt für den Aufbau seines Sachunterrichts. Das Kind lebt für ihn vom siebten bis zum zehnten Lebensjahr noch im „Märchenalter“, in einer naiven Verbundenheit mit seiner Sach- und Mitwelt. Deshalb sollen die Tiere, Pflanzen und Dinge auch noch so wie in Märchen, Fabeln und Legenden persönlich zu ihm sprechen; sie sollen „erlebt“ werden. Im Alter von ca. zehn Jahren stellt sich die Dingwelt dem Kinde gegenüber, nachdem es gemäß Steiner den „Rubikon“ zum Ich-Bewusstsein unwiderruflich überschritten hat. Jetzt beginnt die morphologisch-„verstehende“ Naturkunde, welche von der plastischen Erfahrung der Form des Menschen zur bildhaften Erfassung der Gestalten der Tiere und

Pflanzen „hinab“ schreitet. Vom zwölften Lebensjahr an setzt – mit dem Hervortreten des kausalen Denkens – der „erklärende“ Unterricht ein, der die Heranwachsenden in Geologie, Physik und Chemie zu den elementaren Naturgesetzen hinführt.

Der Waldorflehrplan will kein mechanisches Aggregat von Stoffreihen sein, die mit der Entwicklung des Kindes nur in loser Beziehung stehen. Er soll vielmehr – durch den über lange Jahre vom Klassenlehrer gestifteten *organischen* Zusammenhang der Lehrstoffe – gewährleisten, dass das Kind die Welt nicht in einzelne Wissensgebiete auseinandergerissen erlebt, sondern als geordneten Vorstellungskreis empfindet. Dies soll ein Lehrplan verbürgen, dessen Inhalte vertikal nach menschheitlichen Kulturstufen³ strukturiert und horizontal um altersspezifische Erzählstoffe herum konzentrisch gruppiert sind, welche der Klassenlehrer im täglichen Hauptunterricht vorträgt oder mit den Schülern liest. Der Kulturstufenlehrplan soll die Lebensaltersstufen des Kindes mit denen der Menschheit historisch-genetisch synchronisieren; er zeichnet dabei von den magisch-animistischen über die mythisch-religiösen bis zu den rational-wissenschaftlichen Weltauffassungen die Bewusstseinsgeschichte unseres Kulturkreises nach und stellt die Schülerinnen und Schüler schließlich vor die Herausforderungen ihrer Gegenwart. Auf jeder Stufe soll ein bestimmter Erzählstoff den Fokus bilden, gleichsam den Stamm für die Äste der übrigen Bildungsstoffe eines Schuljahres. Dieselbe „organische Stufenordnung“, nach der die *Erzählstoffe* von den Märchen, den Fabeln und Legenden über die Geschichten des Alten Testaments, die germanischen Götter- und Heldensagen, die Mythologie der Griechen und Römer, Biographien aus Mittelalter und Reformationszeit bis zu solchen aus der bürgerlichen Klassik und

der beginnenden Moderne „aufsteigen“, sie findet sich auch in den anderen kultur- und naturkundlichen Epochen und Fächern des Waldorfcurriculums – ebenso wie in Handarbeit und Werken. Hier wird die Nadelarbeit der ersten vier Schuljahre (erst Stricken, dann Häkeln, Sticken und Nähen) ab der fünften Klasse ergänzt durch handwerkliche Formen der Holzbearbeitung (erst Schnitzen, dann Raspeln, Sägen und Hobeln) und vom neunten Schuljahr an erweitert sowohl durch die kunsthandwerklichen Tätigkeiten des Kupfertreibens, Korbflechtens und Buchbindens als auch durch die technisch-industrielle Fertigung von Geräten aus Metall (Schmieden und Schlossern).

Im „ganzheitlichen Bildungsprogramm“ der Waldorfschulen haben die musisch-künstlerischen und die handwerklich-praktischen Fächer seit jeher ein vergleichsweise stärkeres Gewicht als an den Regelschulen. Denn für eine harmonische Entwicklung der Individualität des Schülers hält es der Waldorfpädagoge für nötig, nicht nur die Gedankenwelt, die ihren Sitz im Nerven-Sinnes-System („Kopf“) hat, anzusprechen, sondern über die Künste ebenso seine Gefühlswelt im Herz-Kreislauf-System („Herz“) zu kultivieren und über das Handwerk seine Willenstätigkeit im „Gliedermaßen-Stoffwechsel-System“.

Ein „einheitlicher Kosmos“ soll indes in der Waldorfpädagogik nicht nur der Lehrplan sein, sondern die gesamte Erziehungswirklichkeit der Schule. Und so ist die Praxis der Waldorfschulen nicht nur in ihrer inhaltlichen, sondern auch in ihrer räumlichen, zeitlichen und sozialen Dimension durchgehend entwicklungs-gemäß gestaltet, „rhythmisiert“.

In ihrer an das Steinersche „Goetheanum“ gemahnenden „organischen“ Architektur ist die *räumliche Welt* der Waldorfschule nach der Wesensgliederung des Men-

schen anthropomorph als Kopf, Herz und Hand gestaltet. In bewusster Meidung des rechtwinkligen Formprinzips will sie durch ihre „metamorphosierende“ Bauform dem Schüler ein entwicklungsgemäßer Lern- und Lebensraum sein. Durch die festlich sich weitende Eingangshalle betreten Schüler und Lehrer die Schule als einen Raum, in dem sie sich unter *einem* Dach zu *einer* Gemeinschaft zusammenschließen, die sich im zyklischen Rhythmus der Jahreszeiten regelmäßig im Festsaal, dem „Herz“ der Schule zu Feiern versammelt. Im Schulbau soll somit von der Gesamtgestalt über die Proportion, die Akustik, die Farbgebung, die Bildmotivik, den Lichteinfall bis zur Himmelsrichtung die Räumlichkeit ganz auf die Erfordernisse der Erziehung bezogen werden. In den Schulklassen wandeln sich z. B. die Farbgebung der Wände und die Motive der Wandbilder „altersstufengemäß“ von Jahr zu Jahr. Die Farbgebung schreitet nach den Angaben Steiners vom ersten bis zum achten Schuljahr die Spektralfarben in der Richtung vom Rot übers Gelb, Grün, Blau bis zum Violett ab; die Bildmotive in den Klassenräumen orientieren sich ebenso schematisch an der Abfolge der Erzählstoffe des Waldorflehrplans. Die Sitzordnung der Schüler schließlich wird in den ersten acht Schuljahren oft nach ihren (vier) Temperamentstypen gebildet. Wie die räumliche ist auch die *zeitliche Dimension* der Erziehungswirklichkeit durch zahlensymbolische Zeitgestalten „rhythmisch“ gegliedert. Den äußeren Rahmen der Schulzeit bilden die durch die „Geburten“ der Wesenskräfte des Menschen bestimmten Jahrsiebte der Entwicklung, die sich – wie schon bei Hippokrates – am Beginn des Zahnwechsels bzw. der Geschlechtsreife ablesen lassen sollen. Jedes Jahrsiebt wird nochmals „rhythmisch“ in drei Abschnitte von je 2 1/3 Jahren gegliedert, in denen bei den

Seelenkräften zuerst das Wollen, dann das Fühlen und schließlich das Denken dominiert.

Im Jahreslauf wird in Anlehnung an das christliche Kirchenjahr der Beginn der vier Jahreszeiten mit besonderen Festen und darauf vorbereitenden Erzählungen akzentuiert: Weihnachtsspiel, Ostern bzw. Frühlingsanfang, Sommerfest, Michaeli. Dem Monat entsprechende Rhythmen entstehen durch die stoffliche Gliederung des Hauptunterrichts in Epochen und durch die sog. Monatsfeiern, in denen die Schüler im Unterricht Erarbeitetes vor der gesamten Schulöffentlichkeit im Festsaal zur Darbietung bringen. Der Wochenrhythmus entsteht durch die wöchentliche Wiederkehr des Aufsagens der Zeugnisprüche. Jeden Donnerstagnachmittag ist die Konferenz der Lehrer. Der Rhythmus des einzelnen Tages entsteht dadurch, dass täglich im Nacheinander zunächst die mehr betrachtenden Fächer, dann die künstlerischen und schließlich die mehr handwerklichen und technischen Tätigkeiten unterrichtet werden.

Denselben Rhythmus im Kleinen soll der Hauptunterricht des Klassenlehrers aufweisen: Nach der Begrüßung eines jeden Schülers per Handschlag und dem Aufsagen der Zeugnisprüche, der chorischen Rezitation eines Gedichts bzw. gemeinsamem Gesang erfolgt die Einführung von Neuem bzw. die Einübung von Bekanntem; am Schluss der Stunde wird gespielt, nochmals gesungen oder dem Erzählstoff des Lehrers Gehör geschenkt. Jede Stunde ist also in der Regel so gestaltet, dass in einem „rhythmischen Teil“ der Wille, in dem „mittleren Teil“ das Gefühl und in einem „ruhigen Abschluss“ das Denken des Kindes angesprochen wird. Schließlich ist auch die *soziale Mitwelt* des Schülers „rhythmisch“ gegliedert. Sie ist untergliedert in den Nahbereich der Beziehung zu dem bewusst erziehenden

Klassenlehrer und in die weiter entfernte Zone der Kontakte zu der nur unterrichtenden Fachlehrerschaft. Der Wechsel in die Oberstufe zu Beginn des dritten Jahrsiebts bedeutet zugleich den abrupten Übergang vom Klassen- zum Fachlehrerprinzip, vom Primat der Person und des Bildes zum Primat der Sache und des Begriffs.

c. Die Organisation des Unterrichts – leistungsheterogen und epochal

Die Waldorfpädagogik vertritt programmatisch eine *Pädagogik der altersgemäßen Förderung*, nicht der leistungsorientierten Auslese. Die Schülerschaft einer Klasse soll deshalb grundsätzlich von der Einschulung bis zum Schulabschluss als ein stabiler „sozialer Organismus“ erhalten bleiben, innerhalb dessen jeder Einzelne seinen Fähigkeiten entsprechend gefördert werden soll. Deshalb gibt es weder das Wiederholen einer Klasse für die schwächsten Schüler noch besondere Leistungskurse für die stärker begabten wie etwa an Integrierten Gesamtschulen. Ein wichtiger Effekt dieser auf Förderung und Integration gerichteten Praxis ist das hohe Ausmaß an personaler Stabilität, aber auch an Leistungsheterogenität unter der Schülerschaft einer Waldorfklassse. Der Umgang mit einem solch hohen Grad an Differenz zwischen den fachlichen Lernleistungen in einer Klasse stellt den Waldorflehrer – und auch die Mitschüler – vor besondere Anforderungen.

An die Stelle der standardisierten Lehrwerke treten in den Waldorfschulen auf der Seite des Lehrers zumeist der lebendige Vortrag, die Demonstration und das Experiment sowie der kunstvolle Tafelanschrieb, auf der Schülerseite die je individuelle Anfertigung der *Epochenhefte* – der mit eigener Hand geschriebenen und gemalten Merkbücher der Schüler. Für jede neue Unterrichtsperiode, d.h. ca. alle

drei bis vier Wochen, wird ein neues, unliniertes Heft angelegt, in welches nach Aufforderung durch den Lehrer alles hineingeschrieben und -gezeichnet wird, was zum Thema gehört. Die Epochenhefte dienen als Grundlage für die Lernkontrollen; ihre sorgfältige Bearbeitung soll von den Lehrern regelmäßig begutachtet werden.

Im *Epochenunterricht* wird drei bis vier Wochen lang an jedem Morgen ein Unterrichtsfach eindreiviertel Stunden lang ohne Pause behandelt. In den traditionellen „Hauptfächern“ wird das gesamte Lernpensum des Schuljahres in zwei Epochen, in den „Nebenfächern“, z.B. in Physik, in einer einzigen zwei- bis dreiwöchigen Epoche vermittelt. Im Epochenunterricht sollen die Schüler gründlicher und nachhaltiger als in den üblichen Kurzstunden lernen können. Die größten Herausforderungen des Epochenunterrichts liegen für die Waldorfpädagogen thematisch in der Auswahl und Ordnung des Stoffes von einer fruchtbaren Leitidee aus und organisatorisch im verantwortlichen Umgang mit der zunächst üppig erscheinenden, schließlich aber kaum ausreichenden Zeit. Denn in vielen Fächern gibt es nur eine Epoche pro Schuljahr, z.B. nur einmal Physik – wenn auch zwei bis drei Wochen lang an jedem Morgen. Danach tritt eine Pause von ca. elf Monaten ein.

d. Die Methode des Lehrens – goetheanistisch

Das Lehren soll „ganzheitlich“ und schülernah erfolgen. Die Waldorfpädagogen wollen die Schüler lehren, die Phänomene der Natur und die Werke der Kultur „erlebend zu verstehen“, indem sie sich eng „mit der Welt verbinden“. Deshalb soll z.B. die ursprüngliche physiognomisch-imaginative Naturauffassung des Kindes im Voranschreiten zum exakten,

begrifflich-abstrakten Denken der modernen Naturwissenschaft nicht einfach verabschiedet, sondern in einer *phänomenologischen* Naturkunde bewahrt werden. An den Phänomenen sollen die Schüler jenes Denken und jene produktive Imaginationskraft entwickeln, durch welche sich in ihnen etwas von dem lebendigen Zusammenhang und dem schöpferischen Wesen der Natur aussprechen kann. Deshalb geht es im Naturkundeunterricht der Waldorfschule nicht nur um elementare wissenschaftliche Erkenntnis, sondern ebenso um die emotionale Einfühlung und künstlerische Nachbildung sowie um weltanschaulich-existentielle Fragen. Die phänomenologische Naturkunde bescheidet sich also nicht mit der Beobachtung, Beschreibung und Erklärung der Naturerscheinungen; sie versucht vielmehr hinter die Dinge zu kommen und die Natur zu „verstehen“. Dem Schüler sollen sich der universale Zusammenhang des erkennenden Menschen mit der von ihm zur Sprache gebrachten Natur sowie seine Stellung in diesem Ganzen zeigen. Das Vorbild für diese verstehende Naturkunde stellt für die Waldorfpädagogen die morphologische Naturanschauung Goethes dar. Für den Naturkundeunterricht insbesondere der Mittelstufe bedeutet dies eine bewusste Abkehr von der quantitativ-experimentellen (sog. „materialistischen“) Forschungsweise der modernen Naturwissenschaften und ihren Modellen. Auf den Spuren Goethes sollen die Schüler also die Naturerscheinungen als „natura naturata“ betrachten und aus ihren Gestalten auf die „dahinter“ waltenden schöpferisch-geistigen Prozesse der „natura naturans“ schließen. Am Beispiel einer naturkundlichen Epoche möchte ich die für die Waldorfpädagogik zentrale „goetheanistische Methode“ illustrieren und dabei ihre Voraussetzungen herausarbeiten.

Im Biologie-Unterricht des fünften und sechsten Schuljahres sollen die Schüler die Gestaltvielfalt der Pflanzenwelt, insbesondere der Blütenpflanzen, genauer kennen lernen. Dazu werden sie in eine *physiognomische Pflanzenbetrachtung* eingeführt. Diese geht von der Erfahrung aus, dass verschiedene Blütenpflanzen den Menschen in unterschiedlicher Weise ästhetisch beeindrucken. Die von ihnen ausgelöste seelische Empfindung entspringt aus der „Gebärde“, die sich in der Gestalt der Pflanze zum Ausdruck bringt. Man kann es auch anders ausdrücken: Dieselbe Regung, welche der menschliche Betrachter innerseelisch erlebt, kommt auch in der äußeren Gestalt der Pflanze zum Ausdruck. Dann sind die Gestalten der Pflanzen als Manifestationen von Empfindungen zu betrachten, die sich sowohl in der Seele des Schülers als auch in der „Seele der Erde“ vollziehen: im Krokus die Sehnsucht, im Buschwindröschen das Erstaunen, der Wunsch in der Schwertlilie, die Gläubigkeit in der Glockenblume und die Trauer in der Herbstzeitlosen. „Was man im Mienenspiel des Menschen kennen lernt, ist Ausdruck seiner Seele. [...] Ebenso begegnet man in dem in der Natur auflebenden Mienenspiel der Offenbarung eines Seelenwesens“ (Kranich 1995, S. 134f). Die Pflanzenwelt ist für den Waldorflehrer die Seelenwelt der Erde. Die zentralen metaphysischen Voraussetzungen der hier skizzierten „Pflanzen-Seelen-Kunde“ des fünften und sechsten Schuljahres lauten: In allem Naturdasein lebt ein Geistig-Seelisches, welches der Mensch erkennen kann, weil er als Mikrokosmos alle Seinsbestandteile der Welt auch in sich selber trägt. In den Gestalten der Pflanzenwelt erscheint ihm die Seele der Erde, welche aufs Engste mit der seinen verwandt ist. Es ist unschwer erkennbar, dass sich die Grundlagen und Resultate dieser Pflanzen-

kunde an der Waldorfschule nicht ohne weiteres schon aus der Goetheschen Naturforschung ergeben. Vielmehr bezieht der Waldorflehrer hier in seine „goethenistische“ Naturauffassung eine spirituelle Dimension mit ein, die sich nur von der Anthroposophie Rudolf Steiners her erschließt. Die Waldorfschulen sind hier also – insbesondere in der Klassenlehrerzeit – nicht nur anthropologisch und methodisch, sondern durchaus auch inhaltlich inspiriert vom Geist der Anthroposophie.

e. Die Leitung der Schule – Kollegiale Selbstverwaltung in einheitlichem Geist

Die Lehrerschaft leitet „ihre“ Schule gemäß einer *kollegialen Verfassung* selbst. Sie tagt dazu in wöchentlichen Konferenzen und entscheidet in allen Beschlussangelegenheiten einmütig. Diese *Selbstverwaltung* erfordert einen hohen Grad an Kooperationsfähigkeit und birgt in sich zugleich ein großes Konfliktpotential, da für die meisten Angelegenheiten – anders als an staatlichen Schulen – kaum formale Vorgaben existieren. Obwohl zahlreiche empirische Untersuchungen über Schulqualität inzwischen übereinstimmend die Bedeutung einer direktorialen Leitung und einer die Schule beratenden Schulaufsicht für die pädagogische Kultur und unterrichtliche Effektivität einer Schule belegen, halten die Waldorfpädagogen unbeirrbar an der Steinerschen Idee der „Lehrer-Republik“ fest. Denn die damit verbundene Vorstellung von Autonomie ist nicht nur – wie bei den reformpädagogischen Zeitgenossen Steiners – pädagogisch oder politisch begründet, sondern entspringt letztlich aus der Gedankenwelt der Anthroposophie. Der Ausgangspunkt und die Grundlage der Waldorfschulbewegung ist das umfassende Sozialkonzept Steiners, die Idee der *Dreigliederung des sozialen Organismus*. Im rechtlich-politischen Be-

reich soll die Idee der Gleichheit, im Wirtschaftsleben die der Brüderlichkeit und auf dem geistig-kulturellen Gebiet, zu welchem die Schule gehört, die Idee der Freiheit bestimmend sein.

Steiner formuliert sein soziales Reformprogramm indes nur vordergründig im radikaldemokratischen Geist der Französischen Revolution. Die Letztbegründung seines sozialen Dreigliederungsimpulses erfolgt im Lichte der Weltanschauung der Anthroposophie mit ihren Grundgesetzen des Mikrokosmos und der Reinkarnation des Geistigen: Der politisch-rechtliche Bereich entspreche dem physischen Leib, der nach dem Tode wieder zu Materie zerfalle; das Wirtschaftsleben entspreche dem seelisch-astralischen Leib des Menschen, dessen brüderlich-solidarische Gesinnung über die Schwelle des Todes mit in die übersinnliche Welt hineingelangen könne; das kulturelle Leben entspreche schließlich der geistigen Ich-Wesenheit des Menschen; deshalb wirkt sich das engagierte Handeln in diesem Bereich auch noch positiv in der nächsten Inkarnation aus (vgl. Steiner 1919, 1945, S. 25ff). Die Freiheit der Schule ist zwar auch eine pädagogische Voraussetzung für die freiheitliche Erziehung der jungen Generation; in der kosmisch-menschheitlichen Sicht der Anthroposophie dient sie aber vor allem der Befreiung des „höheren“ menschlichen Geistes aus den Fesseln der „niederen“ politischen und ökonomischen Zwecke.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass die in der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit weit verbreitete Ansicht, die Freie Waldorfschule sei eine Schule mit einer besonderen reformpädagogisch-kindorientierten Prägung, gleichsam zu kurz greift. Die Waldorfschule ist, insbesondere in den acht Jahren der Klassenlehrerzeit, in ihren pädagogischen Normen und Formen eine Schule aus

einem einheitlichen Geist, dem Geist der Anthroposophie. Sie unterscheidet sich von den anderen Schulen der Reformpädagogik bis heute durch den hohen Grad der „Spiritualisierung“ und Ritualisierung in allen Bereichen ihrer Schulkultur. Im Hinblick auf das Ausmaß an weltanschaulicher Geschlossenheit darf die Freie Waldorfschule hierzulande als beispiellos gelten.

3. Der weltweite Erfolg der Pädagogik Rudolf Steiners

Heute findet man Freie Waldorfschulen und die mit ihnen verwandten vorschulischen und heilpädagogischen Einrichtungen auf allen fünf Kontinenten. Die anthroposophische Schulbewegung kann mittlerweile neben der Montessori-Pädagogik als die erfolgreichste Reforminitiative gelten, die aus der klassischen Epoche der Reformpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts hervorgegangen ist. Dieser erstaunliche Sachverhalt schlägt sich in den auf Seite 53 dokumentierten Zahlen nieder, welche die Ausbreitung der Schulbewegung in ausgewählten europäischen und außereuropäischen Staaten wiedergeben sollen.

Die Ursachen und Gründe für diese erstaunlich starke, aber erst relativ spät einsetzende internationale Expansion der Rudolf-Steiner-Schulen sowie der Waldorfindergärten und heilpädagogischen Einrichtungen auf anthroposophischer Grundlage sind sicher vielfältig. Eine fundierte Klärung der Gründe für die Aktualität, die Akzeptanz und den Erfolg von Waldorfschulen kann nur durch empirische Forschung erfolgen. Um erste und vorläufige Antworten auf diese Fragen zu geben, sollen im Folgenden Ergebnisse aus drei aktuellen empirischen Studien vorgestellt werden, einer Evaluations-, einer Absolventen- und einer Schulkulturstudie.

	1951	1971	1981	1991	2005
Deutschland	24	32	72	134	191
Schweiz	4	8	24	33	36
Niederlande	7	8	41	85	92
Großbritannien	6	6	16	26	30
Schweden	1	3	10	22	41
<i>Europa</i>	47	74	207	298	639
USA	5	10	23	67	121
Kanada	0	2	5	10	7
Australien	0	1	8	17	31
Neuseeland	0	1	4	4	9
Südafrika	0	3	4	6	18
weltweit	53	95	259	524	894

Anzahl der Freien Waldorfschulen (Angaben: Bund der Freien Waldorfschulen 1/2006)

4. Welche Lernerfolge erzielen die Schüler der Freien Waldorfschulen?

Die aktuellste Evaluationsstudie über Waldorfschulen ist die vor kurzem in Schweden veröffentlichte Dreijahresstudie von Bo Dahlin u.a. (2005). Eine besondere Stärke dieser ausschließlich quantitativ angelegten Fragebogenstudie liegt in der Möglichkeit des Vergleichs der sozialen Milieus, der Lernergebnisse und der Bildungsmotivationen der schwedischen Waldorfschüler mit denen der Schülerschaft der öffentlichen Schulen.

Bezüglich der *sozialen Herkunft* der Waldorfschüler ergab eine Fragebogenerhebung in 851 Elternhäusern (Rücklauf: 60%), dass Waldorfer Eltern in Schweden eine relativ homogene soziale Gruppe darstellen. Sie sprechen zu neun Zehnteln schwedisch als Muttersprache, verfügen im Allgemeinen über eine gute Ausbildung und ein Mittelschicht-Einkommen; sie gehen zumeist „weichen“, d.h. sozialen und pflegerischen Berufstätigkeiten nach; ihre politischen Sympathien liegen eher auf der ökologisch bestimmten linken Seite des Spektrums. Ihre weltanschauliche Orientierung ist mehrheitlich

religiös bzw. spirituell bestimmt und veranlasst sie zu einer eher solidarischen Haltung gegenüber den sozial Schwachen in der schwedischen Gesellschaft.

Durch diesen hohen Grad an sozialer Homogenität ihrer Elternschaft trägt die Waldorfschule – programmatisch ungewollt – zu einer gewissen sozialen und kulturellen Segregation in der schwedischen Gesellschaft bei. Im Unterschied zur Elternschaft anderer privater Schulen ist dieser Distinktionsprozess bei den Waldorfer Eltern weniger durch das ökonomische oder soziale Kapital bestimmt, sondern vor allem (bei 70%) durch die Wahl einer bestimmten Erziehungskultur.

Bezüglich der *Ergebnisse in den nationalen Schulleistungstests* in den Fächern Schwedisch, Englisch und Mathematik am Ende des neunten Schuljahres ergab der Vergleich zwischen 493 Waldorf- und 21 208 Regelschülern, dass ein größerer Teil der Waldorfschüler die vorgegebenen Standards – insbesondere im Fach Mathematik – nicht erreichte. Die Waldorfpädagogen erklären sich dies dadurch, dass ihre Schüler nicht mit dieser Art der Leistungsmessung vertraut sind und dass einige der fragten Sachverhalte gemäß

dem auf zwölf Schuljahre angelegten Waldorflehrplan erst zu einem späteren Zeitpunkt als in den Regelschulen behandelt werden.

Aus den Antworten auf den zusätzlich ausgefüllten Fragebögen ergab sich, dass die befragten 196 Waldorfschüler sich an ihrer Schule wohler fühlten als die 5 941 Schüler der Regelschulen, dass die Waldorfschüler ein positiveres Bild von ihren Schulleistungen besaßen und ein größeres Interesse an den in Frage stehenden Fächern zeigten. Gleichwohl fühlten sie sich weniger gut in der Lage als die Regelschüler, die Anforderungen der standardisierten Tests in den drei Fächern zu meistern.

Ein viel positiveres Bild ergibt sich für die Waldorfschüler desselben Schuljahres im Hinblick auf ihre *sozialen Kompetenzen*. Zwei Befragungen von 325 bzw. 196 Waldorf- und 407 bzw. 5 941 Regelschülern erbrachten, dass Waldorfschüler in höherem Grad die Leitziele demokratischer Erziehung erreichten. Sie entwickelten beispielsweise mehr Offenheit und Toleranz gegenüber gesellschaftlichen Außenseitern – mit Ausnahme der Kriminellen, Nazis und Rassisten, gegen welche sie sich entschlossen wehren würden. Insgesamt legen die Antworten die Schlussfolgerung nahe, dass die Waldorfschulen noch mehr aktive, verantwortungsbereite, demokratische junge Bürger hervorbringen als die Regelschulen. Inwieweit dies allein die Wirkung der Inhalte, Methoden und pädagogischen Beziehungen dieser Schule ist oder auch auf den spezifischen kulturellen Ansprüchen und Werten ihrer Elternschaft basiert, lässt sich aus den vorliegenden Daten nicht entscheiden.

Obwohl die Waldorfschüler in den nationalen Tests im 9. Schuljahr fachlich nur mäßige Erfolge erzielen, entscheidet sich später der größte Teil von ihnen (58%) für das *Hochschulstudium*. Dies ergibt sich

aus einem an 871 ehemalige Waldorfschüler geschickten Fragebogen (Rücklauf 68%). Frühere Waldorfschüler findet man in allen Fachbereichen der Universitäten; sie studieren die gewählten Fächer stärker aus persönlichem Interesse als aufgrund von Erwägungen der Nützlichkeit für eine spätere berufliche Karriere. Die meisten von ihnen fühlen sich für die Anforderungen ihres Studiums von ihrer Schule besser gerüstet als ihre Kommilitonen aus den öffentlichen Schulen. Bis auf wenige Ausnahmen (6%) sind sie der Ansicht, dass ihnen die Waldorfschule viel Selbstvertrauen, einen selbstständigen und kritischen Umgang mit dem wissenschaftlichen Wissen sowie die Bereitschaft zum lebenslangen Weiterlernen vermittelt habe.

5. Was wird später aus den Waldorfschülern und wie sehen sie ihre Schule im Rückblick?

Kurz vor der Veröffentlichung stehen die Ergebnisse einer von Heiner Barz und Dirk Randoll geleiteten *Ehemaligen-Studie*. Von den 3 500 versendeten Fragebögen wurden 1 127 ausgefüllt zurückgeschickt (Rücklauf 32,2%). Die Gesamtstichprobe wurde aus Angehörigen dreier verschiedener Waldorfschülergenerationen (1939-1942; 1945-1954; 1967-1974) gebildet, um unterschiedliche wirtschaftliche, soziokulturelle und familiäre Bedingungen des Aufwachsens und verschiedene Etappen der Waldorfschulbewegung in Deutschland zu repräsentieren.

Die gleichsam „härtesten“ Daten mit der Möglichkeit des Vergleichs mit der Gesamtbevölkerung liefert die Teilstudie von Anne Bonhoeffer und Michael Brater (2007) über die *berufliche Entwicklung der ehemaligen Waldorfschüler*. Die Auswertung zu den Berufen der Eltern ergibt, dass die ehemaligen Waldorfschüler in Deutschland weiterhin überwiegend aus

der gehobenen, akademisch ausgebildeten Mittelschicht stammen, dem früher so genannten „Bildungsbürgertum“. Während der Anteil der Akademiker in der deutschen Bevölkerung im Mikrozensus des Jahres 2004 bei 12% lag, gehörten mehr als 40% der Väter der ehemaligen Waldorfschüler dieser Gruppe an. Fast ein Fünftel der Waldorffeltern – mit steigender Tendenz in den jüngeren Alterskohorten – waren Lehrerinnen und Lehrer (aller Schulstufen und -arten); bei den Vätern folgten ihnen in der Häufigkeit die Ingenieure vor den Kaufleuten und den Unternehmern bzw. Organisatoren. Bei der größten Elterngruppe der Lehrer handelt es sich hauptsächlich um solche, die an staatlichen Schulen tätig sind.

Wie schon bei ihren Eltern stellen auch unter den ehemaligen Waldorfschülern die Lehrerinnen und Lehrer mit 14,6% die größte Berufsgruppe dar. Wie bei den Waldorf-Vätern steht an zweiter Stelle der Beruf des Ingenieurs (9,8%), auch die Anteile der Gesundheitsdienstberufe (8,6%) sowie der Ärzte und Apotheker (7,7%) sind bei den Absolventen und ihren Vätern bzw. Müttern identisch. Dreimal so hoch wie bei ihren Vätern ist der Anteil der geistes- und naturwissenschaftlichen Berufe (9,5%) und doppelt so hoch ist die Zahl der Künstler (7,2%) unter den ehemaligen Waldorfschülern. Viel niedriger ist bei ihnen dagegen der Anteil der Kaufleute.

Im Vergleich mit der deutschen Gesamtbevölkerung ist also der Anteil der Lehrer unter den Waldorfschulabsolventen fast um das Fünffache und derjenige der Ingenieure um das Vierfache höher. Noch größer ist die Differenz bei den geistes- und naturwissenschaftlichen Berufen, bei Ärzten, Apothekern und bei Künstlern. Insgesamt ergibt sich, dass die ehemaligen Waldorfschüler fast viermal häufiger als die Grundgesamtheit (46,8%

vs. 12%) eine Hochschulausbildung absolviert und überdurchschnittlich häufig akademische, künstlerische, medizinisch-therapeutische und sozialpflegerische Berufe erlernt haben. Unterdurchschnittlich seltener gehen sie in Berufe aus den Gruppen der Kaufleute und Bürofachkräfte, was auf eine eher wirtschaftsferne berufliche Orientierung hindeutet. Bemerkenswert ist auch der Befund, dass nur 2,7% aller befragten ehemaligen Waldorfschüler zum Zeitpunkt der Befragung arbeitslos waren, als die amtliche deutsche Statistik 12,0% auswies. Die Befriedigungspotentiale ihrer Berufstätigkeit liegen für die früheren Waldorfschüler weniger oft in extrinsischen Anreizen wie Freizeit, Prestige und Aufstiegschancen als vielmehr intrinsisch in den Entfaltungsmöglichkeiten ihrer Arbeit als solcher.

Als die wichtigsten Ergebnisse ihrer Teilstudie halten Bonhoeffer und Brater fest: (1.) Die Waldorfschule ist faktisch nach wie vor keine Schule für alle Kinder, sondern zentral eine Schule des Bildungsbürgertums, welches sich hier habituell reproduziert. (2.) Das Vorurteil, Waldorfschulen brächten nur Künstler und lebensuntüchtige Schöngeister hervor, darf angesichts des breiten Spektrums anspruchsvoller Berufstätigkeiten der ehemaligen Waldorfschüler als eindeutig widerlegt gelten. (3.) Die Waldorfschulen besitzen eine erstaunlich hohe pädagogische Effektivität; denn sie befähigen, trotz des Verzichts auf die Selektionspraxis und Leistungsdifferenzierung der staatlichen Schulen, ihre Schülerschaft zu erfolgreichen beruflichen Karrieren; ehemalige Waldorfschüler vermögen es offenbar, in ihren Berufen den Stürmen des Arbeitsmarktes relativ gut standzuhalten. (4.) Waldorfschulen sind Schulen für eine pädagogisch kompetente Elternschaft, welche aufmerksam über die pädagogische Qua-

lität ihrer Schule wacht; dieser Schluss liegt nahe angesichts des außerordentlich hohen Anteils an Lehrerfamilien, die ihre Kinder den Waldorfschulen anvertrauen. In der Schulwahl dieser Eltern steckt implizit ein kritisches Urteil über die pädagogische Qualität der staatlichen Schulen. Aus der Teilstudie von Dirk Randoll (2007) über die *Einstellungen ehemaliger Waldorfschüler zu ihrer Schule* sind ergänzend noch die folgenden Einzelbefunde von Interesse: Der Prozentsatz der ehemaligen Waldorfschüler, welche ihr Verhältnis zur Anthroposophie als „praktizierend/engagiert“ bezeichnen, ist innerhalb von drei Jahrzehnten von 17,0% auf 7,2% zurückgegangen; der schon starke Anteil der Indifferenten und Kritiker der Steinerschen Lehre unter den Absolventen hat sich dagegen von 53,4% auf 61,4% weiter erhöht. Auch wenn für 58,7% der Probanden die Waldorfschulen zu wenig leistungsorientiert sind und mehr als die Hälfte der Befragten (52,2% – sogar 64,0% aus der jüngsten Generation) der Auffassung ist, dass die Waldorfschulen gegenüber neueren pädagogischen Entwicklungen nicht aufgeschlossen sind, halten insgesamt 62,8% unter ihnen die Waldorfschulen doch für die besten Schulen, welche sie kennen.

Im *Rückblick auf Zeit in der Schule* hat sich die überwiegende Anzahl der Absolventen (mehr als 80%) in der Waldorfschule zugehörig, wohl und geborgen gefühlt; ein ähnlich hoher Anteil von ihnen würde – heute vor die Wahl gestellt – noch einmal auf eine Waldorfschule gehen. Knapp die Hälfte der Befragten (45,7%) hat auch die eigenen Kinder wieder einer Waldorfschule anvertraut bzw. hat die Absicht, dies in Zukunft zu tun; ein noch höherer Prozentanteil (58,7%) bejaht die Aussage, bei der Erziehung der eigenen Kinder Elemente der Waldorfpä-

dagogik aufgegriffen zu haben. Die überwiegende Mehrheit der Probanden (84,1%) hat die im Unterricht der Waldorfschule vermittelten Inhalte als sinnvoll erlebt und hier auch eigene Ideen verwirklichen können (73,5%). Als kritische Punkte des Waldorfunterrichts erscheinen für mehr als die Hälfte der Befragten die geringe Bedeutung der naturwissenschaftlichen Fächer sowie der Politik und des Sports; 38% der ehemaligen Waldorfschüler haben während der Schulzeit privaten Zusatz- bzw. Nachhilfeunterricht genommen.

Im Unterricht und im Schulleben hat die Anthroposophie Rudolf Steiners nach Ansicht von 60,8% der Ehemaligen aus allen drei Alterskohorten kaum eine Rolle gespielt; nur 15,8% (bei den Jüngeren 19,0%) befürworteten die gegenteilige Fragebogen-Antwort „Ich fühlte mich in der Schule zur Anthroposophie hin gedrängt“.

Als *Besonderheiten ehemaliger Waldorfschüler*, durch die sie sich von den Mitmenschen unterscheiden, die keine Rudolf-Steiner-Schule besucht haben, werden von den Befragten die folgenden Aspekte genannt: Sie sehen sich als offener, interessierter, kreativer, selbstständiger, toleranter und selbstsicherer, fühlen sich allerdings unterlegen im Hinblick auf Leistungsorientierung, Durchsetzungsvermögen, Exaktheit und Selbstdisziplin. Die Vorteile ihrer Bildung sehen sie darin, besser in übergreifenden Zusammenhängen denken zu können sowie über stärker ausgeprägte musisch-künstlerische und handwerklich-praktische Interessen und Fähigkeiten zu verfügen. Ehemalige Waldorfschüler erleben sich gegenüber ihren Mitmenschen als empathischer, sozial interessierter und engagierter, nehmen sich aber auch häufig als Sonderlinge und Außenseiter wahr.

6. Wie erleben Lehrer und Schüler den Alltag in der Waldorfschule?

Über den Alltag der Waldorfschulen, die dort stattfindenden Interaktionen zwischen den Lehrern und Schülern und die sie leitenden Orientierungen liegen bislang nur wenige Forschungsbefunde vor.

In einer größtenteils noch unveröffentlichten Studie (vgl. Ullrich u. a. 2007; Graßhoff u. a. 2006) haben wir im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekts „Lehrer-Schüler-Beziehungen an Waldorfschulen“ die besondere Qualität des pädagogischen Verhältnisses zwischen frühadoleszenten Waldorfschülern und ihren Klassenlehrern untersucht, von welchen sie bereits acht Jahre lang ununterbrochen im Hauptunterricht unterrichtet worden sind. Angesichts der sozialwissenschaftlichen Diagnosen zum Strukturwandel des Aufwachsens und zur Erosion der personalen Vorbilder wollten wir untersuchen, ob und inwieweit in einer Reformschule, deren Pädagogik diesen gesellschaftlich dominierenden Entwicklungen geradezu entgegengesetzt ist, heute noch eine Lehrer-Schüler-Beziehung von besonderer personaler Qualität generiert werden kann und ob bzw. inwieweit ein solch enges, an emotionaler Nähe und Asymmetrie orientiertes pädagogisches Verhältnis für heutige frühadoleszente Schüler auch erhebliche Probleme mit sich bringt.

An drei schulkulturell deutlich kontrastierenden Waldorfschulen wurden der Hauptunterricht des Klassenlehrers eine Woche lang videographiert, berufsbiographische Interviews mit den Klassenlehrern durchgeführt, (schul-)biographische Interviews mit mindestens vier ausgewählten Schülerinnen und Schülern der achten Klasse erhoben, für diese Schüler zusätzlich die Verbalzeugnisse der siebten

Klasse dokumentiert und schließlich in jeder der drei Waldorfschulen eine Gruppendiskussion mit ausgewählten Lehrern und Repräsentanten aufgezeichnet. Für jede von uns untersuchte achte Klasse an den drei Waldorfschulen liegen inzwischen mindestens drei Rekonstruktionen von maximal kontrastierenden „Eckfällen“ vor, die sich jeweils als harmonische, antagonistische und ambivalente Passungsverhältnisse zwischen Klassenlehrer- und Schülerpersonen begreifen lassen.

Als ein zentraler Befund unserer Fallrekonstruktionen lässt sich festhalten, dass Waldorfschulen offensichtlich durch ihre besondere pädagogische Prägung soziale Räume und Atmosphären bieten, in denen langjährige Lehrer-Schüler-Beziehungen so intensiv ausgestaltet werden können, dass sie die an öffentlichen Schulen gängigen Rollenerwartungen weit transzendieren. Die von uns untersuchten drei Klassenlehrer agieren nicht nur als Organisationsvertreter oder pädagogische Professionelle, sondern werden auch zu signifikanten Bezugspersonen bei einigen der ihnen anvertrauten Edukanden. Das pädagogisch entgrenzte Selbstverständnis dieser Lehrpersonen hängt eng mit ihren jeweiligen Professionalisierungspfaden zusammen. Die Wege von Frau Weber und Herrn Friedrich in den Lehrerberuf sind biographisch tief verankert und folgen anscheinend einer inneren Entwicklung – im ersten Fall der Entfaltung eines ursprünglichen pädagogischen Impetus, im zweiten der Realisierung einer spirituellen Berufung. Nur bei Herrn Krüger erscheint der Zugang weniger konsistent und eher von zufälligen situativen Herausforderungen bestimmt; doch diese werden von ihm als „Rufe des Schicksals“ gedeutet, denen Folge zu leisten ist.

Dem jeweiligen berufsbiographischen Selbstentwurf entsprechend, realisiert jede der drei Lehrpersonen als Klassen-

lehrer bzw. als Klassenlehrerin gegenüber ihrem Lieblingsschüler eine andere Form der „pädagogischen Liebe“. Während die Beziehung von Frau Weber zu ihrem Problemkind Martin von fürsorglicher Mütterlichkeit bestimmt ist, wird diejenige von Herrn Friedrich zu seinem Jünger Jonas von einem platonisch-idealistischen Erweckungswillen getragen. Die besondere Sympathie von Herrn Krüger für seine jugendliche Protagonistin Persephone entspringt primär einem tiefgründigen ästhetischen Wohlgefallen an ihrem souveränen schulischen Rollenspiel als Hauptdarstellerin seines Klassenensembles.

Auch für diese drei Schülerpersonen lässt sich übrigens als eine Voraussetzung für das harmonische Passungsverhältnis zur Klassenlehrerperson ein besonderer biographischer Zugang zur Waldorfschule als der Schule ihrer – gleichsam nachträglichen – persönlichen Wahl nachweisen. Für Martin ist sie die eigentliche Heimat im Strudel seiner turbulenten geographischen Mobilität und seiner sich auflösenden familiären Beziehungen, für Persephone ist sie der soziale Ort, an dem die anthroposophisch inspirierte Lebensform ihres Elternhauses nahtlos ihre Fortsetzung finden kann, und für Jonas ist sie nach seinem mehrfachen Scheitern an öffentlichen Schulen der einzige ihm verbliebene bekömmliche Lern- und Lebensraum.

Die enge pädagogische Beziehung zwischen den Waldorfklassenlehrern und ihren „prominenten“ Schülern bringt für diese nicht nur Chancen, sondern auch Risiken mit sich. In jedem der harmonischen Passungsverhältnisse eröffnet die Lehrperson für eine ihr habituell affine und biographisch verwandte Schülerperson – wie beispielsweise Frau Weber für Martin – einen entwicklungsproduktiven Raum der emotionalen, kognitiven und sozialen Anerkennung. Hierin können

sowohl durch Halt gebende Unterstützung außerschulische Probleme und familiäre Defizite bearbeitet als auch durch besondere künstlerische und intellektuelle Herausforderungen zusätzliche Entwicklungsimpulse ausgelöst werden. Aus den damit in unterschiedlichem Maße einhergehenden Tendenzen der Intimisierung des pädagogischen Verhältnisses und seiner Entgrenzung über den Zeitraum des Unterrichts hinaus erwächst für den Schüler allerdings auch die Gefahr, unbewusst für die Erfüllung der persönlichen Ambitionen und Nähe-Bedürfnisse des Klassenlehrers instrumentalisiert und dadurch in seinen eigenen adoleszenten Ablösungsprozessen behindert zu werden. Wenn dem Schüler also nicht zugleich auch Möglichkeiten zur rollenförmigen Distanzierung zugestanden werden, wird die exklusive Beziehung zum Klassenlehrer mit Verlusten an Autonomie erkaufte – ganz zu schweigen von der Stigmatisierung und drohenden Isolation durch die Mitschüler.

Die Rückseite der „pädagogischen Liebe“ der Klassenlehrerperson, aus welcher sich für einen mit ihr „kongruenten“ Schüler ein harmonisches Passungsverhältnis ergeben hat, bilden die spannungsvollen Beziehungen mit solchen Schülerinnen und Schülern, die diesem Lehrerhabitus diametral widersprechen – z.B. zwischen Frau Weber und Anna durch deren frühadoleszente Distanzierungsbewegungen und Autonomiebehauptungen oder zwischen Herrn Friedrich und Lydia wegen deren hedonistisch-jugendkultureller Orientierung und Provokationslust. Die stärksten Spannungen zeigt die Beziehung zwischen Herrn Krüger und Sebastian. Dessen frühadoleszente Distanzierungsbewegungen, seine starke fachliche Leistungsmotivation und seine sportiv-medial ausgeprägten Freizeitinteressen widerstreiten sowohl dem waldorfpädagogischen

Selbstverständnis von Herrn Krüger als auch den hochkulturellen und lebensreformerischen Orientierungen des Waldorfschulumilieus. Während für Martin die achtjährige Beziehung zu Frau Weber eine Stabilisierung seiner persönlichen Entwicklung und eine Beheimatung in der Klassengemeinschaft mit sich gebracht hat, bedeutet für Sebastian die Beziehung zu Herrn Krüger zunehmend eine Missachtung seiner Identitätskonstruktion, was schließlich zu seiner Etikettierung als Problemschüler und zur faktischen (Selbst-)Ausschließung aus dem Unterrichtsgeschehen führt.

Ein wichtiger Grund für diese diskrepan-ten Beziehungsverläufe liegt in der unterschiedlichen Einstellung der Schüler auf die Autoritätskonzepte ihrer Klassenlehrerpersonen: Martin hat keine Mühe damit, sich – durchaus taktierend – der mütterlichen Fürsorge von Frau Weber weiterhin anzuvertrauen und in einer pädagogischen Dyade innerhalb der Klasse noch ihr „Kind“ zu bleiben; Sebastian hingegen kollidiert mit dem hartnäckigen (Theater-)Regisseur Krüger, weil er es selbstbewusst ablehnt, die für ihn vorgesehene Rolle im Ensemble des Klassenkollektivs zu spielen.

In allen dargestellten Beziehungen geht es also nicht zuletzt um den Umgang der frühadoleszenten Schüler mit der Macht ihrer Klassenlehrer, welche an Waldorfschulen fachlich und pädagogisch so unbeschränkt bzw. „entgrenzt“ erscheint wie an keiner anderen uns bekannten Schulform der Sekundarstufe⁴.

7. Schluss

Auf Grund der hier referierten Forschungsergebnisse, insbesondere der Befunde der

eigenen qualitativen Studie über die Praxis des Klassenlehrerkonzepts, möchte ich abschließend als *Diskussionsthese* formulieren: Waldorfschulen stellen im Vergleich zu Regelschulen – speziell den Gymnasien – pädagogische Gegenwelten dar, die durch reflexiv entmodernisierende Züge gekennzeichnet sind.

Reflexiv, weil sie sich selbst als eine pädagogische Antwort verstehen auf die Problematiken der immer früheren Verselbständigung der Heranwachsenden, der weiter durchgreifenden Rationalisierung und Standardisierung des schulischen Lernens und des Rückgangs verlässlicher Wertorientierungen und personaler Vorbilder.

Entmodernisierend, weil es hier um die Errichtung schulischer Gegenwelten geht, die durch die „Entgrenzung“ des pädagogischen Verhältnisses und des fachlichen Lernens genau diese Modernisierungsriskien beschränken und kompensieren sollen. Dies erklärt auch, warum die Waldorfschulen nicht nur die familiären Milieus ansprechen, die selbst entmodernisierenden Lebensformen nahe stehen, sondern auch für solche Eltern interessant sind, die gerade durch die Lasten und Risiken der Modernisierung gekennzeichnet sind oder modernisierungskritische Haltungen zeigen. Gerade für jene familiären Milieus kann der Bezug auf die Waldorfschule als bewusste Wahl einer pädagogischen Gegenwelt verstanden werden, welche das kompensieren und ermöglichen soll, was bereitzustellen den Familien selber heute immer größere Schwierigkeiten bereitet. So gesehen ist die Tatsache, dass der Anteil der „Scheidungskinder“ an keiner Schulform so hoch ist wie an der Waldorfschule, auch nicht mehr erstaunlich.

Anmerkungen

- ¹ Dieser Beitrag entstand auf der Grundlage eines Vortrags, den der Verfasser auf einer Tagung der EZW zum Thema „Anthroposophie und christlicher Glaube“ (13.-15.11.2006) gehalten hat (vgl. MD 1/2007, 10ff).
- ² Ich verdanke dieses Zeugnisdokument Sebastian Idel, der es in seiner Dissertation im Zusammenhang mit der Rekonstruktion des Passungsverhältnisses zwischen Franziska und ihrer Waldorfschul- kultur einer objektiv-hermeneutischen Interpretation (sensu Oevermann) unterzieht (vgl. Idel 2007).
- ³ Rudolf Steiner und seine Schülerschaft beerben nicht nur mit diesem Konzept des Kulturstufen- lehrplans den schulpädagogischen Herbartianismus des späten 19. Jahrhunderts (vgl. dazu Prange 2000).
- ⁴ Auch wenn das acht Jahre lange Klassenlehrer- Regime in jedem der von uns rekonstruierten Fälle

in unterschiedlichem Maße Chancen und Risiken für die Schüler mit sich bringt, sollten die Waldorfschulen doch – gerade angesichts der dokumentierten negativen Fälle – intensiv darüber nachdenken, ob sie nicht die Macht der Klassenlehrer zeitlich und fachlich enger begrenzen sollten. Die an einigen wenigen Waldorfschulen schon praktizierten neuen Mittelstufenmodelle, in denen der Klassenlehrer nach der sechsten Klasse abgelöst und den Fachlehrern ein stärkeres Gewicht gegeben wird, bieten m. E. einen eher zeitgemäßen und pädagogisch produktiveren Kompromiss. Sie tragen damit auch den immer wieder bestätigten Befunden der Schul- und Jugendforschung eher Rechnung, dass durchschnittlich nach dem sechsten Schuljahr ein Umbau der Lernmotivation erfolgt und eine stärkere Orientierung an den außerschulischen Interessen der Gleichaltrigenkultur einsetzt.

Literatur

- Bonhoeffer, A. / Brater, M.: Berufliche Entwicklungen ehemaliger Waldorfschüler, in: Barz, H. / Randoll, D. (Hrsg.): Die Freie Waldorfschule. Bildungswirklichkeiten und Bildungswirksamkeiten, Weinheim/Basel 2007 (im Druck), Kap. 3
- Dahlin, B.: A Summary of the Swedish Waldorf School Evaluation Project, Karlstad 2005
- Graßhoff, G. / Höblich, D. / Stelmaszyk, B. / Ullrich, H.: (2006): Klassenlehrer-Schüler-Beziehungen als biografische Passungsverhältnisse, in: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006), S. 571-590
- Idel, T.-S.: Waldorfschule und Schülerbiografie. Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur, Wiesbaden 2007
- Kranich, E.-M.: Morphologisches und physiologisches Verstehen von Pflanzen, in: Buck, P. / Kranich, E.-M. (Hrsg.): Auf der Suche nach dem erlebbaren Zusammenhang. Übersehene Dimensionen der Natur und ihre Bedeutung für die Schule, Weinheim/Basel 1995, S. 124-135
- Leber, S. (Hrsg.): Waldorfschule heute. Einführung in die Lebensformen einer Pädagogik, Stuttgart 1993
- Müller, H.: Von der heilenden Kraft des Wortes und der Rhythmen. Die Zeugnisprüche in der Erziehungskunst Rudolf Steiners, 2. Aufl. Stuttgart 1977
- Prange, K.: Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik, 3. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb. 2000
- Randoll, D.: Die Zeit in der Freien Waldorfschule, in: Barz, H. / Randoll, D. (Hrsg.): Die Freie Waldorfschule. Bildungswirklichkeiten und Bildungswirksamkeiten, Weinheim/Basel 2007 (im Druck), Kap. 7
- Skiera, E.: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung, München/Wien 2003
- Steiner, R.: Der innere Aspekt des sozialen Rätsels – Die soziale Frage als Wendepunkt der Menschheitsentwicklung (1919), Dornach 1945
- Steiner, R.: Ansprachen für die Kinder, Eltern und Lehrer (1919-1924), Stuttgart 1958 (GA 298)
- Ullrich, H.: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung, 3. Aufl. Weinheim/München 1991
- Ullrich, H. / Helsper, W. / Stelmaszyk, B. / Graßhoff, G. / Höblich, D. / Jung, D.: Autorität und Schule. Klassenlehrer-Schüler-Beziehungen an Waldorfschulen, Wiesbaden 2007

Hansjörg Hemminger, Stuttgart

„Kirche der Freiheit“ und Kirche im Kopf

Zum „Impulspapier des Rates der EKD“

Was die Öffentlichkeitsarbeit angeht, backt die Evangelische Kirche in Deutschland seit Jahren kleine Brötchen. Daran gemessen fand das 106 Seiten starke Impulspapier „Kirche der Freiheit“ vom 6. Juli 2006 viel Beachtung und wurde überwiegend positiv aufgenommen. Sein Optimismus und sein pathetisches „Jetzt oder Nie“ wurden als ein neuer evangelischer Stil registriert. Eines von vielen Beispielen war die Frankfurter Allgemeine Zeitung dieses Datums mit gleich drei Beiträgen. Ganz anders in der evangelischen Kirche: Dort wird das Papier von einer Welle der Ablehnung überrollt. Nur wenige positive Stimmen (außer von der EKD-Spitze selbst) relativieren die Kritik. „Fusion von EKD-Kirchen bis 2008 – nicht mit uns!“ „Belebung des Sonntagsgottesdiensts – ja, aber doch nicht so!“ Die Kritik war nicht immer, aber oft destruktiv, weil sie das Anliegen des Impulspapiers überging. Dieses lässt sich so zusammenfassen:

- Der Mitgliederbestand der evangelischen Kirche, ihre finanzielle Basis und ihre öffentliche Geltung entwickeln sich seit Jahrzehnten negativ.
- Die Bedingungen dafür, diese Entwicklung durch „Wachstum gegen den Trend“ in eine bessere Richtung zu steuern, sind derzeit günstig.
- Die Aufgabe muss angepackt werden, solange es für Reformen noch genügend Ressourcen gibt. Das wird noch zehn bis dreißig Jahre lang der Fall sein.

- Die Ziele der Reformen ergeben sich aus einer Besinnung auf das Wesen der evangelischen Kirche und ihren zentralen Auftrag.
- Die Umsetzung der Reformen erfordert einen Paradigmen- und Mentalitätswandel, der Veränderungen bei der Organisation kirchlicher Arbeit und bei ihren inhaltlichen Schwerpunkten ermöglicht.
- Durch Reformen wird die evangelische Kirche zwei unterschiedlichen, jedoch miteinander verbundenen Herausforderungen gerecht: Öffentliche Geltung zu behalten, obwohl Religion und Sinnangebote vielen Menschen individualisiert und marktförmig begegnen; ihr Erbe als Überzeugungs- und Traditionsgemeinschaft aus eigener Kraft weiterzugeben, obwohl institutionalisierte Vermittlungswege verschwinden.

Das Ziel der Reformen wird bereits auf Seite 8 in vier Punkten beschrieben. Als weitere Orientierung dienen ab Seite 48 „zwölf Leuchtfeuer“. Aber stimmt die gesellschaftliche und wirtschaftliche Situationsanalyse? Die weitere Diskussion hängt von der Antwort ab – sollte man zumindest meinen. Sowohl Wilfried Härle¹ als auch Michael Welker² reagieren jedoch auf das Papier, ohne sich zur Richtigkeit von Analyse und Prognose zu äußern.

Härle lässt allerdings indirekt Zustimmung zur Beschreibung der materiellen und sozialen Lage erkennen, aber er bemängelt,

dass das „Verständnis der Kirche als Werk Gottes und Geschöpf des Evangeliums keine grundlegende und orientierende Bedeutung gewonnen hat“. Als Leser hätte man gerne ein Beispiel dafür, welchen praktischen Unterschied diese Kritik ausmacht. Solche Beispiele gibt es nicht. Stattdessen setzt sich die Kritik an der Wahl von Begriffen und Metaphern, am Umgang mit biblischen Texten und so weiter fort. Eine derartige Kritik muss sich trotz lobender Einschübe das Etikett „destruktiv“ gefallen lassen.

Michael Welker bezieht, was Analyse und Prognose der Analyse der kirchlichen Situation angeht, ebenfalls keine Position. Er lässt aber ein negatives Urteil anklingen. Dass er das Kirchenbild des Papiers als unsoziale Klassenkirche beschreibt, ist nicht nachvollziehbar, auch weil er nicht sagt, wo sich dieses kirchliche Monster im Text verbirgt (vielleicht auf den Seiten 54 bis 61?). Wenn die kirchliche Arbeit – wie das Papier vorschlägt – in Form eines Netzwerks organisiert wird, in dem es herausgehobene Mittelpunktaktivitäten gibt und in dem regionale Zentren besser ausgestattet sind und mehr Aufgaben übernehmen als kleine Außenstellen, heißt das nicht, dass Gemeindeglieder, die im Bereich von Außenstellen leben, von den Angeboten der Zentren ausgeschlossen werden. Das Gegenteil ist der Fall: Nur wenn man aufwendige bzw. seltener benötigte Leistungen zentralisiert, können ihre Produkte trotz schwindender Ressourcen weiter in der Fläche bereitgestellt werden. Das mag im Einzelfall funktionieren oder nicht. Aber man sollte das Ziel verstanden haben, bevor man politische Unkorrektheit wittert. Bezeichnenderweise stehen die „zehn kleinen evangelischen Hoffnungsfackeln“, die Welker den „zwölf Leuchtfeuern“ entgegensetzt, weder für ein anderes Kirchenbild noch für andere Schwerpunkte kirchlicher Arbeit. Sie

beschränken sich auf Gemeindeentwicklung, die von Patenarbeit über Kirchenmusik und Bibelkreise bis zur Ökumene vor Ort reicht. Selbst mit der Lupe ist in „Kirche der Freiheit“ kein Widerspruch dagegen zu finden. Aber wie kann die Qualität der Kirchenmusik gesichert werden, wenn es weniger Stellen dafür in einer Region gibt? Wer macht die Patenarbeit, wenn die Pfarrstelle halbiert wird? Diese Fragen müssen gestellt und beantwortet werden, denn weder Hoffnungsfackeln noch Leuchtfeuer werden von alleine brennen.

Konstruktive Kritik zielt darauf, Analyse und Prognose des EKD-Impulses zu überprüfen und die Vision einer künftigen Kirchengestalt zu entwickeln und praktisch auszugestalten. Zum Beispiel fehlt bisher ein Blick auf die Konkurrenz der unabhängigen, pfingstlerischen und fundamentalistischen Gemeinden, die bei der Gestaltung von Gottesdienst und Gemeindegliederarbeit zu bedenken wäre. Aber dafür ist Zeit, sobald man sich auf einen Wandel einlässt. Zum Beispiel könnte man sich an Wolfgang Lücks³ „Organisationsstrukturen des Protestantismus“ orientieren. Auch Dieter Becker⁴ bejaht die Forderung nach Reformen, aber er wirft dem Papier vor, seine Perspektive mit drei Jahrzehnten zu weit zu wählen. Er will kürzere Zeiträume haben, in denen gängige Managementmethoden greifen. Die strategischen Zielvorgaben in Nahziele zu übersetzen, wäre allerdings der nächste Schritt im Reformprozess. Die EKD hat dafür nicht die Gestaltungsmöglichkeiten. Die liegen größtenteils bei den Landeskirchen. Deshalb stimmt die Kritik des Braunschweiger Bischofs Friedrich Weber⁵ hoffnungsfroher als die akademische Schelte. Dass er den Wert kleiner Landeskirchen gegen das Votum der EKD vertritt, war zu erwarten. Aber der Bischof denkt über anstehende „Produktionsfra-

gen“ nach und sucht Lösungen, die den Braunschweigern ihre sympathische Kleinkirche lassen. Ob selbst Schaumburg-Lippe künftig sein muss, kann ja trotzdem diskutiert werden.

Die Weigerung, sich mit Reformen konstruktiv zu befassen, ist also glücklicherweise nicht einhellig. Aber sie ist so verbreitet und lautstark, dass es für sie nur eine Erklärung gibt, und die heißt Verdrängung. Denn Veränderung beginnt gemäß einem August Bebel zugeschriebenen Wort bei der Wahrnehmung dessen, was ist. Sich der Wahrnehmung des Ist-Stands zu entziehen, verhindert Veränderungen schon im Ansatz. Ist die Kirche im Kopf schon fertig und nicht mehr veränderungsbedürftig? Sind diejenigen, die für die Kirche arbeiten, bereits angekommen und nicht mehr unterwegs? Die Forderung nach einem „Paradigmen- und Mentalitätswandel“ läuft lediglich darauf hinaus, sich und anderen Unfertigkeit zuzugestehen und sich gemeinsam nach dem weiteren Weg umzusehen. Wenn diese Forderung jedoch von der Leitungsebene der evangelischen Kirche kommt, wird sie, so scheint es, zum Angriff auf die Identität von Theologen und Funktionären. Aber um deren Selbstverständnis geht es letztlich nicht. Denn sowohl die mehr oder weniger säkulare Öffentlichkeit als auch die Mehrheit der kritischen und nachdenklichen Kirchenmitglieder teilen die Auffassung, dass Reformen nötig sind und dass für sie ein Bewusstseinswandel nötig ist. Sonst werden die vorhandenen Ressourcen zur Sicherung des noch Bestehenden verbraucht werden. Nachhaltige Entwicklungen wird es dann nicht geben. Eine Politik des Verdrängens und Aussitzens wird immer weniger akzeptiert.

Stellvertretend für viele jüngst publizierte Reformanstöße wurde das neue Buch von Wolfgang Lück erwähnt. Die bisherigen

Rückmeldungen auf unser eigenes Buch „Wachsen mit weniger“⁶ sprechen eine deutliche Sprache, eine Sprache, die im Vergleich zur Kritik am Impulspapier der EKD aus einer anderen Welt kommt. Zum Beispiel setzten wir die Anzahl von Gemeinden, in denen der Pfarrdienst in unbefriedigender Qualität getan wird, mangels konkreter Daten grob mit 20 bis 30% an. Von Personalverantwortlichen aus Kirchenleitungen kam darauf die Rückmeldung, dass die Schätzung zu niedrig liegt. Führungsprobleme in der Kirche waren ein weiteres Thema dieser Rückmeldungen, sowohl bei Kirchenleitungen als auch in der Gemeindegarbeit. Dass die Missstände größer seien als von uns geschildert, wurde anhand deprimierender Erfahrungsberichte dargelegt. Immer wieder wurde uns die Frage gestellt, ob nicht Qualität und Zielsetzung akademischer Theologie in alle Reformüberlegungen einbezogen werden müssten, ob sie nicht eine Schlüsselrolle spielten. Die Frage wäre an EKD und Landeskirchen weiterzureichen.

Es bleibt zu wünschen, dass sie und viele andere Fragen so hartnäckig vorgebracht werden, dass sie Gehör finden. Sie kommen von denen, die Kirche sind, von den Gottesdienstbesuchern, Synodalen, Presbyterinnen, Telefonseelsorgerinnen, Jugendarbeitern und so weiter und so fort. Sie alle werden nicht endlos auf eine Modernisierung der evangelischen Kirche warten. Weshalb sollten fromme Ruheständler oder eifrige junge Leute Überzeugungsarbeit an unwilligen und intellektuell hoch gerüsteten Funktionären leisten, wenn die Freikirchen sie mit offenen Armen empfangen? Warum sollte eine eher unkirchliche Frau, die trotzdem evangelisch bleibt, von sich aus das Gespräch mit denen suchen, die sowieso alles besser wissen? Sie kann austreten und im amerikanischen Schmetterlingsstil

zu einer unabhängigen Gemeinde flattern, sobald sie kirchliche Leistungen benötigt. Sie kann (ist sie jung und gesund) hoffen, dass das nicht so bald der Fall sein wird. Die schließliche Berührung mit den Grenzen des Alltags und des Lebens lässt sich außerhalb der Landeskirche ebenso abwarten wie innerhalb.

Die Fragen sind gestellt, wenn man sie hören will. Die Fähigkeit der evangelischen Kirche, Antworten zu finden, stand auf dem Prüfstand, als sich Befürworter und Kritiker einer Reform vom 25. bis 27. Januar 2007 in Wittenberg zu einem Zukunftskongress trafen. Auf die Folgen darf man gespannt sein.

Anmerkungen

- ¹ Wilfried Härle, Als ob alles Beten nichts nützt. Das EKD-Papier zur Reform des deutschen Protestantismus hat theologische Schwächen, in: Zeitzeichen 10/2006, 22-25.
- ² Michael Welker, Freiheit oder Klassenkirche. Mut und Blindheit im Impulspapier des Rates der EKD, in: Zeitzeichen 12/2006, 8-11.
- ³ Wolfgang Lück, Die Zukunft der Kirche, Darmstadt 2006, 6. Kapitel, 129ff.

- ⁴ Dieter Becker, Die Kirche ist kein Supertanker. Das Impulspapier verordnet der Kirche eine falsche Strategie, in: Zeitzeichen 12/2006, 12-14.
- ⁵ Friedrich Weber, Seele der Region. Die EKD verkennt die Bedeutung und die Chancen kleinerer Landeskirchen, in: Zeitzeichen 9/2006, 48-51.
- ⁶ Wolfgang Hemminger / Hansjörg Hemminger, Wachsen mit weniger. Konzepte für die Evangelische Kirche von morgen, Gießen 2006.

Die Satsang-Szene zwischen Etabliertheit und Kritik

Die Angebotsvielfalt zur „Erleuchtung“, zum „Aufwachen“, zum „Ankommen ins reine Gewahrsein“ ist in den letzten zehn Jahren beständig gewachsen. Das Magazin „connection Spirit“, das diesen Trend publizistisch begleitet und fördert, veröffentlicht halbjährlich ein Verzeichnis aller Satsanglehrer, die im deutschen Sprachraum tätig sind. Knapp hundert Namen werden hier aktuell genannt, und auf den entsprechenden Internet-Präsenzen können nähere Informationen eingeholt werden.¹ Wenn man sich klar macht, dass hinter jedem Satsanglehrer eine verbindliche Schülerschaft steht, die in manchen Fällen durchaus in kultähnlichen Strukturen organisiert ist, wird die Reichweite dieses Phänomens ersichtlich. Das Verzeichnis weist auf bekannte „global player“ wie die beiden Kanadier Eckhard Tolle und John de Ruiter hin.² Auch amerikanische Lehrer wie Byron Katie, Eli Jaxon-Bear oder Gangaji werden genannt, die eine ansehnliche deutschsprachige Gefolgschaft haben. Es sticht jedoch ins Auge, dass eine der einflussreichsten Gruppen ungenannt bleibt: die Gemeinschaft um Andrew Cohen.³ Durch zahlreiche Deutschland-Tourneen, einen großen, allerdings auch umstrittenen Vortrag auf dem letztjährigen Kongress transpersonaler Psychologen der Akademie Heiligenfeld in Bad Kissingen und einer weit verbreiteten deutschsprachigen Ausgabe seiner Zeitschrift „What is Enlightenment?“ ist er auch hierzulande präsent.⁴ Hat dieses bewusste Übergehen vielleicht auch mit Rivalitätsgefühlen der Satsang-Protagonisten aus Niedertaufkirchen zu tun, die Cohen den Erfolg seiner weltumspannenden Mission neiden? Neben den weltweit agierenden Lehrern wer-

den natürlich die deutschen „Größen“ wie der Hamburger Psychologe „Om“ (Cederic Parkin – sein aufwendig gestaltetes „advaita“-Journal soll nach 15 Ausgaben aufgrund finanzieller Schwierigkeiten zunächst ruhen) oder die Münchener Ärztin „Pyar“ (Franziska Troll – sie verleiht ihren Schülern spirituelle Namen) genannt. Neben altgedienten Osho-Anhängern wie dem mittlerweile in Freiburg ansässigen Michael Barnett weist das Verzeichnis Dutzende neue Lehrer vor. Viele davon ziehen vermutlich zunächst einmal nur lokale Aufmerksamkeit auf sich. Aber durch dieses Verzeichnis und die zeit- und raumunabhängigen Möglichkeiten des Internets kann sich das ja schnell ändern. Bemerkenswert erscheint, dass mittlerweile auch das Land Brandenburg und die Lutherstadt Wittenberg über einen Satsanglehrer verfügen...

Satsang wird meist als „Zusammensein in Wahrheit“ definiert. In abendlichen Zusammenkünften oder längeren Retreats, die sich über ein Wochenende bis zu einer Woche und darüber hinaus erstrecken können, sind Wahrheitssuchende zusammen mit einem Weisheits-Lehrer, der sie unterweist (er „gibt Satsang“), der schweigt, Fragen beantwortet oder auch selber stellt. Diese neureligiöse Szene ist recht anarchisch strukturiert: Einige berufen sich darauf, von einem anerkannten Weisheitslehrer autorisiert, ja von ihm berufen worden zu sein, Satsang weiterzugeben. Am häufigsten wird hier eine Linie zu dem südindischen Guru Ramana Maharshi (1879-1950) hergestellt.⁵ Andere ernennen sich selber und führen zur Begründung innere Berufungserlebnisse an.

Die Öffentlichkeit nimmt nur begrenzt am Geschehen dieser Szene Anteil. Ein vierseitiger Hauptartikel einer großen Hamburger Wochenzeitung im Juli 2004 beschrieb drei Vertreter zum Teil polemisch, allerdings ohne eine ernsthaft-kritische Analyse. Die Weihnachtsausgabe 2005 eines Münchener Nachrichtenmagazins widmete der Satsang-Bewegung ihren Hauptartikel und stellte sie als Sehnsucht dar, „Glückseligkeit“ zu erfahren. Die Botschaft lautete in etwa, dass Kirchenmitglieder an den zentralen Glaubensinhalten ihrer Konfession zweifeln, die Satsang-Bewegung wegen ihrer Fixierung auf „Psycho-Gurus“ auch keinen Fortschritt biete und die wichtigste theologische Herausforderung der nächsten Jahrzehnte sei, ob die Wiederkehr der Mystik die Kirchen stärken oder zerrütten werde.

Mindestens zwei religionswissenschaftliche Arbeiten haben das Satsang-Phänomen untersucht.⁶ Die schwedische Religionswissenschaftlerin Liselotte Frisk charakterisiert in ihrem Aufsatz das Satsang-Netzwerk als eine Weiterentwicklung der Osho-Bewegung, das auf die fortschreitende Individualisierung bereits institutionalisierter religiöser Bewegungen hinweise.

Kürzlich hat der kanadische Soziologe Paul Joosse detailliert die Entwicklungsgeschichte der de-Ruiter-Gruppe nachgezeichnet. 1986 verließ der gelernte Schuhmacher John de Ruiter, Jahrgang 1960 und Sohn niederländischer Immigranten, mit fünf Familien die lutherische Gemeinde in Edmonton (Kanada). Er berief sich auf Visionen und direkte Offenbarungen von Jesus und wollte das Christentum zeitgemäß erneuern. Durch Vortragsreisen wurde er in esoterischen Kreisen bekannt und beliebt. Dadurch erweiterte sich nach der Analyse von Joosse seine Lehre erheblich. Kürzlich wurde das „Edmonton College of Integrated Philosophy“ eröffnet.⁷ Ein mit modernster Technik ausgestattetes Ver-

anstaltungszentrum bietet 630 Personen Platz, und de Ruiter hält dort gewöhnlich drei Treffen pro Woche ab, wenn er nicht auf Vortrags-Tour ist. Ansonsten soll das luxuriöse Zentrum von externen Nutzern gebucht werden. Mehrere hundert Anhänger haben ihre Heimat in Großbritannien, Deutschland, Australien und den USA verlassen, um dort in der Nähe ihres Meisters zu leben.

Die Gruppendynamik dieser neuen religiösen Bewegung wird nach Joosse im Wesentlichen durch den gezielten Umgang mit dem Schweigen gesteuert. Durch lange andauernde Phasen der Stille gelinge es nach der Beobachtung von Joosse, Macht über seine Schüler – meist „junge, wunderhübsche Frauen“ – zu gewinnen. Joosse stellt das von de Ruiter eingesetzte Schweigen als Methode heraus, bei den Anhängern Projektionen zu schüren und Unklarheit zu erzeugen. Schweigen könne darüber hinaus gezielt zur Bestrafung eingesetzt werden – „keine Antwort auf eine leidenschaftlich gestellte Frage zu bekommen, kann zu einer sehr schmerzhaften und verletzenden Erfahrung werden“. Durch den sorgfältig inszenierten Auftritt, das Schweigen und besonders die lang anhaltenden, durchdringenden Blickkontakte werde die außergewöhnliche Aura dieses Gurus sozial konstruiert. Diese Mechanismen seien als ein wichtiger Grund für den erstaunlichen Erfolg dieser Gruppe anzusehen.

Ähnliche gruppendynamische Prozesse spielen sich derzeit auch in der Anhängerschaft vieler deutscher Satsanglehrer ab. Wenn ein von sich überzeugter Lehrer etwa mit Satsang-Abenden in einem esoterischen Veranstaltungszentrum Erfolg hatte, bildet sich schnell ein relativ fester Kreis von Anhängern, die mehr von ihrem Meister lernen wollen. Ein Redner mit Präsenz, Charisma und Überzeugungskraft wird dann bald Unterstützung benötigen: Die Pflege der eigenen Veranstaltungs-

räume, feste Assistenten für Organisationsplanung, Kinderbetreuung für die Teilnehmenden, technische und publizistische Dienstleistungen (audiovisuelle Aufzeichnungen und Vervielfältigungen, Vertrieb, Newsletter, Print-Produkte etc.) bis hin zur Mitarbeit bei der Bühnengestaltung sind dann gefragt. In Deutschland gibt es derzeit mindestens ein Dutzend Satsanglehrer, die eine eigene spirituelle Gemeinschaft mit all ihren Nebenwirkungen gegründet haben – Tendenz steigend. Das anfangs erwähnte Magazin „connection Spirit“, einst ein Motor in dieser Szene, gibt sich in ihren jüngsten Beschreibungen distanzierter und kritischer. Denn immerhin werden die Lehrer in dem aktuellen Verzeichnis anhand von positiven und negativen Merkmalen vorgestellt. Ein Beispiel: „Samarpan“ (Tom Golden, Frankfurt): „Was stören kann: wandelt auf Seidenteppichen, thront, reist mit eigenem Musik- und Filmteam; was beeindruckt: genießerischer Auftritt, umarmende Warmherzigkeit, väterliches Verständnis, Humor“.⁸ Alle Lehrer werden auf diese Weise aus einer gewissen Distanz eingeschätzt, und auch kritische Aspekte werden angedeutet. In dieselbe Richtung zielt der Bericht der szeneweit bekannten Satsanglehrerin „Charya“ (Ruth Rothweiler, Chiemgau/München), der in einer der letzten Ausgaben von „connection Spirit“ abgedruckt wurde.⁹ In großer Ernüchterung rechnet sie mit den „Erleuchtungs-Eskapisten“ ab und weist auf große Irrtümer hin: „Ihr Träumer, die von Erleuchtung träumt! Heute sitzt ihr vielleicht schon wieder vor irgendeinem Götzen und betet ihn an, bis er euch enttäuscht ... Das Spirituellste was ich kenne, ist ganz natürlich zu sein ... Ich habe keine Lust mehr, mit Erleuchtungs-Fanatikern rumzumachen ... Ich will keine Schüler mehr. Echte Freunde sind mir lieber, die, wenn's brenzlig wird, nicht davonlaufen. Erleuchtungs-Eskapis-

mus ist eine Tür zu Fanatismus und Intoleranz. Solche Träume werde ich nicht mehr unterstützen. Was das betrifft, bin ich noch einmal aufgewacht: wach geworden für dieses Leben, wie es ist.“ Diese Selbstbeschreibung macht deutlich, wie anfällige Menschen für realitätsferne Phantasien und Wunschvorstellungen sind, und wie durch subtil gesteuerte Gruppendynamik solche Wunschbilder einen lebendigen Anschein erwecken können, ohne sich wirklich im Alltag als tragfähig zu erweisen. Die alltägliche Lebenserfahrung ist die Nagelprobe für authentische Spiritualität, nicht jedoch das Gruppengefühl von ergreifenden Satsang-Abenden!

Das Magazin „connection Spirit“ hat sich auch nicht geschämt, ein weiteres heißes Eisen dieser Szene offen anzusprechen: sexuelle Übergriffe in der Meister-Schüler-Beziehung. Was von Betroffenen einiger anderer Satsanglehrer wie Cederik Parkin oder Andrew Terker mehrfach berichtet wurde, hat nun ein weltbekannter Satsanglehrer freimütig zugegeben und Konsequenzen daraus gezogen. Das „connection“-Magazin zitierte aus dem Oktoberbrief, den Eli Jaxon-Bear an seine Gemeinschaft schrieb: „Vor vier Jahren initiierte ich eine sexuelle Beziehung zu einer meiner Schülerinnen, die drei Jahre lang andauerte. Damit habe ich einen Verrat begangen an mir selbst, der Lehre und der Gemeinschaft. Ich habe außerdem denen sehr geschadet, die ich in dieser Welt am meisten liebe. Ich kann nicht weiter unterrichten, so lange wie die schädlichen Folgen meines Handelns bestehen ... Es tut mir leid, dass ich euch gegenüber versagt habe, indem es mir nicht gelungen ist, makellos zu bleiben angesichts meiner Fixierung.“ Weiter wird aus einer Stellungnahme der Gangaji-Stiftung zitiert, in dessen Rahmen Jaxon-Bear tätig war. Wegen seines „Sexskandals“ musste ihr

Lehrer nun von allen offiziellen Funktionen der Stiftung zurücktreten. „Was zunächst als eine Sache zwischen Erwachsenen betrachtet wurde, wird nun als ein Verrat an der Lehrer/Schüler-Beziehung angesehen und als ein Machtmissbrauch. Auch das Vertrauen der größeren Gemeinschaft wurde gebrochen ... Die Auswirkungen dieses Verrats zeigen sich in einer Weise, die wir uns bisher nicht vorstellen konnten“.¹⁰ Eine gemeinsame Vortragstournee mit seiner langjährigen Ehefrau, der Satsanglehrerin „Gangaji“ (Antoinette Varner) durch Australien wurde in dieser Form abgesagt – die Tour muss nun Gangaji allein bestreiten.

Die Popularität der Satsang-Lehre ruht im Wesentlichen auf zwei Säulen: Zunächst sind es überhöhte, unrealistische Erwartungen von Wahrheitsuchenden, die ihr Heil in einem erleuchteten, lebenden Meister suchen. Diese treffen auf einen Lehrer, dem es durch eine mehr oder weniger bewusste Steuerung der Gruppendynamik gelingt, die Richtigkeit und Unangreifbarkeit seiner Lehre zu etablieren. Für den oder die Einzelne kann daraus längerfristig eine Abhängigkeit erzeugende Meis-

ter-Schüler-Beziehung entstehen. Folgende Fragen können helfen, das Missbrauchspotential einer spirituellen Gruppe zu verringern:¹¹ Wie geht der Meister mit kritischen Rückfragen um? Gesteht er eigene Schwächen und Fehler ein? Ist er sich seiner Macht und seiner narzisstischen Verführbarkeit bewusst? Ist die Gruppe hierarchisch-autoritär strukturiert? Gibt es regulierende Gremien, die Gruppeninteressen gegenüber dem Meister vertreten und durchsetzen können?

Satsang-Angebote haben sich auch in Deutschland auf dem spirituellen Lebenshilfe-Markt etabliert. Es ist erfreulich, dass mittlerweile auch in der Szene die Schattenseiten dieser Methode offener diskutiert werden. Große Aufmerksamkeit ist allerdings für die örtlichen Psychotherapeutenkammern geboten. Die Satsang-Lehre ist gerade in bestimmten Therapeutenkreisen sehr beliebt, und manche Lehrer bieten gezielte Weiterbildungen für Psychotherapeuten an. Hier ist Unterscheidungsvermögen gefragt, um nicht Psychotherapie unreflektiert mit Spiritualität zu vermischen, was fast zwangsläufig missbräuchliche Folgen nach sich zieht.

Anmerkungen

- ¹ connection Spirit, Dezember 2006/Januar 2007.
- ² Zu Tolle vgl. Michael Utsch, Satsang – ein neureligiöses Phänomen breitet sich aus, in: MD 8/2004, 304f; zu Ruiter vgl. P. Joosse, Silence, Charisma and Power: The Case of John de Ruiter, in: Journal of Contemporary Religion 21/3 (2006), 355-371.
- ³ Zu Andrew Cohen vgl. den Beitrag von Angelika Koller in MD 6/2005, 233-236.
- ⁴ Der Kongressbericht ist nachzulesen, vgl. A. Koller/M. Utsch, Psychotherapie des Bewusstseins, in: MD 11/2005, 415-419.
- ⁵ Zur Genealogie der Satsang-Bewegung vgl. Michael Utsch, Behandlungsziel Erleuchtung, in: R. Hempelmann u.a. (Hg.), Panorama der neuen Religiosität, 2. Aufl., Gütersloh 2005, 180-189.
- ⁶ L. Frisk, The Satsang Network. A Growing Post-Osho-Phenomenon, in: Nova Religio 6/2 (2002), 64-

85; P. Joosse, Silence, Charisma and Power: The Case of John de Ruiter, in: Journal of Contemporary Religion 21/3 (2006), 355-371.

⁷ Vgl. www.oasisedmontonconferencecentre.com. 1 connection Spirit 7-8/2006, 26. Zu gänzlich anderen Einschätzungen kam Rike Ehrhardt in ihrem Erfahrungsbericht (vgl. MD 6/2005, 222-226).

⁸ Zweimal aufgewacht, connection Spirit 11/2006, 46-49.

⁹ connection Spirit, 11/2006, 11.

¹⁰ Vgl. dazu: H. Walach, Narzissmus – der Schatten der Transpersonalen Psychologie, in: Transpersonale Psychologie und Psychotherapie 6/2002, 53-69; vgl. außerdem M. Caplan, Auf halbem Weg zum Gipfel der Erleuchtung. Die Gefahren und Irrtümer verfrühter Ansprüche erleuchtet zu sein, Petersberg 2002.

Andrew Terker wurde 1950 in New York geboren und wuchs dort auf. Nach dem Studium der Linguistik unterrichtete er nach eigenen Angaben eine Zeit lang an der Universität von Hawaii. Nach eigenem Empfinden hatte Terker damals keinen Zugang zu seinen Gefühlen, er sei „nur ein trockener Wissenschaftler“ gewesen. Im Jahr 1987, so berichtet er auf seiner Internet-Seite, habe er in einem schamanischen Seminar eine Christuserfahrung gemacht. Durch Ausbildungen in transpersonaler Psychologie und besonders durch die zahlreichen gechannelten Sitzungen mit dem „aufgestiegenen Meister“ Sananda erhalte er „eine präzise geistliche Führung, die mich aus der Einengung des normalen menschlichen Daseins heraus bringt in höhere kosmische Sphären. Ich bekomme Wissen und Energien, um andere Menschen aus der Enge ihrer Egos herauszubringen“ (www.ichbin.de). Seitdem tritt Terker unverblümt mit religiösem Anspruch auf. Seit vielen Jahren lebt der spirituelle Lehrer schon in Schriesheim nahe Heidelberg, wo sich auch sein Organisationsbüro befindet. Mittlerweile hat er sein Team um den Arzt Adam Romberg, die Diplom-Theologin Birgit Janetzky und die Krankenschwester Thekla Kolbeck erweitert. Gemeinsam bieten sie Vortragsabende, Satsangs und mehrtägige esoterische Seminare an. In diesem Jahr stehen neben anderen Seminare über „Energiemedizin – neue Wege der Krebsheilung“, „Energetisches Wissen für eine erfolgreiche Geschäftsführung“ und „Die Erschaffung der Materie. Wie ist sie geistig aufgebaut?“ auf dem Programm. Terker selber bietet Interessierten, die wie er in einen höheren Bewusstseinszustand gelangen wollen, eine sechsteilige „Mysterienschule“ an, die pro fünftägiger Einheit 1200,- Euro Teilnahmegebühr kostet. Darin sollen drei Veränderungsschritte gelehrt werden: Die Öffnung zum göttlichen Selbst, die Verankerung des göttlichen Selbst im Herzen und die Ausdehnung des göttlichen Selbst im Körper. Betroffene von Terker-Seminaren haben in den vergangenen Jahren immer wieder Hilfe und Beratung von Weltanschauungsbeauftragten in Anspruch genommen. Den folgenden Brief schrieb eine ehemalige Teilnehmerin der Mysterienschule kurz nach ihrem Ausstieg an die anderen Teilnehmer. In ihm wird deutlich, mit wie vielen überhöhten Erwartungen diesem spirituellen Lehrer begegnet wird und wie Terker durch das Einreden falscher Diagnosen und Erinnerungen seine Machtposition festigt und dabei keinerlei Verantwortung für die Folgen seines Tuns übernimmt.

Im Strudel des göttlichen Selbst: Andrew Terkers „Mysterienschule“

Ein Erfahrungsbericht

Liebe ehemalige MitschülerInnen der Mysterienschule!

Vor vier Wochen stieg ich aus der Mysterienschule aus. Heute möchte ich mich

noch einmal an Euch wenden, um Euch mitzuteilen, wie ich die bewegenden Ereignisse mit etwas zeitlichem Abstand betrachte. In meiner Bewertung hat sich in

den letzten Wochen einiges getan. Und meine Reflexionen mögen Euch vielleicht helfen, das, was Ihr erlebt habt, noch einmal weiter zu überdenken.

„Und die Wahrheit heilt“, hat Andrew damals gesagt, „und nichts anderes“. Das sehe ich genauso. Aber heute bin ich überzeugt davon, dass ich dort auf der Mysterienschule von ihm in meiner tiefen spirituellen Sehnsucht und Not missbraucht worden bin. Und ich habe mich missbrauchen lassen.

Meine persönliche Geschichte

Vor einer Woche haben mein Mann und ich bei einer sehr erfahrenen Familientherapeutin und Ärztin Rat gesucht. Das Ergebnis war: Es stimmt einfach nicht, dass ich als Kind sexuell missbraucht worden bin. Und auch mein Mann hat unsere Tochter nicht sexuell missbraucht, wie Andrew mir suggeriert hat. Vier Monate haben wir einen Horrortrip durchgemacht. Auf unserer Andrew-Glückseligkeitswolke schwebend waren wir derart vernebelt, dass wir alles etwas abgemildert durchlebt haben.

Zunächst ich selber und später auch Andrew haben meinem Mann eingeredet, er habe schlafwandlerisch meine Tochter missbraucht. Ich habe meiner neunjährigen Tochter eingeredet, ihr Papa habe sie missbraucht. Sie hatten beide keine wirkliche Erinnerung daran, doch ich deutete das Verhalten meiner Tochter in die mir vorgegebene Richtung. Ich habe meinen Mann gezwungen, am Seminar mit Andrew teilzunehmen, was er auch machte, um unsere Ehe nicht zu zerstören. Danach sah er sich als Schatten in ihr Zimmer gehen. Wir waren wirklich alle bereit, uns auf diese unglaubliche Geschichte einzulassen. Meine Tochter und ich hatten stundenlange Weinkrämpfe. Mein Mann erzählte sogar seinen Eltern, er habe seine

Tochter missbraucht. Ich ging zu meinen Eltern und beschuldigte meinen Vater, er habe mich missbraucht. Aber er konnte sich auch an nichts erinnern. Es führte zwar jeweils nicht zum Bruch, aber das Ganze versetzte unsere Eltern, bzw. Schwiegereltern in riesige Aufregung und Schrecken und riss einen großen Graben auf.

Nach dem Gespräch bei der Familientherapeutin zeigte sich eine ganz andere Dynamik, die mir viel glaubwürdiger ist und die auch eine Erklärung für den ganzen Spuk lieferte, den ich nach dem Seminar in unserer Familie angerichtet habe. Als Ursache für die Verstrickungen konnte ein riesiges, unbewusstes Schuldgefühl benannt werden. Mein Gefühl, den Anforderungen nicht zu genügen, mich nicht so zu akzeptieren, wie ich bin, hat mich jahrzehntelang geplagt. Hier liegt für mich auch die Erklärung, weshalb ich diesen inneren Sog hin zu Andrew verspürte: Ich hoffte, dort endlich die ersehnte Liebe und den Frieden auf Erden zu finden. Es war damals wirklich eine ganz existentielle Not.

So ein heimliches Schuldthema kann sich in einer Familie ganz ähnlich anfühlen wie ein sexueller Missbrauch. Ich bin heilfroh, dass mein Mann und ich und unsere Ehe die letzten Monate überstanden haben, ohne daran zu zerbrechen. Das verdanke ich wohl der großen Hingabefähigkeit meines Mannes und einer gewissen Fähigkeit von mir, mich immer wieder zu hinterfragen. Und wir sind wohl ganz gewiss auch zu uns selbst zurückgeführt worden.

Meine beiden älteren Kinder führten an dem Tag, als in mir der Entschluss reifte, die Mysterienschule zu verlassen, mit ihrem Kinderchor ein Singspiel vom Goldenen Kalb auf. Darin wird das Verhalten der Israeliten beim Berg Sinai erzählt: Ihr Wunsch nach einem nahen Gott bringt sie

während Moses Abwesenheit dazu, ein goldenes Kalb als ihren neuen Gott zu schaffen. Als ich meine Tochter da so um das goldene Kalb tanzen sah in einem fetzigen israelischen Volkstanz, da sah ich uns auch in der Mysterienschule sitzen. Wie die Israeliten damals, so sehnten wir uns doch nur danach, dass Gott uns nah ist!! Dass er bei uns ist!!! War es nicht so? Ich wollte danach nicht mehr zum Seminar fahren, sondern lieber allein in diesen fünf Tagen wandern gehen und neu offen sein für die Natur, das Sein. Das Wandern hat mir sehr geholfen.

Meine heutige Kritik an Andrews Arbeit

Die Arbeit von Andrew sehe ich heute als hochgradig manipulativ an. Sein vermeintlich hellsichtiges Wissen ist erst einmal wenig nachprüfbar. Die körperlichen Reaktionen, die sich auch bei mir einstellen, betrachte ich inzwischen auch sehr skeptisch. Sie lassen sich suggestiv in einer Gruppe leicht initiieren. Von ihm häufig benannte Themen wie z.B. sexueller Missbrauch oder psychisch unaufgearbeitetes Grauen aus der Zeit des Zweiten Weltkrieges verbinden uns kollektiv. Jeder kann, wenn er dazu bereit ist, sich jederzeit dahin einfühlen bis hin zu körperlichen Reaktionen. Das gleiche passiert ja z.B. bei Familienaufstellungen in Gruppen. Dies gilt umso mehr bei Personen, die gegenüber allen sie umgebenen Schwingungen so offen sind, wie z.B. ich es bin. Ihr habt ja gesehen und mitbekommen, wie ich wirklich zu allem bereit war und auch dazu, alles auf mich und meine Familie zu nehmen.

Bei Andrew nehme ich ein ganz starkes Machtstreben wahr. Er braucht es, die Menschen an sich zu binden. Spirituell freie Menschen brauchen dies meiner Ansicht nach aber nicht. Dieses an sich Binden gelingt ihm einerseits, indem er

verspricht, dass bei ihm endlich Lösung zu finden sei aus tiefsten inneren Notlagen. Gerade das Thema Sexualität scheint er hier besonders wirksam einzusetzen. Sein (vermeintlich) wahres, heilendes Wissen stimmt aber leider manchmal eben letztlich doch nicht. Aus früheren Mysteriengruppen wurden mir ähnliche Geschichten wie meine berichtet. Und andererseits gelingt ihm die Bindung, indem er die zu ihm kommenden Menschen auf einen Sockel stellt als ganz besondere Inkarnationen. Die Häufung dieser Personen ist ja eigentlich schon wieder grotesk!!!! Aber wer von uns trägt nicht in sich den narzisstischen Wunsch, etwas ganz Besonderes zu sein. Mich hat er da jedenfalls an einem ganz verletzlichen Punkt geködert. Auch das Gefühl, endlich etwas Bedeutendes für den Weltfrieden tun zu können, mächtig hierfür zu werden – aber eben nur in Abhängigkeit von Andrew –, empfand ich als unheimlich anziehend.

Dieser ganze Komplex hat für mich aus heutiger Sicht suchtartige Züge. Meine Wahrnehmung der Wirklichkeit in dieser ersten Zeit nach dem Seminar sehe ich heute als ganz verzerrt an. Ich glaubte ja auch schon, hellsichtige Wahrnehmungen zu haben, die sich dann allerdings fast durchweg als falsch herausstellten. Dies führte bei mir zu einer beginnenden sozialen Isolation. Denn ich verstand die Welt ja jetzt angeblich schon viel wirklicher. Und die anderen lebten noch voll in und mit ihren Blockaden. Man selbst schwebt wie auf einer sanften Wolke. Meine normalen zwischenmenschlichen Kontakte verflachten, weil ich vieles verschwieg.

Ich kann jetzt sehr gut verstehen, wie sich Sekten von innen heraus anfühlen. Mir tat es gut, dass ich trotzdem mit einigen anderen Menschen über alles sprach. Und ich schenkte auch meinem zweifelnden Anteil immer auch noch Aufmerksamkeit.

Das half mir ungemein, dann kurz vor dem zweiten Abschnitt noch den Absprung zu schaffen. Darauf bin ich jetzt stolz, weil mich dieser neue Abschnitt sicher noch viel mehr in diesen Andrew-Komplex verstrickt hätte.

Andrew zieht sich total aus der Verantwortung für sein Tun und dessen Folgen. Denn alles, was er tue, so sagte er uns doch im April, sei zu dem Besten für unsere Seele, nur hätten wir das vielleicht noch nicht verstanden. Selbst wenn er mal die Unwahrheit sage, sei das zu unserem Besten. Er nimmt sich selbst und die Menschen aus ihrer Verantwortlichkeit, alles wird zum kollektiven Liebesbrei.

Heute bin ich davon überzeugt, dass Fehler zu machen und anderen Menschen gegenüber schuldig werden zu können zur großen Freiheit des Menschen gehört. Und es seine Würde ausmacht, wenn der Mensch es schafft, zu seinen Fehlern zu stehen. Bei Andrew wartete ich die ganze Zeit darauf, dass er einmal einen Fehler einräumt. Und dass er das nie machte, war das erste, was mich stutzig werden ließ. Er hat vergessen, dass er bei allem eben doch ein Mensch ist!

Auch an anderer Stelle hat sich Andrew selber entlarvt. Denn die angeblich grenzenlose Liebe, mit der uns Andrew begegnet, hat mit der Abmeldung aus der Mysterienschule sofort aufgehört. Bis heute habe ich noch keine Reaktion auf meine zwei Schreiben bekommen. Auf meine Bitte nach einer zumindest teilweisen Rückzahlung meines schon überwiesenen

Teilnehmerbeitrages für den zweiten Kursabschnitt habe ich bis heute keine Antwort erhalten. Mein Eindruck ist, dass ich Andrew durch mein Aussteigen auch mit den Grenzen seiner Macht konfrontiert habe. Und diese muss Andrew ignorieren. Er kennt ja seine Grenzen in keins-ter Weise mehr. Er hat in seinen Augen gar keine Grenzen mehr, ist höchstes Wesen, Buddha, Jesus, Bach und Mozart ... Mit meinem Aussteigen werde ich so zur Unperson für ihn und wohl auch für viele von Euch, die Ihr Euch entschlossen habt weiterzumachen. Insofern setzt Andrew bewusst riesige Blockaden, indem er die Menschen in seine treuen Anhänger und in noch vermeintlich unwissende Menschen spaltet. Auch wenn er behauptet, alle Blockaden zu lösen.

Ich würde mich sehr über Antwort von Euch, auch von Euch, die Ihr weitermacht, freuen. Ich weiß, dass gerade Ihr Euch mit meinem E-Mail schwer tun werdet. Und ich wünsche mir, dass Ihr es wenigstens bis hierher gelesen habt. Denen, mit denen ich in der Woche nach meinem Aussteigen telefonieren oder Mails austauschen konnte, möchte ich auf diesem Weg noch einmal herzlich danken. Alle haben mir auf ihre Weise geholfen, meinen Weg zu finden.

Über die starke materielle Komponente von Andrews Arbeit möchte ich jetzt gar nicht mehr viel schreiben. Je mehr Abstand ich gewinne, umso stärker wird der Eindruck, dass es eben doch auch um materielle Bereicherung geht.

INFORMATIONEN

NEUAPOSTOLISCHE KIRCHE

Fälschung, Veränderung oder Anpassung an die Wirklichkeit? (Letzter Bericht: 10/2006, 393f) Die Neuapostolische Kirche (NAK) ist bekanntlich aus den Katholisch-apostolischen Gemeinden hervorgegangen. Diese Entwicklung war in ihren Einzelheiten kompliziert und muss uns an dieser Stelle nicht weiter interessieren.¹ Es reicht, daran zu erinnern, dass die NAK die Katholisch-apostolischen Gemeinden in einigen Fragen in der Tat beerbt hat, in vielen Fragen ist sie jedoch weit vom katholisch-apostolischen Erbe abgewichen.

Das zentrale Dokument der Katholisch-apostolischen Bewegung war das sog. „Testimonium“ aus dem Jahre 1837. Der vollständige Titel lautet „Testimonium. Das Zeugnis der Apostel an die geistlichen und weltlichen Häupter der Christenheit“. Es handelt sich hierbei um ein Sendschreiben der neu berufenen Apostel an wichtige Führer der Christenheit wie den Papst, den König von Österreich, den König von Frankreich usw. Sowohl der englische Originaltext als auch Übersetzungen wurden wiederholt gedruckt; die Editionsgeschichte ist jedoch nicht ganz einfach.²

Eine der einflussreichsten und zugleich umstrittensten Ausgaben dieses Testimoniums wurde 1932 von der NAK, d.h. genauer vom „Apostelkollegium der Neuapostolischen Gemeinden“ herausgegeben. Diese Ausgabe wird von Kritikern als Fälschung bezeichnet, da wesentliche Passagen gestrichen wurden – mitunter sind auch sinnverändernde Ergänzungen eingefügt.³ Im Vorwort wurde zwar eingeräumt, dass es sich (lediglich) um einen „Auszug aus dem ‚Zeugnis der

Apostel““ handelt und man den Mitgliedern der NAK „die wertvollsten Teile des Testimoniums zugänglich machen wolle“, der Eindruck einer vorsätzlichen Manipulation drängt sich jedoch auf, zumal immer wieder an theologisch sensiblen Stellen eingegriffen wurde. Der manipulierte Text vermittelt den Eindruck, die NAK sei die rechtmäßige Erbin der Katholisch-apostolischen Gemeinden.

Ende vergangenen Jahres hat die Hauszeitschrift der NAK, „Unsere Familie“, das heikle Thema in einem erstaunlich selbstkritischen Beitrag aufgegriffen.⁴ Vergleichsweise unumwunden räumen die Autoren Walter Drave und Manfred Henke ein, dass in einer Weise in den Text eingegriffen wurde, die „die Lehrunterschiede zwischen beiden Kirchen verwischt“⁵.

In der NAK habe sich „ein enger Kirchenbegriff“ herausgebildet, der den ursprünglich vorhandenen, weiter gefassten Kirchenbegriff der katholisch-apostolischen Väter habe zurücktreten lassen. Kirche im Vollsinn erschien im neuapostolischen Verständnis ohne Apostel unmöglich – was Drave/Henke wie folgt auf den Punkt bringen: „1932 fanden bei der Herausgabe von ‚Das Zeugnis der Apostel‘ erhebliche Eingriffe in den Text der Vorlage statt. Sie verfolgten den Zweck, einzig die Neuapostolische Kirche als ‚Kirche Christi‘ zu definieren.“⁶

Deshalb sind alle Passagen ausgelassen worden, „in denen die Kirchengeschichte der nachapostolischen Zeit beleuchtet wird (Abschnitte 74-97) oder in denen kirchliche Gemeinschaften außerhalb einer Kirche unter Aposteln kritisiert werden (z.B. in Abschnitten 11, 52, 56). Dann werden Sätze oder Satzteile ausgelassen, in denen vom Fortbestand der Kirche in der apostellosen Zeit die Rede ist, etwa der Hinweis, dass Gott ‚nie Seine Kirche verlassen noch versäumt‘ habe (Abschnitt 6) oder die Aussage: ‚Er [Gott] konnte

dafür sorgen, und Er hat dafür gesorgt, daß Seine Kirche nie aufhörte' (Abschnitt 63)"⁷.

Die Tatsache, dass die neupostolischen Herausgeber in jene Textstellen, die im Original lediglich von Taufe reden, die Formel „Wasser- und Geistestaufe“ einfügen, versuchen die Autoren ebenfalls mit dem engeren Kirchenverständnis der NAK zu erklären. „1931 wurde in einem von Friedrich Linde verfassten Beitrag für die Zeitschrift ‚Wächterstimme‘ definiert, dass die Wiedergeburt aus Wasser und Geist durch den Empfang von Taufe und Versiegelung erfolge.“ Die Eingriffe in den Text, so Drave/Henke, seien „vor diesem Hintergrund erklärlich“.⁸ Nun, das kann man auch kritischer sehen. Denn mit dieser Veränderung trugen die NAK-Herausgeber ihr Heils- und Erlösungsverständnis in den Text hinein und verengen den weiten, ökumenischen Horizont der katholisch-apostolischen Autoren.

Drave/Henke erwähnen zwei konkrete Beispiele. So wird im ersten Fall „die Kirche Christi nicht mehr als Gesamtheit der Getauften gesehen, sondern nur noch als Gesamtheit derer, die die ‚Wasser- und Geistestaufe‘, also Taufe und Versiegelung, empfangen haben“. Mit anderen Worten: Nur Neupostolische sind wahre Christen.

Ebenfalls geändert wurde die Stelle, wo es geheißen hatte, dass „die Getauften ... das Leben aus Gott empfangen“ hätten und „Kinder Gottes“ seien. In der NAK-Fassung von 1932 ist zu lesen: „dass ‚die Gesalbten‘ – also die mit dem Heiligen Geist Versiegelten – dieses Leben empfangen und zu Kindern Gottes geworden seien“.⁹

Auch bei den Aussagen über den Amtsauftrag der Apostel wurden wichtige Details geändert. So schreiben Drave/Henke: „Mit Rücksicht auf das Verständnis vom Stammapostelamt wurden Apostel nicht

als ‚oberste Regierer der Kirche‘, sondern als ‚Regierer der Kirche‘ unter Christus bezeichnet.“ Mit anderen Worten: Weil der Stammapostel inzwischen zum obersten Regent erhoben war, konnten die Apostel nicht mehr „oberste Regierer“ sein.

Schließlich seien die Aussagen über das „vierfache Amt“ vollständig ausgelassen und folgender Satz 1932 nachträglich eingefügt worden: „Alle weiteren Ämter der Kirche Christi sollten den jeweiligen Bedürfnissen entsprechend von diesen Aposteln berufen und eingesetzt werden, wie dies auch aus dem Verhalten der Apostel der Urkirche hervorgeht.“¹⁰ Dazu Drave/Henke: „So wird der Eindruck erweckt, dass im Testimonium eine den Zeitverhältnissen angepasste Fortentwicklung der Ämterordnung, wie in der Neupostolischen Kirche praktiziert, befürwortet wurde.“

Zum Abschluss des Artikels in „Unsere Familie“ versuchen die Autoren, die Hintergründe der beträchtlichen Veränderungen zu erklären. Sie zitieren aus einem Briefwechsel zwischen Stammapostel J. G. Bischoff und Apostel Schlaphoff. Darin gibt Bischoff dem Apostel, der ebenfalls an eine Herausgabe katholisch-apostolischer Texte denkt, den Rat, er solle die Texte gegebenenfalls so verändern, dass „in dem Glaubensleben der Brüder und Geschwister keine Verwirrung entsteht“. Damit werde deutlich, so Drave/Henke, „dass der Stammapostel in seelsorgerlicher Absicht“ gehandelt hat. „Er erwartet Verwirrung, wenn den Mitgliedern der Kirche zugemutet wird, selbstständig aktuell gültige neupostolische Lehre von früherer Apostellehre zu unterscheiden.“¹¹ Es bedürfe jedoch „aus heutiger Sicht“ keiner Diskussion, „dass der Text des Großen Testimoniums durch die Eingriffe, die 1932 vorgenommen wurden, verändert wurde“. Adressaten der Schrift seien

neupostolische Christen gewesen. „Man kann mit Recht argumentieren, dass sie hinsichtlich des Inhalts des Testimoniums getäuscht wurden“, halten Drave/Henke fest. Sie bitten jedoch darum, „zwischen der Verfälschung eines Textes und einer Fälschung“ zu unterscheiden. Zweck einer Fälschung sei „aus juristischer Sicht das Erlangen eines Vorteils durch Täuschung anderer, denen dadurch Schaden zugefügt wird“.

Man müsse sich nun fragen, ob den neupostolischen Christen durch die Veränderungen „ein Nachteil zugefügt werden sollte“. – „Wenn sie einen unzutreffenden Eindruck vom Inhalt des Testimoniums erhielten“, so könne man das aus heutiger Sicht „für einen Schaden halten“. Damit werde man aber „der Absicht des Stammapostels nicht gerecht“, der den Käufern der Schrift „etwas Wertvolles“ geben wollte, „nämlich ‚das rein Geistige‘, das Stammapostel Bischoff bei der Lektüre des Testimoniums entdeckt hatte“. Der Stammapostel habe mit dem (veränderten) Nachdruck des Testimoniums „vertiefte theologische Einsichten“ weitergeben wollen.

Man kann das auch kritischer sehen: Der Stammapostel und die Leitung der NAK haben damals das geistige Erbe der Katholisch-apostolischen Gemeinden für sich vereinnahmt, obwohl man sich weit von diesem Erbe entfernt hatte. Denn die Katholisch-Apostolischen waren von einem Geist der Ökumene geprägt, die NAK hatte jedoch längst den Weg zu einer exklusiven Endzeitgemeinde angetreten. Die Darstellung von Drave/Henke versucht, ein abgewogenes Urteil zu finden. Denn die NAK-Ausgabe des Testimoniums von 1932 war vieles zugleich: eine Fälschung, eine manipulierte Kürzung, die unlautere Aneignung eines Erbes, ein Dokument der Entmündigung von NAK-Mitgliedern in einer Zeit, in der

in Deutschland die Entmündigung von Millionen vorbereitet wurde usw. Kritiker der NAK haben dieser Kirche immer wieder vorgeworfen, dass sie sich den Abgründen ihrer Geschichte nicht ausreichend stellen würde. Die vorliegende Ausarbeitung von Drave/Henke ist ein mutiger Schritt zur Aufarbeitung der Geschichte der NAK. Andere Gemeinschaften könnten sich daran ein Beispiel nehmen.

¹ Vgl. z.B. Helmut Obst, Neupostolische Kirche, in: Apostel und Propheten der Neuzeit. Gründer christlicher Religionsgemeinschaften des 19. und 20. Jahrhunderts, Göttingen 2000, 55-142.

² Vgl. Neupostolische Kirche International (Hg.), Textausgaben des großen Testimoniums. Ein Forschungsbericht. Zu finden unter www.nak.org.

³ Vgl. H.-D. Reimer, Dokumentenfälschung?, in: MD 9/1990, 261f. Die Eingriffe lassen sich leicht nachvollziehen in einer bearbeiteten Ausgabe von Peter Sgotzai, die unter www.apostolic.de zu finden ist. Hier sind die Veränderungen farblich hervorgehoben.

⁴ Vgl. Walter Drave und Manfred Henke, Umgang mit dem Großen Testimonium in der Neupostolischen Kirche, in: Unsere Familie, 66. Jg., 2006, Nr. 24, 34-37.

⁵ A.a.O., 34.

⁶ A.a.O., 35.

⁷ Ebenda.

⁸ Ebenda.

⁹ A.a.O., 36.

¹⁰ A.a.O., 36.

¹¹ A.a.O., 37.

Andreas Fincke/Michael Koch

VEREINIGUNGSKIRCHE

Moon darf möglicherweise wieder in die Bundesrepublik einreisen. (Letzter Bericht: 12/2005, 474; vgl. 8/2002, 250f) Die Einreiseverweigerung gegenüber dem Leiter der Vereinigungskirche alias Familienföderation für den Weltfrieden etc., *Moon San-Myong*, und seiner Frau *Han Hak-Ya* ist verfassungswidrig und widerspricht u.a. dem Grundrecht auf freie Ausübung der Religion. Nach einem entsprechenden Urteil des Bundesverfas-

sungsgerichts vom 24.10.2006, das am 9.11.2006 veröffentlicht wurde, wird der Fall zur Neuverhandlung an das Oberverwaltungsgericht Rheinland-Pfalz in Koblenz zurückgegeben.

Das Ehepaar hatte auf Betreiben des Bundesinnenministeriums seit Ende 1995 auf einer Ausschreibungsliste des Bundesgrenzschutzes für Einreiseverweigerung gestanden, ebenso lange hatte die Vereinigungskirche gegen diese Einreiseverweigerung geklagt, die nach dem Schengener Abkommen alle Schengen-Länder, also die meisten Mitgliedsländer der EU, betraf. Mehrfach, zuletzt 2004, wurde die Ausschreibung verlängert, war allerdings zuletzt durch den Einreiseverweigerungsdispens mehrerer Schengenländer unterlaufen worden.

Die Begründung des Koblenzer Gerichts (und des Bundesinnenministeriums), es seien mit einer Einreise Moons Sicherheitsrisiken und eine Gefahr für die öffentliche Ordnung verbunden, wurde vom BVG als nicht zutreffend erachtet und jedenfalls nicht als legitime Gründe für die Einschränkung des GG Art. 4,1 und 2 (Schutz der Religionsfreiheit) gesehen. Es wurde noch einmal auf die weltanschauliche Neutralität des Staates und seine notwendige Enthaltensamkeit bei der Beurteilung religiöser Inhalte hingewiesen: Bei Glaubensfragen und internen Angelegenheiten dürften Religionsgemeinschaften nicht unbedingt auf Wertvorstellungen des Staates festgelegt werden.

Anlass für das Einreiseverbot war eine VK-Veranstaltung im Herbst 1995 gewesen, an der Moon einen Vortrag hätte halten sollen. Die Vereinigungskirche hat in Deutschland zwischen 800 und 900 Mitgliedsfamilien, die Sinnhaftigkeit des Einreiseverbots war vielfach bezweifelt worden.

Ulrich Dehn

NEUHEIDENTUM

Streit um DVU-Pressereferenten. Der Verein für Germanisches Heidentum (VfGH, vormals *Odinic Rite Deutschland*) sieht sich in der Neuheiden-Szene schweren Vorwürfen ausgesetzt. Die Vereinigung versuchte mit der Änderung ihres Vereinsnamens im April 2006 zum einen die Loslösung von der rechtsextremen britischen Mutterorganisation zu dokumentieren und zum zweiten die Eigenständigkeit des deutschen Vereins hervorzuheben. Für neuen Zündstoff hat die politische Haltung und das berufliche Engagement eines Mitglieds für die rechtsextremistische Partei *Deutsche Volksunion* (DVU) gesorgt. Dabei ist der Streit zwischen zwei ursprünglich befreundeten Gruppen eskaliert: Im Oktober 2006 hat der VfGH seine Zusammenarbeit mit der neuheidnischen Gemeinschaft *Eldaring* eingestellt. Zur Begründung heißt es: „Grund und Anlass für diesen Schritt ist die persönliche Diffamierung und Ausgrenzung eines VfGH-Mitglieds durch den Vorstand des Eldaring, die wir als ein den heidnisch-germanischen Werten der Ehre und Treue verpflichteter Verein nicht hinnehmen können und als Bruch des Eldaring-Vorstandes mit dem VfGH als Ganzes betrachten müssen.“ Was war passiert? Der in Trier ansässige Verein *Eldaring*, der sich um „die Rekonstruktion der vorchristlichen Religion Europas und Skandinaviens“ bemüht, hatte beschlossen, das Mitglied des Vereins für germanisches Heidentum, *Thilo Kabus* (Jg. 1966), nicht mehr bei Veranstaltungen zuzulassen. Kabus war von 1984 bis 2003 Mitglied der rechtsextremen NPD¹ und ist seit 2004 Leiter der Presseabteilung der DVU-Fraktion im brandenburgischen Landtag, ohne der DVU als Mitglied beizutreten. Ende 2002 schloss sich der gelernte Versicherungskaufmann der damaligen neuger-

manisch-heidnischen Vereinigung *Odinic Rite Deutschland*, jetzt „Verein für germanisches Heidentum“, an. Um seine Person gab es im Zusammenhang mit dem 1. Berliner Hexen- und Heidentreffen bereits heftige Auseinandersetzungen (vgl. MD 11/2004, 434f). Noch im Oktober 2003 hatte *Kabus* in einem Schreiben, in dem er seinen Parteiaustritt aus der NPD erklärt, versichert, dass er nicht beabsichtige, „in absehbarer Zeit in einer anderen politischen Organisation aktiv zu werden“. An späterer Stelle dieses Briefes an den NPD-Verband Oberhavel bekannte er: „Zum Anderen bin ich auch weiterhin demokratischer Nationalist, bin ich auch weiterhin Nationaldemokrat, und sehe derzeit für mich keine Alternative zur NPD. Es ist meine geschwundene politische Identifikation mit der Partei, die eine Mitgliedschaft für mich nicht mehr rechtfertigt.“²

In einer offiziellen Erklärung des Vorstands des *Eldaring* im Internet (www.eldaring.de) heißt es zu *Kabus*: „Der Eldaring-Vorstand bedauert, daß bei seinem Allthing 2006 in Berlin ein Mitarbeiter der DVU-Fraktion des Brandenburger Landtags anwesend war, von dessen Kommen im Vorfeld weder der Vorstand, noch die Vereins-Öffentlichkeit in Kenntnis gesetzt wurden. Seine Anwesenheit wurde jedoch hingelenkt, um das Gastrecht nicht zu verletzen und dadurch einen Eklat während der Mitgliederversammlung zu vermeiden. Es kann aber kein Zweifel daran bestehen, daß der Eldaring diese Person bei zukünftigen Veranstaltungen aufgrund ihrer Arbeit für eine rechtsextreme Partei und ihrer Lebensgeschichte nicht tolerieren will und kann. Aus diesem Grund stellen wir fest, daß die Anwesenheit dieser Person (und Personen ähnlicher Couleur) weder erwünscht war, noch bei zukünftigen Eldaring-Veranstaltungen erwünscht ist. Wir möchten in aller Klarheit

feststellen, daß der Eldaring weder politisch noch in religiösem Rahmen mit Personen zusammenarbeitet oder Beziehungen unterhält, die den Zielen unserer Satzung entgegenarbeiten.“³

Die Gegenerklärung des VfGH ließ nicht lange auf sich warten. Wenige Tage später wandte sich dessen Vorstand entschieden gegen die Ausgrenzung eines seiner Mitglieder und stellte daraufhin die Zusammenarbeit mit dem *Eldaring* ein. In der vom Vorsitzenden *Haimo Grebenstein* unterzeichneten Erklärung heißt es: „Im gegenständlichen Fall hat der Vorstand des VfGH keinen Widerspruch zwischen den Vorgaben der Satzung und dem persönlichen Verhalten des Mitglieds festgestellt. Es übt mit seiner beruflichen Tätigkeit ein Recht aus, das jedem Bürger zusteht. Dieses Recht kann und will ihm der VfGH nicht nehmen.“⁴ Damit bleibt der Umgang mit rechtsextremen Personen im neuheidnisch-germanischen Milieu nach wie vor umstritten. Auffällig ist: Formal versucht der *Verein für germanisches Heidentum* mit der Namensänderung und organisatorischen wie personellen Veränderungen im Vorstand den innerhalb der Neuheidnischen Szene gegenüber dem ORD erhobenen Vorwurf des Rechtsextremismus⁵ zu entkräften. Er hat seit seiner Umbenennung auch einige interne Veränderungen vorgenommen. Bereits 2004 wurden eine neue Struktur „aus Gruppen, Herden und Gilden“ und ein „Wahlpriestertum“ in organisierter Form geschaffen. Beim Vereinstreffen, dem sog. „Bundesthing“ im Frühjahr 2006 wurde die Namensänderung einstimmig beschlossen. Der bisherige Vorsitzende *Volker G. Kunze* legte nach eigenen Angaben „aus privaten Gründen sein Amt nieder“. Zum neuen Vorsitzenden mit dem Titel „Esago“ wurde *Haimo Grebenstein* aus Königstein (Bayern) gewählt. Zweiter Vorsitzender („Ewart“) ist der Journalist *Fritz Steinbock* (Linz/Öster-

reich), der auch für das Ritualwesen zuständig ist. Das Amt des „Gemeinschaftswarts“ hat *Torsten Bückner* (Hamm) inne. Die Internetseite des Vereins nennt als regionale Treffpunkte in Deutschland Hamburg, Hamm und Bayern.

Über die Ziele des Vereins gibt die Satzung Auskunft: „Der Verein für Germanisches Heidentum e.V. (VfGH) versteht sich als naturreligiöse Gemeinschaft auf Grundlage der überlieferten, vorchristlichen germanischen Religion und Kultur. Er folgt dabei der Leitidee eines freien Heidentums, das verschiedene individuelle Ausprägungen unter einem gemeinsamen Ziel vereinigt. Dies bedeutet, dass der VfGH gemäß dem undogmatischen und für individuelle Erfahrungen offenen, zugleich aber gemeinschaftlichen Charakter der historischen Tradition die persönliche Religiosität seiner Mitglieder nicht beeinträchtigt, seine gemeinschaftliche Tätigkeit aber auf das alle seine Mitglieder verbindende Interesse am germanischen Heidentum konzentriert. Allen Mitgliedern des VfGH steht es frei, auch andere religiöse Inhalte und Praktiken in ihrem privaten Bereich zu integrieren bzw. auszuüben, der VfGH als Gemeinschaft widmet sich in seiner offiziellen Tätigkeit aber ausschließlich der Ausübung des traditionellen germanischen Heidentums in heutiger Zeit.“⁶ Eigenen Angaben zufolge sieht sich der Verein drei Konzepten verpflichtet: „traditionelles germanisches Heidentum in heutiger Zeit“, „Leitidee freies Heidentum“ sowie dem Selbstverständnis als „ethnischer Naturreligion“. Als „Hausverlag“ des Vereins gilt der Verlag *Daniel Junker*, der u.a. Bücher von VfGH-Mitgliedern sowie das „Heidnische Jahrbuch“ publiziert.⁷

Die Auseinandersetzungen um die Person des DVU-Pressereferenten zeigen einmal mehr, wie zerstritten die Kleingruppen und wie unterschiedlich die politischen Ein-

stellungen im neugermanischen Heidentum sind. Besonders wird in Zukunft darauf zu achten sein, inwieweit die neugermanisch-heidnische Orientierung für eine rechtsextreme politische Einstellung der Anhänger förderlich ist. Eine andere Frage ist, ob neugermanisch-heidnische Vereine rechtsextremistisches Denken, und sei es in privater Form, in den eigenen Reihen für tolerabel erachten oder nicht. Mit dem Rückzug auf eine angeblich undogmatische Position ist es freilich nicht getan.

¹ Vgl. hierzu das im Internet veröffentlichte Schreiben von Thilo Kabus an den NPD-Verband Oberhavel vom 17.10.2003: www.kabus.net/npd-austritt.pdf (19.12.2006).

² Ebd.

³ Vgl. www.eldaring.de.

⁴ Vorstandserklärung vom 19.10.2006; im Internet unter www.odinic-rite.de.

⁵ Vgl. den im Internet veröffentlichten Artikel von Berna Kühne-Spicer (Mitglied des Rabenclan – Arbeitskreis für Heiden), *Der Odinic Rite Deutschland – Neuheidentum im Spannungsfeld neurechter Religiosität*, im Internet unter: www.rabenclan.de/index.php/Magazin/Kuehne-SpicerORDInhalt (20.12.2006).

⁶ Vereinssatzung; im Internet: www.vfgh.de/docs/Satzung_29_04_2006_V2_PDF_Version.pdf (20.12.2006).

⁷ Im Internet: www.verlag-junker.de.

Matthias Pöhlmann

PSYCHOSZENE/PSYCHOTRAINING

Coaching-Branche zwischen Boom und Kritik (letzter Bericht: 12/2005, 471f). Coaching-Dienstleistungen sind heute in der Wirtschaft fest etabliert. In jedem größeren Unternehmen gehört Coaching zum Standardinstrument der Personalentwicklung – auch wenn im Einzelnen gar nicht klar ist, was genau ein Coaching leistet, welche Wirkfaktoren eine Rolle spielen und wie gewünschte Änderungsprozesse angestoßen werden. Immerhin wies eine Befragung bei 261 Unter-

nehmen im Jahr 2004 nach, dass bereits 81 Prozent Coaching einsetzen. Im selben Jahr gaben 88 Prozent von 70 befragten Personalentwicklern an, dass Coaching in den kommenden Jahren weiter an Bedeutung gewinnen werde.

In einem gerade veröffentlichten Aufsatz hat sich Christopher Rauen kritisch mit dem Boom und auch mit der Kritik daran auseinandergesetzt (Märchen, Mythen, Meinungen. Manager-Seminare 106/2007, 50-55). Zunächst stellt er fest, dass die Coaching-Nachfrage von Firmen und Selbstständigen in den letzten Jahren stetig gewachsen sei. Dadurch habe eine wohlthuende Professionalisierung eingesetzt. Coaching-Einkäufer seien kritischer und wählerischer geworden. Den häufig ausgesprochenen Vorwurf, dass viele Coaches nur deshalb Coaching-Ausbildungen anbieten, weil sie von Coaching allein nicht leben könnten, weist Rauen als unhaltbar zurück. Allerdings erleichtere die Undurchsichtigkeit des Marktes es unseriösen Anbietern mitzuverdienen. Hier fordert Rauen auf, Kritik deutlicher und lauter publik zu machen: „Was unseriösen Anbietern tatsächlich die Arbeit erleichtert, ist die Möglichkeit, über Jahre aktiv zu sein, ohne dass nennenswerte Kritik dazu öffentlich wird – ja, ohne überhaupt in irgendeiner Form größere Aufmerksamkeit zu erzeugen“. Dazu sollte auch die Möglichkeit, sich bei Beratungsstellen über Anbieter zu informieren, mehr genutzt werden: „Die Sekten- und Weltanschauungsbeauftragten der Kirchen, Verbraucherschutzinstitutionen und die Industrie- und Handelskammern sind oftmals gut darüber im Bilde, wenn ein Anbieter wiederholt durch unseriöses Gebaren auffällig geworden ist“.

Darüber hinaus weist Rauen auf einen weiteren wesentlichen Faktor hin, der unseriöse Praktiken begünstige: eine „nicht zu unterschätzende Nachfrage nach Hum-

bug. Egal, ob es sich um Horoskope, Handlesen, Tarotkartenlegen oder das Einschätzen der Persönlichkeit anhand der Schädelform handelt – entsprechende Angebote werden nachgefragt. Nachfrage erzeugt wiederum Angebot. Im Wechselspiel von Angebot und Nachfrage entstehen Märkte“. Rauen appelliert daran, ein öffentliches Bewusstsein dafür zu entwickeln, und bittet die Medien um mehr Mut, über Missstände zu berichten. Auch die Auftraggeber sollten sich kritisch hinterfragen, welche Zielsetzungen sie verfolgen und ob die vollmundigen Versprechen diverser Anbieter wirklich ziel führend seien. An dieser Stelle ist auch die Mithilfe der kirchlichen Weltanschauungsarbeit gefragt.

Michael Utsch

AUTOREN

Prof. Dr. theol. Ulrich Dehn, geb. 1954, Pfarrer, Religionswissenschaftler, EZW-Referent für nichtchristliche Religionen.

Dr. theol. Andreas Fincke, geb. 1959, Pfarrer, EZW-Referent für christliche Sondergemeinschaften.

Dr. rer. nat. habil. Hansjörg Hemminger, geb. 1948, Weltanschauungsbeauftragter der Ev. Landeskirche in Württemberg, Stuttgart.

Michael Koch, geb. 1973, Verleger des Webmagazins glaubenskultur.de, das kritisch über die Neuapostolische Kirche Bericht erstattet. Er lebt in Wuppertal.

Dr. theol. Matthias Pöhlmann, geb. 1963, Pfarrer, EZW-Referent für Esoterik, Okkultismus, Spiritismus.

Prof. Dr. Heiner Ullrich, geb. 1942, Akademischer Direktor und apl. Professor für das Fach Erziehungswissenschaft, Universität Mainz.

Dr. phil. Michael Utsch, geb. 1960, Psychologe und Psychotherapeut, EZW-Referent für religiöse Aspekte der Psychoszene, weltanschauliche Strömungen in Naturwissenschaft und Technik.

IMPRESSUM

Herausgegeben von der Evangelischen Zentralstelle für Weltanschauungsfragen (EZW), einer Einrichtung der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), im EKD Verlag Hannover.

Anschrift: Auguststraße 80, 10117 Berlin
Telefon (0 30) 2 83 95-2 11, Fax (0 30) 2 83 95-2 12
Internet: www.ezw-berlin.de
E-Mail: info@ezw-berlin.de

Redaktion: Matthias Pöhlmann, Carmen Schäfer,
Ulrike Liebau.
E-Mail: materialdienst@ezw-berlin.de

Für den Inhalt der abgedruckten Artikel tragen die jeweiligen Autoren die Verantwortung. Sie geben nicht unbedingt die Meinung der Herausgeber wieder.

Verlag: EKD Verlag, Herrenhäuser Straße 12,
30419 Hannover, Telefon (05 11) 2796-0,
EKK, Konto 660 000, BLZ 250 607 01.

Anzeigen und Werbebeilagen: Anzeigengemeinschaft Süd, Augustenstraße 124, 70197 Stuttgart,
Postfach 100253, 70002 Stuttgart,
Telefon (07 11) 601 00-66, Telefax (07 11) 601 00-76.
Verantwortl. für den Anzeigenteil: Wolfgang Schmoll.
Es gilt die Preisliste Nr. 21 vom 1. 1. 2007.

Bezugspreis: jährlich € 30,- einschl. Zustellgebühr.
Erscheint monatlich. Einzelnummer € 2,50 zuzügl.
Bearbeitungsgebühr für Einzelversand. Abbestellungen sind nur mit einer Frist von 6 Wochen zum Jahresende möglich. – Alle Rechte vorbehalten.

Bei Abonnementwunsch, Adressenänderungen, Abbestellungen wenden Sie sich bitte an die EZW.

Druck: Maisch & Queck, Gerlingen/Stuttgart.

EZW, Auguststraße 80, 10117 Berlin
PVSt, DP AG, Entgelt bezahlt, H 54226