

Zeltgeschehen

Ist das die Stimme der Märtyrer?
Kein Staatsakt in der Kirche
Die Rechte aller respektieren
Zu viel Theologie?
Astrologie im Vatikan

Im Blickpunkt

Waldorfpädagogik – Theorie und Praxis

Die älteste Gesamtschule Deutschlands
Bildung des Menschen zum Menschen
Fördern und nicht auslesen
Dasselbe auf andere Art lernen
Geprägte Form, die lebend sich entwickelt

Dokumentation

Texte zur Waldorfpädagogik

Informationen

KINDER GOTTES

Bereit der Prophet?

JEHOVAS ZEUGEN

Der neue Präsident

SCIENTOLOGY KIRCHE

Narconon e.V

Narconon – umstrittenes „Sozialprogramm
der Scientology-Kirche“

Erfahrungen aus einer Diskussion mit
Scientologen

JUDENTUM

Erster Jesus-Film in Israel gedreht

ISLAM

Aufgeschlossener Islam in Europa

WISSENSCHAFT

Der Gott der mathematischen Formel

MARXISMUS

Zur „Theologie“ der KPI

Zur Lage der Christen in Osteuropa

E 20 362 E

Material dienst

Aus der
Evangelischen Zentralstelle
für Weltanschauungsfragen
der EKD



11

**40. Jahrgang
1. November 1977**

○ Ist das die Stimme der Märtyrer?

Die «Hilfsaktion Märtyrerkirche», Richard Wurmbrands deutsche Zweigorganisation, zur Unterstützung unterdrückter Christen im Ostblock gegründet, hat über die Titelseite der neuesten Nummer (10/1977) ihrer Monatszeitschrift «Stimme der Märtyrer» eine Banderole gedruckt. Text:

„Einzige Aktion gegen Terror mit Erfolg: WIR FORDERN SOFORTIGE TODESSTRAFE FÜR 11 BAADER-MEINHOF-HÄFTLINGE wenn Schleyer innerhalb Wochenfrist nicht frei ist.“

Im Innern desselben Heftes schreibt Richard Wurmbrand: „Isaak ist der erste Mensch in der Bibel, der ein ‚Kind der Verheißung‘ genannt wird. Sein Leben ist für uns beispielhaft. Kinder der Verheißung haben ein gutes Gewissen, das sie davon abhält, jemand zu töten oder auch nur sein Ansehen oder sein Wohlergehen zu schädigen.“ mi

○ Kein Staatsakt in der Kirche.

Unter diesem Titel veröffentlichte Pfarrer Horst Keil, Amt für Information der Württembergischen Landeskirche, eine Dokumentation über die Auseinandersetzung um die Frage, warum die Stuttgarter Stiftskirche nicht zu einem Staatsakt für die drei in Köln er-

mordeten Polizeibeamten zur Verfügung gestellt wurde. Ein schon lange gefaßter Beschluß des Stiftskirchengemeinderates lag vor, daß in einem Gotteshaus nur Trauergottesdienste stattfinden sollten. Er wurde von Stiftpfarrer Eißler, einem, wie in einem Rundfunkkommentar zu Recht gesagt wurde, jüngeren, klugen, politisch und kirchlich durch und durch konservativen Mann, dahingehend interpretiert, daß die Stiftskirche jederzeit zur Verfügung steht, wenn sich einer kirchlichen Trauerfeier Vertreter des Staates oder der Öffentlichkeit mit Reden anschließen wollen. Es gab in der Kürze der Zeit, die für die Entscheidungen zur Verfügung stand, Mißverständnisse auf allen Seiten. Die Unterscheidung zwischen kirchlicher Trauerfeier und Staatsakt ist für kirchlich nicht sonderlich Engagierte ohnehin schwierig. Berechtigte kritische Rückfragen wurden laut, ob die Kirche nicht um eines Prinzips willen Mißverständnissen Vorschub geleistet und warum sie nicht ihrerseits mit einem entsprechenden Angebot eines Trauergottesdienstes mit staatlichen Nachrufen die Initiative ergriffen hat. Dies alles ist bereits Vergangenheit.

Der bittere Nachgeschmack ist an einer anderen Stelle zu spüren. Und er verheißt für die Zukunft nichts Gutes. „Wer bereits eine Diskussion darüber beginnt, ob er den Mordopfern seine Kirche zur Verfügung stellt, hat wohl kaum die Absicht, gegen die Terroristen und ihre Anhänger aufzutreten“, hieß es in einem Kommentar des «Münchner Merkur» vom 9. 9. 77.

Dies ist vergleichsweise noch harmlos gegenüber dem, was Pfarrer Eißler in einer Stellungnahme beschreibt: „Dann hagelte es Proteste, Beschimpfungen, Verleumdungen, Drohungen. Ein Telegramm lautet: ‚Ohne Mitleid Ihrer Nächsten und ohne die Gnade Gottes mögen Sie zur Hölle fahren.‘ Eine Stimme schrie ins Telefon: ‚Wenn die aus dem Gefängnis rauskommen, dann legen wir euch Sympathisanten um.‘“ Der Raum zur sachlichen Argumentation und zur Bereitschaft, den anderen ernst zu nehmen und sich um Verstehen zu bemühen, der Raum zum Miteinanderleben ist schmaler geworden. Je weiter er schrumpft, desto näher kommen die Terroristen ihrem Ziel. Nicht einmal neue Morde und neue Entführungen sind dazu nötig. ai

○ **Die Rechte aller respektieren.**

Scharfe Kritik an der Kluft zwischen arm und reich in Chile hat nach einer Meldung in «Christ in der Gegenwart» (4. 9. 1977) Kardinal Silva Henriquez geübt. Bei einer Gedenkstunde zum zehnten Todestag von Kardinal Joseph Cardijn, dem Gründer der Katholischen Arbeiterjugend, erklärte Silva, während viele in äußerster Armut lebten, prahlten einige mit ihrem Reichtum. Denjenigen, die die Kompetenz der Kirche in wirtschaftlichen Fragen bestritten, hielt der Kardinal entgegen, daß Christus nicht auf die Erde gekommen sei, „um die Menschen sich wie Raubtiere zerfleischen zu lassen und ihnen nach diesem Leben den Himmel zu versprechen“. Es sei

eine Lüge, daß die Mission der Kirche nicht in den weltlichen Bereich gehöre. Gott sei gekommen, um den Menschen zu zeigen, „wie man eine Gesellschaft von Brüdern baut, in der die Rechte aller respektiert werden“. mi

○ **Zu viel Theologie?** Über einen Informationsstand des „Arbeitskreises Parapsychologie“, der auf dem Berliner Kirchentag im Rahmen des „Marktes der Möglichkeiten“ einschlägige Literatur zeigte und Gespräche mit Hunderten von Besuchern führte, berichtete die in Freiburg erscheinende Zeitschrift «esotera – Die Wunderwelt an den Grenzen unseres Wissens» in ihrer August-Ausgabe. Danach waren es überwiegend Jugendliche, die sich von der Standüberschrift „Ist mit dem Tode alles aus?“ angesprochen fühlten und Fragen über Fragen stellten. Ein öffentlicher Diskussionsabend zum gleichen Thema habe immerhin zweihundert Teilnehmer angezogen, von denen allerdings viele die Veranstaltung vorzeitig verlassen hätten. Offenbar, so vermutet «esotera», sei „doch zu viel Theologie“ geboten worden. qu

○ **Astrologie im Vatikan.** Papst Paul VI. sei ein „Waage-Typ“, stellte laut «idea» (10. 10. 1977) die Vatikan-Zeitung «L'Osservatore Romano» in einer Laudatio zum 80. Geburtstag des Papstes fest. Waagemenschen strahlten weniger leidenschaftliche Anziehungskraft als geistige Anregung, Harmonie und Anmut aus. mi

Waldorfpädagogik – Theorie und Praxis

In Deutschland arbeiten heute fast fünfzig Freie Waldorfschulen. Das breite Interesse an diesem Schultypus und der ihm zugrundeliegenden, von Rudolf Steiner konzipierten und auf der anthroposophischen Geisteswissenschaft basierenden Pädagogik nimmt

zu. Wie entstand die Waldorfschulbewegung, welche anthropologischen und psychologischen Gesichtspunkte bilden die pädagogische Basis, nach welchen Methoden wird unterrichtet, wie sieht der Lehrplan aus?

Die pädagogische Landschaft unserer Tage ist vielgliedrig, schwer überschaubar und problematisch. Schon 1969 hatte Georg Picht („Mut zur Utopie“) gewarnt: „Erziehung und Bildung sind das Feld, auf dem wir heute schon über die Zukunft verfügen, denn durch die gegenwärtige Einrichtung der Schulen und Universitäten wird quantitativ und qualitativ der Horizont der Möglichkeiten festgelegt, die der Menschheit in 20 Jahren offenstehen. . . Wie sollen wir lehren und erziehen können, wenn uns bewußt wird, daß die Normen pervertiert, die Bildungsinhalte unwahr, die Lernmethoden Spiegel und Ursachen von Neurosen und das Lernziel die Anpassung an eine vernunftwidrige Sozialordnung ist?“

Im Zuge der allgemeinen Reform des Bildungswesens liegt seit 1970 der Strukturplan des deutschen Bildungsrates den Regierungen von Bund und Ländern vor. Hauptziele der Bildungsreform sind „wissenschaftsbezogene Bildung“ und „differenzierte Förderung statt Auslese“ – die ersten greifbaren Ergebnisse sind u. a. Oberstufenreform und Gesamtschule.

Und wie sieht der Schulalltag aus? Die Schüler stehen ab Kindergarten unter Leistungsdruck und reagieren zunehmend aggressiv und egozentrisch, um das Soll zu erfüllen, die zum Studium und zur Ausbildung erforderliche Durchschnittsnote zu erreichen; die Lehrer sind erschöpft, verunsichert und gereizt, die Eltern verwirrt und hilflos. Anpassung statt Freiheit, Furcht statt Freude am Lernen.

Als im Jahre 1969 die erste Waldorfschule in Stuttgart ihr fünfzigjähriges Bestehen feierte, sagte Kultusminister Professor Wilhelm Hahn: „Wer sich näher mit der Waldorfpädagogik befaßt, stellt mit Erstaunen fest, daß viele der Ideen, die heute als angeblich neu in der pädagogischen Diskussion auftauchen, in Wahrheit gar nicht so neu sind, sondern in den Waldorfschulen seit einem halben Jahrhundert Wirklichkeit geworden sind. . .“ (Bildung des Menschen zum Menschen, 49).

Die älteste Gesamtschule Deutschlands

Dr. Rudolf Steiner (1861–1925), der Begründer der Anthroposophie, hat sich seit seiner Jugend in Theorie und Praxis mit pädagogischen Fragen beschäftigt. Nach Abschluß seines Studiums an der Technischen Hochschule in Wien war Steiner als Hauslehrer tätig. Er erzog auch ein geistig behindertes Kind. „Diese Erziehungsaufgabe wurde für mich eine reiche Quelle des Lernens. Es eröffnete sich mir durch die

Lehrpraxis, die ich anzuwenden hatte, ein Einblick in den Zusammenhang zwischen Geistig-Seelischem und Körperlichem im Menschen. Da machte ich mein eigentliches Studium in Physiologie und Psychologie durch. Ich wurde gewahrt, wie Erziehung und Unterricht zu einer Kunst werden muß, die in wirklicher Menschenkenntnis ihre Grundlage hat“ (Mein Lebensgang, 91). Von 1899 bis 1904 unterrichtete Steiner an der Arbeiter-Bildungsschule in Berlin. 1907 – in den Jahren der Ausarbeitung der anthroposophischen Geisteswissenschaft – hielt Steiner seine ersten pädagogischen Vorträge, unter anderem „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft“. Doch erst ein Jahrzehnt später kam der pädagogische Impuls wieder zum Tragen.

1917 konzipierte Rudolf Steiner die „Soziale Dreigliederung“. „Danach sollte das politisch-rechtliche Ordnungsgefüge nach dem Prinzip der Gleichheit gelenkt werden; im wirtschaftlichen Zusammenhang sollte der Grundsatz brüderlicher Gemeinsamkeit zur Geltung gebracht werden, während das Geistesleben sowohl von staatlicher Bevormundung als auch von der Verquickung mit wirtschaftlichen Interessen freizuhalten wäre“ (G. Wehr, Der pädagogische Impuls Rudolf Steiners, 24). In den „Stuttgarter Wochen“ von Ende April bis Ende Juli 1919 trugen Steiner und seine Mitarbeiter in zahlreichen Versammlungen und Besprechungen die konkreten Vorschläge zum Aufbau eines neuen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Lebens in der Öffentlichkeit vor. Einer der Befürworter war der Industrielle *Emil Molt* (1876–1936), Generaldirektor der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik in Stuttgart. Er hatte schon 1918 den Plan zum Aufbau einer Werksschule gefaßt. Im April 1919 sagte Rudolf Steiner seine Mitwirkung bei Einrichtung und Gründung der Schule zu.

Nach Absprachen mit den staatlichen Behörden und Bereitstellung des Grundstücks Uhlandshöhe durch Emil Molt bereitete Rudolf Steiner vom 21. 8. bis 7. 9. 1919 das erste Lehrerkollegium vor. In drei Vortragszyklen über „Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik“, „Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches“ und „Erziehungskunst – Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge“ legte er die Grundlage der Waldorfpädagogik theoretisch-praktisch dar.

Am 7. September 1919 wurde die «Freie Waldorfschule» feierlich eröffnet, der Unterricht begann am 16. September mit 252 Schülern (davon 191 aus der Waldorf-Astoria). Bis zu seinem Tode 1925 war Steiner Leiter der Schule. Die neue „Einheitschule“ mit Koedukation umfaßte 8 Klassen; zwei Jahre später hatte sich die Schülerzahl bereits verdoppelt. Als „Einheitliche Volks- und Höhere Schulen“ wurden die bald vom 1. bis 12. Schuljahr reichenden Waldorfschulen staatlich genehmigt.

1925 gab es in Deutschland zwei, in den Niederlanden und England je eine Freie Waldorfschule – durch das Verbot des Nationalsozialismus im März 1938 wurden acht deutsche Schulen betroffen, im Ausland arbeiteten 1938 vierzehn Schulen.

Was bezweckte Rudolf Steiner durch seine Begründung der Waldorfschulen, welches Hauptziel verfolgt seine Pädagogik? Im Jahre 1894 hatte Steiner geschrieben: „Leben in der Liebe zum Handeln und Lebenlassen im Verständnis des fremden Wollens ist die Grundmaxime des freien Menschen“ (Philosophie der Freiheit, 134). Die Freiheit des Menschen, ein Zentralpunkt der Anthroposophie, bestimmt auch Steiners Pädagogik. Nur die Unabhängigkeit des Unterrichtswesens von politischen und sozialen Ordnungen kann die Erziehung des Menschen zur Freiheit gewährlei-

sten. Denn nur der freie Mensch wird dann auch „der sozialen Ordnung immer neue Kräfte“ zuführen können (Steiner: Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage, 37).

Rudolf Steiner spricht von „Erziehungskunst“ – im Gegensatz zum bloßen Unterrichten. Nur durch ein künstlerisch-individuelles unterrichtendes Erziehen wird man die im Wesen des Kindes verborgenen geistigen, psychischen und physischen Kräfte zur freien Entfaltung bringen können.

Die Waldorfschulpädagogik hat ihre Wurzeln in der anthroposophischen Geisteswissenschaft. Erzieht die Waldorfschule ihre Schüler zu Anthroposophen? Diese Frage stand von Anfang an im Raum. Und Rudolf Steiner stellte ebenfalls von Anfang an klar, daß „diese Waldorfschule nach keiner Richtung hin eine Schule der religiösen oder philosophischen oder eine Schule einer bestimmten Weltanschauung ist. Und nach dieser Richtung war es ja natürlich notwendig, gerade für ein Schulwesen, das sich aus der Anthroposophie heraus entwickelt hat, darauf hinzuarbeiten, daß nun ja diese Waldorfschule weit, weit davon entfernt sei, etwa eine Anthroposophenschule zu werden oder eine anthroposophische Schule zu sein... Der Mensch, nicht der Mensch einer bestimmten Weltanschauung, muß in didaktisch-pädagogischer Beziehung einzig und allein für das Waldorfschul-Prinzip in Frage kommen. Die anthroposophische Überzeugung ist bis heute für Erwachsene ausgebildet, und man spricht ja über Anthroposophie zu Erwachsenen. Dasjenige, was in unserer anthroposophischen Literatur für Erwachsene bestimmt ist, einfach zu nehmen und es nun in die Schule hineinzutragen, hieße gerade dem Pädagogisch-Didaktischen im Waldorfschul-Prinzip schnurstracks zuwiderhandeln“ (Gewöhnliches Geistesleben, 203 ff).

Bildung des Menschen zum Menschen

Die Waldorfpädagogik will zu selbstbewußten freien Menschen erziehen. Welche Anthropologie liegt ihr zugrunde?

„Anthroposophie basiert auf einer die Dimension der geistigen Welt einbeziehenden, das Bewußtsein intensivierenden und dadurch erweiternden Erkenntnis- methode. Sie führt zu einer ganzheitlichen Erfassung der Wirklichkeit von Menschen und Welt“ (Wehr, a. a. O. 9). Und „anthroposophische Pädagogik will aus derjenigen Menschenerkenntnis heraus wirken, die nur auf dem Boden geisteswissenschaftlicher Anthroposophie zu erringen ist; sie will wirken aus einer Menschenerkenntnis heraus, welche den ganzen Menschen umfaßt nach Leib, Seele und Geist“ So Rudolf Steiner 1924 (bei Ch. Lindenberg, Waldorfschulen, 19).

Im Jahre 1917 veröffentlichte Steiner in „Von Seelenrätseln“ erstmalig seine „Dreigliederung des menschlichen Organismus“. Sie besagt, daß alle geistig-seelischen Kräfte des Menschen physiologisch als Werkzeug den *ganzen* menschlichen Organismus benötigen. Das *Nerven-Sinnes-System* – es umfaßt primär die Kopfgregion und ist durch abbauende, die organische Substanz in Härte und Verfestigung treibende Kräfte charakterisiert – ist physisches Werkzeug von *Vorstellen*, Denken und Wahrnehmen. In Polarität hierzu beherrschen das Stoffwechsel-Gliedmaßen-System vor allem animalisierende, aufbauende, wärmende, auflösende Kräfte. Es ist Träger des *Wollens*. Ausgleich zwischen oben und unten schafft das

Atmung und Herztätigkeit umfassende, als physisches Werkzeug des *Fühlens* dienende *Rhythmische System*.

Nur unter Zugrundelegung dieser anthropologischen Zusammenhänge kann ein Mensch so erzogen werden, daß Denken, Fühlen und Wollen in richtiger Relation zu den physischen Trägern beim Erwachsenen harmonisieren, indem dafür Sorge getragen wird, daß intellektuelle und körperliche Erziehung nicht auseinanderklaffen, sondern durch Seelisches ausgeglichen werden.

Neben der Dreigliederung beschrieb Steiner ab 1904 den Menschen als eine viergliedrige Wesenheit. Außer dem *physischen Leib* (er entspricht dem Mineral) wird als Träger der Lebensprozesse, des Wachstums und der Fortpflanzung der *Ätherleib* (Pflanze) geschildert, als Träger des seelischen Lebens der *Astralleib* (Tier), als der individuelle Wesenskern jedes einzelnen Menschen das *Ich*.

Drei- und Viergliederung widersprechen einander nicht, sie gehen nur von unterschiedlichen Ansatzpunkten aus. Grob kann gesagt werden, daß im Nerven-Sinnes-System vor allem das Ich, im Rhythmischen System der Astralleib und im Stoffwechsel-Gliedmaßen-System der Ätherleib vorherrschen. Die Zeit von der Geburt bis zum Zahnwechsel (1–7 Jahre) dient primär dem Freiwerden, Verselbständigen des physischen Körpers, wobei der Ätherleib diesen organisiert. Der Zahnwechsel setzt ätherische Bildekräfte frei, die bis zur Geschlechtsreife das noch verborgene Astralische beeinflussen. Und erst ab da bis etwa zum 21. Jahr können sich die seelischen Kräfte – der Astralleib verselbständigt sich – frei entfalten. „So daß im Laufe der drei ersten Lebensabschnitte bis zum 7 Jahre der Mensch vorzugsweise ein *körperlich-geistig-seelisches* Wesen ist; vom 7. bis zum 14. Jahre ein *körperlich-seelisches*, und abgesondert davon ein *seelisch-geistiges* Wesen; und von der Geschlechtsreife an ein Wesen in drei Teilen, ein physisches Wesen, ein seelisches Wesen, ein geistiges Wesen ist“ (Gegenwärtiges Geistesleben, 49).

Die Kenntnis dieser anthropologischen Gesetze ist Basis aller Erziehung. Der Lehrer muß wissen, auf welche Wesensglieder bzw. auf welchen Wollens-, Denkens- oder Fühlensprozeß er gerade einzuwirken hat. Und dies nicht generell, schablonenhaft, sondern bezogen auf dies eine Kind, das gerade in dieser oder jener Phase seines Werdens lebt. (Ein Beispiel: Bei Kindern mit vorherrschend sanguinischem Temperament überwiegt der Ätherleib, bei melancholischem die Ichkräfte, bei phlegmatischem der physische und bei cholericischem der Astralleib. Der Lehrer wird diese Eigenarten berücksichtigen, wird durch eine bestimmte Sitzordnung nach Temperamenten, durch gewisse dem jeweiligen Kind entsprechende Aufgaben einen Ausgleich, eine Harmonisierung innerhalb des Kindes herbeiführen können.)

Ganz allgemein kann gesagt werden, daß das Kind im Vorschulalter vor allem durch *Nachahmung* lernt. Von 7 bis 14 Jahren werden starke *Phantasie-* und *Gedächtniskräfte* frei, die nachahmenden, noch unbewußten Willenskräfte verwandeln sich in *Gefühl* – das Kind möchte in Verehrung und Liebe der Autorität des Lehrers folgen. Nach der Geschlechtsreife dann erwachen *Intellekt* und *Urteilsfähigkeit*, der junge Mensch will sich kritisch mit seiner Umwelt auseinandersetzen. Übertragen auf die Dreigliederung heißt das: Das Kind im Vorschulalter lebt innerlich aus seinem noch unbewußten Willen (Stoffwechsel-Gliedmaßen-System), der mit Fühlen und Denken noch eine Einheit bildet. Ab dem Zahnwechsel bekommt das Fühlen (Rhythmisches System) die Vorherrschaft – das Kind denkt fühlend, will fühlend.

Und von der Geschlechtsreife an entwickelt sich das Denken als selbständige Kraft. Gerade in der Hauptschulzeit also ist Fühlen die hervorstechende Seelentätigkeit des Kindes. Nach Steiner ist „Gefühl sowohl noch nicht ganz gewordene Erkenntnis, wie noch nicht ganz gewordener Wille, zurückgehaltene Erkenntnis und zurückgehaltener Wille“ (Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, 89). Als notwendige Erziehungsmaßnahme für diese Epoche ergibt sich daraus: Denken und Wollen – oben und unten – müssen in die richtige Verbindung miteinander gebracht werden. Kopfarbeit, denkendes Vorstellen vermittelt Übersicht, Klarheit, Distanz; Handarbeit, handelnder Wille dagegen Lust an der Sache und Frische. Eine Ausgewogenheit der Polaritäten wird durch gefühlsmäßige, phantasievolle, künstlerisch-rhythmische Darbietung des Lehrstoffes erreicht. „So handelt es sich bei dem Streben nach einer künstlerischen Erziehung eigentlich um einen Doppelprozeß: Das Gedankliche und Innerliche wird konkretisiert und zur Äußerung gebracht, damit es sich bewähre und erfahre. Das Gegenständliche wird ergriffen, wird zur eigenen und inneren Erfahrung, wird schließlich zu einem lebendigen Gefühl der Welt. In diesem Doppelprozeß der Konkretisierung des Geistes und der Verwandlung der Welt besteht der Mensch“ (Lindenberg, a. a. O. 118).

Auf der Basis dieser Erziehung in der Volksschulzeit wird ab der 9. Klasse der Unterricht so gestaltet, daß die erwachende Selbständigkeit des jungen Menschen nicht angetastet wird. Der Lehrer gibt wohl Hilfen zur Entfaltung von Urteil und Verstandesdenken, er drängt aber nichts auf; zu früh geweckte Verstandeskräfte zerstören sowohl Willen (Willensschwäche) als auch Denken (Urteilsbildung ohne Einsicht). Auf Wille, Gefühl und Denken des Heranwachsenden kann der Erzieher einwirken, „das ‚Ich‘ als eine reale, geistige Wesenheit kann man nicht von außen erziehen. Es erweckt sich selbst, unbewußt zunächst, dann immer bewußter zu höherer Wirksamkeit am eigenen Wesen“ (E. Schwebsch, Erziehungskunst aus Gegenwart des Geistes, 26). Das will also Waldorfpädagogik sein: Lernen als Hilfe zum Wachstumsprozeß der Individualität, indem ihre physischen und psychischen Hüllen vorbereitet werden, Erziehung des Menschen zum Menschen.

Fördern und nicht auslesen

„Es gibt nur drei wirksame Erziehungsmittel: Furcht, Ehrgeiz und Liebe. Wir verzichten auf die beiden ersten.“ So Rudolf Steiner (bei J. Kiersch, Die Waldorfpädagogik, 37). Oberster Grundsatz der Methodik ist, daß eine lebendige Beziehung zwischen Lehrer und Schüler besteht, in der je nach konkreten Situationen der Beteiligten der Unterricht in schöpferischer Art gestaltet wird. Es geht also nicht darum, empirisch oder spekulativ gewonnene Grundsätze nur anzuwenden. „Ins Künstlerische muß alle Methodik getaucht werden. Das Erziehen und Unterrichten muß zu einer wirklichen Kunst werden. Das Wissen darf auch da nur zugrunde liegen“ (Erziehungskunst II, Methodisch-Didaktisches, 11).

Um zu erreichen, daß sich das Kind ganz mit dem Gelernten verbinden kann, werden u. a. zwei methodische Grundregeln angewandt. Erstens: wenig Begriffliches, sondern Ansprechen des Kindes nach Denken, Fühlen und Wollen, weil nur so die Vorstellungen über einen Gefühls-, Erfahrungs- und Identifikationsprozeß im Schüler zu wirklicher Einsicht vertieft werden. Die Behandlung der Entdeckung des

Radiums z. B. wird, wenn die Biographie des Erfinders herangezogen wird, zum lebendigen Erlebnis. Zweitens: keine Definitionen sondern Charakterisierungen, indem „wir die Dinge unter möglichst viele Gesichtspunkte stellen“ (Allgemeine Menschenkunde, 146). Geographische Stoffe z. B. werden durch Einbeziehung von Völker- und Kulturgeschichte anschaulicher. Aber weil – wie schon bemerkt – sich die Praxis primär aus der unmittelbaren Erfahrung ergibt, kann man „eigentlich nur beispielhaft erzählen, wie in diesem oder jenem Falle, für dieses oder jenes Bedürfnis die Praxis ausgeübt wird“ (Gegenwärtiges Geistesleben, 104).

Einige seit Beginn der Waldorfschulpädagogik angewandte Prinzipien unterscheiden sich von der Praxis staatlicher Schulen: Das Klassenlehrersystem, der Epochenunterricht und die Zeugnisgebung.

Während der ersten acht Schuljahre begleitet der *Klassenlehrer* seine Klasse. Er erteilt den gesamten „Hauptunterricht“ jeweils von 8 bis 10 Uhr, der alle Fächer außer Fremdsprachen, handwerklichem und musikischem Unterricht umfaßt (in den Unterklassen werden Malen und Zeichnen dem Hauptunterricht integriert). Der Klassenlehrer lernt die Kinder und deren Eltern wirklich kennen und kann sich weit besser als beim Fachlehrersystem um spezifische Entwicklungen und Leistungen kümmern. Weil der Lernwille des Volksschulkindes personal gebunden ist, möchte es *seinen* Lehrer, der ihm Autorität ist, lieben und verehren. Die Problematik des Klassenlehrersystems wird nicht übersehen: der Lehrer kann u. U. die fachspezifischen Anforderungen nicht erfüllen, oder er bekommt zu einem Kind über Jahre hinweg keinen Kontakt. Ab dem 9. Schuljahr übernehmen Fachpädagogen den Unterricht. So wird dem Bedürfnis des Schülers nach der Pubertät nach Freiheit und eigener Urteilsfindung entsprochen.

Der Hauptunterricht wird in *Epochen* erteilt. Sie bestehen aus etwa vierwöchigen blockmäßig zusammengefaßten Unterrichtseinheiten. Durch diese schwerpunktmäßige Konzentration, bei der je eine Epoche zwei- bis dreimal jährlich wiederkehrt, kann sich der Schüler intensiv mit einem Sachgebiet beschäftigen. Lehrbücher sind dadurch weitgehend überflüssig: „der Schüler hat die im Unterricht benutzten Quellentexte, Monographien und Biographien zur Verfügung und schreibt sein eigenes ‚Lehrbuch‘, nämlich das Epochenheft, das die Stundenberichte, Lehrerdiktate, eigene Ausarbeitungen, Karten und Übersichten enthält“ (J. Tautz, Die freie Waldorfschule, 53). Daß von einer zur nächsten Epoche natürlich viel Lernstoff vergessen wird, ist nicht gravierend, da bei einem richtig erteilten Unterricht „der frühere Gegenstand in den unterbewußten Regionen fortarbeitet. Zu dem ganzen Menschen gehört eben nicht bloß das Bewußte, sondern auch das jeweilig Unbewußte“ (Steuer, Gegenwärtiges Geistesleben, 187). Problematisch wird der Epochenunterricht dann, wenn ein Schüler z. B. eine gesamte Epoche hindurch fehlt, da sie ja nie in gleicher Weise wiederholt wird.

In der Waldorfschule gibt es weder die sonst üblichen *Zensuren* noch eine Auslese nach Begabung, also *Sitzenbleiben*. Durch 8 bzw. 12 Jahre hindurch bleibt der Klassenverband fast immer beieinander, Hochbegabte und Schwächere werden nicht getrennt. Für Letztere wurden von 1921 an zusätzliche Hilfs- und Förderklassen eingerichtet (vor allem für die Sprachen). Auf das staatliche Abitur bereitet meist eine zusätzliche 13. Klasse vor. Klassenarbeiten bewertet man nicht nach feststehender Skalierung, sondern durch eine differenzierte Charakterisierung; die notwendigen

Hausaufgaben sollte das Kind möglichst ohne elterliche Mithilfe bewältigen können. – Am Ende des Schuljahres erhält der Schüler ein Zeugnis, bis zur 8. Klasse in Form ausführlicher Gesamtbeurteilung durch den Klassenlehrer, ab der 9. Klasse durch Einzelbeurteilungen der Fachlehrer. Der Schüler wird mitsamt seinen Leistungen und Fähigkeiten charakterisiert. „Und dann schreiben wir in das Zeugnis noch etwas anderes hinein . . . Wir kennen das Kind, wir wissen, ob es in der Willenständigkeit, im Gefühlsleben, in der Denktätigkeit fehlt, wissen, ob die oder jene Emotionen prädominieren. Danach formen wir für jede einzelne Kindesindividualität in der Waldorfschule einen Kernspruch. Den schreiben wir in das Zeugnis hinein. Der soll eine Richtschnur für das ganze nächste Schuljahr sein“ (Steiner, Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst, 148).

Daß die Lehrerpersönlichkeit bei dieser Art Pädagogik eine zentrale Rolle spielt, ist unbestritten. Unterstützt wird der Pädagoge in seiner Arbeit von dem an jeder größeren Waldorfschule fest angestellten Schularzt. Muß ein Waldorfpädagoge nach alledem Anthroposoph sein?

Die Pädagogik basiert auf anthroposophischer Geisteswissenschaft und Anthropologie. Selbstverständlich lassen sich pädagogische, anthropologische und psychologische Einzelergebnisse aus der Anthroposophie theoretisch ableiten. Aber das bliebe trockene Theorie. Ohne wirkliche meditative Vertiefung und dadurch individuelle Verwandlung anthroposophischer Erkenntnisse ist eine lebendige fruchtbare Praxis unmöglich. Deshalb ist „dieser Vorgang der Quell anthroposophischer Pädagogik“ – und deshalb sollte es keinen Waldorfllehrer geben, der nicht für sich persönlich in ein bestimmtes Verhältnis zur Anthroposophie zu kommen sucht (H. R. Niederhäuser, Freie Schulen aus freiem Geistesleben, 19). Das heißt nicht, daß er Anthroposophie unterrichtet!

Dasselbe auf andere Art lernen

Eben wegen ihrer besonderen Methodik gerät die Waldorfschule oft in den Ruf, eine „Spielschule“, die den Menschen nicht mit der harten Wirklichkeit konfrontiert, oder eine „Schule für Lernbehinderte“ zu sein. Diese Vorwürfe entbehren jeder Grundlage. In den Waldorfschulen wird dasselbe wie in Staatsschulen gelernt – nur auf andere Weise und auch zu anderen Zeiten.

Steiner leitete alle seine didaktisch-methodischen Vorschläge aus der Anthropologie ab und gab zu diesen Betrachtungen Lehrplanausführungen als Beispiele. „Solche Beispiele konnten die Lehrer in ihrer praktischen Arbeit an der Schule dann ausarbeiten, ergänzen oder aus eigenen Erkenntnissen erweitern. So hat sich ein Lehrplan herausgebildet, dem vor allen Dingen alles Programmatische und Dogmatische ferngeblieben ist . . . Die Erziehungsaufgabe, die uns vom Wesen des heranwachsenden Menschen gestellt ist, kann nur gelöst werden, wenn der Lehrplan in sich selbst Beweglichkeit und Bildsamkeit hat“ (C. v. Heydebrand, Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule, 11 f). An einigen Beispielen sollen Anregungen und Ausführungen Rudolf Steiners exemplarisch dargestellt werden.

In den Grundschuljahren bis zum 9. Lebensjahr lernt das Kind die elementaren Rechenarten, Schreiben und Lesen. Unerlässlich ist, „daß wir immer vom Ganzen ausgehen. Wie wir im Rechnen von der Summe ausgehen, nicht von den Adden-

den, und die Summe zergliedern, so gehen wir auch hier (Lesen) von dem Ganzen ins Einzelne. Das hat den großen Vorteil . . . , daß wir es erreichen, das Kind wirklich auch lebendig in die Welt hineinzustellen; denn die Welt ist ein Ganzes“ (Erziehungskunst II, 72).

Beim Schreibenlernen müssen die Schreibbuchstaben aus dem Malen und Zeichnen gegenständlicher Dinge entwickelt werden (Fisch-f). Erst wenn der Schüler die geschriebenen Buchstaben erkennt, kann zur Druckschrift übergegangen werden und damit zum Lesen. „Das Schreiben ist gewissermaßen noch etwas Lebendigeres als das Lesen. Das Lesen vereinsamt den Menschen schon sehr und zieht ihn von der Welt ab“ (Erziehungskunst II, 136). Als Erzähl-, Nacherzähl- und Lesestoff werden für die erste Klasse Märchen, für die zweite Tierfabeln und Tiergeschichten, in der dritten Geschichten des Alten Testaments, für die vierte Sagen der germanischen Mythologie, in der fünften Sagen des klassischen Altertums vorgeschlagen. Etwa mit dem 9. Lebensjahr tritt eine Veränderung des Kindes ein: sein Selbstbewußtsein verstärkt sich, d. h. es löst sich aus der bisherigen Verschmelzung mit der Umwelt und hat von nun an einen stärkeren Realbezug. Erst ab jetzt, also ab dem 4. Schuljahr, sollten Grammatik, Geometrie und einige physikalische Grundbegriffe gelehrt werden. Auch die Naturkunde kann nun aufgenommen werden, wobei nach einer elementaren Menschenkunde die Tierwelt anhand einzelner Tiere und deren Organisation (Steiner beschreibt Tintenfisch, Maus, Lamm und Pferd) mit der des Menschen verglichen werden. Ebenso muß die Pflanzenkunde (5. Schuljahr) im Zusammenhang mit dem Organismus der Erde behandelt werden.

Etwa mit dem 12. Lebensjahr vollzieht sich ein weiterer Einschnitt im Leben des Kindes: das Geistig-Seelische verstärkt und verselbständigt sich (der Astralleib wirkt stärker durch den Ätherleib), und der Mensch lebt sich mehr in sein Knochensystem hinein (eckige Bewegungen). Erst nun ist der junge Mensch in der Lage, Impulse der Außenwelt wirklich zu erkennen und mechanische Gesetzmäßigkeiten zu verstehen. Deshalb enthält der Lehrplan der 6. bis zur 8. Klasse als neue Fächer und Lehrinhalte Satzlehre, Mineralkunde, Physik, Chemie und vor allem Geschichte. Ein lebendiger, andere Disziplinen einschließender Geographieunterricht wird ab dem 9. Lebensjahr erteilt.

Von der Pubertät an will der Schüler seine Urteilsfähigkeit und Denkkraft üben (Vernunft und Logik) und sein Verhältnis zur Umwelt stabilisieren und bewußt ausbauen. In zusammenhängenden Epochen wird der Schüler bis zur 12. Klasse in Handwerk, Gartenbau, Buchbinden, Spinnen, Landvermessung und Technologie eingeführt. Rudolf Steiner betonte immer wieder die Notwendigkeit, „daß der Mensch eine Ahnung bekommt von dem, was beim Ackerbau, im Handel, in der Industrie, im Gewerbe geschieht . . . Das wirkt auf die Sicherheit seines Handelns. Das wirkt auf die Sicherheit, mit der der Mensch sich in die Welt hineinstellt . . . Sie werden in keinem Beruf Menschen mit tüchtiger Initiative haben können, wenn diese Menschen nicht so in der Welt drinnen stehen, daß sie auch von dem, was nicht zu diesem Beruf gehört, das Gefühl haben: sie haben sich einmal ein, wenn auch primitives Wissen davon angeeignet“ (bei Lindenberg, a. a. O. 83).

Vom 1. bis zum 12. Schuljahr erhält der Schüler Unterricht in den musischen Fächern: Malen, Zeichnen, Singen, Instrumentalmusik und Eurythmie. Diese Bewegungskunst will die Sprache, die geistige Gesetzmäßigkeit von Wort und Ton durch

Gebärde und Bewegung sichtbar machen. „Das Innere nach außen sich bewegen lassen, das ist das Wesen des Eurythmischen“ (Steiner, Gegenwärtiges Geistesleben, 240). Was im Turnunterricht für den Körper, das wird in der Eurythmie für die Seele des Menschen getan. Und ebenfalls schon im 1. Schuljahr beginnt in der Waldorfschule der Fremdsprachenunterricht mit Englisch und Französisch. (Ab der 5. Klasse können Latein und Griechisch hinzukommen.) Ohne jegliche Grammatik lernt das noch gerne nachahmende Kind in Reimen, Versen und Liedern die Sprache spielend, rhythmisch kennen und sprechen. Erst in der 4. Klasse wird begonnen, die Sprache zu schreiben, sinngemäß zu übersetzen und einfache Grammatik zu lernen. Den Religionsunterricht (wöchentlich zwei Stunden) hat Rudolf Steiner von Anfang an den Konfessionen überlassen. „Wir lassen die katholischen Kinder von dem katholischen Pfarrer, die evangelischen Kinder von dem evangelischen Pfarrer unterrichten. Es ist die Waldorfschule keine Weltanschauungsschule, sondern eine Methodenschule“ (Die geistig-seelischen Grundkräfte, 151). Der Unterricht wird in den Schulräumen nach eigenem Lehrplan und eigener Methode erteilt.

Zwischen 1920 und 1923 traten Eltern und Kinder von Dissidenten an Steiner heran mit der Bitte um eigenen Religionsunterricht. „So waren wir genötigt, einen besonderen Religionsunterricht zu geben vom anthroposophischen Gesichtspunkte aus. Das ist nicht, um Anthroposophie in die Schule hineinzutragen. Selbst im anthroposophischen Religionsunterricht lehren wir den kleinen Kindern nicht Anthroposophie, sondern wir versuchen, in der Natur diejenigen Symbole und Gleichnisse zu finden, die nach dem Religiösen hinleiten“ (Die geistig-seelischen Grundkräfte, 151). Dieser „freie christliche Religionsunterricht“ wird von den Waldorfpädagogen gegeben und folgt in seinem Lehrplan dem, „was die Kindesnatur in jedem Lebensjahr zu ihrer gesunden Entwicklung fordert“ (v. Heydebrand, a. a. O. 14). Auch die „Sonntagshandlungen“, von Lehrern gehaltene Gottesdienste, wurden noch zu Steiners Lebzeiten eingeführt.

Wichtiger Bestandteil eines Schulorganismus sind die Feste: Adventsbazar, Eurythmie- und Theateraufführungen und das Sommerfest gliedern das Jahr rhythmisch. An vielen Waldorfschulen spielt die Lehrerschaft für Schüler, Eltern und Freunde jährlich die drei „Oberuferer Weihnachtsspiele“.

Geprägte Form, die lebend sich entwickelt

Seit ihrer Gründung als „Einheitliche Volks- und Höhere Schule“ begreift sich die Waldorfschule als freie, von wirtschaftlicher und staatlicher Beeinflussung unabhängige Institution, die sich republikanisch selbst verwaltet. „Im Bunde mit den Eltern als Erziehungspartnern haben die Waldorfschulen eine selbständige Sozialgestalt ausgeprägt, die über eine Selbstverwaltung im pädagogischen wie auch im rechtlich-wirtschaftlichen Bereich verfügt. Hier wird aus der Einsicht, daß jedes Kind ein Bürgerrecht auf breite Ausbildung hat, die Konsequenz gezogen“ (Bildung des Menschen zum Menschen, 45).

Das Lehrerkollegium – es gibt keinen Direktor – entscheidet als autonome Körperschaft über alle pädagogischen Fragen des Schullebens. Der aus ihm delegierte Verwaltungsrat regelt zusammen mit dem Geschäftsführer der Schule die Verwaltungsangelegenheiten.

Die wöchentliche *Lehrerkonferenz* ist „das Herz der Waldorfschule . . . Da wird wirklich bis ins Einzelne hinein alles vor der gesamten Lehrerschaft verhandelt über die gesamte Schule, was der einzelne Lehrer in seiner Klasse an Erfahrungen machen kann“ (Steiner, *Die geistig-seelischen Grundkräfte*, 129). Anthropologische, psychologische, pädagogische und methodische Fragen hinsichtlich der gesamten Schule werden eingehend erörtert. Die *Interne Konferenz* aller auf Dauer verantwortlich mitarbeitenden Lehrer (sie müssen mindestens ein Jahr dem Kollegium angehören) beschließt Grundsatzfragen der Schulkonzeption, Finanz- und Personalangelegenheiten. Jede Entscheidung wird von allen getragen, Abstimmungen sind nicht üblich.

Träger der Waldorfschulen sind meist *Schulvereine*, die sich neben Lehrern im wesentlichen aus Eltern rekrutieren. Rechtlich ist der Lehrer Angestellter des Schulvereins, dessen Vorsitz fast immer ein Vertreter der Elternschaft innehat. Die Lehrergehälter regelt das Kollegium mit dem Schulvereinsvorstand. Die Bezüge differieren, und kein Lehrer kennt das Gehalt des anderen.

Finanziell tragen sich die Waldorfschulen durch Spenden, ein – von den Eltern selbst festgelegtes und ihren Möglichkeiten angepaßtes – Schulgeld und staatliche Subventionen.

Durch „Elternräte“, „Elternvertrauenskreise“ und „Elterninitiativkreise“ ist die Kooperation Eltern – Schule in unterschiedlicher Art, je nach Schule, verankert, denn „die beste Form für jede Schule ist die individuelle, die aus den besonderen örtlichen und menschlichen Voraussetzungen Jahr für Jahr neu entwickelt wird“ (Bai/Barkhoff/Bockemühl, *Die Rudolf Steiner Schule Ruhrgebiet*, 11).

Seit August 1945 sind die Waldorfschulen in Westdeutschland wieder erlaubt. Zu den sechs Schulen, die vor 1938 bestanden, wurden allein bis 1951 zwanzig neue Schulen eingerichtet. 1976 arbeiteten in der Bundesrepublik 47 Waldorfschulen mit über 20 000 Schülern; 20 Elternvereine bereiten Neugründungen vor. Ebenfalls im Sinne der pädagogischen Impulse Rudolf Steiners wirken in Deutschland über 75 Kindergärten und einige Sonderschulen für entwicklungsgestörte Kinder.

Im Ausland sind weltweit über hundert Rudolf-Steiner-Schulen wesentliche Träger der Anthroposophie. Aber: jede Schule hat ihr eigenes Gepräge. „Nicht eine äußere Institution ist es, die als fertiges Gebilde von Stuttgart beispielsweise nach Toronto verpflanzt wird . . . Jede Rudolf-Steiner-Schule ist nicht Kopie des ersten Musters, sondern sie ist eine selbständige Neuschöpfung; sie geht aus dem getätigten freien Geistesleben der beteiligten Menschen hervor“ (Niederhäuser a. a. O. 34).

So stehen heute ganz unterschiedliche *differenzierte Schultypen* nebeneinander. Einige Beispiele: Die Hiberniaschule in Wanne-Eickel, das Berufsbildende Gemeinschaftswerk Kassel und die Waldorfschule in Nürnberg versuchen Allgemeinbildung und Berufsausbildung zu verbinden. An der differenzierten Oberstufe werden neben den Abiturienten künftige Schreiner, Dreher, Fräser, Maschinenschlosser, Elektrotechniker, Chemiefacharbeiter, Sozialarbeiter, Kindergärtnerinnen und Kinderpfleger ausgebildet. Durch den bis zur 12. Klasse allen gemeinsam erteilten Unterricht z. B. in den musischen und allgemeinbildenden Fächern bleibt der Kontakt zwischen den Schülern erhalten. Die „Rudolf Steiner Schule Ruhrgebiet“ in Bochum und die Goetheschule in Pforzheim differenzieren, indem durch pädagogisch geführte und betreute Praktika der Oberstufe der Schüler in die Arbeitswelt

eingeführt wird (Bochum: Bauernhof-, Forst- und Industrie- oder Sozialpraktikum). Auch der Fremdsprachenunterricht ist nicht überall gleich. In Bochum wird z. B. ab dem 1. Schuljahr Russisch gelehrt, die Schule am Kräherwald in Stuttgart betreibt einen praktischen Zug mit nur einer Fremdsprache, und anderswo sind altsprachliche Züge geplant.

Seit 1945 sind alle Schulen im «Bund der Freien Waldorfschulen e. V.» lose zusammengefaßt (Haußmannstr. 44, 7000 Stuttgart 1). 1950 nahm die ihm angegliederte „Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen“ ihre Arbeit auf. Der „Elternrat beim Bund der Freien Waldorfschulen“ koordiniert Elterninitiativen. Die vom Bund organisierte jährliche „Interne Herbsttagung“ für alle Waldorflerher in Stuttgart wird von 700 bis 800 Lehrern besucht. Gerade aktuelle Themen (z. B. Übergang zur Oberstufe, Pubertätskrise) stehen neben grundlegenden pädagogischen und anthropologischen Fragen im Mittelpunkt. Seit 1951 bietet die „Öffentliche Sommertagung“ in Stuttgart allen Interessierten theoretische und praktische Einführungen in die Waldorfpädagogik.

Schon 1948 fand die erste „Internationale Lehrertagung“ statt, der weitere folgten. Daneben bemüht sich die „Internationale Waldorfschüler- und Ehemaligen-Bewegung“ durch Treffen und Konferenzen um weltweite Kontakte. Seit 1936 (mit Unterbrechung von 1937 bis 1948) erscheint die vom Bund der Freien Waldorfschulen edierte Monatszeitschrift «Erziehungskunst»; in den Schriftenreihen „Menschenkunde“ und „Erziehung vor dem Forum der Zeit“ wurden bisher vierzig Monographien veröffentlicht.

Ein Problem der Waldorfschulbewegung ist der Lehrermangel und damit verbunden die *Lehrerausbildung*. Seit 1926 bzw. 1945 werden in Stuttgart am „Pädagogischen Seminar des Bundes der Freien Waldorfschulen“ in einjährigen Zusatzkursen Absolventen von Universitäten und Hochschulen zum Waldorflerher ausgebildet. Hauptanliegen ist die Behandlung von Anthropologie, Methodik und künstlerischer Ausbildung. Ebenfalls in Stuttgart wie auch in Witten/Ruhr finden zwei- bzw. dreijährige Ausbildungskurse für Berufserfahrene und Studienanfänger statt. Als Anregung für ein freies Studienjahr wurde in Stuttgart der „Proseminaristische Lehrerbildungskurs“ für Studenten eingerichtet. Außer in Dornach/Schweiz können Waldorfschulpädagogen in England, den Niederlanden, Schweden und an drei Seminaren in den USA ausgebildet werden.

Auch die Waldorfschullehrer leiden unter Zeitmangel – auch die Waldorfschüler sind ganz normale Kinder und deshalb auch ungezogen und aufsässig. Was macht die Waldorfschulen so attraktiv?

Eine sicher wesentliche Anziehungskraft nannte der einstige Ministerpräsident von Baden-Württemberg, Reinhold Maier: „Die Waldorfschule kann sich eines Ruhmes-titels rühmen, den sonst niemand hat: Ihr Ruf ist ganz unbestritten, daß ihre Schüler gern dort in die Schule gehen“ (Bildung des Menschen zum Menschen, 67). Und das ist ein wichtiger Teil dessen, was Rudolf Steiner im Jahre 1922 wünschte (Die geistig-seelischen Grundkräfte, 153): „Was erreicht werden soll durch eine Methode, die auf Menschenerkenntnis beruht, ist dasjenige, daß man aus Kindern physisch gesunde und kräftige, seelisch freie und geistig klare Menschen macht.“

Hannelore Schilling

Texte zur Waldorfpädagogik

Die anthropologischen, methodischen und didaktischen Grundlagen der Waldorfpädagogik veröffentlichte Rudolf Steiner von 1919 bis 1924.

Einige Auszüge aus diesen Texten sollen den Hauptartikel ergänzend erläutern.

Schulgründung 1919

„Man spricht heute viel von einer ‚Einheitsschule‘ . . . Daß man sich theoretisch unter dieser Einheitsschule etwas sehr Schönes vorstellt, darauf kommt es nicht an. Denn, wenn man die Schule als ein organisches Glied einer Wirtschaftsorganisation ausgestaltet, so kann sie nicht etwas Schönes sein. Worauf es in der Gegenwart ankommen muß, das ist, die Schule ganz in einem freien Geistesleben zu verankern. Was gelehrt und erzogen werden soll, das soll nur aus der Erkenntnis des werdenden Menschen und seiner individuellen Anlagen entnommen sein. Wahrhaftige Anthropologie soll die Grundlage der Erziehung und des Unterrichtes sein. Nicht gefragt soll werden: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht; sondern: Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden? Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen. Dann wird in dieser Ordnung immer das Leben, was die in sie eintretenden Vollmenschens aus ihr machen; nicht aber wird aus der heranwachsenden Generation das gemacht werden, was die bestehende soziale Organisation aus ihr machen will“ (Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage, 37).

„Es war zunächst der Gedanke, den Proletarierkindern der Waldorf-Astoria-Fabrik einen Unterricht zu geben. Und weil derjenige, der die Waldorf-Astoria-Fabrik leitete, in der Anthroposophischen Gesellschaft war, so wendete er sich an mich, um diesen Unterricht einzurichten. Ich selber konnte diesen Unterricht nicht anders als aus den Wurzeln der Anthroposophie heraus einrichten. So entstand die Waldorfschule zunächst als eine ganz allgemeine, sogar könnte man sagen, aus dem Proletariat herausgebildete Menschheitsschule. Und nur weil derjenige, der zuerst den Gedanken an diese Schule hatte, zu gleicher Zeit Anthroposoph war, wurde diese Schule anthroposophisch. So daß hier die Tatsache vorliegt, daß aus einer sozialen Wurzel heraus allerdings das pädagogische Gebilde herausgekommen ist, das in bezug auf den ganzen Unterrichtsgeist, auf seine ganze Unterrichtsmethode seine Wurzel in der Anthroposophie sucht; aber nicht so, daß wir im entferntesten eine anthroposophische Schule haben, sondern nur weil wir glauben, daß Anthroposophie sich in jedem Momente soweit selbst verleugnen kann, daß sie eben nicht eine Standesschule, eine Weltanschauungsschule oder sonst irgendeine Spezialschule, sondern eine allgemeine Menschheitsschule zu gestalten in der Lage ist“ (Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung, 17 f).

„Denn es handelt sich bei einer wirklichen Erziehung immer darum, nicht bloß auf die Gegenwart des Kindes zu schauen, sondern auf das ganze menschliche Leben zu schauen bis zum Tode hin . . . Vor allen Dingen versuchen wir im Waldorfschul-Prinzip den Menschen so auszubilden, daß er in der richtigen Art dasjenige zur Offenbarung bringt, was im ganzen Menschen veranlagt ist, und auf der anderen Seite dasjenige, was ihn richtig in die Welt hineinstellt“ (Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung, 107, 198).

„Der Leib als Ganzes, nicht bloß die in ihm eingeschlossene Nervenfähigkeit ist die physiologische Grundlage des Seelenlebens. Und wie das letztere für das gewöhnliche Bewußtsein sich umschreiben läßt durch Vorstellen, Fühlen und Wollen, so das leibliche Leben durch Nerventätigkeit, rhythmisches Geschehen und Stoffwechselforgänge“ (Von Seelenrätseln, 158).

„Das Gefühl steht als die mittlere Seelenbetätigung zwischen Erkennen und Wollen drinnen und strahlt seine Wesenheit nach diesen beiden Richtungen aus . . . Daher auch ist das Fühlen zusammengesetzt aus Sympathie und Antipathie, die sich nur verstecken . . . sowohl im Erkennen wie im Wollen. Beide, Sympathie und Antipathie, sind im Erkennen und Wollen vorhanden, indem leiblich Nerventätigkeit und Bluttätigkeit zusammenwirken, aber sie verstecken sich. Im Fühlen werden sie offenbar“ (Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, 90 f).

„. . . daß der Ätherleib den physischen Körper überall durchsetzt und daß er wie eine Art Architekt des letzteren anzusehen ist. Alle Organe werden in ihrer Form und Gestalt durch die Strömungen und Bewegungen des Ätherleibes gehalten . . . Ein Ätherleib, der sich selbst überlassen wäre, müßte sich fortdauernd in dem Zustande des Schlafes befinden . . . Ein wachender Ätherleib ist von einem Astralleib durchleuchtet . . . Wie der Ätherleib in die Bewußtlosigkeit versinkt, wenn ihn nicht der Astralleib durchleuchtet, so müßte der Astralleib das Vergangene immer wieder in die Vergessenheit sinken lassen, wenn dieses nicht vom ‚Ich‘ in die Gegenwart hinüber gerettet würde . . . Man kann auch sagen: dem Ätherleib sei das Leben eigen, dem Astralleib das Bewußtsein, und dem Ich die Erinnerung“ (Die Geheimwissenschaft im Umriß, 28 ff).

„Die drei goldenen Regeln der Erziehungs- und Unterrichtskunst, die in jedem Lehrer, jedem Erzieher, ganz Gesinnung, ganz Impuls der Arbeit sein müssen, die nicht bloß intellektualistisch gefaßt werden dürfen, sondern die von dem ganzen Menschen erfaßt werden müssen, die müssen sein . Religiöse Dankbarkeit gegenüber der Welt, die sich in dem Kinde offenbart, vereinigt mit dem Bewußtsein, daß das Kind ein göttliches Rätsel darstellt, das man mit seiner Erziehungskunst lösen soll. In Liebe geübte Erziehungsmethode, durch die das Kind sich instinktiv an uns selbst erzieht, so daß man dem Kinde die Freiheit nicht gefährdet, die auch da geachtet werden soll, wo sie das unbewußte Element der organischen Wachstumskraft ist“ (Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst, 71 f).

„Sie sehen aus alledem, daß das Wesentliche überall ist: tiefe Menschenerkenntnis, Erweiterung aus Menschenerkenntnis heraus. Wenn uns der Mensch in diesem Erdendasein das wertvollste Geschöpf der Götter ist, dann müssen wir vor allen Dingen fragen: Was haben die Götter in dem Menschen vor uns hingestellt? Wie haben wir dasjenige, was sie uns überlassen haben, hier auf Erden an dem Menschen zu entwickeln? . . . Wir sollten uns als Lehrer, statt den Stock in die Hand zu nehmen – auch nicht den innerlichen Stock, der innerlich peitscht –, statt mit dem Stock uns zu bewaffnen, uns vielmehr bewaffnen mit wahrer Menschenerkenntnis, wahrer Menschenbeobachtung, die in sittlich-religiös inneres Leben, in sittlich-religiöse Ehrfurcht vor der Gottesschöpfung übergeht. Dann stehen wir in der richtigen Weise in der Schule drinnen“ (Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung, 132, 135 f).

„Körperliche Arbeit ist geistig, geistige Arbeit ist leiblich, am und im Menschen. Dieses Paradoxon muß man sich aneignen und es verstehen, daß körperliche Arbeit geistig und geistige Arbeit leiblich ist im Menschen und am Menschen. Der Geist umspült uns, indem wir körperlich arbeiten. Die Materie ist bei uns tätig, rege, indem wir geistig arbeiten . . . Wir müssen die Arbeit nach außen vergeistigen; wir müssen die Arbeit nach innen, die intellektuelle Arbeit, durchbluten! Denken Sie über diese zwei Sätze nach, dann werden Sie sehen, daß der erstere eine bedeutsame soziale Seite hat; daß der letztere eine bedeutsame erzieherische und auch eine bedeutsame hygienische Seite hat“ (Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, 198, 203).

Methodik und Didaktik

„Aus der Erkenntnis der kindlichen Entwicklung ergeben sich sachgemäß Lehrplan und Lehrmethode. Durchschaut man, wie der Nachahmungstrieb und der Impuls, unter die Autorität sich zu stellen, beim Kinde in den ersten Volksschuljahren ineinanderwirken, so weiß man, wie man für diese Jahre zum Beispiel den Schreibunterricht zu gestalten hat. Baut man ihn auf die Intellektualität, so arbeitet man gegen die Kräfte, die sich durch den Nachahmungstrieb offenbaren; geht man von einer Art Zeichnen aus, das man allmählich in das Schreiben überführt, so entwickelt man, was sich zu entwickeln strebt. In dieser Art läßt sich der Lehrplan ganz aus der Natur der kindlichen Entwicklung heraus gewinnen. Und nur ein Lehrplan, der in dieser Art gewonnen ist, arbeitet in der Richtung der menschlichen Entwicklung. Er macht den Menschen stark; jeder andere verkümmert seine Kräfte. Und diese Verkümmerng macht ihre Wirkung für das ganze Leben geltend“ (Die pädagogische Zielsetzung der Waldorfschule in Stuttgart, bei G. Wehr: Der pädagogische Impuls Rudolf Steiners, 46 f).

„Sie müssen auf der einen Seite versuchen, diejenigen Dinge an das Kind heranzubringen, die vorzugsweise künstlerische sind: Musikalisches, Zeichnerisches, Plastisches und so weiter, aber Sie müssen auf der andern Seite auch das, was einen Sinn haben kann in abstrakter Form, dem Kinde so beibringen, daß es zunächst den Sinn zwar noch nicht versteht, sondern erst im späteren Leben, weil es ihn durch die

Wiederholung aufgenommen hat und sich daran erinnern kann und mit dem stärkeren Reifezustand dann begreift, was es vorher nicht begreifen konnte. Da haben Sie auf sein Wollen gewirkt. Und ganz besonders haben Sie damit auch auf sein Fühlen gewirkt, und das sollten Sie eigentlich nicht vergessen. Wie das Fühlen – sowohl seelisch betrachtet zeigt sich dies, wie geistig betrachtet – zwischen Wollen und Denken liegt, so liegt auch die erzieherische Tätigkeit für das Fühlen zwischen den Maßnahmen, die vorgenommen werden müssen für das erkennende Denken, und jenen Maßnahmen, die vorgenommen werden müssen für das Wollen und seine Ausbildung. Für das denkende Erkennen müssen wir durchaus das vornehmen, wobei es darauf ankommt, den Sinn zu enthüllen: Lesen, Schreiben und so weiter; für das wollende Tun müssen wir alles ausbilden, bei dem es nicht auf ein bloßes Deuten des Sinnes ankommt, sondern auf ein unmittelbares Ergreifen durch den ganzen Menschen: Künstlerisches. Was zwischen beiden liegt, das wird vorzugsweise auf die Gefühlsbildung, auf die Gemütsbildung wirken“ (Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches, 85 f).

„Im Fühlen wurzelt alles andere. Das muß auch beim Kinde zuerst ergriffen werden, und aus dem Fühlen entwickeln wir im Zusammenhange mit der Welt das Denken an dem, was das Denken niemals tot sein läßt: an der Pflanzenwelt; den Willen an dem, was den Menschen, wenn er richtig betrachtet wird, mit dem Tiere richtig zusammenbringt, aber ihn auch über das Tier erhöht: durch die Tierkunde...“ (Gewöhnliches Geistesleben und Erziehung, 173).

„In der Natur sollten wir die Kinder in ganz anderer Weise auf die Natur hinweisen als im Schulgebäude. Wir sollten das nie versäumen, sie darauf aufmerksam zu machen: Wir bringen euch ins Freie, damit ihr die Schönheit der Natur empfindet, und wir nehmen die Produkte der Natur hinein in das Schulhaus, damit wir euch drinnen die Natur zergliedern können... Wer die Kinder in die Natur hinausführt, um ihnen draußen an einem Naturobjekt etwas zu exemplifizieren, was er im Klassenzimmer lehrt, der tut nicht etwas Richtiges“ (Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches, 50).

„Wir halten durchaus daran fest, das Englische und Französische ganz von Anfang an mit den Kindern in mäßiger Weise zu treiben. Nicht gouvernementenhaft, sondern so, daß sie die beiden Sprachen richtig schätzen lernen, und daß sie ein Gefühl bekommen für den richtigen Ausdruck in den beiden Sprachen“ (Erziehungskunst – Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge, 181).

„Bei der fremden Sprache ist sehr zu berücksichtigen, daß hörend verstanden wird und nicht lesend, daß sprechend etwas zum Verstehen gebracht wird. Wenn dann die Zeit zu Ende ist, wo man so etwas getrieben hat, kann man die Kinder das Buch nehmen lassen und sie hinterher lesen lassen... In den fremden Sprachen sollen möglichst wenig Hausaufgaben gegeben werden, erst auf den späteren Stufen, also nach dem 12. Jahre; aber auch dann nur über so etwas, was im Leben wirklich vorkommt: Briefe schreiben, Geschäftsmitteilungen machen und dergleichen“ (Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches, 142).

„Keine Unterrichtsstunde sollte erteilt werden, die nicht vorher vom Lehrer im Geiste voll erlebt worden ist. Daher muß selbstverständlich das Lehrerkollegium so gestaltet sein, daß für den Lehrer absolut die Zeit vorhanden ist, alles auch für sich voll und intensiv zu erleben, was er dann in die Schule hineinzutragen hat. . . . Daher handelt es sich darum, daß mit innerer Lebendigkeit und Frische aus dem Menschen selbst heraus der Unterricht gegeben wird, ohne daß der Kampf besteht, wenn man z. B. die geschichtlichen Gestalten himmalen soll, sich aber erst selbst die Daten zu vergegenwärtigen“ (Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung, 191).

„. . . daß Sie wirklich an vier Dinge sich halten:

Erstens daran, daß der Lehrer im großen und auch im einzelnen in der ganzen Durchgeistigung seines Berufes und in der Art, wie er das einzelne Wort spricht, den einzelnen Begriff, jede einzelne Empfindung entwickelt, auf seine Schüler wirke! Daß der Lehrer ein Mensch der Initiative sei, daß er Initiative habe! Daß er niemals lässig werde, das heißt, nicht voll dabei sei bei dem, was er in der Schule tut, wie er sich den Kindern gegenüber benimmt. Das ist das erste: Der Lehrer sei ein Mensch der Initiative im großen und im kleinen Ganzen.

Das zweite, meine lieben Freunde, ist, daß wir als Lehrer Interesse haben müssen für alles dasjenige, was in der Welt ist und was den Menschen angeht. Für alles Weltliche und für alles Menschliche müssen wir als Lehrer Interesse haben. Uns irgendwie abzuschließen für etwas, was für den Menschen interessant sein kann, das würde, wenn es beim Lehrer Platz griffe, höchst bedauerlich sein. Wir sollen uns für die großen Angelegenheiten der Menschheit interessieren. Wir sollen uns für die großen und kleinsten Angelegenheiten des einzelnen Kindes interessieren können. Das ist das zweite: Der Lehrer soll ein Mensch sein, der Interesse hat für alles weltliche und menschliche Sein.

Und das dritte ist: Der Lehrer soll ein Mensch sein, der in seinem Inneren nie ein Kompromiß schließt mit dem Unwahren. Der Lehrer muß ein tiefinnerlich wahrhaftiger Mensch sein. Er darf nie Kompromisse schließen mit dem Unwahren, sonst werden wir sehen, wie durch viele Kanäle Unwahrhaftiges, besonders in der Methode, in unseren Unterricht hereinkommt. Unser Unterricht wird nur dann eine Ausprägung des Wahrhaftigen sein, wenn wir sorgfältig darauf bedacht sind, in uns selbst das Wahrhaftige anzustreben.

Und dann etwas, was leichter gesagt als bewirkt wird, was aber doch auch eine goldene Regel für den Lehrerberuf ist: Der Lehrer darf nicht verdorren und nicht versauern. Unverdorrte frische Seelenstimmung! Nicht verdorren und nicht versauern! Das ist dasjenige, was der Lehrer anstreben muß“ (Erziehungskunst – Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge, 184 f).

„Phantasiebedürfnis, Wahrheitssinn, Verantwortlichkeitsgefühl, das sind die drei Kräfte, die die Nerven der Pädagogik sind. Und wer Pädagogik in sich aufnehmen will, der schreibe sich vor diese Pädagogik als Motto: Durchdringe dich mit Phantasiefähigkeit, habe den Mut zur Wahrheit, schärfe dein Gefühl für seelische Verantwortlichkeit“ (Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, 213).

Informationen

KINDER GOTTES

Bereut der Prophet? (Letzter Bericht: 1977, S. 280 f) Dieser Tage gelangte ein „Offener Brief“ in unsere Hände, der den Absender „Die Kinder Gottes, Communications Department . . . London“ trug. „Dieser Brief wird das Ende der Bewegung «Die Kinder Gottes» erklären und meinen endgültigen Rücktritt als ihr Prophet“, lautete der erste, entscheidende Satz. Der Brief endete mit: „God bless you! Moses David.“

Ist es möglich, daß der Prophet bereut? Geben Sätze wie die folgenden die echte Überzeugung David Bergs wieder? „Die Bewegung «Die Kinder Gottes» war nicht fähig, ihre Aufgabe zu erfüllen, . . . weil sie auf zu vielen Lügen aufgebaut war . . . Meine Rolle als Prophet unserer Gruppe war eine Lüge . . . Ich bin niemals inspiriert gewesen, noch habe ich irgendwelche göttlichen Offenbarungen erhalten.“

Zur gleichen Zeit, nämlich im Juli 1977, erschien ein vierseitiger MO-Brief mit dem Titel „Good-Bye!“ Er war direkt an die «Kinder Gottes» gerichtet und darin stand: „Vergebt mir, was ich euch getan habe . . . Ich kann euch nicht aus Finsternis und Unwissenheit herausführen, denn ich selbst bin blind und unwissend . . . Ich will mich jetzt aus der Öffentlichkeit zurückziehen, . . . um für den Rest meines Lebens zu büßen, zu meditieren und zu beten.“

Was ist los bei den «Kindern Gottes»? Kontakte ergaben: sie befinden sich

wohl. Denn schon Anfang August, offensichtlich noch ehe der Absagebrief sie erreicht hatte, bekamen sie den MO-Brief GP 593 vom 2. 8. 1977 „von dem echten Moses David“ Er lautete so: „Nichts könnte von der Wahrheit weiter entfernt sein. Dieses kleine verlogene Flugblatt ist nichts als eine völlig betrügerische und verlogene Fälschung. Ich werde euch niemals ‚Lebt wohl‘ sagen, nicht einmal auf meinem Sterbebett. Ich habe vor, für immer zusammen mit meinen Millionen von Nachfolgern hinter euch her zu sein. Halleluja! Dankt Gott! . . . Amen.“

rei

JEHOVAS ZEUGEN

Der neue Präsident. (Letzter Bericht: 1977, S. 192 f) „Die «Watch Tower Bible and Tract Society of Pennsylvania», die für das weltweite Werk der Zeugen Jehovas zuständige Gesellschaft“, sowie „die «Watchtower Bible and Tract Society of New York, Inc.», die den Zeugen Jehovas in den Vereinigten Staaten als Rechtsinstrument dient“, wählten „einstimmig“ den heute 84jährigen Vizepräsidenten *Frederick W. Franz* zum neuen Präsidenten («Der Wachturm» 18/77).

rei

SCIENTOLOGY KIRCHE

Narconon e. V. (Letzter Bericht: 1977, S. 256 ff) Die «Scientology-Kirche», mit der nach Angaben der Stuttgarter Verbraucherschutz-Organisation ABL etwa siebzig Vereinigungen und Organisationen in engem Zusammenhang stehen, legt besonderen Wert auf ihre „sozialen Hilfsprogramme“. So heißt es in dem Heft „Glaube und religiöses Brauchtum der Scientology Kirche“ von 1973: „Die beiden zur Zeit erfolg-

reichsten Sozialprogramme der Scientology Kirche sind das Drogenrehabilitierungsprogramm und das Studienhilfsprogramm.“

Ersteres mit der Bezeichnung «Narconon» (gebildet aus „non“ und „narcosis“) reicht in das Jahr 1966 zurück. Damals hatte der langjährige Drogenabhängige *William Benitez*, Insasse des Staatsgefängnisses von Arizona, USA, die Schriften L. Ron Hubbards studiert und durch Anwendung der beschriebenen Techniken seine eigene Rehabilitation und die einiger Mitgefangener eingeleitet. Bald kamen weitere Programme hinzu. 1972 wurde das erste Narconon-Programm Europas in Stockholm/Schweden durchgeführt.

In der Bundesrepublik wurde «Narconon» am 26. Oktober 1973 in München als gemeinnütziger und mildtätiger Verein eingetragen. Sein Zweck laut Satzung: „1. Frühere Drogensüchtige, Drogenverbraucher, Kriminelle, frühere Strafgefangene und andere, welche die Dienste des Vereins brauchen, zu nützlichen Mitgliedern der Gesellschaft zu rehabilitieren und zu reformieren. 2. Wirksamere Methoden und Verfahren zur Rehabilitation zu entwickeln. 3. Das Verständnis, Bewußtsein und die Intelligenz früherer Drogensüchtiger etc. . zu verbessern .“ Die Leitung erfolgt exklusiv durch die sieben „regulären Mitglieder“ (Gründungsmitglieder). Tätig wurde der Verein unter seinem „Präsidenten“ *Peter-Uwe Krumholz* von Berlin aus, wo die anfangs eingerichtete „Zweigstelle“ sich bald zum Hauptgeschäftssitz entwickelte. In Frankfurt wurde ein zweiter Verein «Narconon e. V.» gegründet. „Präsident“ ist hier *Blanka Annakin*.

«Narconon» wird als ein „vollständiges Programm“ vorgestellt. Nach *B. G.*

Thamm, „Möglichkeiten und Grenzen eines neuen Therapie-Modells“ (1975), besteht es aus zwei Teilen. In der „Stufe I“ wird „zunächst die körperliche, medikamentenfreie Entgiftung durchgeführt Basis des therapeutischen Vorgehens ist der sogenannte Kommunikationskurs.“ Dieser soll „bis auf wenige Worte identisch“ sein mit dem von der Scientology-Kirche angebotenen Kommunikationskurs, nur daß er bei «Narconon» wesentlich teurer ist. Diese Therapie im engeren Sinn wurde in Schweden durchgeführt.

Hat der „Student“ nach etwa acht Wochen die Stufe I durchlaufen und ist „fähig, sich wieder in Raum und Zeit zu orientieren“, wie es in der Narconon-Sprache heißt, durchläuft er die Therapiestufe II. Das ist eine „Intensiv-Therapie“ in Kursform, bei der das „Auditing“ (vgl. MD 1977, S. 19 f) die entscheidende Rolle spielt. Sie kann als Anwendung der verschiedenen Scientology-Programme auf die spezielle Situation des ehemaligen Drogenabhängigen bezeichnet werden: Es soll den Studenten gezeigt werden, „wie sie ihre Probleme auffinden und beseitigen können“. „Bis zu zehn Stunden am Tag, über einen Zeitraum von ein bis zwei Monaten, sind die Studenten in diesem Prozeß.“ Nach erfolgreichem Durchlaufen beider Stufen kann eine Ausbildung zum Narconon-Therapeuten erfolgen. Diese wird bei der Zentrale der dänischen Scientology-Kirche in Kopenhagen durchgeführt.

rei

Narconon – umstrittenes „Sozialprogramm der Scientology-Kirche“. „Und die Sekte kassiert...“ lautet ein Artikel von *Jochen Maes* in Nummer 9 der seit März dieses Jahres erscheinenden Berliner Illustrierten Stadtzeitung «zitty».

Maes wirft dem Berliner Senat vor, er unterstütze das von «Narconon e. V.» durchgeführte Drogen-Rehabilitationsprogramm mit öffentlichen Mitteln, ohne die dort gebotene Therapie sachgemäß zu überprüfen und ohne genau zu ermitteln, wohin die Gelder fließen. „Das wird in Zukunft nicht mehr möglich sein“, schreibt Maes, „denn jetzt liegen ZITTY Originalunterlagen vor, die zeigen, wie die Sekte den Senat und möglicherweise eine Vielzahl privater Zahler systematisch betrogen hat.“ In einer 42seitigen „zitty-Dokumentation“ hat der Verfasser seine Behauptungen belegt und erläutert (zu erhalten über die zitty-Redaktion, Schlüterstraße 39, Berlin 12). In der Tat, «Narconon» ist umstritten – sowohl was seine Rehabilitationsmethoden und -erfolge anlangt, wie auch hinsichtlich des eigenwilligen Verhaltens der Narconon-Vertreter. Zum Beispiel berichtet *Wolfgang Heckmann* in einer eingehenden Studie über Scientology/Narconon im «Blickpunkt», Zeitschrift des Berliner Landesjugendrings (Nr. 250/1976)

Als *Peter-Uwe Krumholz*, „Reverend“ der Scientology-Kirche und „Präsident“ von «Narconon e. V.», im Frühjahr 1974 in Berlin zu arbeiten begann, hatte er „nahezu lückenlos alle einflußreichen Stellen bzw. Geldgeber in Berlin aufgesucht; .. nur diejenigen, die seit Jahren die gleiche Arbeit machten, die Beratungsstellen und therapeutischen Gemeinschaften, bekamen (ihn) nicht zu Gesicht.“ Seit Februar 1975 versammelten sich etwa 15 Berliner Drogengruppen in monatlichen Meetings, um Erfahrungen auszutauschen und ihre Arbeit zu koordinieren. Obwohl eingeladen, beteiligte sich «Narconon» nicht. Erst als das Bezirksamt Zehlendorf Bereitschaft

zeigte, eine Villa zu günstigen Bedingungen für die Rehabilitationsarbeit zu vermieten, holte Präsident Krumholz die bisher versäumten Kontakte im Eilschritt nach. Dabei versuchte er sie in einer Weise auszunutzen, daß die Kontaktierten sich in eingeschriebenen Briefen dagegen verwehren mußten. Daraufhin forderte man ihn auf, anläßlich des nächsten Meetings, Ende August 1975, sein Programm zu erläutern und Rede und Antwort zu stehen. Der Nachmittag ging jedoch aus „wie das Hornberger Schießen“, schreibt *W. Heckmann*. „Über Formen und Inhalte der Drogentherapie durch «Narconon» erfuhr man praktisch nichts“, und auch die „Fragen nach den Erfolgen der Methode von «Narconon»“ und „nach dem Zusammenhang des «Narconon e. V.» mit der Scientology-Sekte“ wurden nicht beantwortet.

«Narconon» veröffentlichte Erfolgszahlen, die „zwischen 62 % und etwa 80 % lagen und die in Verhältnis gesetzt wurden zu 5 % Erfolg bei Behandlung in psychiatrischen Kliniken und etwa 15 % bei therapeutischen Wohngemeinschaften“. Diese frappierende Relation spiegelte jedoch nicht die tatsächlichen Erfolge wider, sie basierte lediglich auf einer unterschiedlichen Berechnungsmethode: Während nach Heckmann „seriöse Unternehmen“ nur solche Rehabilitanten als „Erfolg“ verbuchten, die mindest ein Jahr nach Abschluß der Behandlung immer noch drogenfrei und sozial integriert sind, setzte die Erfolgsberechnung bei «Narconon» schon mit dem Beginn der Behandlung an und umfaßte auch jene, die ein Jahr nach Aufnahme sich immer noch in Behandlung befanden.

Obwohl es noch im Spätsommer 1975 zum Vertragsabschluß über das Haus in der Peter-Lenné-Straße 5 kam und

bis dahin der Drogenbeauftragte des Berliner Senats, Dr. H. Klemm, «Narconon» weitherzig unterstützte, setzten nun im folgenden Herbst mehrfache Nachforschungen und eine rege Informationstätigkeit ein. Die Berliner Tagespresse brachte eine Reihe von kritischen Berichten, was den Senat dazu veranlaßte, eine Untersuchungskommission einzusetzen.

Dadurch wurde bekannt, daß in Schweden das Sozialministerium schon im November 1974 seine anfängliche Unterstützung wieder zurückgezogen hatte; daß die von «Narconon» betriebenen schwedischen Heime seitdem ohne behördliche Genehmigung (doch geduldet) arbeiten. Das war insofern von Belang, als Narconon-Berlin die Rehabilitanten regelmäßig zur Therapie nach Schweden schickte – mit Mitteln aus dem Bundessozialhilfegesetz. Auch in Dänemark blieb »Narconon« die öffentliche Unterstützung versagt.

Anfang 1976 gab der Senat anlässlich einer Kleinen Anfrage des CDU-Abgeordneten Claus Wischner bekannt, daß bis Februar des Jahres insgesamt 77 Berliner Drogenabhängige mit öffentlichen Mitteln in die Narconon-Einrichtungen nach Schweden geschickt und daß dafür 951 340 Mark gezahlt worden seien; jedoch seien ab Mitte September 1975 für diesen Zweck neue Kostenübernahmen nicht mehr ausgesprochen worden. Auch gab der Senat zu, ihm sei von Anfang an bekannt gewesen, daß die bei der Narconon-Betreuung angewandte Methodik weitgehend jener entspricht, die der «Scientology-Kirche» zugrundeliegt.

Letzteres, die enge Verbindung zwischen «Narconon» und der «Scientology-Kirche» – ein wesentlicher Punkt

aller kritischen Informationen über Narconon –, wird von den Narconon-Vertretern selbst leidenschaftlich bestritten. Begründbar ist dieser Protest jedoch nur in formal-juristischer Hinsicht: „Narconon ist ein unabhängiger, eingetragener Verein, der von keiner anderen Organisation der Scientology-Kirche abhängig ist“, stellte Präsident Krumholz in einem Schreiben an «berlin magazin» 1976 heraus.

Andererseits kann nicht geleugnet werden, daß das von «Narconon» angebotene Programm eine nur geringfügige Abwandlung jener Methoden darstellt, die von der «Scientology-Kirche» entwickelt wurden und in den entsprechenden Schriften das Copyright L. Ron Hubbard tragen; daß ferner Scientologen «Narconon» zu den „Scientology Organisationen“ zählen, daß führende Vertreter von «Narconon» und Narconon-Therapeuten Scientologen sind und daß offizielle Narconon-Adressen häufig identisch sind mit jenen von Scientology-Einrichtungen.

Trotz der wachsenden Skepsis der Behörden sahen sich nun Jochen Maes und der zitty-Verlag Berlin veranlaßt, erneut das Augenmerk der Öffentlichkeit auf «Narconon» zu richten, da offensichtlich immer noch keine authentischen Informationen über dessen Rehabilitationsmethoden vorliegen und die Gelder nach wie vor fließen – jetzt zwar nicht mehr für eine Therapie in Schweden, aber doch für die Betreuung und Behandlung der Insassen des Rehabilitations-Zentrums in der Peter-Lenné-Straße: pro Tag und Therapiefall 52 Mark.

Natürlich werteten die Scientologen und Narconon-Vertreter jede Kritik als einen Angriff und gingen dementsprechend hart gegen ihre Kritiker vor. Der

Maes-Artikel wurde mit einer „einstweiligen Verfügung“ belegt (wegen „Rufmord“), die jedoch wieder zurückgezogen wurde. Und gegen die Mitarbeiter einer „Report“-Sendung, einem mutigen und demaskierenden Bericht über «Scientology» und «Narconon», der am 12. September dieses Jahres ausgestrahlt wurde, ging man mit handfesten Bedrohungen, „Psychoterror“ («Gong» Nr. 36/1977) und zum Teil mit Tötlichkeiten vor. Freilich, das Dilemma der Berliner Behörden kann nicht so leicht aus der Welt geschafft werden: wohin mit 25 ehemaligen Drogensüchtigen, die jetzt in der Obhut von «Narconon» sind? rei

Erfahrungen aus einer Diskussion mit Scientologen. Am 14. Januar 1976 veranstalteten die «Arbeitsgruppe aktuelle Drogenprobleme» und der «Informationskreis Drogenprobleme e. V.» im Berliner „Haus der Kirche“ einen Informations- und Diskussionsabend, um etwas mehr über die Narconon-Methode und ihr Verhältnis zu Scientology zu erfahren. *Wolfgang Heckmann* hat das Verhalten der an jenem Abend gleichsam als Mannschaft auftretenden Scientologen in seinem Aufsatz „Wie man mit Randgruppen Millionen macht“ («Blickpunkt» vom 26. 3. 1976) treffend charakterisiert: „Leider gelang es an keinem Punkt . . . eine inhaltliche Antwort zu bekommen . . . Vielmehr verhielten sich die ‚Narconon‘- und ‚Scientology‘-Sprecher und -Zwischenrufer so, als sei die Scientologen-Anweisung zur Behandlung von Kritikern inzwischen erweitert worden, als laute eine Anweisung von L. Ron Hubbard: ‚Diskutiere niemals mit einem Kritiker oder Skeptiker über das Narconon-Programm, disku-

tiere stattdessen über die Form, in der er Dich etwas fragt und über seinen schlechten Diskussionsstil! Antworte ihm niemals auf seine Fragen, sondern lenke seine Aufmerksamkeit auf Nebensächlichkeiten, die er ebenfalls in seiner Fragestellung erwähnt hat! Wenn er immer wieder die gleichen Fragen an Dich stellt, unterbrich ihn und tue so, als ob er Dich unterbrochen hätte! Jeder Mensch, der Kritik an der Arbeit von Narconon hat, hat selbst in seiner eigenen Arbeit nur Mißerfolge; diskutiere deshalb mit ihm über seine Mißerfolge!“ rei

JUDENTUM

Erster Jesus-Film in Israel gedreht. (Letzter Bericht: 1977, S. 282 ff) „Katholischer und evangelischer Filmdienst reagierten gleichermaßen zornig: ‚Am biblischen Gehalt der Evangelien gemessen ein besonders unsinniges Machwerk willkürlicher Auslegung und verfälschender Zutaten‘, resümierten die einen, ‚indiskutable Jesusdeutung, vor der man Ahnungslose warnen muß‘, die anderen. Gemeint war der israelische Film ‚Jesus von Nazareth‘ . . .“ So beginnt ein Artikel in der «Allgemeinen jüdischen Wochenzeitung» vom 26. August 1977. Der vereinte christliche Zorn läßt den Autor seinerseits zornig reagieren: die Kritik an dem Film beweise einmal mehr, daß die christlichen Kirchen bis heute in dogmatischen Vorurteilen und Mißverständnissen gefangen und nicht bereit seien, sich den geschichtlichen Fakten zu stellen. „Historische Tatsachen waren im Christentum spätestens seit dem Konzil von Nicäa . . . nicht sonderlich gefragt . . . Die im Laufe der Jahrhunderte sich manife-

stierenden christlichen Dogmen und Bibelauslegungen erfuhren ihre Bestätigung durch das Festhalten an alten Überlieferungen, die die Geschichte ersetzten und die theologischen Thesen abstützten.“

Das sind harte Vorwürfe. Sie verwunden angesichts der Tatsache, daß seit dem berühmten Streit um die Fragmente des Hamburger Orientalisten Reimarus, die Lessing vor jetzt genau zweihundert Jahren veröffentlichte, wohl kaum eine Gestalt der Weltgeschichte so intensiv der historisch-kritischen Forschung ausgesetzt war wie Jesus von Nazareth. Und es waren christliche Historiker, die die Überlieferung minutiös und kompromißlos sichteten – nachzulesen in Albert Schweitzers immer noch aktuellem Buch über die Leben-Jesu-Forschung. Gerade dagegen argumentieren heutige Juden: es waren christliche Historiker, und ihre Deutung Jesu blieb deshalb eine christliche. Es sei an der Zeit, den Juden Jesus im Rahmen seiner Zeit zu sehen und zu verstehen und sich freizumachen von den Zutaten, „mit denen Missionsabsicht und Frömmigkeit sein wahres Bild überkrustet haben“. Die „Heimholung“ des Juden Jesus ins Judentum ist ein Programm, das überzeugende Vertreter gefunden hat. Es erschließt den Christen neue Einsichten und hat der jüdisch-christlichen Begegnung großen Gewinn an Intensität und Offenheit gebracht.

In dieser Linie sollen wir offenbar auch den neuen Jesus-Film sehen. Er wurde gedreht nach dem Buch „The Passover Plot“ (deutscher Titel: „Planziel Golgatha“) des englischen Gelehrten *Hugh J. Schonfield*, Mitglied der Londoner Liberalen Synagoge. „Im Film werden seine Thesen in sehr eindrucksvolle Bilder umgesetzt. Nicht nur ist dies der

erste Jesus-Film, der in Israel gedreht wurde, es ist auch der erste, der Bilder aus dem jüdischen Leben vermittelt.“ Ein Morgengebet mit dem „Schma Israel“, eine Sederfeier mit Lesungen aus der Pessachhaggada und ähnliches in einem Jesus-Film – das ist in der Tat neu und verdient lernbereites Interesse. Daß Jesus Jude war und als frommer Jude lebte, kann den Christen nicht eindrücklich genug nahegebracht werden.

Die Jesus-Deutung Schonfields allerdings steht auf einem anderen Blatt. Seine These: „Jesus habe, um sich als der erwartete Messias zu beweisen, die jüdischen Prophezeiungen bewußt in die Tat umgesetzt und seine Verurteilung und Kreuzigung selbst geplant und heraufbeschworen.“ Die jüdischen und römischen Machthaber mußten unwissentlich sein Spiel spielen; er war das freiwillige Opfer einer Verschwörung, die er selbst inszeniert hatte. Da er vor Beginn des Pessachfestes – auch das war Kalkül – nach dem Gesetz nur einen Tag am Kreuz zu hängen brauchte, konnte er „mit seinem Überleben rechnen. Die Auferstehung sei so auf ganz natürliche Weise zu erklären, allerdings sei er zwei Tage nach seiner Kreuzesabnahme dann doch seinen Wunden erlegen.“ Mit diesem „Planziel“ habe Jesus die einzige genuin jüdische Vorstellung von Erlösung durch den Messias verwirklichen wollen: „Nationale Wiederherstellung im Heiligen Land und eine Befreiung von fremdherrschaftlicher Unterdrückung.“

Es ist begreiflich, daß dem Judentum die christologischen Dogmen der Alten Kirche – „wahrer Gott und wahrer Mensch“ – als Vorurteile erscheinen. Wie man aber hier den „historischen Gegenbeweis“ anzutreten versucht, ist

schwer begreiflich. Jedenfalls ist keinem geholfen, wenn die christlichen „Vorurteile“ durch jüdische ersetzt werden. Die katholische und evangelische Filmkritik ist wohl doch nicht so borniert. mi

ISLAM

Aufgeschlossener Islam in Europa.

(Letzter Bericht: 1977, S. 225) Unbehagen breitet sich aus über die Entwicklung in der islamischen Welt, die von einer immer massiveren Welle der Re-Islamisierung erfaßt scheint. Die westliche Öffentlichkeit reagiert mit Kopfschütteln oder überheblicher Ironie, aber auch mit deutlichen Zeichen des Erschreckens. Presseberichte häufen sich, in denen auf rückständige Sitten und Vorschriften sowie auf barbarische Strafmethoden selbst in bisher liberalen Islamstaaten hingewiesen wird. Enttäuscht von der modernen Zivilisation, das ist der Tenor, greife der Islam auf mittelalterliche Lebensordnungen zurück und gerate zusehends in den Sog reaktionärer Kräfte.

Dieses Bild ist zweifellos überzeichnet. Um so wichtiger ist es, auch andere Tendenzen zu registrieren. So gibt es gerade unter den in Europa lebenden Muslimen offene, intensiv um eine zeitgemäße Form islamischer Existenz bemühte Gruppen. Sie sehen zwar deutlich die Versuchungen und Gefährdungen, die die säkulare westliche Welt mit allen ihren Folgeerscheinungen mit sich bringt. Aber sie lehnen es ab, sich in das Getto eines rückwärts gewandten Fundamentalismus einschließen zu lassen. Statt dessen versuchen sie, durch eine loyale Neuinterpretation der islamischen Tradition den Herausforderungen und

Möglichkeiten der Moderne gerecht zu werden, ohne den Geist ihrer Religion preiszugeben. Freilich sind es nur kleine, in der Diaspora lebende und darum besonderem Druck ausgesetzte Gruppen. Doch empfinden sie sich gleichzeitig als eine Art Vorposten, die heute bereits durchexerzieren, was morgen für die ganze islamische Welt von höchster Aktualität sein wird.

Mit dieser Beschreibung ist zugleich das Programm einer islamischen Zeitschrift gekennzeichnet, auf die hier hingewiesen werden soll. «*Der gerade Weg*» erscheint unregelmäßig in Wien und wird vom «Moslemischen Sozialdienst e. V.» herausgegeben, einer Organisation der vor allem in Wien lebenden Muslime des österreichischen Raums, deren Präsident *Dr. Smail Balic*, Fachreferent der Wiener Staatsbibliothek, ist. Er zeichnet als verantwortlicher Redakteur Die Mehrzahl der Artikel wird deutsch publiziert, doch enthält das Blatt auch serbo-kroatische und türkische Beiträge. Die engen Verbindungen zum bosnischen und türkischen Islam sind deutlich spürbar, doch verhelfen die Beziehungen, die *Dr. Balic* zum «Islamischen Weltkongreß» in Karachi und anderen internationalen Organisationen sowie in die arabische Welt hat, der Zeitschrift zu einem weiten Horizont. So halten sich auch grundsätzliche Themen und aktuelle Nachrichten die Waage.

Das neueste Heft, zum Fastenmonat Ramadan im August 1977 erschienen, beginnt mit dem Beitrag eines evangelischen Theologen – ein seltenes Faktum in einer islamischen Zeitschrift. Wichtiger aber ist ein Bericht über „Die Muslime im Westen und die Sira“, den *Smail Balic* für den 2. Internationa-

len Seerat-Kongreß im Juni dieses Jahres in Istanbul vorbereitet hatte und der hier für das Gesamtprogramm der Zeitschrift vorgestellt werden soll. Untertitel: „Einige Bemerkungen über unseren Platz in der Welt von morgen.“ Ausgehend von der kirchlichen und religiösen Lage in Europa zeichnet der Autor ein nüchternes Bild von der Situation der hier lebenden Muslime, vor allem ihrer Kinder, und appelliert an die islamische Welt, ihnen „erhöhte Aufmerksamkeit“ zu schenken. „Einer der ersten Schritte zur Überwindung der seelischen Schwierigkeiten, mit denen sich die in Europa lebenden Muslime konfrontiert sehen, müßte eine neue Interpretation des Lebensweges von Muhammad, der Sira, sein. Die Bedeutung der Sira kann heute nur die Annahme des durch den Pejgamber vorgelebten Geistes bedeuten, nicht aber eine mechanische Nachahmung seiner alltäglichen Lebensweise.“ Nachdrücklich und kenntnisreich wird die Bedeutung der Erziehung und religiösen Bildung der Kinder wie auch der Erwachsenen unterstrichen. Die islamischen Gemeinschaften „müßten die vorhandenen islamischen Kräfte mobilisieren, um den sozialen und ethischen Aufbau der europäischen Gesellschaft mit voranzutreiben. Jegliches Aufwarten mit Rezepten und Verhaltensregeln, die einer längst überwundenen Kultur-epoche oder einem weniger entwickelten Sozialmilieu entsprechen, sind ein Anachronismus und zum Scheitern verurteilt.“

Es ist zu hoffen, daß solche Stimmen in der islamischen Welt mehr Gehör als bisher finden. Jedenfalls sollte die westliche Öffentlichkeit sie aufmerksam registrieren, auch wenn andere Töne heute lauter klingen. mi

WISSENSCHAFT

Der Gott der mathematischen Formel.

(Letzter Bericht: 1977, S. 81 f) Im «Bild der Wissenschaft» hat Paul Schulz, dessen von ihm – wie man hört – gewünschtes und angestrebtes Lehrbeanstandungsverfahren vor dem Senat für Lehrfragen der VELKD in diesem Herbst beginnen soll, keine gute Presse. Zwar wird sein Buch „Ist Gott eine mathematische Formel? Ein Pastor im Glaubensprozeß seiner Kirche“ in dieser, sich sonst mit theologischen Fragen so gut wie nie beschäftigenden Zeitschrift ausführlich besprochen («Bild der Wissenschaft» September 1977, S. 145 f). Aber das Ergebnis sind weit mehr kritische Rückfragen als Zustimmung. Aus diesen Rückfragen spricht jedoch nicht nur die Auffassung des Rezensenten Hartmut von Voigt. Sie spiegeln nach allen Beobachtungen die Haltung eines erheblichen Teils derjenigen Naturwissenschaftler wider, die sich überhaupt mit theologischen Fragen beschäftigen. Einige seien hier wiedergegeben.

Zum Beispiel: „Wenn der Autor ... die Fundamente christlichen Glaubens schon in Frage stellt, warum orientiert er sich dann nur – und das lediglich recht vage skizzierend, unverbindlich, spekulierend – an den Naturwissenschaften? Warum werden nicht auch Vorstellungen, insbesondere Gottesvorstellungen anderer großer Religionen zur Diskussion gestellt?“

Oder: „Heute wird ‚alles Reden vom Leben nach dem Tod immer stärker eingeschnürt durch die naturwissenschaftlichen Perspektiven. In ihnen will die Möglichkeit des Lebens nach dem Tod einfach nicht in den Blick kommen. Alles weist vielmehr darauf hin, daß der Mensch sich nach dem

Tod auflöst, nicht nur als Körper, auch als Bewußtsein... Jedes Reden von Auferstehung, vom Leben nach dem Tod, von einer Identität des Ichs, die sich durch den Tod hindurch durchhält, wird dagegen immer deutlicher zu einer Hoffnung, zu einem Glauben, zu einem Bekennen – wider besseres Wissen.'

Daß gerade auch Naturwissenschaftler – von Parapsychologen ganz zu schweigen – dieses Thema aufgrund beeindruckender Indizien keineswegs als für in diesem Sinn erledigt betrachten, darüber ist Paul Schulz offensichtlich überhaupt nicht informiert. An dieser Stelle ergibt sich vollends die leicht groteske Tatsache, daß sich ein Theologe auf den Spuren eines simplifizierenden naturwissenschaftlichen Materialismus bewegt, während die von ihm als Richtlinie angesehene moderne Wissenschaft an den Grenzen ihres Forschens schon seit einiger Zeit wesentlich sublimeren Hypothesen Raum gibt."

Oder: „Die Botschaft des Menschen Jesus, durch praktisches Vorleben die Menschen zu einem Leben in Gerechtigkeit, Nächstenliebe, Frieden und moralischer Verantwortung aufgefordert zu haben, das ist nach Abzug aller überlieferten christlich-jenseitigen Aspekte kein Minimalprogramm, sondern ein Maximalprogramm – wie Schulz zweifellos zu Recht sagt. Nur: Dieses Maximalprogramm ist kein spezifisch kirchliches oder evangelisch-lutherisches Programm. Zu seiner Realisierung tragen heutzutage kirchliche wie nichtkirchliche, christliche wie nichtchristliche Kräfte in ihrem Bemühen bei. Wer aber im Talar vor den Altar tritt, magische Zeremonien praktiziert – wie zum Beispiel das Abendmahl –, wer Taufe und Konfirmation

abhält, wer mit der Gemeinde betet, von dem muß die Amtskirche, ‚systemimmanent‘ betrachtet, mehr Glauben verlangen, als ihn Dr. Paul Schulz hat, dessen theologisches Bekenntnis gerade noch Platz hat für den gedachten Gott.“

Wie die Bemerkung über das Abendmahl zeigt, ist dies keineswegs eine Beurteilung aus innerkirchlicher oder gar aus extrem konservativer Sicht. Auch wird der Arbeit von Schulz zugestanden: „Dieses durchaus hochinteressante Buch stellt das persönliche Glaubensbekenntnis eines Menschen dar, der sich in berechtigtem Streben von geistlicher und geistiger Bevormundung durch die Kirche emanzipiert hat.“ Das Verfahren gegen Paul Schulz wird, redlich durchgeführt und ehrlich durchgestanden, von daher gesehen gewiß nicht leicht. Denn die hier aufgeworfenen Fragen sind ja in der evangelischen Theologie und Kirche noch keineswegs aufgearbeitet. Nur, das zeigen die Anfragen in «Bild der Wissenschaft» wieder: die Antworten, die Paul Schulz bisher gegeben hat, werden dem, was zur Diskussion steht, nicht gerecht. ai

MARXISMUS

Zur „Theologie“ der KPI. (Letzter Bericht: 1977, S. 164 f) Der „Glaube an Jesus“, das ist „Gott, der zum Menschen wurde“. So hat sich nach einer Nachricht der österreichischen Zeitung «Die Presse» vom 17./18. September 1977 das ZK-Mitglied *Lucio Lombardo-Radice*, der sich übrigens zum Atheismus bekennt, in einem Interview mit dem Turiner Blatt «La Stampa» geäußert.

Mit dieser Äußerung scheinen, so der

Kommentar in der «Presse», bei strenger Interpretation Italiens Kommunisten „auch den dritten Stützpfiler der unumstößlich geglaubten Theorie niederreißen zu wollen“ Die beiden anderen, der Begriff der „Diktatur des Proletariats“ und der Begriff des „Marxismus-Leninismus“ sind nach dem gleichen Interview „durch einen normalen Prozeß und ohne besonderes Verbot schon seit geraumer Zeit aus dem Wortschatz der Kommunistischen Partei Italiens verschwunden“ Das Interview wurde übrigens nach Rücksprache mit dem KPI-Chefideologen Tortorella unter der ausdrücklichen Betonung gegeben, daß diese Aussagen für die ganze Partei gelten. Der „Glaube an Jesus“, das ist „Gott, der zum Menschen wurde“ In der Tat, in eine solche Formel läßt sich vom orthodoxen Katholizismus bis zur Feuerbachschen Religionskritik alles hineininterpretieren. Sind Namen hier wirklich nur noch Schall und Rauch? Oder sind sie ein bewußt erzeugter Nebelschleier, um harte Fakten zuzudecken? Das Rätselraten über eine KPI, die sich nun auch noch aufs theologische Feld begibt, ist jedenfalls auf allen Seiten groß. So redet der Kommentar der «Presse» zwar einerseits von möglichen wahltaktischen Formulierungen, aber stellt doch andererseits sehr kategorisch fest: „Wenn eine Partei drei Axiome ihrer Ideologie aufgibt, dann müssen auch ihre härtesten Gegner zugeben, daß sie sich verändert hat.“

In der «Süddeutschen Zeitung» vom 16. September 1977 war eine Reuter-Meldung aus Moskau zu lesen. Danach hieß es in einem Artikel der sowjetischen außenpolitischen Wochenzeitung «Neue Zeit», obwohl sich die spanischen, französischen und italieni-

schen kommunistischen Parteien offensichtlich zum Eurokommunismus bekannt hätten, sei dies ein Schlagwort, das von der westlichen Propaganda vorgebracht worden sei, um den Kampf gegen den wachsenden kommunistischen Einfluß wirksamer zu machen. Die politischen Ereignisse zeigten immer deutlicher den bourgeois, antikommunistischen Inhalt der Doktrin. ai

Zur Lage der Christen in Osteuropa.

Immer wieder wird die Frage diskutiert, wie die Lage der Christen und Gemeinden in den sozialistischen Ländern Osteuropas, besonders der Sowjetunion, zu beurteilen sei. Die Meinungen gehen diametral auseinander, aber auch die Situation selbst ist von Land zu Land sehr unterschiedlich. Ein eindeutiges Urteil ist kaum möglich. Aber es gibt besonnene Beobachter und es gibt Scharfmacher der einen oder anderen ideologischen Färbung. In letzter Zeit sind zwei sehr abgewogene Voten veröffentlicht worden, die aus gründlicher Kenntnis der Lage Stellung nehmen.

Paul Hansen ist Europareferent des Lutherischen Weltbundes und hatte Gelegenheit zu ausgedehnten Besuchsreisen bei den evangelischen Gemeinden, besonders den Lutheranern deutscher Herkunft, in der Sowjetunion. Er treffe, schreibt Hansen in der «Jungen Stimme» (7/1977), im Westen immer wieder auf Überraschung angesichts der Tatsache, daß es in den osteuropäischen sozialistischen Ländern offiziell anerkanntes kirchliches Leben gebe. Die meisten seien dafür dankbar, aber überall gebe es auch Mißtrauische. „Ihr Interesse ist nur auf Disidenten gerichtet .. Sie sind stark be-

einflußt von den Geschichten, die von zahlreichen einschlägigen Organisationen verbreitet werden, die aktiv bemüht sind, verfolgten Christen zu helfen .., oder von einseitigen Berichten weltlicher anti-kommunistischer Publikationen. Die Vertreter dieser Richtung reagieren irritiert oder aggressiv, wenn jemand ein vollständiges oder wahrhaftiges Bild der Situation gibt. Sie wollen nichts hören, was im Gegensatz steht zu ihren eigenen Vorurteilen “

Dabei gebe es durchaus „negative Faktoren und Verfahren“, die weder gelehrt noch unterbewertet werden dürften. Vieles sei falsch: wenn zum Beispiel Studenten sich gezwungen fühlen, ihre religiösen Gefühle zu verbergen, um eine angemessene Erziehung zu bekommen; oder wenn kirchliche Trauungen und Taufen heimlich stattfinden; oder wenn Eltern ihre Kinder nicht zum Religionsunterricht anzumelden wagen; oder wenn die jungen Menschen einer Gemeinde nicht frei und offen zusammenkommen können; oder wenn eine Kirche ihre Mitglieder nicht mit genügend gedrucktem Material versorgen kann. Aber falsch sei es auch, angesichts dieser „bedauerlichen Phänomene“ gar nicht mehr sich darüber freuen zu können, „daß die Kirche – die lutherische eingeschlossen – noch lebt und in aktivem Dienst steht, mitten in sozialistischen Gesellschaften, in denen eine atheistische Ideologie von der führenden politischen Partei und durch verschiedene Organe des Staates propagiert wird“.

„Im Gegensatz zu vielen Berichten, die von Organisationen der ‚Ostmission‘ verbreitet werden und offene Verfolgungen gewisser christlicher Gruppen betreffen, kann ich auch hier wieder

berichten, daß keiner der nahezu 6000 lutherischen Pastoren und nicht einer der vielen tausend weltlichen Mitarbeiter unserer Kirche in Osteuropa oder der Sowjetunion im Gefängnis ist. Unsere Glaubensbrüder haben nicht den Weg gewählt, in christliche ‚Untergrundbewegungen‘ zu gehen, sie haben sich nicht in diese Rolle drängen lassen. Sie loben Gott in ihren Kirchen und in ihrem täglichen Leben.“ Skeptischer und kritischer äußerte sich der Wiener Erzbischof Kardinal Dr Franz König in einem Interview mit dem Sender RIAS-Berlin (‘idea’ 1 8. 1977). Von einer Einstellungsänderung kommunistischer Staatsregierungen gegenüber der Religion sei nichts zu merken, auch wenn sich die Gläubigen jetzt auf die KSZE-Dokumente von Helsinki berufen könnten.

So gebe es eine liberalere Kirchenpolitik in Ungarn seit dem Besuch des ungarischen KP-Chefs Kadar bei Papst Paul VI. bisher nur in der Sprache der Propaganda. Die Realität erweise jedoch das Gegenteil. In der CSSR sei der staatliche Druck „gegen jede Form der Religion“ zur Zeit größer als in anderen Ländern. Die Kirchenverfolgung sei so weit, sagte der Kardinal, daß „der Staatsanwalt dann eingreift, wenn jemand als katholischer Pfarrer oder Priester versucht, sein Amt auszuüben, um seine Pflichten als Seelsorger zu erfüllen“.

Trotz ihrer feindseligen Haltung gegenüber Religion und Kirche sei den sozialistischen Regierungen sehr viel an der öffentlichen Weltmeinung gelegen. Man versuche alles, um den Eindruck zu erwecken, daß Religion toleriert werde. Persönliche Kenner der Situation stellten jedoch fest, daß es „in allen grundsätzlichen Fragen keine Änderung“ gebe. mi



Kein Anlaß zu kapitulieren

Ärzte Bethels berichten.

Herausgegeben von Hans Wulf

96 Seiten, brosch. DM 7,80

Die Spanne Bethels reicht weit. In seinen Häusern finden Epileptiker und Schwachsinnige, Depressive und Schizophrene Aufnahme und Heilung. Die Ärzte, die dort arbeiten, geben in diesem Buch Auskunft über ihre medizinischen Möglichkeiten. Die Aussichten, aber auch die Grenzen der Behandlung werden aufgezeigt. Auch zur Vermeidung sagen sie einiges, denn nicht jede Erkrankung ist unvermeidbar.

Wie geht es dem Patienten? ist die Frage, die den Angehörigen, aber auch den Besucher bewegt. Wir möchten etwas über sein Befinden erfahren. Auch in der Anstalt hat jeder sein eigenes Leben, mit seinen Wünschen und natürlichen Verlangen. Bethels Ärzte bemühen sich, den Menschen mit seiner Krankheit als Einheit zu sehen und uns darzustellen. Wir sollen uns ein wenig in ihn hineinversetzen können.

Das ist besonders wichtig für alle, die einen Patienten regelmäßig besuchen wollen. Gerade wenn man ihm unbefangen begegnen will, muß man einiges über seine Erkrankung wissen. Auf die Dauer kann man sich ihm in Liebe nur zuwenden, wenn man sich von den Störungen in seiner Persönlichkeit nicht irritieren läßt.

Neukirchener Verlag · Neukirchen-Vluyn 2

Neu im Quell Verlag Stuttgart
Ein informatives Sachbuch,
unentbehrlich für Beratung,
Unterricht und Gemeindearbeit

Hans-Diether Reimer (Hrsg)

Stichwort »Sekten«

Glaubensgemeinschaften außerhalb der Kirchen.
80 Seiten. Kartoniert DM 7.80
Für »Materialdienst«-Bezieher DM 6.30

Wie stark das Interesse am Thema »Sekten« ist, erwies das Echo auf eine Sendereihe des Deutschlandfunks. Aus der Sendereihe ist dieses klärende Sachbuch hervorgegangen. Für einen breiten Interessenkreis erschließt es Hintergrundinformationen, gibt Maßstäbe zur Einordnung und Beurteilung und verbindet die typologische Darstellung des Phänomens »Sekten« mit Beschreibungen der in der Bundesrepublik am weitesten verbreiteten religiösen Sondergemeinschaften.

Eine Publikation
der Evangelischen Zentralstelle



für Weltanschauungsfragen
im Quell Verlag Stuttgart

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt aus dem R. Brockhaus Verlag Wuppertal bei.

Herausgegeben von der Evangelischen Zentralstelle für Weltanschauungsfragen der EKD im Quell Verlag Stuttgart. – *Redaktion:* Pfarrer Helmut Aichelin (verantwortlich), Pfarrer Michael Mildenberger (geschäftsführend), Pfarrer Dr. Hans-Diether Reimer. Anschrift: Hölderlinplatz 2 A, 7 Stuttgart 1, Telefon 22 70 81. – *Verlag:* Quell Verlag und Buchhandlung der Evang. Gesellschaft in Stuttgart GmbH, Furtbachstraße 12 A, Postfach 897, 7 Stuttgart 1. Kontonummer: Landesgiro Stuttgart 2 036 340. Verantwortlich für den Anzeigenteil: Heinz Schanbacher. – *Bezugspreis:* jährlich DM 20,- einschl. Mehrwertsteuer und Zustellgebühr. Erscheint monatlich. Einzelnummer DM 2,- zusätzlich Bearbeitungsgebühr für Einzelversand. – Alle Rechte vorbehalten. – Mitglied des Gemeinschaftswerks der Evangelischen Publizistik. – *Druck:* Maisch & Queck, Gerlingen/Stuttgart.