

Kinderbesprechung: Berührung mit dem Schicksal

Christof Wiechert

Die wichtigste Erkenntnis des Lehrers in seinem Verhältnis zu dem individuellen Kind ist doch die, dass ein jedes Kind uns ein *Rätsel* aufgibt, welches wir als Lehrer und Erzieher zu lösen haben, wenn wir dem Kind wirklich helfen wollen. Der tägliche Umgang mit den Schülern kann, wenn wir die Ergebnisse dieses Umgangs im Nachhinein befragen, ein Schritt zur Lösung des Rätsels sein; wir kommen so ein wenig weiter im Verständnis des Kindes. Es kann aber auch sein, dass sich das Rätsel noch stärker verdichtet, und zwar so weit, dass man fühlt: Man kommt mit dem Rätsel, das einem das Kind aufgibt, allein nicht weiter.

Das geschah auch in der Anfangszeit der Waldorfschule; man bat Rudolf Steiner um Rat. Dieser beobachtete das Kind, und in der Konferenz besprach er dann seine Eindrücke. Er schilderte das Kind, wie es ihm aktuell gegenübertrat, blickte danach in die Vergangenheit, um zu einem Verständnis zu kommen, wie es so geworden war, und gab hierauf Ratschläge für die Zukunft, wie man mit dem Kind umgehen und welche besonderen Maßnahmen man ihm evtl. angedeihen lassen sollte. Dies war die Geburtsstunde der Kinderbesprechung oder Kinderbetrachtung.

Nach Steiners Tod fand eine *Umstülpung* statt. Nicht aus der Kompetenz eines Einzelnen kamen die Ratschläge, sondern das ganze Kollegium versuchte sich dem Rätsel des Kindes zu nähern. Durch die Betrachtung dessen, was ist, durch das Befragen, was dem jetzigen Zustand vorausging, und durch den Versuch zu fassen, was dem Kinde wohl helfen wird. Dieser Dreischritt ist die Urgestalt der Vorgehensweise, und sie gilt bis heute.

In diesem Beitrag soll dargestellt werden, wie eine Kinderbesprechung heute sinngemäß verlaufen kann: Wie das Ins-Zentrum-Stellen eines Schülers in hohem Maße eine *sozial-moralische* Fähigkeit des Lehrerkollegiums erfordert und wie die real erarbeitete Menschenerkenntnis praktisch angewandt wird. Dadurch ist die Kinderbesprechung zugleich ein eminenterer *Lernvorgang* für das ganze Lehrerkollegium.

Bedingungen

Sind bestimmte Bedingungen erfüllt, kann ein Moment unmittelbarer *Geistesgegenwart* im Kreis der Kollegen erlebt werden. Wenden wir uns diesen Bedingungen zu.

Einerseits gibt es Verfahrensfragen, andererseits notwendige innere Haltungen, die man nicht einfordern, sondern nur selber sich vornehmen kann.

Die Verfahrensfragen:

1. Die Kinderbesprechung sollte einen Gesprächsleiter haben, der vorzugsweise nicht der Kollege ist, der den Schüler zur Besprechung angemeldet hat. Es braucht auch nicht der Konferenzleiter zu sein. Das Beste ist, ein Kollege macht es, der sich in der Gesprächsführung einer solchen Besprechung geübt hat oder üben will.
2. Die Eltern sollten zuvor benachrichtigt werden, warum ihr Kind besprochen werden soll, und ob sie damit einverstanden sind.
3. Gibt es einen Schularzt, soll er selbstverständlich das Kind zuvor gesehen haben.
4. Von der Besprechung soll ein Beschlussprotokoll angefertigt werden, in dem nur festgelegt wird, zu welchen Hilfen für das Kind man sich verpflichtet hat.
5. Ungefähr einen Monat nach der Besprechung blickt man dann in der Konferenz zurück, um zu prüfen, ob geschehen ist, was man sich vorgenommen hat zu tun, und ob die ausgeführten Maßnahmen Wirkung zeigen.

So ungefähr könnte das äußere Gerüst aussehen.

Von größerer Bedeutung aber sind die *inneren Haltungen*, die die Teilnehmer während der Kinderbesprechung einnehmen. Um einen Begriff aus der Anthroposophie zu benutzen: Man braucht im Kreise der versammelten Kollegen die *Gedanken- und Gefühlskontrolle*. Der Kollege, der das Kind darstellt, muss der Empfindung gewiss sein, dass er sich während seiner Darstellung *sicher* und *frei* fühlen kann. Eine Kinderbesprechung ist immer auch die Darstellung des Lehrers selbst: Wie ist er mit dem Kinde umgegangen, welches Verhältnis pflegt er zu ihm, wie weit liebt er den Schüler und hat versucht ihn zu fördern, steht ihm (unbewusst) Antipathie im Wege oder fühlt er sich so überfordert, dass er keine klare Sicht mehr hat? Der Kreis der Kollegen muss frei sein von vorurteilenden Gedanken und Gefühlen, denn man kann erleben: Gedanken sind Realitäten!

Im Gegenzug muss der Kollege, der das Kind darstellt, sich stark in der Hand haben, damit er über das Kind so spricht, dass *es* »sichtbar« wird und nicht *er*. Es ist ein großer Unterschied, ob jemand aus dem Affekt schildert oder ob er erzählt, dass ein bestimmtes Verhalten starke Affekte auslösen kann. Man darf die Bedeutung des hier Dargestellten nicht unterschätzen. Ist nur eine Spur von Angst für das (auch unausgesprochene) Urteil der Kollegen im Raum, wird eine Kinderbesprechung im dargestellten Sinne nicht wirklich stattfinden können.

Dann gibt es noch eine kleine Anzahl innerer Verhaltensweisen, die der Sache förderlich sind. Es sind diese das *richtige Sprechen*, das *intentionale Zuhören* und das *aktive Schweigen*. Abträglich ist es der Kinderbesprechung, wenn es einen Kollegen im Kreis gibt, der »alles schon weiß« und nicht das Gespür dafür entwickelt, wann sein Beitrag im Gespräch am Platze ist. Wenn man nur diese innere Frage vorschaltet: Ist jetzt der richtige Moment, oder kann ich mit meinem Beitrag auch *warten?*, so kommt das dem Gesprächsablauf sehr zugute. Ich möchte auf eine ganz einfache, fast über-sinnliche Erfahrung hinweisen: Jeder kann spüren, ob wirklich zugehört wird, wenn man etwas sagt. Versucht ein Kollegenkreis das, oder ist man nur still? Im ersteren Fall entsteht dadurch der tragende Kreis, in dem die Worte nicht nur Worte sind, sondern Bedeutung bekommen. Dasselbe gilt für das Schweigen. Nicht jeder in der Runde braucht etwas zu sagen, um trotzdem »dabei« zu sein. Das aktive schweigende Mittragen des Geschehens wirkt wie eine Schalenbildung für den Inhalt.

Zusammenfassend kann man sagen: Jedes Kind gibt uns ein Rätsel auf, das Rätsel seines Werdens. Es ist im besten Sinne des Wortes ein »heiliges« Rätsel. Wenn wir uns dem zuwenden, braucht es den richtigen Ernst. Wir Erwachsene kennen uns selbst meist auch nur bis zu einer gewissen Höhe. Das Dargestellte kann helfen, diese beiden Gebiete nicht zu vermischen.

Der Verlauf der Kinderbesprechung

Obwohl es unbestritten ist, dass die Kinderbesprechung sich in den drei gekennzeichneten Schritten vollzieht, bestimmt die Individualität eines jeden Kindes selber den eigentlichen Verlauf der Besprechung. Keine gleicht der anderen. Das zu bedenken schützt uns vor einer schematischen Vorgehensweise.

Der erste Schritt: Der Klassenlehrer oder (für die Oberstufe) der Tutor beschreibt den Schüler. Es ist hilfreich, wenn man diese Beschreibung des Kindes in seiner räumlichen und zeitlichen Gestalt gliedert.

Wie sieht das Kind aus? Ist es klein von Wuchs oder lang und schlaksig? Wie ist es proportioniert? Liegt die Betonung mehr auf den Gliedern oder auf dem Rumpf? Was ist ausdrucksstark: der Kopf oder die Hände? Wie verhält sich Form zu Stoff? Erleben wir, wie der Leib sich der Formkraft unterordnet, oder ist es umgekehrt, sehen wir vor allem Leib und tritt die Formkraft etwas zurück?

Zur Zeitgestalt: Wie bewegt sich das Kind? Wie geht es? Wie setzt es die Füße? Hat es einen schweren Gang oder einen beschwingten? Tritt es fest oder leicht auf? Wie ist die Haltung? Trägt es schwer an sich oder zeigt es eine gewisse Leichtigkeit? Wie hat es sich entwickelt? Was hat es auf seinem Werdegang alles erlebt? Geht alles wie von selber oder ist es schon vielen Hindernissen auf seinem Lebensweg begegnet? Wie sind die Begabungen gelagert, was kann es, was nicht? Wie ist die Geste beim Lernen: Tut es sich schwer, nimmt es leicht auf, aber vergisst genauso leicht wieder? Wie klingt die Stimme, passt sie zur Erscheinung oder gibt es da ein großes Gefälle. Wie verhält sich das Kind gegenüber den Mitschülern, gegenüber den Lehrern? In diesem Zusammenhang erfolgt auch die Darstellung des Grundes, warum gerade dieses Kind besprochen wird. Kurz: Das Bild entfaltet sich.

Hieran können sich kurze Ergänzungen des Schularztes und der Fachlehrer anschließen. Wenn es den Kollegen gelingt, sich selber aus der Darstellung herauszuhalten (man hört an den kleinsten Kleinigkeiten, ob das gelingt), entsteht ein sehr interessanter unhörbarer Prozess. Das Dargestellte sind *Phänomene*, die zu diesem Kind gehören. Im Zuhörer verläuft aber eine innere Suchbewegung: Welche Beschreibung sagt etwas Besonderes vom Kinde aus? Bei welcher Charakterisierung werde ich hellhörig, da »ist« das Kind!? Welches Phänomen wird zum *Symptom*, zu etwas, wodurch ich das Kind verstehen kann? Der zuhörende Kreis ist in höchster innerer Aktivität.

Obwohl ein Lehrerkreis gern lange bei diesem ersten Schritt verweilt (weil es der einzige ist, bei dem äußere Fakten das Geschehen bestimmen), ist es ein Missverständnis anzunehmen, dass dieser Teil erschöpfend behandelt werden muss. Richtige Wahrnehmungen stützen sich gegenseitig.

Natürlich streift man in diesem ersten Teil auch die häuslichen Verhältnisse. Man hüte sich da vor der Interpretationsfalle (wie man überhaupt in diesem ersten Teil nichts interpretieren sollte). Die Familie des Kindes ist Ausdruck seines karmischen Willens, denn genau diese Eltern hat sich das Kind selber ausgesucht. Wer diesen Willen nicht respektiert und die Eltern evtl. für das reine Unglück hält, findet nicht den Weg zum Kind.

Das Bild rundet sich und der Gesprächsleiter schlägt vor, den nächsten Schritt zu wagen: Was sagen uns die dargestellten Phänomene, wovon sind sie Ausdruck? Im Kreis wird es still.

Der zweite Schritt: Bisher war man in einer Aktivität der gegenseitigen Mitteilung dessen, was man mit Augen und Ohren wahrnehmen kann. Man befand sich in vorstellender Erinnerung, bildschaffend. Das fällt nun weg. Man ist auf sich selbst verwiesen. Was sagt mir das Geschilderte? Was kann man damit anfangen? Die eintretende Stille muss nicht als peinlich erfahren werden. Sie gehört zum Prozess. Wenn jetzt der Gesprächsleiter noch einmal danach fragt, was uns die Darstellungen sagen, und ein Kollege wagt einen Versuch, dann braucht er ganz besonders die Stütze des Kreises, denn er wagt sich buchstäblich vor. Keiner ist hier Meister. Man versucht es, man braucht ein wenig *Mut* um darzustellen, was man vermutet. Hier ist es nicht die visuelle, vorstellende Tätigkeit, die uns weiter hilft, sondern ein musikalisches, fühlendes Denken. Welche Geste zeigt uns ein geschilderter Lebensweg?

Als Beispiel sei hier eine einfache, also nicht komplizierte Schilderung vorgestellt, in der man leicht auch ein modernes »Konstitutionsgefüge« erblicken kann. Das Beispiel ist mit Absicht ein einfaches, damit wir sehen: Schicksal (Karma) spielt sich im täglichen, im gewöhnlichen Alltag des Lehrerberufes ab und kommt hier zum Ausdruck.

Ein Beispiel

Ein Mädchen, eine Viertklässlerin, wurde beschrieben. Sie ist zart, dünnhäutig, grazil, blond, mit langem glatten Haar. Die Leistungen waren durchschnittlich, aber wie kopiert, wie gespiegelt. Sie kommt am Morgen mit eiskalten Händen in die Schule und geht am Nachmittag mit eiskalten Händen aus der Schule weg. Ansonsten war sie gesund, aber mit der Neigung, sich leicht zu erkälten. Sie hatte an allem einen gewissen Spaß, konnte sich aber an nichts richtig erfreuen. Die Eltern sagten, dass sie immer gerne in allem die Beste sein möchte, und da das nicht der Fall ist, zieht sie sich gerne in sich selbst zurück. Der Klassenlehrer bestätigt das. Sozial war sie wie neutral; mit allen stand sie gut, aber ohne Freundinnen oder Freunde. An den Wochenenden spielte sie Hockey, nicht aus Neigung, einfach deshalb, weil es so dazu gehörte. Im Auftreten war sie eher sanguinisch und ein wenig schnippisch, aber auch mit einer guten Dosis Phlegma. Zu Hause lebte sie eine »splendid isolation« (ja nicht beim Abwaschen helfen!), nur mit dem kleinen Bruder, in allem ihr Gegenteil, ein kleiner Kraftprotz, spielte sie, fühlte sie sich verbunden. Die Essens- und Schlafgewohnheiten zeigten keine Besonderheiten. Die Eltern machten sich Sorgen, der Lehrer meinte, er könne das Mädchen »nicht erreichen«. Welche Geste erleben wir?

Die Frage stellt sich, ob man das Beschriebene mit dem individuellen Wesen dieses Kindes als stimmig erlebt oder ob hier ein Hemmnis vorliegt und das Mädchen sich eigentlich ganz anders verhalten möchte? Das ist die entscheidende Frage! Wie beantwortet man diese Frage? Das ist Aufgabe dieses zweiten Schrittes.

Kollegen bitten um Zusatzinformationen, was aber vom Gesprächsleiter abgewiesen wird; es soll gearbeitet werden mit dem, was vorliegt, und er wiederholt seine erste Frage. Jetzt wagt sich ein Kollege vor und äußert sich in dem Sinne, dass er eine Frustration dieses Mädchens gegenüber dem Leben wahrzunehmen meint. Der Gesprächsleiter bittet um Kommentar zu dieser Äußerung. Kein Kollege meldet sich.

Ein Zweiter fragt nun, ob es nicht sein könnte, dass bei diesem Mädchen der »obere«, seelisch-geistige und der »untere«, leiblich-seelische »Mensch« nicht richtig ineinander greifen? So, als ob es sich in seinem Leib nicht zu Hause fühle? Wenn wir da nicht helfen, könnte es in fünf Jahren echte Probleme haben. Sofort melden sich andere Kollegen, die diesen Gesichtspunkt unterstützen.

Der hier geschilderte Gesprächsabschnitt ist von großer Bedeutung. Im ersten Schritt schilderten wir eine innere Aktivität beim Zuhören: Was vom Dargestellten ist wesentlich? Jetzt ist der Kreis wieder innerlich aktiv. Jetzt aber lautet die Frage: Bei welcher *Interpretation* haben wir ein *Evidenzerlebnis*? Dass auf den ersten Beitrag nicht eingegangen wurde, auf den zweiten aber wohl, ist ein Beleg dieser Tätigkeit. Hier kommt die Fähigkeit des Gesprächsleiters zum Tragen. Mit feinem Gespür gibt er Möglichkeiten der Richtung, zugleich eine Linie vorgehend.

Das Gespräch entwickelt sich weiter. Was ist mit den kalten Händen? Wenn man sich für etwas begeistert, wird man warm, der Stoffwechsel wird durch den »oberen«, geistigen Menschen aktiviert. Liegt hier eine Schwäche vor? Aber welche? Die Intelligenzkräfte wurden als nicht herausragend geschildert, sie dominieren nicht das Leben. Es war aber auch beschrieben worden, dass es gerne die Beste sein möchte. Sagt uns dieser kindliche Ausdruck, dass ihm hier etwas fehlt, um sich entfalten zu können?

Es erscheint ein Zusammenhang, worin beide Pole (Stoffwechsel und Nerven) nicht genügend miteinander verbunden erscheinen. Was bedeutet das, keine Freunde zu haben? Gehört diese Kühle und Freudlosigkeit zu seinem Schicksal oder möchte es gerade Freude und Durchwärmung haben, aber es geht nicht (was auch ein Schicksal sein kann)? Was bedeutet es, wenn jemand sich so leicht erkältet? Das sagt doch, die Befestigung in sich selbst, die Abgrenzung zur Welt ist nicht stark. Haben beide Tatsachen miteinander zu tun? Die Seelenkraft überwindet nicht die eigene Haut, strahlt nicht aus; sie bleibt »schnippisch«, aber dadurch auch anfällig.

Es erscheint ein zweiter Zusammenhang. Es wird erahnt, dass man dem Mädchen am besten hilft, indem man versucht, nicht »oben«, sondern »unten«, im Gebiete der Wärme, der Begeigerungsfähigkeit etwas anzuregen. Wird der richtige Griff gefunden, wird sich das auch auf die Intelligenzkräfte belebend auswirken.

Der dritte Schritt: Der Gesprächsleiter meint, man könne jetzt überlegen, *wie* man dem Kind hilft. Das Merkwürdige ist nun, dass es gerade ein Kennzeichen dieses Klassenlehrers ist, aus der Begeisterung heraus zu arbeiten, und gerade bei diesem Kinde kommt das nicht an. Liegt bei ihm ein geheimer, unausgesprochener Vorwurf gegen die-

ses Kind vor? Hat er versucht, sich dieses Kindes seinem Wesen nach anzunehmen oder liegt eine leise Enttäuschung vor: »Wenn ich begeistert bin, warum bist du es nicht?«

Wir wollen dahingestellt sein lassen, ob das so auch ausgesprochen wurde. Wichtig ist, dass in jeder Besprechung ein solcher Moment auftritt, in dem der betreffende Klassenlehrer oder Klassenbetreuer Rechenschaft ablegen muss, wie es denn um *seine* Arbeit, seine Haltung, seine Gedanken dem Kind gegenüber bestellt ist. Da ist der Moment der Berührung mit dem Schicksal!

Das Karma des Lehrers

Karma ist da, sobald ein Lehrer Verantwortung für eine Klasse übernimmt. Diese Tatsache ist gegeben: Nicht gegeben ist die Art, *wie* der Lehrer sich dieses Karmas, dieses Schicksals annimmt. Die durchschnittliche Aufgabenfülle des gegenwärtigen Lehrerlebens ist so gestaltet, dass eine solche Frage nach dem *Wie* auch kaum auftreten kann (manchmal hat man den Eindruck, die Aufgabenfülle hat geradezu den Zweck, solche Fragen zu vermeiden). In jeder Kinderbesprechung ist aber so ein Moment der Selbstprüfung gegeben, ausgesprochen oder nicht: *Handeln wir im Sinne des Schicksals unserer Schüler?*

Der Gesprächsleiter fragt nun: Wie helfen wir dem Kind? Wieder diese Stille. Aber die Teilnehmer spüren: Wenn jetzt etwas Sinnvolles kommen soll, muss man sich engagieren. Man kann nicht ins Blaue hinein vorschlagen, das wirkt abstrakt. Das Denken braucht jetzt die Nuance des Willensartigen. Der Klassenlehrer meldet sich zu Wort und meint, er werde seine äußere Begeisterungsfähigkeit ganz zurücknehmen und versuchen, durch den Stoff zu begeistern. Es wird an eine Äußerung Steiners erinnert, die Geografie mache den Schüler erdbegabt. Wenn man das, was der Klassenlehrer sagt, mit diesem Gedanken kombinieren könnte, eine richtig »satte« Epoche zur Heimatkunde: Vielleicht wird das das Erhoffte bewirken – seelische und leibliche Erwärmung »von unten« herauf.

Da das Rechnen aus der Bewegung, aus dem Musikalischen entsteht, will der Klassenlehrer außerdem sich auf diesem Gebiet etwas einfallen lassen, vielleicht ein tägliches Rechenrätsel, die dann von diesem Kind gesammelt und vorgetragen werden. Aber auch das noch anstehende Bruchrechnen kann, da es ja von vielem Tätigsein begleitet wird (mit dem Zirkel zeichnen, ausschneiden, teilen, zusammenlegen etc.), dieses Mädchen in Fahrt bringen.

Der Schularzt sieht keinen spezifisch medizinischen Handlungsbedarf; vielleicht könnte in der Heileurythmie durch Übung entsprechender Konsonanten (L, B, G) ein strömendes Verbinden von den Füßen zu den Fingerspitzen, die Bildung eines Innenraumes, kombiniert mit einer Abwehr, die wie hautbildend wirkt, gefördert werden.

Der Gesprächsleiter fasst die Maßnahmen zusammen, sie werden protokolliert, um später die vorgenommenen Handlungen und ihre erhoffte Wirkung zu verifizieren.

Gehen wir davon aus, dass dieser vorgestellte Fall eine starke positive Auswirkung auf das Mädchen hatte, dass es wie ein Durchbruch zu sich selbst war, wie eine Geburtshilfe im rechten Moment, so dürfen wir uns die Frage stellen: Haben wir in sein Schicksal eingegriffen? Die Antwort darf vielleicht in einem Bilde versucht werden:

Jemand strebt einem bestimmten Ziel entgegen, eine Bergspitze soll erklommen wer-

den. Da mit dem Terrain unbekannt, nimmt er einen Bergführer. Dieser schätzt seinen Auftraggeber ein und empfiehlt eine bestimmte Route. Unterwegs aber zeigt es sich, dass der Wanderer mehr Energie hat, mehr kann, und der Bergführer wird die Route entsprechend ändern, vielleicht durch eine etwas schwerere Passage abkürzen. Das Ziel aber ist dasselbe, der Berggipfel.

Organisiert eine Schulgemeinschaft sich so, dass sie sich gegen den Trend der Zeit so viel Raum und innere Energie gibt, dass sie diese Art der Prozesse in der Erübung der entsprechenden sozialen und inneren Lauterkeit durchmachen kann, dann wird der positive Beitrag an den Schicksalswegen der Schüler nicht gering sein. Denn man arbeitet durch die Aufgabe, die einem durch die Schüler aufgetragen ist, zugleich an *sich*, und das ist es, was positiv auf einen jeden Schicksalsweg und bei jeder Schicksalsentscheidung wirkt.

Voraussichtlich wird im Herbst 2004 zu diesem Thema vom Verfasser eine Buchveröffentlichung erscheinen. Ab April 2005 wird die Pädagogische Sektion am Goetheanum in Dornach fünf Kolloquien als Lehrgang zur Kinderbesprechung anbieten.

Zum Autor: Christof Wiechert, Jahrgang 1945, Waldorfschüler in Den Haag (NL). Nach dem Studium der Pädagogik und Geografie 30 Jahre Lehrer an der Waldorfschule in Den Haag. In dieser Zeit Mitbegründer des staatlich anerkannten Waldorflehrerseminars in den Niederlanden. Vorstandsmitglied der Anthroposophischen Gesellschaft in den Niederlanden. Entwickelte gemeinsam mit Ate Koopmans den Kurs: »Die Kunst der Kinderbesprechung«. Vortragstätigkeit im In- und Ausland. Seit September 1999 in der Leitung der Pädagogischen Sektion tätig, im Oktober 2001 wurde er zu deren Leiter berufen. Christof Wiechert ist verheiratet und Vater von fünf Kindern.

Reinkarnation? – Durchaus möglich ...

Mit Schülern und Studenten im Gespräch – Interview mit Albert Schmelzer

- 1. Reinkarnation und Karma: In der öffentlichen Diskussion ein weites Feld, auf dem sich die unterschiedlichsten religiösen und esoterischen Richtungen tummeln. Für die meisten Menschen gehören diese Begriffe einer Weltanschauung an, wo rationale Zugänge nicht möglich sind und exakte wissenschaftliche Beweise versagen. Doch Ihnen als Geisteswissenschaftler und Historiker, der sich mit Biografien und ihren karmischen Zusammenhängen beschäftigt, stellt sich diese Frage mit einem ganz anderen Gewicht: Können Sie ein oder zwei markante Beispiele beschreiben, in denen dieses Thema handgreiflich wird?**

Eine der Persönlichkeiten, welche die moderne Wissenschaft intensiv geprägt haben, war Francis Bacon, der im 17. Jahrhundert in England gelebt hat. In seinem Werk »Novum Organon« hat er die Grundlagen seines Denkens skizziert: die Forschungsmethode des induktiven Verfahrens, bei dem auf dem Wege des Experiments gesicherte Einzelergebnisse gewonnen werden sollen, und die Haltung des Utilitarismus gegenüber der Natur; dabei ist er zu sehr prägnanten Formulierungen gekommen wie die, »dass die Wege zur Macht und zur menschlichen Wissenschaft aufs Engste miteinander verbunden und fast gleich sind«, oder die andere, dass es darum gehe, »die Natur auf die Folter zu spannen, bis sie ihre Geheimnisse preisgibt.« Geistesgeschichtlich gesehen ist ein solcher Ansatz erstmals als Folge der Ausstrahlung der Akademie von Gondischapur in der arabischen Kultur des 8./9. Jahrhunderts aufgetaucht. Kristallisationspunkt dieser Strömung war der glänzende Hof Harun al Raschids; dieser Herrscher hat Wissenschaftler um sich gesammelt, sie gefördert und sich intensiv für ihre Forschungen interessiert. Wenn man sich näher mit Harun al Raschid befasst, wird man bemerken, dass das Verhältnis zwischen ihm und Francis Bacon sich mit dem Begriff der Metamorphose umreißen lässt: Das intensive Interesse hat sich in eigenes Forschen verwandelt, der geistige Universalismus Harun al Raschids erscheint bei Bacon als die Befähigung, universalistisch zu wirken. Ein solches Verhältnis der Metamorphose zwischen biografischen Gestaltungen deutet auf Reinkarnation hin: In Harun al Raschid und Francis Bacon lebte der gleiche Geist, aber eben so, dass er auf Grund verwandelter seelischer Fähigkeiten den eigenen Grundimpuls in einen anderen kulturellen Kontext tragen konnte.¹

2. Fragen der Vorgeburtlichkeit, möglicherweise auch die Bekanntschaft mit einem vorigen Leben: In der pädagogischen Landschaft ist die Waldorfpädagogik in ihrer Auseinandersetzung mit dieser Frage ein Solitär. Worin liegt die Bedeutung des Gedankens von Reinkarnation und Karma für die Erziehung?

Der Gedanke von Reinkarnation und Karma besagt, dass das Kind weder eine »black box« ist, in die der Pädagoge Wissensstoff einfüllen kann, noch ein Stück Ton, das er nach seinem Willen formen darf. Vielmehr ist das Kind von Anfang an ein individuelles Wesen mit einer reichen Vergangenheit, mit Anlagen von Willensintentionen, Interessen und Fähigkeiten, die sich in der Auseinandersetzung mit Vererbung und Milieu allmählich entfalten. Wenn ein Lehrer mit dem Gedanken von Reinkarnation und Karma umgeht, so bewirkt das vor allem eine Sensibilisierung für das ganz Eigene eines jeden Kindes. Er wird Nuancen im Verhalten seiner Schülerinnen und Schüler wahrnehmen und auf ihren Ursprung befragen, die ihm sonst vielleicht entgangen wären: das Interesse eines Mädchens für das Parzival-Epos, die Affinität eines Mitschülers zu allem, was mit Tibet zusammenhängt, eine vordergründig unerklärliche Freundschaft zwischen sehr unterschiedlichen Kindern, aber auch elementar aufbrechende Antipathien. Allerdings sollte sich der Lehrer hüten, vorschnell Rückschlüsse auf vergangene Inkarnationen zu ziehen; es geht zunächst darum, die Aufmerksamkeit für die Individualität des Heranwachsenden zu schärfen. Das aber entspricht einem Zeitbedürfnis: Jedes Kind möchte heute als Einzelnes wahrgenommen werden. Daraus leitet sich die Notwendigkeit ab, die Kunst der Kinderbetrachtung im Kollegium regelmäßig zu üben.

3. Als Oberstufenlehrer haben Sie sich mit diesen Fragen im Gespräch mit den Schülern und auch in der Stoffauswahl beschäftigt. Wie sind Ihre Erfahrungen?

Im Allgemeinen stehen Schülerinnen und Schüler der Oberstufe dem Gedanken der Reinkarnation sehr offen gegenüber; er erscheint ihnen als eine logisch stringente Möglichkeit, die Frage nach dem »Woher?« der eigenen Individualität zu erwägen. Vergleicht man die gegenwärtige geistige Situation mit der vor etwa zwanzig Jahren, so ist das Interesse deutlich gewachsen. Manche haben von Reinkarnationstherapien gelesen oder sind Menschen begegnet, die solche Therapien durchlaufen haben, teilweise liegen eigene Erfahrungen vor. Angesichts des Sensationellen, das solchen Schilderungen zumeist anhaftet, angesichts auch des Aufbrechens starker Emotionen im Kontext der Reinkarnationstherapie ist es wichtig, die Wahrheitsfrage wach zu halten. Kann ich sicher sein, dass die Bilder, die im Zustand der Tiefenentspannung oder bei den vom Therapeuten gestellten Fragen auftauchen, einen Wirklichkeitsgehalt haben? Könnten sie nicht auch Produkt subjektiver Wünsche und Phantasien sein? Ein gesundes, auch kritisches Urteilsvermögen ist Voraussetzung jeden ernsthaften karmischen Forschens, und darum ist der gedankliche Zugang so entscheidend. Dabei bietet sich die Auseinandersetzung mit Auszügen aus Lessings Schrift »Die Erziehung des Menschengeschlechtes« an. Die Abhandlung richtet den Blick auf die fortschreitende kulturelle Evolution der Menschheit und befragt sie auf ihre Ursache. Woher rührt der Übergang von den frühen Kulturen, die aus dem selbstverständlichen Aufnehmen religiöser Offenbarungen lebten, hin zum Aufbrechen des Selbstbewusstseins und dem Streben nach Vernunftwahrheiten in der Neuzeit? Muss nicht jeder Mensch die aufeinander folgenden Stufen durchlebt und die errungenen Fähigkeiten als Früchte weiter getragen haben? Ergibt sich daraus nicht mit Denknötwendigkeit die Annahme von wiederholten Erdenleben? Und entspricht eine solche Anschauung nicht der persönlichen Erfahrung der Diskrepanz zwischen dem, was ich anstrebe, und dem, was ich unter den gegebenen Bedingungen realisieren kann? »Warum sollte ich nicht so oft wiederkommen, als ich neue Kenntnisse, neue Fertigkeiten zu erlangen geschickt bin? Bringe ich auf einmal so viel weg, dass es der Mühe, wiederzukommen, etwa nicht lohnt?«² Gerade der im letzten Satz ausgesprochene Gedanke Lessings erscheint wesentlich. Denn der Sinn karmischen Forschens ist nicht, Informationen über Vergangenes zu sammeln, sondern im gedanklichen Durchdringen der eigenen Biografie Einseitigkeiten, Hemmnisse und Schwierigkeiten besser verstehen und den Faden der eigenen Impulse besser erfassen zu lernen.

4. In der Lehrerbildung verschiebt sich der Akzent wiederum: Hier begegnen die künftigen Waldorflehrer z.T. erstmals solchen Fragen, werden zu eigener Beobachtung, Forschung angeregt und auch zur Berücksichtigung im pädagogischen Handeln ermutigt. Welche Fragen und Einstellungen bringen die Seminaristen mit, zu denen ja nicht nur junge Leute gehören?

Was für die Oberstufenschüler gilt, gilt in gesteigertem Maße für die Studierenden: Es besteht eine große Offenheit gegenüber dem Gedanken von Reinkarnation und Karma, manche Studierende haben sich mit östlichen Lehren beschäftigt, manche haben an Biografieseminaren und Reinkarnationstherapien teilgenommen. Entsprechend sind die

Fragestellungen: Erfolgt die Reinkarnation immer in einem menschlichen Leib oder kann das auch in Tieren oder Pflanzen geschehen? Wie ist der Gedanke von Reinkarnation und Karma aus Sicht des Christentums zu beurteilen? Wie ist das Karma von Behinderten zu sehen? Wie lerne ich, mein eigenes Schicksal besser zu erkennen und bewusster zu gestalten? Sind Begegnungen, die mich tief berühren, karmisch verursacht? Wie gehe ich damit um? Wie verträgt sich der Karma-Gedanke mit dem der Freiheit? Die angedeuteten Fragen sind nur eine Auswahl aus dem Spektrum vielfältigster Fragestellungen, die in einem mehrwöchigen Kurs auftauchen können.

5. Wie gestaltet sich der Umgang mit Aussagen bzw. Texten Rudolf Steiners?

Ein Kurs sollte sich niemals so gestalten, dass die Studierenden fragen und der Unterrichtende antwortet. Vielmehr geht es darum, eigene Gedankenbildungen anzuregen. Dazu eignen sich einige Texte Rudolf Steiners in hervorragender Weise, ich denke etwa an das Kapitel »Wiederverkörperung des Geistes und Schicksal« aus der »Theosophie« oder an den Aufsatz »Reinkarnation und Karma, vom Standpunkte der modernen Naturwissenschaft notwendige Vorstellungen«.³ Die Ausführungen sind so gestaltet, dass ein Denken, das in der Methode seelischer Beobachtung geschult ist, an die Annahme von Reinkarnation und Karma mit nachvollziehbaren Argumenten herangeführt wird. Als Beispiel sei eine Gedankenrichtung angedeutet: Die Naturwissenschaft ist, entgegen der noch bis zum 19. Jahrhundert herrschenden Anschauung, niedere Tiere wie Würmer und Insekten hätten sich aus leblosem Schlamm entwickelt, zur Anerkennung des Satzes geführt worden: »Alles Lebendige stammt aus Lebendigem«. Wenn man nun erkennt, dass die Art, wie der Mensch seine Biografie gestaltet, sich nicht aus Vererbung und Milieu allein erklären lässt, sondern Auswirkung eines individuellen Ich ist, muss da nicht auch der Satz gelten: »Alles, was Ich-Charakter trägt, kann nur von einem Ich stammen«?

6. Welche Fragen werden Ihnen persönlich gestellt?

Gelegentlich werde ich von Studierenden, die sich bei Waldorfschulen bewerben, gefragt, ob sie karmisch eher mit dieser oder jener Schule verbunden sind. Meistens ergeben sich dann interessante Gespräche über die Art, wie die Begegnung mit den Kollegien verlaufen ist. Gab es eine Atmosphäre von Aufmerksamkeit und Aufnahmebereitschaft? Wurden im Gespräch Fragen angesprochen, die die eigene Seele berührten, entstand ein Zusammenklang von Intentionen? Und vor allem: Wie war der innere Nachklang der Gespräche? Es gibt Schulen, bei denen vordergründig alles zu passen scheint: die schöne Gegend, das anständige Gehalt, die richtige Wohnmöglichkeit. Und dennoch stellt sich nach dem Bewerbungsgespräch ein Unbehagen ein, das zunächst gar nicht genau zu definieren ist. Auf solche intimen seelischen Regungen sollte man achten lernen. Andere Fragen beziehen sich auf Begegnungen, die als karmisch empfunden werden oder auf Konflikte in Partnerschaften. Wichtig ist zu sehen, dass Karma nicht determiniert. Vielmehr bin ich aufgerufen, mich zu jedem karmischen Ereignis in ein individuell verantwortetes Verhältnis zu setzen.

7. Wie lebt der Karmagedanke im Kollegium (Schule/Hochschule)?

In den Kollegien der Schulen und auch der Hochschulen befasst man sich – soweit ich das überblicke – nur selten studienmäßig mit karmischen Fragen, unsere Hochschule bildet da keine Ausnahme. Allerdings haben sich die Kollegen individuell mit dieser Problematik auseinander gesetzt, und gelegentlich wird im Privatgespräch geäußert, man empfindet diesen oder jenen einer bestimmten »karmischen Strömung« zugehörig. Wenn damit die Etikettierung verbunden wird: »... darum kann er nicht anders«, empfinde ich das als gefährlich. Hilfreich dagegen erscheint mir, wenn Kollegen in der Konferenz aus ihrem Leben erzählen. Solche biografischen Darstellungen könnten Ausgangspunkt einer karmischen Forschungsarbeit sein, deren methodische Schritte der vor kurzem verstorbene Ate Koopmans in Anknüpfung an Rudolf Steiners Karmaübungen ausgearbeitet hat⁴: Es geht darum, durch Betrachten des geografischen und kulturellen Umkreises, den sich eine Individualität zur Inkarnation gewählt hat, durch den Blick auf das Temperament, auf Krankheitsdispositionen, auf spezifische Interessen und Fähigkeiten, besonders auf Ereignisse und Begegnungen, die ihr im Leben zugestoßen sind, die Signatur des karmischen Erbes und die Intentionen einer Persönlichkeit zu ertasten. Wenn das in offener und frei lassender Weise geschieht, kann das Bewusstsein dafür wachsen, dass gerade die Vielfalt unterschiedlichster Individualitäten die Stärke eines Kollegiums ausmachen kann.

Zum Autor: Dr. Albert Schmelzer, Jahrgang 1950, seit 1978 Waldorflehrer, unterrichtete an der Mannheimer Waldorfschule Geschichte, Deutsch, Kunstgeschichte und Religion. Heute ist er als Dozent an der Freien Hochschule für anthroposophische Pädagogik in Mannheim tätig. Veröffentlichungen zur Dreigliederungsbewegung des Jahres 1919 (Diss.), zur Zeitgeschichte und zum Geschichtsunterricht der Oberstufe.

Anmerkungen:

- 1 Dass es sich wirklich um die gleiche Persönlichkeit oder »Individualität« handelt, erschließt sich allerdings erst dem »Geistesforscher« mit seiner übersinnlichen Forschungsmethode. Vgl. Rudolf Steiner: Esoterische Betrachtungen karmischer Zusammenhänge, Bd. V und VI, GA 239 und 240, Dornach ³1985 und ⁵1992, Vorträge vom 12. Juni und 19. Juli 1924
- 2 Gotthold Ephraim Lessing: Die Erziehung des Menschengeschlechtes (1780)
- 3 Abgedruckt in: Lucifer-Gnosis 1903-198, Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte, GA 34, Dornach ²1987, S. 67-91
- 4 Paul Wormer, Lili Chavannes, Ate Koopmans: Kijk op Karma, Uitgeverij Christoffoor, Zeist ²2004