

# Schule als Schutz- und Entwicklungsraum

Thomas Jachmann



Seit 1980 bin ich Klassenlehrer an verschiedenen Waldorfschulen. Im Moment habe ich eine 4. Klasse. Meine Klassen haben sich immer dadurch ausgezeichnet, dass sie einen hohen Anteil an sehr schwierigen Kindern aufwiesen. Unter schwierigen Schülern verstehe ich in diesem Zusammenhang diejenigen Kinder, die heute vermehrt durch Unruhe, Überaktivität, Eigenwilligkeit, zeitweilig starke Aggression und Unkonzentriertheit auffallen.

Als junger Lehrer litt ich sehr unter den Problemen, die solche Schüler mir bereiteten. Ich konnte keine Antwort finden, wie ich mit diesen Kindern richtig umgehen sollte. Erst in den letzten zehn Jahren reifte bei mir langsam die Erkenntnis, dass alle diese Schüler Freiräume brauchen, Schutzräume, in die sie sich jederzeit ungehindert zurückziehen können. Wobei der wichtigste Schutzraum, der nie verschlossen sein darf, das unbedingte Angenommensein durch den Lehrer bedeutet. Dazu gehört auch ein echtes, nicht zusammenphantasiertes positives Bild von dem jeweiligen Kind. Zu einem solchen Bild kommt man aber nur Schritt für Schritt; es wandelt sich und droht immer wieder durch Vorurteile verstellt zu werden.

Äußere Freiräume konnte ich z.B. dadurch herstellen, dass ich in der Klasse in den ersten Jahren Bänke freihielt, an die sich solche Kinder nach eigenem Bedarf setzen konnten, um mitten im Unterricht aussteigen zu können. Sie konnten dann einer anderen Tätigkeit, z.B. Basteln oder Malen und Lesen, nachgehen, um nach einer selbstgewählten Pause wieder mitmachen zu können. Wenn ich ihnen das einmal vorgeschlagen hatte, benutzten sie diese Möglichkeit sehr dankbar und oft nach eigenem Bemessen. Auch die Gelegenheit, den Raum ganz zu verlassen und auf dem Schulhof zu zweit oder alleine für eine kurze Zeit Entspannung zu suchen, wurde gerne schon im ersten Schuljahr, ohne Missbrauch damit zu treiben, verantwortungsvoll angenommen. Die jeweiligen »Auszeiten« waren, da sie selbst in der Länge bestimmt wurden, unterschiedlich, passten aber sehr bald zu der jeweiligen Situation der Schüler.

Gegen den allmorgendlichen Schrecken über die Enge und Dichte in der Klasse half die Vorbereitung einer geschützten Situation. Das Kind wird vor dem Klassenzimmer in Empfang genommen (möglichst eine längere Zeit vor dem Unterrichtsbeginn), an den Platz geführt und beschäftigt, dabei ist alles willkommen, was zu einer Beschäftigung auch wirklich führt. Nachdem man sicher ist, dass das Kind auch alleine weiterspielt, kann man sich wieder den anderen zuwenden. Ich räumte den Schülern auch die Möglichkeit ein (im Arbeitsteil des Unterrichtes), ihr Maß der Arbeit selber mitzubestimmen. Dabei machte ich die erstaunliche Beobachtung, dass viele Kinder bis zu dem Punkt

arbeiten, an dem sie selber nicht mehr können. Wenn sie dann die Möglichkeit haben aufzuhören (sie können dann lesen, malen, handarbeiten oder anderes), spornt sie das an und motiviert sie für ein nächstes Mal. Die Vorstellung: Ich muss immer weitermachen, auch wenn ich schon gar nicht mehr kann, lähmt die Schüler von vornherein. Ich habe auch keinen nennenswerten Missbrauch mit dieser Freiheit erlebt.

Darüber hinaus ist der Schutz vor direkter Ansprache durch den Lehrer sehr wichtig, besonders bei Prüfungs- oder Wissensfragen. Ich frage dann die Kinder in der direkten Umgebung, irgendwann meldet sich dann das Kind von alleine.

Weiterhin habe ich erfahren, dass der außerschulische Umgang mit solchen besonderen Kindern überaus notwendig ist. Das heißt, man macht immer wieder kleine Unternehmungen nur zu zweit. Der Schüler darf wählen, was gemacht wird. Das festigt ungemein die Beziehung und hilft, das Kind besser zu verstehen. Dazu kommt der tägliche Kontakt mit den Eltern über längere Zeit. Der Lehrer gibt jeden Tag einen kurzen positiven Bericht über Fortschritte, und das Kind erfährt jeden Tag von den Eltern und dem Lehrer, wo es vorangekommen ist. Der Blick der Eltern und des Lehrers ist abgesprochenermaßen auf die Fortschritte des Kindes gerichtet. Wunderbarerweise gibt es tatsächlich immer etwas Gutes zu berichten, ohne dass man sich Zwang antun muss. Es ist durchaus möglich, auf diese Art gleichzeitig bis zu vier Kinder in einer 40-köpfigen Klasse zu betreuen.

Einen »Schutzraum« braucht aber auch der Lehrer gegenüber den Provokationen des Schülers, der meistens nur liebevolle Zuwendung will. Wenn sich so etwas einspielt, empfangen ich konzentriert und bewusst freundlich das Kind und ignoriere es dann für längere Zeit. Es ist wie nicht da, kann mich mit seinen »Störereien« nicht erreichen. Über kurz oder lang beruhigt sich der Schüler und lässt es nach Wochen vielleicht ganz sein. Periodisch kehren solche Störphasen aber immer wieder.

Ich lernte an diesen Kindern, dass die Haltung: Ich bin der Lehrer, und der Schüler hat im Zweifelsfalle das zu tun, was ich für richtig erachte, in den allermeisten Fällen falsch und schädlich ist. Bei der Behandlung schwieriger Kinder hilft mir die Haltung: Ich will dich verstehen können aus dem direkten täglichen Umgang mit dir. Dann ergibt sich aus jedem Stückchen mehr Verständnis und gleichzeitig eine weitere Einsicht, wie der Schüler zu behandeln ist.

Diese besonderen Kinder sind bei mir auch immer begabte Schüler mit besonderen, manchmal überragenden künstlerischen und sozialen Fähigkeiten. (Im Berufsleben haben sie das später auch bewiesen.) Deshalb ist auf sie auch besonders Verlass, wenn man ihr Vertrauen und ihre Achtung besitzt.

In diesem Zusammenhang sind meine Erfahrungen mit Ritalin erwähnenswert. Ein Erstklässler bekam vom Dezember bis zum Sommer eine Tablette, in den letzten zwei Monaten nur noch eine halbe pro Tag. Das spaßige, lebendige, phantasievolle und spielerische Wesen des Kindes verschwand zusammen mit den starken Aggressionen schlagartig und machte einer unnatürlichen Ernsthaftigkeit und Zurückgezogenheit Platz. Der Junge wurde sehr blass und hatte keinen Appetit mehr. Nach dem Absetzen des Medikamentes zeigte er unverändert wieder das alte Wesen. Erst jetzt konnte ich erzieherisch auf ihn einwirken.

Die besten Erkenntnisse und Einfälle bezüglich dieser Kinder habe ich immer erst

dann, wenn ich überhaupt nicht mehr weiter weiß und der Druck der Situation mich fast zur Verzweiflung treibt.

Das größte Problem für mich, und ich glaube noch mehr für die Kinder, ist der schulmeisterhafte »Fehlerhafte auf Antrieb findende Blick« des Erwachsenen, den ich auch besitze. Dieser Blick ist immer lieblos, auch wenn er sich noch so geschickt zu tarnen versucht. Diese Haltung ist meines Erachtens immer destruktiv, auch wenn sie sich mit scheinbarer Menschlichkeit tarnt und volles Verständnis und Mitgefühl vorgibt. Darüber hinaus wird die allgemeine Schulsituation immer mehr durch den Druck, den unsere Gesellschaft auf die Eltern ausübt, den sie aber an die Lehrer weitergeben, geprägt. Das heißt, die Lehrer geben immer mehr dem zunehmenden Lerndruck der Eltern nach. In manchen Fällen suchen sie aus verständlicher Verunsicherung sogar ihr Heil darin, mit neuesten Methoden den Kindern so schnell und so sicher als möglich Schreiben, Rechnen und Lesen beizubringen. Neben dem Problem, dass die neuesten Methoden und Erkenntnisse nicht immer die besten sein müssen, geraten die Schüler unter den gleichen Druck, unbedingt erfolgreich sein zu müssen. Daraus ergeben sich auf allen Seiten jede Menge Ängste und Vorbehalte, die eine liebevolle, verständnisvolle Begegnung erschweren.

In meinem Klassenzug von 1985-93 konnte ich noch relativ unbehelligt nach dem für mich vollgültigen Grundsatz unterrichten, dass sich die Fähigkeiten des Kindes auf gesunde Weise entwickeln, wenn ihm nichts aufgedrängt wird. Das heißt für mich auch: Kinder lernen von sich aus das Schreiben und Lesen, und zwar umso besser, je weniger man sie dazu mit raffinierten Methoden anleitet oder gar zwingt. Ich bin sicher, dass viele Kinder, die heute voreilig als rechenschwach oder schreibschwach durch den Klassenlehrer oder die »Zweitklassuntersuchung« eingestuft werden, Opfer einer übertriebenen »Beibringsucht« oder eines Absicherungsbedürfnisses des Lehrers gegenüber den Eltern sind.

Für alles künstlerische Arbeiten in der Klasse gilt für mich, dass die Kinder heute anders angesprochen und mit einbezogen werden müssen. Man kann mit ihnen nicht mehr so ohne Weiteres einfach künstlerisch arbeiten, nur weil es immer so gemacht wurde und gemacht werden muss. Gerade die besonderen Kinder lassen sich auf ein solches für sie unmotiviertes Arbeiten nicht mehr ein. Sie fühlen sich trotz vielfältiger musischer Begabung nicht angesprochen. Das menschlich-persönliche Angesprochen-sein und das Spüren einer wirklichen sinnvollen Aufgabe lässt diese und alle anderen Kinder sofort bei der Sache sein. Es hat nach meinen Erfahrungen nicht die Lust und die Fähigkeit zur Musik und Sprache abgenommen, sondern die Kinder haben sich in ihrem Wesen verändert. Sie müssen, weil sie sich ganz mit der Kunst verbinden wollen, einen persönlichen Einstieg finden, dann ist das tägliche wiederholende Arbeiten, weil es getan werden muss, aus der Sache heraus, kein so großes Problem. Zeichnen (auch Formenzeichnen), Malen und besonders Wasserfarbenmalen interessiert sie fast immer nur um der Tätigkeit willen.

Ich erklärte mir das anfänglich damit, dass diese Tätigkeiten noch stärker den Willen ansprechen. Bei den praktischen Arbeiten wie Backen, Mosten, Ackern, Köhlern und allen anderen Aufgaben erlebe ich einen besonders starken Einsatz der sehr individuellen Kinder, erst recht, wenn ihnen die Notwendigkeit und das Ziel der Arbeit klar sind. Dann können sie mit Überblick und Durchhaltevermögen ordentlich schufteten. Von diesem An-

satz her kann man den künstlerischen und praktischen Unterricht neu gestalten und impulsieren. Eine wichtige Grundvoraussetzung ist dabei, dass es einem selber Spaß macht und man »voll einsteigen« kann. Auf diese Weise werden auch die besonderen Kinder viel besser in den Unterricht mit einbezogen, und den anderen tut es ebenfalls sehr gut.

Gerade in den ersten vier Schuljahren muss viel mehr ein sozial sinnvoller, gemeinschaftsbildender praktischer und künstlerischer Unterricht gemacht werden, der immer so angelegt sein sollte, dass er sinnetragen und zielgerichtet ist und mit dem Einzelnen viel mehr rechnet und ihn in die Gemeinschaft mit Eigenverantwortung hineinstellt. Zu einem praktisch-sozialen Unterricht gehört für mich auch unbedingt das das Spielturnen ergänzende »Spaziergehen« mit der Klasse. Die Bedeutung und die Möglichkeiten, die ein solcher Unterricht bietet, werden im Allgemeinen völlig unterschätzt. Ich gehe mit meiner Klasse in den ersten zwei bis drei Schuljahren wenn möglich zwei Mal pro Woche in die Natur wandern und spielen. Wir gehen so lange, bis wir im Wald, am Bach oder irgendwo einen Platz gefunden haben, wo wir bauen oder spielen können. Dabei bilden sich dann größere und kleinere Gruppen, die sich gemeinsam beschäftigen. Ich bin mal da, mal dort und für jeden zugänglich einfach dabei. Das heißt aber, man kann jederzeit mit mir eine Beziehung »von Mensch zu Mensch« anknüpfen. Ich mache in Muße wunderbare Beobachtungen, ganz ungezwungen, und es bildet sich dabei eine Gemeinschaft.

Alles, was ich jetzt anführte, kann einer harmonischen Entwicklung des Kindes dienen und wird gestört durch den Wissensvermittlungsunterricht und Kulturtechnik-Bebringunterricht, wie wir ihn leider auch geben müssen. Heute geht den veränderten Kindern aber das frühe Einüben von Kulturtechniken und das Pauken von Wissen viel mehr an den »Lebensnerv« als noch vor 20 Jahren. Der »Schutzraum Schule«, in dem sich die Seele des Kindes harmonisieren kann – das heißt unter anderem, dass der voranstürzende Teil sich zügeln lernt und der hinterherhinkende Teil nachkommen kann –, gewinnt immer mehr an Bedeutung. »Schutzraum« bedeutet in diesem Sinne auch, die Geduld und Zeit zu haben, um ohne Druck das Kind sich entwickeln lassen zu können. Dabei ist sicherlich auch eine Lernatmosphäre von Bedeutung, die sich zum Beispiel so beschreiben lässt: Wir interessieren uns gemeinsam für etwas, alle werden gehört. In diesem Sinn hat das frühe Üben des Klassengesprächs eine große Bedeutung. Mein Wunsch ist es, den Waldorfunterricht nach diesen anfänglich angedeuteten Gesichtspunkten weiter zu beleben.

*Zum Autor:* Thomas Jachmann, Jahrgang 1951, Staatsexamen in Biologie, Geschichte und Philosophie an der Universität Köln, während des Studiums aushilfsweise Unterricht ab 1974 als Fach- und Klassenlehrer an der Christian-Morgenstern-Schule in Wuppertal und in Essen. Ausbildung zum Klassenlehrer im Abendkurs in Herne. Seit 1980 Klassenlehrer. Ab 1981 auch Unterricht als Lehrer für den freien christlichen Religionsunterricht.