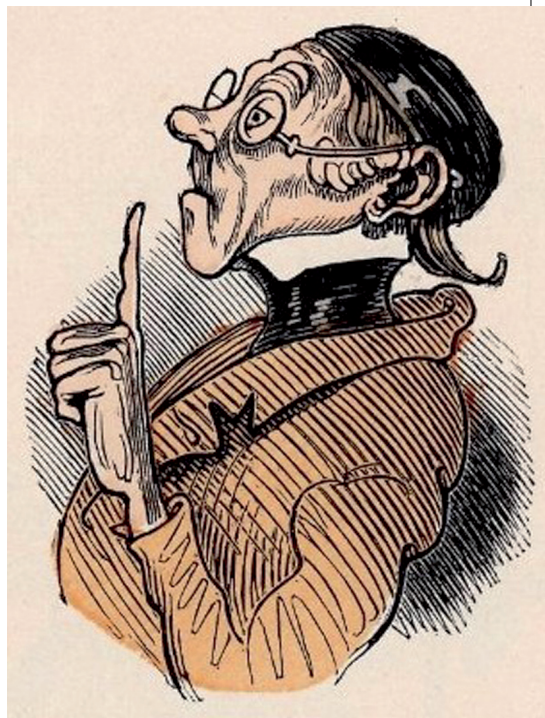


# Lernen ohne Strafe?

Thomas Jachmann



»Der Mensch ist gar nicht gut, drum haut ihn auf den Hut ...«, meint Bertolt Brecht in *Mutter Courage* und fährt fort, »und habt ihr ihn genug gehaut, so wird er vielleicht gut«. »Läge nicht in der menschlichen Wesenheit der Urgrund zur Verträglichkeit, man würde sie ihr durch keine äußeren Gesetze einimpfen!« heißt es dagegen in Rudolf Steiners *Philosophie der Freiheit* (Kapitel 9, Die Idee der Freiheit). Zwischen diesen beiden unterschiedlichen Lebensmaximen hin und her gerissen, versucht der gestresste Pädagoge den täglichen Mühen des Alltags stand zu halten und gerecht zu werden. »Ich habe mich schon wieder so über meine Schüler aufregen müssen«, gesteht er mit schlechtem Gewissen. In seinem Geiste repetiert er immer wieder das pädagogische Motto von Steiner aus der *Allgemeinen Menschenkunde*: »Durchdringe dich mit Phantasiefähigkeit, habe den Mut zur Wahrheit, schärfe dein Gefühl für seelische Verantwortlichkeit.«<sup>1</sup> Manchmal zweifelt er stark daran, dass in der »menschlichen Wesenheit der Urgrund zur Verträglichkeit« liegen soll und hat auch nicht mehr den Mut dazu, sich bei aller Phantasiefähigkeit das noch vorzustellen. Wenn er an seine Siebtklässler denkt, erscheint ihm die Brechtsche Sichtweise der Wahrheit näher zu kommen. Doch dessen Schlussfolgerung: »Drum haut sie auf den Hut« will er auch keinen rechten Glauben schenken. Sein Gefühl für seelische Verantwortlichkeit sträubt sich dagegen.

Dieses Szenario soll die seelische Notlage verdeutlichen, in die ich und so mancher Kollege täglich geraten kann, wenn wir ausgerüstet mit unseren pädagogischen Idealen uns der Wirklichkeit im schulischen Alltag ausgeliefert sehen.

Und weitere Fragen tauchen auf: »Was macht, dass ich mich manchmal so schwach fühle vor der Klasse?« Sofort kommt die Antwort: »Wenn ich von den Schülern ignoriert werde, wenn gleich Kritik kommt, wenn ich fühle, dass ich anders sein soll, als ich bin, wenn ich volle Leistung bringen soll und die Umgebung ist voller Antipathie ...« Es schließt sich eine weitere Frage an: »Gibt es Schüler, die bewirken, dass ich nicht ich selber sein kann, meine Kapazitäten nicht ausleben kann?«

Natürlich kenne ich die Kandidaten ganz genau, die mir das Leben schwer machen, und schon gehe ich in meinen Überlegungen unvermerkt den Schülern gegenüber in die Opferrolle, indem ich sie für meine Sorgen und Nöte verantwortlich machen will. In Wirklichkeit bin ich aber nicht das Opfer meiner Schüler. Ich bin für mich selbst verantwortlich und hemme mich in jedem einzelnen Fall selber.

»In der 7. und 8. Klasse stößt die Waldorfpädagogik des Lehrers an ihren Prüfstein«, so sagt man, und jeder, der es hört und sich in einer solchen Situation befindet, glaubt es nur allzu gerne. Ich selber führe seit dem Sommer eine solche 7. Klasse.

»Die Kinder sind in der Pubertät«, sagt man ebenfalls, »und deshalb sind sie so unendlich. Das ist ganz normal und vergeht auch wieder.« So sage ich auch zu mir selbst und schon bin ich wieder in die unvermeidliche »Opferfalle« geraten. Ich fühle mich als das Opfer der pubertierenden Kinder und versuche mir einzureden, dass ich ein Mittel finden muss, ihnen vernünftige Grenzen zu setzen. Erst später folgt die sachliche Erkenntnis, dass all die kleinen Dinge, all die pädagogischen Kunstgriffe, die ich anwende, um ihnen diese Grenzen zu setzen, von denjenigen Schülern herausgefordert werden, die mich daran hindern, so zu sein, wie ich selbst bin, nämlich an Stelle von Kunstgriffen, mein eigenes pädagogisches Talent zu entfalten.

Ich spüre dabei stark: »Ich leide darunter, wenn ich nicht leben kann, was in mir ist.« So frage ich mich: »Was in mir bewirkt es, dass ich mich im Unterricht nicht weiterentwickle und meine Talente auslebe?« Die wichtigste Antwort darauf ist für mich: »Du versteckst dich pädagogisch und menschlich vor dir selber und vor den Schülern hinter Strafmaßnahmen, hinter einer Maßregelpädagogik.«

## Strafen verhindern Beziehung

Bei meiner Vorstellung am Anfang des Schuljahres habe ich den Siebtklässlern erklärt, dass ich versuchen werde, sie ohne Strafen zu unterrichten. Drei Monate später blicke ich zurück und kann sagen, ich habe Wort gehalten. Nur einmal hatte ich Hausaufgaben angedroht und sonst war nie von irgendwelchen disziplinarischen Sanktionen die Rede. Für meine Schüler war die Ankündigung und die Durchführung eines solchen Vorhabens ein ganz ungewöhnliches Erlebnis.

Noch kurz vor den Sommerferien waren sie in einem Fragebogen vom scheidenden Klassenlehrer unter anderem gefragt worden: »Was soll sein, wenn ihr euch an das, was ihr euch vorgenommen habt, euch selbst versprochen habt, nicht mehr haltet oder andere hindert, sich daran zu halten?«

Die überwiegende Mehrzahl hatte für diesen Fall Ermahnungen, Strafarbeiten, Nachsitzen und vor die Türe zum Nachdenken geschickt werden gefordert. Mit meiner Ankündigung und ihrer konsequenten Durchführung hatte ich nach einer längeren Phase misstrauischen Abwartens zwar ihre Aufmerksamkeit und ihre Zustimmung gewonnen, aber das war noch herzlich wenig. Ihre Gewohnheiten hatte ich damit noch lange nicht erreicht. Diese pflegten sie seelenruhig weiter.

Die für einen geregelten Unterricht hinderlichsten Gewohnheiten der Schüler waren meiner Ansicht nach aus einer instinktiven präventiven und trotzigen Abwehr gegenüber Lehrersanktionen und persönlichen Übergriffen gegenüber den Kindern durch die Erwachsenen entstanden.

Deshalb stellte ich mir sehr bald die Frage: Wären diese so oft als pubertierendes Verhalten bezeichneten Gewohnheiten bei den Schülern auch entstanden, wenn sie seit der ersten Klasse ohne Strafmaßnahmen sich hätten entwickeln können?

Ich habe in Schweden eine Schulklasse vom dritten bis zum siebten Schuljahr miterleben dürfen und habe sie im Sommer diesen Jahres als eine vollkommen friedfertige Gemeinschaft erleben können, ohne alle bei uns so bekannten pubertären Anwandlungen. Diese Klasse wird unter anderem von ihrem Klassenlehrer seit der ersten Klasse mit Verzicht auf jegliche Strafmaßnahme geführt.

Die weitere Beobachtung meiner Schüler gab mir folgende Erkenntnis: Strafen verhindern nachhaltig das Entstehen einer Beziehung zwischen dem Strafenden und dem Bestraften. An die Stelle von wirklicher Beziehung und gegenseitiger Wertschätzung und Anerkennung aber treten verschiedene Beziehungssurrogate: Aufmerksamkeitsspiele, Macht- und Anerkennungsspiele, um die zum Zusammenleben notwendige Beziehung dennoch zu bekommen, wobei ein Verhaltensspektrum, das von Bewunderung bis Verachtung reichen kann, oft ein Ersatz für eine echte Beziehung wird.

Daraus zog ich zwei Schlüsse:

*1. Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler muss bedingungslos sein.*

Nur, wenn ich es als ein Geschenk an mich betrachte, dass der Schüler sich an mich wendet, und ich keinen Nutzen, und sei es nur die Bestätigung meiner eigenen Tüchtigkeit, daraus ziehen will, entsteht zwischen ihm und mir eine tragende Beziehung.

*2. Jegliche Bewertung von Schülerverhalten verhindert die Beziehung.*

Noch gründlicher verbaue ich mir die Möglichkeit einer Beziehung zum Schüler, wenn ich selber Anerkennung suche und dabei den Anderen bewerte.

## Ich wirke durch das, was ich bin

Die Erfahrungen der letzten Jahre und ganz besonders die Erlebnisse mit der 7. Klasse in den letzten Monaten haben mich in intensiver Weise an den Punkt geführt, mir einzugestehen: Ich werde kein guter Erzieher und Unterrichter werden, wenn ich bloß auf dasjenige sehe, was ich *tue*, und nicht auf dasjenige, was ich bin.<sup>2</sup>

Durch diese ernüchternde Erkenntnis gestärkt, begann ich, mich immer mehr nur auf mich, auf meine sozialen Fähigkeiten und meine Willenskraft gestützt in den Unterricht zu stellen.

Ich bin durch die konsequente Verabschiedung von aller Maßregelpädagogik in für mich erschreckender Weise auf mich selbst verwiesen worden und ganz besonders auf meine menschlichen und pädagogischen Schwächen aufmerksam geworden. Ich hatte darüber hinaus nicht die Möglichkeit, mich durch die Anwendung von pädagogischen

Kunstgriffen über die tatsächliche Situation in der Klasse hinweg zu täuschen. Ich musste lernen, den nackten Tatsachen meines Erfolges oder Misserfolges möglichst gelassen ins Auge zu sehen.

Deshalb habe ich mich dazu erzogen, Grundlagenarbeit mit mir zu treiben. Ein Leitsatz wurde für mich der Hinweis von Rudolf Steiner: »Zu gewissen Zeiten sich die entgegengesetztesten Gedanken anzuhören und dabei alles abfällige Urteilen vollständig zum Verstummen zu bringen. [...] und jedes Gefühl des Besserwissens oder der Überlegenheit zu unterdrücken. – Nützlich ist es für jeden, in solcher Art Kindern zuzuhören. Auch der Weiseste kann unermesslich viel von Kindern lernen.«<sup>3</sup>

Die 7. Klasse ist in der Zeit seit den Sommerferien nicht aus dem Ruder gelaufen. Die Schüler sind dabei, ihre präventiven Provokationsmaßnahmen und alle Trotzreaktionen schrittweise abzubauen. Sie haben zu mir und meinem Vorhaben Vertrauen gefasst, und manche sind sogar schon bereit, sich auf den vorsichtigen Versuch einer Beziehungsaufnahme mit mir anfänglich einzulassen. Meine Antwort auf Provokation ist die mir größtmögliche Gelassenheit und Verständnisbereitschaft. Zu einem späteren Zeitpunkt bespreche ich die Vorkommnisse mit den Schülern.

## Im Regen surfen

Die immer wiederkehrende Erfahrung, dass auch Provokationen und Unruhe einen Anfang und ein Ende haben, dass sie kommen und gehen, also mit Sicherheit auch aufhören, wenn man sie mit Gelassenheit zur Kenntnis nehmen kann und trotzdem als Lehrer mit Ruhe bei sich bleibt, stärkt meine Zuversicht und Durchhaltekraft. Ich fühle mich in vielen Unterrichtssituationen wie ein Surfer, der auf die auf- und absteigenden Wogen des sozialen Prozesses aufsteigt, sie mitfühlt, mitlebt und gestaltet.

Woher stammen die in der Pubertät so auffällig in Erscheinung tretenden Verhaltensweisen? Ich glaube eine Quelle dieser Verhaltensweisen ausgemacht zu haben. Der Mensch kann in jedem Lebensalter durch äußere Umstände dazu veranlasst werden, von seinem ursprünglichen Verhalten abzuweichen, das heißt, seine Autonomie zu verlassen und in Anpassung zu gehen. In der Beziehung zu Anderen neigt der Mensch immer dann zur Anpassung, wenn sein Gegenüber die Beziehung so gestaltet, dass er daraus einen Vorteil zu ziehen versucht. Der Vorteil einer Beziehung kann aber schon darin bestehen, dass mein Bedürfnis nach Geben dadurch gestillt wird.<sup>4</sup>

Nur wenn eine Beziehung frei von Bedingungen und eigenen Bedürfnissen gestaltet wird, treibt sie den Partner nicht in die Versuchung zur Anpassung. Der Gutmensch treibt zum Beispiel seine Mitmenschen in die Anpassung, als bedürftig vor ihm zu erscheinen. Es gibt eine beliebte und sorgfältig eingeübte Verhaltensweise in unserer Kultur, die ich sehr gut von mir kenne, dass wir versuchen, aus Anerkennungsbedürfnis (als Ersatz für echte Beziehung) den anderen Mitmenschen zu zeigen, was wir alles können. Dann passen die Anderen sich entweder an, das heißt, sie erkennen meine zur Schau getragene Autorität an oder sie gehen in Opposition dazu, das heißt, sie reagieren mit Trotz. Alle genannten Verhaltensweisen sind aber keine autonomen, das heißt, ursprüngliche, primäre Verhaltensweisen. Sie finden ihr Motiv in der eingeübten und zur Gewohnheit

gewordenen charakterologischen Anlage.<sup>5</sup> Eine autonome Reaktion auf dieses Anerkennungsverhalten wäre die bewertungsfreie, gelassene und verständnisvolle Entgegennahme dieses Verhaltens.

Im pädagogischen Schulzusammenhang fällt die gelassene Entgegennahme trotzigen Verhaltens natürlich schwer. Im ersten Vortrag der *Allgemeinen Menschenkunde* gibt Rudolf Steiner ein eindrückliches Beispiel, wie der Lehrer zu dieser notwendigen Gelassenheit kommen kann. Darüber hinaus vergleicht er die Entgegennahme eines solchen Verhaltens aus Trotz oder Anpassung oder anderer Motivation mit dem Überraschtwerden von einem starken Regenschauer, wenn man ohne Regenschirm ausgegangen ist. In derselben Art wie ein äußerliches überraschendes Nasswerden, soll man das Ausgelachtwerden von Schülern hinnehmen können.

Wenn ich die Siebtklässler in meiner Klasse betrachte, dann finde ich dort dieses Verhalten gemischt aus Trotz und Anpassung in ganz auffälliger Weise. Dabei erinnere ich mich an den Ausspruch eines Kollegen: »Das schwächste Glied innerhalb jeder Klassengemeinschaft ist immer der Lehrer« und füge hinzu: »Er steht im Regen und hat schon wieder seinen Schirm vergessen.«

Weil ich keine Pädagogik nach dem Motto: Vom Trotz zur Anpassung betreiben will, sondern mir zum Erziehungsideal »Von der Autorität zur Freiheit« gesetzt habe, komme ich gar nicht daran vorbei, so an meiner Selbsterziehung zu arbeiten, dass ich ansatzweise eine autonome, vorbildhafte Autorität für meine Schüler werden kann. »Meine« Waldorfpädagogik steht also täglich auf dem Prüfstein. Dieser Prüfstein aber trägt für mich die ernüchternde Inschrift: »Willst du Waldorfpädagoge werden, dann bleibe dir selbst nicht im Dunkeln.« – Erziehung ist Selbsterziehung.

**Zum Autor:** Thomas Jachmann, Jahrgang 1951, Staatsexamen in Biologie, Geschichte und Philosophie an der Universität Köln, während des Studiums ab 1974 aushilfsweise Unterricht 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.

#### Anmerkungen:

- 1 Rudolf Steiner: Allgemeine Menschenkunde, 14. Vortrag, GA 293, Dornach 1980, S. 203
- 2 Rudolf Steiner: Allgemeine Menschenkunde, 1. Vortrag, GA 293, Dornach 1980, S. 27
- 3 Rudolf Steiner: Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten? Kapitel: Stufen der Einweihung, GA 10, Dornach <sup>21</sup>1972, S. 51
- 4 Rudolf Steiner: Soziale und antisoziale Triebe im Menschen, 2 Vorträge, gehalten in Dornach am 6. und 12. Dezember 1918, 1. Vortrag aus GA 186, Dornach 1988, S. 19 ff.
- 5 Rudolf Steiner: Philosophie der Freiheit. Kapitel 9: Die Idee der Freiheit, GA 4, Dornach <sup>15</sup>1987, S. 145 ff.