

Wir haben Ihr Dokument umgewandelt, es beginnt auf der nächsten Seite

Dieses Word-Dokument wurde aus Sicherheitsgründen in das PDF-Format umgewandelt.

Das ursprüngliche Dokument ist noch verfügbar. Klicken Sie einfach auf den Link um es zu öffnen.

Das Dokument muss hierfür allerdings erst durch Ihren Administrator freigegeben werden. Hierüber werden Sie per E-Mail benachrichtigt.

Hinweis: Es erfolgt keine automatische Freigabe von dem/n Dokument/en, bitte wenden Sie sich an Ihren Systemverwalter, um die Datei/en zu erhalten.

[Freigabestatus prüfen](#)

We have converted your document, it starts on the next page

This Word document was converted to the PDF format for security reasons.

The original document is still available. Just click on the link to open it.

However, your administrator needs to approve this and you'll be notified once this has happened.

[Check release status](#)

**Über die Schwierigkeit/en
eine charismatische Lehrkraft zu sein**

- *Ein Essay* -

Auf dem Gebiet der Geistes- und Sozialwissenschaften gibt es höchst selten ‚eherne Gesetze‘, d.h. Gesetzmäßigkeiten, die sich immer wieder empirisch bewähren und zu dem kodifizierten Wissensbestand der jeweiligen Disziplin gehören. Im Bereich der Lese- und Literaturdidaktik lassen sich dennoch deren zwei benennen: Bei der Verarbeitung von Informationstexten handelt es sich darum, dass die Verbindung mit Vorwissen einen entscheidenden Faktor für Textverstehen und -behalten darstellt. Für literarisch-fiktionale Texte liegen zwar deutlich weniger und vor allem weniger experimentelle Untersuchungen vor, aber es gibt trotzdem ein Ergebnis, das sich bei zumeist retrospektiven Befragungen konstant und zeitüberdauernd einstellt: nämlich dass aus der Rückschau ein motivierender und für die eigene Entwicklung essenzieller Literaturunterricht durch eine charismatische Lehrkraft geprägt war.

Symptomatisch ist dabei, dass solche Positiv-Einschätzungen von Literaturunterricht zumeist erst eintreten, wenn die Schulzeit einige Zeit zurückliegt. Und dass eine nähere Charakterisierung des Charismas der erinnerten Lehrer/in den meisten nicht möglich ist, die Auskünfte halten eigentlich in erster Linie eine Art jugendlich-schwärmerische Verehrung fest. Etwas aussagekräftiger sind dagegen die Berichte darüber, was diese charismatischen Lehrkräfte bewirkt haben: eine dauerhafte Lesemotivation und eine Lesehaltung, die fiktionale Literatur auf konstruktiv-existenzielle Weise mit dem eigenen Leben in Verbindung bringt. Diese Punkte stellen allerdings im Prinzip nur ein empirisches Gerüst, ein stabiles Skelett dar, das durch konkrete(re) Hypothesen spekulativ ergänzt werden muss, um die vollständige Gestalt einer charismatischen Lehrkraft anschaulich greifbar zu machen. Diese Spekulationen unter Rückgriff auf weitere interdisziplinäre Ergebnisse, vor allem aber auch auf die Lebenserfahrung in und mit unserem Bildungssystem zu entwickeln, ist Ziel des folgenden Essay-Entwurfs.

Literaturdidaktisch ist der Wirkungspol von Charisma am einfachsten konzeptuell zu umreißen, zugleich aber am schwierigsten empirisch nachzuweisen. Es handelt sich um die Idealvorstellung, wie literarisch-fiktionale Texte auf das lesende Individuum umfassend existenziell wirken können - und sollen. ‚Existenziell umfassend‘ heißt: in der Verbindung

von kognitiven, emotionalen und Handlungs-Dimensionen mit der personalen Entwicklung des Subjekts. Auch im Literaturunterricht soll es nicht nur um kulturelles Wissen, um Analysetechniken des Ästhetischen gehen, sondern vor allem auch um emotionale, reflexive, moralische etc. Entwicklungen der Schüler/innen als individuelle Personen. Lektüre ist in diesem Sinn optimalerweise eine ‚Schule des Lebens‘, in der die Lesenden Lebensentwürfe kennenlernen und probeweise durchleben, um sich in ihrer je individuellen Lebensrealität weiterzuentwickeln: zu einer humanen Persönlichkeit als wertvollem Mitglied der Gesellschaft. Das ist die Idealvorstellung für den Literaturunterricht, an dem die Literaturdidaktik nicht zuletzt gegen die empirische Bildungsforschung festhält und festzuhalten sich verpflichtet fühlt, weil der empirischen Unterrichtsforschung wegen der leichteren Messbarkeit von kognitiven Kompetenzen immer die Tendenz inhärent ist, sich auf diese Kompetenzen zu konzentrieren - auch mit einem entsprechenden Schwergewicht auf Informations-, nicht fiktionalen Texten. Literaturdidaktik muss das Potenzial literarisch-fiktionaler Texte für die Persönlichkeitsentwicklung der Lesenden (gerade auch der Schüler/innen) verteidigen. Die Crux dabei ist allerdings nicht nur, dass sich solche persönlichkeitszentralen emotionalen Wirkungen sehr viel schwerer operationalisieren und damit beobachtend feststellen lassen, sondern dass sie sich auch deshalb schwerer nachweisen lassen, weil sie in der Schulwirklichkeit einfach (zu) selten auftreten. Die Idealvorstellung der Lektüre als Potenzial für die Persönlichkeitsentwicklung erweist sich in der schulischen Alltagsrealität zumeist als ‚utopisch‘ - im alltagssprachlichen Sinn! Alltagssprachlich wird ‚utopisch‘ zumeist mit der Bedeutung ‚illusionär‘ verwendet. Wissenschaftssprachlich bezeichnet eine Utopie dagegen einen (zunächst einmal positiven) Zukunftsentwurf, den es in der Lebensrealität umzusetzen gilt, der also nicht illusionär, sondern durch die Lebensrealität einholbar ist. Damit lässt sich die Funktion der charismatischen Lehrkraft näher bestimmen: Sie macht aus der üblichen Illusion der Lektüre als Persönlichkeitsentwicklung eine Utopie auf dem Weg der zumindest teilweisen Realisierung auch im schulischen Alltagsleben!

Doch wie erreicht die charismatische Lehrkraft diese utopische Funktion, was sind die Bedingungen für eine solche utopische Transformierung der schulischen Alltagsrealität? Wenn man empirische Unterrichtsforschung und normative Literaturdidaktik zusammenführt, dann kristallisieren sich zwei Bedingungscluster heraus: Das eine ist die Begeisterungsfähigkeit für das eigene Fach und das andere die Bereitschaft, auch die eigene Emotionalität und existenzielle Lebenserfahrung in den Unterricht einzubringen. Auf den ersten Blick klingt das nicht besonders schwierig, wieso braucht es dazu also eine permanente

utopische Kraft und Energie? Weil die schulische Alltagsrealität durch das hidden curriculum einer Selektions- und Allokationsfunktion des Bildungssystems gekennzeichnet ist. Schule soll für die Gesellschaft die für bestimmte Aufgaben (Stellen: Allokation) geeignetsten Individuen auswählen (Selektion). Das hat unvermeidlich zur Konsequenz, dass der Selektionsdruck zu einer Konkurrenzorientierung bei den Schüler/innen führt, zu einer eher oberflächlichen Anpassung und Abschottung der existenziellen Privatheit gegenüber der schulischen Öffentlichkeit. Das ist der Grund, warum Schüler/innen nicht selten die Einbeziehung der Privatlektüre in den Schulunterricht ablehnen und damit die Lehrkraft schon mit der naheliegenden didaktischen Intention, sich in der Textauswahl auf die Lernenden einzustellen, gegen die Wand laufen lassen. Gegen diese Dynamik des hidden curriculum Begeisterungsfähigkeit und persönlichkeitszentrale Emotionalität nicht nur aufrechtzuerhalten, sondern auch im Unterricht zu zeigen, erfordert ein gerüttelt Maß an psychischer Stabilität. Denn es ist keineswegs zu erwarten, dass die Schüler/innen solche existenzielle Selbstöffnung (disclosure) der Lehrkraft durchwegs freudig begrüßen und honorieren. Im Gegenteil: Sie sind ja eben selbst noch keine stabilen, gereiften Persönlichkeiten, sondern auf der Suche nach einem existenziellen Selbstverständnis, wobei sie gerade die damit verbundene psychische Labilität kaum zuzugeben bereit sind, sondern sie aus Selbstschutz eher zu dissimulieren gewohnt sind. Und solche Dissimulierung zeigt sich nicht zuletzt darin, dass sie auf eine lehrerseitige Selbstöffnung nicht unmittelbar positiv reagieren, sondern sich nicht selten darüber eher lustig machen, sie verspotten, persiflieren (oder Schlimmeres). Das ist der Grund, warum die charismatischen Lehrkräfte und ihre Wirkung für die eigene Lebensgeschichte zumeist erst aus der Rückschau Jahre nach der Schulzeit gesehen und angeführt werden, dann eben, wenn man selbst die psychische Stabilität als Erwachsener erreicht hat.

Dabei ist Begeisterungsfähigkeit für das eigene Fach selbstverständlich nicht auf den Literaturunterricht beschränkt, sondern auch für Fächer des Sachunterrichts möglich - und vermutlich sogar leichter zu zeigen. Trotzdem wird sie vermutlich auch hier nicht selten erst in der Rückschau honoriert. Ich erinnere mich aus der eigenen Gymnasialzeit an zwei solche Lehrer. Das eine war unser Biologielehrer, der wohl schon in seiner Dissertation die Entwicklung von Fröschen, insbesondere im Stadium der Kaulquappen, untersucht hatte. Dabei hatte er für die Kaulquappen sogar eine eigene privatsprachliche Benennung entwickelt; und das Bild, wie er mit hochgekrempeelten Hosenbeinen am Rand unserer Fischeiche stand und murmelte: ‚Meine kleinen, kleinen Pillepoppen‘, war für uns Schüler -

damals - kein beeindruckendes Beispiel von Begeisterungsfähigkeit, sondern Anlass zu allen möglichen Spottaktivitäten. Als zweites ist mir - heute - unser Physiklehrer in Erinnerung, dessen Demonstrationsexperimente nichts Besonderes waren, der jedoch in der theoretischen Interpretation geradezu aufblühte. Ich habe bei ihm schon Anfang der 1960er Jahre den Kippeffekt von Licht im Korpuskular- vs. Wellenmodell kennengelernt, und damit, wenn auch natürlich in untechnischer Form, Heisenbergs Unschärferelation. Da es auch das heliozentrische Weltbild keineswegs die Realität darstellt, sondern nur eine Theorie, die bislang von den Daten am besten gestützt wird, hat mir ein intuitives Verständnis für die Relation von Theorie- und Beobachtungssprache verschafft, von dem ich noch Jahre später bei der Einarbeitung in die wissenschaftstheoretische Wissenschaftstheorie profitiert habe. Aber auch er wurde wegen dieser Obsession, uns ein zu naives Weltverständnis auszutreiben, bestenfalls belächelt (seinen Spitznamen verschweige ich jetzt hier aufs Pietätsgründen). Ich selbst bin jahrelang davon ausgegangen, dass meine Stellung zwischen wissenschaftlicher Natur- und hermeneutischer Geisteswissenschaft mein wissenschaftstheoretisches Interesse ausgelöst hat, ohne seinen frühen Einfluss adäquat zu würdigen. Ich verzeihe es mir heute nicht, dass ich ihm nicht meine ersten wissenschaftstheoretischen Arbeiten mit einem Dank für seine Begeisterungsfähigkeit übersandt habe. Jetzt ist es zu spät, aber seine Erwähnung hier ist als eine Art kleiner Wiedergutmachung gedacht. Die Beispiele zeigen, dass Lehrkräfte, die Begeisterung für ihr Fach zeigen, dabei letztlich die zukünftigen Persönlichkeiten ihrer Schüler/innen ansprechen (wollen müssen), dass sie deren Entwicklungsmöglichkeiten adressieren, unabhängig davon, wie die unmittelbare Reaktion sein mag. Es handelt sich um einen Vertrauensvorschuss, der in der Regel vom Gegenüber nicht eingelöst, beantwortet wird, da später zu dem Zeitpunkt, an dem die (ehemaligen) Schüler/innen zur entsprechenden Erwiderung, zum Zurückgeben bereit wären, der Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden zumeist längst abgerissen ist. So bleibt es höchstens bei der virtuellen Vertrauensantwort, die sich in positiven Rückschau-Berichten über charismatische Lehrpersonen manifestiert. Das pädagogische Engagement charismatischer Lehrkräfte muss so persönlichkeitszentral stabil sein, dass es eine vertrauensvolle Selbstöffnung auch ohne entsprechende Erwiderung realisiert, gegebenenfalls sogar gegen eine aus Unsicherheit geborene Ablehnung in der schülerseitigen Gruppendynamik. Das erfordert eine selbstbewusste existenzielle Stabilität, die von den Frustrationen des Tages abzusehen vermag zugunsten der möglichen utopischen Wirkung in der Zukunft. Meine Beispiele stammen aus der Phase monoedukativen Unterrichts, konkret eines Jungen-Gymnasiums der 1960er Jahre. Aufgrund der geschlechterdifferenten Sozialisationsbedingungen sollte bei Mädchen die Akzeptanz

emotionaler Kommunikation größer sein. Allerdings hat die feministische Pädagogik nachgewiesen, dass sich die mit der Koedukation verbundene Hoffnung, die Jungen würden sich psychisch auf die Mädchen zubewegen, insgesamt nicht erfüllt hat; leider haben sich die Mädchen mehr den Jungen angepasst als umgekehrt. Es bleibt also für auf Charisma ausgerichtete Lehrkräfte genügend Frustrationspotenzial, das es zu bewältigen gilt...

Früher hätte man an dieser Stelle von Pädagogischem Eros gesprochen, was heute leider durch den Missbrauch des Begriffs (und dem damit verbundenen Missbrauch von Schüler/innen) in der Reformpädagogik nicht mehr möglich ist. Deshalb soll der Begriff des existenziellen pädagogischen Engagements das Gemeinte präziser umreißen, eben verbunden mit der psychischen Stabilität des Lehrenden, die für das Vertrauen in die zukünftige Entwicklung der Lernenden unabhängig von den gegenwärtigen Frustrationen des Schulalltags in unserem Bildungssystem nötig ist. Die Anforderungen an dieses Vertrauen und die dafür notwendige Stabilität steigen noch einmal an, wenn es sich um die Selbstöffnung im Bereich der emotionalen Reaktion auf literarisch-fiktionale Texte handelt. Gerade diese Öffnung ist aber unerlässlich, damit die Schüler/innen via Modell-Lernen die konstruktive literarische Lesehaltung erwerben (können), die nicht nur für die Persönlichkeitsentwicklung in der Schulzeit, sondern weit darüber hinaus, lebenslang, den zentralen Gewinn des schulischen Literaturunterrichts auszumachen in der Lage ist. Dabei lassen sich drei Kategorien von Emotionen unterscheiden. Den Ausgangspunkt bilden naturgemäß die text- und damit fiktionsbezogenen Emotionen, die im Textinhalt dargestellt sind und von den Leser/innen miterlebend nachvollzogen werden können. Ebenfalls text-, aber eher formbezogen sind die sog. Artefaktemotionen, die von der ästhetischen Struktur/Qualität des Textes ausgelöst werden und einen Mehrwert an Genuss bedeuten. Von beiden ausgehend können aber auch selbstbezogene Emotionen entwickelt werden, die eine Integration der literarischen Lektüre mit der eigenen Lebensrealität darstellen. Um diese selbstbezogenen Emotionen geht es selbstverständlich im letzten Schritt bei der existenziellen Selbstöffnung der charismatischen Lehrkraft. Der (gymnasiale) Literaturunterricht hat auf jeden Fall das Ziel, neben den relativ schnell erreichbaren text(inhalts)bezogenen Emotionen auch die Kompetenz zur Entwicklung von Artefaktemotionen beizubringen. Solange er sich allerdings in der Realisierung dieser beiden Emotionskategorien erschöpft, wird die Idealvorstellung einer Persönlichkeitsentwicklung durch literarische Lektüre höchstens parziell erreicht. Ich möchte daher im Folgenden den Weg von den textbezogenen (Inhalts-

wie Artefakt-)Emotionen zu den selbstbezogenen Emotionen als Königsweg der Charismatik thematisieren.

Innerhalb des universitären germanistischen Literaturstudiums ist ein Beispiel, das von der Ebene der Artefaktemotion ausgeht, sicher die Blutstropfenszene in Wolfram von Eschenbachs Parzival. Die drei Blutstropfen, die Parzival im Schnee sieht, löst in ihm die sehrende Erinnerung an Kondwiramurs aus, die ihn in Trance verfallen lässt. Die Überwältigung durch diese Sehnsucht macht Wolfram ästhetisch greifbar, indem er an dieser Stelle aus dem üblichen Versmaß von 4 Hebungen und Senkungen ausbricht und den vierhebigen Namen eine ganze Zeile ausfüllen lässt: „Condwir amurs“. Für damalige Leser/innen bzw. Hörer/innen ein innerer Donnerschlag, der die textinterne Gefühlsintensität des Protagonisten als Artefaktemotion unmittelbar nacherlebbar machte. Die Übertragung auf Liebesemotionen (in) der eigenen Lebensgeschichte setzt heutzutage sicherlich ein Kenntnis der mittelalterlichen Literatur voraus, die man für Schüler/innen nicht ansetzen kann. Deshalb sei der Übergang von textbezogenen zu leserbezogenen Emotionen an einem einfacheren Beispiel aus der klassischen Liebes-Lyrik verdeutlicht, nämlich Goethes Gedicht über den Gingko-Baum und die Symbolik seines zweigeteilten Blattes:

Gingo biloba

Dieses Baums Blatt, der von Osten
Meinem Garten anvertraut,
Giebt geheimen Sinn zu kosten,
Wie 's den Wissenden erbaut,

Ist es Ein lebendig Wesen,
Das sich in sich selbst getrennt?
Sind es zwei, die sich erlesen,
Daß man sie als Eines kennt?

Solche Frage zu erwidern,
Fand ich wohl den rechten Sinn,
Fühlst du nicht an meinen Liedern,
Daß ich Eins und doppelt bin?

Goethe hat dieses Gedicht 66jährig für die über 20 Jahre jüngere Marianne von Willemer (1815) geschrieben und später in den *West-östlichen Divan* (im *Buch Suleika*) aufgenommen. Das inhaltlich-emotionale Thema der Freundschaft wird auch formal durch das Ineinandergreifen von weiblichen und männlichen Endreimen anschaulich symbolisiert. Irritierend ist allerdings das Metrum der ersten Zeile, in der Goethe - ohne Not - von den trochäischen Vierhebern der übrigen Zeilen abweicht. Wieso schreibt er nicht: ‚Dieses Baumes Blatt, von Osten‘? Was sollen diese beiden hart aufeinander folgenden Hebungen ‚Baums Blatt‘ (eventuell sogar drei Hebungen, wenn man ‚der‘ auch betont)? Was hat sich Goethe wohl bei diesem metrischen ‚Fehler‘ gedacht? Manchmal bleibt einem das Offensichtliche undurchschaubar, vor allem wenn es kreativ ist. Ich zumindest habe Monate gebraucht, bis mir plötzlich bei Ansicht eines Ginkgo-Blatts unmittelbar deutlich wurde, dass er damit selbstverständlich den Spalt zwischen den beiden Blatthälften versinnbildlicht! Großartig! Ein (grammatikalischer) Vorschein von konkreter Poesie. Das Ausbrechen aus der metrischen Konvention löst die Artefaktemotion aus, mit der sich die inhaltlich-textbezogene Emotion der liebenden Freundschaft, der Gemeinsamkeit ohne Individualitätsverlust verstärkt, potenziert! Liebe als Ineinander-Aufgehen mit völlig ungefährdeter Personalität der Liebenden. Da stellt sich fast automatisch die Frage der selbstbezogenen Emotion: ob man selbst diesem Ideal einer das Gegenüber nicht beschränkenden Liebe im eigenen Leben auch gerecht wird. Verbunden mit der Erfahrung, dass aus diesem Gefühl heraus beim Autor Goethe der kreative Einfall des einfachen, aber äußerst wirksamen metrischen Kunstgriffs erwachsen ist. Ist solche Kreativität symptomatisch für die Anfangsphasen einer romantischen Beziehung oder bedeutet Liebe, dass sich die kreativen Einfälle für die geliebte Person niemals erschöpfen? Heißt das vielleicht, dass die Liebe ein zentraler Quell für Kreativität ist - und komplementär dass Kreativität die Liebe lebendig hält? Dass es einen solchen Engelskreis zwischen Kreativität und Liebe gibt, ohne den zuerst die Liebe stirbt und auf lange Sicht auch die Kreativität?

Solche selbstbezogenen Emotionen sind sicher auch für Schüler/innen, gerade in der Pubertät, nicht uninteressant - und zugleich impliziert die Unsicherheit der jugendlichen Selbstfindung, dass eine kommunikativ geäußerte persönlichkeitszentrale Reaktion mehrheitlich ausbleiben dürfte. Die charismatische Lehrkraft muss also damit rechnen, dass die existenzielle Resonanz eher verborgen bleibt und eben erst Jahre oder Jahrzehnte später in den bewussten positiven Erinnerungen zum Vorschein kommt. Charisma bedeutet also, auf eine Resonanz zu

vertrauen, die man überwiegend nicht zu Gesicht bekommt. Und zugleich ist es dieses Vertrauen, die Hoffnung auf eine solche Resonanz, die für die Motivation und nötige Selbstsicherheit zur Selbstöffnung das entscheidende Movens darstellt. Dabei darf diese Hoffnung sicher auch nicht unrealistisch groß sein. Es dürfte nicht möglich sein, alle oder auch nur die Mehrheit der Lernenden so zu erreichen, dass eine existenzielle Resonanz entsteht. Denn eine solche Resonanz bedeutet eben, dass sich auch die/der Lernende von der Dynamik des hidden curriculums freimacht. Das ist aber selbstverständlich für Schüler/innen noch ungleich schwerer als für Lehrkräfte. Die Lehrenden scheitern dann vor allem an den Grenzen, die sie über die Reaktionen der Schüler/innen erfahren. Wer in Bezug auf die schülerseitige Resonanz zu hohe Anforderungen (vor allem auch an sich) stellt, unterliegt nach meiner Beobachtung am schnellsten der Gefahr des Burnout. Die immer wieder tief Enttäuschten geben am ehesten vollständig auf. Man hält die Grenzsituation einer existenziellen Selbstöffnung ohne gleichgewichtige schülerseitige Resonanz nur durch, wenn man sich realistisch darauf einstellt, dass man immer nur den einen oder die andere damit erreichen kann, dass es sich aber gerade um dieser Einzelnen willen lohnt, ohne nachzulassen mit Begeisterung für das eigene Fach und der Bereitschaft zur emotionalen Selbstöffnung in den Unterricht zu gehen. Auch wenn sich die Resonanz häufig nicht so offen zeigen kann, wie sie eigentlich vorliegt, weil der Gruppendruck der Schüler/innen dagegen gerichtet ist, die charismatische Lehrkraft wird an Zeichen der Nachdenklichkeit, Betroffenheit oder dergleichen schon merken, dass sich da u.U. eine Resonanz aufbaut, die sich erst in späteren Jahren voll entfalten wird. Und auch hier wieder: Wenn der Begriff nicht durch Missbrauch desavouiert wäre, würde man hier von einer erotischen Dimension der Interaktion sprechen. Selbstverständlich gehe ich in jeden Unterricht mit der Hoffnung, dass es da auf der Gegenseite Einzelne geben mag, mit denen sich eine Gemeinsamkeit an ästhetischer Sensibilität und Freude aufbaut, eine Gemeinsamkeit in der kritischen Bewertung von Welt sowie der Begeisterung über Erfahrungen von Humanität, text- wie auch selbstbezogen. Das ästhetische und existenzielle Erleben von Kunstwerken hat für den Einzelnen sicher eine erotische Dimension, wieso sollte die sich bei Gemeinsamkeit des Erlebens verflüchtigen? Aber bleiben wir, um Missverständnisse auszuschließen, bei dem Ziel der charismatischen Lehrkraft, zumindest in einzelnen Schüler/innen im Unterricht eine Resonanz im Sinne ästhetischer Sensibilität und existenziellen Selbstbezugs auszulösen. Wenn dieses Ziel mit dem Bewusstsein verfolgt wird, dass es sich in jeder Klasse nur bei einer kleinen Minderheit erreichen lässt, das allerdings durchaus mit realistischer Erfolgsaussicht, wie die Rückschau-Erinnerungen nachweisen: dann resultiert daraus eine Frustrationstoleranz, die die erzielbaren

Erfolge in der Bilanz trotz aller erwartbaren Schwierigkeiten zu einer gerade auch für die Lehrkraft befriedigenden, erfüllten Unterrichtstätigkeit werden lässt!

Bleibt noch die Frage, was die universitäre Lehre der Literaturdidaktik zu der Entwicklung einer solchen charismatischen Unterrichtstätigkeit in der Schule beitragen kann. Die Antwort muss im ersten Schritt selbstverständlich die für den schulischen Unterricht geltende Modellfunktion auch in die universitäre Lehre transponieren. Gerade universitäre Lehrkräfte sollten die Begeisterungsfähigkeit und emotionale Selbstöffnung in der Lehre realisieren, die den Studierenden als Blaupause für ihre Charismatik im Schulunterricht dienen kann. Das ist fast sogar eine Art moralische Verpflichtung, ist es in der universitären Lehre doch sehr viel einfacher, solche Charismatik zu zeigen. Denn zum einen hat man es, im Gegensatz zur Schule, mit Adressaten zu tun, die - zumindest in der Mehrheit - inhaltlich an dem Fach interessiert sind, sonst hätten sie es nicht als Studienfach gewählt. Und zum anderen handelt es sich - zumindest in der Mehrheit - um Erwachsene, die eine Bereitschaft zur Selbstöffnung auf Seiten der Lehrenden unmittelbar und nicht erst mit jahrelanger Verzögerung zu würdigen und zu honorieren in der Lage sind. Dass universitäre Lehre im Vergleich zum schulischen Unterricht in Bezug auf charismatisches Lehren so unvergleichlich einfacher ist, sollte dabei den Universitätslehrer/innen nicht nur bewusst sein, sie können und sollten dieses Bewusstsein m.E. auch den Lehramtsstudierenden durchaus zeigen und begründen. Was charismatische Lehre angeht, hat man als Hochschullehrer/in eindeutig die einfachere Aufgabe (gewählt) - wie es mir selbst z.B. in den Praktika innerhalb der Vorbereitung auf das Staatsexamen in Deutsch nachdrücklich deutlich geworden ist. Den Lehramtsstudierenden den entsprechenden Respekt für ihre zukünftigen Unterrichtsaufgaben explizit zu zollen, dürfte ihnen sowohl die Schwierigkeit/en ihrer Rolle verdeutlichen, sie aber gleichzeitig dazu ermutigen, diese Rolle in charismatischer Weise auszufüllen. Dieser Respekt ist die zusätzliche Dimension von Selbstöffnung, die Hochschullehrer/innen zur Aus-Bildung charismatischer Lehrkräfte im schulischen Unterricht beitragen können. Und ich hoffe, dass ich mit den vorliegenden spekulativen Gedanken zur Charismatik im schulischen Unterricht diesem selbst gestellten Ansatz wenigstens ansatzweise gerecht geworden bin. Das bedeutet: Ich hoffe, dass ich damit zumindest die eine oder den anderen emotional so berühren konnte, dass sie als Titel für diesen Essay auch tolerieren würden: „Über die Möglichkeit/en, eine charismatische Lehrkraft zu sein“!

Bibliographischer Nachweis: Groeben, N. (2020). Über die Schwierigkeiten, eine charismatische Lehrkraft zu sein. In K. Kloppert et al. (Hrsg.), Textzugänge ermöglichen. Gattungsspezifische und methodische Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 145 – 152