

Rittelmeyer, Christian

Gute und schlechte Lehrerinnen und Lehrer. Erfahrungen von Studierenden und Vorschläge zur Weiterbildung

Die Deutsche Schule 92 (2000) 2, S. 158-167



Quellenangabe/ Reference:

Rittelmeyer, Christian: Gute und schlechte Lehrerinnen und Lehrer. Erfahrungen von Studierenden und Vorschläge zur Weiterbildung - In: Die Deutsche Schule 92 (2000) 2, S. 158-167 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-276044 - DOI: 10.25656/01:27604

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276044>

<https://doi.org/10.25656/01:27604>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Christian Rittelmeyer

Gute und schlechte Lehrerinnen und Lehrer

Erfahrungen von Studierenden und Vorschläge zur Weiterbildung

Seit zwei Jahrzehnten führe ich Lehrveranstaltungen für *Studierende* durch, die das *Lehramt an Gymnasien* anstreben. Sie haben neben ihren Hauptfächern (z. B. Deutsch/Geschichte) ein pädagogisches Begleitstudium zu absolvieren, zu dem auch die Vor- und Nachbereitung eines „Allgemeinen Schulpraktikums“ gehört, das insbesondere in Grund- und Hauptschulen absolviert wird, ausdrücklich also in anderen Schulformen als der angestrebten.

Im Rahmen der Vorbereitung zum allgemeinen Schulpraktikum, aber auch in Einführungsveranstaltungen zur Schuldidaktik habe ich die Studienanfängerinnen und -anfänger nach ihren *Erfahrungen in der Schule* befragt. Mitunter werden hier die mehr oder minder frischen positiven Erinnerungen an Lehrerinnen und Lehrer berichtet, häufig jedoch auch – oft mit Vehemenz oder einer gewissen Trauer – Negativerfahrungen, gelegentlich mit dem Wunsch verbunden, es selber besser zu machen. Neugierig geworden, habe ich diese *Befragungen im Verlauf der Zeit* systematisiert und zu Beginn der Lehrveranstaltung auf einem Zettel die wichtigsten Eigenschaften „guter“ und „schlechter“ Lehrerinnen und Lehrer aufschreiben lassen. Heute liegen von ca. 200 Studierenden Antworten vor, die mir interessant genug erscheinen, zusammenfassend dargestellt zu werden.

Die Antworten wurden von mir intuitiv, nicht statistisch oder mit einem anderen wissenschaftlichen Verfahren ausgewertet und bestimmten Themenbereichen, d. h. *positiven oder negativen Hauptattributen* „guter“ und „schlechter“ Lehrerinnen/Lehrer, zugeordnet. Hier kommt in die Klassifikation natürlich eine gewisse Willkür des Auswerters herein. Jedoch kann dieselbe rasch überprüft werden, da jeweils eine Reihe prototypischer Äußerungen für jede Eigenschaftskategorie genannt werden. „Prototypisch“ nenne ich sie deshalb, weil sie mindestens von fünf verschiedenen Studierenden aufgeschrieben wurden; einige sind bis zu 20 mal – in dieser oder jener sprachlichen Form – aufgeführt. Wie auch immer man dieses Klassifikationsverfahren und seine kategoriale Benennung bewerten möchte: die Antworten sind m. E. auf jeden Fall geeignet, sein eigenes Lehrverhalten auf die genannten Kategorien hin zu befragen. Sie sind aber auch interessant, weil sie Einblick geben in eine bemerkenswerte Kontinuität der Lehrerbewertungen durch junge Menschen, die soeben die Schule verlassen haben: Die Antworten sind über 20 Jahre hinweg erstaunlich ähnlich geblieben. Natürlich gilt diese Aussage nur für die von mir untersuchte Stichprobe; es sei aber angeregt, solche Befragungen auch in der

eigenen Schule einmal durchzuführen. Dies könnte durchaus ein Aspekt der Selbstevaluation sein.

Ich führe zunächst die jeweils mehrfach genannten Eigenschaften „guter“, „fähiger“, „sympathischer“ Lehrerinnen und Lehrer in systematisierter Form auf, dann die Negativ-Attribute. Im Anschluss daran folgt ein etwas ungewöhnlicher Hinweis darauf, wie man das eigene didaktische und soziale Handeln im Hinblick auf die genannten Eigenschaften unter Umständen verbessern kann.

1. Eigenschaften und Verhaltensweisen der guten Lehrerin/des guten Lehrers

(1.) *Engagement*: Interesse sowohl am Stoff als auch an den Schülern, Faszination am Unterrichtsgegenstand zeigen, Interesse am und Begeisterung für den eigenen Beruf, für das eigene Fach; „Berufung des Lehrers“, (nicht übertriebene) Begeigerungsfähigkeit, Engagement auch außerhalb des Lehrstoffs und der Unterrichtssituation.

(2.) *Flexibilität in der Unterrichtsgestaltung*: Verschiedene Darstellungsformen, Medien und Arbeitsmaterialien wählen können, Methodenreichtum und Spontaneität zeigen; Fähigkeit, sich auf Fragen der Schüler einzulassen, auch wenn sie nicht direkt in den sachlichen Zusammenhang zu passen scheinen, dennoch den roten Faden nicht aus den Augen verlieren; auch eigene Meinungen der Schüler gelten lassen; auf Probleme, Sorgen und Fragen der Schüler flexibel eingehen können; Diskussionsbereitschaft; Interesse, auch mal andere Themen zuzulassen oder anzusprechen; offen für andere Argumente sein, verschiedene Erklärungs-Varianten wählen, offen für neue Dinge sein; spontanes, bewegliches Reagieren in schwierigen Situationen.

(3.) *Abwechslungsreicher, interessanter, lebendiger Unterricht*: Viel Arbeitsmaterial zum Nachlesen und zum Dialog, keine Ewigvorträge des Lehrers; Methodenreichtum, Gesamtüberblick zur Orientierung am Anfang eines neuen Themas, kurze Wiederholungen in der nächsten Stunde; Einflechten von Episoden, Anekdoten, selber erlebten Geschichten; spannende Vermittlung von Fachwissen, kein stupides Durchziehen des Unterrichts, lockere Atmosphäre, gutes Tafelbild; verständliches, anschauliches Erklären auch schwieriger Stoffe, Verbindung zwischen „harter Arbeit“ und z. B. Feiern eines Geburtstages; Schülern zeigen, dass (warum) der Stoff für sie interessant ist; durchsichtige Struktur des Unterrichts, Schüler zur Mitgestaltung des Unterrichts bewegen, Lockerheit im Verhältnis zu den Schülern, aufgelockerte, evtl. fröhliche Stimmung, guter, freundlicher Umgangston auch während schwieriger Arbeit; Exkursionen und anderes einbeziehen. Angemessene, gut erklärte Hausaufgaben; einprägsames Erklären. Einfallsreichtum, originelle Präsentation auch langweiliger Pflichtstoffe.

(4.) *Fachwissen, Souveränität des Auftretens, wobei Fehler zugegeben werden sollten*: Fachkenntnis, gute Vorbereitung, Charisma, Autorität, selbstbewusstes, offenes Auftreten, ohne die Verwendung typischer Druckmittel; kameradschaftliches Verhalten ohne Autoritätsverlust. Restdistanz; selbstverständliches bzw. gutes Auftreten, ausgeglichen und bestimmt. Gute Allgemeinbildung, umfassendes Wissen, pünktliches Erscheinen und rechtzeitiger Stundenschluss. Gewisser Abstand zu Inhalten, so dass Kritik daran nicht persönlich aufgefasst

wird; Gelassenheit, Geduld und Ruhe. Auch zugeben können, dass man nicht allwissend ist.

(5.) *Fähigkeit, auf Schüler einzugehen:* „Gleichberechtigter“ Umgang mit Schülern; Offenheit – auch Kritik zulassen können; Sensibilität für (pädagogische) Probleme der Schüler; Blickkontakt und Eingehen auf Schüler; keine Bevorzugung „guter“ und Benachteiligung „schlechter“ Schüler. Verständnisvolles Eingehen auch auf „schlechte“ Schüler; genaue Beobachtung und Einschätzung der Schüler. Fähigkeit, sich auf Fragen, Probleme und Sorgen der Jugendlichen einzulassen; Schüler als vollwertige Menschen ansehen, sich nicht arrogant verhalten. „Miteinander“ arbeiten, keine Distanz betonen. Gerechte Behandlung der Schüler, Notengebung begründen. Auf den einzelnen Schüler eingehen können. Absolute Gleichbehandlung unabhängig von Leistung, sozialem Auftreten und Geschlecht. Gute Beziehung zur Klasse, gleichwohl seine eigenen Grenzen abstecken (ohne laut zu werden), so dass Schüler wissen, ob sie etwas und was sie tun müssen. Miteinbeziehung stiller und schüchterner Schüler, verstehbare Stimme, deutliche Sprache. Anerkennung der Meinungen und Vorschläge von Schülern. Fachwissen schülerbezogen vermitteln. Persönlicher Einsatz auch besonders für Schüler, die Lernprobleme haben. Verständnis zeigen. Auch nach dem Unterricht noch ansprechbar sein. Lockerer, freundlicher Umgangston; keine Beschimpfungen.

2. Eigenschaften und Verhaltensweisen der schlechten Lehrerin/des schlechten Lehrers

(1.) *Schlechtes Verhältnis zu Schülern:* Schüler als Belastung erleben; Schülerprobleme nicht verstehen, Schüler lächerlich machen, Bloßstellen, Beschimpfen von Schülern, ihr Nichtverstehen als Dummheit ansehen, Fehler bei Schülern suchen, Abweichen der Schüler vom Unterrichtskonzept mit Drohungen und Strafen beantworten. Abwürgen von Schülerfragen. Leere Versprechungen bezüglich gewünschter Themen; Inkonsequenz im Lehrer-Schüler-Verhältnis und bei Beurteilungen. Schreien, Druck ausüben, Launenhaftigkeit, passives Verhalten, „Autoritätsversuche“ durch Härte und Strafe, Aggressionsausbrüche (die meistens lächerlich wirken), Vertuschen von Wissenslücken, überhebliches Gebaren, Diskriminierung von Schülern, Unverständnis für die „heutige Jugend“, Bevorzugung einzelner Schüler, Arroganz, Schüler nicht für voll nehmen, Klageverhalten, das bei Schülern Mitleid erregen soll; unflexibles Festhalten an der eigenen Meinung, mangelnde Toleranz, Bevormundung, Methoden der Angsteinflößung verwenden. „Zugeknöpftes“ Verhalten, Kleinlichkeit, mangelndes Einfühlungsvermögen, fehlende Kollegialität. Anbiederung bei Schülern. Den „Berufsjugendlichen“ spielen, der die Jugend versteht.

(2.) *Probleme der Unterrichtsgestaltung:* Zu rasche Abhandlung des Stoffs, Zusammenhänge und Sinn bleiben unverstanden. Trockener, praxisferner, langweiliger, abstrakter, unlebendiger Unterrichtsstil, „Abreißen“ und „Abhaken“ der Stunden. Kleben am Unterrichtsstoff, mangelnde Flexibilität; „Vorlesungsstil“, endlose Exkurse und Diskussionen, mangelnde Anschaulichkeit; mangelndes Wissen, schlechte Vorbereitung, ungenügende Fähigkeit, Sachverhalte zu erklären. Monotone Stimme und Vortragsart, genau nach Buch und ohne jede Abweichung arbeiten. Zu leises, undeutliches, unordentliches, ab-

gehacktes Sprechen. Neigung zu Monologen. Zu lange/unverständliche Einzelaufgaben an Schüler, zu lange Fragephasen, in denen sich immer wieder dieselben beteiligen. Zu wenig „Geschichten“ und „Anekdoten“. Minutenlanges Reiben der Augen. Diktieren aus einer einmal angelegten, Jahrzehnte alten Mappe; immer dasselbe Unterrichtsschema. Nicht fähig sein, über einen Text hinauszugehen, frei zu erzählen. Auswendig Gelerntes wird abgespult. Stoffvermittlung ohne persönlichen Kontakt zu Schülern. Sein Fach verstehen, aber nicht vermitteln können. Spürbare Faulheit; zu ernster Unterricht. 45-Minuten-Mensch. Häufiges Zuspätkommen, Desinteresse am Stoff, zu starke Identifikation mit der vermittelten Materie. Schon am Morgen eine Alkoholfahne.

3. Kommentar und Folgerungen

Man kann Schüleräußerungen der genannten Art sicher sehr verschiedenartig interpretieren. So sind z. B. die zuletzt genannten Negativattribute unter anderem auch deswegen interessant, weil die Studierenden aufgefordert wurden, *ihre eigenen Erfahrungen mit Lehrern* wiederzugeben: Man erhält so einen zwar nicht quantifizierbaren, aber dennoch aufschlussreichen Einblick in Verhaltensweisen, die doch immerhin von einer beträchtlichen Anzahl von ehemaligen Schülern erlebt wurden. Natürlich sagt diese Liste nichts darüber aus, ob solche Verhaltensweisen in einzelnen Schulen oder bei einzelnen Lehrkräften häufiger beobachtet wurden, ob es sich dabei nur um sporadische Beobachtungen handelt und ob in dieser Hinsicht vielleicht in der Rückerinnerung auch besondere Akzentuierungen durch die Studierenden vorgenommen wurden. Wer aber häufiger in Schulen hospitiert hat, wird manches vertraute Verhaltensmuster wieder erkennen.

Man muss dabei freilich berücksichtigen, dass die aktuellen Verhaltensweisen von Lehrerinnen und Lehrern mit ihrer *Biographie*, mit Erfahrungen ihrer konkreten *Schulsituation*, mit dem *Schülertypus* des Einzugsbereichs, mit dem Wohl- oder Unwohlfühlen im *baulichen Milieu* der Schule, mit dem *Sozialklima* im Kollegium und mit Eigenarten des eigenen *Temperaments* zusammenhängen können. Es wäre daher verfehlt, die berichteten Negativattribute allein dem selbstverantworteten Konto der Lehrkräfte anzulasten. Gleichwohl regen sie dazu an (was doch wenigstens in meinen Lehrveranstaltungen immer sehr deutlich wurde), sich über Strategien einer eventuellen Verbesserung des eigenen Verhaltens Gedanken zu machen. Denn dass sich Lehrkräfte hinsichtlich ihrer didaktischen Fähigkeiten, ihrer sozialen Eigenschaften und ihrer Unterrichtsstile deutlich in negativer oder positiver Hinsicht wenigstens temporär und vielleicht auch nur in bestimmten Situationen unterscheiden können – daran kann wohl kaum ein Zweifel bestehen.

Um aber die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung nicht nur der negativen, sondern auch der positiven Attribute zu betonen, sei *ein Beispiel* genannt. Ein Lehrer mag von seinem Temperament her nicht in der Lage sein, mit Anekdoten, lustigen Einlagen, spritzigen Unterrichtseinfällen aufzuwarten – stattdessen wird er aber vielleicht durch seine Ernsthaftigkeit, durch seine offensichtliche innere Anteilnahme am Stoff „engagiert“ wirken und deshalb Anerkennung bei den Schülerinnen und Schülern finden: Das berührt ein wenig die klassische Unterscheidung des schülerzugewandten „paidotropen“ und des sach- bzw. bildungsbezogenen „logotropen“ Lehrertypus von C. Caselmann (We-

sensformen des Lehrers, Stuttgart 1964). Diese Unterscheidung ist aber eher geeignet, auf bestimmte *Lehrformen* bezogen zu werden; eine derartige Typisierung von *Menschen* führt wohl immer auf Irrwege. Das Beispiel mag aber deutlich machen, dass die genannten Qualitätskataloge nicht so zu verstehen sind, dass beispielsweise ein Lehrer sämtliche Positiv-Attribute aufweisen muss. Im Gegenteil: gerade *das Erleben unterschiedlicher Persönlichkeiten*, ihrer verschiedenartigen Zugangswege zu Unterrichtsstoffen und zu Schülern, ihrer Schwächen und Stärken dürfte für Jugendliche aufschlussreich und bildend sein.

Diese hier nur angedeutete differenziertere Wahrnehmung der Attribute-Listen vorausgesetzt, könnte ich mir *drei Schulungsmöglichkeiten* vorstellen, die z. B. im Rahmen von Lehrerfortbildungsmaßnahmen einer Verbesserung des eigenen Unterrichtsverhaltens dienen könnten, und zwar mit Blick auf die verschiedenen Hauptakzente der genannten Kataloge. Zwei Möglichkeiten möchte ich nur erwähnen, eine dritte – und gewiss unvertraute – mit einigen Beispielen skizzieren. Es handelt sich jedoch bei allen drei Beispielen um Übungs- und Reflexionswege, die nach meiner Kenntnis in der Lehrerfortbildung eher selten oder überhaupt nicht beschrritten werden:

3.1. Anregungen aus der Lehrkunst-Diskussion

In der so genannten Lehrkunst-Debatte wird nach Möglichkeiten eines lebendigen, erfahrungshaltigen, Schülerinteressen berücksichtigenden Unterrichts gefragt, und zwar häufig mit Blick auf so genannte „*Lehrkunststücke*“ aus der *Geschichte der Didaktik*, die exemplarisch zeigen sollen, wie Unterrichtskunst beschaffen sein könnte (z. B. Hans-Christoph Berg und Theodor Schulze: *Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik*. Neuwied 1995).

Während aber in der bisherigen Lehrkunst-Diskussion eine Konzentration auf das exemplarische, sokratische und genetische Lehren bzw. Lernen erfolgt, muss ein lebendiger Unterricht, der nicht als Lernbehinderung fungieren soll, *dramaturgische – in einem weiteren Sinne künstlerische – Elemente* in den Unterricht einbeziehen. Dafür sind „*Lehrkunststücke*“, die unter Umständen nur kopiert werden, sogar gefährlich. Eine nicht nach Modellen, sondern situativ realisierte „*Lehrkunst*“ ist allerdings in den gegenwärtig vorgegebenen Schulstrukturen vielleicht nur sporadisch, in „deregulierten“ und pädagogisch selbständigeren Schulen der Zukunft möglicherweise aber in größerem Ausmaß möglich. „*Dramaturgie des Unterrichts*“, „*künstlerische Gestaltung des Unterrichts*“: das heißt den Suchbewegungen von Schülerinnen und Schülern mehr Raum zu geben, den Rhythmus von Spannung und Entspannung im Unterrichtsgeschehen zu berücksichtigen, den lebendigen Wechsel von Spontaneität (z.B. produktivem Nachdenken) und Rezeptivität (Wahrnehmung mit allen jeweils maßgebenden Sinnen) zu gewährleisten, keine didaktischen Routinen auszubilden, sondern – auch an den jeweiligen Schülerindividualitäten orientiert – immer wieder neue didaktische Konturen des Unterrichtsgeschehens spontan entwerfen, ausprobieren zu können; auf eine ästhetische Gestalt des Unterrichts zu achten: alle Elemente des Geschehens sollen ihren Sinn für das Ganze haben; den für das Lebensgefühl der Schüler richtigen Rhythmus von körperlicher Bewegung und Ruhe, von Sprechen und Schweigen, von Denken, Fühlen und Wollen zu finden – kurzum: den Unterricht wie eine gute musikalische Komposition zu gestalten.

3.2. Umsetzbarkeit des „subjektwissenschaftlichen Lernbegriffs“

Dieser Begriff geht vor allem auf den (verstorbenen) Berliner Psychologen *Klaus Holzkamp* zurück. Sein Beitrag besteht nicht aus Vorschlägen für die Lehrerbildung, sondern aus einem Plädoyer für einen radikalen *Perspektivenwechsel auf den Lernbegriff*, der freilich für die Lehrerbildung ebenfalls sehr wichtig wird. In mehreren Artikeln (u. a. in der Zeitschrift „Forum kritische Psychologie“, Band 27/1991) und in einer ausführlichen Buchpublikation („Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung“, Frankfurt a.M. 1993) hat Holzkamp diesen Lernbegriff dargestellt.

Das Besondere dieser Lerntheorie sind nicht so sehr ihre didaktischen Beispiele – die sind aus der Geschichte der Pädagogik von Rousseau über Diesterweg, Copei bis hin zu Wagenschein bekannt –, es ist vielmehr die *radikale Institutionenkritik*, die Holzkamp mit seinem Lernbegriff verknüpft. Mit dem Begriff der subjektwissenschaftlich begründeten Lerntheorie möchte der Verfasser den „*Schülerstandpunkt*“ zum *Mittelpunkt seiner Betrachtung machen*. „Die Analyse des Lehr-/Lernverhältnisses vom Standpunkte des Lernsubjektes heißt nicht einfach, sich in den Lernenden hineinversetzen: dies ist bekanntlich kaum so richtig möglich ... jedoch berücksichtige ich von meinem Standpunkt aus notwendig auch den Standpunkt des anderen, wenn ich nach dessen in seinen Lebensinteressen fundierten Handlungsgründen frage. ... Es gilt hier also die Prämissen aufzuklären, unter denen die Schülerin oder der Schüler interessenfundierte Gründe hat, den schulischen Lernanforderungen durch angemessene Lernhandlungen nachzukommen.“ Diese positive Korrespondenz zwischen Lernanforderungen und Lernhandlung ist aber in einer Institution Schule, die sich als Kontrollinstanz präsentiert, nicht denkbar. Mannigfaltige Probleme, die sich aus der Sicht von Schülern auch auf Seiten des Lehrerverhaltens ergeben, sind nach Holzkamp daher auch institutionell bedingt und nicht nur psychologisch – durch geeignete Methoden der Lehrerbildung – aufzulösen.

Wenn diese Position Holzkamps vielleicht auch überzogen zu sein scheint, so ist es doch gut, diesen institutionellen Aspekt bei meinen folgenden Vorschlägen nicht aus dem Auge zu verlieren, auch wenn er dort nicht mehr explizit erwähnt wird.

3.3. Selbstschulung auf meditativem Wege

Der Gedanke, diese Möglichkeit der Selbstschulung einmal genauer zu verfolgen, ist mir bei der Auseinandersetzung mit der *Waldorfpädagogik* gekommen, in der die meditative Selbstschulung ein wesentlicher Akzent der Lehrerbildung ist. Ich vermag nicht zu sagen, wie erfolgreich entsprechende Übungen für den Unterrichtsalltag sind; vermutlich gibt es ja ein ähnliches Spektrum der „guten“ bis zu den „schlechten“ Lehrstilen in Waldorfschulen, wie es im Attribute-Katalog zuvor angedeutet wurde. Dennoch habe ich aus mannigfaltigen Kontakten mit der *waldorftypischen Schulkultur* den Eindruck gewonnen, dass sie für die Didaktik und räumliche wie soziale Gestaltung *staatlicher Schulen* zahlreiche Anregungen bieten könnte. Mit den gleich noch exemplarisch zu nennenden meditativen Übungen verhält es sich aber wie mit vielen anderen Tätigkeiten im Leben, für die man Willenskraft und Geduld benötigt, um sie erfolgreich werden zu lassen. Letztlich kann jedoch die Frage

der praktischen Bedeutsamkeit solcher Übungen nur durch jede Lehrerin und durch jeden Lehrer individuell entschieden werden, die derartige Übungen einmal ausprobieren. Es sei noch erwähnt, dass die meisten dieser Übungen auf Vorschläge des Waldorfschul-Begründers Rudolf Steiner zurückgehen.

Die folgenden Übungen sind, wie mir scheint, insbesondere dafür geeignet, *die aufmerksame Zuwendung zu Schülerinnen und Schülern zu schulen*. Eine wesentliche Frage in diesem Zusammenhang besteht ja immer darin, inwieweit man die einzelnen Schüler als Individualitäten oder aber typisiert wahrnimmt, z. B. als Gruppen „besserer“ oder „schlechterer“ Schüler. Gegen solche Typisierungen, die durchaus ihre Berechtigung haben können, soll hier kein grundsätzlicher Einwand erhoben werden; nur sollte daneben auch die Fähigkeit geübt werden, die *einzelne Schülerpersönlichkeit* wahrzunehmen.

Eine Methode besteht z. B. darin, nach dem Arbeitstag, wenn man sich z. B. abends niedergelegt hat, *sich eine einzelne Schülerin oder einen einzelnen Schüler möglichst genau in eine bildhafte Vorstellung zu holen*. Man kann sich z. B. erinnern an einen kurzen Disput, den man mit einer Schülerin am Tage hatte, und sich nun möglichst präzise vergegenwärtigen, was diese Schülerin gesagt hat, in welchem Körperhabitus sie sich äußerte, wie sie intoniert hat, aus welcher vorausgehenden Situation sich dieser Disput entwickelt hat usw.. Man kann aber auch versuchen, aus den längerfristigen Erfahrungen mit dieser Schülerin *ein imaginatives Gesamtbild zu gewinnen*, das man gleichsam meditativ betrachtet. Dabei geht es nur um ein inneres Anschauen, nicht um ein Bewerten dieser Persönlichkeit.

Es ist ziemlich wahrscheinlich, dass man *am nächsten Schultag diese Schülerin aufmerksamer beobachtet*, auch, dass man das eigene Bild am aktuellen Verhalten der Schülerin überprüft und vielleicht korrigiert. Bei diesem „Beobachten“ geht es jedoch nicht um das diagnostische Aushorchen anderer Menschen, auch nicht um den Typ des Kaffeegarten-Beobachters, der vorübergehende Menschen angafft, sondern allein um die innere Vergegenwärtigung einer je besonderen Individualität. Man wäre vermutlich überfordert, mit dieser Methode die zahlreichen Schülerinnen und Schüler zu imaginieren, mit denen man täglich zu tun hat; aber das ist auch nicht erforderlich, da – das ist jedenfalls zu hoffen – auch nur ab und zu betriebene Übungen dieser Art sukzessive einen Habitus aufmerksamer Beobachtung auch im alltäglichen Unterrichtsbetrieb schulen dürften.

Eine zweite Übung könnte hier ebenfalls – gerade im Zusammenhang mit der soeben genannten – sehr nützlich sein. Steiner empfiehlt seinen Anhängern und also auch dem Lehrpersonal in Waldorfschulen, diese Übung regelmäßig einmal pro Woche bewusst durchzuführen (wohl in der Erwartung, dass diese Tageszentrierung auf Dauer nicht mehr erforderlich ist, da die Übung sich als Verhaltensweise habitualisiert). Sie ist Teil einer größeren Übung und lautet: *„Beim Zuhören der Reden der Mitmenschen versuchen, ganz still zu werden in seinem Innern und auf alle Zustimmung, namentlich alles abfällige Urteilen (Kritisieren, Ablehnen), auch in Gedanken und Gefühlen, zu verzichten.“*

Diese Übung wird häufig dahingehend missverstanden, auf seine Sympathien und Antipathien z. B. Schülerinnen und Schülern gegenüber zu verzichten; das ist indessen nicht gemeint. Man soll vielmehr lernen, *trotz solcher oft aus nach-*

vollziehbaren Gründen bestehender Sympathien und Antipathien eine andere Person *auch ohne* zustimmende und ablehnende Reaktionen wahrzunehmen. Die Leitfrage dabei ist: Was spricht sich in der anderen Person aus? Es ist weniger eine diagnostische als *eine phänomenologische Frage*: Sie verlangt im Gespräch eine Art des „Hinhörens“ auf andere, dem sich Sympathien und Antipathien nicht als Urteilskriterien unterschieben.

Um dies an einem für mich sehr eindrücklichen, allerdings nicht im Hinblick auf andere Personen erlebten *Beispiel* deutlich zu machen: Als ich im Rahmen eines Seminars zur antiken Erziehung vor einigen Jahren per Diaprojektion das Relief einer griechischen Tänzerin zeigte, um daran den Begriff der „Mousiké“ zu erläutern, reagierte eine Studentin (wohl auch für die anderen völlig überraschend) mit einem heftigen Gefühlsausbruch: sie könne „dieses ganze griechische Zeug“ nicht ansehen, da ihr das in der Schule „schon immer unheimlich auf den Geist gegangen“ sei. – Wenn man solche Antipathien unter Umständen auch durchaus akzeptieren kann, so dürfen sie sich doch in einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand nicht an die Stelle eines sachlichen Urteils schieben. Leiten Sympathien oder Antipathien das Urteil, dann kann in der Tat der betrachtete Gegenstand entweder nur positiv in den eigenen Verständnishorizont hereingeholt werden, weil man ihn mag, oder „er geht auf die Nerven“ und man stößt ihn gleichsam von sich. In beiden Fällen ist ein wirkliches Verständnis, das den eigenen Horizont verändert, nicht möglich.

Ein anderes Beispiel: In einer Prüfung für das Lehramt für Gymnasien prüft eine Kollegin das Thema „Geschlechtsspezifische Sozialisation in der Schule“. Die Studentin referiert mit Engagement Studien zur Benachteiligung von Mädchen, wird dann aber schließlich von der Prüferin gefragt, ob es nicht auch Untersuchungen über unter Umständen nachteilige Sozialisationswirkungen der Schule auf Jungen gebe? Die Kandidatin reagiert äußerst heftig, mit sichtlicher Abneigung, und bekundet, Jungen noch nie gemocht zu haben – sie habe sich daher mit solchen Studien auch nicht befasst. Auch hier schieben sich also wieder Sympathien und Antipathien vor das sachliche Urteil.

Die beiden Beispiele machen das Problem, um das es hier geht, vielleicht besonders drastisch deutlich. Aber Erfahrungen dieser Art dürften wohl aus der Schulpraxis wenigstens in abgeschwächter Form durchaus vertraut sein. Um dies nochmals deutlich zu machen: Der Ärger über Schüler kann durchaus seine guten Gründe haben; bei der genannten Übung geht es nur darum, den Ärger nicht zur alleinigen Richtschnur der Beurteilung anderer Menschen zu machen. Gleiches gilt für die Sympathie, also für jenen Prozess, den die ehemaligen Schülerinnen und Schüler als systematische Bevorzugung z. B. „guter“ gegenüber „schlechten“ Schülern erlebten. Gerade im Umgang mit Schülern, die antipathisch erlebt werden, kann man diese Übung von Zeit zu Zeit durchführen. Es ist möglich, dass man auf diesem Wege mindestens in bestimmten Fällen auch noch andere Aspekte am anderen Menschen wahrnimmt, als dies bisher der Fall war, und auf dieser Grundlage dann auch die eigene soziale Konstellation zu diesem Menschen ändert.

Insbesondere mit Blick auf die meditativ-imaginativen Übungen, wie sie im ersten Beispiel exemplarisch genannt wurden, ergibt sich allerdings *auch eine Schwierigkeit*, die hier nicht unerwähnt bleiben soll. Wenn ich Studierende auf-

gefordert habe, Imaginationsübungen zu unternehmen, gab es immer einige, die dies nach eigenem Bekunden nicht konnten. In einem Seminar zur Schularchitektur forderte ich z. B. die Anwesenden auf, das Verhältnis der architektonischen Grundkategorien *Tragen* und *Lasten* an der Fassadenansicht eines griechischen Tempels einmal *imaginativ* zu erproben, indem die Tempelfront bei gleicher Höhe etwa auf die doppelte Breite ausgedehnt wurde (das sollte man sich möglichst intensiv vorstellen) oder bei gleicher Breite auf die doppelte Höhe vergrößert wurde. Einige der Befragten bemerken, wie der Tempel *lastend* wird im ersten Versuch, leichter, aber auch „wackliger“ beim zweiten inneren Bild. Einige Studierende gaben aber auch an, zu einer solchen Imagination überhaupt nicht in der Lage zu sein.

Ich glaube nicht, dass man in dieser Hinsicht – wie es die Psychologie lange tat – von Personen mit „eidetischen“ Kompetenzen und solchen, die über derartige Fähigkeiten nicht verfügen, sprechen kann. Ich bin vielmehr überzeugt, dass diese Fähigkeit erlernt werden kann. Es ist allerdings möglich, dass bei einem Überhandnehmen unserer „Kultur äußerer Bilder“ *diese imaginativen Fähigkeiten weiter verloren gehen*. Schon der Renaissance-Philosoph Nikolaus von Kues hat aber darauf hingewiesen, dass man beispielsweise eine geometrische Figur wie das Dreieck erst dann verstanden hat, wenn man alle möglichen Formen des Dreiecks imaginiert. Denn der Begriff umfasst ja sämtliche Formen. Ein einzelnes, z. B. an die Tafel gezeichnetes spitzwinkliges Dreieck ist niemals „das Dreieck“. Da man aber nicht alle Formen gleichzeitig denken kann, muss man den Begriff sozusagen in die Zeit ausfalten, zur lebendigen Gestalt werden lassen, indem man im inneren Bild beispielsweise aus der Horizontale sukzessive verschiedene Dreiecksformen in die Vertikale übergehen lässt: in diesen Extremformen verschwindet dann natürlich das Dreieck jeweils wieder. Diese wie auch die erstgenannte Meditationsübung ist gewiss geeignet, so genannte „eidetische“ Fähigkeiten zu üben. Aber es bedarf dafür auch der „Meditationskraft“. Diese auszubilden, gibt es eine andere Übung.

Neben den *Übungen für die Tage der Woche* hat Steiner seinen Lehrern auch *Übungen für die Monate* des Jahres aufgegeben (vgl. Rudolf Steiner: Anweisungen für eine esoterische Schulung. Dornach 1979, S. 31). Der Aufbau dieser Übungen, die nur in Stichworten gegeben wurden, ist so, dass für jeden Monat eine bestimmte „Monatstugend“ wie z. B. *Geduld* geübt wird, eine Eigenschaft also, die in diesem Monat besonders im Blickfeld des eigenen Verhaltens stehen soll. Daneben steht dann eine vermutete *Folge* dieser Übung, z. B. bei der Geduld ist es der Gewinn von *Einsicht*. Was mit diesem Stichwortpaar gemeint ist, muss man sich selber erst erarbeiten. Für den Monat Februar ist als Übung angegeben: *Diskretion* (Verschwiegenheit), deren Folge auf Dauer *Meditationskraft* sein soll. Das ist vielleicht auch eine Übung, die nicht unwichtig für die Kultur eines Kollegiums ist. Schreibt sie doch vor, beispielsweise nicht alles, was einem an Kollegen negativ auffällt, beim nächsten Kaffeepausch auszulaulern, über Abwesende negativ zu reden oder zu tun, was es an solchen Indiskretionen doch gewiss reichhaltig im Sozialorganismus einer Schule gibt. Dinge „bei sich behalten“ können, sie gewissermaßen erwägend mit sich herumtragen zu können, dürfte auf Dauer zur gedanklichen Auseinandersetzung damit, zum Erwägen und Abwägen des Sachverhaltes führen. Diese gedankliche, kontemplative Tätigkeit könnte wiederum die Meditationskraft als solche schulen.

4. Schluss

Ich möchte abschließend noch einmal betonen, dass diese vielleicht etwas ungewöhnlichen exemplarischen Vorschläge zur Lehrerfortbildung *nur einen bescheidenen Akzent innerhalb eines weitgespannten Spektrums denkbarer Fortbildungsmöglichkeiten* bilden. Die genannten Übungen sollten auch keineswegs mit irgendeiner diffusen New-Age-Apologetik verwechselt werden; es geht dabei – wie mir scheint – doch viel eher um durchaus in einem strengen wissenschaftlichen Sinne durchgeführte Übungen des eigenen Denkens und um eine Kräftigung des Willenslebens. (Es ist gewiss eigenartig, dass zwar das *Denken* und seit einigen Jahren auch die so genannten *Emotionen* häufig im Blickpunkt pädagogischer Diskussionen stehen, nicht jedoch der ebenso wichtige Aspekt der *Willensschulung*).

Es geht bei diesen Übungen auch *nicht um irgendwelche moralisch überhöhten Ansprüche* an Lehrerinnen und Lehrer – man sollte damit experimentieren und wird dann sehen, ob sie für einen persönlich das richtige Mittel der Weiterbildung sind. Was man sich aber nicht mit Blick auf diese Vorschläge überstülpen sollte, ist die so treffend als „Bedenkenträgererei“ gekennzeichnete, typisch deutsche Vorab-Skepsis, dasjenige, was der Philosoph Odo Marquard einmal als die verhängnisvolle Neigung zum „Tribunalismus“ deutscher Intellektueller beschrieb, zum fortdauernden Zu-Gericht-Sitzen über Gegenwart und Weltgeschichte. Ein fröhlicher Pragmatismus wäre vielmehr in dieser Hinsicht durchaus angebracht; wenigstens *der* lässt sich doch von den Angloamerikanern übernehmen.

Christian Rittelmeyer, geboren 1940, Dr. phil., Professor für Erziehungswissenschaft am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Anthropologie, Methoden der Erziehungswissenschaft, Pädagogische Psychologie, Neue Formen der Didaktik;
Anschrift: Pädagogisches Seminar der Universität, Bäurat-Gerber-Str. 4, 37073 Göttingen;
Email: CRittel@gwdg.de