

Geben als Teil einer Ethik der Anerkennung

# Lehre als Gabe

WOLFGANG MÜLLER-COMMICHAU

Anstelle des alltäglichen Gebens und Nehmens als Teil pädagogischen Handelns sollte – so der Autor – das Lehren als Geben ohne Erwartung von Gegenleistung verstanden werden. Als Teil einer Ethik der Anerkennung führe eine solche Haltung dazu, utilitaristische Bildungsvorstellungen zu überwinden und Lernende wie Lehrende als eigenständige Subjekte anzuerkennen.

Die durchschnittliche Haltung der in der Erwachsenenbildung Lehrenden ist durch ein Geben und Nehmen gekennzeichnet: Da wird Wissen, Zuwendung, Aufmerksamkeit gegeben, wird Konzentration, Wachheit, auch Wertschätzung der Bemühungen erwartet. Zumal Letzteres versetzt die Lehrenden in die Rolle von Agierenden auf einer Bühne, die bei aller Souveränität und Expertise eine wie auch immer artikuliert Zustimmung beim jeweiligen Publikum benötigen.

Dieser Beitrag votiert für eine Lehre, die sich als Gabe begreift, sich zumindest sporadisch, dafür deutlich erkennbar, absetzt von der Vorstellung, dass es sich bei Wissen und Bildung um Waren handelt, die angeboten und verkauft werden, also einen Wert darstellen, für den die Kundschaft bereit sein muss, etwas zu zahlen. Dieses andere Herangehen an Lehr-/Lernsituationen beinhaltet auf Seiten der Lehrenden die Chance, sich vom Applaus Dritter unabhängig zu machen, somit, idealtypisch, freier »aufspielen« zu können auf der Klaviatur von Haltung und Handeln, lässt bei den Lernenden die Erfahrung zu, etwas Wichtiges angeboten, schließlich übertragen zu bekommen, für das erstaunlicherweise nichts als Gegenleistung erbracht werden muss. Übergreifend geht es um eine Ethik, die den anderen bejaht, auch wenn er (oder sie) einem selbst, in welcher Weise auch immer, nicht nützt, verbunden mit dem Wunsch, ihm (oder ihr) etwas geben zu wollen, was keine Gegengabe provoziert.

Als Beispiel für Gabe, die dem Begriff in letzter Konsequenz gerecht zu werden vermag, lässt sich eine bedingungslose Gastfreundschaft anführen, wie sie der französische Philosoph Jacques Derrida in einem seiner wichtigsten Texte diskutiert hat (Derrida, 1993). Bedingungslose Gastfreundschaft schließt im Eventualfall ein, andere bei sich aufzunehmen, ohne dass diese Offenheit mit einer wie auch immer akzentuierten Reziprozitätserwartung verknüpft wird, also etwas zu geben und dabei zu wissen, dass die nehmende Person wohl nie in der Lage sein wird, sich zu »revanchieren«<sup>1</sup>

Bezogen auf erwachsenenpädagogische Haltung, auf erwachsenenpädagogische Handlungssituationen besteht die Möglichkeit, Menschen Lehr-/Lernprozesse erleben zu lassen, die einen Gegenentwurf zur utilitaristisch begründeten Tauschökonomie darstellen, einer Ökonomie, die im Grunde jeden einer ständigen Bewertungszumutung aussetzt, wonach der Wert des Menschen sich an seiner Brauchbarkeit orientiere. Das schließt auch ein Lieben, um geliebt zu werden, ein (Fromm, 2003), einen Emotions-Kapitalismus. In den Überlegungen dieses Beitrages aber geht es um Geben und Nehmen als je tendenziell zweckfreies Agieren, um eine Distanzierung von der penetranten Beherrschung durch einengende Um-zu-Relationen.

<sup>1</sup> Schon das Wort »revanchieren« macht unruhig, weil in ihm etwas wie Rache mitschwingt: sich rächen wollen dafür, dass jemand ohne Berechnung großzügig war – eine Assoziation, die in Bildungssituationen keinen Platz finden sollte.

Noch programmatischer formuliert, werden an dieser Stelle wiederkehrende Aktionen gegen den alltäglichen Warentausch in der Erwachsenenbildung vorgeschlagen, gegen das alles dominierende »Gebe ich dir, gibst du mir«; etwa Aufmerksamkeit gegen gute Noten, Empathie gegen Applaus. Dabei ist aber nicht, so sei unterstrichen, das große allumfassend Andere im Blick, eine Art erwachsenenpädagogischer Revolution, die Bewährtes aus den Angeln hebt. Eher geht es um die Ermöglichung feiner, kleiner Momente, die ein erkenntnistiftendes »Aha, so geht es auch!« bei Lehrenden wie Lernenden auszulösen in der Lage sind. Andere Phasen im Zuge von Lehr-/Lernprozessen hingegen lassen es sehr wohl geboten erscheinen, im Sinne von Tauschhandlungen miteinander zu interagieren, etwa Wissensangebote zu machen und dafür mit Verstehens-Signalen rechnen zu können.

## »Es geht um die Ermöglichung feiner, kleiner Momente, die ein erkenntnistiftendes »Aha, so geht es auch!« bei Lehrenden wie Lernenden auszulösen in der Lage sind.«

### Die Verknüpfung von Gabe und Anerkennung

Immanentes Ziel der hier angestellten Überlegungen ist eine Verknüpfung von Gabe und Anerkennung, und zwar von Selbst- wie Fremdanerkennung. Erwartungsarmes Geben lässt sich so gestalten, dass es das Gegenüber in Form von Anerkennung wahrnimmt: eben Gabe als Anerkennung. Optionen bestehen zum einen darin, Lernende in ihrem bloßen Dasein anzuerkennen, drücken sich zum anderen in der lobenden Hervorhebung von deren inhaltlicher wie sozialer Kompetenz, ihrem So-Sein, aus. Das lehrende, also gebende Individuum vermag sich aber auch selbst anzuerkennen, indem es die Souveränität des erwartungsarmen Gebens in sich als Größe erlebt, sich selbst mit Respekt bedenkt angesichts der Zurückhaltung, die es den nehmenden Individuen gegenüber an den Tag legt.

Der bereits zitierte Jacques Derrida (Därmann, 2010) hat argumentiert, eben hier lägen die Grenzen eines Gebens, das keine Gegengabe erwartet: Allein schon das Erleben von Selbstanerkennung sei dem jeweiligen Gegenüber zu verdanken, da es ermöglicht, ihm mit scheinbarer Selbstlosigkeit zu begegnen. Derrida geht noch einen Schritt weiter, indem er vor dem Hintergrund solcher Überlegungen konstatiert, die Realisierung einer Ethik der Gabe sei schlichtweg unmöglich, weil jedes Geben mit einem Nehmen-Wollen verknüpft sei, wenn auch oft zeitlich verschoben und in seiner Natur als Teil eines Tauschprozesses nicht ohne weiteres erkennbar. Dabei geht es selbstverständlich keinesfalls ausschließlich um Gebrauchs- oder Wertgegenstände, sondern auch um vielerlei Varianten von Immaterialität: Gefühle, Aufmerksamkeit, Anerkennung und Ähnliches mehr.

Der vernichtenden Radikalität von Derridas Urteil lässt sich entgegenhalten, dass zumal dann, wenn Interaktionen in einem Pendeln zwischen Nähe und Distanz stattfinden – einmal emotional nahe dran am jeweils anderen, dann wieder distanziert, mehr auf sachliche Analyse und Information bedacht –, solch eine Ethik der Gabe sehr wohl mit Leben gefüllt werden kann, solange sie nicht den Anspruch hat, puristisch daherzukommen. Mit einem anderen französischen Philosophen, nämlich Paul Ricoeur (Hénaff, 2014; Ricoeur, 2006), kann argumentiert werden, dass Gabe einen Modus der Beziehung zu schaffen vermag, der von den Beteiligten als ein *soziales* Band erlebt wird. Dieses soziale Band kann die Interagierenden öffnen, sie frei machen von dem Druck, nur dann nehmen zu dürfen, wenn sie über kurz oder lang bereit bzw. in der Lage sind, dafür etwas zu geben.

### Anerkennung als Grundbedürfnis

Für Lernende in der Erwachsenenbildung ist es zumal dann von besonderer Bedeutung, in Seminaren und Kursen Anerkennung als Gabe zu erleben, wenn Anerkennung an anderen Lebensorten, etwa am Arbeitsplatz oder in der Partnerschaft, nicht oder zu wenig erfahren wird – aus welchen Gründen auch immer. In diesem Zusammenhang erscheint es angemessen, sich in Erinnerung zu rufen, dass Menschen in aller Regel bemüht sind, drei als archetypisch zu kennzeichnende Grundbedürfnisse in unterschiedlicher Ausprägung lebenslang zu befriedigen, die auch das Miteinander in Bildungsveranstaltungen mehr oder weniger deutlich tangieren:

1. *Das Bedürfnis nach Zugehörigkeit* – die Sicherheit, Teil einer benennbaren (das heißt auch begrenzbaren bzw. sich abgrenzenden) sozialen Gruppe zu sein, die diese Zugehörigkeit immer wieder durch entsprechende symbolische Akte bestätigt, zum Beispiel Feiern oder vergleichbare Ri-

tuale, die einem bestimmten Personenkreis vorbehalten sind. Als hilfreich für die Stabilisierung eines Wir-Gefühls erweist sich eine Bereitschaft der Gruppenmitglieder, die Regeln der Gruppe, etwa die jeweiligen Bekleidungs- bzw. Essensempfehlungen, einzuhalten (man denke an das Kopftuchgebot für Frauen in Teilen des Islam oder die Bevorzugung koscheren Essens in orthodoxen Segmenten des Judentums).

2. *Der zumindest latente Wunsch nach Mythen*, allgemeiner formuliert, nach Narrativen, die auf das Individuum sinnstiftend wirken. Es kann sich dabei um Religionen handeln, um diverse Formen der versprachlichten Spiritualität, aber auch um Deutungsmuster, die das Verhältnis von Ursache und Wirkung bei der Betrachtung unterschiedlichster Phänomene plausibel zu erklären vermögen und eine Tendenz haben, zu Alltags-Ideologien zu gerinnen. Diese Narrative reduzieren verunsichernde Komplexität von Beobachtbarem in der Natur oder der sozialen Welt, rekurrieren dafür oft auf Erzählungen der frühen Kindheit, und zwar sowohl auf jene von Bezugspersonen vorgetragenen als auch auf die in »Tagträumen« selbst ersonnenen: Kinder, so ist erinnerbar, schaffen sich eigene Welten, die aus einer Reihe von visionierten Ursache-Wirkung-Relationen bestehen – Bezüge, denen gelegentlich etwas ausgesprochen Mystisch-Irrationales anhaftet, etwa: »Wenn ich jetzt ganz schnell zum Briefkasten laufe, muss der Großvater nicht sterben.« Solcherlei Tagtraum-Weltdeutungen sind keineswegs im Erwachsenenalter »erledigt«, weil irrational, sondern wirken lange nach, werden spätestens dann (bewusst oder unbewusst) reaktiviert, wenn sich das Individuum in einer biografischen Krisensituation befindet.

3. *Last but not least: der Wunsch nach Anerkennung*. Möglichst regelmäßig soll sie spürbar werden, in wiederkehrenden, dadurch in ihrer Aussage identifizierbaren Formen. Dennoch ist ein Interesse an Varianten wahrscheinlich, fokussiert auf »Anerkennungs-Spender«, die als Persönlichkeiten in der Bewertung des Anerkennungs-Nehmers über eine besondere Reputation verfügen. Das heißt, es ist nicht gleichgültig, von wem die Anerkennung ausgeht: Jene einer verehrten Kursleiterin dürfte in vielen Fällen höher bewertet werden als die der Mutter, die ohnehin immer lobt.

Bildungsanbieter im erwachsenenpädagogischen Feld können diese Grundbedürfnisse in ihre mikrodidaktischen Überlegungen einbeziehen, ohne sie ständig befriedigen zu wollen. Sie können ein psychosoziales Ambiente bereithalten, das die Menschen als Lehr-/Lernlabor erleben. Dafür braucht es vorrangig ein förderliches, den Einzelnen bejahendes, damit auch angst-

## »Lehre äußert sich dann glaubhaft als Gabe, wenn sie nicht unter der Hand als Belehrung in Erscheinung tritt.«

reduziertes Klima. Für dieses Klima, diese einladende Atmosphäre, tragen vorrangig die Lehrenden Verantwortung, sie benötigen eine besondere Sensibilität, die sie in die Lage versetzt, Stimmungen aufzugreifen, die in einer Lerngruppe wahrnehmbar werden, sie benötigen eine Haltung, die dies ermöglicht.

Für Handeln wie Haltung der solchermaßen Lehrenden ist es sinnvoll, und damit schließt sich der Argumentationskreis, eine *Ethik* der Gabe als Rahmung auszuprobieren; eine Ethik, als deren Konsequenz Pädagoginnen und Pädagogen nicht in Reiz-Reaktions-Mustern denken und handeln, damit hin zu festgelegten Lernzielen *trainieren*, sondern Lernenden signalisieren, besser noch in Handeln und Haltung vormachen, dass es möglich ist, Relevantes zu geben, ohne dafür so schnell wie möglich eine Gegengabe zu erwarten.

Lehre äußert sich dann glaubhaft als Gabe, wenn sie nicht unter der Hand als Belehrung in Erscheinung tritt. Bezogen auf die Arbeit mit Einzelpersonen, etwa in einem Coaching, das sich als Erwachsenenbildungs-Veranstaltung versteht, ist ein »Erzähl mir von dir!« (bzw. das Höflichkeits-Pendant »Erzählen Sie mir von sich!«) als Gabe in Form eines narrativen Impulses und insofern als latente Lehre zu verstehen: Zuhören als Gabe, und zwar in einer Offenheit, bei der nicht auf eine bestimmte Frage eine vorprogrammierte Antwort gegeben werden soll, sondern die angesprochene Person eingeladen wird, selbst die Strukturen ihres Erzählens zu bestimmen, und sie davon ausgehen kann, dass ihr Gegenüber aufmerksam zuhört.

Lehre als Gabe kann aber auch dann in Erscheinung treten, wenn man einer Gruppe von Lernenden signalisiert, dass ihre Lebenswelt, ihr alltäglicher Bezug zu Beruf, Familie, Nachbarschaft, als Teil des gemeinsamen Lehr-/Lernprozesses angesehen wird.

Dem »Erzähl mir von dir, erzähl mir von eurer Lebenswelt!« kommt *dann* eine aufregend-inspirierende Faszination zu, wenn sich die den Impuls aussprechende Person tatsächlich für Inhalt und Form dessen interessiert, was dann erzählt wird, und damit nicht nur eine didaktische Technik anwendet, die konstruktive Stimmung erzeugen soll.

## Grenzen einer Ethik der Gabe



Zu einer Ethik der Gabe zählt allerdings auch die Beachtung einer besonderen Schutzbedürftigkeit des potenziellen Gabe-Nehmers. Vor diesem Hintergrund sollte berücksichtigt werden, dass manche Lernende zumindest temporär gar kein Interesse an einer Gabe ohne Gegengabe haben bzw. sich bei deren Empfang besonders intensiv zu einer Gegengabe verpflichtet sehen. Manchem ist es gar peinlich, selbstlos mit einer Gabe bedacht zu werden: »Wirke ich denn so bedürftig?!« könnte die zumindest gedachte Antwort lauten. In dem Falle kann Gabe eine spezifische Form der Asymmetrie zwischen den Interaktionspartnern hervorrufen und im negativsten Fall zementieren. Sie vermag, Scham auszulösen, die paralyisierend wirken kann.

Lehrende, die etwas Derartiges bemerken, sind gut beraten, wenn sie ihre Wahrnehmungen in vorsichtiger Weise auf einer Metaebene zu thematisieren versuchen, das heißt, über das Sprechen sprechen, dabei ein »Kann es vielleicht sein, dass ...?« als Formulierung nutzen und nicht ein vermeintliches Faktum konstatieren. Denn Letzteres steht in der Gefahr, die Asymmetrie zwischen Lehrenden und Lernenden noch zu verstärken. Daraus ergibt sich als generelle Empfehlung ein Agieren in selbstbewusster Bescheidenheit, mehr noch, ein gelegentliches »Tun des Nichtstuns« (Buber, 1994), das den mit Gabe Bedachten immer neu die Chance lässt, mit den Angeboten in einer ihnen gemäßen Weise umzugehen, sie anzunehmen oder auch dankend abzulehnen.

Lehre als Gabe zu praktizieren, so lässt sich abschließend resümieren, heißt, mit Vagheiten zu leben. Nicht zuletzt in dieser Bejahung von Vagheit aber drückt sich ein hohes Maß an konstruktiv-pädagogischer Haltung, an pädagogischer Professionalität aus.

Haltung und Handeln stellen, so verstanden, Elemente einer Ethik der Gabe dar. Diese Ethik als überpersönliches Konstrukt macht Haltungen wahrscheinlich, die sich im Handeln niederschlagen – einem Handeln, das nicht zu ritualisiertem Tun »verkommt«, sondern immer wieder auch Innovationen im Miteinander wagt und darüber neue Akzente in der eigenen Haltung setzen kann – ein dialektischer Prozess.

Buber, M. (1994). *Das dialogische Prinzip*. Gerlingen: Lambert Schneider.

Därmann, I. (2010). *Theorien der Gabe*. Hamburg: Junius.

Derrida, J. (1993). *Falschgeld*. München: Fink.

Fromm, E. (2003). *Die Kunst des Liebens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hénaff, M. (2014). *Die Gabe der Philosophen*. Bielefeld: transcript.

Ricoeur, P. (2006). *Wege der Anerkennung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.



In einem YouTube-Vortrag erläutert Prof. Dr. Wolfgang Müller-Commichau die »Fünf Säulen einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung«:

→ [WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=8319W9XYLYO](http://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=8319W9XYLYO)

DR. WOLFGANG MÜLLER-COMMICHAU

ist Honorarprofessor an der Hochschule RheinMain, Wiesbaden.

[mueller-commichau1@web.de](mailto:mueller-commichau1@web.de)