



Wolfgang Müller-Commichau

Spuren

Ein Leben als Lehre





Wolfgang Müller-Commichau

Spuren – Ein Leben als Lehre



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlag: Verlag

Umschlagbild und Illustrationen: Wolfgang Müller-Commichau

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über ›<http://dnb.dnb.de>‹ abrufbar.

ISBN 978-3-8340-2101-4

Schneider Verlag Hohengehren,
Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2021
Printed in Germany – Druck: Format Druck, Stuttgart

Inhaltsverzeichnis

Vorbereitende Bemerkungen	7
Selbstverpflichtung auf die normative Kraft der Kontingenz	11
Verschriftlichungs-Weisen, aus denen sich Lese-Weisen ergeben	11
Leben als Lehre – Lehre als Leben	13
Leben als Lehre im Fokus	14
Lehre als Leben im Fokus	15
Die Fünf – eine weitere Annäherung	16
Philosophen?	17
Ein Exkurs	21
Lehren und Lernen – ein Wechselspiel	24
Lernen durch Faszination	26
Sprache und Sprechen	29
Jüdischkeit	31
Existentialistische „Denke“	32
Sensibel gegenüber gesellschaftlichen Verkrümmungen	33
Akademische Sozialisation	35

Gegen die Lust am Funktionieren 38

Ein Pendeln zwischen Drinnen und Draußen 39

Der Impuls zu kreativer Rezeption 43

Die Fünf und die Philosophie 46

Ein Gespür für kreative Sprache 48

Zwischen Dialektik und Verweigerung binärer Codierungen 50

Schöpferische Verwandlung 51

Erkenntnis stiftende Metaphern 52

Freundschaften 54

Charakterisierung als Zwischenbilanz 57

Kritik an allem, was ideologisch erscheint 60

Annäherung im Wechsel: Akademisch versus subjektiv-persönlich 61

Walter Benjamin, geboren 1892 65

Theodor W. Adorno, geboren 1903 73

Hannah Arendt, geboren 1906 77

Martin Buber, geboren 1878 89

Jacques Derrida, geboren 1930 104

Epilog 115

Literatur 117

Vorbereitende Bemerkungen¹

Lehre erzeugt Spuren – das gilt für explizite wie implizite Lehre gleichermaßen. Unter expliziter Lehre verstehe ich ein bewusst herbeigeführtes pädagogisches Handeln, das einen Adressaten wie ein Lernziel zu benennen vermag.

Dabei muss Lehre nicht immer Wissensvermittlung bedeuten, braucht auch nicht unabdingbar eine Lernumgebung, die durch das Gegenüber von Lehrenden und Lernenden gekennzeichnet ist.

Lehre wird hier eher als Oberbegriff für unterschiedlichste Formen pädagogischen Agierens genutzt.

Implizite Lehre meint in diesem Argumentationskontext ein pädagogisches Wirken, das als solches nicht intendiert ist, dennoch im Allgemeinen von den so Wirkenden bejaht werden kann. Medien für implizite Lehre sind in der Regel nicht vorrangig das Reden und das Schreiben, sondern vielerlei andere Formen der öffentlichen Wirkung, die von Personen ausgehen bzw. von Materialien, die diese Personen geschaffen haben. Bei den Personen-Wirkungen lässt sich an Kleidung, Habitus, Stimme denken, bei den Materialien etwa an Bücher, Aufsätze, an Kunstwerke oder Filme.

Spuren, die sich durch erfahrene Lehre ergeben, sind vornehmlich in drei Segmenten von Innerlichkeit der jeweils Lernenden vermutbar:

Deutungsmuster,

Wahrnehmungsprioritäten und

Selbstdefinitionsakzente.

‘Deutungsmuster’ meint jene vom Individuum oft in einer frühen Entwicklungsphase verinnerlichten Methoden, komplexe Phänomene für sich zu deuten und sie damit, auch in einem übertragenen Sinne, „handhabbar“ zu machen. Deutungsmuster haben die für den Einzelnen angenehme Eigenschaft, Komplexität so zu reduzieren, dass die ihr Irritationspotential weitgehend verliert. Ein „Medium“ dafür stellt oft das Bemühen dar, nach etwas Vertrautem, Ähnlichem zu suchen, mit dem bereits Handlungserfahrungen gemacht wurden.

Rhetorisch schlägt sich das zum Beispiel nieder in einer Äußerung wie:

„Das erinnert mich an ...!“

Der Terminus ‘Wahrnehmungsprioritäten’ überschreibt die Neigung, im Zuge von Wahrnehmungsprozessen bestimmte Erscheinungen als Figur im Vorder-

¹ Ich will sprachlich im unregelmäßigen Wechsel einmal die weibliche, dann wieder die männliche Form nutzen. Der Hinweis auf die größere Praktikabilität der männlichen Versprachlichungsform zieht nicht – denn er wirkt latent diskriminierend.

grund, andere wiederum im Hintergrund, eben als Grund, zur Kenntnis zu nehmen. Die Gestaltpädagogik spricht vom Figur-Grund-Phänomen. Wahrnehmungsprioritäten sind wie Deutungsmuster in der Regel früh erworben, scheinen, wie uns die Sozialpsychologie lehrt, in einem engen Zusammenhang mit den im jeweiligen Herkunftsmilieu gepflegten Prioritäts-Systemen zu stehen und schlagen sich oft in einer Art Wahrnehmungshabitus nieder – der sich wiederum in der Außendarstellung des Individuums artikulieren kann:

Ein Individuum hat einen Satz wie „Kleider machen Leute“ als Lebensmotto verinnerlicht, was zum Anlass genommen wird, bei „Auftritten“ sehr auf die jeweils angemessen erscheinende Kleidung zu achten.

‘Selbstdefinitionsakzente’ zum Dritten, die auf Bedürfnisse der Innenwelt wie auf Zuweisungen der Außenwelt reagieren, werden bewusst wie unbewusst gesetzt und strukturieren die Identität des Individuums. Auch sie schlagen sich in der Außendarstellung nieder, machen bestimmte Haltungen wie Handlungen wahrscheinlich, weil in ihnen die Selbstdefinitionsakzente berücksichtigt werden.

In der Regel sind die durch Lehre ausgelösten Spuren in diesen Innerlichkeits-Segmenten nur erahnbar, können aber von dem lernenden Individuum in Prozessen der Selbstbeobachtung benannt werden.

Im Eventualfall sind Pädagoginnen und Pädagogen in der Lage, dafür Versprachlichungs-Angebote zu unterbreiten, wohlgermerkt Angebote, die nicht für sich in Anspruch nehmen, Faktisches zu konstatieren.

Spur ist die Präsenz des Abwesenden,
damit reale Virtualität –
ein inspirierendes Paradoxon!

Das lässt sich auch für die benannten Spuren im Inneren Lernender konstatieren. Zumal implizite Lehre, eine nicht explizite Pädagogik, ist als Verursacherin einer Präsenz des Abwesenden verstehbar.

Dieser Text begreift sich als ein Lehrmedium, will die Lesenden ermutigen, sich komplexen Gedankengängen selbstbewusst anzunähern. Dafür ist es sinnvoll, den Leseprozess mit unterschiedlichen Referenzen zu gestalten – um es mit Metaphern zu verdeutlichen:

Einmal die eine, dann eine ganz andere Brille aufzusetzen oder erst den einen, dann wieder einen ganz anderen Scheinwerfer anzustellen, der jeweils unterschiedliche Segmente des Geschehens in den Lichtkegel rückt.

Eine Referenz ist das Ich der Lesenden:

Immer neu werden Bezüge hin zur eigenen Erfahrungs- und Wissenswelt hergestellt. Dabei wirkt dieses Bezugnehmen selbstverständlich, zumindest in der ersten Annäherung, auch normativ.

Eine weitere Referenz kann das soziale System sein, das Autor und Leserinnen bzw. Leser miteinander teilen.

Primäre Adressatinnen und Adressaten für dieses Buch sind Menschen, die in unterschiedlichen Rollen mit oder in Bildungsprozessen mit Erwachsenen zu tun haben – ob nun als Lehrende, als Teilnehmende oder als Studierende. Dabei geht es mir sowohl um Hochschullehre als auch um außeruniversitäre Lehr-Lernorte.

Der vorliegende Text ist auch ein Bildungs„Roman“, wobei hier die Doppelbedeutung des Terminus 'Bildung' mitklingen soll:

zum einen das Ergebnis zunehmender Wissens- und Kompetenzerweiterung, zum anderen die Gesamtpersönlichkeit eines Individuums, diese Synergie aus Physis und Psyche, bewussten Entscheidungen und „Getriebenheiten“.

Ein Menschenbild, basierend auf einem Bildungsbegriff des deutschen Idealismus, der nicht zuletzt in den Arbeiten Friedrich Schillers und Wilhelm von Humboldts seinen Niederschlag gefunden hat.

Es scheint gerechtfertigt, hier von einem Roman zu sprechen, weil nicht nur die wissenschaftsorientierte Analyse, sondern auch die Narration, ein erzählendes, assoziatives Element, in meinen Reflexionen eine wichtige Rolle spielt – spätestens dann, wenn der fiktive Ich-Erzähler Stefan auf den Plan tritt.

Das Wechseln zwischen mir und Stefan ist als Ausdruck für die Lust auf Rollen-Vielfalt zu verstehen, somit auch als Operationalisierung Adorno'schen Denkens wie als Rekurs auf das „Sowohl als auch“ eines Jacques Derrida.

Ich will versuchen, Leben als Lehre, und zwar, sowohl in expliziten wie impliziten Pädagogik-Formen, am Beispiel von fünf Sozialphilosophen zu rekonstruieren, die für die erwachsenenpädagogischen Diskurse der vergangenen Jahrzehnte eine herausragende Rolle spielten bzw. sie nach wie vor innehaben:

Theodor W. Adorno,

Hannah Arendt,

Walter Benjamin,

Martin Buber und

Jacques Derrida.

Alle fünf sind Denk-Ikonen zumal der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts für Deutschland, die USA und Frankreich – jüdische Denker, an die es sich auch im dritten Jahrzehnt des einundzwanzigsten Jahrhunderts zu erinnern lohnt, Gelehrte, die für meine beruflich-wissenschaftlichen Reflexionen zum Teil seit Jahrzehnten eine Richtung weisende Bedeutung haben. Ich rezipiere sie

hier mit dem Ziel, sie für erwachsenenbildnerische Theoriebildung, aber ebenso für erwachsenenpädagogische Praxis zu nutzen.

Dafür lässt sich in einer ersten Annäherung auf jeweils unterschiedliche Lehr-Lernkonzepte zurückgreifen, die die Autorin und die vier Autoren allerdings in der Regel kaum explizit entfaltet haben:

Theodor W. Adorno steht für eine Erwachsenenpädagogik mit dialektischen Denk- und Handlungs-Bewegungen. Im Bewusstsein des einen Phänomens immer auch das andere mitzudenken, das war seine Form des dialektischen Argumentierens. Darüber hinaus ist für ihn eine kritische Pädagogik, die gesellschaftliche Ungerechtigkeiten zu benennen vermag, konstitutiver Teil eines Reflektierens, das neben der negativistischen auch eine bejahende Komponente hat.

Hannah Arendt lässt sich mit einer 'gutes Leben' bejahenden Bildung in Verbindung bringen, einer Bildung die ein „Denken ohne Geländer“ zulässt. Letzteres meint auch grenzüberschreitendes Reflektieren als reichlich sprudelnde Quelle für ein inspirierendes und dadurch hedonistisch erlebbares Sein. Darüber hinaus ist für Arendt das Lernen im Allgemeinen eine Ressource, auf die ein Individuum regelmäßig zurückgreifen sollte.

Walter Benjamin personifiziert eine Pädagogik, die immer neu die beiden Denkfiguren 'Flaneur' und 'Perlentaucher' fokussiert:

der 'Flaneur' als Metapher für einen Lerner, der sich von Lernimpulsen unterschiedlichster Provenienz ansprechen lässt, weil er in seiner Basishaltung für sie offen ist,

der 'Perlentaucher' als ein Mensch, der sich im Lehr-Lernprozess auf Tiefe, auf emotionale wie intellektuelle Abenteuer bei der Auseinandersetzung mit Lernthemen einlässt, bereit ist, sich dabei auch mit Gefahren und Herausforderungen zu konfrontieren.

Martin Buber lässt sich mit einer dialogischen Erwachsenenpädagogik identifizieren, die der Kreativität eines raumzeitlichen 'Zwischen' vertraut – das Zwischen verstanden als Ort, an dem sich Atmosphären artikulieren, die, bei Berücksichtigung wahrnehmbarer Sinnesreize, benannt werden können, mit denen man lehrend-lernend spielen kann, indem man sie mit neuen Akzenten versieht – Spielen hier verstanden als Überschrift zu einer Abfolge von

Probefühlen,

Probedenken,

Probesprechen und

Probehandeln.

Letztlich Jacques Derrida, auf den sich eine dekonstruktive Erwachsenenpädagogik beruft, ein pädagogisches Geschehen, das auf die Souveränität der Lernenden setzt, dabei alles auch nur annähernd Ideologische als solches erkennbar

macht, allerdings nicht, um es im selben Atemzug einer Nutzung durch Lernende zu entziehen.

Idealtypisch lässt sich die Dekonstruktion mit Anerkennung und Dialog im Umgang der denkend wie handelnd Agierenden verknüpfen. Dann kann es den Lernenden geschehen, dass sie sich als respektiert erleben, obwohl ihr Denken als dekonstruierenswert erscheint. Dabei wird ihnen seitens der Dekonstruierenden in einer dialogischen Weise, wenn man so will, auf Augenhöhe begegnet.

Für alle fünf Gelehrte gilt mehr oder weniger ausgeprägt eine

Selbstverpflichtung auf die normative Kraft der Kontingenz,

was meint, dass sie allesamt offen sind für einen mehrperspektivischen Blick auf die Welt. Da geht es aber um eine Mehrperspektivität, die keinesfalls alles gleich-gültig werden, von langweilig selbem Wert erscheinen lässt.

Da werden vielmehr Kontingenz und Norm als zwei Seiten derselben Medaille gedacht.

Entsprechende Offenheit gilt, zumindest per Anspruch, auch, wenn es um die Zuweisung von Kausalitäten geht:

Da wird versucht, jeweils verschiedene Ursachen für erkennbare Phänomene zu benennen, aber möglichst so, dass auch diese nicht einer gleichmachenden Beliebigkeit anheimfallen. Sie vertrauen, dabei nicht grenzenlos, auf eine Dynamik, die in der Kontingenz ihren Anfang nehmen kann, eine Lust auf Offenheit, Flexibilität, Innovation – aber auch selbstaufrüttelnde Irritation ist in Haltungen und Handeln erkennbar.

Alles das widerspricht, zumindest als Vorsatz, einer Eindimensionalität im Argumentieren, sei sie nun literarisch, philosophisch oder pädagogisch.

Verschriftlichungs-Weisen, aus denen sich Lese-Weisen ergeben

Dieses Buch weiß sich einem poststrukturalistischen „Sound“ verpflichtet, denn Leserinnen und Leser heute, zumal im akademischen Feld, sind es gewohnt, assoziativ bzw. in Gestalt von sogenanntem „multi-tasking“ zu lesen.

Ich lade meine Leserinnen ein, eigenen Gedanken nachzugehen und im Zuge dessen die in sich selbst registrierten Überlegungen für die Genese eines visio-nierten Hypertextes zu nutzen:

Assoziationen + Text = Hypertext², wobei das erfahrene Leben mit dem gedachten Schreiben idealerweise eine sinnerschließende Verbindung eingeht.

Ich werde, wie bereits benannt, einen fiktiven Ich-Erzähler (Stefan) einführen, der über diverse, auch einander widersprechende Persönlichkeits-Segmente verfügt:

² Der Hypertext ist für mich auch einer, an dem mehrere Autorinnen bzw. Autoren beteiligt sind und der aus diesen vielfältigen Quellen heraus in der Lage ist, etwas Eigenständiges zu generieren.

introvertiert wie extravertiert ist,

bühnenbedürftig ebenso wie angewiesen auf den regelmäßigen Rückzug in einen „elfenbeinernen Turm“,

Intellektueller und Künstler,

vor allem aber Erwachsenenbildungs-Wissenschaftler gleichermaßen zu sein versucht.

Dieser zweite Ich-Erzähler begegnet im Zuge seiner schriftlichen Reflexionen unterschiedlichen Denk-Figuren der oben genannten Referenzautoren, aber gelegentlich auch mir als dem Alter Ego, mit dem er sich austauscht.

Die Reflexionen Stefans erhalten Akzente dadurch, dass er auf Reisen ist, im In- und Ausland, Vorträge zu pädagogisch-philosophischen Themen hält, Seminare durchführt, Gespräche mit Bekannten pflegt. Medien für die Äußerungen von Stefan stellen Mails gegenüber Kollegin Carla und Tagebuch-Einträge dar, aber immer auch monografische Textteile, die emphatisch rasonieren bzw. wissenschaftlich analysieren.

Es entsteht für mich als Autor im Zuge der Verschriftlichungen etwas Auto(r)-Biografisches, das allerdings keine Autobiografie sein will und sein kann, vielmehr ein Text ohne Anspruch auf Wahrheit oder Authentizität, der zwischen Fiction und Non-Fiction pendelt. Mit Dieter Thomä ließe sich die generelle Unmöglichkeit behaupten, so etwas wie eine Autobiografie zu schreiben, die mehr ist als „schöne Literatur“.³

Generell will ich immer wieder erkennbar machen: Es ist eine Lust, sich als Künstler **und** Wissenschaftler gleichermaßen zu verstehen! Das soll sich in den Versprachlichungen des Buches niederschlagen. Für die Selbstdefinitions-Akzente stehen exemplarisch Stefan und sein Alter Ego. Dennoch verweigere ich die bruchlose Festlegung auf einen Typus des Erzählens:

Auch Stefan vermag, seriös zu argumentieren, sein Alter Ego ist ebenfalls in der Lage, Hedonistisches zu priorisieren und assoziativ zu reflektieren.

Das Votum im Hintergrund dafür lässt sich überschreiben mit „Freiheit der Selbstdefinition!“: Ein ‘Sowohl als auch’ markiert den hier eingeschlagenen Weg. Dafür lautet der philosophie- bzw. pädagogikgeschichtliche Rahmen: Post-strukturalismus – eine Emanzipation von mehr oder weniger festgelegten Strukturen, auch wenn die plausibel, weil systematisch begründet, generiert werden können.

³ Referenz dazu kann das lesenswerte Dieter Thomä-Sammelwerk sein: Biografien sind Konstrukte, literarische Gebilde und nur sehr begrenzt eine Wiedergabe nachprüfbarer Fakten.

Vgl. dazu auch die inspirierenden Reflexionen bei Max Frisch, etwa im „Homo Faber“ oder in den „Tagebüchern“.

Leben als Lehre – Lehre als Leben – die Grenzen zwischen beiden Akzentuierungen sind fließend. Das gilt auch für meine Vita. Ich lebe ein Leben, in dem das Bemühen um angemessene Lehre eine große Rolle spielt, nehme mich auch dann immer wieder als Lehrender wahr, wenn die jeweilige Handlungssituation nicht als eine eminent pädagogische gekennzeichnet werden kann. Zum anderen ist es mir wichtig, eine Form der expliziten Lehre zu realisieren, die sich durch Lebendigkeit auszeichnet, möglichst, ohne die Lernenden mit Übersprung-Handlungen peinlich zu berühren, – sich darüber hinaus als Teil eines Alltagslebens zu begreifen versucht, der Lehrenden wie der Lernenden, deshalb möglichst nicht zu einer Exklusivveranstaltung wird, die den Bezug zum jeweiligen Alltag verliert.

Konnotierbar ist bei beiden Charakterisierungen, Leben als Lehre / Lehre als Leben, eine Reduzierung in Gestalt einer weitgehenden Konzentration auf das lehrende Element. Dabei meint ‘Lehre’ für mich keinesfalls die klassisch lehrerzentrierte Form der Wissens- bzw. Kompetenzvermittlung, sondern übergreifend eine Grundhaltung, die, zumindest tendenziell, mit der Bereitschaft verknüpft ist, Lernprozesse bei anderen, aber ebenso bei sich selbst auszulösen – manchmal mehr, dann wieder weniger bewusst.

In diesem Text wird über Verschriftlichungs-Strecken hinweg assoziativ-mehrperspektivisch verfahren, naheliegender Weise dann, wenn Stefan zum Einsatz gelangt. Das kann zur Folge haben, dass es Redundanzen gibt, die aber beabsichtigt sind – ein rhetorisches Mittel, das wie in einer insistierenden Rede der Betonung eines zentralen Gedankens oder einer relevanten Aussage dienen soll. Auch darin drückt sich eine zumindest implizite Pädagogik aus. Irritationen können Folge sein, die nicht allesamt aufgelöst, sondern als Instrument für kreative Aneignung angesehen und den Lesenden zugemutet werden.

Was die Fokussierung von Aufmerksamkeit in diesem oft verdichtet daher kommenden Gesamttext betrifft, lässt sich ankündigen, dass er zwischen einer Behandlung des jeweiligen Details und der Konzentration auf das jeweilige Ganze pendelt. Erkenntnistiftend dafür ist die gestalttheoretische These, dass das Ganze mehr als die Summe seiner Teile sei, bzw., vice versa, das Teil keinesfalls ausschließlich und stets den Charakter des Ganzen spiegele, sondern verblüffend anders zu sein vermag. Die Gesamtwirkung etwa, mit der eine wie auch immer Lehrende bei Lernenden ankommt, lässt sich nicht restlos über eine Hervorhebung und Analyse von Details ihres Auftretens, gar Aussehens, begründen, denn Wirkung ist eben nicht nur das Ergebnis einer Addition von Puzzleteilen. Andererseits scheint die eine oder andere Reaktion, von der berichtet wird, nachvollziehbar, analysiert man Segmente der Agierenden aufmerksamer.

Leben als Lehre im Fokus bedeutet oft, sich in einer ganz spezifischen Weise in seiner Haut zu spüren: etwa wie ein Schauspieler auf der Bühne – sich produzierend vor Publikum, das dem Akteur in mehr oder weniger großen Dosen Aufmerksamkeit zuteilwerden lässt, meint zum anderen, Gedanken dialogisch zu denken, sie mit einem zumindest imaginären Du zu verhandeln, heißt aber auch, sich der immer möglichen Vergeblichkeit eigener Lehr-Bewegungen bewusst zu sein, ohne dass in der Folge ein durch Lehre gekennzeichnetes Leben in einem Gefühl von Sinnlosigkeit versinkt.

Im Gegenteil vermag dieses ‘Leben als Lehre’ der eigenen Existenz einen nachhaltig wirkenden Kern-Sinn zu verleihen, ausgesprochen befriedigend zu wirken – zumal dann, wenn diese Art zu leben mit der Verheißung in einer bereichernden Weise verknüpft ist, selbst- wie fremdkonstruktiv zu agieren.

Das bedeutet im Idealfall für die Lehrenden, über die eigene Endlichkeit hinausreichende Spuren, siehe Titel dieses Buches, mehr oder weniger deutlich erkennbar, zu hinterlassen.

Lehre als Basishaltung beinhaltet folglich die wiederkehrende Chance, Momente des eigenen öffentlichen Handelns in einer spezifischen Ausprägung als hedonistisch zu erleben. Dazu ist es ratsam, sich dem Augenblick, dem „Jetzt“ (Karl Heinz Bohrer) nicht nur kognitiv-analytisch, dabei auf die Einhaltung von Regeln bedacht, sondern ebenso bewusst emotional-assoziativ anzunähern – und währenddessen die Kürze der Gegenwart zu bejahen, denn die heranahende Zukunft verspricht neue Gegenwarten, die vergleichbar lustvoll erfahren werden können.

Als Beispiel sei die Anfangssituation in einem längeren Lehr-Lernprozess mit Erwachsenen genannt, für dessen Gestaltung selbstreflektierende Einzelne vorrangig als Lehrende zuständig sind. Idealerweise sind die Letzteren mit einer ästhetischen Signatur in der Wahrnehmung der Lehr-Lernsituation ausgestattet, das heißt, sie verfügen über einen Sinn für Schönheit bei der Gestaltung dieser so eminent wichtigen Anfangsphase. Das schlägt sich nicht zuletzt in den ästhetischen Akzenten nieder, die der Lehr-Lernraum erfährt, aber auch in der Gestimmtheit, der aktuellen Verfassung, einer Person, die antritt, Lehre zu erteilen. Konsequenterweise werden in der Selbstwahrnehmung und Selbstregulation jene Dispositionen fokussiert, die Offenheit gegenüber den anstehenden Herausforderungen der Außenwelt signalisieren, etwa:

„Ich bin harmonisch gestimmt und nicht auf Konfrontation gebürstet!“

Da wird eine innere Schönheit zur Kenntnis genommen, in deren Bewusstsein idealerweise eine sozial-emotional kompetente, die Anderen bejahende Grundhaltung eingenommen werden kann. Dann ist es möglich, die intellektuellen Herausforderungen gutzuheißen, mit denen Lehrende konfrontiert sind, mehr

noch, sie auf ihren kognitiv-emotionalen Reiz hin zu befragen und das ästhetisch Ansprechende dabei haltungskompetent zu würdigen.

Lehre⁴ als Leben im Fokus meint, Akte des Lehrens nicht als losgelöst von Alltagsleben zu begreifen, dem eigenen wie dem der Lernenden, mit denen man es als Lehrender zu tun hat, heißt deshalb auch, Lehre nicht nur als Vollzug einer pädagogischen Handlung anzusehen, sondern dabei die sozialen Regeln zumindest im Auge zu behalten, die den Alltag in Interaktionsprozessen konstruktiv strukturieren.

‘Lehre als Leben’ ist aber ebenso mit der Möglichkeit verknüpft, Phasen des aktiven Lehrens für das Ausprobieren von eigenen Ideen zu nutzen, indem das verwegen Gedachte Lerngruppen gegenüber in seinen vorsichtig voneinander getrennten Segmenten verbalisiert wird. Das Sprechen Lehrender erhält somit den Charakter eines verbalisierten Probe-Denkens, denn es erfolgt in einer dialektischen Schleife:

Ein neuer Topos zum Beispiel wird ausgesprochen und auf seine Plausibilität hin überprüft.

Durch das Artikulieren erfährt er eine Materialisierung, mithin einen Umwandlungsprozess;

die entstandene Materie wird vom Sprechenden, wenn möglich auch von den Zuhörenden, auf ihre Konsistenz und Haltbarkeit hin befragt.

In der Folge ist es denkbar, mit weiteren bisweilen noch gewagteren Überlegungen an den ausgesprochenen Gedanken anzuknüpfen und dabei auf die Plausibilität des zuvor Geäußerten zu vertrauen.

Als Referenz sei die bei vielen Erwachsenenbildungs-Veranstaltungen mit-schwingende Fortschrittsgläubigkeit genannt:

Alles soll immer besser, schneller, einfacher ... effizienter werden.

Die fokussiert den Blick Lernender auf imaginäre Zukünfte, lässt die Gegenwart „alt aussehen“. Lehrende können das benennen, damit dem Bewusstsein weitgehend Verborgenes zugänglich machen, darüber hinaus assoziativ mögliche Denkalternativen formulieren, die sich einer einschränkenden Fortschrittsgläubigkeit entgegensetzen lassen.

Deutlich wird schon an dieser Stelle, wie sehr das Geschehen um die Lehre herum jenem ähnelt, das man auf bzw. vor Bühnen beobachten kann.

Lehrende, so lässt sich generalisieren, haben in ihrem Auftreten wie den damit verbundenen Intentionen etwas von Theater-Schauspielerinnen und -Schauspielern:

⁴ Betonung jeweils auf dem ersten Substantiv.

Sie präsentieren, irritieren, korrigieren, immer wieder auch sich selbst. Sie signalisieren Interesse am Publikum und freuen sich über Applaus. Kritik, auch verklausulierte, macht sie nachdenklich, oft traurig bis niedergeschlagen, lässt sie gar an Beruf und „Berufung“ zweifeln. Ein Phänomen, das man sich merken sollte, wenn nachfolgend versucht wird, eine Autorin und vier Autoren als implizit bis explizit Lehrende zu entfalten.

Die Fünf – eine weitere Annäherung

Die Autoren, die an dieser Stelle fokussiert werden, stellen zweifelsohne Repräsentanten geistesgeschichtlicher Epochen dar. Von daher wirken sie als Leitfiguren bis hin zu den Leserinnen und Lesern unserer Tage, Männer und Frauen, die sich an ihnen mit unterschiedlichen Aufmerksamkeits-Akzenten orientieren. Der einen Rezipientin ist das sinnstiftende Element von Bedeutung, mancher Rezipient schätzt die jeweils aufgezeigten Handlungsperspektiven besonders. Alle fünf lassen sich als das kennzeichnen, was die Sprache der Medien Prominente bzw. „Promis“ nennt, alle fünf hatten und haben bis heute Breitenwirkung. Auch vor dem Hintergrund dieser quantitativen Kategorisierung lohnt es sich, zu erforschen, welche Art Lehr-/Lernspuren sie bei Lernenden wie Lehrenden im Laufe ihres Lebens produziert bzw. nach ihrem Ableben hinterlassen haben.

Adorno stand, zumal in den Augen der Zeitgenossen bis 1969, für die theoretische Unterstützung studentischen Aufbruchs vor dem Hintergrund einer „Unfähigkeit zu trauern“ (Alexander Mitscherlich). Letztere meint die Verweigerung großer Teile der bundesrepublikanischen Bevölkerung bis weit in die sechziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts hinein, sich im Bewusstsein der eigenen Schuld mit den Verbrechen des Nationalsozialismus' auseinander zu setzen.

Arendt wird als Vordenkerin eines intellektuellen Feminismus' angesehen, der bis in die Gegenwart hinein rege diskutiert wird, als Frau, deren öffentliches Auftreten in selbstbewusster Bescheidenheit auch heute noch als Vorbild gereicht.

Benjamin hat neben anderen Fachwissenschaftlern den Medientheoretikern des späten vergangenen Jahrhunderts neue Denk- und Argumentations-Wege gewiesen.

Buber konnte den Pädagoginnen und Pädagogen ein Dialogverständnis aufzeigen, das sich von dem tendenziell bevormundenden der „Platon-Sokrates-Argumentation“ emanzipiert, der aufscheinenden Arroganz des Besserwissens in der sogenannten Mäeutik die Demut des ergebnisoffenen Austauschs entgegensetzt.

Derrida hat mit seinem Dekonstruktions-Konzept ideologiekritische Überlegungen ganz spezifischer Art quasi auf Dauer in das politisch-philosophische Denken eingeführt – ein Konzept, das nicht auf Zerstörung sinnt, sondern die bereits angelegte Selbstkritik im jeweiligen Topos zu identifizieren vermag und für sie

in angemessener, eben dekonstruierender, nicht destrukturierender Weise Sprache findet.

Da gibt es noch viel an Überlegungen, was in eine emanzipatorisch verstandene Erwachsenenpädagogik eingeführt werden kann.

Sie alle waren und sind für die Leserinnen und Leser, teilweise seit Jahrzehnten, Handlungs- und Haltungsvorbilder, von denen sie lernen und denen sie nachzueifern suchen. Im Zuge einer Vergegenwärtigung der jeweiligen Rezeptionsakte hat man den Eindruck, ihre Zahl sei über lange Zeiträume mehr als ansehnlich, dann aber scheint sie viele Jahre lang eher überschaubar. Rezeptionskonjunkturen sind konstatierbar, wenn Zahl und Tiefe der Thematisierung schriftstellerischen Denkens in den Medien bzw. (soweit dokumentiert) im Zuge akademischer Diskurse an den Hochschulen als Gradmesser genommen werden:

Über Dezennien hinweg nimmt die Öffentlichkeit diese wie andere vergleichbar bedeutsame Autorinnen kaum zur Kenntnis – plötzlich aber generiert ein runder Geburtstag, eine Ausstellung an markantem Ort, ein eben erschienenenes neues Buch bzw. das Wiedererscheinen eines alten hitzig aufflammendes Interesse, lässt Aktuelles in den Texten entdecken, Erkenntnis stiftende Bezüge zur Gegenwart herstellen, die zuvor kaum für möglich gehalten wurden oder irrelevant erschienen.

Adorno wäre zu nennen, dessen Werk regelmäßig, vergleichbar dem Hannah Arendts, mit Aufmerksamkeitswellen rechnen kann. Aber auch die Derrida-Rezeption war bereits totgesagt, erlebt jedoch immer neu Renaissance, vor allem dann, wenn politische Bezüge ausgemacht werden können. Als eines der jüngeren Beispiele sei die Diskussion zum angemessenen Umgang mit Geflohenen genannt, in deren Kontext auf die Gastfreundschafts-Voten des französischen Philosophen Bezug genommen wurde.

Benjamin fasziniert, anscheinend ohne Unterbrechung, vor allem die akademisch-literarische Welt mit ästhetischen Affinitäten,

Buber spricht in Permanenz jenen Teil einer gebildeten Leserschaft an, in dem bevorzugt mit einem christlich-jüdischen Akzent nachgedacht wird.

Philosophen?

Alle fünf waren im eigentlichen Sinne keine Katheder-Philosophen, versehen mit den heraushebenden Privilegien wie belastenden Pflichten entsprechender Laufbahnen, sondern haben Außenseiter-Rollen innerhalb wie außerhalb der akademischen Philosophie wahrgenommen. Ein Phänomen, das nicht nebensächlich erscheint, wenn es darum geht, ihre institutionelle Bedeutung wie außerinstitutionelle Wirkung zu rekonstruieren. Dennoch oder vielleicht gerade deshalb war bei ihnen das Philosophieren und Theoretisieren (auch in Zonen hin

zu Soziologie und Pädagogik) immer eine spezifische Denkweise, die sich mehr oder weniger intensiv im eigenen Leben niedergeschlagen hat⁵.

Eine Wahrnehmung, die in diesem Buch gebührend berücksichtigt werden soll – deshalb dazu ein paar Stichworte:

Schauen wir uns Hannah Arendt an! Eine Pendelbewegung zwischen Vita Aktiva und Vita kontemplativa ist als prägend anzusehen für die Gestaltung höchst divergenter Segmente von Leben. Diese Grundhaltung, das Pendeln wie das Profil der Pole, zwischen denen sie pendeln wollte, konnte sie von Aristoteles herleiten, aber auch im Zuge ihrer intellektuellen Entwicklung nach und nach immer plausibler mit ihrem Verständnis von politischer Theorie und Praxis begründen: Politisches Leben braucht nach solch einem Theoriekonzept beim Einzelnen wie in sozialen Gemeinschaften ein Oszillieren zwischen aktiven Phasen und anderen, die durch loslassende Ruhe gekennzeichnet sind.

Das Kontemplative im seelisch kognitiven Haushalt des Individuums profitiert vom Aktiven und vice versa.

In der Kontemplation wirkt die vorherige Aktion vibrierend nach, bereitet nachfolgendes Handeln emotional wie intellektuell vor, ein dialektischer Prozess.

Stefan:

Hier kann ich von eigenen Erfahrungen berichten, dabei Arendts Leben und Werk als deutende Referenz nutzen:

Ich merke, dass ich, wie sie, in Ruhephasen anders denke als in solchen, die durch Aktivitäten unterschiedlichster Art gekennzeichnet sind.

Ruhephasen scheinen prädestiniert, den einen oder anderen spontan generierten Gedanken kritisch auf seine Plausibilität hin zu überprüfen, unruhige hingegen lassen mich mutig, manchmal verwegen, innovative Denkoperationen wagen, die ich auch versprachliche, wenn ich mich, siehe oben, einer kompetent-offenen Zuhörerschaft sicher weiß.

Dazu kommt, dass in unruhigen Phasen oft eine verinnerlichte Logik mitgedacht wird, die als Kriterium für die Bewertung von außer-ordentlichen Denkoperationen herangezogen werden kann – oder einfach unbewusst wirkt.

Interessant, solche Prozesse bei sich selbst beobachten zu können!

Gehen wir weiter zu Theodor W. Adorno!

Dialektisches Argumentieren im Verschriftlichen wie in Face to face-Kommunikationen ermöglichte es ihm, unterschiedliche soziale Rollen parallel zueinander zu übernehmen, etwa gleichzeitig Künstler und Wissenschaftler, Soziologe und Philosoph, Literaturproduzent und Musiktheoretiker, zu sein.

⁵ Vgl. Thomä: Der Einfall des Lebens. Theorie als geheime Autobiografie.