



## HERAUSRAGENDE MASTERARBEITEN AM DISC

FACHBEREICH ➤ Sozialwissenschaften

STUDIENGANG ➤ Erwachsenenbildung

MASTERARBEIT ➤

Anerkennung in der Erwachsenenbildung

Die Gestaltung von Anerkennungsverhältnissen in Kontexten der Erwachsenenbildung mit besonderer Berücksichtigung von emotionaler Kompetenz und Kommunikationskompetenz.

AUTOR ➤

Andrea Pierus

## **Ich möchte Danke sagen ...**

Das Schreiben einer Masterarbeit ist eine vergnügliche Aufgabe. Damit sie gelingt, ist die Unterstützung vieler notwendig, denen ich Danke sagen möchte.

Zu allererst möchte ich mich bei meinem Professor Wolfgang Müller-Commichau bedanken. Er ist ein wunderbarer Anerkennungspädagoge. Er motiviert, unterstützt, gibt Anregungen, teilt sein Wissen, nimmt großen Anteil, ist sehr hilfsbereit und wirklich interessiert an den Gedanken seines Gegenübers. Er nimmt sich Zeit und ist ein großartiger Begleiter.

Meinem Mann Martin Schmid möchte ich danken für jegliche technische Hilfe, Aufmunterung und für spannende Gespräche rund ums Thema Anerkennung.

Meinen Freundinnen Christine Cézanne-Thauss und Monika Lederbauer und meinem Freund Wilfried Öller für die vielen Gespräche, in denen wir über alle möglichen Facetten von Anerkennung gesprochen haben.

Dann möchte ich mich bei meinem Studienkollegen Hermann Eberhart für die schöne Zeit, die wir gemeinsam studierend verbracht haben, bedanken und fürs Mitdenken und Mitfühlen. Eine WhatsApp-Meldung genügte und schon war Beruhigung, eine gute Idee, oder was gerade notwendig war auf dem Weg.

## Abkürzungsverzeichnis

BM f	Bundesministerium für
ca.	circa
etc.	et cetera
ev.	eventuell
f	folgend
Hg.	HerausgeberIn
insb.	insbesondere
i.w.S.	im weiteren Sinne
Pkt.	Punkt
S.	Seite
sic!	wirklich so
Tab.	Tabelle
u.a.	unter anderem
usw.	und so weiter
u.v.m.	und vieles mehr
v.a.	vor allem
vgl.	vergleiche

## **Glossar**

### **Erwachsenenbildung**

Erwachsenenbildung umfasst alle Formen von formalem, nicht-formalem und zielgerichtetem informellen Lernen von Erwachsenen „nach Beendigung einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase unabhängig von dem in diesem Prozess erreichten Niveau“ (Gruber Elke, 2013: Online-Text ohne Seitenzahl). Sie beinhaltet alle allgemeinbildenden, beruflichen, kulturellen und politischen Lehr- und Lernprozesse für erwachsene Menschen in öffentlichen, beruflichen oder privaten Kontexten.

Erwachsenenbildung hat ein Naheverhältnis zu lebenslangem Lernen. Bildung ist für jede Lebensphase ein zentraler Wert. Elke Gruber definiert lebenslanges Lernen „als jede zielgerichtete Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient. Dabei wird 'Lernen' verstanden als Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen“ (Gruber Elke, 2013: Online-Text ohne Seitenzahl).

Handeln in Kontexten der Erwachsenenbildung basiert auf der Grundlage bildungspolitischer Strategien, gesellschaftlicher Verantwortung, auf vielgestaltigen Organisationsstrukturen sowie auf finanziellen und rechtlichen Grundlagen (vgl. Gruber Elke, 2013: Online-Text ohne Seitenzahl). Als AnbieterInnen von Angeboten in Kontexten der Erwachsenenbildung gelten alle Organisationsformen, die Erwachsenenbildung im Sinne der zuvor beschriebenen Darstellung anbieten (vgl. Gruber Elke, 2013: Online-Text ohne Seitenzahl).

### **Erwachsenenpädagogik**

Erwachsenenpädagogik befasst sich mit der Erforschung und Konzeptualisierung von Lernen und der Bildung von Erwachsenen. Der Fokus richtet sich auf Theorien/Begründungen, die historische Entwicklung, Bedarf, Inhalte, Prozesse, unterschiedliche Lehr-Lernformen, die AdressatInnen (Zielgruppen), die rechtlich-institutionellen Bedingungen der Erwachsenenbildung und auf weiterbildungspolitische Entwicklungstendenzen (national und international) (vgl. Arnold Rolf/Nolda Sigrid/Nuissl Ekkehard, 2010: 90). Erwachsenenpädagogik beschäftigt sich mit der

Biografie der Lernenden, deren Vorprägungen im Hinblick auf ihre Lernerfahrungen und stellt Fragen, welche Deutungs- und Aneignungsmuster den Lernprozess begleiten und wie eine Transformation dieser Kompetenzen – gemeint sind damit Möglichkeiten des Denkens, Fühlens und Handelns – durch professionelles Handeln angeregt und gefördert werden kann. Interdisziplinäre Anregungen ergeben sich dabei aus den Kognitionswissenschaften, den Systemtheorien und aus neurologischen, psychologischen und soziologischen Fragestellungen (vgl. Arnold Rolf/Nolda Sigrid/Nuissl Ekkehard, 2010: 90-91).

### **Kompetenz**

Der Begriff Kompetenz meint die Fähigkeit sich in veränderbaren, dynamischen und komplexen Situationen selbst organisieren zu können und sich zurecht zu finden. John Erpenbeck und Werner Sauter (2010) verstehen Kompetenz als Selbstorganisationsdisposition (vgl. Erpenbeck John/Sauter Werner, 2010: XI) und beschreiben drei wesentliche Merkmale von Kompetenz: a) *„Selbstorganisationsfähigkeit und Subjektzentriertheit auf selbst organisierte Denk- und Handlungsprozesse des Subjekts“* (Erpenbeck John/ Sauter Werner, 2010: 162). Dazu bedarf es kreativer Handlungsoptionen die die Möglichkeit bieten auch bei offenem Handlungsausgang oder bei komplexen Problemen handlungsfähig zu bleiben. b) Qualifikations-Abgegrenztheit: Werte, Regeln und Normen bilden den Kern von Kompetenzen. Damit unterscheiden sie sich von anderen Bewusstseinsresultaten wie Fertigkeiten oder einfachen Fähigkeiten. c) Werteorientierung und Verwertbarkeit: *„Kompetenzvermittlung ist stets Wissensvermittlung plus Wertvermittlung“* (Erpenbeck John/Sauter Werner, 2010: 162).

# Inhaltsverzeichnis

	Seite
Danksagung	I
Abkürzungsverzeichnis	II
Glossar	III
Inhaltsverzeichnis	V
<b>1. Einleitung</b>	<b>1</b>
1.1 Vorbemerkungen zur Schreibweise	1
1.2 Motivation für das Thema	1
1.3 Erkenntnisleitendes Interesse, Forschungsfragen und Ziele der Arbeit	2
1.4 Bezugstheorien	3
1.4.1 Theorie der Intersubjektivität	4
1.5 Aufbau der Arbeit	6
<b>2. Anerkennung</b>	<b>7</b>
2.1 'Anerkennung' – das Werden eines Begriffs	7
2.2 Begriffe und Metaphern	8
2.3 Anerkennung – Aktuelle Ansätze	10
2.3.1 Wolfgang Müller-Commichau: 'Anerkennung in der Pädagogik'	10
2.3.1.1 Emotionale Kompetenz in der Anerkennungstheorie Müller-Commichaus	12
2.3.1.2 Dialogfähigkeit	13
2.3.1.3 Anerkennungstauglichkeit	15
2.3.2 Axel Honneth: Der Kampf um Anerkennung Ein dreistufiges Anerkennungsmodell	18
2.3.2.1 Liebe	20
2.3.2.2 Recht (rechtliche Gleichbehandlung)	21
2.3.2.3 (Soziale) Wertschätzung	22
2.3.2.4 Kritische Würdigung	23

2.3.3	Werner Nothdurft – Anerkennung in sozialen Interaktionen	24
<b>3.</b>	<b>Emotionale Kompetenz</b>	<b>27</b>
3.1	Was sind Emotionen/Gefühle?	27
3.1.1	Emotionen: Vier historische Strömungen	29
3.2	Empathie, Verstehensfähigkeit, Introspektions- und Selbstreflexionsfähigkeit	30
3.2.1	Empathie	30
3.2.2	Verstehensfähigkeit	32
3.2.3	Introspektions- und Selbstreflexionsfähigkeit	34
3.3	Förderung emotionaler Kompetenz in Kontexten der Erwachsenenbildung	36
3.3.1	Selbstanerkennung	40
<b>4.</b>	<b>Gesprächskompetenz und Kommunikationsfähigkeit</b>	<b>42</b>
4.1	Über die Leibgebundenheit der Sprache/Nonverbale Kommunikation	46
4.2	Gelingende Gespräche: Förderung der Gesprächskompetenz und Kommunikationsfähigkeit in Kontexten der Erwachsenenbildung	48
<b>5.</b>	<b>Anerkennung in der Erwachsenenbildung</b>	<b>51</b>
5.1	Beziehungsgestaltung in Kontexten der Erwachsenenbildung Anerkennende, beziehungs- und bildungstiftende Interaktionen	51
5.2	Kultur der Anerkennung	52
5.3	Anerkennungspädagogische Gestaltung von Such- und Lernbewegungen in Kontexten der Erwachsenenbildung	55
5.3.1	Die Anerkennungsskulptur	57
5.4	Anerkennung hat eine bejahende/ermöglichende Perspektive und begrenzende Aspekte	61
5.4.1	Dimensionen der Macht, Missverstehen (Verkennung), Ausbleibende Anerkennung, Wiederholungsphänomene Exkurs: Wiederholungszwang/Wiederholungseinladungen	62 64

<b>6.</b>	<b>Zusammenfassung der Ergebnisse, Schlussfolgerungen und Relevanz der Anerkennungstheorien für die Gestaltung von Anerkennungsverhältnissen in Kontexten der Erwachsenenbildung</b>	<b>66</b>
<b>7.</b>	<b>Resümee und Ausblick</b>	<b>69</b>
<b>8.</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>71</b>
	Eigenständigkeitserklärung	84



# **1. Einleitung**

## **1.1 Vorbemerkungen zur Schreibweise**

- 1) Erklärungen für Begriffe, die mit \* gekennzeichnet sind, finden sich im Glossar.
- 2) Die vorliegende Arbeit ist gegendert und setzt die Vorschläge des österreichischen BM für Bildung und Frauen um. Eine geschlechtergerechte Sprache vermeidet sprachliche Diskriminierungen und Asymmetrien in Bezug auf das Geschlecht. Frauen und Männer sollen im Text sprachlich sichtbar gemacht werden. Es ist intendiert, dass sich beim Lesen beide Geschlechter gleichermaßen angesprochen fühlen. Bei einer Gleichbehandlung von Männern und Frauen im Bereich der Sprache stehen weibliche und männliche Formen des Ausdrucks gleichberechtigt nebeneinander. Um dieses Anliegen zu verwirklichen, werden bei Paarformen Männer und Frauen entweder explizit genannt (z.B. die Teilnehmerin – der Teilnehmer) oder es wird die Kurzform verwendet (TeilnehmerInnen). Sichtbar machen bedeutet auch, die Vornamen der zitierten Autorinnen und Autoren im Text und im Literaturverzeichnis auszusprechen (vgl. BM f. Frauen und Gleichbehandlung, 2015: 2).
- 3) Die Einleitung und hier v.a. die Kapitel 'Motivation für das Thema' und 'Resümee – Ausblick' sind teilweise in der Ich-Form geschrieben. Zum einen, weil es bei der Beschreibung der Motivation für die Themenwahl beinahe unverzichtbar scheint, zum anderen, um auf die Subjektivität der vorliegenden Arbeit zu verweisen. Würde der Text vollständig in neutraler Form geschrieben werden – ohne Verweis auf die Subjektivität, die trotz des Zieles, das Thema Anerkennung so neutral, objektiv, vielschichtig, facettenreich, reflektiert und kritisch wie möglich zu betrachten, immer gegeben ist – könnte ein Eindruck entstehen der in Richtung einer Vorspiegelung von falschen Tatsachen geht. Ein Subjekt kann nie objektiv sein, es kann nur in der Selbstbeobachtung und Selbstreflexion die beobachteten/festgestellten 'Wahrheiten und Wirklichkeiten' hinterfragen. *„Der Beobachter ist mit seinen Entwürfen kein Spiegel der Realität, sondern die Instanz, in der die Realität zur Wirkung gebracht wird“* (Arnold Rolf, 2012: 132).

## **1.2 Motivation für das Thema**

Wir alle suchen Antworten der anderen auf uns, suchen nach einem Echo, das uns

bestätigt, vielleicht auch aufwertet, uns anspornt und ermuntert, neue Möglichkeiten in uns zu erkennen. Erst der Blick der anderen lässt uns existieren. Anerkennung will immer wieder neu errungen werden, sie ist unbeständig und unsicher. Der Wunsch, Anerkennung zu erhalten, lässt die Menschen kreative und neue Wege der Lebens-, Beziehungs- und Berufsgestaltung suchen und ausprobieren. Das Thema Anerkennung beschäftigt mich seit ~ drei Jahren. Das war der Zeitpunkt, als das Erste Wiener Frauenwunder – eine Zusammenarbeit von zwei Künstlerinnen von denen ich eine bin – dieses Thema aufgriff. Wir hinterfragen im Projekt „Anerkennung“ die Praktiken des Kunstbetriebs: Wie machen KünstlerInnen auf sich aufmerksam, um Anerkennung und Wertschätzung zu bekommen? Wie sieht die Suche nach Anerkennung konkret aus, welche Strategien werden angewandt? Auf welche Fähigkeiten und Fertigkeiten setzen KünstlerInnen bei dieser Suche? Wie gestalten sie Beziehungen, um Anerkennung zu bekommen und welche sozialen und personalen Kompetenzen sind notwendig, um Anerkennung zu erhalten? Nur ein paar Monate später habe ich Prof. Wolfgang Müller-Commichau in einer Präsenzphase der TU-Kaiserslautern kennengelernt. Seine Theorie einer Anerkennungspädagogik, die er in seinen Seminaren umsetzt, hat mich begeistert und ermuntert, seine und danach weitere Bücher zum Thema Anerkennung in der Pädagogik/Erwachsenenbildung zu lesen. Der Wunsch, mich intensiver mit dem Thema 'Anerkennung und anerkennende Beziehungsgestaltung in der Erwachsenenbildung\*' auseinanderzusetzen wurde im Entschluss, die Masterarbeit zu diesem Thema zu schreiben, verwirklicht.

### **1.3 Erkenntnisleitendes Interesse, Forschungsfragen und Ziele der Arbeit**

Das erkenntnisleitende Interesse dieser Arbeit verdeutlicht sich in den Fragen:

Welche Kompetenzen sind wesentlich, um einerseits die Suche nach Anerkennung erfolgreich zu gestalten und andererseits Beziehungen in erwachsenpädagogischen\* Kontexten derart zu gestalten, dass anerkennende Erfahrungen möglich werden. Hieran schließt sich die Frage, wie erwachsenpädagogisches Handeln entwickelt werden kann, dass es zu Anerkennungshandeln wird (vgl. Cwielong Ilona, 2017: 5). „*Anerkennung bietet nach diesem Kerngedanken nicht nur eine ethische Orientierung und Zielvorgabe, sondern wird letztlich zu einem Qualitätsmerkmal pädagogischer Praxis*“ (Cwielong Ilona, 2017: 5). Durch Literaturrecherche [Arnold Rolf (2012),

Arnold Rolf/Pachler Anita (2013), Goleman Daniel (1997), Guggenbühl Allan/Müller-Commichau Wolfgang (2006), Müller-Commichau Wolfgang (2018, 2017, 2016, 2014, 2005), Steiner Claude (2000), Dietel Sylvana (2013)] haben sich zwei Kompetenzen herauskristallisiert, die wahrscheinlich wesentlich sowohl für die Suche nach Anerkennung als auch für das Geben von Anerkennung sind. Daraus leitet sich die Hypothese die in dieser Arbeit geprüft werden soll ab: Emotionale Kompetenz und Gesprächskompetenz/Kommunikationsfähigkeit sind Voraussetzungen für eine anerkennende Beziehungsgestaltung in Kontexten der Erwachsenenbildung. Diese beiden Kompetenzen geraten in den Fokus, wenn es darum geht, gelingende Beziehungen zu gestalten. Gelingende Beziehungen wiederum sind das Fundament, um Anerkennung von anderen zu erhalten und anderen Anerkennung zu zollen. Sollten sich diese beiden Kompetenzen als essentiell für eine gelingende Beziehungsgestaltung in Kontexten der Erwachsenenbildung herausstellen, werden daraus Handlungsvorschläge für die Gestaltung anerkennungspädagogischer, wertschätzender Beziehungen, die das Selbstwirksamkeitserleben erwachsener Lernerinnen und Lerner stärken entwickelt und anerkennende Lernsettings überlegt, die Lernmotivation, Lernfreude und die Lust, sich Neues anzueignen, anregen und unterstützen.

#### **1.4 Bezugstheorien**

*„Aufgrund ihres thematischen Horizonts, insb. aber aufgrund der Nutzbarkeit von Theorieansätzen und Methoden steht die E. [Erwachsenenbildung] in besonderer Nähe zu bestimmten Nachbardisziplinen, die sie auch als ihre (primären) Bezugsdisziplinen ansieht: Das sind in erster Linie die Soziologie und die Psychologie“* (Arnold Rolf/Nolda Sigrid/Nuissl Ekkehard, 2010: 88). Bezugstheorien für die vorliegende Arbeit sind die Anerkennungstheorie des Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Müller-Commichau (siehe 2.3.1), aus dem Bereich der Sozialphilosophie die Anerkennungstheorie von Axel Honneth (siehe 2.3.2) und als dritte Theorie im Bunde die der Anerkennung in sozialen Interaktionen des Sozialwissenschaftlers Werner Nothdurft (siehe 2.3.3).

Grundlegend für das Verständnis der vorliegenden Arbeit ist die Theorie der Intersubjektivität, die nachfolgend dargestellt wird.

### **1.4.1 Theorie der Intersubjektivität**

„Die Intersubjektivität wird definiert als Beziehung zweier Subjekte, bei der die Subjekthaftigkeit beider zu wechselseitigen Reaktionen und Antworten führt. Die Subjekthaftigkeit umfasst Denken und Fühlen aber keine instinkthaftern Äußerungen (...). Der Säugling ist spätestens ab dem 2. Monat interaktiv aufgrund seiner angeborenen Ausstattung“ (Kögler Michael, 2004: 3). Säuglinge sind soziale Wesen mit einem angeborenen Kontaktwunsch, sie tragen die Beziehungserwartung zum Zeitpunkt ihrer Geburt bereits in sich. Sie nehmen aktiv an der Gestaltung zwischenmenschlicher Interaktionen teil. Sie können ihre Befindlichkeit kundtun und zeigen und Interaktionen mit ihren Bezugspersonen beeinflussen (vgl. Kögler Michael, 2004: 12-14). Das Kind sucht den Blick der Mutter, „weil dieser Blick als solcher ihm eine unabdingbare Ergänzung bringt: er bestätigt es in seiner Existenz. Anders ausgedrückt 'verlangt' das Kind nunmehr die Anerkennung der Mutter (...) [diese] sucht dem Kind die Anerkennung zu geben, es seiner Existenz zu versichern“ (Todorov Tzvetan, 1996: 38). Gleichzeitig und ohne sich dessen immer bewusst zu sein sieht sich die Mutter in ihrem Handeln als 'Maklerin der Anerkennung' durch die verlangenden Blicke ihres Kindes anerkannt (vgl. Todorov Tzvetan, 1996: 38f). Denker wie Lacan, Winnicott, Stern und Kohut haben sich mit der Theorie der Intersubjektivität befasst (vgl. Kögler Michael, 2004: 3). Axel Honneth betont, dass die 'Wurzel für alle Dimensionen von Intersubjektivität' im vorsprachlichen Bereich zu suchen ist, bei den körperlichen Interaktionen mit den frühen Bezugspersonen. Daraus leitet er ab, dass auch im Erwachsenenleben nonverbale Kommunikation (Ausdrucksgesten, Mimik) Interaktionsverhältnisse gestaltet und steuert (vgl. Honneth Axel, 2009: 121). Das Subjekt bzw. das subjektive Selbstempfinden entsteht also in der frühkindlichen Sozialisation – das Kind erkennt, dass sein Gegenüber andere Affekte und Handlungsabsichten haben kann, als es selbst, erkennt, dass beide in unterschiedlichen psychischen Zuständen sein können, dass es jedoch möglich ist, sich mitzuteilen, sich auszutauschen (vgl. Kast Verena, 2006: 46-47). „Das ist der Beginn der Entstehung von Intersubjektivität. Hier unterscheiden sich Subjekte, die miteinander kommunizieren können, die das Gleiche machen können, die wissen, was im anderen vorgeht, und die auch wissen, dass der andere weiß, was in uns vorgeht. Intersubjektivität lässt sich beschreiben als: Ich weiß, dass du weißt, dass ich weiß ...“ (Kast Verena, 2006: 47).

Hinzuzufügen wäre diesem Gedankenbeitrag Verena Kasts, dass dieses 'ich weiß' immer auch die Möglichkeit des Irrtums, der Fehlinterpretation miteinschließt.

Neben der psychoanalytische Theorie der Entstehung von Intersubjektivität, gab es Überlegungen von George Herbert Mead (1863 - 1931), der gemeinsam mit Hegel als *„'Paradigmenstifter' des 'apriorischen Intersubjektivismus', (...) [eine] Position, die das Aufkommen von Selbstbewusstsein von der Verflechtung in intersubjektive Bezüge abhängig mache [vertrat]. Subjekte würden dort durch Anerkennung allererst produziert“* (Hanke Thomas, 2017: Online-Text ohne Seitenzahl).

Auch im Kontext der Erwachsenenbildung ist der Subjektbegriff zentral. *„Der Einzelne wird erst in der Erfahrung anerkennender Interaktion mit einem anderen zu einem Subjekt“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2018: 44). Dieses Subjekt ist im Laufe seines Lebens vielfachen Krisen ausgesetzt und verfügt nicht über genügend Stabilität, um sich immer wieder selbst zu restabilisieren. Es benötigt Unterstützung in Situationen, in denen es fragil zu werden droht (vgl. Müller-Commichau Wolfgang, 2017b: 1), es *„benötigt immer wieder einmal die Begegnung mit einem anderen Subjekt, von dem es vergleichbar uneingeschränkt bejaht wird, wie das für die ersten Referenzpersonen selbstverständlich war“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2018: 44). Diese Situationen, die durch das Bemühen des Subjekts sich zu restabilisieren geprägt sind, erfordern ein Gegenüber, das sich zur Verfügung stellt und dabei Unterstützung anbieten kann – ein Subjekt tritt in Interaktion mit einem anderen Subjekt. In diesem intersubjektiven Geschehen steht der Erwachsenenbildung u.a. ein Instrument, nämlich das der Anerkennung, zur Verfügung (vgl. Müller-Commichau Wolfgang, 2017b: 1). Das intersubjektive Paradigma richtet das Augenmerk auf das Geschehen in der Beziehung, auf die Begegnung, die Interaktion im intersubjektiven Feld der (erwachsenenpädagogischen) Situation. Das Gespräch, das was sich zwischen einem Ich und einem Du entfaltet und in einem Klima der Bezogenheit Ausdruck findet, steht im Fokus. *„Das Subjekt bedarf der Achtung durch Andere um sich als Subjekt erleben zu können“* (Nothdurft Werner, 2007: 111). Axel Honneth weist darauf hin, dass *„die Möglichkeit der positiven Selbstbeziehung allein mit der Erfahrung von Anerkennung gegeben ist, [dies] läßt (sic!) sich als ein Hinweis auf notwendige Bedingungen der individuellen Selbstverwirklichung verstehen“* (Honneth Axel, 1997: 278). Personale Identität wird zentral durch wechselseitige Anerkennung begründet (vgl. Wimberger

Christine 2004: 5, vgl. Müller-Commichau Wolfgang 2014, 2015, 2017b, 2018, vgl. Axel Honneth 1992). Das Individuum ist, um sich als autonomes Subjekt zu erleben, angewiesen auf die Anerkennung des Gegenübers, das heißt, es ist auf Intersubjektivität angewiesen (vgl. Nothdurft Werner, 2007: 112).

## **1.5 Aufbau der Arbeit**

Nach den zu Beginn dieser Arbeit formulierten Vorbemerkungen zur Schreibweise und Motivation für das Thema und den daran anschließenden Forschungsfragen und Bezugstheorien stehen in Kapitel zwei die Darstellung des Anerkennungsbegriffs, Überlegungen zur Entwicklung von Anerkennungsverhältnissen und die drei für diese Arbeit wesentlichen Anerkennungstheorien von Wolfgang Müller-Commichau, Axel Honneth und Werner Nothdurft im Zentrum. Kapitel drei ist der 'Emotionalen Kompetenz' gewidmet und umfasst neben Definitionsversuchen die Beschreibung unterschiedlicher Aspekte emotionaler Kompetenz, die Darstellung der Begriffe Empathie, Verstehensfähigkeit, Introspektions- und Selbstreflexionsfähigkeit – Eigenschaften, die sowohl für die Suche als auch für das Geben von Anerkennung Bedeutung haben und schließt mit Überlegungen zur Förderung emotionaler Kompetenz in Kontexten der Erwachsenenbildung. In Kapitel vier gerät die Kommunikationsfähigkeit/Gesprächskompetenz in den Fokus. Nach einer Beschreibung der Begriffe werden Fragen dazu, wie gelingende Gespräche, wie ein verstehender Dialog aussehen könnte, thematisiert und wie Kommunikationsfähigkeit/Gesprächskompetenz in erwachsenenpädagogischen Settings weiterentwickelt werden könnte. Kapitel fünf stellt anerkennende pädagogische Beziehungsgestaltungen ins Zentrum der Betrachtung. In den Fokus gelangen wechselseitige Anerkennungsverhältnisse (Beispiel Anerkennungsskulptur) und die bejahende/ermöglichende bzw. begrenzende Perspektive (Verkennung, Missverstehen, ausbleibende Anerkennung) von Anerkennung. Kapitel sechs bringt eine Zusammenfassung der Ergebnisse, die in ihrer Relevanz für die Gestaltung von Anerkennungsverhältnissen in Kontexten der Erwachsenenbildung dargestellt werden. Am Ende des Kapitels geht es um Überlegungen zu einer Kultur der Anerkennung, um Anerkennung als Haltung. Das Schlusskapitel sieben bringt ein Resümee und einen Ausblick mit neuen Forschungsfragen zum Thema Anerkennung.

## 2. Anerkennung

*„Das Fundament des Mensch-mit-Mensch-seins ist dies Zwiefache und Eine: der Wunsch jedes Menschen, als das was er ist, ja was er werden kann, von Menschen bestätigt zu werden, und die dem Menschen eingeborene Fähigkeit, seine Mitmenschen eben so zu bestätigen“ (Buber Martin, 1978: 28).*

Mit diesen einleitenden Sätzen von Martin Buber gerät der Anerkennungsbegriff in den Fokus.

### 2.1 'Anerkennung' – das Werden eines Begriffs

Seit den 1990er Jahren erlebt der Begriff der Anerkennung einen Höhenflug und Anerkennungstheorien unterschiedlichster Schulen und wissenschaftlicher Disziplinen sind in aller Munde. Die Sozialphilosophie, Psychologie, Neurologie, Soziologie, Politikwissenschaft, Linguistik, Ethnologie und nicht zuletzt die Pädagogik und hier der Bereich der Erwachsenenbildung nehmen interpersonale und intersubjektive, symmetrische und asymmetrische Anerkennungsverhältnisse in den Fokus. Die Entwicklungen, die diesen zur Zeit wahrnehmbaren 'Boom' des Anerkennungsbegriffs einleiteten, beginnen jedoch bereits im 18. Jahrhundert. Werner Nothdurft (2007) macht das an drei Entwicklungslinien fest. Zum einen beginnen um diese Zeit feststehende soziale Kategorien und Leitvorstellungen zu bröckeln (Ehrlosen bzw. Unwürdigen wurde die Anerkennung versagt, Ehrwürdige wurden mit sozialer Anerkennung bedacht) und es entsteht eine bis zu diesem Zeitpunkt nicht vorstellbare Idee von persönlicher Identität, die an Attributen wie authentischer Lebensweise und Einzigartigkeit festgemacht wird (vgl. Nothdurft Werner, 2007: 110-111). Das bedeutet, dass die *„soziale Geltung der Einzigartigkeit einer Person (...) in Prozessen sozialer Anerkennung errungen werden [muss] (...). Soziale Anerkennung wird damit zum einen zur Bedingung von Selbstfindung, zum anderen kontingent; sie benötigt besondere Interaktionsbedingungen“* (Nothdurft Werner, 2007: 111).

Um die zweite Entwicklungslinie zu beschreiben, fokussiert Werner Nothdurft auf Jean-Jacques Rousseau, für den das Bestreben, Anerkennung von anderen zu erhalten, ein konstitutives Element jeder menschlichen Natur darstellt. Galt die Suche nach Anerkennung in früheren Zeiten als Schwäche, als Zeichen von Egoismus und

überhöhter Eigenliebe ist es für Rousseau wesentlich hier zu differenzieren. Er unterscheidet die Neigung zur Selbstwerterhöhung und die damit verbundene Herabsetzung anderer und den Selbsterhaltungstrieb vom Bedürfnis, von anderen wahrgenommen zu werden und Anerkennung und Wertschätzung zu erhalten (vgl. Nothdurft Werner, 2007: 111, vgl. Todorov Tzvetan, 1996: 23-25).

Die dritte Entwicklungslinie, die in etwa zeitgleich entsteht, zeigt sich in neuen gesellschaftlichen Umgangs- und Interaktionsformen der Oberschicht. Nothdurft hebt hier besonders die von Luhmann 1980 beschriebenen „*Übersteigerungen von Interaktionsformen, die reine Geselligkeit zelebrieren und (...) durch wechselseitige Rücksichtnahme (...) im Umgang miteinander und durch Gewähren von Spielraum, in dem der Andere sein Verhalten selbst bestimmen kann*“ (Nothdurft Werner, 2007: 111), gekennzeichnet sind. Die Kommunikationsform ist geprägt durch Takt, Sensibilität für die Möglichkeiten der Anderen und Wohlwollen, sie öffnet Raum zur Entfaltung von Individualität (vgl. Nothdurft Werner, 2007: 111) und stellt so die Rahmenbedingungen für die Suche nach Anerkennung und dem Zollen wechselseitiger Anerkennung dar.

## **2.2 Begriffe und Metaphern**

„*Die Anerkennung unseres Seins und die Bestätigung unseres Wertes sind der Sauerstoff des Daseins*“ (Todorov Tzvetan, 1996: 107).

Die Herkunft des Wortes Anerkennung geht auf das 16. Jahrhundert zurück – aus dem Wort „erkennen“ bildete sich das Wort „anerkennen“ (vgl. Cwielong Ilona, 2017: 1).

Anerkennung ist ein Hyperonym und umfasst eine Vielfalt an Bedeutungen und Begriffen (vgl. Fidancheva Iva, 2013: 138). Sie steht in Bezug zu den Begriffen Respekt, Bestätigung, Auszeichnung, Akzeptanz, Lob, Bewunderung, Ansehen, Ehrung, Achtung, Beachtung, Wertschätzung und Würdigung (vgl. Goethe-Wörterbuch 2014: Begriff Anerkennung) von bestimmten Eigenschaften oder Leistungen „*und kann nicht separat von Begriffen wie Identität und soziale Rolle, Ehre bzw. Würde betrachtet werden. Im normativen Sinne impliziert sie Beachtung und Wahrnehmung der Normen. Die soziale Anerkennung stellt eine inhärente Komponente bei der Identitätsbildung und Subjektkonstruktion dar*“ (Fidancheva Iva, 2013: 138). Axel Honneth verweist auf den Umstand, dass der Anerkennungsbegriff, dessen begrifflicher Gehalt in der Forschungsliteratur stiefmütterlich behandelt wird, meist in „*lockerer Anlehnung an*



Hegel (...) vage für Einstellungen und Praktiken benutzt [wird], durch die individuelle Subjekte oder soziale Gruppen in bestimmten ihrer Eigenschaften bestätigt werden“ (Honneth Axel, 1997: 317). Wolfgang Müller-Commichau beschreibt Anerkennung im Hinblick auf anerkennungspädagogisches Handeln als eine Haltung, „die den Anderen **anerkennt**, ohne seine spezifischen Fähigkeiten, Talente, Kompetenzen exakt zu **kennen**, also in umgekehrter Reihenfolge zu verfahren, als das gemeinhin praktiziert wird. Es geht (...) um eine Anerkennung des **Da-Seins**, bevor uns Informationen über die Spezifika des **So-Seins** bei dem jeweils Anderen zur Verfügung stehen“ (Müller-Commichau Wolfgang, 2014: 22, Hervorhebung durch den zitierten Autor).

Auf eine Bedeutung des sprachlichen Inhalts des Verbs „erkennen“ geht Christiane Micus-Loos in Anlehnung an Paul Ricoeur ein. Sie schreibt: „*Ich erkenne etwas, indem ich es von Anderem, das mir bereits begegnete, unterscheide bzw. mit Anderem identifiziere: dies gilt nicht nur für das gegenständliche Andere, als das mir die Welt begegnet, sondern auch für das personale Andere, den Mitmenschen. Anerkennen (...) in diesem Sinne ist das Wiedererkennen von etwas oder jemandem*“ (Micus-Loos Christiane, 2012: 314). Mit Wiedererkennen als Form von Anerkennung versucht Micus-Loos die Anerkennung des Gegenübers im Bildungsprozess zu begründen. Wiedererkennen meint nicht nur die Andere/den Anderen als Personen, sie meint gleichzeitig auch, das Andere der Welt in den Blick zu nehmen. Dieser Versuch beinhaltet auch die Möglichkeit des Scheiterns, des nicht Erkennens, der Fehleinschätzung, des Missverständnisses (vgl. Micus-Loos Christiane, 2012: 314). „*Etwas völlig Fremdes, das jeglicher Wiedererkennung oder auf (...) Gemeinsamkeiten aufbauenden Identifikationen entbehrt, kann auch nicht anerkannt werden*“ (zitiert nach Schmetkamp Susanne 2012: 113, in Cwielong Ilona, 2017: 2).

Heikki Ikäheimo hebt den Handlungscharakter des Aktes in dem Anerkennung gezollt wird hervor. Bei ihm geht es wesentlich auch um die Einstellungen, die Haltung, die dem Anerkennung-Gebenden zu eigen ist und die sich in einer Handlung verkörpert, wobei dieser Akt nicht ein zufälliger sein kann, sondern durch eine Absicht begründet sein muss (vgl. Ikäheimo Heikki: 2014: 14-18). Nicht allein die Worte, Phrasen oder Symbole sind es, die Anerkennung signalisieren, sondern „*die entsprechenden Verhaltensweisen die Glaubwürdigkeit erzeug(t)[en]*“ (Honneth Axel, 1997: 319). Wolfgang Müller-Commichau geht auf den Unterschied zwischen Toleranz und

Anerkennung ein und weist darauf hin, dass Anerkennung nicht synonym mit dem Begriff Toleranz gebraucht werden kann (vgl. Müller-Commichau Wolfgang, 2012: 12). Unter Toleranz versteht er ein gelassenes Zur-Kennntnis-Nehmen von Unterschieden bei Individuen. *„Anerkennung hingegen findet Worte für das erkennbar Andere und nutzt sie – wertschätzend akzentuiert – in der Interaktion mit ihm. Dabei ist die Haltung, in der sich Anerkennung artikuliert, nicht durch stoische Gleichgültigkeit, sondern durch deutlich erkennbares Interesse gekennzeichnet“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2012: 12).

Die vorausgegangene Darstellung macht deutlich, dass menschliches Handeln immer auch durch die Suche und den Wunsch motiviert ist, wahrgenommen zu werden, in Resonanz mit einem Gegenüber zu geraten und dabei Anerkennung, Bestätigung und Wertschätzung zu erhalten und selbst zu geben. Anerkennung (Fremdanerkennung und Selbstanerkennung) zu bekommen, ist ein Grundbedürfnis, erst *„die Achtung Andere (sic!) verleiht dem Individuum ein Gefühl seiner Existenz“* (Nothdurft Werner, 2007: 111).

Im folgenden Kapitel stehen die Anerkennungstheorien von Wolfgang Müller-Commichau, Axel Honneth und Werner Nothdurft im Fokus.

## **2.3 Anerkennung - Aktuelle Ansätze**

### **2.3.1 Wolfgang Müller Commichau: 'Anerkennung in der Pädagogik'**

Wolfgang Müller-Commichau ist Anerkennungspädagoge. Sein neues Buch 'Souveränität durch Anerkennung. Überlegungen zu einer dekonstruktiven Erwachsenenpädagogik' (2018) ist nach 'Anerkennung in der Pädagogik. Ein Lehrstück' (2014) und 'Was soll das denn!? Zeitgenössische Kunst als Lernfeld' (2015) das dritte Buch des Autors zu einer Anerkennungspädagogik in der Erwachsenenbildung.

*„Es ist die dialogische Hervorbringung der Ressourcen und Potenziale im Anderen, was den Kern einer Anerkennungspädagogik ausmacht, die im Intersubjektivismus ihre Rahmung erfährt“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2015: 40). Er versteht unter Anerkennung eine *„durch emotionale wie soziale Wertschätzung geprägte Haltung zwischen mindestens zwei miteinander kommunizierenden Individuen. Die in dieser Haltung ausgedrückte Bejahung des jeweils Anderen erfährt ein Mehr an*

*Glaubwürdigkeit, wenn sie von einem entsprechenden Handeln begleitet wird“ (Müller-Commichau Wolfgang, 2014: 19). Mit Handeln sind auch die eine Beziehung begleitenden Sprechakte gemeint. „Idealerweise interessiert sich die anerkennende Person für das mit Anerkennung Bedachte im Anderen, ist offen dafür, von ihm zu lernen“ (Müller-Commichau Wolfgang, 2018: 61). Die zentrale These seines neuen Buches lautet „Anerkennung zu erfahren (...) wird umso wahrscheinlicher, wenn Anderen in glaubwürdiger Weise Anerkennung gewährt wird: Authentische Anerkennung produziert authentische Anerkennung oder: Wer sich in glaubwürdiger Weise anerkannt weiß, ist darum bemüht, auch andere in einer nicht gezielten Weise anzuerkennen“ (Müller-Commichau Wolfgang, 2018: 37).*

Wolfgang Müller-Commichau beschreibt Anerkennungspädagogik in Anlehnung an die vom deutschen Sozialphilosophen Axel Honneth in dessen Buch 'Kampf um Anerkennung' formulierten drei Aspekte von Anerkennung: Liebe, Recht und (soziale) Wertschätzung (eine detaillierte Darstellung der Honnethschen Anerkennungstheorie findet sich unter Pkt. 2.3.2). Den Begriff der 'Liebe' übersetzt Müller-Commichau für erwachsenenpädagogische Kontexte mit dem Begriff der Bestätigung. Er meint damit die Bestätigung eines Gegenübers in seiner Existenz und als Person, auch wenn dieses zu den eigenen abweichende Positionen formuliert. Den zweiten von Honneth genannten Begriff des 'Rechts' beschreibt Müller-Commichau für die Erwachsenenbildung mit dem Bemühen um Gleichbehandlung und Gleichförderung in der Arbeit mit Gruppen (vgl. Müller-Commichau Wolfgang, 2017b: 2). Das erfordert ein differenziertes Vorgehen, da die Lehrenden Möglichkeiten finden müssen, um an Kompetenzen die sich zeigen anzukoppeln. Den dritten von Axel Honneth verwendeten Begriff der (sozialen) 'Wertschätzung' macht Müller-Commichau im Herausstellen sozialer Kompetenzen für die Erwachsenenpädagogik fruchtbar (vgl. Müller-Commichau Wolfgang, 2017b: 2-3). Er meint damit eine „*Benennung, ein Hervorheben dessen was an sozialen Kompetenzen da ist. Wir sind in beruflichen Kontexten oft in Situationen, dass wir fachliche Kompetenzen hervorheben und anerkennen, aber das Soziale, ein positives Sozialverhalten einer Person einer anderen gegenüber eher nicht*“ (Müller-Commichau Wolfgang, 2017b: 2, vgl. Müller-Commichau, 2018: 42). Soziale Wertschätzung, so Wolfgang Müller-Commichau nimmt auch das Besondere im Gegenüber wahr, schätzt es und kann es auch verbalisieren. Bei diesem Wahrnehmen

gerät „immer auch das Erkennen des Selbst im Anderen“ (Müller-Commichau Wolfgang, 2014: 20) in den Fokus. Das bedeutet, sich im Gegenüber zu spiegeln und „bei genauerem Hinschauen Elemente [zu bemerken], die ich in mir (noch) nicht wahrnehme. Da ist ein 'Mehr' erkennbar, zu dem ich mich auch in mir selbst auf die Suche begeben kann“ (Müller-Commichau Wolfgang, 2014: 20). Bezogen auf die Erwachsenenbildung können neue Ressourcen und Potenziale einer Lernerin oder eines Lernalters in den Blick rücken.

Wolfgang Müller-Commichau bezieht sich in seiner Theorie der Anerkennung nicht nur auf diese drei von Axel Honneth formulierten Aspekte sondern formuliert darüber hinaus für eine Pädagogik/Erwachsenenbildung der Anerkennung zwei wesentliche Skills, **emotionale Kompetenz** und **Dialogfähigkeit**, die sowohl für die Suche nach Anerkennung als auch für das Geben von Anerkennung bedeutend sind. Als weiteren zentralen Aspekt seiner Anerkennungspädagogik nennt er die Haltung der Lehrenden in erwachsenenpädagogischen Kontexten, die er unter dem Begriff der **Anerkennungstauglichkeit** thematisiert. Diese drei genannten Aspekte werden auf den folgenden Seiten dargestellt.

### **2.3.1.1 Emotionale Kompetenz in der Anerkennungstheorie Müller-Commichaus**

Zentral ist Anerkennung, „wenn es um pädagogische Reflexionen und Handlungsoptionen geht, zumal dann, wenn sich Pädagogik von einem humanistischen Menschenbild getragen weiß, also der Ganzheitlichkeit des Individuums verpflichtet ist, die sich aus Kognition, Emotion und der Fähigkeit zu sozialem Handeln zusammensetzt“ (Müller-Commichau Wolfgang, 2012: 13).

Wolfgang Müller-Commichau beschreibt vier Säulen der emotionalen Kompetenz, die grundlegend für eine Pädagogik der Anerkennung sind:

**1) Selbstwahrnehmung:** Darunter ist die Fähigkeit zu verstehen, nach innen zu schauen und zu hören und dabei wach und interessiert die eigenen Reaktionen auf Ereignisse, die aus der Umwelt oder aus dem eigenen Inneren kommen, zu registrieren. Ein innerer Dialog kann die Selbstwahrnehmung schärfen, die durch Gedanken akkordierten Gefühle treten in den Fokus und werden einer Betrachtung unterzogen, wobei es nicht darum geht, die aufkommenden Gefühle zu verändern, sondern sie

zunächst zu bejahen und zu fragen, welche Botschaft sie aussenden (vgl. Müller-Commichau Wolfgang, 2006: 24).

2) **Empathie** kann mit einfühlendem Verstehen beschrieben werden und meint die Fähigkeit und Bereitschaft, sich auf andere Personen einzulassen, sich in sie hinein zu versetzen. Wie kann das gelingen? Durch genaues Beobachten von Mimik, Gestik und Körpersprache, durch genaues Hinhören: Was sagt mir mein Gegenüber jetzt wirklich? Doch hier ist Vorsicht geboten! Wie das Gemeinte zu verstehen ist, kann nur in einem gemeinsamen Dialog und durch wertschätzende Nachfrage festgestellt werden (vgl. Müller-Commichau Wolfgang, 2006: 24-25).

3) **Interaktionskompetenz:** *„Wenn von 'Interaktionskompetenz' die Rede ist, wird darunter verstanden, jemand sei in der Lage, das handelnde Miteinander von Menschen in einer Weise zu gestalten, dass sich beide Beteiligten zumindest über weite Strecken hinweg in Gegenwart des Anderen gut fühlen“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2006: 25). Dabei ist es wichtig, sich einerseits selbst im Blick zu behalten – geht es mir gut – und gleichzeitig beim Gegenüber zu sein.

4) **Grenzen:** Hier geht es darum, die eigenen Belastungsgrenzen, ausgelöst durch berufliche oder familiäre bzw. Belastungen aus der Umwelt zu erkennen und danach zu handeln – d.h. sich in einer resilienten Weise mit diesen Belastungen auseinander zu setzen, auf eigene Limits und das eigene Wohlbefinden zu achten (vgl. Müller-Commichau Wolfgang, 2006: 25).

Emotionale Kompetenz entwickeln heißt für Wolfgang Müller-Commichau Gefühle zulassen – die eigenen und die des Gegenübers, heißt eine Sprache für diese Gefühle finden und dieses *„Sprachefinden für Gefühle immer auch als Quelle für die Entwicklung von noch mehr emotionaler Kompetenz zu nutzen“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2007: 66).

Neben der emotionalen Kompetenz, der in dieser Arbeit auch ein eigenes Kapitel gewidmet ist (siehe Kapitel drei), ist für Wolfgang Müller-Commichaus Anerkennungspädagogik die Dialogfähigkeit wesentlich.

### **2.3.1.2 Dialogfähigkeit**

Zu den vorab skizzierten Elementen emotionaler Kompetenz bedarf es, um einen gelingenden Dialog zu führen, des Willens und Könnens seitens der Lehrenden, die

TeilnehmerInnen in Kontexten der Erwachsenenbildung als PartnerInnen zu begreifen (vgl. Müller-Commichau Wolfgang, 2017a: 2). Dialogfähigkeit in diesem Sinne reflektiert während des Gesprächs die *„eigene Wahrnehmung mit Blick auf die Lernenden, den Diskussionsverlauf oder konstatierbarer Atmosphären dialogisch (...): 'Haben die Anderen Wahrnehmungen, die meinen vergleichbar sind?'“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2017a: 2).

*„Pädagogisch fruchtbar ist nicht die pädagogische Absicht, sondern die pädagogische Begegnung“* (zitiert nach Buber Martin, 1959: 71, in Müller-Commichau Wolfgang, 2007: 57). Dialog heißt für Wolfgang Müller-Commichau Dialog auf Augenhöhe. Er orientiert sich neben Dialog-Konzepten wie Platons Mäeutik oder den Dialog-Vorschlägen von David Bohm v.a. am Dialog-Konzept Martin Bubers. Mit ihm plädiert er für *„mehr Begegnung zwischen den Individuen (...): Eine Form der Annäherung, die bei aller Aufmerksamkeit für das Gegenüber Abstand zulässt: Ein Pendeln zwischen Nähe und Distanz“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2015: 41), ein Pendeln zwischen Ich-Es und Ich-Du Begegnungen. Was kann man sich darunter vorstellen? Bei der Ich-Es Begegnung gerät die Einzelne oder der Einzelne in der momentanen Rolle als TeilnehmerIn einer Veranstaltung, eines Seminars in den Fokus und wird auch in dieser Rolle angesprochen. Diese Kategorisierung bestimmt das Handeln der Lehrenden – es ist ein Verhältnis, das sich als Ich-Es-Relation beschreiben lässt. Ergibt sich im Lehr-Lernprozess ein Moment kurzzeitiger gedanklicher und emotionaler Nähe zwischen einer Teilnehmerin oder einem Teilnehmer und einer oder einem Lehrenden, kann man von einer Ich-Du-Relation sprechen. Letztere bietet den Lehrenden im Idealfall die Möglichkeit, im Gegenüber etwas zu erkennen, was zuvor verborgen war (vgl. Müller-Commichau Wolfgang, 2017a: 2). Müller-Commichau spricht hier vom 'Wachküssen' bislang unbekannter Talente und Fähigkeiten. Er meint nicht nur gerade aktuell wahrnehmbare Kompetenzen sondern auch solche Begabungen, die erst nach und nach sichtbar werden (vgl. Müller-Commichau Wolfgang, 2012: 15). Wenn es hier den Lehrenden gelingt, *„in sensibler Weise das Erkannte zu verbalisieren (...)"* (Müller-Commichau Wolfgang, 2017a: 2) und möglicherweise die Dialogpartner auf Begabungen und Ressourcen aufmerksam zu machen, so dass sich die so angesprochene Person *„in die Lage versetzt fühlt, auf dieses bisher Schlafende in einer aktiven Weise zurückzugreifen“* (Müller-Commichau Wolfgang 2014: 22), leistet Anerkennung einen

wertvollen Beitrag, die Handlungsmöglichkeiten von TeilnehmerInnen an erwachsenenpädagogischen Veranstaltungen zu vergrößern.

Wesentlich ist ein symmetrisch geführter Dialog, um „*Anerkennung in einer Weise zu formulieren, dass sie nicht zum Ritual verkommt*“ (Müller-Commichau Wolfgang, 2012: 15). Diese Gefahr ist gegeben, wenn Anerkennung, eingesetzt um Neugierde, Motivation und Selbstwirksamkeit von LernerInnen anzuregen, in Lobhudelei ausartet und im Sinne der Vorstellung, immer noch mehr Anerkennung führe zu einem mehr an Lernleistung, eingesetzt wird. So verkommt „*Anerkennung zur leeren Formel und verliert schnell ihre ressourcenweckende Kraft*“ (Müller-Commichau Wolfgang, 2012: 15) und eine pädagogisch fundierte Theorie der Anerkennung würde so zu einem inflationären Denkmodell. Auch Annedore Prengel teilt diese Ansicht, wenn sie schreibt, „*Solidarität der Pädagoginnen und Pädagogen ist nicht mit verwöhnender, überbordender Anerkennung zu verwechseln, die auf verleugneter Verantwortung und Macht, [auf] unerfüllten Verschmelzungswünschen (...) beruht*“ (Prengel Annedore, 2013: 63). Tzvetan Todorov argumentiert nicht in diesem Sinne. Für ihn ist eines der grundlegendsten Merkmale von Anerkennung, dass „*das Verlangen nach ihr von Natur aus unerschöpflich ist, [deshalb] kann seine Befriedigung niemals vollständig oder endgültig sein*“ (Todorov Tzvetan, 1996: 106). Um seine Darstellung zu stützen, schreibt er, sich auf Sigmund Freud berufend, „*daß (sic!) man unendlich viel Lob vertragen könne*“ (Todorov Tzvetan, 1996: 106).

Auf der anderen Seite darf Anerkennung auch nicht zur Zwangsbeglückung werden.

Die Sensibilität seitens der Lehrenden, die notwendig ist, damit Anerkennung in Kontexten der Erwachsenenbildung gelingen kann, wird im nachfolgenden Punkt deutlich.

### **2.3.1.3 Anerkennungstauglichkeit**

Wolfgang Müller-Commichau versteht unter Anerkennungstauglichkeit seitens der Lehrenden in erwachsenenpädagogischen Settings eine „*Synthese aus Haltung und Handeln*“ (Müller-Commichau Wolfgang, 2017a: 3) und beschreibt drei wesentliche Aspekte, die zu Beginn des Kapitels überblicksartig erwähnt wurden und nun detailliert dargestellt werden: 1) Die generelle Bejahung des Gegenübers als Person, auch dann, wenn nicht alle Bereiche und Attribute, die Lehrende von dieser Person wahrnehmen,

positiv bewertet werden. 2) Das Bestreben, die TeilnehmerInnen in einer Lerngruppe gleich zu behandeln, was auch die gezielte Förderung Einzelner einschließt. 3) Wertschätzendes Handeln zeigt sich in der Betonung von erkennbaren Kompetenzen. Dabei gilt es, auch auf emotionale und soziale Kompetenzen zu achten (vgl. Müller-Commichau Wolfgang, 2017a: 3).

*„In seinem Sein bestätigt will der Mensch durch den Menschen werden und will im Sein des anderen eine Gegenwart haben. Die menschliche Person bedarf der Bestätigung, weil der Mensch als Mensch ihrer bedarf“* (Buber Martin, 1978: 36). Wolfgang Müller Commichau geht es um die Anerkennung des Daseins und des Soseins. *„Anerkennung kommt von Erkennung. Anerkennung löst Selbstbejahung aus, mit deren Hilfe Individuen ihre Denk-, Fühl- und Handlungsmöglichkeiten zu vergrößern vermögen“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2014: 22).

Die Anerkennung des Daseins geht der Anerkennung des Soseins voraus, sie meint die *„uneingeschränkte Würdigung des Anderen in seiner bloßen Existenz“* (Müller-Commichau Wolfgang 2017a : 3) *„bevor uns Informationen über die Spezifika des Soseins bei dem jeweils Anderen zur Verfügung stehen“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2014: 22). In der Formulierung von Nicole Balzer und Norbert Ricken heißt es: *„man ist nicht erst jemand, der dann auf andere stößt, sondern man wird erst jemand durch andere und von anderen her – ohne dass man deswegen vorher niemand war“* (Balzer Nicole/ Ricken Norbert, 2010: 63). Tzvetan Todorov nennt es die Anerkennung der Existenz, die auch die Voraussetzung jeder Koexistenz ist. Sie *„ist der Sauerstoff der Seele“* (Todorov Tzvetan, 1996: 74). Die Anerkennung des Daseins meint also die Andere oder den Anderen in ihrer/seiner Totalität zu bejahen, ohne vorerst den Blick *„auf Talente, Fähigkeiten oder Kontakte die für mein Netzwerk bedeutsam sein könnten“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2017b: 3) zu werfen. Als Beispiel nennt er das Feld der Sozialpädagogik, in deren Kontexten Lernende nur begrenzt die Erfahrung machen, dass ihre Existenz bejaht wird. Auch Tzvetan Todorov argumentiert in dieser Weise. Er unterscheidet zwei Stufen in der Art und Weise wie Anerkennung gezollt wird. *„Von anderen verlangen wir erstens, unsere Existenz anzuerkennen (die Anerkennung im engeren Sinn), und zweitens, unseren Wert zu bestätigen (diesen Teil des Prozesses bezeichnen wir als Bestätigung. Die beiden angestrebten Handlungen liegen nicht auf der gleichen Ebene: zur zweiten kann es erst kommen, wenn die erste*



*bereits vollzogen ist“* (Todorov Tzvetan, 1996: 100). Die Anerkennung des Daseins, so wie sie Müller-Commichau beschreibt, lässt idealtypisch betrachtet in Interaktionsverhältnissen eine Ethik entstehen, *„die das existentielle Bedürfnis des Individuums nach einem anerkennenden Gegenüber uneingeschränkt bejaht und für diese Bejahung auch glaubwürdige Worte findet“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2018: 36).

Mit Anerkennung des Soseins ist die bereits im vorangegangenen Punkt Dialogfähigkeit beschriebene Bereitschaft seitens der Lehrenden gemeint, Kompetenzen, Fähigkeiten und möglicherweise schlummernde Talente bei den erwachsenen Lernerinnen und Lernern auszumachen, in sensibler Weise anzusprechen und anzuerkennen und sie, wenn das vom Gegenüber auch gewollt wird, mit Angeboten für einen begleitenden Lernprozess zu hinterlegen (vgl. Müller-Commichau Wolfgang, 2017a: 3). Lernende werden so in einem Segment ihrer Persönlichkeit, in ihrer Einzigartigkeit erkannt, schälen sich als unverwechselbare Individuen aus der Masse, sind einmal nicht einer Kategorie, einem bestimmten Typ oder einer Zielgruppe zugeordnet (vgl. Müller-Commichau Wolfgang, 2018: 36). *„In dieser Weise akzentuiertes Handeln öffnet, verstärkt Lernbereitschaft, schafft darüber hinaus ein Klima gegenseitiger Bejahung, in dem Kreativität gedeihen kann“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2018: 37). Wolfgang Müller Commichau weist darauf hin, dass die Lehrenden, möchten sie schlummernde Talente und Fähigkeiten benennen, zuerst die Erlaubnis der LernerInnen brauchen, um dann, *„in Gestalt vorsichtiger, sich zögernd annähernder Versprachlichung“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2017a: 3), ihrer Wahrnehmung Ausdruck zu verleihen. Diese Versprachlichung schließt das Wissen ein, dass die Partner in dieser Ich-Du-Begegnung getrennte Wesen sind und dass Menschen nicht immer so gesehen werden wollen, wie es sich einem Gegenüber darstellt. Die Wahrnehmungen der Lehrenden sind subjektiv – sie können richtig sein und motivierende, beflügelnde Wirkung haben, die das Selbstbewusstsein und die Lernfreude stärken, sie können aber auch auf einem Missverständnis, auf Verkennung beruhen.

Die Anerkennung des Soseins und vor allem der vermuteten Talente erfordert eine hohe Wachsamkeit bei der Wahrnehmung und Sensibilität für das Gegenüber seitens der Lehrenden. Unterstützend beim Aufspüren und Entdecken schlummernder Kompetenzen kann eine Fähigkeit sein, die unter dem Begriff Serendipity Eingang in

den wissenschaftlichen Diskurs gefunden hat. Robert K. Merton, ein US-amerikanischer Soziologe hat den Begriff in die Erkenntnistheorie und Wissenschaftsgeschichte eingebracht (vgl. Obrecht Andreas, 2017: 34). Serendipity beschreibt das Phänomen, etwas zu finden nach dem man nicht bewusst gesucht hat. Es zeigt sich im Talent bereit zu sein, eine unerwartete Entdeckung zu machen, die jedoch über den glücklichen Zufall hinausgeht und in einer einsichtsvollen, geistreichen Schlussfolgerung mündet. *„Denn der glückliche Zufall namens Serendipity ist kein blinder, es bedarf der Bereitschaft, sein Wirkungsfeld aufzusuchen und im rechten Augenblick zu erkennen“* (Obrecht Andreas, 2017: 34). Bezogen auf die Erwachsenenbildung bedeutet Serendipity die Bereitschaft offen zu sein für das Gegenüber, um 'im rechten Augenblick' eine verborgene Begabung zu erkennen. *„Eine Pädagogik des Anerkennens agiert in dieser intersubjektiven Weise, sie identifiziert nicht nur das aktuell im Anderen Wahrnehmbare, sondern fördert, wie bereits angedeutet, Fähigkeiten und Kompetenzen, die erst nach und nach zu Tage treten“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2015: 40).

*„Das Erleben von Anerkennung hat eine Selbstwahrnehmung zur Folge, die durch Souveränität gekennzeichnet ist“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2018: 11). Gerade diese Souveränität erlaubt es dem Subjekt, sich in seinem Umfeld Anerkennung zu holen um damit seine Identität und die Souveränität seines Denkens und Handelns immer wieder zu stabilisieren (vgl. Müller-Commichau Wolfgang, 2018: 11).

Die Anerkennungstheorie Wolfgang Müller-Commichaus ist grundlegend für die in Kapitel fünf beschriebenen Möglichkeiten, anerkennende Beziehungen in Kontexten der Erwachsenenbildung zu gestalten (dort dann auch Gedanken zu einer Lehre, die 'Bildung als Gabe' und 'Mit-Teilung' verwirklicht). Im nächsten Abschnitt folgt das dreistufige Anerkennungsmodell Axel Honneths.

### **2.3.2 Axel Honneth: Der Kampf um Anerkennung**

#### **Ein dreistufiges Anerkennungsmodell**

Axel Honneth, ein deutscher Sozialphilosoph, ist Direktor des in Frankfurt am Main beheimateten Instituts für Sozialforschung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität. 1992 erschien sein Buch „Kampf um Anerkennung“, in dem Honneth nach den Voraussetzungen fragt, die ein Subjekt in die Lage versetzen, Selbstverwirklichung und

Freiheit in einer (demokratischen, westlichen, kapitalistischen) Gesellschaft zu erlangen. „Er [Honneth] möchte soziale Entwicklungen als Geschehnisse begreifen, die sich durch soziale Kämpfe bzw. Bewegungen vollziehen und die durch die moralische Mangelserfahrung adäquater Anerkennung motiviert sind“ (Ikäheimo Heikki, 2014: 136). Honneth beschreibt in diesem Buch die gesellschaftliche Entwicklung in einem dreistufigen Modell sozialer Kämpfe um Anerkennung, denen er spezifische Missachtenserfahrungen zuordnet. Honneths Theorie der Anerkennung ist für die Erwachsenenbildung von Bedeutung da sie „jene Bedingungen pädagogischen Handelns anzugeben [weiß], die zu gelungenen Anerkennungsbeziehungen führen“ (Schäfer Alfred/Thompson Christiane, 2010: 18). Die drei von Honneth formulierten Anerkennungsformen Liebe, Recht und soziale Wertschätzung benennen unterschiedliche soziale Sphären, die für jeweils unterschiedliche Formen von Bestätigung und Bejahung eines Individuums stehen. Diese schaffen die Voraussetzungen für ein Individuum, sich in gelingender Weise auf sich selbst zu beziehen. Den Anerkennungsformen ordnet Honneth Formen der Missachtung zu, „die als ein negatives Äquivalent der entsprechenden Anerkennungsverhältnisse den gesellschaftlichen Akteuren die Tatsache vorenthaltener Anerkennung sozial erfahrbar machen können“ (Honneth Axel, 2014: 150). Diesen drei Sphären der Anerkennung soll „ein bestimmtes Selbstverhältnis der Person entsprechen: diese drei Selbstverhältnisse wiederum sollen zusammengenommen die Möglichkeit geglückter individueller, dialogisch zu erwerbender Autonomie bedingen“ (Pilarek Patrick, 2007: 34).

Axel Honneth geht davon aus, dass Menschsein sich durch den Umstand auszeichnet, „dass Individuen nur durch wechselseitige Anerkennung zu sozialer Mitgliedschaft und damit zu einer positiven Selbstbeziehung gelangen“ (Honneth Axel, 2014: 310). Sich auf Hegels Frühwerk beziehend geht er von der Vorstellung aus, dass „Subjekte zu einem praktischen Selbstverständnis nur gelangen können, wenn sie sich aus der normativen Perspektive ihrer Interaktionspartner als deren soziale Adressaten zu begreifen lernen“ (Honneth Axel, 2014: 148). Anerkennung stellt „einen unverzichtbaren Bezugsrahmen innerhalb der Interaktion dar, da (...) jedes Individuum auf Anerkennung der Anderen angewiesen ist“ (Fidancheva Iva, 2013: 146) und erhält so die Möglichkeit, sich auf sich selbst beziehen zu können. Im Bestreben um eine moderne Gesellschaftstheorie kommt Honneth zu dem Schluss, „dass Anerkennung zu

*den basalen Elementen gehört, die die unterschiedlichsten sozialen Gruppen dauerhaft in Frieden miteinander leben lassen“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2012: 11).

In der Begegnung von Menschen schwingen immer unterschiedliche Formen von Anerkennungserwartungen mit (vgl. Axel Honneth, 2014: 264). Im Folgenden werden die Formen der Anerkennung und die diesen zugeordneten Grundformen der Missachtung dargestellt.

### **2.3.2.1 Liebe**

Honneth verwendet den Begriff der Liebe (Liebesverhältnisse) für *„alle Primärbeziehungen (...), soweit sie nach dem Muster von erotischen Zweierbeziehungen, Freundschaften und Eltern-Kind-Beziehungen aus starken Gefühlsbindungen zwischen wenigen Personen bestehen“* (Honneth Axel, 2014: 153). Die ersten Formen emotionaler Zuwendung sind leibgebunden und zeigen sich in der Beziehung des Säuglings zu seinen Bezugspersonen – das Individuum erscheint als 'konkretes Bedürfniswesen' (vgl. Honneth Axel, 2014: 45). In dieser Phase geht es um das Wahrnehmen von Bedürfnissen der und des Anderen, die in der Befriedigung gleichzeitig Anerkennung und Wertschätzung erfahren (vgl. Honneth Axel, 2014: 153-155). Zur Beschreibung dieser Stufe der Anerkennung greift Honneth auf die der psychoanalytischen Forschungstradition entstammende Objektbeziehungstheorie zurück, da sie *„in besonderem Maße geeignet [erscheint], die Liebe als ein Interaktionsverhältnis verständlich zu machen, dem ein besonderes Muster von reziproker Anerkennung zugrunde liegt“* (Honneth Axel, 2014: 154). Axel Honneth weist auf die Bedeutsamkeit dieser ersten Lebensmonate des Säuglings für späteres (Beziehungs-)Verhalten hin und zeigt, *„wie sich der Prozess der kindlichen Individuierung von Anbeginn als Prozess wechselseitiger Anerkennung vollzieht“* (Micus-Loos Christiane, 2012: 308). Liebe entsteht nach Honneth jedoch erst dann, wenn der Verschmelzungswunsch – gemeint ist die frühe Mutter-Kind-Symbiose der ersten Lebensmonate – *„durch das unvermeidliche Erlebnis der Trennung soweit enttäuscht worden ist, daß (sic!) in ihn von nun an die Anerkennung des anderen als eine unabhängige Person konstitutiv miteinbezogen ist“* (Honneth Axel, 2014: 169). Erst die in dieser Phase erworbene Fähigkeit, einen Zustand der Balance zwischen Selbstbehauptung und Symbiose zu erlangen, stellt die Basis für Selbstvertrauen (vgl.

Micus-Loos Christiane, 2012: 308) und gleichberechtigtes Partizipationsvermögen dar (vgl. Fidancheva Iva, 2013: 147). Der Komplementärform der Liebe ordnet Axel Honneth eine Missachtungsform zu, die in Haltung und Handeln auf Misshandlung (psychisch und physisch) und Vergewaltigung beruht (vgl. Müller-Commichau Wolfgang, 2012: 12). Das Selbstvertrauen einer Person wird durch diese Form der Missachtung zerstört, sie kann *„die Identität der ganzen Person zum Einsturz bringen“* (Honneth Axel, 2014: 213).

### **2.3.2.2 Recht (rechtliche Gleichbehandlung)**

Als zweite Anerkennungsform beschreibt Honneth die des Rechts, die dem Individuum den Status als Rechtsperson zuschreibt und ihn als Träger von Rechten beschreibt. Die *„Rechtssubjekte erkennen sich dadurch, daß (sic!) sie dem gleichen Gesetz gehorchen, wechselseitig als Personen an, die in individueller Autonomie über moralische Normen vernünftig zu entscheiden vermögen“* (Honneth, Axel, 2014: 177). Indem sich Subjekte als gleichgestellte Rechtspersönlichkeiten gegenüberstehen und anerkennen, können sie zu einer positiven Selbstbeziehung – Honneth nennt sie 'Selbstachtung' – gelangen. Bedingung für diese Selbstachtung ist die moralische Zurechnungsfähigkeit, für die ein Individuum geachtet wird (vgl. Honneth Axel, 2014: 178-180). Was ist darunter zu verstehen? *„Um als eine moralisch zurechnungsfähige Person agieren zu können, bedarf der Einzelne nicht nur des rechtlichen Schutzes vor Eingriffen in seine Freiheitssphäre, sondern auch der rechtlich gesicherten Chance zur Partizipation am öffentlichen Willensbildungsprozeß (sic!), von der er faktisch aber nur Gebrauch machen kann, wenn ihm zugleich ein gewisses Maß an sozialem Lebensstandard zusteht“* (Honneth Axel, 2014: 190). Diese Definition erweist sich als problematisch, nicht nur Flüchtlingen wird hier die moralische Zurechnungsfähigkeit abgesprochen (vgl. Staudinger Katharina, 2013: 31, vgl. Pilarek Patrick, 2007: 40). Krassimir Stojanov beschreibt in Anlehnung an Rainer Forst moralische Zurechnungsfähigkeit als das Recht auf Rechtfertigung, *„sich an reziproken und auf Allgemeingültigkeit abzielenden normativen Begründungsdiskursen zu beteiligen. (...) Die Anerkennung des Rechts auf Rechtfertigung bedeutet letztlich, als eine Person anerkannt zu werden, die sich des ursprünglich subjektiven und kontingenten Charakters der eigenen Ideale und Wertvorstellungen bewusst ist, die die eigene Wirklichkeitsperspektive als eine*

*partikulare, neben den jeweils unterschiedlichen Perspektiven der Anderen existierende begreift“ (Stojanov Krassimir, 2006: 140-141).*

Die Missachtungsformen auf der Ebene des Rechts sind Entrechtung und Ausschließung, die mit einer Verletzung der moralischen Selbstachtung einhergehen (vgl. Honneth Axel, 2014: 216-217).

### **2.3.2.3 (Soziale) Wertschätzung**

Die dritte von Axel Honneth beschriebene Anerkennungssphäre ist die der sozialen Wertschätzung, die wesentlich für das Selbstwertgefühl eines Individuums verantwortlich ist und die auf *„die besonderen Eigenschaften, die (ihn) [es] im Unterschied zu anderen Personen charakterisieren“* (Honneth Axel, 2014: 183) fokussiert. Dabei geraten jedoch nicht alle Talente und Eigenschaften in den Blick, es sind nur diejenigen als wertvoll anzusehen, die besonders sind und die eine Person nicht unterschiedslos mit anderen teilt (vgl. Honneth Axel, 2014: 203) und *„die andere als etwas begreifen können, das einen Beitrag zu ihrem Leben leistet oder zu etwas, das sie als wertvoll ansehen“* (Ikäheimo Heikki, 2014: 147). Es geht also um *„die Wertschätzung einer Person im Rahmen eines Wertkollektivs“* (Fidancheva Iva, 2013: 148), deren Begabungen und Eigenschaften *„zur Verwirklichung der gesellschaftlichen Zielvorgaben beitragen [können]“* (Honneth Axel, 2014: 198). Normative Grundlage und Bezugsrahmen für das Erlangen von Anerkennung ist das Leistungsprinzip der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft. *„Der Ort, an dem Anerkennung gewonnen werden kann, ist unter kapitalistischen Bedingungen folglich der Markt“* (Pilarek Patrick, 2007: 43). Ein Subjekt fühlt sich unter diesen Bedingungen anerkannt bzw. kann ein positives Selbstverhältnis herausbilden, wenn seine konkreten Eigenschaften gesellschaftlich positiv bewertet werden und es mit diesen Begabungen und Fähigkeiten dazu beitragen kann, *„mit den anderen Mitgliedern der Gesellschaft gemeinsame Werte zu leben bzw. Ziele zu erreichen. (...) Die soziale Wertschätzung kann als Ausdruck von Solidarität zwischen den Mitgliedern einer Gesellschaft gesehen werden“* (Staudinger Katharina, 2013: 33, vgl. Honneth Axel, 2014: 209f.). Axel Honneth nennt den sich daraus bildenden Selbstbezug Selbstschätzung (auch Selbstwertgefühl). Kommt es jedoch zu einer Entwertung *„von bestimmten Mustern der Selbstverwirklichung hat [das] für deren Träger zur Folge, daß (sic!) sie sich auf ihren Lebensvollzug nicht als*

*auf etwas beziehen können, dem innerhalb ihres Gemeinwesens eine positive Bedeutung zukommt“* (Honneth Axel, 2014: 217). Diese Missachtungsform, die sich auf einzelne Personen oder Gruppen beziehen kann, beschreibt er mit den Begriffen Beleidigung und Entwürdigung.

Die hier beschriebene Darstellung des dreiteiligen Honnethschen Anerkennungsmodells soll die These plausibel machen, *„daß (sic!) es (...) ein Kampf um Anerkennung ist, der als moralische Kraft innerhalb der sozialen Lebenswirklichkeit des Menschen für Entwicklung und Fortschritt sorgt“* (Honneth Axel, 2014: 227).

#### **2.3.2.4 Kritische Würdigung**

Axel Honneths Werk 'Kampf um Anerkennung', das bereits in der achten Auflage erscheint, erfährt umfangreiche kritische Würdigung. In dieser Arbeit können lediglich Kritikpunkte angedeutet werden, eine detaillierte Darstellung ist u.a. bei Ikäheimo Heikki 'Anerkennung' (2014) zu finden. Der deutschen Soziologin und Geschlechterforscherin Christine Wimbauer erscheint v.a. der normative Ansatz problematisch, denn ihrer Ansicht nach *„ist einem Wertepluralismus Rechnung zu tragen“* (Wimbauer Christine, 2004: 28). *„Angesichts einer Vielzahl von konkurrierenden Normen und Werten erscheint ein einheitliches normatives Theoriesystem kaum haltbar, sondern es ist vielmehr von einem dauernden Kampf um die Durchsetzung verschiedener Normen und Werte und / oder von einem Nebeneinander derselben auszugehen“* (Wimbauer Christine, 2004: 25). Darüber hinaus hält sie die Darstellung familiären Binnengeschehens (Anerkennungsform der Liebe) als ausschließliche Privatangelegenheit für bedenklich, denn dieser Entpolitisierung des privaten Bereichs lässt sich ein von feministischen Theoretikerinnen betontes 'the privat is public' gegenüberstellen (vgl. Wimbauer Christine, 2004: 28). Tzvetan Todorov bemerkt kritisch, dass die außerordentlich vielfältigen Formen der Suche nach Anerkennung und dem Gewähren derselben bei Honneth *„auf die Monotonie eines Kampfes um die Macht reduziert wird. Kaum hat man begonnen, sie zu erkunden, wird die Anerkennung bereits auf eine ihrer Spielarten zurückgeführt und praktisch eingesetzt mit jenem andern müden Dauerbrenner der westlichen Philosophien, dem unaufhörlichen Krieg aller gegen alle. Genau diese selbstverstümmelnde Beschränkung gilt es heute zu überwinden“* (Todorov Tzvetan, 1996: 41).

Eine Sichtweise Honneths, die bei mehreren Autorinnen und Autoren eine kritische Betrachtung erfährt, ist die Frage, wie in einer Gesellschaft 'Leistung' (siehe Honneth: Soziale Wertschätzung) zu bewerten ist. *„Am Leistungsprinzip bemängelt Honneth allein dessen eingeschränkte Geltung infolge ideologischer Ressentiments oder irrationaler Marktdynamiken, also die Auslegung des Prinzips, keineswegs jedoch die Idee“* (Pilarek Patrick, 2007: 105). Krassimir Stojanov fordert *„die Abhängigkeit des Prinzips des Arbeitsverdienstes von den Interpretationsleistungen der Akteure und der Dynamik der Interpretationsdiskurse über gesellschaftliche nützliche Arbeit genauer [zu] bedenken“* (Stojanov Krassimir, 2006: 142). Er nennt als ein Beispiel für die von Honneth seines Erachtens zu kurz gefasste Bestimmung von Bemessungskriterien für 'nützliche' Leistungen und Arbeitsverdienst den gesellschaftlichen Beitrag politischer DissidentInnen, die alleine durch *„ihre eigene Biographie einen immensen Beitrag für die Entwicklung und Humanisierung von bestimmten Gesellschaften leisten“* (Stojanov Krassimir, 2006: 143). Patrick Pilarek fragt, bezugnehmend auf Honneths Leistungsbegriff, *„welche Arbeit, eventuell durch eine Assoziation mit Schmutz, Krankheit, einem Mangel an Bildung, etc. durch die etablierten Muster der Anerkennung hindurch fallen“* (Pilarek Patrick, 2007: 46). In Anlehnung an Sighard Neckel und Kai Dröge beschreibt er als Beispiel die häusliche Pflege, die traditionell als Familienarbeit gesehen wird und daher nicht entsprechend entlohnt wird. Weiterführende Kritik formuliert Patrick Pilarek in seiner Arbeit: Rekonstruktion und Kritik der Sozialphilosophie Axel Honneths (siehe Literaturverzeichnis). Im nächsten Punkt gelangt die Theorie der Anerkennung in sozialen Interaktionen von Werner Nothdurft in den Fokus.

### **2.3.3 Werner Nothdurft – Anerkennung in sozialen Interaktionen**

Der deutsche Sozialwissenschaftler Werner Nothdurft beschreibt in einem Beitrag für das Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz Anerkennung, die im Rahmen sozialer Interaktionen stattfindet. *„Anerkennung erfolgt wesentlich in Situationen sozialen Miteinanders als interaktive Reaktion auf situatives Handeln. Diese Reaktion ist typischerweise eine der Bewunderung, der Bewertung, der Wertschätzung, der Betrachtung des Handelns unter Gesichtspunkten des Vollziehens und Gelingens und der Kommentierung unter i.w.S. ästhetischen Gesichtspunkten“*



(Nothdurft Werner, 2007: 118). Zur Beschreibung des Zusammenhangs von Anerkennung und sozialer Interaktion führt er drei Begriffe ein:

1) **Anerkennungsarena**: Mit diesem Begriff versucht Nothdurft charakteristische soziale Anlässe (spezifisch für unterschiedliche Milieus, Kulturen, Gruppen) zu erfassen, in denen versucht wird, Anerkennung zu erhalten bzw. in denen Anerkennung gegeben wird. Durch die Verwendung des Begriffs „Arena“ hebt er den Wettbewerbs- und Wettkampfcharakter, das Buhlen um Anerkennung hervor (vgl. Nothdurft Werner, 2007: 118).

2) **Anerkennungsordnung**: Hier werden die Modalitäten (Unterschiede ergeben sich wieder durch unterschiedliche milieu- bzw. kulturspezifische Standards) geregelt. Die Anerkennungsordnung bestimmt, wer für was (für welche Leistungen, Eigenschaften, Handlungen u.v.m.) in welcher Form Anerkennung bekommt bzw. wer die Anerkennung zugesteht (vgl. Nothdurft Werner, 2007: 118).

Beispiel: Unterschiedliche Anlässe und Formen der Anerkennung in einem großbürgerlichen Haushalt, einem Fußballverein, einem Seminar der Erwachsenenbildung, einem buddhistischen Zentrum, am Arbeitsplatz u.v.m.

Nicole Balzer rückt den Zusammenhang von Anerkennung und Macht, der sich in den unterschiedlichen Anerkennungsordnungen ausdrückt, in den Fokus und beschreibt, sich auf Pierre Bourdieu beziehend, dass die *„strukturierten wie strukturierenden Machtordnungen immer auch die Anerkennung bedingen, indem sie als Anerkennungsordnungen fungieren“* (Balzer Nicole, 2007: 63).

3) **Anerkennungsfiguration**: Für Nothdurft ist der Begriff der 'Figuration', den er von Norbert Elias entlehnt, besonders aussagekräftig, da so *„das gesamte Beziehungsgeflecht erfasst wird, in dem das Handeln des Individuums erfolgt und – gleichsam anders herum – das Individuum als durch dieses Geflecht konstituiert erscheint“* (Nothdurft Werner, 2007: 118). Für Ortfried Schöffter ist die Anerkennungsfiguration assoziiert mit der Theorie sozialer Netzwerke und er betrachtet Nothdurfts Beitrag als Möglichkeit, Anerkennungsbeziehungen unter den Aspekten Macht und Autorität zu analysieren (vgl. Schöffter Ortfried, 2009: 8). Die Dimension

Anerkennung und Macht wird in Kapitel 5.4.1 näher beleuchtet.

Weitere Anerkennungstheorien/-konzepte, die für Kontexte der Erwachsenenbildung bedeutungsvoll sind, jedoch hier nur genannt werden können, stammen von Annedore Prengel, die relationale Anerkennungsverhältnisse im Bereich Schulpädagogik aber auch Erwachsenenbildung in den Fokus nimmt, Christine Wimbauer, deren Interesse sich auf intersubjektive Anerkennungschancen in Paarbeziehungen richtet und deren Erkenntnisse für die Erwachsenenbildung angedacht werden können. Krassimir Stojanovs Gedanken zu Bildung und Anerkennung und Ortfried Schöffers Konzept zur Anerkennung in der Pädagogik, sind als Gedankensplitter in Kapitel sechs dargestellt. Eine Kritik an pädagogischen Anerkennungstheorien, die die Mehrzahl der hier genannten Theorien betrifft, formuliert Christiane Micus-Loos, sich auf Norbert Ricken und Nicole Balzer berufend, indem sie feststellt, dass *„der Einsatz der Anerkennung als ein normatives Muster pädagogischen Handelns“* (Micus-Loos Christiane, 2012: 312) zum Tragen kommt und dieser in einseitiger Weise auf förderndes und wertschätzendes Handeln (akzeptieren und respektieren) fokussiert. Zum einen teilen die AutorInnen nicht die Ausgangsposition, die einen Mangel an Anerkennung in (erwachsenen)pädagogischen bzw. gesellschaftlichen Kontexten beschreiben und die in der Folge Lern- und Bildungsdefizite fördern und zum anderen stellen sie die Frage, ob dieses Bildungsdefizit *„in eine[r] Art Fütterungsprozess“* (zitiert nach Ricken Norbert 2006: 222, in Micus-Loos Christiane, 2012: 312) *„zu therapieren ist, in dem mehr Anerkennung auch mehr Bildungsgerechtigkeit bedeutet“* (Micus-Loos Christiane, 2012: 312). Außerdem heben die AutorInnen den ambivalenten Charakter von Anerkennung hervor, der neben den in den Anerkennungstheorien formulierten positiven Aspekten immer auch unterschiedliche Praxen von Macht und Machtmechanismen beinhaltet (vgl. Micus-Loos, Christiane, 2012: 312).

Nach der Darstellung der Anerkennungstheorien von Wolfgang Müller-Commichau, Axel Honneth und Werner Nothdurft folgen die Kapitel 'Emotionale Kompetenz' und 'Gesprächskompetenz und Kommunikationsfähigkeit' mit der Darstellung von zwei Kompetenzen, die sich durch Literaturrecherche einerseits als wesentlich für das Gestalten von gelingenden anerkenntnispädagogischen Beziehungen (nicht nur) in

Kontexten der Erwachsenenbildung herausgestellt haben und so die eingangs formulierte Hypothese belegen. Gleichzeitig sind diese beiden Kompetenzen die Voraussetzung für Strategien sich Anerkennung von einem Gegenüber zu holen bzw. um einem Gegenüber Anerkennung zu zollen.

### **3. Emotionale Kompetenz**

In einem ersten Schritt geht es um die Frage: Was sind Gefühle und Stimmungen? Wie lassen sie sich begrifflich fassen? (die Begriffe Emotion/Gefühl werden synonym verwendet). Danach folgt eine Darstellung wesentlicher Aspekte von Emotionaler Kompetenz: Empathie, Verstehensfähigkeit und Introspektions- und Selbstreflexionsfähigkeit. Hier sei auch auf die Darstellung von emotionaler Kompetenz in der Anerkennungstheorie von Wolfgang Müller-Commichau (siehe 2.3.1) verwiesen. Der Begriff 'Kompetenz\*' wird im Glossar erklärt.

#### **3.1 Was sind Emotionen/Gefühle?**

*„Es ist bekanntlich schwer, Emotionen in Worte zu fassen. Sie operieren in einem psychischen und neuralen Raum, der dem Bewusstsein nicht ohne weiteres zugänglich ist“* (Ledoux Joseph, 2001: 78). *„Gefühle sind verinnerlichte Konstrukte, die auf früheren Erfahrungen mit früheren Eindrücken beruhen ... sind somit in vielen Fällen nicht spontan, sondern stellen die Übernahme eines einmal praktizierten Umgangs mit einem (...) Reiz dar“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2014: 96). Fühlen, in der Sprache Wolfgang Müller-Commichaus, *„bedeutet, in etwas involviert, ein Teil von etwas zu sein. Wir begeben uns in etwas hinein – zum Beispiel eine Stimmung, einen Handlungskontext oder einen Interpretationsversuch – erleben es quasi von innen ... und da, wo wir uns hineinbegeben haben, können wir auch wieder heraus“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2014: 99). Emotionen sind *„onto- und phylogenetisch – unser 'erster Verstand' (Zimmer 1999) (...) [sie konstruieren] als Grundstimmungen und Bewusstseinsfilter unsere Weltwahrnehmung sowie unser Verhalten mit“* (Arnold Rolf, 2001: 26). Gefühle bewerten Vorgänge des inneren Erlebens oder in der Außenwelt nach bestimmten Wertekriterien die auf einer Skala zwischen zwei Extrempolen angesiedelt sind – beispielsweise: sanft – aggressiv, leise – laut (vgl. Müller-Commichau Wolfgang,

2014: 97 und 2006: 24).

Matthias Jerusalem und Reinhard Pekrun (1999) definieren in ihrem Buch 'Emotion, Motivation und Leistung' Emotionen als eng verflochtene psychische Prozesse und verweisen dabei auf vier wesentliche Komponenten:

1) Über die Aktivierung limbischer Subsysteme entsteht eine affektive Emotionskomponente – das subjektive Empfinden ein Gefühl zu erleben. Hier stellt sich die Frage: „Wie fühlt es sich an?“ Ruhig, angenehm, betrüblich usw.

Beispiel: Gefühle der Leere, der Hoffnungslosigkeit und Niedergeschlagenheit bei Trauer.

2) Emotionsspezifische Gedanken – die kognitive Komponente

Beispiel: Der Gedanke an die nächste mündliche Prüfung kann Emotionen der Angst hervorrufen.

3) Emotionsspezifische physiologische Komponenten

Beispiel: Der körperliche Ausdruck von Angst veranlasst das Nervensystem zur Ausschüttung bestimmter Botenstoffe (hauptsächlich eine unmittelbare Freisetzung von Adrenalin), die uns für einen Kampf oder eine Fluchtreaktion vorbereitet. Dieser Vorgang geht einher mit körperlichen Veränderungen der Mimik, Gestik, Körperspannung und -haltung.

4) Motivationale Komponenten

Beispiel: Die Motivation zur Vermeidung unangenehmer und das Aufsuchen von positiv erlebten Situationen und Begebenheiten (vgl. Jerusalem Matthias/Pekrun Reinhard, 1999: 251).

Der Definitionsversuch von Christophe André und Francois Lelord (2008) beschreibt fünf Merkmale einer Emotion, die über die Darstellung von Jerusalem und Pekrun hinaus gehen. Emotion ist 1) Eine Bewegung. Aus einem relativ unbewegten Ausgangszustand entsteht plötzlich eine Gefühlsregung. 2) Emotionen sind körperlich und lassen sich am ganzen Leib spüren (das Herz kann schneller oder auch langsamer schlagen). Luc Ciompi formuliert es wie folgt: „'Affekte' sind (...) psychische Phänomene, die den Körper direkt und konkret 'affizieren' bzw. 'implizieren' (Ciompi Luc, 1989: 77). 3) Emotionen bringen den Geist in Hitze und lassen das Subjekt anders denken als davor. Hier wird die kognitive Komponente der Emotionen angesprochen. Sie können den Verstand beeinträchtigen, ihn trüben oder schärfen (vgl. André

Christophe/Lelord Francois: 2008: 12-13). 4) „Die Emotion ist eine Reaktion auf ein Ereignis“ (André Christophe/Lelord Francois: 2008: 13). 5) „Die Emotion bereitet uns (...) aufs Handeln vor; sie drängt uns oft geradezu zur Aktion. Hierin liegt die Verhaltenskomponente der Emotion“ (André Christophe/Lelord Francois: 2008: 13). Dieser 'zeitgenössische Definitionsversuch' von Emotionen von André und Lelord beruht auf vier historischen Theorien/Sichtweisen, die gegenwärtig noch immer Einfluss haben.

### 3.1.1 Emotionen: Vier historische Strömungen

Theoretischer Ansatz	Leitender Gedanke	BegründerIn/wichtige/r VertreterIn	Folge
Evolutionenpsychologische Ansätze	Emotionen sind spürbar, weil sie genetisch verankert sind.	Charles Darwin gelebt von: 1809–1882	Emotionen sind nützlich, deshalb ist es wesentlich, die Wahrnehmung der Emotionen zu schulen.
Physiologische Ansätze	Emotionen sind spürbar, weil der Körper etwas spürt.	William James gelebt von: 1842-1910	Erlangt man Kontrolle über den Körper können so auch die Emotionen kontrolliert werden.
Kognitive Ansätze	Emotionen sind spürbar, weil man denkt.	Epiktet gelebt von: 55-135	Epiktet: „Nicht die Ereignisse sind es, welche die Menschen betrüben, sondern ihre Vorstellungen über die Ereignisse.“ (zitiert nach Epiktet ohne Jahreszahl, in André/ Lelord, 2008: 19)
Kulturrelativismus	Emotionen sind Teil der Kultur und deshalb spürbar.	Margaret Mead gelebt von: 1901-1978	Emotion ist eine soziale Rolle. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, das soziale Umfeld

			zu beachten ehe man eine Emotion zeigt bzw. interpretiert.
--	--	--	--

Tab. 1 Theorien zum Thema Emotion, in Anlehnung an Christophe André und Francois Lelord, „Die Macht der Emotionen“, 2008: 21

Rolf Arnold (2012) weist darauf hin, dass unter Emotionen nicht nur die großen Gefühlsregungen zu verstehen sind sondern auch die auf Emotionen beruhende Grundgestimmtheit einer Person (vgl. Arnold Rolf, 2012: 45). Diese Grundgestimmtheit *„wirkt aus dem Verborgenen heraus. Das Plausibilitätserleben einer Person setzt sich nicht aus Argumenten, sondern aus Gefühlen zusammen, unsere Welt ist zuerst eine emotionale, bevor wir beginnen, diese selbst und anderen in Erzählungen und Geschichten darzulegen“* (Arnold Rolf, 2012: 45). Luc Ciompi, sich auf Otto Kernberg beziehend beschreibt *„Affekte als grundlegende 'Organisatoren' psychischer Strukturen“* (Ciompi Luc, 2000, 80).

### **3.2 Empathie, Verstehensfähigkeit, Introspektions- und Selbstreflexionsfähigkeit**

#### **3.2.1 Empathie**

*„Emotionale Kompetenz ist ohne einen mitmenschlichen Bezug, die Wahrnehmung und aufmerksame Berücksichtigung des Anderen, nicht möglich“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2006: 51).

Empathie bedeutet, sich in andere Menschen hineindenken zu können, eine Vorstellung zu entwickeln, wie es wäre, in deren Haut zu stecken. Dazu bedarf es eines guten Vorstellungsvermögens und der Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven zuzulassen, Gefühle, Empfindungen und Handlungen des Gegenübers zu erkennen, innerlich nachzuvollziehen (dieses Nachvollziehen passiert unbewusst auch äußerlich. Menschen ahmen beispielsweise ohne es zu bemerken die Mimik der Anderen nach) um so zu einer Deutung zu gelangen (vgl. Guggenbühl Allan, 2006: 31). *„Gehen in den Schuhen des anderen“* (Langmaack Barbara, 2004: 144) ist für Langmaack eine Metapher für empathisches Verhalten – es beginnt bei der Fähigkeit verbale und nonverbale Äußerungen des Gegenübers einführend nachzuvollziehen, den 'inneren Bezugsrahmen' zu erkunden, den bestimmte Erlebnisse für den Anderen haben. Sie nennt Sensibilität

und den Willen, die Andere und den Anderen zu verstehen, als zentrale Voraussetzungen für empathisches Mitfühlen (vgl. Langmaack Barbara, 2004: 144-146). Natürlich ist es nicht immer möglich, die Sichtweisen und Argumente des Gegenübers nachzuvollziehen. Mit einer empathischen Grundeinstellung gelingt es jedoch vielleicht einen Verstehensprozess anzustoßen. Für Daniel Goleman ist eine gelungene Selbstwahrnehmung die Grundlage für empathisches Verhalten, *„je offener wir für unsere eigenen Emotionen sind, desto besser können wir die Gefühle anderer deuten“* (Goleman Daniel, 2005: 127).

*„Empathie entwickeln heißt (...), die Andere als ein Du zu empfinden lernen. (...) Wer sein inneres Du zu hören vermag, seine Gefühle wahrnehmen und (...) artikulieren kann, der ist auch in der Lage ein äußeres Du zu hören. Fühlen können steht somit in einem kausalen Zusammenhang mit Mitfühlen können. Sensibilität gegenüber dem Selbst geht nicht ohne mitmenschliche Bezogenheit“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2005: 100). Für Wolfgang Müller-Commichau ist Empathie durch ein 'bejahendes Wahrnehmen' charakterisiert, das beim Versuch der Versprachlichung das Wohlergehen oder nach Möglichkeit sogar die Verstärkung des Wohlergehens des Gegenübers im Blick hat (vgl. Müller-Commichau Wolfgang, 2014: 103). Dieser Blick sollte immer auch auf die eigene Befindlichkeit gerichtet werden, um die Gefahr, sich im empathischen Dialog im Anderen zu verlieren, frühzeitig zu erkennen (vgl. Wolfgang Müller-Commichau, 2014: 104). Müller-Commichau verwendet zur Beschreibung dieses Verhaltens in Anlehnung an Martin Buber den Terminus der 'Umfassung' und meint damit eine Vorgehensweise, *„bei der sich der Andere im Fokus der Aufmerksamkeit befindet, zugleich aber der Wahrnehmende ganz bei sich selbst ist“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2014: 104).

Annedore Prengel fokussiert auf einen anderen Aspekt der Empathie und zitiert Studien, aus denen hervorgeht, dass sich die Fähigkeit zu empathischem Verhalten *„kontinuierlich ontogenetisch und phylogenetisch nachweisen lässt (...) [das gibt Aufschluss darüber] wie undenkbar menschliches Leben und menschliche Kulturleistungen (...) ohne eine ausgeprägte Zusammengehörigkeit und Kooperation waren und sind“* (Prengel Annedore, 2013: 48).

Das Zusammengehörigkeitsgefühl sollte jedoch nicht überstrapaziert werden. Allan Guggenbühl warnt vor einer pseudo-empathischen Einstimmung auf das Gegenüber und

nennt als Beispiel gemeinsame ähnliche Erfahrung, die in einem Gespräch thematisiert werden und die Gefahr, daraus den Rückschluss zu ziehen, dass beide GesprächspartnerInnen die gleichen Konsequenzen ziehen würden. Mit dieser Einstellung wird man blind gegenüber den Äußerungen des anderen, man hört nicht mehr hin, sondern ist im Modus: 'Ach, das kenne ich!' „*Wir erliegen einem Wiedererkennungseffekt und bearbeiten eigene Erlebnisse*“ (Guggenbühl Allan, 2006: 32). Dieser vermeintliche Wiedererkennungseffekt kann auch im Kontext der Erwachsenenbildung, übertragen auf den Bereich der Anerkennung, zu Fehlinterpretationen und Gewissheiten führen, die nicht gegeben sind und der Reflexion bedürfen. Empathie bedeutet, sich auf das Gegenüber einzulassen, sich mit ihm auseinanderzusetzen und dabei die Frage im Kopf zu behalten: Erfasse ich, was es mir mitteilen möchte? (vgl. Guggenbühl Allan, 2006: 33).

Auch Rolf Arnold und Anita Pachner thematisieren diese Gefahr und weisen darauf hin, dass Empathie auch meint, dass es neben der Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen, notwendig ist, abweichende Ansichten der Anderen wahrzunehmen (vgl. Arnold Rolf/Pachner Anita, 2013: 24). Empathisches Mitschwingen bedeutet demnach nicht, alle Handlungen der Anderen zu bejahen und eigene ethische und moralische Werte außer Acht zu lassen. Empathie meint ein Verstehenwollen des Gegenübers und gleichzeitig dabei eigenen Wertvorstellungen zu folgen (vgl. Guggenbühl Allan, 2006: 34).

Empathisches Mitfühlen kann in Kontexten der Erwachsenenbildung immer dann gelernt werden, wenn genügend Zeit, Ruhe, Raum und ein Klima des Vertrauens vorhanden sind, um sich in die Andere oder den Anderen hineinzudenken und wenn das auch mit der Möglichkeit der Überprüfung der Wahrnehmungen verknüpft wird, die sich in der Frage niederschlägt: Könnte es sein, ist es möglich, dass ...?

### **3.2.2 Verstehensfähigkeit**

Ein Aspekt der Empathie und ganz eng mit ihr verbunden ist die Verstehensfähigkeit. Für Buber sind Verstehensfähigkeit und Empathie Grundpfeiler im dialogischen Miteinander. Er verwendet an Stelle des Begriffs "verstehen" den der „*Realphantasie*“ (Buber Martin, 2012: 286). „*Ich möchte den Namen Realphantasie vorziehen, denn in ihrem eigentlichen Wesen ist sie (...) [ein] die intensivste Regung meines Seins*



*beanspruchendes Einschwingen ins Andere, wie es eben die Art aller echten Phantasie ist, nur daß (sic!) hier der Bereich meiner Tat nicht das Allmögliche, sondern die mir entgegentretende besondere reale Person ist, die ich mir (...) in ihrer Ganzheit, Einheit und Einzigartigkeit (...) zu vergegenwärtigen versuchen kann“ (Buber Martin, 2012: 286).*

Es ist nicht möglich, mit letzter Gewissheit nachzuvollziehen bzw. zu verstehen, was ein Gegenüber wirklich empfindet, wie es gewisse Emotionen entwickelt und erlebt (vgl. Miller Reinhold, 1998: 120), trotzdem ist Verstehensfähigkeit eine unabdingbare Komponente im gemeinsamen Gespräch und bezieht sich nicht nur auf den Verstehensprozess selbst, auf die Interpretation von diversen Phänomenen und die darauf Bezug nehmenden Stellungnahmen und Bewertungen (vgl. Mönnich Annette, 2004: 91), sie bedarf auch einer empathischen Perspektivenübernahme und der Reflexion der ablaufenden Prozesse. *„Verstehen lernen hat darüber hinaus eine personenbezogene Seite im Sinne von 'Verständnis für jemanden haben': „Ich verstehe dich/ich verstehe mich“ (Mönnich Annette, 2004: 91).*

Einen wenig berücksichtigten Aspekt der Verstehensfähigkeit, der jedoch für die unter Punkt 5.4.1 dargestellten Missverständnisse in der Gestaltung von Anerkennungsverhältnissen von Bedeutung sein könnte, beschreibt Wolfgang Frindte in einem Beitrag über interpersonales Verstehen. Er geht von der Tatsache aus, dass sich in einem Gespräch sowohl die oder der Sprechende als auch das zuhörende Gegenüber in dem, *„was sie sich selbst und dem anderen an Verständnis zuschreiben, auf Grund der kognitiven Unsicherheit täuschen [können]“ (Frindte Wolfgang, 2001: 55)* und fragt, ob die ungenügende Interpretationsgenauigkeit nicht eine Voraussetzung sein könnte, Beziehungsgestaltungen, die auf dem Anspruch wechselseitigen Verstehens basieren, überhaupt aufrecht erhalten zu können. Für das Verstehen ist in seiner Darstellungsweise weder der Wahrheitsgehalt, noch die Weltsicht des Gesagten/Geschriebenen maßgeblich, sondern ob sich dieses Gesagte/Geschriebene in die Vorstellungen und Konstruktionen des Gegenübers einfügen lässt, *es „hängt von der Passfähigkeit Ihrer und unserer Konstruktionen ab. Und diese bemisst sich einzig am Fortgang der gemeinsamen Interpretation und Kommunikation. Unsere Konstruktionen können auch dann passen, wenn wir 'unterschiedlicher Meinung' sind. Gelingen ist eine Kommunikation dann, wenn sie sich fortsetzen lässt“ (Frindte Wolfgang, 2001: 57).*

### 3.2.3 Introspektions- und Selbstreflexionsfähigkeit

Introspektionsfähigkeit lässt sich mit Innenschau beschreiben, die Beobachtung richtet sich auf das eigene Bewusstseinsgeschehen. Die auch Selbstbeobachtung genannte Betrachtung dient zur Beschreibung und Analyse eigenen Erlebens und Verhaltens. Gemeinsam mit der Selbstwahrnehmung ist sie zentral für die Bewusstseinsbildung (vgl. Stangl Werner, 2017: Online-Text ohne Seitenzahl). Introspektionsfähigkeit ist eine wichtige Komponente emotionaler Kompetenz und die Basis für Selbstreflexion und Veränderungsprozesse. Selbstreflexive Prozesse beruhen auf verinnerlichtem Sprechen (vgl. Grawe Klaus, 2004: 250). „*In Form von inneren Dialogen denkt der Mensch mittels Sprache über sich nach, bewertet sich und seine Handlungen sowie seine soziale Umwelt, formuliert Ursachenklärungen und steuert sein Verhalten*“ (Juhász Barbara, 2010: 124). Selbstreflexion bedeutet jedoch nicht nur Reflexion, um etwas Veränderungswürdiges zu erkennen, Selbstreflexion bedeutet im Sinne von Selbstanerkennung, im inneren Dialog auch zu bemerken: Das hast du ausgezeichnet gemacht! Jetzt fühle ich mich richtig gut! Auf diese Facette von Selbstreflexion wird in Punkt 3.3.1 (Selbstanerkennung) näher eingegangen.

„*Es ist wichtig auf die eigenen Regungen, Körperreaktionen, Empfindungen, Gefühle und Gedanken zu hören (...) im 'inneren Dialog' mit sich zu sein, um damit die eigene innere Welt zu verstehen*“ (Miller Reinhold, 1998: 95) und sie gegebenenfalls zu verändern. Dieser Prozess der Innenschau richtet sich an Lehrende wie an Lernende. Doch das ist nur ein Anfang. „*Viele Selbstgesprächsanteile sind erlernt und wurden in das Selbstbild internalisiert*“ (Juhász Barbara, 2010: 161).

Rolf Arnold und Anita Pachner weisen auf Emotions- und Deutungsmuster hin, die sich über die Lebenszeit zunehmend verfestigt haben, die „*dem Individuum gleichzeitig Gewissheit und Plausibilität zu stiften vermögen*“ (Arnold Rolf/Pachner Anita, 2013: 25) und die es zu irritieren gilt, um bestehende Gewissheiten zu überprüfen, anzupassen oder aufzugeben (vgl. Arnold Rolf/Pachner Anita, 2013: 25).

Helena Flam unterscheidet in Anlehnung an die amerikanischen Sozialkonstruktivistin Susanne Shott (1979) selbstreflexive und empathisch-einfühlenden Emotionen. „*Die selbstreflexiven Emotionen, wie Scham, Schuld, Stolz, Eitelkeit, orientieren sich auf das eigene Selbst. Die einfühlenden Emotionen entstehen, wenn man sich in die Rolle des anderen hineinversetzt und dessen Gefühle nachempfindet*“ (Flam Helena, 2002: 128).

Jede Interaktion ist von beiden 'Emotionstypen' getragen und lassen die beteiligten Subjekte erkennen „*dass die Moral, das Selbstbild oder das reflektierte Selbst des Individuums reparaturbedürftig*“ (Flam Helena, 2002: 128) ist und deshalb Selbstkorrekturen notwendig sind (vgl. Flam Helena, 2002: 129).

Sich auf ein Gegenüber einlassen können erfordert, sich selbst möglichst gut zu kennen, um gegebenenfalls eigene Ängste, Blockaden u.v.m. zu erkennen – diese verhindern es sonst möglicherweise Talente zu erkennen (bei sich selbst und bei anderen), weil sie abgewehrt werden müssen. „*Emotionale Kompetenz steht (...) in einem Bedingungs-zusammenhang mit der Fähigkeit zu kognitiver Reflexion*“ (Müller-Commichau Wolfgang, 2005: 88).

Selbstreflexion bedeutet in Anlehnung an Barbara Juhász a) gewillt sein, über sich selbst und das eigene Verhalten nachzudenken, b) es kritisch zu hinterfragen, c) bereit zu sein für neue Erfahrungen, d) sich Ziele zu setzen und zu versuchen sie umzusetzen, e) Verantwortung für die geplanten Lernprozesse und die dabei entstehenden Gefühle zu übernehmen (vgl. Juhász Barbara, 2010: 105). Selbstreflexion bedeutet nicht nur über etwas nach-denken, sie ist immer auch ein Voraus-Fantasieren (vgl. Arnold Rolf, 2009: 101): Welche Verhaltensmöglichkeiten stehen mir für künftige Handlungen zur Verfügung und welche wähle ich aus? „*Lernen im Sinne von Veränderung ist letztlich bloß von innen heraus lenkbar – durch Reflexion und Einsicht*“ (Arnold Rolf/Pachner Anita: 2013: 25). Ein reflektierter Lernprozess lernender TeilnehmerInnen lässt sich von Lehrenden jedoch begleiten.

Was gerät in den Fokus der Reflexion, wenn Anerkennungspraxen und -modi von Lehrenden Betrachtung erfahren? Was anerkennungswürdig ist, wird durch das Menschenbild, die Werte und Erfahrungen geprägt, die Lehrende haben (dazu gehört auch das Rollenverständnis, was ist Bildung, wie lernt man richtig und nachhaltig u.v.m.) Diese Annahmen leiten die Wahrnehmung. Welche Begabungen, Eigenschaften, Fähigkeiten, Handlungen können Lehrende aufgrund dieser Annahmen, dieser sich über die Lebenszeit gebildeten Deutungsmuster, anerkennen? Welche sind weniger anerkennungswürdig oder werden ignoriert bzw. missachtet, weil sie aufgrund erfahrungsbedingter Interaktionsmodi und Denkschablonen nicht gesehen werden können? Diese Annahmen müssen in einem Reflexionsprozess Gegenstand des Fragens, des Erkundens und wenn möglich der Klärung werden. Wenn Lehrende Lernende

anerkennen, bedarf es emotionaler Achtsamkeit dafür, nach welchen inneren Maßstäben man anerkennt (vgl. Arnold Rolf/ Pachner Anita 2013: 21-28). Beispiel: Anerkenne ich als Lehrende/r eher die Engagierten als die Unscheinbaren oder die Lauten? Anerkenne ich die Angepassten und die Widerständigen gleichermaßen? Anerkenne ich Frauen und Männer in ihren Rollenklischees oder auch jenseits dieser Stereotypen? Diese Beispiele verdeutlichen, dass Anerkennung zuallererst etwas über die Person aussagt, die die Anerkennung ausspricht, über ihre Vorlieben, über ihre Werte und erst in zweiter Linie das Gegenüber anerkennt, denn diese Anerkennung ist auch bei empathischem Mitschwingen und Einfühlen unsicher. Ob sich die Lernerin oder der Lerner anerkannt/erkannt und gesehen fühlt, oder ob die Anerkennung als Verkennung, als Missverständnis interpretiert wird, können nur die Anerkennung-Empfangenden selbst entscheiden.

Selbstreflexion und Veränderungsbereitschaft gehören zu den wesentlichen Basiskompetenzen von Lehrenden, die sich auch als Lernende begreifen. So zeigt sich offenkundig, *„dass Professionalisierung nicht an der Person [der Lehrenden in der Erwachsenenbildung] vorbei bzw. nicht über sie hinweg, sondern immer nur gemeinsam mit der Person als Lernen der Person erfolgen kann.“* (Arnold Rolf, 2000: 25). *„Selbstreflektiertes Lernen bedeutet (...) eine Einübung in emotionale Selbstwahrnehmung. Als selbstreflektiert ist Lernen dann anzusehen, wenn der Lerner sich als Person ganz bewusst in den Lernprozess einbezieht (...). Die Erhöhung emotionaler Selbstwahrnehmungskompetenz stellt insofern eine Begleiterscheinung selbstreflektierten Lernens dar“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2005: 49).

Nach der Darstellung einzelner Aspekte von emotionaler Kompetenz (Empathie, Verstehensfähigkeit, Introspektions- und Selbstreflexionsfähigkeit) werden im nächsten Punkt die Möglichkeiten der Förderung emotionaler Kompetenz von Lernerinnen und Lernern in Kontexten der Erwachsenenbildung beleuchtet.

### **3.3 Förderung emotionaler Kompetenz in Kontexten der Erwachsenenbildung**

*„Emotionales Lernen braucht ein Du, in dem es sich spiegeln, aber auch ein Gegenüber, an dem es sich abarbeiten kann. Emotionale Kompetenz besteht folglich auch darin, tragfähige Brücken zwischen dem Ich und dem Du bauen zu können“* (Müller-Commichau, 2005: 116). Emotionale Kompetenz erlernen wir in der Interaktion

mit anderen. Wie sie jedoch gestaltet und gelebt wird, entwickelt jeder und jede für sich selbst.

Rolf Arnold formuliert in einem Beitrag zur emotionalen Konstruktion der Wirklichkeit (2005) drei Lektionen emotionaler Kompetenz, die wesentlich sowohl für Lernerinnen und Lerner in erwachsenenpädagogischen Settings als auch für Lehrende in der Erwachsenenbildung sind.

**a) Emotionale Kompetenz: „Ich kann nur das sehen was ich auch fühle!“**

Der Begriff Emotion umfasst nicht nur die 'großen Gefühlslagen', sondern auch die Grundgestimmtheiten eines Individuums, die (zu großen Anteilen) auch aus dem Unbewussten wirken und das Beziehungsklima unserer frühen Kindheit in sich tragen. Rolf Arnold spricht, sich auf Daniel Goleman berufend, von einem sich bereits früh entwickelnden emotionalen Gedächtnis, dessen 'Tönung' eine Grundgestimmtheit spiegelt, die auf alle neuen Erfahrungen Einfluss nimmt (vgl. Arnold Rolf, 2005: 2). „*Das Plausibilitätserleben einer Person setzt sich nicht aus Argumenten, sondern aus Gefühlen zusammen, unsere Welt ist zuerst eine emotionale (...)*“ (Arnold Rolf, 2012: 45). Diese innere Farbpalette – also die Gefühlsausstattung mit einer Skala von bevorzugten bis hin zu weniger verwendeten Gefühlen – über die ein Mensch verfügt, möchte zum Einsatz kommen. Arnold betont die Bedeutung um das Wissen dieser Farbpalette und die sich daran anschließende Selbstreflexion, um zu erkennen in welcher Weise man die Welt konstruiert und Beziehungen gestaltet. Gerade Professionals in der Erwachsenenbildung können sich nicht ihrem Gegenüber zumuten, „*sondern müssen Andere in der Art, wie diese ihre „Selbstreferenz handhaben“ (Luhmann 2004, S.63) (...) beobachten und fördernd begleiten; dies ist das eigentliche Kernanliegen jeglicher Bildungsarbeit*“ (Arnold Rolf, 2005: 3).

**b) Emotionale Kompetenz: Arnold nennt sie „Schubumkehrendes Denken“**

Lachen wir, weil wir fröhlich sind oder sind wir fröhlich weil wir lachen? Emotionen lassen sich nicht immer mit einem linear-kausalen Denken erklären. Sie können auch spontan entstehen und veranlassen, „*dass man sich die Ereignisse 'sucht', die zu dem emergierenden Gefühl passen, oder indem man sich die Situation, in der man sich gerade zufällig befindet, so 'zurechtlegt', dass die emergierende Emotion 'gerechtfertigt' erscheint*“ (Arnold Rolf, 2005: 3). Es gibt also nicht immer eine Ursache für die Gefühlszustände einer Person – es entsteht ein Interpretationsspielraum, der

versprachlicht lauten könnte: 'Es könnte so sein, aber es könnte auch ganz anders sein!' Arnold möchte damit sagen, dass wir unser Gegenüber immer nur mit der uns eigenen Logik verstehen können und dieses Verstehen beinhaltet auch ein Missverstehen. Das was ein Individuum fühlen und erkennen kann, basiert immer auf früheren Erfahrungen und kommt als Wiedererkennen oder Wiederholen in das Bewusstsein. Diese Gedanken lassen die Bedeutung von Selbstreflexion in erwachsenenpädagogischen Beziehungen deutlich werden (vgl. Arnold Rolf, 2005: 5).

### **c) Emotionale Kompetenz: Selbstreflexivität**

Im Festhalten am Vertrauten empfindet das Individuum Sicherheit, die in einem Überlegenheitsdenken der eigenen Position münden kann. Neues wird argwöhnisch beäugt oder bewusst übergangen – Ungewohntes ist ängstigend. Selbstreflexion ist für Menschen in Lehrberufen eine Notwendigkeit, sonst kann kein Wandel der Lernkulturen stattfinden. Für Lehrende, die ihre TeilnehmerInnen begleiten und fördern möchten, ist es notwendig, die eigene Weltsicht zu hinterfragen, sich zurückzunehmen und zu respektieren, dass das Gegenüber eine Weltsicht hat, die seine eigene Wahrheit repräsentiert (vgl. Arnold Rolf, 2005: 5).

Die hier von Rolf Arnold angesprochenen Gedanken zur Förderung emotionaler Kompetenz verdeutlichen die Notwendigkeit, in Kontexten der Erwachsenenbildung Raum für Selbstreflexion zur Verfügung zu stellen – zum einen für die Lehrenden in Supervisions- oder Selbsterfahrungssettings, zum anderen mit dem Blick auf die Lernenden und deren Reflexionsprozess der, wenn von ihnen gewünscht, auch durch Lehrende begleitet werden kann.

Daniel Goleman (1998) beschreibt in seinem Buch 'Emotionale Intelligenz' das von Rolf Arnold 'Curriculum der emotionalen Bildung' (vgl. Arnold Rolf/Pachner Anita, 2003: 24) genannte 'Self Science Curriculum' (siehe dazu auch Steiner Claude, 2000: 218). Es umfasst die folgenden 13 Teilbereiche, die als Lernziele für Veranstaltungen in Kontexten der Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht werden können.

### **Curriculum der emotionalen Bildung:**

a) Selbstwahrnehmung: Hier geht es darum, die eigenen Gefühle zu erkennen und sie benennen zu können und Zusammenhänge zwischen Denken, Fühlen und den darauf folgenden Reaktionen zu erfassen. b) Treffen persönlicher Entscheidungen: Die

Reflexion von Entscheidungen/Handlungen und deren Folgen stehen im Fokus der Betrachtung. c) Umgang mit Gefühlen: Innere Dialoge und die dahinter stehenden Emotionen erkennen und Möglichkeiten finden, aus sich wiederholenden Denkschleifen auszusteigen. d) Abbau von Stress. e) Empathie: Sich in andere hineinversetzen und andere Denk- und Handlungsweisen bemerken können. f) Kommunikation: Eigene Gefühle kommunizieren, sich in der Kunst des Zuhörens bzw. Fragens üben, Kritik in Ich-Botschaften äußern. g) Sich offenbaren: Beziehungen anstreben, die von Offenheit und Vertrauen getragen sind. h) Einsicht: Auf sich wiederholende Gefühls- und Reaktionsmuster bei sich und anderen aufmerksam werden. i) Selbstakzeptanz: Sich über eigene Stärken freuen und Schwächen als dazugehörig annehmen. j) Persönliche Verantwortung: Stimmungen und Gefühle anerkennen, Verantwortung für Entscheidungs- und Handlungsfolgen tragen. k) Selbstsicherheit: Emotionen und Anliegen ansprechen. l) Gruppendynamik: Goleman spricht hier den Bereich Kooperation an. m) Konfliktlösung: Faire Lösungen für beide Seiten finden, Kompromisse aushandeln, die eine Win-win-Situation für alle Beteiligten ermöglichen (vgl. Goleman Daniel, 1998: 379-380).

Annette Mönnich (2004) favorisiert das Rollenspiel, um emotionales Lernen in Kontexten der Erwachsenenbildung zu fördern da man vielfältige, im affektiven Bereich angesiedelte Lernziele wie empathisches Mitschwingen, Selbstwahrnehmung, Sicherheit und Selbstvertrauen in sozialen Gruppen, ausloten eigener Grenzen u.v.m. lernen kann. In Anlehnung an Schützenberger (1976) bezeichnet sie das Rollenspiel als pädagogische Aktionsmethode zur Erkundung von Erlebnisinhalten einzelner TeilnehmerInnen oder einer Gruppe. Sie sieht darin eine Möglichkeit, den Fokus auf zwischenmenschliche Beziehungsgestaltung (Konflikte, unterschiedliche private oder berufliche Rollen, etc.) zu legen und die im Spiel dargestellten Gefühle zu thematisieren, zu verstehen und gegebenenfalls zu verändern (vgl. Mönnich Annette, 2004: 94-95). Auch zur Förderung der Verstehensfähigkeit empfiehlt sie das Rollenspiel, da es einen Perspektivenwechsel – sich in andere Personen oder Rollen hineinversetzen – ermöglicht. So kann die eigene Haltung/Einstellung sichtbar werden (vgl. Mönnich Annette, 2004: 96).

Rolf Arnold und Anita Pachner heben hervor, dass die Förderung emotionaler Kompetenz in der Erwachsenenbildung Hilfe und Unterstützung bei der Entwicklung

der drei Fähigkeiten „*Emotionale Bewusstheit, Beziehungsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit*“ (Rolf Arnold/Anita Pachner 2013: 24) bedeutet.

Eine wesentliche Komponente emotionaler Kompetenz besteht in der Fähigkeit zur Selbstanerkennung. Selbstanerkennung ist die Voraussetzung um anderen Anerkennung zu gewähren, erhaltene Anerkennung wiederum stärkt die Fähigkeit zur Selbstanerkennung.

### **3.3.1 Selbstanerkennung**

„*Anerkennung der Anderen sollte in einem unmittelbaren Zusammenhang mit einer Anerkennung des Selbst gelebt werden*“ (Müller-Commichau Wolfgang, 2014: 115). Oder, um es mit anderen Worten zu sagen, Selbstanerkennung „*stellt eine zentrale Voraussetzung dafür dar, das Selbst der Anderen bejahen zu können*“ (Müller-Commichau Wolfgang, 2014: 53) – und, um die Kreisbewegung zu verdeutlichen, „*die Erfahrung von Anerkennung, Achtung und Wertschätzung ist die Voraussetzung von Selbstachtung und Freiheit*“ (Pregel Annedore, 2013: 13). „*Innerpsychische Anerkennungsverhältnisse werden grundgelegt in frühkindlichen interpersonellen Anerkennungsverhältnissen*“ (Pregel Annedore, 2013a: 206). Auf der Ebene der intrapersonellen Anerkennung werden unbewusste oder bewusste Tendenzen der Selbstliebe und -achtung aber auch des Selbsthasses thematisiert (vgl. Pregel Annedore, 2013a: 206). Das Verhältnis das eine Person zu sich selbst hat ist immer das Resultat ihrer sozialer Beziehungen – frühen wie gegenwärtigen. „*Jede rationale Selbstverständigung über sich und die Welt wird von diesen 'Beziehungsgeschichten', ihren positiv wie negativ erlebten und verarbeiteten Niederschlägen grundiert*“ (Schäfer Alfred/Thompson Christiane, 2010: 10).

Zumeist wird der Begriff Anerkennung für Fremdanerkennung verwendet. Eine oder einer bekommt von einer oder mehreren anderen Anerkennung. Wendet man sich der Selbstanerkennung zu, dann rückt das eigene Wertesystem in den Fokus und damit verschiedenste Möglichkeiten, eine Beziehung, einen Sachverhalt oder eine Handlung einzuschätzen und zu beurteilen. Selbstachtung ist das Sprungbrett für Selbstanerkennung. Selbstanerkennung gewähren wir uns für positiv bewertete Ereignisse und Leistungen. Individuelle Leistungen gehören zu den bedeutendsten Selbstwertquellen (vgl. Debelak Elke, 2005: 80). Selbstanerkennung, die sich im



*„Ausdrücken der Freude, (...) Zeigen eines Erfolgs [manifestiert], bewirkt ein gutes Selbstwertgefühl und verstärkt die Selbstakzeptanz“* (Kast Verena, 2003: 51). Selbstanerkennung meint einen achtsamen, sorgenden Blick auf sich selbst, eine positive innere Haltung, einen bejahenden Umgang (Martin Buber) mit sich selbst, der über nährnde Aspekte verfügt. *„Die eigene Wahrnehmung unserer Fähigkeiten und unsere subjektive Einschätzung, wie wir diese in bestimmten Anforderungssituationen einzusetzen vermögen, sind Teil unseres Selbstkonzeptes“* (Juhász Barbara, 2010: 9). Selbstanerkennung beruht auf der Interpretation von Emotionen, die eine wesentliche Informationsquelle darstellen. Emotional kompetente Selbstanerkennung beleuchtet und reflektiert auch die fantasierte Anerkennung, die wir in Tagträumen und inneren Dialogen von anderen für Handlungen und Leistungen, die uns wichtig sind und die wir positiv bewerten, erhalten bzw. kann diese Form der gedachten Anerkennung zukünftige Belohnungen und Wertschätzung imaginieren, die dann dazu führen, sich neuen (Lern-)Herausforderungen zu stellen. Für Axel Honneth sind es die drei Anerkennungsformen (Liebe, Recht, soziale Wertschätzung), die *„die sozialen Bedingungen schaffen, unter denen menschliche Subjekte zu einer positiven Einstellung gegenüber sich selber gelangen können; denn nur dank des kumulativen Erwerbs von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung, wie ihn nacheinander die Erfahrung von jenen drei Formen der Anerkennung garantiert, vermag eine Person sich uneingeschränkt als sowohl autonomes wie auch individiertes Wesen zu begreifen und mit ihren Zielen und Wünschen zu identifizieren“* (Honneth Axel, 1997: 271). Anerkennung kann nicht ohne Selbstanerkennung gedacht werden. In Kontexten der Erwachsenenbildung ist es deshalb wesentlich, Raum für Reflexion der eigenen Selbstanerkennungsstrategien zur Verfügung zu stellen (siehe Punkt 5.3.1, Anerkennungsskulptur), um die Selbstanerkennungsfähigkeit der Lernerinnen und Lerner zu entwickeln und so das Selbstwirksamkeitserleben als künftigen Motor für Lernerfahrungen zu stärken. *„Wer mit sich selbst ins Gespräch kommt, erweitert die eigenen Grenzen“* (Mitscherlich Margarete, 2007: Online-Text ohne Seitenzahl).

Die im Kapitel drei 'Emotionale Kompetenz' dargestellten Aussagen der zitierten Autorinnen und Autoren belegen die eminente Bedeutung der emotionalen Kompetenz für eine gelingende anerkennende Beziehungsgestaltungen in Kontexten der

Erwachsenenbildung und stützen die eingangs formulierte Hypothese.

Im nächsten Kapitel gerät die Kommunikationsfähigkeit und Gesprächskompetenz in Kontexten der Erwachsenenbildung in den Fokus.

#### **4. Gesprächskompetenz und Kommunikationsfähigkeit**

*„Ohne Kommunikation ist Menschsein nicht möglich“ (Paul Watzlawick)*

*„Als grundlegend für Kommunikationsvorgänge sehen wir das Bedürfnis eines Menschen an, das als schmerzlich empfundene Getrenntsein vom anderen aufzuheben und eine Form der Wiedervereinigung zu finden“ (Flader Dieter/Giesecke Michael, 1980: 211f).*

Die Menschen sind dialogische Wesen – sie erschaffen sich in jedem Dialog, in jedem Gespräch und jeder Erzählung immer wieder neu. *„Die Grundlage jedes Dialogs bildet eine Vereinbarung auf Gegenseitigkeit: das Wort, das ich an den anderen richte, zeugt zugleich von meinem Dasein und begründet die Existenz des anderen“ (Todorov Tzvetan, 1996: 131).*

Für Martin Buber ist das 'echte Gespräch' charakterisiert durch die Hinwendung zum Gegenüber, zum Wesen des Gegenübers in seiner personenhaften Existenz (vgl. Buber Martin, 2012: 293). *„Jemand meinen heißt (...) das dem Sprecher in diesem Augenblick mögliche Maß der Vergegenwärtigung üben. Die erfahrenden Sinne und die Realphantasie (...) wirken zusammen, um den anderen (...) als eben diese Person gegenwärtig zu machen“ (Buber Martin, 2012: 293).* Zu einem echten Gespräch gehört die Bestätigung der GesprächspartnerIn, das Ja zur Person. Buber fordert, sich im Gespräch einzubringen: *„Wo das dialogische Wort echtbürtig besteht, muss ihm sein Recht durch Rückhaltlosigkeit werden“ (Buber Martin, 2012: 293).* Mit Sprache bestimmen wir Nähe und Distanz in der Interaktion. Durch eine zugewandte Haltung, die sich sowohl in Körpersprache, als auch in Worten ausdrückt zeigen wir unser Interesse am Gegenüber (Langmaack Barbara, 2004: 110). Dieses Zugewandtsein, bei der Anderen/beim Anderen sein, aktives Zuhören, in Resonanz geraten mit dem Gesagten und ein Sich-selbst-Öffnen sind Grundpfeiler für ein Gespräch, in dem es

gelingen kann, Anerkennung im wechselseitigen Modus zu geben. Alfred Schäfer und Christiane Thompson beschreiben, sich auf Gerhard Gamm berufend, das 'principle of charity' das besagt, „*dass es weder Verständigung noch Verstehen über einen Gegenstand geben kann, wenn sich die Gesprächsteilnehmer nicht nachsichtig oder gütig verhalten*“ (Schäfer Alfred/Thompson Christiane, 2010: 27). Auch für Barbara Juhász ist die beziehungsgestaltende Komponente neben der gesprächsgestaltenden wesentlich für Kommunikation. „*Kommunikationskompetenz umfasst somit so unterschiedliche Fähigkeiten wie sich in der Interaktion situations- und partnergerecht zu verhalten, seine Gesprächs- und Handlungsziele im Auge zu behalten, aber auch Äußerungen der Gesprächspartner richtig zu interpretieren und aufzunehmen*“ (Juhász Barbara, 2010: 9, vgl. Fiehler Reinhard/Schmitt Reinhold, 2004: 114-115). Kommunikationskompetenz berücksichtigt auch das Wissen darüber, dass eine Person (man selbst eingeschlossen) mit verschiedenen Stimmen sprechen kann „*und dabei jedes Mal ein Anderer ist*“ (Nothdurft Werner, 2007: 24).

Für Wolfgang Frindte (2001) ist die soziale Situation, in der Kommunikation stattfindet, und die Interaktion der am Gespräch Beteiligten zentral für unterschiedliche Dialogmodelle. Die Bedeutung des Gesprochenen wird erst im Kontext von Interaktion und Kommunikation erzeugt und verstehbar. Das Wesen von Kommunikation ist das Herstellen von Intersubjektivität. Damit ist ein im Gespräch entstehender gemeinsamer Bedeutungsgehalt von Symbolen, Gefühlen und Handlungen gemeint, der im wechselseitigen Geschehen unentwegt neu entwickelt wird (vgl. Frindte Wolfgang, 2001: 47-48). Das Kommunikationsmodell: „*Axiome einer formalen Theorie menschlicher Kommunikation*“ von Paul Watzlawick u.a. im Original 1967, in der vorliegenden Fassung von 1985 sei hier als Beispiel genannt. Der Ansatz Watzlawicks u.a. lässt sich in fünf Axiomen beschreiben.

1. Axiom: „*Man kann nicht nicht kommunizieren*“ (Watzlawick Paul u.a. 1985: 53). Ein Blick sagt mehr als tausend Worte. Egal ob man redet, schweigt, ob man sich aktiv in ein Gespräch einbringt, sich in Zurückhaltung übt oder abwendet – jedes Verhalten ist Kommunikation und hat Mitteilungscharakter (vgl. Watzlawick Paul u.a., 1985: 50-53).
2. Axiom: „*Jede Kommunikation hat eine Inhalts- und eine Beziehungsebene, derart, daß (sic!) letztere den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist*“ (Watzlawick Paul u.a., 1985: 56). Diese beiden Aspekte der Kommunikation können

sich widersprechen, dann ist es schwierig zu verstehen, was die Gesprächspartner sagen möchten. Die Entschlüsselung nonverbaler Sprache kann hier weiterhelfen. Für die Erwachsenenbildung zieht der Pädagoge Reinhold Miller aus diesem Axiom den Schluss, dass es „*dringend notwendig [ist], der Beziehungsebene mindestens die gleiche Bedeutung einzuräumen wie der Sachebene (Bildungsinhalte, Stoffvermittlung, Wissen ...)*“ (Miller Reinhold, 1998: 113).

3. Axiom: „*Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt*“ (Watzlawick Paul u.a., 1985: 61). Was ist damit gemeint? Jede am Gespräch beteiligte Person definiert und interpretiert die Struktur der Kommunikation nach eigenen Vorerfahrungen, Bewertungsmustern und Vorstellungen – diese Muster entscheiden auch darüber, was man wirklich hört (vgl. Watzlawick Paul u.a., 1985: 57-61). Für Reinhold Miller besagt dieses Axiom, dass Kommunikationsprozesse kreisförmig verlaufen, „*sie haben keinen Anfang und kein Ende. Die Partner agieren also nicht 'logisch' (Wer hat angefangen?), sondern kommunikativ (Ursache ist Wirkung und Wirkung ist Ursache)*“ (Miller Reinhold, 1998: 114). Für die Erwachsenenbildung bedeutet dieses Axiom ein Innehalten in der Kommunikation, ein kurzweiliges Sich-Herausnehmen, um einen Moment der Reflexion des Gespräches, der Selbstreflexion der das Gespräch begleitenden Gefühle einzuleiten um Rückkoppelungen, immer Wiederkehrendes u.v.m. verstehen zu können. Miller skizziert ein Beispiel aus dem pädagogischen Schulalltag das, übertragen auf die Erwachsenenbildung, so lauten könnte: Die Ehrgeizigen und Engagierten in einem Seminar bekommen meist mehr Redezeit und zusätzliche Aufgaben übertragen, weil sie ehrgeizig und engagiert sind; sie lösen die gestellten Aufgaben zur Zufriedenheit, weil sie so sind wie sie sind. Deshalb bekommen sie mehr Redezeit und zusätzliche Aufgaben übertragen, die sie zur Zufriedenheit lösen ... (vgl. Miller Reinhold, 1998: 114).

Beispiele für Denk- und Kommunikationsprozesse die kreisförmig verlaufen zeichnet Ronald D. Laing im Lyrikband 'Knoten' (1986). (Die Originalrechtschreibung wurde beibehalten):

Jill und Jack wollen beide gewollt werden.

Jill will Jack, weil er gewollt werden will

Jack will Jill, weil sie gewollt werden will.

Jill will, daß Jack will

\* daß Jill will

daß Jack will, daß sie will

dafür daß er will, daß sie will, daß

Jack will, daß Jill will

daß Jack will

daß Jill will, daß

Jack will, daß sie will

dafür daß er will

daß sie will, daß Jack will\*

\* wiederhole sine fine. Aus: Ronald D. Laing, Knoten, 1986, Seite 55.

4. Axiom: „*Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten*“ (Frindte Wolfgang, 2001: 50). Es gibt zwei Arten etwas darzustellen, das in der Kommunikation mitgeteilt werden kann: Digital, d.h. durch ein Zeichen. Das kann ein Buchstabe, Wort, eine Zahl, Sprache, Symbol sein. Analoge Kommunikation (~ nonverbale Kommunikation) wird über Ausdrucksverhalten wie Blicke, Mimik, Körpersprache, Tonfall, etc. vermittelt (vgl. Frindte Wolfgang, 2001: 50, vgl. Miller Reinhold, 1998: 114). Paul Watzlawick beschreibt den Bereich der Kommunikation als nahezu ausschließlich der analogen Kommunikation vorbehalten. Nimmt man die Beziehungen in Kontexten der Erwachsenenbildung in den Blick, dann wird in Seminaren überwiegend diskutiert, argumentiert, gesprochen – das Ausdrucksverhalten, das helfen könnte, Missverständnisse zu vermeiden, oder das Gegenüber empathisch zu begleiten, erfährt wesentlich weniger Aufmerksamkeit (vgl. Watzlawick Paul u.a., 1985: 62-67, vgl. Miller Reinhold, 1998: 114). Hier wäre eine Schulung der Lehrenden im Hinblick auf das Wahrnehmen und Verstehen von körpersprachlichen Mitteilungen notwendig.

5. Axiom: „*Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht*“ (Watzlawick Paul u.a., 1985: 70). Komplementäre Interaktionen basieren auf Unterschiedlichkeit (Eltern/Kind, ÄrztIn/PatientIn, Lehrende/Lernende). Watzlawick weist ausdrücklich darauf hin, dass

diese Gegensatzpaare nicht mit den Begriffen von gut–schlecht oder stark–schwach verknüpft sind. Symmetrische Beziehungen streben nach Gleichheit, nach ebenbürtigem Verhalten (vgl. Watzlawick Paul u.a., 1985: 69). Beziehungen in erwachsenenpädagogischen Kontexten können sowohl durch komplementäre, als auch symmetrische Kommunikationsabläufe gekennzeichnet sein – wesentlich ist hier, ev. hierarchische Strukturen oder frühe angstbesetzte Schul- und Lernsituationen u.v.m., die eine Kommunikation mitbestimmen können, mitzudenken und zu reflektieren. Möchten Lehrende und Lernende „den konkreten Anderen in seinem Anderssein (...) erfassen, so braucht es den regelmäßigen Zugang zu seiner emotionalen Selbstwahrnehmung, braucht es (...) ein aufmerksames Hinschauen, ein Registrieren von Verbalisiertem, dazu von Mimik und Gestik, aber auch die Kompetenz, quasi mit verschiedenen Ohren zu hören“ (Müller-Commichau Wolfgang, 2005: 62). Aufbauend auf Karl Bühlers 'drei Aspekte der Sprache' und Paul Watzlawicks Axiomen formuliert der deutsche Psychologe und Kommunikationswissenschaftler Friedemann Schulz von Thun vier Aspekte, die menschliche Kommunikation (auch Kommunikationsquadrat genannt) von unterschiedlichen Seiten beleuchtet. 1) Der Sachaspekt fokussiert auf die inhaltliche Ebene des Gesprächs. 2) Der Beziehungsaspekt gibt Auskunft wie Gesprächspartner zueinander stehen und was sie voneinander halten. 3) Der Selbstoffenbarungsaspekt gibt eine 'Kostprobe der Persönlichkeit', was teilt jemand von sich mit (Authentizität). 4) Der Apellaspekt gibt Auskunft, was die Sprechenden bewirken möchten, wozu sie ihr Gegenüber veranlassen möchten (vgl. Schulz von Thun Friedemann, 2010: 13-14).

Anmerkung: Nicht alle Menschen können auf gesprochene Sprache zur Gestaltung von Beziehungen zurückgreifen. Um eine Diskriminierung von Menschen zu vermeiden, die auf körpersprachlicher Ebene kommunizieren und so genauso kompetent Beziehungen zu gestalten wissen, ist es wesentlich, die Bedeutung nonverbaler Kommunikation in den Fokus zu rücken.

#### **4.1 Über die Leibgebundenheit der Sprache/Nonverbale Kommunikation**

Weltbezug und „menschliche Erfahrung [sind] im Wesentlichen zugänglich als sprachliche Tatbestände“ (Honneth Axel, 2009: 118). Die Gestaltung von Interaktionen und Beziehungen in unserer Umwelt sind jedoch reicher als es Modelle, die ausschließlich auf sprachliche Verständigung referenzieren, nahe legen. Nonverbale

Kommunikation ist mindestens so bedeutungsvoll wie verbale Kommunikation (vgl. Honneth Axel, 2009: 118-119). „*Ohne gestische, symbolische, körperliche Formen sozialer Interaktion [wäre] unsere Gesellschaft gar nicht zur Identitätsbildung und zur Reproduktion in der Lage*“ (Honneth Axel, 2009: 119). Die in Honneths Anerkennungstheorie beschriebene Form der Anerkennung in der Sphäre der Liebe ist an körperliche Erfahrungen geknüpft. „*Wir erlernen so etwas wie die Fähigkeit der Intersubjektivität auch nur in einer noch vorsprachlichen Form, körperlichen Interaktion mit unseren Bezugspersonen*“ (Honneth Axel, 2009: 121). Sprache ohne die begleitenden Ausdrucksformen des Körpers würde versagen. Gestik, Mimik und Körpersprache erfüllen eine essenzielle Funktion in Interaktionsverhältnissen, sie sind wesentlich, um gegenseitiges Verstehen zu ermöglichen. Auch Werner Nothdurft beschreibt die Bedeutung nonverbaler Kommunikation und deren Relevanz für die Deutung von Bedeutungen (vgl. Nothdurft Werner, 2007: 31). Gerade beim Ausdrücken emotionaler Botschaften (beim Mitteilen von Sympathie oder Antipathie oder Einstellungen und Werthaltungen einer Person) spielt der Körper eine tragende Rolle. Joseph P. Forgas (1999) zitiert dazu mehrere Studien und kommt zu dem Schluss, dass „*Informationen über Einstellungen und Emotionen (...) nonverbal tendenziell effektiver übermittelt [werden] als verbal*“ (Forgas Joseph, 1999: 127f). Er spricht von 'nonverbaler Durchlässigkeit' und beschreibt damit den Umstand, dass Menschen auch ungewollt und unbeabsichtigt über den Körper Mitteilungen kommunizieren. Kopfbotschaften werden zumeist besser kontrolliert als Körperbotschaften (vgl. Forgas Joseph, 1999: 127). Diese nonverbale Durchlässigkeit kann für Lehrende der Erwachsenenbildung eine Deutungshilfe darstellen, um beispielsweise verborgene Angst (Körperhaltung, Distanzverhalten, Blick, Körperspannung, Gesichtsausdruck) vor überfordernden Lernsituationen zu erkennen. Körpersprachliche Mitteilungen unterstützen oder hemmen den Fortgang von Gesprächen, von wechselseitiger Kommunikation, indem sie Nähe und Intimität oder Distanz herstellen (vgl. Frindte Wolfgang, 2001: 103f). Wolfgang Müller-Commichau hält es für wesentlich, sich in Lehr-Lernprozessen bei der Versprachlichung von Emotionen in Interaktionen der „*Leibgebundenheit emotionaler Kommunikationsprozesse bewusst zu sein*“ (Müller-Commichau Wolfgang, 2005: 68). Gesprochenes vermag leibliche Reaktionen zu bewirken. Mitteilungen können 'sich auf den Magen schlagen', ein 'Lächeln kann

gefrieren' oder umgekehrt gerät der 'Körper in Wallungen'. Eine Nachricht kann man mit 'Fingerspitzengefühl' überbringen, oder sie kann 'Kopferbrechen und Kopfschmerzen' auslösen, die 'Galle kann uns übergehen', Gesagtes kann 'an die Nieren gehen' oder uns 'aus der Haut fahren' lassen“ (vgl. Müller-Commichau Wolfgang, 2005: 68). Diese leiblichen Reaktionen können in Kontexten der Erwachsenenbildung verstärkt werden, um beispielsweise Erfolge und erhaltene Anerkennung und Wertschätzung nachhaltiger und tiefer zu erleben. Wie könnte das aussehen? *„Der eine jubelt laut und tanzt dabei, der andere klatscht in die Hände und lacht. Leibbetontes Freuen über Erfolge ist sowohl angesichts von Applaus auf Seiten Dritter als auch als Ergebnis von Selbstbeobachtung angemessen“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2005: 68f). Eine andere Möglichkeit, sensibler für die Sprache des Körpers zu werden, bietet die Beschäftigung mit Ausdruckstanz (vgl. Müller-Commichau Wolfgang, 2018: 86ff).

#### **4.2 Gelingende Gespräche: Förderung der Gesprächskompetenz und Kommunikationsfähigkeit in erwachsenenpädagogischen Kontexten**

Sokrates soll gesagt haben: „Sprich, damit ich dich sehe!“ Für Martin Buber ist das Ziel eines Dialoges die Begegnung. *„Ein Zusammentreffen zwischen Individuen, das durch sensible Pflege der Besonderheiten eines Jeden geprägt ist“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2014: 62). Dabei verschmelzen das Ich und das Du nicht zu einem Wir, sie bleiben bestehen. Begegnung kann so als *„Pendelbewegung zwischen Nähe und Distanz [gedacht werden]“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2014: 62). Die Sprache muss für das Gegenüber verständlich sein, es geht darum, eine gemeinsame Sprache zu finden – es ist nicht möglich, dass ein/e GesprächspartnerIn das Gespräch kontrolliert. Sprache bedeutet wechselseitige Einflussnahme, bedeutet Synergien zu erkennen (vgl. Kast Verena, 2006: Hörbuch). *„Mit zugewandten Worten und zugewandter Haltung, mit entsprechender Mimik und entsprechenden Nachfragen signalisieren wir tatsächliches Interesse am anderen Menschen (...). Aus Redner und Hörer sollte ein Duo im wechselseitigen Sinne werden, in dem auch ein emotionales Echo entsteht“* (Langmaak Barbara, 2004: 110). Ein Gespräch sollte zudem anregen mitzudenken, Gehörtes nachzuempfinden und die Gesprächspartner motivieren sich einzubringen, d.h. auch sich auf das Sprachverhalten, den Wortschatz und die Bildwelt die man antrifft einstellen können (vgl. Langmaak Barbara, 2004: 111f). Gesprächskompetenz ist eine



wesentliche Fähigkeit, um sich Anerkennung zu holen und genau so von Bedeutung, möchte man jemandem Anerkennung zollen.

Wie könnten Gesprächskompetenz und Kommunikationsfähigkeit in Kontexten der Erwachsenenbildung gefördert werden? Sebastian Walzik (2004) beschreibt in einem Beitrag zur 'Förderung sozialer Kompetenzen an der Hochschule' Lernziele, die zu einer verbesserten Kommunikationsfähigkeit führen können. Diese Beschreibung der Lernziele steht exemplarisch für die vielfältigen Möglichkeiten die Gesprächs- und Kommunikationskompetenz in Kontexten der Erwachsenenbildung zu verbessern. Walzik nennt: a) Theoretisches Wissen über Interaktionsgestaltung und Kommunikation, um die Sensibilität für Kommunikationsstörungen und die Reflexion derselben zu erhöhen. b) Aktive Erprobung unterschiedlicher Kommunikationsformen. Hier geht es um die Fähigkeit, eigene Gedanken zu verbalisieren und die der Gesprächspartner zu interpretieren sowie um metakommunikative Fähigkeiten. c) Erkennen von Einstellungen und Werten, die ein Gespräch begleiten (vgl. Walzik Sebastian, 2004: 226).

Zur Erprobung und Weiterentwicklung kommunikativer Fähigkeiten schlägt Walzik Rollenspiele vor, die nahe am studentischen Alltag sind (Kennenlernphasen, gemeinsame Gestaltung von Projektarbeiten, etc.). Vor dem Rollenspiel überlegen die Studierenden, welches Gesprächsverhalten förderlich, welches eher hinderlich sein könnte, danach beginnt die Erprobung im Spiel mit anschließender Analyse. *„Die Reflexionsrunde dient dazu, die eigene Wahrnehmung eines jeden Rollenspielers mit der Wahrnehmung seiner Beobachter zu vergleichen und insbesondere unterschiedliche Wahrnehmungen zu diskutieren“* (Walzik Sebastian, 2004: 233). Der Lernprozess wird so in einem Wechselspiel von aktiven Phasen im Rollenspiel und reflexiven Phasen in der Analyse und (Selbst-)Reflexion gestaltet. Die Reflexionsphasen werden von Lehrenden moderiert, danach gilt es, das Erkannte in einem neuen Setting zu erproben, zu vertiefen und gegebenenfalls wieder zu verändern (vgl. Walzik Sebastian, 2004: 234).

Weitere Punkte, die im Rollenspiel eingeübt werden können, kommen von Barbara Juhász. Für sie ist bei der Gestaltung von Gesprächen die Balance zwischen eigenen Interessen und denen des Gegenübers wesentlich. Kommunikationsfähigkeit umfasst in ihrer Darstellung, *„sich an einem Gespräch beteiligen, seine eigene Meinung*

*einbringen, sich vor anderen reden trauen, zu diskutieren, Fragen stellen, mit Kritik umgehen und sich auf unterschiedliche Gesprächssituationen einstellen zu können“* (Juhász Barbara, 2010: 195).

Für Rolf Arnold bedeutet Kommunikationskompetenz „... *in der Lage sein, kooperative und kommunikative Prozesse zielgerichtet möglichst konfliktfrei und wirksam zu gestalten“* (Arnold Rolf, 2014: Online-Text ohne Seitenzahl). Ausgewählte Themen für Lehrende formuliert er in den Fragen: Welche Möglichkeiten sind denkbar, um mit Kommunikationsstörungen umzugehen? Wie kann beziehungsstiftende Kommunikation aussehen? Wie können nonverbale Signale gedeutet werden? Welche Möglichkeiten gibt es, um mit Konfliktsituationen umzugehen? (vgl. Arnold Rolf, 2014: Onlinetext ohne Seitenzahl).

Lernen in Kontexten der Erwachsenenbildung erfordert neben dem Erproben und Entwickeln von sprachlichem Handeln und der Gestaltung von Gesprächen, Sensibilität für das Gegenüber, einführendes Verhalten und Zeit, um Anerkennungserfahrungen auszutauschen. *„Anerkennungspädagogische Erwachsenenbildung [benötigt] ganz wesentlich die Fähigkeit und Bereitschaft zum Zuhören“* (Müller-Commichau Wolfgang: 2014: 133). Wenn Zuhören ein aktives Zuhören werden soll, dann ist das nicht nur auf ein körperliches Anwesendsein beschränkt. Aktives Zuhören bedeutet, sich bewusst auf das jeweilige Gegenüber einzulassen. Es ist *„notwendig, dieses Sich-einlassen auch in einer entsprechenden Mimik und Gestik zum Ausdruck zu bringen, einer Körpersprache, die in glaubwürdiger Weise signalisiert: dem Sprecher zugewandt lauschen, Blickkontakt aufnehmen, Kopfnicken und ähnliches mehr“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2006: 99). Einen nicht zu vernachlässigenden Aspekt spricht Wolfgang Müller-Commichau darüber hinaus noch an, die 'Dialogethik', die mit der Forderung einhergeht, *„das Leben und darüber hinaus die kommunikative Freiheit zu achten und zu schützen. Zur kommunikativen Freiheit zählt die Berechtigung, individuell zu denken und zu fühlen sowie das in diesem Kontext individuell Vollzogene auch zu artikulieren“* (Müller-Commichau, Wolfgang, 2005: 116).

Die in Kapitel vier dargestellten Überlegungen und Aussagen der zitierten Autorinnen und Autoren zu Gesprächskompetenz/Kommunikationsfähigkeit belegen die Bedeutung dieser Kompetenz(en) für eine gelingende anerkennende Beziehungsgestaltungen in Kontexten der Erwachsenenbildung und stützen die eingangs formulierte Hypothese.

Unterschiedliche Facetten anerkennender und verkennender Interaktionen gelangen im folgenden Kapitel in den Fokus.

## **5. Anerkennung in der Erwachsenenbildung**

### **5.1 Beziehungsgestaltung in Kontexten der Erwachsenenbildung**

#### **Anerkennende, beziehungs- und bildungsstiftende Interaktionen**

„*Der Mensch wird und bleibt erst durch den Anderen ein Mensch*“ (Müller-Commichau Wolfgang, 2005: 116). *Beziehung beruht wesentlich auf der Bejahung des Gegenübers* (vgl. Miller Reinhold, 1998: 63).

Lernen passiert in Beziehungen und über Beziehungen. „*Wir brauchen Beziehungen, die eine freiheitliche und fürsorgliche Qualität aufweisen, also Beziehungen mit Spielräumen und mit Unterstützung*“ (Prenzel Annedore, 2013: 46). Wolfgang Müller-Commichau (2018) beschreibt, bezogen auf die Erwachsenenbildung 'Bildung als Gabe', die auf ein Geben seitens der PädagogInnen, ohne die Gegengabe des Nehmens als Lernziel, in Bildungsveranstaltungen fokussiert (vgl. Müller-Commichau Wolfgang, 2018: 67). Dieses Geben, ohne eine Gegenleistung zu erwarten, könnte ein Nachdenken anstoßen, „*ob tatsächlich überall im Zwischenmenschlichen, nur dann gegeben werden sollte, wenn es wahrscheinlich ist, dafür etwas zurück zu bekommen*“ (Müller-Commichau Wolfgang, 2018: 67).

Wolfgang Frindte versteht unter Interaktion alle Formen unmittelbarer (face-to-face-exchange) menschlicher, wechselseitiger Beziehungen. Man könnte Interaktion auch als spezifische Form der Kommunikation beschreiben, bei der von Angesicht zu Angesicht bedeutet, dass die Gegenwart des Gegenübers sinnlich wahrnehmbar ist (vgl. Frindte Wolfgang, 2001: 94). Martin Buber betont, dass man nur „*zu einem ein selbständiges Gegenüber gewordenen, in Beziehung treten kann*“ (Buber Martin, 1978: 11). Interaktionsmuster sind großteils internalisiert, der Zugriff erfolgt unbewusst. „*Handlungen, Reaktionen und Aktionen im Alltag werden nicht durch lange Überlegungen eingeleitet, sondern können spontan und unmittelbar erfolgen. Je mehr die Abläufe vorher bestimmt sind und wir auf festgelegte Muster zurückgreifen können, desto freier und ungezwungener fühlen wir uns*“ (Guggenbühl Allan, 2006: 37). Diese

Muster bergen aber auch eine Gefahr – Lehrende können ihr Gegenüber nicht erkennen, sie sehen das, was ihre Erfahrung ihnen nahelegt zu sehen. Selbstreflexion ist eine wesentliche Kompetenz, möchten Lehrende ihr Gegenüber differenziert erkennen.

Die Beziehungsforschung unterscheidet zwischen Arbeitsbeziehungen und persönlichen Beziehungen. Annedore Prengel betont, dass in *„pädagogischen Arbeitsbeziehungen existenzielle persönliche Erfahrungen gemacht werden können“* (Prengel Annedore, 2013: 19). *„Beziehung ist Gegenseitigkeit. Mein Du wirkt an mir wie ich an ihm wirke“* (Buber Martin, 2016: 16). Für Müller-Commichau ist zwischenmenschliche Interaktion *„ein unentwegtes Nehmen und Geben“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2005: 110). Kooperative und unterstützende Beziehungsgestaltungen, die von Anerkennung getragen sind, erzeugen Vertrauen. Anerkennung braucht Ermöglichungsräume und soziale Eingebundenheit. *„Anerkennende pädagogische Beziehungen brauchen eine solidarische Motivation seitens der Lehrenden“* (Prengel Annedore, 2013: 62). Anerkennung bedeutet Zuwendung und Teilnahme, bedeutet sich Zeit nehmen um wahrzunehmen, zu erkennen, sich einfühlen zu können, zu verstehen, in Resonanz zu geraten und Verständnis für die Lebenswelt des Gegenübers zu entwickeln. *„Wo keine Teilnahme ist, ist keine Wirklichkeit. Die Teilnahme ist umso vollkommener, je unmittelbarer die Berührung des Du ist“* (Buber Martin, 2016: 61).

*„In Interaktionen mit anderen baut sich unser Selbstkonzept auf, es ist eine wichtige Quelle für unsere Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung“* (Juhász Barbara, 2010: 9). Annedore Prengel betont, dass gelungene, d.h. stimmige pädagogische Interaktionen *„auf der Beziehungsebene eine inklusive Dimension aufweisen, da sie Ausgrenzungen in alltäglichen Interaktionen entgegenwirken und leibliche, emotionale, soziale und kognitive Entwicklungen und Zugehörigkeiten fördern“* (Prengel Annedore, 2013: 13f). Anerkennende Beziehungsgestaltung in Kontexten der Erwachsenenbildung erfordert eine Haltung, die Anerkennungshandeln ermöglicht, darum geht es im nächsten Punkt.

## **5.2 Kultur der Anerkennung**

Um eine Kultur der Anerkennung in Kontexten der Erwachsenenbildung zu etablieren, bedarf es einer entsprechenden Haltung.

*„Beteiligte an pädagogischen Interaktionen benötigen Anerkennung – gleichgültig, ob es sich um Lehrende oder Lernende handelt (...). Anerkennung [ist dabei] mehr als eine*

*Methode, vielmehr als Basis-Haltung zu verstehen (...), die weit über das Lehr-Lerngeschehen Wirkung zeigt“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2012: 11). Annedore Prengel beschreibt die Notwendigkeit gelingender Beziehungen, um sich neues Wissen und neue Kompetenzen aneignen zu können (vgl. Prengel Annedore, 2013: 75-76). Ein Klima des Vertrauens, in dem Anerkennungsverhältnisse gedeihen können, begünstigt das Entstehen gelingender Beziehungen. Barbara Juhász beschreibt Aspekte eines förderlichen Klimas, die für eine spannungsfreie emotionale Grundstimmung sorgen, mit Unterstützung, Fürsorglichkeit, respektvollem Umgang und Vertrauen. Hier können basale Bedürfnisse der Lernenden wie der Wunsch nach Zusammengehörigkeit, Sicherheit und Selbstbestimmung gelebt werden (vgl. Juhász Barbara, 2010: 206-207). Katharina Staudinger beschreibt in Anlehnung an Stanley Cavell 'Anteilnahme' als *„jene Haltung, in der man eine Identifikation und Verbindung mit dem Anderen eingeht, indem eine gewisse Involviertheit in eine gemeinsame Empfindungswelt vorliegt“* (Staudinger Katharina, 2013: 36).

Verena Kast betont, Andersartigkeit und Unterschiede von TeilnehmerInnen einer Gruppe als Herausforderung und zu bejahende Vielfalt und Vielgestaltigkeit zu betrachten und nicht sofort in Ablehnung vor dem Fremden, in Neid- oder Konkurrenzgefühle zu verfallen. *„Entwickelt werden müsste die Liebe zur Differenz. Und dies bedeutet, eine Anerkennungskultur zu fördern. (...) Gruppen, die gut miteinander arbeiten können, respektieren die Regel der gegenseitigen Anerkennung“* (Kast Verena, 2006: 195). Wesentlich ist *„das sensible Eingehen auf das Gegenüber, was als Haltung in einem übergreifenden Sinne handlungsleitend wirkt“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2003: 52), denn *„Anerkennung als Terminus betitelt (...) eine Haltung und keine Technik, (...) die weitgehend durch Authentizität getragen ist, was bei den Lehrenden ein hohes Maß an Selbstreflexionsbereitschaft, Versprachlichungsfähigkeit und emotionaler Kompetenz voraussetzt“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2018: 43). Nicht nur bei Lehrenden, auch die Gruppe der LernerInnen muss die Verantwortung für ein Klima, das anerkennende Beziehungsgestaltungen ermöglicht, mittragen. *„Die Haltung in der sich Anerkennung artikuliert [ist] nicht durch stoische Gleichgültigkeit, sondern durch deutlich erkennbares Interesse gekennzeichnet“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2012: 12). Dabei ist zu berücksichtigen, dass Anerkennungshandeln nicht in Anerkennungsverpflichtung ausufern darf.

Annette Mönnich fokussiert auf Sprache und Gespräch in Kontexten der Erwachsenenbildung und beschreibt als eine Möglichkeit des Einübens einer anerkennenden Haltung den 'Offenen Dialog nach David Bohm'. Hier dient der gemeinsame Dialog nicht dem Meinungs austausch, dem Verlangen durch Überzeugung in einer Auseinandersetzung mit dem Gegenüber zu gewinnen. Es geht darum, anderen TeilnehmerInnen zuzuhören, deren Ansichten und die eigenen in Schwebelage zu halten um zu sehen, welcher Sinn sich ergeben könnte und so zu lernen (vgl. Mönnich Annette, 2004: 99). *„Die Veränderung von Kommunikationsverhalten (...) erfolgt durch das Erfahren einer alternativen Dialogpraxis. Erfahrung meint: Erleben und Reflexion. Das Erfahren ist zugleich das Einüben. Eingeeübt werden das Realisieren von Handlungsmaximen und das Realisieren von Haltungen in Handlungen.“* (Mönnich Annette, 2004: 99).

*„Pädagogisch akzentuierte Anerkennung [wird] idealtypisch als Haltung mit einem bewusst praktizierten Handeln verbunden, das ein Gegenüber in die Lage versetzt, verborgene Kompetenzen in sich zu erkennen und zu aktivieren“* (Müller-Commichau, Wolfgang, 2016: 240). Auch Axel Honneth betont, sich auf Heikki Ikäheimo und Arto Laitinen beziehend: *„Ein Akt der Anerkennung kann sich nicht in bloßen Worten oder symbolischen Äußerungen erschöpfen, weil erst durch die entsprechenden Verhaltensweisen die Glaubwürdigkeit erzeugt wird, die für das anerkannte Subjekt von Bedeutung ist. Daher ziehen beide Autoren es auch vor, von der Anerkennung als einer bestimmten 'Haltung' (attitude) zu sprechen.“* (Honneth Axel, 2014: 319).

Zusammenfassend kann gesagt werden: Es bedarf in Kontexten der Erwachsenenbildung einerseits des Willens seitens der Lehrenden, die TeilnehmerInnen als Person in ihrem Dasein zu bejahen, auch wenn nicht in allen Positionen Übereinstimmung möglich ist. *„In der Folge entsteht idealtypisch auf Grundlage solcher Haltung zwischen den Interagierenden eine Ethik, die das existentielle Bedürfnis des Individuums nach einem anerkennenden Gegenüber uneingeschränkt bejaht und für diese Bejahung auch glaubwürdige Worte findet“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2018: 36). Auf der anderen Seite darf, möchte eine anerkennende Haltung etabliert werden, Anerkennung nicht im Einwegmodus als Anerkennung ausgehend von den Lehrenden in Richtung der TeilnehmerInnen verlaufen. Die TeilnehmerInnen untereinander sind ebenfalls gefordert, ihre emotionalen und kommunikativen Kompetenzen zu erproben

und das Gegenüber empathisch zu begleiten und gegebenenfalls Anerkennung zu verbalisieren – egal, ob das Gegenüber ein/e TeilnehmerIn oder eine Lehrperson ist. Verena Kast formuliert es so: *„Gelänge es uns, eine Anerkennungskultur zu pflegen, wären auch unsere Identität und unser Selbstwertgefühl besser (...). Dazu müssten wir uns zum Vertrauen entschließen, dass die anderen Menschen uns anerkennender begegnen. Man müsste sich grundsätzlich zum gegenseitigen Respekt entschließen und davon ausgehen, dass jeder Mensch grundsätzlich Respekt verdient“* (Kast Verena 2006: 209). Erst durch anerkennendes Handeln kann eine anerkennende Haltung entwickelt werden. Wolfgang Müller-Commichau betont, dass emotionale Kompetenz zur vorschriftsmäßigen Sozialtechnik verkommt, *„wenn sie sich nicht mit der Zeit in einer inneren Disposition, einer Haltung, niederschlägt. Wenn sie aber zu einer Haltung geworden ist, ergibt sich das angemessene Handeln oft von selbst. Mit zunehmender emotionaler Kompetenz wächst ein Maßstab für den richtigen Umgang mit mir und den anderen heran“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2006: 111).

### **5.3 Anerkennungspädagogische Gestaltung von Such- und Lernbewegungen in Kontexten der Erwachsenenbildung:**

*„Anerkennung ist nicht alles, aber sie macht uns stark; als Lernende wie als Lehrende“* (Müller-Commichau, Wolfgang, 2014: 7), schreibt Müller-Commichau im Vorwort seines Buches 'Anerkennung in der Pädagogik'. Um Anerkennung im Kontext der Erwachsenenbildung zu gestalten ist es notwendig genau hinzuschauen, um das Gegenüber in seinem *„Da-Sein und So-Sein“* (Buber, Müller-Commichau) wahrzunehmen, neugierig zu sein, sich zu öffnen, einzulassen, mitzugehen und mitzuerleben. Anerkennende Begegnungen beruhen auf Achtsamkeit, Sensibilität, Toleranz, Flexibilität und der Freude an wertschätzender Kommunikation und Interaktion und auf einer Haltung, in der die Suche nach Anerkennung und das Geben von Anerkennung möglich wird. *„In der Erwachsenenbildung ist es möglich, Lehre in einer Weise zu gestalten, dass Lerner endlich die Anerkennung erfahren, die sie in ihrer bisherigen Lernbiografie weitestgehend entbehren mussten“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2012: 13). Anerkennung ist in der Lage, *„nachhaltig wirkende Orientierungsrahmungen anzubieten, die durch innere Stabilität gekennzeichnet sind“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2012: 13).

Bei der Gestaltung von Anerkennungsverhältnisse in der Erwachsenenbildung geht es um intersubjektive Anerkennung. Dabei gerät die Förderung und Unterstützung beim Erlernen von emotionaler Kompetenz, Kommunikationskompetenz und Möglichkeiten der Selbstanerkennung in den Fokus. Hafenegger betont, dass sich eine emanzipativ-reflexive Erwachsenenpädagogik in der Anerkennung Lernender *„als Subjekte ihrer Lebenspraxis konstituiert. Sie ist dem (...) Ziel verpflichtet, Individuen in der Entwicklung selbstbestimmter (...) Entscheidungs-, Handlungs- und Urteilsfähigkeit zu unterstützen. Dies setzt die Anerkennung der Fähigkeit jedes Einzelnen als ein Individuum voraus, das prinzipiell über entsprechende Fähigkeiten verfügt, deren Entfaltung mit den Mitteln der Pädagogik gefördert und unterstützt werden kann“* (Hafenegger, 2007: 8-9). Die Qualität von Lernmöglichkeiten und Lernsettings in Kontexten der Erwachsenenbildung bemisst sich u.a. auch an den Möglichkeiten zur Organisation von Beziehungsgestaltungen, die Anerkennung verwirklichen und so die individuelle Entwicklung der Lernenden unterstützen und fördern, um durch Anerkennung Lernvorhaben zu stimulieren und zu motivieren und so zu einer positiven Selbstbeziehung beizutragen. Lernsettings, die eine dialogische und anerkennende Beziehungsgestaltung ermöglichen, sind angereicherte und stimulierende Umwelten, die Entwicklung und Veränderung ermöglichen (vgl. Kast Verena, 2006: Hörbuch). Für Wolfgang Müller-Commichau verdeutlicht sich Anerkennung gegenüber Lernenden u.a. in der Anerkennung des Bedürfnisses, *„zunächst quasi 'abgeholt' zu werden, wenn sie sich einem längeren Lernprozess annähern, Anerkennung zum anderen für die Souveränität jedes einzelnen Lerner, verbunden mit dem Angebot, diese Lern-Souveränität, diese Fähigkeit zum Selbstlernen, noch zu stabilisieren bzw. zu erhöhen“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2014: 114). Er betont dabei, sich immer wieder einen Eckpfeiler einer Anerkennungspädagogik zu vergegenwärtigen, den er mit dem Gedanken *„Soviel Intervention wie nötig, so viel Zulassen wie möglich“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2014: 114) beschreibt. Ein weiterer Eckpfeiler einer anerkennungspädagogischen Beziehungsgestaltung mündet in dem Gedanken, von Entweder-oder-Standpunkten zu einem Denken in Sowohl-als-auch-Perspektiven zu gelangen (vgl. Müller-Commichau Wolfgang, 2018: 23f).

Rolf Arnold betont, dass eine der Motivationen die TeilnehmerInnen in Weiterbildungsveranstaltungen führen *„der Ausdruck ihrer Suche nach Gewissheit und*



*Geborgenheit* [ist]“ (Arnold Rolf, 2012: 92). Anerkennung kann Vertrauensräume schaffen, die Sicherheit und ein Geborgenheitsgefühl vermitteln auf deren Basis alte Gewissheiten erschüttert und neue Formen des Fühlens, Denkens und Handelns ausprobiert und gelernt werden können. Gerade in Veranstaltungen in Kontexten der Erwachsenenbildung geht es oft auch *„um ein Infragestellen des Bisherigen, mit dem es 'nicht mehr weiter geht' oder mit dem neue Möglichkeiten des Seins überhaupt erst in den Blick geraten“* (Arnold Rolf, 2012: 93). Anerkennende Beziehungsgestaltungen können Halt geben um Neues zu wagen.

Lehrende sind LernbegleiterInnen, die die Such- und Lernbewegungen der LernerInnen anregen, begleiten und unterstützen. *„Im Sinne anerkennungspädagogischer Intentionen [sollte] alles an Lernbewegungen gefördert werden, was bei den Teilnehmenden des Kurses zu beobachten ist“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2014: 111). Annedore Prengel betont die Notwendigkeit, dass die *„je individuellen Kompetenzen und (...) je individuellen Beiträge die sie [die Teilnehmenden] im gesellschaftlichen Leben zu leisten vermögen, anerkannt wird“* (Prengel Annedore, 2010: 90). Um das zu ermöglichen ist ein Ansatz der auf Pluralität fokussiert unentbehrlich, *„damit Akteure vielfältige Anerkennungsarenen konzipieren und gestalten“* (Schäffter Ortfried/Schicke Hildegard, 2016: 29) und so die Einzelnen ihre ihnen gemäße Bildungs- und Erwerbsbiografie entwickeln können.

Lernen ermöglichen heißt den Lernenden etwas zutrauen. Gelernt wird dann wenn damit auch positive Erfahrungen die mit Selbst- oder Fremdanerkennung verknüpft werden können, gemacht werden. Um das Einüben und Lernen der Aspekte 'Anerkennung geben, Anerkennung nachsuchen, Selbstanerkennung vor einem Gegenüber zu verbalisieren' zu ermöglichen, kann man in erwachsenenpädagogischen Settings eine 'Anerkennungsskulptur' modellieren, die im Sinne von gelingenden Beziehungen/gelingender Selbstbeziehung dazu beiträgt, zur eigenen 'Gestalt' zu finden.

### **5.3.1 Die Anerkennungsskulptur**

Wolfgang Müller-Commichau schreibt in Anlehnung an Paul Ricoeur *„dass Anerkennung anderen gegenüber dann am ehesten und überzeugendsten ausgesprochen werden kann, wenn sich Individuen zuvor und parallel dazu selbst anerkennen“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2012: 17).

In Anlehnung an die One-Minute-Sculptures von Erwin Wurm, in denen er die Handlung zur Skulptur erklärt (vgl. Ausstellungsfolder Erwin Wurm, 2017: ohne Seitenzahl), wäre eine denkbare Möglichkeit, Anerkennung als Handlung die zu Haltung führt in der Erwachsenenbildung durch das Herstellen von Anerkennungsskulpturen zu verankern. Eine Anerkennungsskulptur kann man sich als die Gestaltung von Anerkennung in einem gemeinsamen Resonanz- und Ermöglichungsraum vorstellen. Anders als beim Vorgang, bei dem TeilnehmerInnen einer erwachsenenpädagogischen Maßnahme Anerkennung (zumeist seitens der Lehrenden) gezollt wird oder Anerkennung als Gabe, als Motivation, als Bestätigung für eine Leistung zuerkannt wird und dann möglicherweise die Verpflichtung zur Dankbarkeit auslöst, ist bei der Anerkennungsskulptur das wechselseitige Moment von zentraler Bedeutung – es geht um ein gemeinsames Aushandeln der Wirklichkeit, eine gemeinsame Performance, um einen Austausch mit dem Fokus auf Anerkennung. *„Beim Bedürfnis nach Anerkennung wird deutlich, dass wir den anderen Menschen für die wohlwollende Selbstbestätigung brauchen, die dann in der Folge der Entwicklung dazu führt, dass man sich selber und anderen gegenüber auch anerkennend sein kann, Respekt für sich und für andere aufbringen kann“* (Kast Verena, 2006: 58).

Stellt man sich als Ausgangsmaterial einer Anerkennungsskulptur das Material Ton vor, lässt sich nachvollziehen, wie eine gemeinsame Skulptur entstehen kann. Ton lässt sich im rohen Zustand hinzufügen, wegnehmen, eindellen, ausstülpfen u.v.m. Bei der Anerkennungsskulptur geht es um die Gestaltung des intersubjektiven Raumes, des Raumes zwischen einem Ich und einem Du, dem Raum zwischen Nähe und Distanz, einem Resonanzraum, in dem die Anerkennungsskulptur in wechselseitigem Aufbau modelliert wird. Bedingung ist ein *„sich-aufeinander-Einstellen, dieses sich wechselseitig bedingte Verhalten, indem die Aktivität des einen der Aktivität des anderen folgt, bzw. von ihr angeregt wird“* (Fritz Jürgen, 1975: 9).

Die Anerkennungsskulptur ermöglicht es Anerkennung erfahrbar zu machen. Für Gerhard Himmelmann ist Erfahrung *„ein kognitiv-emotionaler Vorgang, aus dessen Vielfalt sich erst die Relativierung des eigenen Ichs gegenüber den Erwartungen der anderen, also auch die gegenseitige Anerkennung als Selbstmodifikation und Neujustierung der jeweiligen Ichs erwachsen kann“* (Himmelmann Gerhard, 2013: 71).

Hier geht es darum sich sichtbar zu machen, um ein Fühlen des Eigenen und dabei

gleichzeitig einen sensiblen Blick für die Andere und den Anderen zu entwickeln, um ein Erspüren des Gegenübers in der Interaktion, um in der Begegnung Neues zu gestalten. Es geht darum, die Ästhetik des Moments, Zuwendung und Bestätigung in einem von allen Beteiligten mitbestimmten Tempo zu formen. Axel Honneth beschreibt die Struktur einer Beziehung, die von wechselseitiger Anerkennung getragen ist: *„Stets wird ein Subjekt in dem Maße, in dem es sich in bestimmten seiner Fähigkeiten und Eigenschaften durch ein anderes Subjekt anerkannt weiß und darin mit ihm versöhnt ist, zugleich auch Teile seiner unverwechselbaren Identität kennenlernen und somit dem anderen auch wieder als ein Besonderes entgegengesetzt sein“* (Honneth Axel, 2014: 30-31). Die Skulptur beginnt mit einer Bitte oder mit einem Angebot. Jemand hat einen Wunsch nach Anerkennung oder jemand hat etwas erkannt, gespürt, gefühlt und möchte das mitteilen oder jemand möchte Selbstanerkennung im Beisein eines Anderen aussprechen und sich in Selbstbegründung üben. Das Gegenüber kann das Angebot annehmen und weitergestalten, es kann die Rückmeldung überprüfen und das Angebot abwandeln oder zurückweisen und etwas Eigenes dagegensetzen – dieses kann wiederum ausgebaut und aufgebaut, oder gänzlich weggenommen werden – es kann zu jedem Zeitpunkt neu begonnen werden. *„In der zwischenmenschlichen Interaktion stellt Anerkennung die Bedingung für das differenzierte Erkennen der Anderen dar“* (Müller-Commichau, 2014: 54).

*„Dabei geht es nicht zuletzt um ein Staunen darüber, was das Ausgesprochene, das (gehörte) Wort in einem selbst auslöst“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2015: 120). Die Anerkennungsskulptur fordert einerseits, sich dem Gegenüber zuzumuten, indem beispielsweise der Wunsch geäußert wird: 'Ich möchte Anerkennung für ...' und sie fordert ebenso, sich bei gegebener Anerkennung nicht dem Erwartungsdruck des Gegenübers anzupassen, sich zu unterwerfen, oder eine den eigenen Bedürfnisse nicht entsprechende Anerkennung anzunehmen, sie erfordert wechselseitigen sensiblen Austausch und Versprachlichung.

Es erfordert Mut, um Selbstanerkennung auszusprechen, ohne dabei gleich in Relativierungen zu verfallen und die Fähigkeit *„Selbstzuschreibungen eines 'Ich kann nicht' selbstbewusst zu dekonstruieren“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2018: 45), *„sich einen Selbstdarstellungsraum anzueignen, ohne ein schlechtes Gewissen dabei zu haben“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2018: 70). In diesem Vorgang des Erschaffens

der Anerkennungsskulptur lösen sich Machtverhältnisse und Hierarchien weitestgehend auf – jede und jeder ist gleichberechtigt – die Gefahr von Missverständnissen verringert sich, besteht doch jederzeit die Möglichkeit korrigierend einzugreifen, dem Verstehen des Gegenübers auf die Sprünge zu helfen, den eigenen Standpunkt zu reflektieren und gegebenenfalls nachzujustieren, um dem nahezukommen wie die und der Andere und wie man selbst gemeint werden möchte. Christine Wimbauer fokussiert auf den Aspekt der wechselseitigen Anerkennung und geht „von einer Dualität von kognitiven und konstruktiven Prozessen aus: „Einerseits wird in der Interaktion wechselseitig anerkannt – im Sinne von 'annehmen' und 'bestätigen' – was eine Person 'ist', oder besser: das, was sie in der Interaktion als ihre Eigenschaften darstellt, und gleichermaßen kann in dem Prozess der wechselseitigen Anerkennung Neues geschaffen und Identität erst konstruiert werden“ (Wimbauer Christine, 2004: 50).

Gleichzeitig ist der Blick nach innen gefragt: Wieviel Anerkennung möchte ich gewähren (meinem Gegenüber/mir selbst)? Wieso versage ich mir oder meinem Gegenüber gewisse Formen von Anerkennung? Wie fühlt es sich an, Anerkennung zu bekommen? Macht es mich stolz oder ist es mit Scham verbunden u.v.m. Die Gewissheit wer Anerkennung gibt und wer sie bekommt löst sich auf. Wesentlich ist das Interesse für den Anderen/die Andere und der Wille, Verantwortung für die Gestaltung zu übernehmen, authentisch und sichtbar für das Gegenüber zu werden, der Skulptur einen eigenen Abdruck einzumodellieren, eine Spur zu hinterlassen auf der man für die Anderen wieder erkennbar wird. Jede und jeder gibt, weist zurück und nimmt an. Anerkennung entsteht im Bezogensein auf das Gegenüber.

Die mitunter auch geäußerte Kritik, „Anerkennung (...) kann eben gerade nicht eingefordert werden, weil sie dadurch wertlos würde“ (Werner Notdurft, 2007: 115), blendet das Werden des Individuums von der frühesten Kindheit bis ins Erwachsenenalter aus. Wenn Erwachsenen das immer wiederkehrende Bedürfnis nach Anerkennung artikulieren, so ist das kein „Signal für fehlende Reife (...), sondern – im Gegenteil – Souveränität in der Bestimmung [dessen] was das Ich vom Du benötigt, um sich dauerhaft als Teil des Wir wohl zu fühlen“ (Müller-Commichau Wolfgang, 2012: 12). Schon kleine Kinder machen sich sichtbar, und wollen, um es mit einem Bild Heinz Kohuts zu beschreiben, 'den Glanz in den Augen der Mutter, des Vaters oder von Bezugspersonen ihrer Umgebung wecken' (vgl. Moser Tilmann, 1979: 141). Sie bitten

und fordern von ihrer Umgebung die für ihre Entwicklung lebensnotwendige Anerkennung. Nicht um Anerkennung zu bitten, wenn sie benötigt wird, wäre wie vor einem vollen Kühlschrank zu verhungern, nur weil man darauf wartet, dass die Türe von alleine aufspringt. Wenn Anerkennung, die kleine Kinder oder Erwachsene einfordern, durch den Akt des Sich-darum-Bemühens, des Forderns bereits wertlos würde, käme jegliche Entwicklung zum Stillstand.

Subjektive Kompetenzerwartungen im Hinblick auf die eigenen Fähigkeiten sind entscheidend, wenn es darum geht, bestimmte Aufgaben und Situationen erfolgreich zu meistern, z.B. auch um sich Anerkennung zu organisieren. Je selbstwirksamer sich eine Person erlebt, umso optimistischer wagt sie sich mit der Überzeugung, durch persönlichen Einsatz und Anstrengung ein gewünschtes Ziel zu erreichen, an gewissen Aufgabenstellungen heran.

Das Eingangs erwähnte Material Ton kann zum tatsächlichen Aufbau einer Anerkennungsskulptur verwendet werden, es kann aber auch lediglich als Bild, als Vorstellungshilfe, wie das Modellieren dieser Skulptur umgesetzt werden könnte, verstanden werden.

Wenn sich Lernende und Lehrende um eine anerkennende Beziehungsgestaltung bemühen, darf dabei nicht die begrenzende Seite von Anerkennungshandeln aus dem Blick geraten. Sie soll im nächsten Punkt dargestellt werden.

#### **5.4 Anerkennung hat eine bejahende/ermöglichende Perspektive und begrenzende Aspekte**

*„Die elementaren Anerkennungsformen der emotionalen Zuwendung und Bestätigung, kognitiver Achtung und sozialer Wertschätzung konstituieren schließlich die Genese einer individuellen Selbstbeziehung, die in den intersubjektivierenden Ansätzen nicht nur unter funktionalen Gesichtspunkten, sondern auch als normative Bedingungen der Selbstverwirklichung (Honneth 1994, 280f) betrachtet werden“ (Cwielong Ilona, 2017: 7). Anerkennung in diesem Verständnis fokussiert auf Bestätigung und Wertschätzung und wird beinahe ausschließlich im positiven Sinn verstanden (vgl. Cwielong Ilona, 2017: 7). Anerkennung kann jedoch nicht auf diese ermöglichenden Aspekte eingeschränkt werden. Es ist unzureichend, „Anerkennung als bloßes Bestätigungshandeln zu fassen“ (Schäfer Alfred/Thompson Christiane, 2010: 29).*

Anerkennung erschöpft sich keinesfalls in „*wertschätzender Zustimmung, sondern umfasst auch kognitive Akzeptierung und impliziert notwendigerweise Versagung und Negation*“ (Balzer Nicole/Ricken Norbert, 2010: 64). Anerkennung hat immer auch eine begrenzende Perspektive. Zu fragen ist daher bei der Gestaltung anerkennender pädagogischer Beziehungen: Wer wird anerkannt und warum, in welcher Weise vollzieht sich die Anerkennung, da Anerkennung immer auch eine lenkende Funktion hat und das Wertesystem derer spiegelt, die Anerkennung zollen. Diese Fragen rücken Dimensionen der Macht im Anerkennungshandeln, Missverstehen und nicht gewährte Anerkennung in den Fokus.

#### **5.4.1 Dimensionen der Macht, Missverstehen (Verkennung), Ausbleibende Anerkennung, Wiederholungsphänomene**

Jemand der Anerkennung zollt besitzt Anerkennungsmacht. „*Anerkennungspraxen sind immer in Machtverhältnisse und -ordnungen eingebettet (...) und beziehen sich auf sie; vielmehr noch aber stellen sie selber – insbesondere aufgrund ihres stiftenden Zuges – Machtpraxen und Machtmechanismen dar. Als solche aber sind sie weder (nur) positiv, noch (nur) negativ, sondern überaus ambivalent und – vor allem – (re)produktiv*“ (Balzer Nicole, 2007: 59). Eine Person, die Anerkennung gibt, befindet sich in der aktiven Rolle und bekommt so indirekt ebenfalls Anerkennung. „*Zu spüren, daß (sic!) die anderen einen brauchen (um ihnen Anerkennung zu gewähren), bewirkt, daß (sic!) man sich selbst anerkannt fühlt. Die Intensität dieser Anerkennung ist im allgemeinen höher als die der direkten Anerkennung*“ (Todorov Tzvetan, 1996: 102). Der oder die in einer Beziehung Anerkennung Gebende weist damit dem Gegenüber auch einen Status zu. Diese Statuszuschreibung ist „*tendenziell empfänglich für hierarchische Formen der Statuszuweisung und eine Begrenzung individueller Autonomieansprüche*“ (Pilarek Patrick, 2007: 33). Gesellschaftliche Anerkennungsordnungen etablieren Wertesysteme, die für bestimmte Eigenschaften, Handlungen und Lebensweisen einer Person Zuordnungen wie 'anerkennungswürdig und wertvoll' oder 'anerkennungsunwürdig und nicht wertvoll' vorsehen – aus diesen Zuschreibungen ergeben sich entsprechende Anerkennungshandlungen (vgl. Staudinger Katharina, 2013: 41). Katharina Staudinger, sich auf Sunghoon Moon beziehend, nimmt den Herrschaftscharakter von Anerkennungsverhältnissen in den Blick und zeichnet ein Individuum, das sich

gesellschaftlichen Normen unterwerfen muss, um überhaupt Anerkennung erhalten zu können. Hier stellt sich die Frage, welche Individuen in Frage kommen um Anerkennung zu erhalten. Insofern sind gesellschaftliche Anerkennungsordnungen auch repressiv, weil Menschen, die ihr Leben in selbstbestimmter Weise gestalten wollen und dabei gesellschaftliche Anerkennungsordnungen nicht beachten, das Risiko eingehen Missachtung zu erfahren. Die Angst vor Missachtung kann zum Verzicht auf individuelle Souveränität führen. (vgl. Staudinger Katharina, 2013: 41, vgl. Micus-Loos Christiane, 2012: 313). Das Thematisieren und Hinterfragen von Anerkennungsordnungen und wer im erwachsenenpädagogischen Alltag als anerkennungswürdiges Individuum in Frage kommt bedarf seitens der Lehrenden ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit oder, um es mit Worten von Christiane Micus-Loos zu sagen, „*die Berücksichtigung des Bezuges von Anerkennung und Machtbeziehungen bzw. -ordnungen, ein Wissen um die Widersprüchlichkeit des Anerkennungsgeschehens und ein Verständnis pädagogischen Handelns als performatives Tun*“ (Micus-Loos Christiane, 2012: 313).

Anerkennungshandeln kann auch missverstanden werden. Die oder der Anerkennung-Gebende kann fehlgehen, sich in der Interpretation von Wahrgenommenen täuschen oder umgekehrt kann jemand der Anerkennung erhält, fälschlicherweise ein „*aufrichtiges Lob als Sarkasmus interpretier(t)[en] oder Sarkasmus als Lob*“ (Ikäheimo Heikki, 2014: 17). Auch hier ist Klärung notwendig. Wie gehen Anerkennung-Gebende damit um, dass die Anerkennung nicht ankommt? Hätten sie Dankbarkeit erwartet oder fühlen sich Lehrende durch Anerkennung, die nicht angenommen wird, zurückgewiesen im Wunsch zu fördern und zu unterstützen? Wolfgang Müller-Commichau betont, die „*Gefahr einer Stigmatisierung durch Anerkennung nicht zu tabuisieren, ihr vielmehr entgegenzuwirken, indem für eine mögliche 'Diskriminierung durch Lob' eine angemessene Metasprache gesucht und genutzt wird: Das lernende Gegenüber ist Dialogpartner und als solcher Subjekt und nicht Objekt pädagogischen Handelns*“ (Müller-Commichau Wolfgang, 2012: 19). Er weist auch auf das Wesen einer dekonstruktiven Erwachsenenpädagogik hin, die die Fähigkeit der Lernenden stärken möchte, „*zu angebotenen Normen und Werten Ja oder Nein sagen zu können [und] (...) verborgene Machtstrukturen zu erkennen*“ (Müller-Commichau Wolfgang, 2018: 47), um so die Souveränität der LernerInnen zu stärken. Claude Steiner fordert, für

missglückte oder nachgesuchte, weil zuvor verweigerte, Anerkennung die Verantwortung zu übernehmen und Fehler einzugestehen (vgl. Steiner Claude, 199: 153f).

Rolf Arnold beschreibt die Mächtigkeit der inneren Konstanzprogramme, die u.a. für die Schwierigkeiten verantwortlich sind Neues und Anderes zu sehen und die, ist man einmal emotional festgelegt, der Veränderung von Wahrnehmung, Erkennen-Können und Verhalten im Weg stehen. Wir konstruieren unsere Wirklichkeit auf Basis unserer vorhandenen Deutungsmuster und immer nur so, wie wir sie auszuhalten vermögen (vgl. Arnold Rolf, 2012: 7ff und 14). *„Es sind diese Mechanismen, aus denen sich der Wiederholungszwang zu nähren vermag. (...) Die Wiederholung ist nahezu durch und durch selbst gemacht: Es ist die Art, wie wir auf eine Situation blicken, die dieser Situation eine Bedeutung gibt – eine Bedeutung für uns. Die mögliche Bedeutung unseres Erlebens begrenzt uns demnach das, was wir sehen, und bringt uns so in die Wiederholung“* (Arnold Rolf, 2009: 52). Um Wiederholungsphänomenen/Wiederholungseinladungen (siehe dazu Exkurs: Wiederholungszwang /Wiederholungseinladungen am Ende von Punkt 5.4.1) und blinden Flecken die Verkenning, Missverstehen oder ausbleibende Anerkennung nach sich ziehen können, auf die Spur zu kommen ist laufende Selbstreflexion das Mittel der Wahl, verbunden mit den Fragen: Wen anerkenne ich, warum, wie und was sagt das über mich und was sagt das über das Anerkennung erhaltende Gegenüber aus? Es bedarf einer Haltung der 'emotionalen Achtsamkeit', *„die stets auf das eigene Echo im Gegenüber achtet. Emotionale Achtsamkeit ist die absichtsvolle Erschütterung der eigenen Gewissheiten (...) [und] der Versuch, den unaufhörlichen Fluss des eigenen Erlebens durch Stop-and-Think-Schleifen zu unterbrechen und das Erlebte auf seine Rekonstellierungsgehalte hin zu untersuchen“* (Arnold Rolf, 2012: 52-53).

Mögliche Auswirkungen ausbleibender Anerkennung wurden bei Axel Honneth 3.2.3 beschrieben.

### **Exkurs: Wiederholungszwang/Wiederholungseinladungen:**

Der Wiederholungszwang, so wie er im erwachsenenpädagogischen Diskurs immer wieder auftaucht, ist in der psychoanalytischen Literatur keineswegs so eindeutig beschrieben und in seiner Begrifflichkeit so klar umrissen, wie es den Anschein



erweckt. Die Beschränkung auf problematische Erlebnisse und negative Ereignisse, die permanent wiederholt werden, ist im Bereich der Krankheit angesiedelt. Deshalb sei hier auf die Erklärungsvarianten von Jean Laplanche und Jean-Bertrand Pontalis, den Autoren des Buches 'Das Vokabular der Psychoanalyse', verwiesen, die mehrere Möglichkeiten der Auslegung beschreiben:

Die erste beschreibt den Wiederholungszwang auf der Ebene der Psychopathologie, als einen Prozess, dessen Herkunft nicht bezwingbar und unbewusst ist, „*wodurch das Subjekt sich aktiv in unangenehme Situationen bringt und so alte Erfahrungen wiederholt, ohne sich des Vorbildes zu erinnern, im Gegenteil den sehr lebhaften Eindruck hat, daß (sic!) es sich um etwas ausschließlich durch das Gegenwärtige Motiviertes handelt*“ (Laplanche Jean/Pontalis Jean-Bertrand, 1991: 627).

In einer zweiten Auslegung stehen die theoretischen Betrachtungen Freuds im Fokus, der den Wiederholungszwang „*als einen autonomen, letztlich nicht auf eine konflikthafte Dynamik reduzierbaren Faktor, bei dem nur das vereinte Spiel des Lustprinzips und des Realitätsprinzips am Werk ist* [beschreibt]. *Er wird ausschließlich der allgemeinsten Eigenschaft der Triebe zugeschrieben, ihrem konservierenden Charakter*“ (Laplanche Jean/Pontalis Jean-Bertrand, 1991: 627).

Für Gunther Schmidt ist ein empathischer Umgang mit der Vergangenheit wichtig, um sie für gegenwärtige Entwicklungen zu nutzen. Aus der Vergangenheit kommen Einladungen, die ein Erleben begünstigen können, als ob man gezwungen wäre, in einer bestimmten Weise zu denken oder zu handeln. Es ist jedoch niemand gezwungen, diese Einladungen anzunehmen. Für Schmidt ist die Idee des Wiederholungszwangs nicht haltbar, mehr noch, er hält sie für fatal, weil die Menschen in eine Opferrolle gedrängt werden. Erlebt sich eine Person als Opfer, wird die Vergangenheit für sie zur Bedrohung und es ist ihr nicht mehr möglich, aus Vergangenen zu lernen. Diese Darstellung Gunther Schmidts fordert auf, den Begriff des Wiederholungszwanges, so wie er oftmals im erwachsenenpädagogischen Diskurs verwendet wird, kritisch zu hinterfragen. Wünschenswert wäre eine Terminologie, die Wachstum ermöglicht und anregt, beispielsweise der Begriff 'Wiederholungseinladungen'. (vgl. Schmidt Gunther – Onlinevortrag 2016, ~ bei Minute 150).

## **6. Zusammenfassung der Ergebnisse, Schlussfolgerungen und Relevanz der Anerkennungstheorie für die Gestaltung von Anerkennungsverhältnissen in Kontexten der Erwachsenenbildung**

Die Ergebnisse der Arbeit, die die eingangs formulierte Hypothese stützen und die bereits im vorangegangenen Text ausführlich dargestellt wurden, kristallisieren sich in 22 Punkten die nachfolgend in kurzen Gedankensplittern dargestellt sind:

1) Dem Gegenüber eine wertschätzende und anerkennende Haltung entgegenzubringen, erhöht die Wahrscheinlichkeit selbst Anerkennung zu erfahren. *Wer sich in glaubwürdiger Weise anerkannt weiß, ist darum bemüht, auch andere in einer nicht gespielten Weise anzuerkennen*“ (Müller-Commichau Wolfgang, 2018: 37). Natürlich gibt es keine Garantie, dass man Anerkennung erhält, wenn man Anerkennung gibt, aber das Wechselspiel von Geben und Nehmen kann sich für erwachsenenpädagogische Settings als sehr fruchtbar erweisen. Es schafft ein Klima des Vertrauens, der Achtung und des Angenommen-Seins, in dem Lernende wie Lehrende wachsen können.

2) Emotionale Kompetenz und Gesprächskompetenz / Dialog- und Kommunikationsfähigkeit konnten durch Literaturrecherche als grundlegende Kompetenzen für die Gestaltung von anerkennenden Beziehungen (Lehrende-Lernende, Lehrende-Lehrende – vgl. dazu Pkt. 13 dieser Zusammenfassung , Lernende-Lernende) in Kontexten der Erwachsenenbildung belegt werden. Für Lehrveranstaltungen bedeutet das, LernerInnen Unterstützung beim Entwickeln, Verfeinern und Anwenden dieser beiden Kompetenzen anzubieten und geeignete Lernsettings zu überlegen.

3) Erkennen der Notwendigkeit, 'Anerkennung als Haltung' in Bildungsveranstaltungen zu etablieren. *„Beteiligte an pädagogischen Interaktionen benötigen Anerkennung – gleichgültig, ob es sich um Lehrende oder Lernende handelt. (...) Anerkennung [ist] mehr als eine Methode, vielmehr als Basis-Haltung zu verstehen, die weit über das Lehr-Lerngeschehen hinaus Wirkung zeigt“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2012: 11).

4) *„Anerkennung ermöglicht tendenziell Lernen“* (Prenzel Annedore, 2013: 115). Prenzel betont, dass sich die Anerkennungsform a) Achtung gleicher Freiheit, b) Wertschätzung der individuellen Leistungen der LernerInnen und c) *„der Solidarität mit Fremden als tragfähiges erziehungswissenschaftliches Theorem“* (Prenzel Annedore, 2013: 124) erweist.

- 5) Anerkennende Beziehungen, die sich durch eine Anerkennung des Daseins und des Soseins auszeichnen, ermöglichen einen positiven Selbstbezug, stärken so die Selbstwirksamkeitserwartungen und können zum Motor für Such- und Lernbewegungen werden. *„Das Erleben von Anerkennung hat eine Selbstwahrnehmung zur Folge, die durch Souveränität gekennzeichnet ist“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2018: 11).
- 6) Anerkennungstheoretische Konzeptionen geben *„normative Begründungen für einen subjektwissenschaftlichen Zugang zum Lernen im Lebenszusammenhang aus der Akteursperspektive“* (Schäffter Ortfried, 2009: 8).
- 7) Die Anerkennungsmodi *„Liebe – Recht – Solidarität [bieten] pädagogische Gestaltungsprinzipien, die auf allen Ebenen von Bildungsformaten methodische Berücksichtigung finden können“* (Schäffter Ortfried, 2009: 8).
- 8) Der anerkennungstheoretische Diskurs bewirkt Sensibilität für Anerkennungs-, Missachtens- und Verkennensformen in Kontexten der Erwachsenenbildung (vgl. Honneth Axel, 2014).
- 9) Anerkennungstheorien lassen über die Wechselwirkung von sozialer Wertschätzung auf der einen Seite und der sich daraus speisenden Selbstachtung auf der anderen Seite die Notwendigkeit *„einer 'wertschätzenden Erkundung' der sozialräumlichen Umwelt von Bildungsadressaten“* (Schäffter Ortfried, 2009: 8) erkennen.
- 10) Lehrende können als *„Vor-Bilder – Anregungen [und Anerkennung] in einer Weise versprachlichen (und leben), dass es Lernende wagen, die nachhaltig wirkende Fähigkeit zu einem guten, gelingenden Leben selbstreflektiert in sich heranwachsen zu lassen“* (Müller-Commichau Wolfgang, 2007: 3).
- 11) Resonante, anerkennende pädagogische Beziehungen, die auf aufmerksamer Wahrnehmung des Gegenübers beruhen, sensible und respektvolle Zuwendung zeigen, die auch Schwächen akzeptiert, die Einfühlung, Anteilnahme und Achtung spüren lassen, sind Kennzeichen einer fördernden Beziehung, *„die sich als nachhaltig, sich engagierend, sich aufwertend und sich steigernd versteht (...) Beziehungen, die durch Engagement andauern und aufblühen“* (Prengel Annedore, 2013: 64). Diese anerkennenden Beziehungen ermöglichen lustvolle Lernbewegungen und eine positive Selbstbeziehung.
- 12) Anerkennungstheorien weisen auf die Notwendigkeit zum Erlernen von Selbstanerkennungsstrategien hin, von Strategien, um Anerkennung nachzusuchen und

von Strategien, wie man Anerkennung geben möchte.

13) Krassimir Stojanov beschreibt Anerkennungsfähigkeit als Kern professionellen pädagogischen Handelns. Handeln in Kontexten der Erwachsenenbildung bedeutet, *„kulturell-biographische(n) Anerkennung in Bezug auf die sich Bildenden“* (Stojanov Krassimir, 2006: 217) immer mitzudenken und im handelnden Tun zu verwirklichen. Bildungsprozesse sind für ihn *„unmittelbar mit diesen Anerkennungsvorgängen verknüpft“* (Schelander Robert, 2013: 126). Stojanov formuliert zwei Gedanken, die die Möglichkeit in sich bergen, die Anerkennungsfähigkeit von Lehrenden weiterzuentwickeln und zu verbessern. Zum Einen setzt er auf die gezielte Auseinandersetzung mit der eigenen Erziehungs-, Lern- und Bildungsbiographie und den in der Reflexion erkannten Umgehensweisen mit eigenen Anerkennungs- bzw. Missachtenserfahrungen (vgl. Stojanov Krassimir, 2006: 221). Ein zweiter Gedanke bezieht sich auf die Schulwirklichkeit, kann aber auf die Erwachsenenbildung übertragen werden – er spricht eine 'Anerkennungskultur in Lehrerkollegien' (in der EB) an. Da pädagogisches Handeln oft asymmetrisch ist, sind Lehrende auf anerkennende Beziehungen zu anderen Lehrenden angewiesen – das kann in einer etablierten Anerkennungskultur eines Bildungsträgers verwirklicht werden.

14) Anerkennungstheoretische Konzepte können unterschiedliche Lernkulturen *„von Weiterbildungseinrichtungen und ihrer Programmformate als 'Anerkennungsarena' unterschiedlicher Gruppen und sozialer Milieus deuten, für die in reflexiven Lernarrangements lernhaltige und lernförderliche 'Anerkennungsordnungen' mit entsprechenden 'Anerkennungsfigurationen' konzipiert und realisiert werden“* (Schäffter Ortfried, 2009: 8).

15) Anerkennung sagt zuerst etwas über die oder den aus, der die Anerkennung ausspricht. Ob eine gegebene Anerkennung ankommt, entscheiden die Empfänger der Anerkennung.

16) Anerkennung hat eine bejahende/ermöglichende Perspektive und begrenzende Aspekte. Durch Selbstreflexion kann die begrenzende Perspektive verkleinert und die Chance auf eine ermöglichende Perspektive vergrößert werden. Echte Anerkennung ist ohne Selbstreflexion, ohne sensibles Wahrnehmen und empathisches Einfühlen in die Welt des Gegenübers nicht möglich.

17) *„Anerkennende pädagogische Beziehungen brauchen eine solidarische Motivation*

seitens der Lehrenden“ (Prenzel Annedore, 2013: 62).

18) *Anerkennende Beziehungsgestaltung ermöglicht es, ungeahnte und bislang ungenutzte Talente, Begabungen und Fähigkeiten beim Gegenüber zu entdecken, sie 'wachzuküssen' und sensibel zu versprachlichen* (vgl. Müller-Commichau Wolfgang, 2012: 15).

19) Anerkennende Worte können wie ein Priming wirken – sie können Wirklichkeit herstellen und auch Wirklichkeiten verändern (vgl. Kast Verena, 2006a: Hörbuch).

20) Anerkennende Beziehungsgestaltung ist leibgebunden. Anerkennung wird nicht nur über Sprache transportiert sondern auch über Gesten, Mimik und Körpersprache.

21) Anerkennender Beziehungsgestaltung liegt ein intersubjektives, dialogisches Lehrhandeln zu Grunde das auch Lehre als Gabe und Lehre als Mit-Teilung einschließen kann (vgl. Müller-Commichau Wolfgang, 2018).

22) Reflektierte *„Anerkennung bietet (...) nicht nur eine ethische Orientierung und Zielvorgabe, sondern wird letztlich zu einem Qualitätsmerkmal pädagogischer Praxis“* (Cwielong Ilona, 2017: 5).

## **7. Resümee und Ausblick**

Die Gestaltung anerkennender Beziehungen in Kontexten der Erwachsenenbildung beruht wesentlich auf der emotionalen Kompetenz und der Gesprächskompetenz der beteiligten Akteure. Eine Pädagogik der Anerkennung fokussiert auf das Gewähren von Anerkennung, in den von Axel Honneth beschriebenen Sphären der Liebe und damit der Bestätigung des Daseins, der Sphäre des Rechts die fordert, Diskriminierungen zu vermeiden und auf (soziale) Wertschätzung, die sich an der Anerkennung des Soseins festmacht (vgl. Müller-Commichau Wolfgang, 2012: 18 und vgl. Honneth Axel 2014). Lernen, das von Anerkennungshandeln begleitet wird, eröffnet neue Potenziale, weckt Neugierde und stärkt das Selbstwirksamkeitserleben (vgl. Juhász Barbara, 2010). Es ermöglicht Lehrenden eine die Motivation der Lernerinnen und Lerner stärkende Begleitung von deren Such- und Lernbewegungen für eine gelingende Biographie.

Um anerkennende Beziehungsgestaltungen in Kontexten der Erwachsenenbildung zu ermöglichen wäre es notwendig, dass Bildungs- und Weiterbildungsträger *„sich des wichtigen Themas der Anerkennung und der Verletzung in pädagogischen Interaktionen*

*annehmen, um dazu beizutragen, dass minimale normative Standards zur Qualitätssicherung auf der Beziehungsebene überhaupt diskutiert werden“ (Prenzel Annedore, 2013: 127). Künftige Forschungsfragen zum Thema anerkennende Beziehungsgestaltung wären also im Bereich der Theorien von anerkennenden pädagogischen Beziehungen angesiedelt, verbunden mit Szenarien, die Ausbildungsmöglichkeiten in den Fokus nehmen, die die professionelle Beziehungsfähigkeit stärken (vgl. Prenzel Annedore, 2013: 127) und reflektieren und die Auskunft geben, wie Anerkennungserfahrung „zum Katalysator von Bildungsprozessen und lebenslange[m] Lernen sowie insbesondere zur Bedingung gelingender Biographie (vgl. Balzer 2012, 597) wird“ (Cwielong Ilona, 2017: 7).*

Anerkennende Beziehungsgestaltung in Kontexten der Erwachsenenbildung heißt auch, Frauen und Männer gleichermaßen sichtbar zu machen und anzusprechen, abseits von stereotypen Vorstellungen über Geschlechterrollen. Frauen werden beispielsweise noch immer für Anpassbarkeit und Männer für Dominanz und Risikofreudigkeit (vgl. Juhász Barbara, 2010: 133) anerkannt. Hier sind einerseits klare Statements und Richtlinien (beispielsweise die gesetzliche Verankerung im gesamten Bildungsbereich eine geschlechtergerechte Sprache zu verwenden) gefordert, andererseits ist die Selbstreflexionsfähigkeit der Lehrenden gefragt, der Blick auf das eigene Anerkennungshandeln, verbunden mit der Frage wie Anerkennung gewährt wird. Ein Anfang ist gemacht – in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen wird über anerkennende Beziehungsgestaltung nachgedacht und Möglichkeiten werden angedacht, wie diese Beziehungen verbessert werden können. Mit Annedore Prenzel vertraue ich darauf, *„dass Anerkennung ein wertvolles, aber kein knappes, sondern ein sich vervielfältigendes Gut ist und dass mit ihrer Ausbreitung dem Interesse aller gedient ist“ (Prenzel Annedore, 2013: 49).*

## 8. Literatur

21er Haus - Museum für zeitgenössische Kunst (Hg.) (2017): Ausstellungsfolder – Erwin Wurm – Performative Skulpturen. Wien.

André Christophe/Lelord Francois (2008): Die Macht der Emotionen. Leipzig: Kiepenheuer Verlag.

Arnold Rolf/Pachner Anita (2013): Emotion – Konstruktion – Bildung: Auf dem Weg zu emotionaler Kompetenz. In: Käßlinger Bernd/Robak Steffi/Schmidt-Lauff Sabine (Hg.) (2013): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahme und demokratische Verantwortung. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 21-28.

Arnold Rolf (2012): Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus. 2. Aufl., Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Arnold Rolf/Nolda Sigrid/Ekkehard Nuissl (Hg.) (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2.Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Balzer Nicole (2007): Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In: Wimmer Michael/Reichenbach Roland/Pongratz Ludwig (Hg.) (2007): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 49-76.

Balzer Nicole/Ricken Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer Alfred/Thompson Christiane (Hg.) (2010): Anerkennung. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 35-87.

Becker-Mrotzek Michael/Brünner Gisela (Hg.) (2004): Analyse und Vermittlung von

Gesprächskompetenz. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

Benjamin Jessica. (1998): Anerkennung und Zerstörung: Die Dialektik von Autonomie und Bezogenheit. In: Keupp Heiner (Hg.) (1998): Der Mensch als soziales Wesen. Sozialpsychologisches Denken im 20. Jahrhundert. 2. Aufl., München: Piper Verlag GmbH., S. 252-261.

Benjamin, Jessica. (1993): phantasie und geschlecht. Studien über Idealisierung, Anerkennung und Differenz. Basel: Stoemfeld Verlag.

Brandt Peter (2016): Anerkennung. Vorsätze. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 23. Jahrgang IV/2016. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Buber Martin (2016): Ich und Du. 11. Aufl., Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co.KG.

Buber Martin (2012): Das dialogische Prinzip. 12. Aufl., Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 293-298.

Buber Martin (1993): Nachlese. 3. Aufl., Gerlingen: Verlag Lambert Schneider, S. 67-89.

Buber Martin (1978): Urdistanz und Beziehung. Beiträge zu einer philosophischen Anthropologie. 4. Aufl., Heidelberg: Verlag Lambert Schneider.

Ciompi Luc (1989): Affektlogik. Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung. 2. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.

Debelak, Erika (2005): Selbstwertgefühl und die Suche nach Anerkennung. Dissertation, Universität Wien.

Dietel Sylvana (2013): Emotionen als Quell pädagogischer Reflexion unter



Gestaltungsanspruch. In: Käßlinger Bernd/Robak Steffi/Schmidt-Lauff Sabine (Hg.) (2013): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahme und demokratische Verantwortung. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 55-66.

Ehlich Konrad (Hg.) (1980): Erzählen im Alltag. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Erpenbeck John/Sauter Werner (2010): Kompetenzen erkennen und finden. Studienbrief EB 0810 des Master-Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

Flader Dieter/Giesecke Michael: Erzählen im psychoanalytischen Erstinterview. Die Sinnfunktion des Erzählens. In: Ehrlich Konrad (Hg.) (1980): Erzählen im Alltag. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S 209 – 219.

Flam Helena (2002): Soziologie der Emotionen: eine Einführung. Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft mbH.

Fidancheva Iva (2013): Die verletzende Macht der Höflichkeit. Kultur und Bildung. Band 2., Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 105-171.

Jürgen Fritz ( 1975): Interaktionspädagogik. Methoden und Modelle. München: Juventa Verlag.

Forgas Joseph P. (1999): Soziale Interaktion und Kommunikation. Eine Einführung in die Sozialpsychologie. 4. Aufl., Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Frindte Wolfgang (2001): Einführung in die Kommunikationspsychologie. Weinheim und Basel: Beltz-Studium Verlag.

Goleman Daniel (1997): Emotionale Intelligenz. 7. Aufl., München: Deutscher Taschenbuchverlag.

Grawe Klaus (2004): Neuropsychotherapie. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 250-303.

Guggenbühl Allan/Müller-Commichau Wolfgang (2006): Männer und emotionale Kompetenz. Wien: Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz.

Hafeneger Benno/Henkenborg Peter/Scherr Albert (Hg.) (2013): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag.

Himmelmann Gerhard (2013): Anerkennung und Demokratie-Lernen bei John Dewey. Wie kann man Anerkennung lernen? In: Hafeneger Benno/Henkenborg Peter/Scherr Albert (Hg.) (2013): Pädagogik der Anerkennung. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag, S. 63-79.

Hoffmeier Andrea (2016): Validierung in der Erwachsenenbildung? Anerkennung von Kompetenzen als Weg zur Teilhabe. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 23. Jahrgang IV/2016. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Honneth Axel (2014): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. 8. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Honneth Axel im Gespräch mit Olivier Voirol (2009): Die kritische Theorie der Frankfurter Schule und die Anerkennungstheorie. In: Basaure Mauro/Reemtsma Jan Philipp/Willig Rasmus (Hg.) (2009): Erneuerung der Kritik. Axel Honneth im Gespräch. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 109-136.

Ikäheimo Heikki (2014): Anerkennung. Grundthemen der Philosophie. Berlin, Boston: Walter de Gruyter GmbH.

Jerusalem Matthias, Pekrun Reinhard (Hg.) (1999): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Juhász Barbara (2010): Lernziel Kommunikationsfähigkeit: Die Wechselwirkung zwischen Selbstkonzept und kommunikativem Verhalten. Unveröffentlichte Dissertation Karl Franzens Universität Graz, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft.

Kast Verena (2006): Trotz allem ICH. Gefühle des Selbstwerts und die Erfahrung von Identität. 3. Aufl., Freiburg im Breisgau: Herder.

Käpplinger Bernd/Robak Steffi/Schmidt-Lauff Sabine (Hg.) (2013): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahme und demokratische Verantwortung. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kernmayer Markus (2001): Der Begriff „self-efficacy“ in der Entwicklung der Theorie Albert Banduras. Diplomarbeit. Wien, Wirtschaftsuniversität.

Kögler Hans-Herbert (2007): Verstehen. In: Straub Jürgen/Weidemann Arne/Weidemann Doris (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Stuttgart – Weimar: Verlag J.B. Metzler, S.76-86.

Kubac Richard/Sattler Elisabeth: Verwobene Ansprüche: Wege der Anerkennung zwischen Bildung und Gerechtigkeit. In: Wimmer Michael/Reichenbach Roland/Pongratz Ludwig (Hg.) (2007): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 105-122.

Kutter Peter (2001): Affekt und Körper. Neue Akzente der Psychoanalyse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Laplanche Jean/Pontalis Jean-Bertrand (1991): Das Vokabular der Psychoanalyse. 10. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag. S. 627-631.

Langmaack Barbara (2004): Soziale Kompetenz. Verhalten steuert den Erfolg. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Ledoux Joseph (2000): Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen. München: Deutscher Taschenbuchverlag.

Lencer Stefanie/Strauch Anne: Ein Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 23. Jahrgang IV/2016. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Malloy Robin, Schüßler Ingeborg (2013): Die emotive Wende in der Erwachsenenbildung – Zur Bedeutung „emotional-archetypischen Deutungslernens“. In: Käßlinger Bernd/Robak Steffi/Schmidt-Lauff Sabine (Hg.) (2013): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahme und demokratische Verantwortung. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 29-42.

Micus-Loos, Christiane (2012): Anerkennung des Anderen als Herausforderung in Bildungsprozessen. Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 58 – Heft 3, Mai/Juni 2012.

Miller Reinhold (1998): Beziehungsdidaktik. 2. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mönnich Annette (2004): Gesprächsführung lernen. Welche impliziten Konzeptualisierungen des Kommunikationslernens sind in Methoden zur Entwicklung der Gesprächsfähigkeit zu finden? In: Becker-Mrotzek Michael/Brünner Gisela (Hg.) (2004): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 87-112.

Müller-Commichau Wolfgang (2000): Wenn Männer trauern. Über den Umgang mit Abschied und Verlust. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, S. 68-70.

Müller-Commichau Wolfgang (2003): Verstehen und verstanden werden. Ethische Perspektiven in konstruktivistischer Pädagogik. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.

Müller-Commichau Wolfgang (2005): Fühlen lernen oder Emotionale Kompetenz als

Schlüsselqualifikation. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.

Müller-Commichau Wolfgang/Allan Guggenbühl (2006): Männer und emotionale Kompetenz. Wien: Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz.

Müller-Commichau Wolfgang (2007): Lebenskunst lernen. Annäherung an eine Pädagogik des Zulassens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Müller-Commichau Wolfgang (2012): Anerkennungspädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Život i škola, br. 28 (2/2012.), god. 58., str. 11. – 20.

Müller-Commichau Wolfgang (2014): Anerkennung in der Pädagogik. Ein Lehrstück. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Müller-Commichau Wolfgang (2015): „Was soll das denn!“ Zeitgenössische Kunst als Lernfeld. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Müller-Commichau Wolfgang (2016): Anerkennung als Medium. In: Burkart Günter/Meyer Nikolaus (Hg.) (2016): Die Welt anhalten. Von Bildern, Fotografie und Wissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Müller-Commichau Wolfgang (2017a): Anerkennung ist nicht alles, aber ohne Anerkennung ist alles nichts. Festschrift Kaiserslautern.

Müller-Commichau Wolfgang (2017b): Intersubjektivismus – Anerkennung. Transkribierter Vortragsmitschnitt Müller-Commichau vom 12.8.2017, Universität Kaiserslautern.

Müller-Commichau Wolfgang (2018): Souveränität durch Anerkennung. Überlegungen zu einer dekonstruktiven Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Nittel Dieter/Schütz Julia (2013): Zwischen Verberuflichung und Professionalität: Professionalisierungsdynamiken und Anerkennungskämpfe in der sozialen Welt der Erzieherinnen und Weiterbildner. In: Käßlinger Bernd/Robak Steffi/Schmidt-Lauff Sabine (Hg.) (2013): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahme und demokratische Verantwortung. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 111-130.

Nothdurft Werner (2007): Anerkennung. In: Straub Jürgen/Weidemann Arne/Weidemann Doris (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Stuttgart – Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 24-33 und 110-121.

Obrecht Andreas J. (2017): Serendip – die Insel des Möglichen, des Zufälligen auch. In: Janicek Christine (Hg.): Gerlinde Thuma zeitgleiche räume. Edition Serendipity. Wien: Verlag für moderne Kunst, S. 34-41.

Pilarek Patrick (2007): Dimensionen der Anerkennung. Rekonstruktion und Kritik der Sozialphilosophie Axel Honneths. Magisterarbeit Wissenschaftliche Politik, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br.

Prengel Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Prengel Annedore (2013a): 'Ohne Angst verschieden sein?' Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In: Hafener Benno/Henkenborg Peter/Scherr Albert (Hg.) (2013): Pädagogik der Anerkennung. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag.

Riegler Anna (2014): Anerkennende Beziehungsgestaltung in der Sozialen Arbeit und ihre Bedeutung für die soziale Gerechtigkeit. Dissertation an der Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz, S. 106-130 und 266-267.

Schäfer Alfred/Thompson Christiane (Hg) (2010): Anerkennung. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

Schäffter Ortfried/Schicke Hildegard (2016): Anerkennung als Grundlage der Validierung. Reflexionen im Anschluss an eine „Pädagogik der Anerkennung“. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 23. Jahrgang IV/2016. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Schelander Robert (2013): Gerechtigkeit – Anerkennung – Bildung. Der anerkennungstheoretische Ansatz von Krassimir Stojanov. In: Jäggle Martin/Krobath Thomas/Stockinger Helena/ Schelander Robert (Hg) (2013): Kultur der Anerkennung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 123-128.

Schrader Josef (Hg.) (2016): DIE, Zeitschrift für Erwachsenenbildung IV/2016: Validierung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Schulz von Thun Friedemann (2010): Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. 48. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Sennett Richard (2004): Respekt im Zeitalter der Ungleichheit. Berlin: Berliner Taschenbuch Verlag.

Staudinger Katharina (2013): Sphären der Anerkennung. Wiener StraßenzeitungsverkäuferInnen im Dialog mit ihrer sozialen Umwelt. Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung. Universität Wien.

Steiner Claude (2000): Emotionale Kompetenz. 2. Aufl., München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Stojanov Krassimir: Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe und Anerkennungsgerechtigkeit. In: Wimmer Michael/Reichenbach Roland/

Pongratz Ludwig (Hg) (2007): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 29-48.

Stojanov Krassimir (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Straub Jürgen/Weidemann Arne/Weidemann Doris (Hg.) (2007): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Stuttgart – Weimar: Verlag J.B. Metzler.

Todorov Tzvetan (1996): Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.

Walzik Sebastian (2004): Förderung sozialer Kompetenzen an der Hochschule. Ein Praxisbeitrag und seine theoretischen Grundlagen. In: Langmaack Barbara (2004). Soziale Kompetenz. Verhalten steuert den Erfolg. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Wimmer Michael/Reichenbach Roland/Pongratz Ludwig (Hg) (2007): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

## **Online-Literatur**

Arnold Rolf (2014): Vortrag Technische Universität Kaiserslautern 24.7.2014. Online: [assets.ngd.de/data/270/24714/vortrag\\_prof\\_arnold\\_powerpoint.ppt](https://assets.ngd.de/data/270/24714/vortrag_prof_arnold_powerpoint.ppt) (zugegriffen am 3.8.2017).

Arnold Rolf (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit (Pädagogischer Konstruktivismus, Teil III). GEW-Zeitung RLP, Sonderbeilage 2005, S. IX-XII. Online: [https://www.sowi.unikl.de/fileadmin/paed/veroeff/Veroeffentlichungsreihen/gew05\\_3.p](https://www.sowi.unikl.de/fileadmin/paed/veroeff/Veroeffentlichungsreihen/gew05_3.ppt)



df (zugegriffen am 3.8.2017).

Arnold Rolf (2000): Identität und Emotion als Faktoren. Erkenntnisse aus der Lernwiderstandsforschung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 2/2000. Online: <https://www.die-bonn.de/doks/arnold0002.pdf> (zugegriffen am 3.8.2017).

Arnold Rolf (2001): Die Polarität von Kognition und Emotion in der Erwachsenenbildung. Lernwiderstand als Indikation emotionalen Lernens. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 2/2001. Online: [http://www.diezeitschrift.de/22001/arnold01\\_01.pdf](http://www.diezeitschrift.de/22001/arnold01_01.pdf) (zugegriffen am 4.11.2017).

Baum Angelica/Renz Ursula (2008): Shaftesbury: Emotionen im Spiegel reflexiver Neigungen. University of Zurich. Zurich Open Repository and Archive. Online: [http://www.zora.uzh.ch/6993/1/Renz\\_Shaftesbury.pdf](http://www.zora.uzh.ch/6993/1/Renz_Shaftesbury.pdf) (zugegriffen am 3.8.2017).

Bedorf Thomas (o.J.): Interkulturelle Anerkennung, die Verkennung der Identität und der postkoloniale Diskurs. Online: [http://www.dgphil2008.de/fileadmin/download/Sektionsbeitraege/08-1\\_Bedorf.pdf](http://www.dgphil2008.de/fileadmin/download/Sektionsbeitraege/08-1_Bedorf.pdf) (zugegriffen am 4.11.2017).

Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hg.) (2015): Geschlechtergerechter Sprachgebrauch. [https://www.bmb.gv.at/frauen/gleichbehandlung/sg/lf\\_gg\\_sprachgebrauch.pdf?5i841k](https://www.bmb.gv.at/frauen/gleichbehandlung/sg/lf_gg_sprachgebrauch.pdf?5i841k) Wien: Verlag Bundesministerium für Bildung und Frauen (zugegriffen am 13.9.2017).

Cwielong Ilona (2017): Der Anerkennungsdiskurs in der bildungswissenschaftlich orientierten Medienpädagogik und Mediensozialisationsforschung. Bundesministerium für Bildung online: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/1033> (zugegriffen am: 28.9.2017).

Goethe-Wörterbuch (2014): Hg. Kompetenzzentrum für elektronische Erschließungs- und Publikationsverfahren in den Geisteswissenschaften der Universität Trier, Stuttgart:

Kohlhammer. Online: <http://gwb.uni-trier.de/de> (zugegriffen am: 4.11.2017).

Gruber Elke (2013): Was ist Erwachsenenbildung? Definition und Gegenstandsbestimmung. Online: [https://erwachsenenbildung.at/themen/eb\\_in\\_oesterreich/definition/aktuelle\\_entwicklungen.php](https://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/definition/aktuelle_entwicklungen.php) (zugegriffen am 18.3.2018).

Hanke Thomas (2017): Subjektivität bei Hegel. In: Hanke Thomas/ Viertbauer Klaus (Hg.): Subjektivität denken: Anerkennungstheorie und Bewusstseinsanalyse. Felix Meiner Verlag. Online – google books: Kapitel 1/ 1.1 ohne Seitenzahl <https://books.google.at> (zugegriffen am 4.11.2017).

Honneth Axel – Vita. Online: [http://www.ifs.uni-frankfurt.de/mitarbeiter\\_in/axel-honneth/](http://www.ifs.uni-frankfurt.de/mitarbeiter_in/axel-honneth/) (zugegriffen am 21. 12.2017).

Kögler Michael (2004): Winnicotts Übergangsobjekt im Lichte der Säuglingsbeobachtung und des Intersubjektivismus. Online: [http://www.winnicott-institut.de/fileadmin/Mediathek/Veroeffentlichungen/Vortrag20040401\\_SemStart.pdf](http://www.winnicott-institut.de/fileadmin/Mediathek/Veroeffentlichungen/Vortrag20040401_SemStart.pdf) (zugegriffen am 20.12.2017).

Mitscherlich Margarete (2007): Interview: Die Seele steckt überall. Spiegel 27/2007 Online: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-52109153.html> (zugegriffen am 24.1.2018).

Moser Tilman (1979): Suche nach dem verlorenen Selbst. Spiegel 29/1979 S. 141-143. Online: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-40349792.html> (zugegriffen am 24.1.2018).

Schäffter Ortfried (2009): Die Theorie der Anerkennung – ihre Bedeutung für pädagogische Professionalität. Online: <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team-alt/schaeffter/iii80> (zugegriffen am: 27.9.2017).

Stangl Werner (2017): Introspektion. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik

[lexikon.stangl.eu/765/introspektion/] (zugegriffen am 25.12.2017)

## **Hörbücher & Mitschnitt wissenschaftlicher Vorträge auf You Tube**

Buber Martin (ohne Jahreszahl): Martin Buber erzählt aus seinem Leben. Hörbuch, Müllheim/Baden: AuditoriumNetzwerk. [www.auditorium-netzwerk.de](http://www.auditorium-netzwerk.de)

Kast Verena (2006a): Mit Worten berühren, Vortrag gehalten auf den Lindauer Psychotherapiewochen 2006. Hörbuch, Müllheim/Baden: Auditorium Netzwerk. [www.auditorium-netzwerk.de](http://www.auditorium-netzwerk.de)

Schmidt Gunther (2016): Wissenschaftlicher Vortrag auf You Tube: Hypnose im Alltag. Einführung in hypnosystemisches Arbeiten. Online: <https://youtu.be/YaP0LzFJASA> (zugegriffen am 13.4.2018).

„Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.“

St. Marein bei Graz, 23.4.2018



---

Ort, Datum

---

Unterschrift