

Technische Universität Kaiserslautern

Distance & Independent Studies Center

Master-Fernstudiengang „Erwachsenenbildung“

Masterarbeit zum Thema

Anerkennung in der Heilpädagogik
Die Bedeutung von Haltung
im Lehr-Lern-Prozess der Erwachsenenbildung

Eingereicht von : Barbara Schroer

Matrikel-Nr. : 402235

Straße : Breiter Weg 20

Wohnort : 48653 Coesfeld

Tel.-Nr. : 02541 - 843490

Abgabetermin : 11.06.2019

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Abkürzungsverzeichnis | I |
| 1. Einleitung | 1 |
| 2. Das Sein des Pädagogen | 4 |
| 2.1 Historische Skizzierung | 5 |
| 2.2 Philosophisch-anthropologische Grundlegung | 8 |
| 2.3 Aktuelle Relevanz | 11 |
| 3. Die Haltung in der Erwachsenenbildung im Diskurs unterschiedlicher Ausrichtungen | 13 |
| 3.1 Systemisch-konstruktivistische Bildungstheorien | 14 |
| 3.2 Kritische Subjekttheorien | 22 |
| 3.3 Religions-philosophische Theorien | 30 |
| 3.4 Abschließende Reflexion der drei Perspektiven | 39 |
| 4. Die Bedeutung von Haltung in der Erwachsenenbildung zur Heilpädagogik | 43 |
| 4.1 Das Sein in der Heilpädagogik | 43 |
| 4.2 Überlegungen zu einer anerkennenden Erwachsenenpädagogik | 47 |
| 4.3 Impulse für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in der Heilpädagogik | 54 |
| 5. Abschließendes Resümee | 58 |
| Literaturverzeichnis | 62 |
| Anhang | 67 |
| Eigenständigkeitserklärung | 72 |

Abkürzungsverzeichnis

BRD – Bundesrepublik Deutschland

DDR – Deutsche Demokratische Republik

StK – bundesweiter Zusammenschluss der Fachschulen und Fachakademien, die Ständige Konferenz

BHP – Berufs- und Fachverband Heilpädagogik

EAH – Europäische Akademie für Heilpädagogik

BRK – UN-Konvention der Rechte für Menschen mit Behinderung (BRK)

1. Einleitung

In dieser Master-Thesis wird die Bedeutung von Haltung im Lehr-Lern-Prozess der Erwachsenenbildung theoriebasierend reflektiert und diskutiert. Aus diesem Diskurs heraus wird versucht, einen verstehenden Zugang zum Anerkennungskonzept zu bahnen. Ein entsprechendes Konzept hat *Wolfgang Müller-Commichau* für die Erwachsenenbildung entwickelt, das ich für die Heilpädagogik theoretisch begründet herleiten und praxisbezogen konkretisieren möchte.

Grundlegend dafür ist die Begriffsbestimmung der Heilpädagogik: Als pädagogische Profession hat sie sich in ihrer Geschichte sowohl von einer medico-pädagogischen Ausrichtung als auch von einer sozial-caritativen Nothilfe sowie einer religiös motivierten Heilserziehung emanzipiert: „Heilpädagogik ist Pädagogik und nichts anderes“, so *Paul Moor* (1965:237 zitiert nach Gröschke 1997: 36), einer der wegweisenden Gründungsväter dieser Fachrichtung. Aufgabe der Heilpädagogik ist die Pädagogik im Sinne einer Erziehung unter erschwerten Bedingungen. Diese realisiert sich im Kinder- und Jugendbereich in einer entwicklungsförderlichen Begleitung des Kindes mit Beeinträchtigung unter Berücksichtigung der im Umfeld liegenden Teilhabebedingungen und wird im Erwachsenenbereich als Bildungsauftrag zur Teilhabe verstanden (vgl. Gröschke 1997: 36, 44, 74, 77, 90ff., 103, 110ff., 268f.; Haeberlin 2005: 20–25). Die handlungswissenschaftlichen Konzepte basieren auf einem heilpädagogischen Menschenbild, das eine bestimmte Haltung impliziert und sich in den gelebten Begegnungen der Begleitung realisiert. Heilpädagogik wird als Verganzheitlichung verstanden und zielt darauf ab, Menschen mit Behinderung eine sinnstiftende Da-Seins-Gestaltung (*Emil E. Kobi* 1993) zu ermöglichen sowie einer gesellschaftlichen Isolation und Entfremdung entgegenzuwirken (*Wolfgang Jantzen* 1992). Ausgangspunkt und Zielvision menschlicher „Subjekthaftigkeit“ (Kobi 1993: 18) ist die existenziell-dialogische Grundfrage ‚Wer?‘. Heilpädagogik „hat nicht nur einen Forschungs-,Gegenstand‘, sondern auch ein Mandat. Dieses Mandat ist – in Theorie und Praxis – die Frage nach dem Sein eines Menschen“ (Kobi 1993: 34).

Die Haltung kann als das Sein des Pädagogen betrachtet werden, was im folgenden Zitat zum Ausdruck kommt: „Das erste Wirkende ist das Sein des Erziehers; das zweite, was er tut; das dritte erst, was er redet“ (Guardini 2008: 33). *Romano Guardini*, der in grundlegenden Werken der Heilpädagogik zitiert wird, definiert das Sein aus einer religions-philosophischen Sicht heraus, wobei er den Begriff ‚katholisch‘ in seinem Wirken und Werken nicht konfessionell gebunden betont, sondern religionsphilosophisch versteht (vgl. Guardini 2017: 15, 16, 18; Gerl-Falkovitz 2017). Die ursprüngliche Wortbedeutung ‚allumfassend‘ stammt vom altgriechischen *καθολικός* (katholikós) ab und meint das Ganze betreffend. Dies kann mit allgemeingültig umschrieben werden (vgl. Duden 2018). An diese etymologische Wortbedeutung möchte ich in

meiner Master-Thesis anknüpfen und mich an dieser Stelle deutlich von einem praktizierten Katholizismus distanzieren: Ich möchte in dieser wissenschaftlichen Arbeit eine theoretische Abhandlung der unterschiedlichen Perspektiven in der Erwachsenenbildung diskutieren. Nach *Martin Buber* ist die Haltung in der Interaktion geprägt vom ‚Zwischen‘, einem Raum zwischen dem Ich und dem Du als ein sich eröffnendes Mehr. In dieser Ich-Du-Beziehung wird das Mehr im Hier und Jetzt lebendig. Im Gegensatz zu dieser religions-philosophisch anmutenden Existenzphilosophie stehen die atheistisch und die metaphysisch eingefärbten Existenzphänomene, die *Martin Heidegger* (1889–1976) in seinem Hauptwerk ‚Sein und Zeit‘ (1927) darlegt (vgl. Russell 1996: 436, 437). Das Sein als die Haltung des Heilpädagogen¹ bezieht sich in den heilpädagogischen Werken der unterschiedlichen Theorien auf das Erziehungsverhältnis, den wechselseitigen sinnverschränkenden Dialog und die Interaktion der Personen: Klient und Heilpädagogin. Beide sind aufeinander bezogen und in ihrem gemeinsamen Entwicklungs- und Bildungsprozess nicht beliebig austauschbar. Diese heilpädagogische Grundannahme, dass es im Bildungsprozess auf die interagierenden Personen ankommt, wird in der vorliegenden Master-Thesis auf den Lehr-Lern-Prozess in der Erwachsenenbildung übertragen. In diesem Lehr-Lern-Prozess geht es um das Sein des in der Erwachsenenbildung tätigen Pädagogen. Eine Konkretisierung wird am Beispiel der Erwachsenenbildung im Fachbereich der Heilpädagogik vorgenommen, also die heilpädagogische Lehre und die darin verortete Haltung sowie die Bedeutung der Haltungsbildung (vgl. Gröschke 1997: 115f.).

Die wertschätzende und respektvolle Haltung in den Bildungsprozessen der Heilpädagogik kann mit dem Begriff ‚Anerkennung‘ überschrieben werden. Das Anerkennungskonzept von *Wolfgang Müller-Commichau* als Referenzpunkt dieser Arbeit erforscht in einem hermeneutischen Zirkel eine dekonstruktive Erwachsenenpädagogik im Anschluss an *Jacques Derrida* auf der mikrodidaktischen Ebene konkreter Lehrhandlungen. Das in dieser zirkulären Reflexion auftauchende Spannungsfeld setzt kreativ-konstruierende Potenziale frei, Widersprüchliches zu einer neuen Gestalt zu vereinen. Geformt wird diese aus den verwobenen Strängen, den Elementen der emotionalen Kompetenz aus der (Lern-)Psychologie, der Anerkennung basierend auf der Definition einer kritischen Theorie von *Axel Honneth* und des Dialogischen Prinzips nach *Martin Buber* als Urchance des Seins in einer religions-philosophischen Auslegung. Darüber hinaus fließen weitere Elemente einer pädagogisch-philosophischen Überlegung zum Subjekt, zur Dekonstruktion als bejahende Gegenkultur hin zu wahren Bedürfnissen und zur Ästhetik als schöpferisch-sinnliche Mitteilung ein. So entsteht ein intersubjektiver Be-

¹ Heilpädagog*in – Das * steht für alle Geschlechter. Um der Genderfrage gerecht zu werden, verwende ich abwechselnd sowohl die weibliche als auch die männliche Form in meiner Master-Thesis.

gegnungs-Raum im Lehr-Lern-Prozess, in dem eine Pendelbewegung zwischen Selbst-Referenz und Fremd-Erwartung ermöglicht wird (vgl. Müller-Commichau 2018a: 7, 10, 11, 13, 15, 42, 71; Müller-Commichau 2018b; Müller-Commichau 2018c; Buber 2017: 297).

Aus diesen Überlegungen wird die These abgeleitet, dass die Haltung des Lehrenden Auswirkungen auf die Haltungsbildung der Lernenden hat. Der Lehrende muss das, was er lehrt, auf der Leibebene verkörpern, um Auseinandersetzungsprozesse bei den Lernenden anzustoßen, die diese hin zu einer Haltungsbildung führen. Im Lehr-Lern-Prozess sind beide Personen nicht beliebig austauschbar und wie die inhaltliche Auseinandersetzung im Lernprozess gelingt, hängt vom Passungsverhältnis des Lehrenden mit den Inhalten und einer authentischen Vermittlung ab. Haltungsbildung kann im Lehr-Lern-Prozess nur dialogisch gedacht und gestaltet werden.

Zur Erfassung des Literatur- und Forschungsstandes wurde eine orientierende Literaturrecherche über die mir zugänglichen Datenbanken durchgeführt. Werden zwei bis drei der für diese Master-Thesis relevanten Begriffe eingegeben (Haltung, Erwachsenenbildung, Heilpädagogik, Anerkennung) gibt es eine größere Anzahl an Treffern. Bei einer genaueren Sichtung zeigt sich jedoch keine Übereinstimmung mit dem zentralen Thema dieser Arbeit. Entweder geht es um die Haltung/Anerkennung in der Erwachsenenbildung oder es geht um die Haltung in der Heilpädagogik sowie um heilpädagogische Bildungsangebote für Menschen mit Behinderung. Wird eine Suchanfrage für alle 4 Begriffe gestartet, so werden 4 Treffer in 43 Datenbanken erzielt, von denen zwei sich auf Wikipedia (Deutsch) beziehen und es sich bei den anderen beiden um Veröffentlichungen zur Berufsbildung im Gesundheits- und Sozialwesen mit allgemeinen Themen und zur biografieorientierten Kompetenzentwicklung von Führungskräften handelt (siehe Anhang A) Literaturrecherche). Eine veröffentlichte Arbeit zur gleichen Thematik konnte auf diesem Wege nicht ausfindig gemacht werden.

Von der abgeleiteten These, dem benannten Literatur- und Forschungsstand und der aktuellen Relevanz (siehe Kapitel 2.3) ausgehend ergibt sich die erkenntnisleitende Fragestellung dieser Master-Thesis: Warum bedarf es einer Haltung der Anerkennung in der heilpädagogischen Lehre, die einen Begegnungsraum eröffnet und eine Seins-Werdung im Dialog ermöglicht?

Zunächst ist eine theoretische Grundlegung der aufgeworfenen Thematik notwendig, sodass sich methodisch für diese Thesis eine Literatuarbeit anbietet. Die zum Thema der Arbeit ausgewählte Literatur wird inhaltlich in Bezug auf die Fragestellung analysiert und diskutiert. Das Sein des Pädagogen wird mittels einer historischen Skizzierung entfaltet und philosophisch-

anthropologisch grundgelegt, woraus sich die aktuelle Relevanz ableiten lässt. Die erste Perspektive ist die systemisch-konstruktivistische Bildungstheorie Bezug nehmend zu *Niklas Luhmann* und *Horst Siebert* sowie *Rolf Arnold* aus der Erwachsenenbildung. Die zweite fußt auf der kritischen Subjekttheorie basierend auf *Max Horkheimer/Theodor W. Adorno*, *Axel Honneth* und *Erhard Meueler* als Vertreter der Erwachsenenbildung. Die dritte Perspektive bezieht sich auf die religions-philosophische Theorie von *Romano Guardini* und *Martin Buber* als konzeptionelle Entwickler von Angeboten in der Erwachsenenbildung. In diesem Diskurs sollen die unterschiedlichen Ausrichtungen verglichen werden, sodass in den Widersprüchen der Perspektiven die Bedeutung der Haltung in ihrer Vielschichtigkeit sichtbar wird. Diese Reflexion ist das Mittel der Dialektik, wobei die dialektische Darstellung vom Abstrakten zum Konkreten weitergeführt wird und im Sinne eines deduktiven Vorgehens in eine logische Schlussfolgerung münden soll. Dabei soll es nicht nur um eine klassische Synthese gehen, sondern um das Verstehen und das Auslegen der Sinnzusammenhänge, was für die Heilpädagogik relevant ist. In dieser Arbeit wird der Versuch unternommen, die hinter den thematischen Inhalten von These und Antithese liegenden Mitteilungen und Haltungen zu verstehen.

Mit *Erich Fromm* gesprochen geht die Gesprächsführung eines Austausches von Wissen im Modus des Habens in einen Austausch des Seins über, der sich verbindenden und sich gestaltenden Möglichkeit. Die Schlussfolgerung dieser verstehenden Dialektik bezieht sich auf die heilpädagogische Lehre, die eine Haltung der Anerkennung für die Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse in der Erwachsenenbildung benötigt. Die Anerkennung in der Heilpädagogik begreife ich als das Ergebnis einer Methodenvielfalt, ein Zusammenschluss unterschiedlicher Ansätze hin zu einer gemeinsamen Gestalt. Das ist für mich ein Kernanliegen der Heilpädagogik als interdisziplinäre Wissenschaft, in der nicht eine ‚Entweder oder-‘, sondern eine ‚Sowohl als auch‘-Haltung gilt. (vgl. Haerberlin 2005: 190ff.).

2. Das Sein des Pädagogen

Das einleitende Zitat von *Romano Guardini* beinhaltet die Kernaussage, dass das Sein des Pädagogen der zentrale Wirkfaktor in pädagogischen Begegnungen und Prozessen ist. Das Sein kann als Haltung verstanden werden, dessen Bedeutung für die heilpädagogische Erwachsenenbildung in diesem Kapitel historisch hergeleitet skizziert wird. Um die tieferliegende Bedeutung herauszuarbeiten, schließt sich eine übergreifende philosophisch-anthropologische Grundlegung des Seins an. Diese mündet in der Darstellung der aktuellen Relevanz sowohl für die Erwachsenenbildung als auch für die Heilpädagogik.

2.1 Historische Skizzierung

Aus der heilpädagogischen Tradition kommend und anknüpfend an die Erwachsenenbildung „macht es Sinn, auch in die Vergangenheit zu schauen, dabei die Gewordenheiten von jetzigen Strukturen und Richtungen zu rekonstruieren und zu verstehen“ (Müller-Commichau 2011: 43). Die hier dargestellte historische Skizzierung weist eine bildungspolitische und eine gesellschaftliche Ausrichtung der Weiterbildungstradition auf: „Bis zur Aufklärung wurde der Begriff ‚Bildung‘ gemäß der jüdischen-christlichen Tradition theologisch interpretiert: Der Mensch habe die unabschließbare Aufgabe zu erfüllen, sich im Denken, Fühlen, Wollen und Handeln als Ebenbild Gottes herauszubilden. Im 18. Jahrhundert wird diese theologische Norm verweltlicht, vermenschlicht und pädagogisiert“ (Meueler 2017: 146). Zu der Zeit wurden Lese-, Museums- und Literaturgesellschaften gegründet, die auch ein Ausdruck der Auflehnung gegen feudale Zwänge waren. Dieser kämpferische Moment ging in das 19. Jahrhundert über, in dem das Proletariat sich gegen die Unterdrückung auflehnte. Eine Waffe stellte das erworbene Wissen dar, das dem Proletariat neue Macht verlieh. Die Arbeiterklasse erkämpfte sich bürgerliche Rechte und wurde durch Bildungsvereine dahingehend unterstützt. Diese Unterstützung schloss auch eine qualifizierte Berufsausübung ein. Der Gedanke einer „Volksbildung“ wurde nach dem Ersten Weltkrieg in der Weimarer Republik (1919–1933) in die Verfassung aufgenommen. Eine Gleichschaltung der Volksbildung erfolgte während des Nationalsozialismus durch die zusammengefasste Reichsorganisation der Bildungseinrichtungen, die direkt dem diktatorischen Führer Adolf Hitler unterstellt waren. Entsprechend der nationalsozialistischen Ideologie waren nicht nur Parteikritiker vom Bildungsangebot ausgeschlossen, sondern vor allem die gerichteten Minderheiten (Juden, Homosexuelle, Sinti und Roma, psychisch Kranke und Behinderte). Nach dem Zweiten Weltkrieg (1945) war es ein Anliegen der Alliierten, die demokratischen Inhalte in das Bildungswesen zu tragen und unter dem Blickwinkel der Re-Education auch die Erwachsenenbildung neu aufzubauen. In diesem Zuge entstand für die Menschen, die in Kriegszeiten ihre Schulausbildung nicht abschließen konnten, die Möglichkeit, den zweiten Bildungsweg zu gehen. In der BRD bahnte sich in den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts die realistische Wende an hin zu einer Dominanz der beruflichen Weiterbildung gegenüber den allgemeinen Weiterbildungsangeboten. Dieser Trend setzte sich in Richtung einer Professionalisierung der Erwachsenenpädagogen weiter fort, sodass in den 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts Studiengänge für Erwachsenenbildung an den Universitäten eingerichtet wurden. Parallel dazu wurden auch in der DDR Weiterbildungen im System integriert. Nach der Wiedervereinigung veränderten sich die gesellschaftlichen Strukturen gegen Ende des 20. Jahrhunderts grundlegend und es setzte eine Globalisierung der Märkte ein, wodurch ganz andere Anforderungen an die Einzelnen herangetragen wurden (vgl. Müller-Commichau 2011 44-46).

Dieser Skizzierung verdeutlicht, dass der Zeitgeist, die gesellschaftlichen Bedingungen und die politische Ausrichtung für die Haltung im Lehr-Lern-Prozess der Erwachsenenbildung bedeutend sind, denn sie beeinflussen die Haltung der Lehrenden und die Haltungsbildung der Lernenden. Diese Haltung ist geprägt von revolutionären und kämpferischen Anliegen, sowohl der Sehnsucht der Unterdrückten nach Freiheit als auch die der Mächtigen nach Kontrolle und ideologischer Gleichschaltung, „Weiterbildungspolitik war und ist immer auch ein Element von gesellschaftlichen Transformationsprozessen“ (Müller-Commichau 2011: 46). Kritisch kommentiert *Ludwig A. Pongratz*: „Die größte Gefahr für die Erwachsenenbildung ist (...) sich bereitwillig von fremden Interessen in Dienst nehmen zu lassen im guten Glauben, auf diese Weise der Entwicklung, dem Fortschritt, der Aufklärung der Menschen (...) zu dienen“ (Arnold 2015b: 62). Während die Erwachsenenpädagogik von übergeordneten und umfassenden gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen ausgeht und ihr politisch motiviertes Anliegen auf den lernenden Menschen ausgerichtet ist, setzt die Heilpädagogik beim Individuum an und entwickelt personenbezogene Bildungsangebote in der Begleitung von Menschen mit Behinderung. Diese basieren auf konkreten Handlungskriterien, die in der Persönlichkeit des Heilpädagogen begründet liegen, und kommen unter Berücksichtigung des jeweiligen Umfeldes zur Anwendung. Erwachsenenpädagogik und Heilpädagogik weisen nach diesen historisch begründeten Perspektiven gegenläufige Ansatzpunkte und Strömungen auf, die sich in heilpädagogischen Lehr-Lern-Prozessen sinnvoll ergänzen können.

Die heilpädagogische Urszene wird von *Dieter Gröschke* in der historischen Entwicklungslinie des Projekts Heilpädagogik beschrieben. Dies erfolgt in der Erziehung des „Wilden Kindes von Aveyron“ durch den Arzt und Taubstummenlehrer *Jean Marc Gaspard Itard* (1774–1838). Er und sein Nachfolger *Edouard Séguin* entwickelten ein behindertenpädagogisches Konzept, das für die Heilerziehung der Kinder mit geistiger Behinderung von der Ärztin und Pädagogin *Maria Montessori* (1870–1952) wieder aufgenommen und aktualisiert wurde. Die prägenden Wegbereiter für die Entwicklung der Heilpädagogik waren Ärzte, die aus ihrer medizinischen Denke heraus den pädagogischen Bedarf erkannten und darauf eingingen. In der Praxis war eine pädagogische Nothilfe erforderlich, die sich zum ersten Mal deutlich im Wirken des Schweizer Pädagogen und Sozialreformers *Johann Heinrich Pestalozzi* (1746–1827) ausdrückte. Mit dem Werk „Die Heilpädagogik. Mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten“ (1861) von dem Arzt, Anthropologen und Pädagogen *Jan Daniel Georgens* (1823–1886) und seinem Mitarbeiter, dem Pädagogen *Heinrich Marianus Deinhardt* (1821–1880), wurde für das Tätigkeitsfeld der pädagogischen Behindertenhilfe der Begriff Heilpädagogik geprägt. Der erste wegbereitende Heilpädagoge war der Schweizer *Heinrich Hanselmann* (1885–1960) und in seiner Nachfolge auch sein Schüler *Paul Moor* (1899–1977) (vgl. Gröschke 1997: 77, 79, 80, 83, 86-89). Während Paul Moor das von Heinrich Hanselmann

mitbegründete Heilpädagogische Seminar in der Schweiz (Zürich) leitete, wurde mit Beginn der nationalsozialistischen Machtübernahme durch Adolf Hitler in Deutschland die Heilpädagogik durch die selektionistische Ideologie überlagert. Die bereits vorher geäußerten Forderungen von Wissenschaftlern zur „Verhütung erbkranken Nachwuchses“ und die „Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens“ wurden in der NS-Zeit bis an ein entsetzliches Ende gedacht und gnadenlos umgesetzt: Mit Kriegsbeginn wurden Tausende Kinder, Jugendliche und erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung und psychischen Störungen in geschaffene Abteilungen der Heil- und Pflegeanstalten eingeliefert und umgebracht (vgl. Haeblerlin 2005: 27, 28). „Im nationalsozialistischen Deutschland – gab es Menschen, die, von Menschlichkeit und Nächstenliebe erfüllt, den bedrohten Menschen beizustehen versuchten. (...) Das wohl bekannteste Beispiel aus der (...) Zeit für gelebte heilpädagogische Grundwerte durch Angehörige der jüdischen Gemeinschaft ist der polnische Arzt und Pädagoge *Janusz Korczak*. Er begleitete die von ihm betreuten Waisenkinder aus dem Warschauer Ghetto in den Tod im Konzentrationslager“ (Haeblerlin 2005: 31-32). Anhand dieser Ausführungen wird deutlich, dass Heilpädagogik eine wertgeleitete Wissenschaft ist und immer auch eine ethische Dimension aufweist. Die von Paul Moor erstmals formulierte heilpädagogische Haltung wird in der Nachkriegszeit von *Heinz Bach* (1969) aufgegriffen, indem er Haltungszüge beschreibt. Die Grundausrichtung der heilpädagogischen Haltung orientiert sich an der Gleichwertigkeit aller Menschen. Auch *Urs Haeblerlin* setzt sich mit der in der Persönlichkeit des Heilpädagogen liegenden Tiefenstruktur auseinander (1988) und legt notwendige Kriterien dar. *Michael Häußler* entwickelt anknüpfend an *Dieter Gröschke* einen mit Fragen belegten Tugendkatalog (2000) zur Skepsis, der sich aus den Elementen Offenheit, Gelassenheit und Hoffnung zusammensetzt (vgl. Haeblerlin 2005: 40; Menth 2018: 17).

Den Spuren der heilpädagogischen Haltung folgend „taucht Haltung erstmals (...) [im] Zusammenhang (...) der ‚Allgemeinen Theorie der schönen Künste‘ von *Johann Georg Sulzer* (1771) [auf]“ (Menth 2018: 17). Haltung wird in dem Kontext der schönen Künste sowohl auf die Haltung des Körpers als auch auf die Haltung des bildnerischen Gestaltens bezogen. Der Körper ist das Ausdrucksmedium der inneren Haltung, die so verkörpert nach außen ersichtlich wird. Es lassen „sich nahezu alle sittlichen Einstellungen in Körperhaltungen oder Gebärden abbilden“ (Menth 2018: 17). Auch Bilder können die innere Haltung widerspiegeln, die so eine sichtbare Gestalt erhält. Im gemalten Bild ist eine Haltung ersichtlich, wenn „alles in einem rechten Verhältnis zueinander und in der angemessenen Tiefe [erscheint]“ (Menth 2018: 17). Haltung weist hier auf eine tieferliegende Sinnstruktur der Beziehungsverhältnisse hin. Alle Elemente sind aufeinander bezogen und stehen in einem bestimmten Verhältnis. Haltung bedarf demnach auch eines bestimmten Stand- und Bezugspunktes. Dieses Standhalten entspricht der

etymologischen Wortbedeutung: „innere [Grund]einstellung, die jemandes Denken und Handeln prägt; a) Verhalten, Auftreten, das durch eine bestimmte innere Einstellung, Verfassung hervorgerufen wird“ (Duden 2018). Mit der Begriffsbestimmung kann die Standhaftigkeit in einer bestimmten Ausrichtung und Überzeugung dargelegt werden oder anders formuliert ist diese Standhaftigkeit der innere Halt des Pädagogen. Das Gegründet-Sein ist eine innere Basis, aus deren Perspektive heraus die Welt betrachtet, wahrgenommen und eingeordnet wird und auf deren Grundlage die Handlungen erfolgen. Darüber hinaus weist die Etymologie eine pädagogische Ausrichtung der Fürsorge auf, so „bedeutet es ‚hüten, schützen, bewahren‘ und daraus abgeleitet ‚halten, festhalten‘“ (Menth 2018: 16). Was vorher schon anklang, ist bei dieser pädagogischen Dimension noch offensichtlicher abzulesen: Der etymologischen Bedeutung von Haltung fehlt das Dynamische. In der phänomenologischen Haltungsphilosophie von *Frauke Kurbacher* wird „in der Rückführung auf die aristotelische hexis (...) das dynamische Element deutlich in den Mittelpunkt (...) [gerückt] und damit (...) der Gedanke von Haltung als interpersonales Geschehen aufgegriffen“ (Menth 2018: 18). In der Wortbedeutung von Haltung liegt ein dialektisches Spannungsverhältnis von Festhalten und Loslassen, von Fürsorge und Autonomie. In Bezug auf *Martin Buber* ist „die Haltung des Menschen (...) zwiefältig nach der Zwiefalt der Grundworte, die er sprechen kann. Die Grundworte sind nicht Einzelworte, sondern Wortpaare“ (1995: 3). Daran orientiert soll in dieser Arbeit Haltung als Verhältnisbegriff ausgelegt und verwendet werden. Er schließt implizit das Bezogen-Sein auf ein Gegenüber ein. So wird Haltung zu einem Werden im inneren Halt, einem prozesshaften Sich-Finden und immer wieder Neu-Suchen, schließt aber auch ein, sich immer mehr zu erkennen und anerkennen zu lernen. In diesem Sinne wird das Sein des Pädagogen verstanden, das über die Haltung hinausgeht und tiefgreifender ist.

Das Sein ist ein existenzielles Phänomen, das den Menschen in seinem Wesen ausmacht. Um sich diesem anzunähern, bedarf es einer philosophisch-anthropologischen Grundlegung, einer mehrdimensionalen Betrachtungsweise des Menschen und erkenntnistheoretischen Überlegungen.

2.2 Philosophisch-anthropologische Grundlegung

Das Sein des Pädagogen kann durch eine philosophisch-anthropologische Betrachtungsweise grundgelegt werden. Für diese Arbeit wurde die ‚offene Anthropologie‘ des Psychiaters und Philosophen *Karl Theodor Jaspers* ausgewählt, da sie zentrale Aspekte zur Lebenswirklichkeit von Menschen mit Behinderung enthält und somit wichtig ist für die Heilpädagogik. Daran knüpft eine religions-philosophische Auslegung von *Romano Guardini* und *Martin Buber* an, die im weiteren Kapitel vertieft wird und als Basis für das Anerkennungskonzept in der heilpä-

dagogischen Lehre fungiert. Einen atheistischen Gegenentwurf zum Sein liefert *Martin Heidegger*. Abgeschlossen wird das philosophische Konzept des Seins von *Erich Fromm*, der Existenzweisen von Haben und Sein im Alten und im Neuen Testament findet.

In der Existenzphilosophie von *Karl Theodor Jaspers* (1883–1969) werden von ihm in einer subjektiv-humanistischen Ausdrucksweise drei Formen des Seins festgelegt: Die erste Form ist ein Einfach-Da-Sein in der objektiven Welt, die einfach da ist und rational erschlossen wird. Die zweite Form ist ein Selbst-Sein, das von Gefühlen und Stimmungen bestimmt wird und als Existenz über sich selbst hinausweist. Die dritte Form ist ein Sein-An-Sich, das die beiden anderen Formen einschließt und darüber hinaus im Sinne einer Transzendenz vereint, zu der das Individuum strebt. Die über sich selbst hinausweisende Existenz enthält unbegrenzte Möglichkeiten (vgl. Russell 1996: 435, 436). Hier klingt die offene Anthropologie an, „daß der Mensch nicht ‚festzustellen‘ sei: auch am Ende bleibt vielmehr das Menschsein selber und damit das Wissen von ihm offen“ (Jasper 1973: 626 zitiert nach Gröschke 1997: 33). Es wird „damit das prinzipiell Endlose und die Offenheit aller empirischen Aussagen über die Lebenswirklichkeit des behinderten Menschen erst recht betont, allerdings bei Beibehaltung des Prinzips des ‚einen Ganzen des Menschseins‘ in jeder Person“ (Gröschke 1997: 33; kursiv im Original ausgelassen).

Romano Guardini (1885–1968) definiert das Sein aus einer religions-philosophischen Sicht: Das existenziell (von Gott) gegebene Da-Sein ist mit der Aufgabe verbunden, sich selbst anzunehmen. Die Annahme seiner Selbst beschreibt einen Weg, aus dem Ursprung heraus das eigene Selbst zu erkennen, es zu werden und zu sein (vgl. Guardini 2017: 15, 16, 18). In seinen Schriften nimmt er eine am Evangelium orientierte christliche Auslegung vor (Der Herr 1937²), skizziert eine existenzielle Identität und Selbstwerdung (Die Annahme seiner selbst 1960) und stellt einen pädagogischen Bezug in biografischer Dimension her (Die Lebensalter 1953). Als katholischer Priester lehrte er christliche Weltanschauung und Religionsphilosophie an den Universitäten Berlin (1923 bis zur erzwungenen Emeritierung 1939), Tübingen (1945–1948) und München (1948–1962) (vgl. Gerl-Falkovitz 2017). Er widerspricht der Philosophie der 1920/30er Jahre, die meinte, „Sein heiße In-Angst-sein (...), die Angst, welche keinen bestimmten Anlass hat, sondern aus dem immer gegebenen Zustand des Daseins hervorgeht. (...) und sich durch das Nichts bedrängt fühlt. (...) Das Endlich-Seiende muß durchaus nicht in Angst, es könne auch in Mut und Zuversicht existieren [so Romano Guardini]“ (ebd. 2017: 23). Aus seinem Glauben heraus bekommt die Frage der Existenz ihre Antwort nur in der Beziehung zu Gott. Durch die religiöse Innewerdung sind ein Selbsterkennen und die Annahme seiner selbst möglich, eine Seins-Werdung (ebd. 2017: 22f., 29, 31f.).

² Die angegebenen Jahreszahlen in diesem Abschnitt beziehen sich auf die 1. Auflage, um dadurch den historischen Bezug zu verdeutlichen und vor allem, um den Entstehungszeitraum der Werke von Romano Guardini im Zusammenhang seiner Biografie zu sehen und zu verstehen.

Auch *Martin Buber* (1878–1965) als jüdischer Religionsphilosoph weist in seinem Dialogischen Prinzip (1954) auf die Beziehung zu Gott hin: „Wer in die absolute Beziehung tritt, (...) alles im Du [sieht] (...) die Welt in ihm schaut, steht in seiner Gegenwart“ (Buber 1995: 75). „Das Grundwort Ich-Du stiftet die Welt der Beziehung“ (ebd. 1995: 6). In dieser Ich-Du-Beziehung wird das Mehr im Hier und Jetzt lebendig und „der Mensch empfängt (...) eine Gegenwart, eine Gegenwart als Kraft“ (Buber 1995: 105). „Das Ich des Grundwortes Ich-Du erscheint als Person und wird sich bewußt als Subjektivität. (...) Person erscheint, indem sie zu anderen Personen in Beziehung tritt“ (ebd. 1995: 69–70). „Die eigentliche Problematik im Bereich des Zwischenmenschlichen ist die Zwiefalt von Sein und Schein. (...) Wir dürfen zwischen zwei Arten menschlichen Daseins unterscheiden. Die eine mag das Leben vom Wesen aus, Leben bestimmt von dem, was einer ist, die andere als Leben vom Bilde aus, Leben bestimmt von dem, wie einer erscheinen will, bezeichnet werden“ (Buber 2017: 273).

Die Bedeutung von Haltung für die Anerkennung in der Heilpädagogik kann aus meiner Sicht³ nur umfassend beleuchtet werden, wenn die religions-philosophische Dimension berücksichtigt wird.

Im Gegensatz zu diesem religions-philosophischen Zugang stehen die metaphysischen und atheistisch formulierten Existenzphänomene, die *Martin Heidegger* (1889–1976) in seinem Hauptwerk ‚Sein und Zeit‘ (1927) darlegt (vgl. Russell 1996: 436, 437). In diesem geht er von einem Sinn-verstehenden-Zirkel der Seins-Struktur des Menschen in seinem existenziellen Da-Sein aus: „...die Art und Weise nämlich, wie der Mensch in der Welt ist und mit seinem In-der-Welt-Sein zugleich einen Sinnanspruch verbindet“ (Pieper 1994: 199). „Nicht als Ding soll der Mensch betrachtet werden, nicht als abstrakt-objektives Dasein, sondern als konkreterlebetes Seiendes, ‚dem es im Sinn um sein eigenes Sein geht‘ (...) Dieses Sein wird von [Martin] Heidegger die ‚Existenz‘ (...) genannt“ (Russell 1996: 437). Mittels einer hermeneutisch erklärenden Methode versucht er, die verborgenen Phänomene zu erschließen. So beschreibt er eine Seinsstruktur, in die er in „dem Sinn von Sein eine Analytik des Daseins miteinschließt, dessen Seinscharaktere er als Existenzialien begreift“ (Pieper 1994: 232). Das Sein weist nach Martin Heidegger eine angstbegründete Struktur der Sorge auf und „‚Schuld‘ ist die im Tode richtig erfahrene Endlichkeit der menschlichen Existenz (...). In diesem Zusammenhang erhält die ‚Sorge‘ erst richtig den Seinssinn der ‚Zeitlichkeit‘“ (Russell 1996: 438). Das Sein steht immer in Bezug zu der Zeit: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Die philosophische Aus-

³ Meine eigene Haltungsbildung im Kontext meiner Lernbiografie ist ein Schlüsselement für den weiteren Auseinandersetzungsprozess in dieser Arbeit. Bei diesem Vorgehen, das eigene Geworden-Sein zu ergründen, verknüpfe ich sowohl den Ansatz aus der Heilpädagogik als auch den aus der Erwachsenenbildung: Meine anthropologische Haltung ist die eigene Suche im lebenslangen Lernen und Ausdruck meiner Berufsbiografie. Diese findet sich im Anhang B).

legung und die Lehre von Martin Heidegger sind umstritten, auch in Anbetracht seiner Aktivitäten als NSDAP-Mitglied von 1933 bis 1945 und seiner antisemitischen Schriften (vgl. Trawny 2018).

Erich Fromm (1900–1980) erörtert ein philosophisches Konzept des Seins aus einem humanistischen Geist und einer gesellschaftspsychologischen Analyse in seinem Werk ‚Haben oder Sein‘ (1979). Beide Existenzweisen des Menschen bezieht er als Soziologe, Psychologe und Philosoph in seine Auseinandersetzung ein und nimmt im ersten Teil eine Abgrenzung dieser Polaritäten am Beispiel alltäglicher Erfahrungen (z. B. Miteinander sprechen, Wissen, Glauben, Lieben) vor und bindet ebenso Ansichten zu Haben und Sein aus dem Neuen Testament ein (vgl. ebd. 1980: I, 11, 23). „Glaube in der Existenzweise des Seins ist nicht in erster Linie ein Glaube an bestimmte Ideen (...), sondern eine innere Orientierung, eine Einstellung. (...) Im weiteren Verlauf der jüdischen und christlichen Entwicklung wird der Versuch unternommen, die vollständige Entidolisierung Gottes zu erreichen, oder besser gesagt, die Gefahr der Idolisierung durch das Postulat zu bannen (...). Dieser Glaube an Gott ist verbürgt durch die innere Erfahrung der göttlichen Eigenschaften des eigenen Selbst, er ist ein ständiger, aktiver Prozeß der Selbsterschaffung“ (Fromm 1980: 50–51). Den Prozess beschreibt Erich Fromm mit den Elementen des Seins: „Werden, Aktivität und Bewegung (...), [so] daß Sein gleichbedeutend mit Werden ist. (...) Lebende Strukturen können nur sein, indem sie werden, können nur existieren, indem sie sich verändern. Wachstum und Veränderung sind inhärente Eigenschaften des Lernprozesses“ (Fromm 1980: 36; kursiv im Original).

Aus der historischen Herleitung, dass die Haltung von zentraler Bedeutung in der Heilpädagogik ist und diese tiefgreifender als das Sein des Pädagogen verstanden werden kann, konnte die Notwendigkeit einer philosophisch-anthropologischen Grundlegung hergeleitet werden. In der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Betrachtungsweisen dieses existenziellen Phänomens zeigt sich, dass das Sein ein Werden ist, ein Prozess der Innewerdung, der im Dialog der Begegnung stattfindet. Eine heilpädagogische Haltung auszubilden, um in der Begegnung mit den Menschen mit Behinderung eine dialogisch ausgerichtete und teilhabeförderliche Begleitung zu realisieren, bleibt relevant.

2.3 Aktuelle Relevanz

In der Heilpädagogik als wertgeleitete Handlungswissenschaft kann die aus dem historischen Ursprung bedeutende Haltung nie an Relevanz verlieren. Da alle heilpädagogischen Handlungen von der Haltung der Heilpädagogin bestimmt sind, ist die Haltungsbildung eine fortwährende Aufgabe der beruflichen Identitätsfindung. Ein Teil davon ist es, das durch gesellschaftliche und ethische Werte geformte Bild vom Menschen aufzuspüren und zu reflektieren. Es

handelt sich um einen nie endenden Prozess „lebensentfaltender Bildung“ (Faulstich 2003 zitiert nach Müller-Commichau 2011: 95; kursiv im Original), d. h., es bildet sich eine Haltung, die sich im Lebenslauf entfaltet. In der Gestaltung der Praxis und in der Begründung der Theorie kommt es in der Heilpädagogik auf die Haltung an, die das praktische Handeln prägt und die sich hinter den unterschiedlichen theoretischen Positionen der Handlungskonzepte verbirgt, abzulesen an den anthropologischen Annahmen (vgl. Siebert 2015: 2f.).

Die Haltungsbildung im lebenslangen Lernen wird in der Ausbildung zum staatlich anerkannten Heilpädagogen, dem Heilpädagogikstudium und der heilpädagogischen Weiterbildung aufgegriffen und in den Leitlinien betont. Für die staatlich anerkannte Ausbildung zur Heilpädagogin fungiert ein bundesweiter Zusammenschluss der Fachschulen und Fachakademien, die Ständige Konferenz (StK). Von diesem Gremium werden Konzepte der Erwachsenenbildung aufgegriffen und die Lernkultur wird entwickelt (vgl. stk-heilpaedagogik.de 2018). In den Studiengängen an den Hochschulen für angewandte Wissenschaft in Deutschland wird ein selbstgesteuertes, lebenslanges Lernen gefordert, um nach dem Studienabschluss die Zukunft mitgestalten zu können (vgl. hszg.de 2018). Es geht im Sinne der Erwachsenenbildung „nicht nur darum, neues Wissen anzueignen oder neue Kompetenzen zu entwickeln, sondern darüber hinaus auch die Art des Lernens sowie die gewohnheitsmäßigen Formen des Seins und der Deutung der eigenen Wirklichkeit zu verändern“ (Arnold 2015: XII). Dieser Lehr-Lern-Prozess ist durch den Bologna-Prozess und der Einführung von Bachelor- und Master-Studien in andere Formen eingebettet. Das Studium der Heilpädagogik wurde im Bachelor inhaltlich in Modulen komprimiert und der Anteil der Praxisstunden erfuhr eine Reduzierung. Ein aufbauender Master ist optional möglich, jedoch nicht für alle zugänglich, da die Platzanzahl begrenzt ist. Hinzu kommt, dass der Master auch in einem anderen Fachbereich möglich ist: Einerseits gibt es Bachelor-Heilpädagogen, die einen Master in Sozialpädagogik bzw. Sozialarbeit erwerben, und andererseits gibt es fachferne Bachelor-Absolventen, die einen Master in Heilpädagogik absolvieren. Parallel existieren die Fachschulen für Heilpädagogik, an denen aufbauend eine Berufsausbildung in dem Fachbereich stattfinden kann. Es zeichnet sich eine Vielfalt an Möglichkeiten im Werdegang der Heilpädagogik und somit in der Haltungsbildung ab. Hier steht die heilpädagogische Lehre vor einer Herausforderung, die es positiv zu bewältigen gilt und die die Entwicklung passender Konzepte der Erwachsenenbildung für die Heilpädagogik verlangt. Diese Herausforderung an die heilpädagogische Professionalität greift der Berufs- und Fachverband Heilpädagogik (BHP) auf und bietet entsprechende Fort- und Weiterbildungen über die Europäische Akademie für Heilpädagogik (EAH) an. „Grundlegend für die EAH Weiterbildungen ist ein Menschenbild, das jeden Menschen ohne Vorbedingungen als Person und damit als erziehungs- und bildungsfähig anerkennt. (...) Die Bildungsveranstaltungen (...) ori-

entieren sich in der Gestaltung über die Personenzentrierung hinaus an den Zielen und Inhalten von Inklusion, Teilhabe, Gemeinwesen und Sozialraum, immer in Verbindung mit den verschiedenen Dimensionen heilpädagogischer Kompetenzen (Wissen, Haltung, Fertigkeiten)“ (eahonline.de 2018).

In Theorie und Praxis ist die Haltung im heilpädagogischen Tätigkeitsfeld durch das in der UN-Konvention der Rechte für Menschen mit Behinderung (BRK) formulierte Ziel der Inklusion bedeutender geworden (vgl. Menth 2018: 16). Heilpädagoginnen sollten dafür eine Utopiefähigkeit mitbringen, so die Aussage von *Anne-Dore Stein* der Ev. Hochschule Darmstadt bei der Podiumsdiskussion der Bundesfachtagung 2018 (vgl. ebd. 140f.). Es bedarf demnach einer offenen Haltung im Lehr-Lern-Prozess, um visionäre Möglichkeiten denken und fühlen sowie Veränderungen anstoßen und partizipativ gestalten zu können.

Das in diesem Kapitel historisch hergeleitete und inhaltlich begründete Sein des Pädagogen zeigt in der aktuell bleibenden Relevanz, wie wichtig es ist, der erkenntnisleitenden Fragestellung dieser Master-Thesis nachzugehen: Warum bedarf es einer Haltung der Anerkennung in der heilpädagogischen Lehre, die positiv auf die Beziehungsgestaltung einwirkt und eine Seins-Werdung im Dialog ermöglicht? Im folgenden Kapitel wird die Haltung in der Erwachsenenbildung in einem verstehensorientierten Diskurs aus der Perspektive unterschiedlicher theoretischer Positionen hergeleitet und hin zum Konzept der Anerkennung konzentriert.

3. Die Haltung in der Erwachsenenbildung im Diskurs unterschiedlicher Ausrichtungen

Erwachsenenbildung hat generell „den Anspruch, den einzelnen Menschen zu sich selbst bzw. zu seinen eigenen Möglichkeiten zu führen“ (Arnold 2015a: V). Zur Erklärung und Gestaltung der Bildung gibt es unterschiedliche konzeptionelle Ausrichtungen. Hinter diesen theoretisch begründeten Positionen finden sich unterschiedliche Menschenbilder, also anthropologische Annahmen, die die Haltung formen und das didaktisch-methodische Handeln im Lehr-Lern-Prozess bestimmen. Die Bedeutung von Haltung soll in dieser Arbeit aus der Perspektive von drei theoretischen Ausrichtungen vertieft und diskutiert werden. Dafür werden einführend die Bezugstheorien umrissen und die darauf aufbauenden Konzepte der Erwachsenenbildung ins Verhältnis zueinander gesetzt. In diesem Diskurs kommen die systemisch-konstruktivistischen Bildungstheorien, die kritischen Subjekttheorien und die religions-philosophischen Theorien zur Aussprache.

3.1 Systemisch-konstruktivistische Bildungstheorien

Für die systemisch-konstruktivistischen Bildungstheorien sind der Konstruktivismus und die Systemtheorie der Bezugsrahmen. Vertreter des Konstruktivismus sind die beiden chilenischen Biologen und Neurophysiologen *Humberto R. Maturana* und *Francisco J. Varela*, die die individuelle Wahrnehmungsverarbeitung als Konstruktion der eigenen Wirklichkeit betonen. Diese Erkenntnis führte zu einem Paradigmenwechsel, der von dem Soziologen *Niklas Luhmann* aufgegriffen wurde und mit einem universellen Anspruch als eigene Theorie für „Soziale Systeme“ (Luhmann 1987) weiterentwickelt und neu konzipiert wurde (vgl. Kneer 2000: 47; Petersen 2015: 118).

Die Systemtheorie beschreibt eine „Organisationsform der komplexen Wechselbeziehung zwischen einzelnen Elementen“ (Kneer 2000: 21). Die „Organisation von Lebewesen bzw. Theorie des Lebendigen“ erklärt *Humberto R. Maturana* mit dem „Kunstwort Autopoiesis, das sich aus den griechischen Worten *autos* (=Selbst) und *poiein* (=machen) zusammensetzt (...) und meint soviel wie Selbsterzeugung, Selbsterstellung“ (Kneer 2000: 48; kursiv im Original ausgelassen). „Aufgrund ihrer Geschlossenheit beziehen sich autopoietische Systeme ausschließlich auf sich selbst“ (Kneer 2000: 50; kursiv im Original ausgelassen). Sie „sind organisationell geschlossen und damit autonom. Zugleich sind lebende Systeme materiell und energetisch offen. (...) Autopoietische Systeme können durch Umwelteinflüsse nicht determiniert, sondern allenfalls irritiert werden. Die konkreten Systemzustände werden somit nicht von der Umwelt, sondern vom System selbst bestimmt. (...) Das Nervensystem bildet ein selbstreferentielles geschlossenes System, das keinen unmittelbaren Zugang zur Welt hat. Daraus ergibt sich die (...) Konsequenz, daß Kognitions- und Wahrnehmungsprozesse kein Bild der Wirklichkeit an sich liefern, sondern systeminterne Konstruktionen anfertigen“ (Kneer 2000: 56; kursiv im Original ausgelassen). Neurobiologisch ausgedrückt, konserviert das menschliche Gehirn keinen Abdruck von außen, sondern es generiert seine Welt und ordnet es seiner Logik zu. Der Mensch konstruiert seine eigene Welt. Die im Außen existierende Wirklichkeit ist den „Beobachtern nur zu den Bedingungen und Mechanismen der menschlichen Wahrnehmung zugänglich“ (Arnold 2015a: VII).

An diese systemisch-konstruktivistische Auslegung knüpft *Niklas Luhmann* unmittelbar an, „indem er soziale Systeme als selbstreferentiell-geschlossene Systeme konzipiert. (...) Der Autopoiesis-Begriff (...) wird also in direkter Weise auf das Gebiet der Soziologie übertragen“ (Kneer 2000: 57). Er generalisiert das Autopoiesis-Konzept auf weitere Systemarten, sodass sich nicht nur soziale Systeme, sondern auch lebende, neuronale und psychische produzieren, d. h. sich selbst erzeugen und sich reproduzieren, d. h. sich selbst erneut abbilden durch die Elemente, aus denen sie bestehen (vgl. Kneer 2000: 58; 59). Dies geschieht „auf der Basis

eines materiellen und energetischen Unterbaus, (...) [da] das System [nicht] allein aus sich heraus, aus eigener Kraft, ohne jeden Beitrag aus der Umwelt existiert“ (Kneer 2000: 61

„Es gibt Maschinen, chemische Systeme, lebende Systeme, bewußte Systeme, sinnhafte-kommunikative (soziale) Systeme; aber es gibt keine all dies zusammenfassenden Systemeinheiten. Der Mensch mag für sich selbst oder für Beobachter als Einheit erscheinen, aber er ist kein System. Erst recht kann aus einer Mehrheit von Menschen kein System gebildet werden“ (Luhmann 2018: 67). Demnach ist „der Mensch (...) keine autopoietische Einheit, sondern er besteht aus einer Vielzahl unterschiedlicher Systemarten. Das psychische System (des Menschen) befindet sich ebenso wie das lebende und das neurophysiologische System nicht innerhalb, sondern außerhalb des Sozialen, aber es besitzt in der Umwelt sozialer Systeme die privilegierte Position, Kommunikation irritieren und reizen zu können. (...) Soziale Systeme sind autopoietische Systeme, die in einem rekursiven geschlossenen Prozeß fortlaufend Kommunikation aus Kommunikation produzieren“ (Kneer 2000: 80).

In diesen sozialen Systemen ist nicht die Struktur vorrangig, sondern die Ereignisse sind entscheidend, die einen Prozess entstehen lassen (vgl. Kneer 2000: 92, 94). „Bei Prozessen handelt es sich um die selektive Verknüpfung einer Mehrheit von Einzelereignissen; (...) Soziale Prozesse sind dementsprechend Kommunikationssequenzen, sie kommen dadurch zustande, daß Kommunikationen temporal aneinander anknüpfen und dabei bestimmte Anschlussmöglichkeiten nahelegen“ (Kneer 2000: 94). Kommunikation wird in diesem Kontext als Handlung aufgefasst, oder anders formuliert wird Handlung über Kommunikation konstituiert, d. h. bestimmt und begründet (vgl. Kneer 2000: 95; Luhmann 2018: 191). Kommunikation dient dazu, die Komplexität zu reduzieren, indem der Sinn verarbeitet wird (vgl. Luhmann 2018: 191; Kneer 2000: 80, 93). Unter ‚Sinn‘ begreift *Niklas Luhmann* eine Erfahrung der „Differenz von aktual Gegebenem und auf Grund dieser Gegebenheiten Möglichem. Diese Grunddifferenz, die in allem Sinnerleben zwangsläufig reproduziert wird, gibt allem Erleben Informationswert“ (Luhmann 2018: 111: kursiv im Original ausgelassen). Er „unterscheidet drei Sinndimensionen, nach denen psychisches und soziales Geschehen beobachtet werden kann: Die Sachdimension qualifiziert das, was in der Welt der Fall ist, nämlich Dinge, Theorien, Meinungen usw. Die Sozialdimension gibt vor, wer Dinge, Theorien, Meinungen etc. thematisiert. Die Zeitdimension schließlich gibt Auskunft darüber, wann etwas geschieht“ (Kneer 2000: 79). „Die Sinnform zwingt zur Selektion, zur Auswahl aus einem Bereich von Möglichkeiten, aber jede Auswahl enthält wiederum eine Verweisung auf mehr oder weniger wahrscheinliche Anschlußmöglichkeiten“ (Kneer 2000: 78).

Von diesem Sinn ausgehend wird klar, „daß Kommunikation immer ein selektives Geschehen ist. Sinn lässt keine andere Wahl zu als zu wählen. Kommunikation greift aus dem je aktuellen Verweisungshorizont, den sie selbst erst konstituiert, etwas heraus und lässt anderes beiseite. Kommunikation ist Prozessieren von Selektion“ (Luhmann 2018: 194; kursiv im Original ausgelassen). *Niklas Luhmann* sieht „einen dreistelligen Selektionsprozeß, der Information, Mitteilung und Verstehen miteinander kombiniert“ (Kneer 2000: 81; kursiv im Original ausgelassen). Aus dem Aktuellen wird eine Auswahl getroffen, eine Information selektiert. Aus der Auswahl an Möglichkeiten wird eine Mitteilung ausgewählt, also weiter selektiert. Bevor sich eine weitere Handlung anschließt, wird geprüft, ob die Information und die Mitteilung verstanden wurden. Es ist nicht nur der Moment des Verstehens bedeutend für eine Kommunikation, sondern, dass sich alle drei Selektionen zusammenfügen und miteinander verknüpfen lassen (vgl. Kneer 2000: 81; Luhmann 2018: 194-198).

„Soziale Systeme sind, wie andere Systemarten auch, beobachtende Systeme. (...) der systemtheoretische Beobachtungsbegriff [weicht] von dem Beobachtungsbegriff unserer Alltagssprache beträchtlich ab (...). Und zwar definiert [*Niklas*] *Luhmann* Beobachtung (...) als Bezeichnung-anhand-einer-Unterscheidung. (...) Offensichtlich setzt sich die Operation des Beobachtens aus zwei verschiedenen Komponenten zusammen; Unterscheiden und Bezeichnen (...) Beobachtung ist somit immer die Bezeichnung einer Seite im Rahmen einer Unterscheidung (...). Im Rahmen einer Beobachtung ist es unmöglich, beide Seiten der Unterscheidung gleichzeitig zu bezeichnen“ (Kneer 2000: 95-97).

Mit dem so von *Niklas Luhmann* definierten Beobachtungsbegriff sind einige Konsequenzen verbunden. Eine Auswirkung liegt darin, dass mit der gewählten Unterscheidung jede Beobachtung nur durch diese Unterscheidung gesehen wird (vgl. Kneer 2000: 99). Die Beobachtung kann die gewählte Entscheidung nicht gleichzeitig beobachten, da die eigene Entscheidung ein blinder Fleck ist. *Niklas Luhmann* nennt „die Beobachtung der Beobachtung (...) Beobachtung zweiter Ordnung. (...) In diesem Fall beobachtet der Beobachter mit einer zweiten Operation die zeitlich zurückliegende erste Beobachtungsoperation. (...) Auch die Beobachtung zweiter Ordnung bleibt an ihren eigenen blinden Fleck gebunden. Auch die Beobachtung zweiter Ordnung kann nur sehen, was sie sehen kann und sie kann nicht sehen, was sie nicht sehen kann. (...) Aber es gibt eine Korrekturmöglichkeit: die Beobachtung des Beobachters“ (Kneer 2000: 100-101; kursiv ausgelassen).

An diese hier kurz zusammengefasste systemisch-konstruktivistische Theorie knüpft der Erwachsenenpädagoge *Horst Siebert* mit seiner folgenden Aussage an: „Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar!“ (Siebert 1996: 23.)

Das auf dieser Theorie und Forschungsbewegung von *Horst Siebert* und *Rolf Arnold* aufbauende Bildungskonzept führte in den 1990er Jahren zu einer historischen Schnittstelle und entscheidenden Wende in der Erwachsenenbildung (vgl. Arnold 2015a: VIII; Petersen 2015: 122).

Aus der systemisch-konstruktivistischen Haltung und Weltsicht heraus resultierte eine neue Denkbewegung, die von *Rolf Arnold* als „ein mutiger Schritt in die paradoxalen Strukturen unseres Denkens, Fühlens und Handelns“ (Arnold 2015a: 67) beschrieben wird. „Erwachsene lernen zwar in Lehr-Lernveranstaltungen, doch folgt dieses Lernen einer eigenen, biographisch-systemischen Logik. Man kann sie zwar ‚belehren‘, doch folgt ihre Aneignungsbewegung ihren eigenen bzw. ‚eigensinnigen‘ Mustern in Kognition und Emotion“ (Arnold 2015a: 65).

Die daraus abgeleitete didaktische Formel tendiert weg von einer Vermittlungsdidaktik hin zu einer Ermöglichungsdidaktik. Diese gestaltet sich situationsbezogen in offenen Lernarrangements und knüpft an die biografischen Erfahrungen des Lernenden an, um die Selbstorganisation und die Handlungskompetenz zu fördern (vgl. Petersen 2015: 122; Arnold 2015a: VI, 66). *Rolf Arnold* formuliert es so: „Dies ist die Logik der selbstgesteuerten Aneignung durch selbstreferentiell operierende, autopoietisch geschlossene kognitiv-emotionale Systemiken, deren Erfolge nicht ‚erzeugt‘, sondern lediglich ‚ermöglicht‘ werden können“ (Arnold 2015a: 66).

Mit diesem systemisch-konstruktivistischen Bildungsansatz verändert sich der Lehr-Lern-Prozess, was mit einer neuen Rollendefinition sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden einhergeht. Lernende übernehmen in diesem Prozess eine aktive und selbstgesteuerte Rolle, indem sie die für sie bedeutenden Lerninhalte auswählen, das Lernen auf eigene Weise selbst organisieren und basierend auf den eigenen Erfahrungen das neue Wissen an bestehende Strukturen anpassen und so das eigene Bild der Wirklichkeit neu konstruieren (vgl. Petersen 2015:120-123; Arnold 2015a: 65).

Hier kommt der autopoietische Wirkmechanismus zum Tragen. Demnach wird der Lernprozess selbst erzeugt und kann allenfalls durch irritierende Umwelteinflüsse von außen angeregt werden. Was im Inneren passiert, hängt von den bereits vorhandenen Substanzen ab. Der Prozess knüpft an das bestehende Muster an und reproduziert sich neu entsprechend der eigenen Logik im geschlossenen System (vgl. Arnold 2015a: IV; Arnold 2015b: 98, Petersen 2015:120).

Hier führt *Rolf Arnold* den Begriff der ‚Deutungsmuster‘ ein in dem Sinne, dass Lernende „aus ihrer lebensgeschichtlichen Erfahrung heraus über ein Orientierungswissen verfügen, welches ihnen hilft, auch neue Situationen routinemäßig zu scannen und zu interpretieren. Dieses Orientierungswissen ist nicht nur jeweils individuell verankert, sondern auch mit milieuspezifischem – kollektivem – Erfahrungswissen unterlegt“ (Arnold 2015a: V). Diese Deutungsmuster beinhalten den zentralen Aspekt, das nicht Vertraute sich vertraut zu machen, um Fremdheit zu verringern und die Komplexität dem eigenen Vermögen angepasst zu reduzieren.

Es sind sowohl kognitive als auch emotionale Deutungsmuster, die biografisch geprägt und tief verwurzelt sind. So wird die eigene Welt nicht nur gedanklich konstruiert, sondern auch emotional eingefärbt und erlebt. Die Selbsterstellung und Reproduktion dieser bekannten Muster verhelfen zu einer neuen Anpassung und verleihen Sicherheit. Lernende sind somit in ihren kognitiven und emotionalen Deutungsmustern auch festgelegt und können diese nur bedingt verändern. Erwachsene lernen zwischen Beharrung und Veränderung. Bildung will zu einem reflexiven Umgang mit den bevorzugten Mustern befähigen und eine mögliche Veränderung im Prozess begleiten. Noch weitreichender kann dieser Veränderungsprozess als Transformation verstanden werden, indem über das Bisherige hinaus neue Schritte in ungesehene Möglichkeiten gegangen werden (vgl. Arnold 2015a: V, XII, 4, 29, 56, 121; Arnold 2015b: 98). Mit dem Begriff Transformationslernen beschreibt *Rolf Arnold* „Lernformen, in denen es nicht nur darum geht, neues Wissen anzueignen oder neue Kompetenzen zu entwickeln, sondern darüber hinaus auch die Art des Lernens sowie die gewohnheitsmäßigen Formen des Seins und der Deutung der eigenen Wirklichkeit zu verändern“ (ebd. 2015: XII).

Das Transformationslernen greift bei der „biographischen Selbstkonstruktion“ (Arnold 2015a: 51). Indem die alten Deutungs- und Emotionsmuster in ihren typischen Erwartungskontexten gedanklich nachgegangen und rekonstruiert werden, sind diese altgedienten Muster über die Selbstbeobachtung einsichtig, was noch nicht von eingespurten eigenen Logiken befreit, diese jedoch aufweicht. Es ist eine selbstreflexive Suchbewegung, „die auch die individuellen Konstruktionsweisen in den Blick nimmt. Indem Erwachsenenlernen auch diese Selbstreflexion zu leisten vermag und dadurch den Lernenden zu neuen Formen des Umgangs mit sich selbst und der Welt zu bewegen vermag, wird dieses Lernen zu einem Lernen zweiter Ordnung, d. h. zu einem transformativen Erwachsenenlernen“ (Arnold 2015a: 56). Betont werden hier die neuen Formen des Umgangs, also „die Aufgabe von etwas Vertrautem, wie eigenen Gewissheiten, emotionalen Sicherheiten und Routinen“ (Arnold 2015a: 56).

Vertieft wird dieser Ansatz von *Rolf Arnold* ausgerichtet auf die emotionale Kompetenz in der systemisch-konstruktivistischen Persönlichkeitsbildung von Erwachsenen. Dieses Kernanliegen verfolgend zeigt er verschiedene didaktisch-methodische Angebote auf: Die Biografische Selbstreflexion wie bereits oben benannt, die Potenzialerschließung über den gleichberechtigten Vergleich hin zur Selbstbildung, die Wertorientierung über die selbsteinschließende kulturelle Reflexion hin zum sicheren und richtigen Handeln und weitere Angebote einschließlich einer emotionalen Selbstbildung. Die lernende Auseinandersetzung mit dem eigenen Denken, Fühlen und Handeln entsteht aus einer Haltung heraus, dass die Welt nicht so gesehen wird, wie sie ist, sondern wir die Welt so sehen, wie wir sind (vgl. Arnold 2016: XXI, 7-154).

Aus dieser systemisch-konstruktivistischen Perspektive heraus, wird Erwachsenenbildung als ein systemisches Geschehen konstruiert, „welches seiner eigenen Logik folgt, und (...) [sich] mehr und mehr von Vermittlungssillusionen sowie Lehr-Lern-Kurzschlüssen und Bildungsvorstellungen [löst]“ (Arnold 2015a: 66). Mit der Ermöglichungsdidaktik koppelt die Lehre an dem an, was den Lernenden bereits bewegt und sie kann demnach nicht ohne Anschluss an die kognitiven und emotionalen Deutungsmuster gelingen (Arnold 2015b: 98).

Der Lehrende vermittelt kein Wissen mehr, sondern konstruiert Lebenswelt bezogene Lernanlässe, die einen selbstgesteuerten Lernprozess erzeugen. In diesem Prozess hat er in der Rolle eines Lernbegleiters⁴ die Aufgabe, das Lernen zu moderieren und zu ermöglichen (vgl. Petersen 2015:123; Arnold 2015a: 65).

Horst Siebert und *Rolf Arnold* leiten daraus das didaktische Prinzip des Steinbruchmodells des Lehrens ab: „Der Lehrende präsentiert bzw. moderiert ein offizielles Thema, welches von den Lernenden als ‚Steinbruch‘ genutzt wird, d. h. sie entnehmen ihm gewissermaßen die ‚Bausteine‘ bzw. Sinn(-bestand)teile, die sie zur Bearbeitung ihrer eigenen Lernthemen, d. h. – um im Bild zu bleiben – zum Bau bzw. Wiederaufbau ihres eigenen Sinnhauses, benötigen. Eine solche subjektwissenschaftliche Begründung des Lernens in der Weiterbildung legt es nahe, zunächst nach den biographischen Lernprojekten der Teilnehmer bzw. Teilnehmerinnen zu fragen, vor diesem Hintergrund sodann nachzuzeichnen, wie sie auf die an sie herangetragenen – universellen – Lernangebote reagieren, um schließlich sowohl typische Reaktionsformen aus der Lernerperspektive wie auch typische Interventionsformen aus der Lehrerperspektive zu beschreiben“ (Arnold/Siebert 1995: 15 zitiert nach Petersen 2015: 127-128).

Der so konstruierte Steinbruch kann als Lernarrangement verstanden werden, der offen angebotenen Lehr-Lern-Prozesse ermöglicht, die in ihrem Verlauf unvorhersehbar sind und unklar in

⁴ Lernbegleiter*innen_ Im Fließtext werden abwechselnd sowohl die weibliche als auch die männliche Schreibweise verwendet.

ihrem Effekt. Aufgabe der Lernbegleiterin ist es hier, einen Kontext zu schaffen, indem thematische Inhalte zur Verfügung gestellt werden und Anstöße für das selbstgesteuerte Lernen zu geben durch Irritationen von außen (vgl. Arnold 2015a: 61, 65, 102). Sie muss in diesem Prozess Unsicherheiten aushalten und loslassen können. Es bedarf einer inneren Distanz auf allen Ebenen, der handlungsbezogenen, kognitiven und emotionalen. Auf der Handlungsebene gilt es, Lösungen nicht vorweg zu greifen, sondern bei dem Lernenden Problemlösestrategien anzuregen und unbeteiligt abzuwarten, was sich daraus entwickeln vermag. Auf der Kognitionsebene muss die Lernbegleiterin nicht alles wissen und beantworten können. Auf der Emotionsebene hat sie die Aufgabe, die eigenen Gefühle wahrzunehmen und diese ins Verhältnis zu den Emotionen der Lernenden zu setzen. Dies geschieht aus einer objektivierten Distanz heraus gegenüber dem Geschehen und den Emotionen der Lernenden, um beispielsweise Widerstände Einzelner nicht persönlich zu nehmen. Dies ist wichtig, damit der Lernbegleiter sich auf der Metaebene bewegen kann, „welche es ihm erlaubt, die sich wechselseitig bedingenden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsprozesse der Lernenden miteinander sowie in Bezug zum eigentlichen Lerngegenstand zu beobachten und jederzeit zu thematisieren“ (Petersen 2015:127-128 kursiv ausgelassen). Didaktisch wird dieses Vorgehen von *Horst Siebert* und *Rolf Arnold* als Beobachtung II. Ordnung betitelt, in der der Lernbegleiter für den Lernenden den Prozess beobachtet und reflektiert. Die Beobachtung erfolgt aus der subjektiven Perspektive des Lernbegleiters, der aus seiner konstruierten Wirklichkeit heraus das Geschehen beschreibt und nicht eine objektive Wirklichkeit. Der Fokus der Beobachtung wird auf die Elemente gerichtet, die in diesem Prozess wirksam sind und von der Metaebene aus als Muster erfasst werden können. Von außen unterstützt hier der Lernbegleiter die selbstreflexive Position des Lernenden, im Sinne der Metakognition (Arnold 2015a: Glossar IX) über das eigene Denken nachzudenken. Das erfasste Muster kann als Kreislauf zwischen Erkennen und Handeln verständlich gemacht und abgebildet werden als „Kognitive Landkarte“ (Arnold/Siebert) (vgl. Petersen 2015: 127-128; Arnold/Siebert 1995: 162).

Kritisch kann gegenüber der systemisch-konstruktivistischen Erwachsenenbildung angemerkt werden, dass es sich vornehmlich um selbstreferentielle, auf sich selbst bezogene Lernprozesse handelt, die die Lernbegleiterin in die Eigenverantwortung des Lernenden abgibt verbunden mit der Gefahr, dass der Lernende allein und sich selbst überlassen wird. Die Lernbegleiterin nimmt sich damit aus der Verantwortung und agiert aus einer inneren Distanziertheit, mitunter Gleichgültigkeit heraus, die weder dialogisch auf das lernende Du ausgerichtet und bezogen ist noch über die Selbstverwirklichung des Lernenden hinaus die gesellschaftliche Dimension berücksichtigt und eine Verantwortung dem Kollektiv gegenüber vermittelt.

Für *Horst Siebert* und *Rolf Arnold* gibt es jedoch nach wie vor gesellschaftliche und normative Bezüge und sie sind um eine systemisch-konstruktivistische zeitgemäße Neubestimmung bemüht, ohne die Ausrichtung der Erwachsenenbildung als Identitätslernen aufzugeben. In diesem Zuge lösen sie sich von einem radikalen systemisch-konstruktivistischen Denkmodell und versuchen beides miteinander zu verbinden im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik vom Lernenden aus im Kontext einer bildungs- und gesellschaftstheoretischen Rahmung (vgl. Arnold 2015b: 98, 99; Arnold 2015a: Glossar VIII). Diese wird an anderer Stelle als reflexive Bildungsbewegung beschrieben, die die methodischen, sozialen und emotionalen Kompetenzen des Lernenden fördern und seine vertrauten Sichtweisen ändern soll, damit er dadurch „zum Eigentümer seines Lernens [wird] – ein für die demokratische Gesellschaft, den Arbeitsmarkt und die eigene Lebensgestaltung nicht zu unterschätzender Effekt“ (Arnold 2015a: 15).

In der hier skizzierten systemisch-konstruktivistischen Bildungstheorie von *Horst Siebert* und *Rolf Arnold* nimmt der Lehrende eine Haltung ein, die der systemisch-konstruktivistischen Weltanschauung entspricht. Diese Haltung herauszukristallisieren ist der zentrale Aspekt in dieser Arbeit, wie eingangs hergeleitet, begründet und in der erkenntnisleitenden Fragestellung ausgedrückt. Der systemisch-konstruktivistischen Theorie kann ein atheistisches Menschenbild grundgelegt werden, welches naturwissenschaftlich-technologisch hergeleitet ein analytisches Denkmodell anbietet (vgl. Kneer 2000: 18f.). Über den kognitiven Zugang können so Lehr-Lern-Prozesse systemisch nachvollzogen und die konstruierten Muster analysiert werden. Der Lehrende nimmt dabei eine vom Geschehen entfernte, nahezu unbeteiligte Position ein. Von dieser Warte aus kann er aus unterschiedlichen Perspektiven eine selektiv beobachtende Haltung der Unterscheidung und Bezeichnung einnehmen, zusammenhängende Ereignisse erkennen und das Geschehen mittels der Sinndimensionen (wann, was und wer) aufdecken. Seine Beobachtung ist ein Angebot für die lernende Person, die als Adressat an diesem Ereignis situationsspezifisch teilnimmt (vgl. Kneer 2000: 156). Der Lehrende wirkt aus einer anbietenden Haltung auf den Prozess ein, indem er die Lernsituation anregend gestaltet und dem Lernenden Anstöße von außen gibt, indem er irritiert bzw. pertubiert (Siebert 2005 zitiert nach Petersen 2015: 119). Diese Haltung basiert auf der anthropologischen Annahme, dass der Lernprozess selbst organisiert und gesteuert wird im Sinne eines autopoietischen Systems.

Die Perspektive der systemisch-konstruktivistischen Theorie in diesem Kapitel hat gezeigt, dass auf einer naturwissenschaftlich-technologischen Basis ein atheistisches Menschenbild geschlussfolgert wird, aus dem eine beobachtende, analytische Haltung resultiert und der Lehrende aus einer inneren Distanz heraus agiert, die Lernsituation anregend gestaltet und dem Lernenden Anstöße von außen für seinen Lernprozess gibt.

3.2 Kritische Subjekttheorien

Ein weiterer theoretischer Strang kann in diesem Diskurs zur Haltung in der Erwachsenenbildung aus der kritischen Erziehungswissenschaft herangezogen und beleuchtet werden. Die kritische Theorie geht auf die sogenannte Frankfurter Schule der 1930er Jahre zurück, grundgelegt unter Leitung von *Max Horkheimer* im Institut für Sozialforschung in Frankfurt. Die disziplinübergreifende Forschung war auf eine soziohistorische Analyse der Wirklichkeit mit einem normativen Anspruch ausgerichtet. Deutlich wird dies an der Zielsetzung, „die Konstruktion eines gesellschaftlichen Allgemeinen in der Absicht, die Subsumtion des Individuell-Besonderen unter das Allgemeine zu beenden“ (Horster 2010: 219). In den 1940er Jahren nach dem 2. Weltkrieg schloss sich *Theodor W. Adorno* an, mit dem *Max Horkheimer* zusammen eine Dialektik der Aufklärung entwickelte. Sie verknüpften unterschiedliche philosophische, tiefenpsychologische und politisch-ökonomische Theorien miteinander und kamen über ein rehistorisierendes Vorgehen zu dem Ergebnis, dass sich im geschichtlichen Verlauf immer wieder Macht- und Herrschaftsstrukturen abzeichnen, die die individuelle Entfaltung und Freiheit einschränken. Dieser nüchternen Erkenntnis treten die Vertreter der Frankfurter Schule nicht in lähmender Ohnmacht gegenüber, sondern mit einem kritischen Widerstand. Aus dieser Haltung erwächst ein kritisch-ungebundenes Denken und nonkonformistisches Handeln, um Freiheitsspielräume auszuschöpfen. Der wissenschaftliche Fokus richtet sich dabei auf die Widerstandskraft des Einzelnen als gesellschaftliches Subjekt im Kontext bestehender Machtstrukturen. In den weiteren Studien der 1950/60er Jahre wurde deutlich, dass in kapitalistischen Demokratien über Konsum und Geld Macht ausgeübt wird und der Mensch fremdbestimmt ist. Die kapitalistische Struktur greift tiefer und stellt eine Gefahr dar, dass die damit einhergehende Kälte das Denken, Handeln und Fühlen dominiert (vgl. Horster 2010: 220, 221). Dieser Ansatz wurde in den 1970er Jahren von *Jürgen Habermas* weitergedacht. Anknüpfend an zeitgemäße sozial- und kommunikationswissenschaftliche Inhalte formuliert er eine kritische Theorie des kommunikativen Handelns. Seiner Auslegung nach ist eine gleichberechtigte Verständigung zwischen den Subjekten, den Menschen, in der Alltagskommunikation möglich und in der Aussprache können sie ihre eigenen befreienden Erkenntnisse und Interessen für sich selbst klären und sich gegenseitig aufklären. Dieses angestrebte Ziel einer gemeinsamen Verständigung der Interessen hin zu entlastenden Veränderungen wird jedoch durch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und die darin herrschenden Machtstrukturen verhindert (vgl. Horster 2010: 222). An diesen sozial-philosophisch und kommunikationstheoretisch weitergeführten Strang der Kritischen Theorien, grundgelegt von *Jürgen Habermas*, knüpft aktuell u. a. *Axel Honneth* an (vgl. Horster 2010: 222).

In dieser Tradition beschreibt *Axel Honneth* historisch hergeleitet und empirisch begründet den „Kampf um Anerkennung“ als einen wiederkehrenden Prozess in der geschichtlichen Entwicklung mit zentraler Antriebskraft (vgl. Honneth 2016: 228). Aus seiner Untersuchung zur „Kritik der Macht“ (Honneth 1988) resultiert sein Vorhaben, eine Gesellschaftstheorie mit normativem Gehalt herzuleiten. Anregungen dafür findet er in dem Denkmodell von *Georg Wilhelm Friedrich Hegel*, dessen Argumentationsfigur er nicht nur rekonstruiert, sondern dessen Anerkennungskonzept er mit Rückgriff auf die Sozialpsychologie von *George Herbert Mead* korrigiert und so einen neuen Ausdruck verleiht. Hier geht er der Fragestellung nach, wie das Subjekt unter den herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen soziale Anerkennung erfahren und zu einer positiven Selbstbeziehung gelangen kann.

Die Rekonstruktion der Argumentationsfigur von *Georg Wilhelm Friedrich Hegel* schließt mit dem Fazit ab, dass sein Bezugswissen auf der idealistischen Theorie der Vernunft fußt und er in seinen Gedankengängen an dem Vernunftidealismus verhaften bleibt. Der Kampf um Anerkennung bleibt also bei *Georg Wilhelm Friedrich Hegel* im Idealismus verortet, so das zusammengefasste Ergebnis von *Axel Honneth*, der in der Tradition der Frankfurter Schule anknüpfend an Horkheimer die idealistischen Theorien kritisiert und nicht von höheren Idealen ausgehend ein hypothetisches Denkmodell entwerfen möchte, sondern historisch rekonstruiert die subjektiven Begebenheiten im sozial-gesellschaftlichen Kontext zu erforschen beabsichtigt. So stellt er sich der Herausforderung, das Denkmodell von *Georg Wilhelm Friedrich Hegel* in aktuelle Theorien einzubauen, also in die Denke der historisch-materialistischen Wende zu importieren. *Axel Honneth* gelingt dieser Brückenbau mit Hilfe der Sozialpsychologie von *George H. Mead*, die ein Wegbereiter dafür ist, die Intersubjektivitätstheorie von *Georg Wilhelm Friedrich Hegel* in einen zeitgemäßen Theorierahmen nachzugestalten (vgl. Honneth 2016: 112, 113). Schrittweise entblättert er die Anerkennung entlang des von *George H. Mead* beschriebenen Selbstwerdungsprozesses im ergänzenden Abgleich mit dem vorherigen Denkmodell.

Axel Honneth kommt in diesem Auseinandersetzungsprozess nicht nur zu der Erkenntnis, dass ein moralisch motivierter Kampf um Anerkennung erforderlich ist, sondern entfaltet basierend auf den drei grundlegenden Anerkennungsformen ein Konzept, das eine Selbsterziehung von Subjekten ermöglicht (vgl. Honneth 2016: 7, 8, 228).

Die im Kampf um Anerkennung dargelegte Sozialpsychologie geht von der anthropologischen Grundannahme aus, dass jedes Subjekt nicht nur in Beziehung zu seiner Umwelt steht, sondern auch in Interaktion mit mehreren Subjekten, woraus sich ein soziales Geschehen entwickelt, das mit konflikthaften Krisen einhergeht und Selbstreflexionsprozesse auslöst (vgl. Honneth 2016: 117). Das Subjekt verfügt demnach über eine Reflexionsfähigkeit und ist dazu in

der Lage, „sich selbst als soziales Objekt der Handlungen seiner Interaktionspartner [zu] betrachten und sich der Bedeutung des eigenen Handelns für den anderen bewusst [zu] werden“ (Honneth 2016: 119). Dieser Prozess mündet in einem Bild des Anderen von mir, das *George H. Mead* mit dem Begriff „Me“ belegt. In einem dialogischen Verhältnis zu der Instanz „Me“ steht die Instanz „I“, die aktuelle Handlungen und Problemlösestrategien in kreativer und unreglementierter Weise entstehen lässt (vgl. Honneth 2016: 119, 120). Diese spontanen inneren Impulse und Reaktionsbildungen sind kognitiv nicht zu erfassen und bleiben in der Darlegung von *George H. Mead* unscharf angedeutet, ohne weitergehende Analyse (vgl. Honneth 2016: 130, 131). Jedoch beleuchtet er die innere Spannung zwischen den beiden Instanzen, die einen Grundkonflikt erzeugt, mit dem die moralische Entwicklung sowohl des Einzelnen als auch der Gesellschaft erklärt werden kann (vgl. Honneth 2016: 132). Das „Me“ stellt ein neutrales kognitives Selbstbild dar und bildet auch die moralischen Normen und normativen Erwartungen in der Interaktion ab (vgl. Honneth 2016: 122-125). Die normativen Einstellungen der anderen werden übernommen, verinnerlicht und anerkannt. Gleichzeitig erfährt das Subjekt, dass seine Rechte gewährt werden und es sich als Mitglied in der Gemeinschaft anerkannt weiß. Diese wechselseitige Erfahrung, dieses intersubjektive Verhältnis wird als Anerkennung bezeichnet, wobei das Verständnis von *George H. Mead* an dieser Stelle nah an das von *Georg Wilhelm Friedrich Hegel* heranreicht (vgl. Honneth 2016: 126, 127).

Über diese wechselseitige Anerkennung hinaus bedarf es einer Erscheinungs- und Umgangsweise, die dem Subjekt als lebensgeschichtlichem Individuum eine Bestätigung ermöglicht. Diese Art der Bestätigung erfährt das Subjekt nicht mittels normativer Pflichten und Rechte sowie der Übernahme moralischer Erwartungshaltungen der Gemeinschaft, sondern über die Selbstverwirklichung. Darunter versteht *George H. Mead* einen „Prozess, in dem ein Subjekt Fähigkeiten und Eigenschaften entwickelt, über deren einzigartigen Wert für die soziale Umwelt es sich anhand der anerkennenden Reaktionen seiner Interaktionspartner zu überzeugen vermag (...) [und] sich selber als einzigartige und unvertretbare Persönlichkeit verstehen zu können“ (Honneth 2016: 140). Diese ethische Selbstvergewisserung der sozialen Bedeutung der eigenen Fähigkeiten im Kontext der in der Gemeinschaft geltenden Werte kann als eine weitere Instanz gesehen und verstanden werden. Es ist die im Subjekt innewohnende Kraft, das individuelle Bestreben nach mehr Freiheitsspielräumen und der Möglichkeit, Veränderungen zu erwirken, um die Rechte zu erweitern und mehr Autonomie zu erlangen. Diese Kraft ist ein moralischer Antrieb, ein sozialer Widerstand in den bestehenden Macht- und Herrschaftsstrukturen, der für einen gesellschaftlichen Fortschritt sorgt und die Lebenswirklichkeit der Menschen verbessern will – also ein Kampf um Anerkennung (vgl. Honneth 2016: 129, 136, 140, 227, 228).

Axel Honneth kommt in dieser forschenden Auseinandersetzung zu dem Ergebnis, dass es drei Formen der wechselseitigen Anerkennung gibt, die er wissenschaftlich begründet und empirisch bewiesen veranschaulicht. Diese Anerkennungsformen spiegeln einerseits den beschriebenen Selbstwertungsprozesses wider und können andererseits bestimmten Handlungsfeldern zugeordnet werden, in denen sich die Anerkennungsformen realisieren (vgl. Honneth 2016: 148, 150, 151): Liebe, Recht und Solidarität.

Liebe im Sinne emotionaler Zuwendung realisiert sich in der Familie bzw. in den Primärbeziehungen konkreter Anderer. *Axel Honneth* legt diese Anerkennungsform mit Hilfe der Objektbeziehungstheorie basierend auf dem analytisch ausgerichteten Psychologen *Donald D. Winnicott* dar, die das Spannungsfeld zwischen Symbiose und Autonomie im frühkindlichen Interaktionsgeschehen zugrunde legt und sich problemlos in die vorher rekonstruierten Denkmotive einarbeiten lässt. Davon abgeleitet wird der Begriff Liebe nicht romantisch aufgeladen, sondern möglichst neutral verwendet und verstanden als eine bedeutende Beziehung zu einigen Subjekten im näheren Umfeld mit starker emotionaler Bindung und gleichzeitiger Freigabe. Qualitative Bestandteile dieser Anerkennungsform sind das Gefühl besonderer Wertschätzung, die gefühlsbetonte Zustimmung und Ermutigung in diesem Beziehungsverhältnis und die wechselseitige Bestätigung von konkreten Bedürfnissen. Deutlich wird hier, dass nicht der Respekt des Anderen auf intellektueller Ebene im Vordergrund steht, sondern die emotionale Bejahung des Anderen sowohl in seinem Unterstützungsbedarf als auch in seiner Selbstständigkeit. Betont wird die Wechselseitigkeit in dieser Erfahrung von Liebe, also die gefühlsbetonte Zuwendung eines anderen, körperlich spürbaren Subjektes (vgl. Honneth 2016: 151, 153, 154, 158, 173). Menschen sind demnach sozial-emotional bedürftige Wesen und brauchen die „leibhafte Existenz konkreter Anderer“ (Honneth 2016: 153).

Die hier dargelegte Anerkennungsform der Liebe ist an Sympathie gebunden und basiert auf gegenseitige Anziehung. Diese positiven Gefühle sind unwillkürlich, spontan und nicht planbar und können nicht kognitiv vom Willen gesteuert auf eine größere Gruppe an Interaktionspartnern ausgeweitet und angewendet werden. Hier zeichnet sich eine Grenze bei der Realisierung der rechtlichen Verhältnisse bezogen auf die gesamte bürgerliche Gesellschaft ab und die nächste Form der rechtlichen Anerkennung unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht von der Liebe. Jedoch basieren beide Formen, die Liebe und das Recht, auf der Gesetzmäßigkeit wechselseitiger Anerkennung (vgl. Honneth 2016: 173f.).

Rechtliche Anerkennung realisiert sich in einer größeren Gruppe der bürgerlichen Gesellschaft bzw. in den Rechtsverhältnissen generalisierter Anderer. Über die wechselseitige Erfahrung, sowohl eine Verpflichtung den anderen gegenüber zu haben als auch eigene Rechte geltend

machen zu können, erwächst ein Bild unseres Selbst. Wenn alle Bürger sich gegenseitig als Träger von Rechten anerkennen, kommt eine erweiterte Sichtweise zum Tragen, die alle anderen als Rechtspersonen generalisiert. Diese Verallgemeinerung geht mit der Erkenntnis einher, dass der rechtliche Anspruch aller Mitglieder auch die Erfüllung eigener sozialer Rechte mit sich bringt. Mit der Mitgliedschaft nimmt das einzelne Subjekt somit eine bestimmte Rolle ein, die mit bestimmten Rechten verbunden ist und eine soziale Akzeptanz verschafft im Kontext allgemeingültiger Normen. Die wechselseitige Anerkennung der Rechtsverhältnisse hat sich historisch herausgebildet, anders als die Liebe. In der Moderne sind alle Subjekte gleichgestellt bzw. gleichberechtigt und frei, womit die rechtliche Anerkennung kein Privileg mehr ist oder eine Ausnahme darstellen sollte. Während jedes Subjekt im gleichen Maße rechtlich anerkannt werden kann, unterscheidet sich die Ausprägung der sozialen Wertschätzung hinsichtlich der Eigenschaften, Fähigkeiten und Leistungen (vgl. Honneth 2016: 151, 174, 175, 176, 177, 179, 181, 183).

Um die unterschiedlichen Eigenschaften zwischen den Subjekten auszudrücken und über ihre rechtliche Anerkennung hinaus ihre besonderen Eigenschaften und persönlichen Besonderheiten zu charakterisieren, bedarf es einer weiterführenden Form der Anerkennung. Die Wertschätzung durch solidarische Zustimmung, die sich im Staat realisiert in der Arbeitssphäre des generalisierten Anderen. Da die soziale Wertschätzung an Einkommens- und Vermögensverhältnisse gebunden ist und somit eine kapitalistische Dimension aufweist, schließt der Kampf um Anerkennung einen ökonomischen Aspekt mit ein. Lösungsorientiert bietet sich der Begriff der Solidarität an, verstanden als ein Kommunikationsverhältnis zwischen den Subjekten geprägt von wechselseitiger Anerkennung der unterschiedlichen und individuellen Lebenswege. Dieses Anerkennungsverhältnis geht mit einer emotionalen Anteilnahme an dem individuell Besonderen einher, sich wechselseitig im Lichte von sozialen Normen zu betrachten, ohne kollektive Abstufung. Jedes Subjekt könnte sich in dieser solidarischen Zustimmung mit seinen Eigenschaften als wertvolles Mitglied der Gemeinschaft erleben (vgl. Honneth 2016: 151, 197, 206, 207, 208, 209, 210; vgl. Müller-Commichau 2016). Darauf aufbauend skizziert *Axel Honneth* ein formales Konzept der Sittlichkeit als intersubjektive Bedingung, die als Voraussetzung der individuellen Selbstverwirklichung dient (vgl. Honneth 2016: 274, 277).

Aus der Kritischen Theorie geht eine pädagogische Bestrebung hervor, in Kultur und Bildung politisch zu unterrichten und demokratische Grundlagen zu vermitteln (vgl. Horster 2010: 221, 222). *Theodor W. Adorno* bringt es auf den Punkt: „Die Forderung, daß Ausschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“ (ebd. 1971: 88). Die Erziehung zur Mündigkeit bewegt die kritische Erziehungswissenschaft und die aus dieser theoretischen Schule hervorge-

gangene Erwachsenenbildung. Es ist eine Reflexion der Bedingungen zur individuellen Selbstverwirklichung der Subjekte im Bildungswesen aus einer kritischen Haltung heraus. Diese skeptische Ausrichtung drückt sich in Antithesen aus; so vertritt *Ludwig A. Pongratz* als Vertreter der Erwachsenenbildung den Standpunkt, dass Bildung keine kaufbare Ware in kapitalistisch geprägten Kontrollgesellschaften sein soll, sondern Bildung ein Menschenrecht ist, das nicht verkauft werden kann (vgl. Arnold 2015b: 62; vgl. Müller-Commichau 2016). Aus der Verknüpfung der kritischen Haltung gegenüber bestehenden gesellschaftlichen Machtstrukturen und den Möglichkeiten zur Selbstbildung von Subjekten als widerstandsfähige und selbstbestimmte Menschen leitete sich die in dieser Master-Thesis verwendete Bezeichnung Kritische Subjekttheorie ab. Hier klingt ein dialektisches Verständnis an, was sich auch in dem Erwachsenenbildungskonzept von *Erhard Meueler* findet. Er verbindet den Widerspruch, dass der Mensch sich zugleich als selbstbestimmtes Subjekt und den Lebensbedingungen unterworfenen Objekt erlebt (vgl. Meueler 2017: 68ff.; vgl. Arnold 2015b: 85). Der Mensch erfährt familiäre und lebensweltliche Prägungen, mitunter auch Zumutungen, die er unterschiedlich für sich bewerten und bewältigen kann und somit gestärkt oder geschwächt daraus hervorgeht (vgl. Arnold 2015b: 83). Er wird als wirkmächtiger Gestalter seiner Biografie verstanden, der Bedingungen mitbestimmen und verändern kann (vgl. Arnold 2015b: 83; vgl. Höffer-Mehlmer 2003: 3f.).

Erhard Meueler hat als Prof. Dr. theol. et phil. habil. eine subjektorientierte Erwachsenenbildung theoretisch konzipiert, deren praktische Umsetzung er selbst einzulösen versucht. Er versteht sich als „reflektierter Praktiker“ (ebd. 2017) und wird als „Praxis durchtränkter Denker“ (Arnold 2015b: 83) beschrieben. Seine Haltung im Lehr-Lern-Prozess wird in seinem Menschenbild plastisch deutlich: „Die Menschen sind zwar in einem Käfig gefangen, sie können aber selbst mit Unterstützung von außen die Türen öffnen und zu sich selbst entkommen“ (Meueler 2017: IX). Eine vertiefende Darstellung zu seiner Haltung kommt in den Interview-Fragen von *Rolf Arnold* zu den Lesarten des erwachsenenpädagogischen Grundgedankens zur Aussprache (vgl. Arnold 2015b: 9):

„Mit wem immer ich als Pädagoge zusammen arbeite, Studierenden, Teamenden in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, Lehrenden an Hochschulen oder Personen, die an einem kreativen Schreibseminar teilnehmen, immer setze ich ganz auf die Kräfte meines Gegenübers. Immer strebe ich die größtmögliche Selbstbestimmung der Lernenden an und unterstütze sie als Begleiter ihrer Subjektentwicklung bei der Entwicklung von Kritikfähigkeit und der Freisetzung von Spontaneität und Imagination. Dabei versuche ich, situationsbezogen ganz unterschiedliche sozialeemotionale Rollen einzunehmen: Ich inszeniere kreative Lernmöglichkeiten, bin Animateur, Ansprechpartner, Experte des Augenblicks, Fädenspinner, Geschichtenerzähler, Namen- und Text-Rapper, Fragender, Entertainer, Spielleiter, der dem fünfjährigen Kind, was in jeder/jedem noch verborgen ist, wieder Spielraum geben will, Eisbrecher, Werkzeugmacher und Werkzeugkoffer zugleich, Methodenfachmann, Tröster, halbwegs erfahrener Lotse für schwierige Passagen und zugleich immer noch selbst Entdeckungsreisender im unbekanntem Gelände“ (Interview-Zitat Meueler in Arnold 2015b: 86).

Von dieser Interviewpassage ausgehend, werden vor dem Hintergrund der erkenntnisleitenden Fragestellung dieser Master-Thesis im Folgenden einzelne Textsequenzen mit Angaben der Zeile interpretiert und so ausgelegt, dass sich die Bedeutung von Haltung herauskristallisiert. Es ist der Versuch eine eigene Lesart zu entwickeln.

Die Aussage von *Erhard Meueler* „mit wem immer“ (Zeile 1) weist auf eine Offenheit hin, alle Menschen als Subjekte anzunehmen und nicht zu unterscheiden oder zu bewerten, sondern alle als gleichwertig anzuerkennen. Ganz auf den anderen ausgerichtet zu sein, kommt im Folgenden zum Ausdruck „setze ich ganz auf die Kräfte meines Gegenübers“ (Zeile 3-4). Er hat Vertrauen in die Kräfte seines Gegenübers, die Fähigkeiten des Lernenden, d. h. er traut dem anderen etwas zu und glaubt an das ihm innewohnende Potenzial. Für *Erhard Meueler* sind Menschen autonome Wesen und frei in ihren Entscheidungen, woraus sich seine Zielsetzung, die „größtmögliche Selbstbestimmung der Lernenden“ (Zeile 4), ergibt. In seiner Rolle als Lehrender sagt er, er „unterstütze sie als Begleiter ihrer Subjektentwicklung“ (Zeile 5). Er versteht sich als Begleiter und bietet sich als Gegenüber an, mitzugehen, und er ist nicht verantwortlich für die eigene Entwicklung der Subjekte, sondern er kann den individuellen Lernprozess nur unterstützen. Aus dieser Haltung heraus leitet sich sein didaktisch-methodisches Vorgehen ab, „situationsbezogen ganz unterschiedliche sozialemotionale Rollen einzunehmen“ (Zeile 6-7). Für ihn gibt es kein Schema-F, das für alle passt, da jeder etwas anderes braucht. Daher lässt er sich auf die jeweilige Situation ein, greift das, was sich darin abzeichnet und eingebracht wird, auf und entwickelt eine spezifisch angepasste Begleitung für die individuellen Bedürfnisse im Lernprozess. Er nimmt situativ eine Rolle ein, die ganz unterschiedlich sein kann und sich an dem orientiert, was der Lernende in dem Moment braucht. Betont wird dabei die sozial-emotionale Ausgestaltung der Rolle, sodass der Schwerpunkt auf die Gefühls-ebene gelegt wird und sich der Lernende auf dieser Ebene angesprochen fühlen kann, emotional mitgeht, nachspürt und berührt wird, sich selber erkennt und in seinem Lernprozess der Subjektentwicklung angestoßen fühlt. Die Metapher, dass er „zugleich immer noch selbst Entdeckungsreisender im unbekanntem Gelände“ (Zeile 12-13) ist, symbolisiert die eigene Haltung von *Erhard Meueler*. Er erlebt sich als ein Reisender, ist somit in Bewegung und Teil der Dynamik. Als Entdecker ist er offen und interessiert, sich immer wieder neu einzulassen auf das, was ihm begegnet. Er möchte etwas entdecken, d. h. er meint nicht, schon alles zu wissen, er ist nicht abgeklärt und distanziert. Das drückt sich auch in dem Bildnis aus, dass er sich im unbekanntem Gelände bewegt. Das Subjekt, jeder Mensch, ist einzigartig und vollzieht einen individuellen Entwicklungsprozess, somit ist der Lernende für ihn ein Unbekannter, dem er persönlich begegnen und den er kennenlernen möchte.

In der Interview-Aussage von *Erhard Meueler* spiegelt sich das Thema dieser Master-Thesis, dass die anthropologische Grundannahme des Lehrenden die eigene Haltung prägt und diese für das Handeln im Lehr-Lern-Prozess bedeutend ist. Die hier formulierten Auslegungen zu den Aussagen im Interview bedürfen einer weiteren Systematisierung, die sich in der Ausarbeitung von *Erhard Meueler* zu den Sozialformen und Methoden subjektorientierter Erwachsenenbildungen (ebd. 2017: 175ff.) finden lässt.

Erlebte Krisen als Gelegenheiten zur Subjektentwicklung (Meueler 2017: 128ff.): Im Lehr-Lern-Prozess hat die Ebene der emotionalen Dimension einen zentralen Stellenwert, der ursächlich zu berücksichtigen ist. Jeder erwachsene Mensch bringt aus seiner Herkunftsfamilie ein ursprünglich geprägtes und biografisch überdauerndes emotionales Muster mit, das in aktuellen Lernprozessen durchschimmert und bestimmte Verhaltensweisen auslöst, z. B. projektive Zuschreibungen oder Widerstände. Insbesondere in Krisensituationen, die mit Unsicherheit einhergehen und zu Entscheidungen drängen, wird dieses Muster aktualisiert und erlebbar. Diese emotionalen Muster bestimmen auch den Grad der inneren Autonomie. Obwohl die Wirkweise dieser tiefverwurzelten Emotionen bekannt ist, werden die erlebten Gefühle selten zum Gegenstand einer umfassenden Selbstreflexion. An diesem Punkt setzt *Erhard Meueler* an, indem er den Prozess des Emotionslernens anregt und unterstützend begleitet. Über das Fühlen, Nachspüren und Erkennen der eigenen emotionalen Muster werden die Ich-Kräfte gestärkt. Hier knüpft *Erhard Meueler* ganz im Sinne der Frankfurter Schule an die Psychoanalyse an (vgl. Meueler 1987: 127, 130, 148; vgl. Arnold 2015b: 84, 85; vgl. Höffer-Mehlmer 2003: 3f.; vgl. Meueler 2017: 128ff.).

Selbstorganisiertes Lernen: Erwachsene lernen in ihrem Alltag pausenlos in sozialen, ökonomischen und sinnproduktiven Situationen, um ihr unmittelbares Leben zu bewältigen. Sie lernen eigenverantwortlich und selbständig mitunter in einer selbstorganisierten Gruppe oder in Projekten (vgl. Meueler 2017: 178f.).

Vom Teilnehmer zum Subjekt: Da Teilnehmer eine funktionale Beschreibung für Lernende ist, sie als Teilnehmer auf die Beteiligung an Aktionen reduziert werden und sie sich außerhalb der Verantwortlichkeit für das Bildungsangebot befinden, wird anstelle dessen ein Konzept der Subjektorientierung vorgelegt mit dem Titel: „*Bildung als Werk meiner selbst*“ (Meueler 2017: 181).

Der Erwachsenenlehrer als Subjekt: Durch das professionelle Verhalten des Lehrenden kann die Subjekthaftigkeit verwirklicht werden. Einen Weg dahin bahnt eine Vielzahl an unterschiedlichen Fragestellungen und didaktisch-methodischen Elementen für die Selbstreflexion des

Lehrenden, die eine Orientierung für die Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses geben (vgl. Meueler 2017: 183ff.).

Der Lehr-Lern-Vertrag: Hier wird in praxisrelevanten Schritten ein selbstorganisiertes Lernsystem fragend hergeleitet, reflektiert und beschrieben. Die wechselseitige Anerkennung in der subjektorientierten Erwachsenenbildung erfährt im Lehr-Lern-Vertrag eine Konkretisierung (vgl. Meueler 2017: 212ff., 220).

Die kritischen Subjekttheorien in diesem Kapitel basieren auf einem soziohistorischen Menschenbild, das die Möglichkeiten zur individuellen Selbstverwirklichung in den bestehenden gesellschaftlichen Machtstrukturen reflektiert, und aus dieser kritisch-ungebundenen Haltung heraus versteht sich der Lehrende als ein Begleiter, der an den Bedürfnissen des Lernenden orientiert den individuellen Such- und Lernprozess unterstützt.

3.3 Religions-philosophische Theorien

Der dritte Strang in diesem bildungstheoretischen Diskurs nimmt eine religions-philosophische Perspektive ein. Als Vertreter sowohl der Bezugstheorie als auch der darauf aufbauenden Konzepte der Erwachsenenbildung werden *Martin Buber* und *Romano Guardini* ausgewählt. In einem ersten Schritt erfolgt eine Annäherung an die beiden Personen mit einem kurzen biografischen Portrait. Dieser Einstieg ermöglicht es, den Hintergrund zu beleuchten und Nähen sowie Distanzen herauszuarbeiten, die bedeutend sind für das Geworden-Sein. Die Auslegung ihrer religions-philosophischen Theorien ist mit der jeweiligen Biografie verwoben und sie haben ihre religiöse Weltanschauung, Haltung in den Konturen des Lebens erworben und in ihrer Lehre entfaltet.

Martin Mordechai Buber (1878–1965), geboren in Wien und aufgewachsen in Polen, lebte und wirkte als jüdischer Religionsphilosoph im deutschsprachigen Europa bis zur Machtergreifung der Nationalsozialisten, nach der er 1938 vor Kriegsbeginn mit seiner Familie nach Jerusalem gegangen ist, wo er bis zum seinem Tod wohnte. Angefangen bei der jüdischen Tradition haben vielfältige Kulturen auf ihn eingewirkt, die er aufgenommen und aktiv verarbeitet hat. Nach dem Besuch des Gymnasiums im polnischen Lemberg studierte er in unterschiedlichen Städten (Wien, Leipzig, Zürich, Berlin) verschiedene Fächer wie Philosophie, Kunstgeschichte und Germanistik sowie Psychiatrie und Psychologie und promovierte 1904 mit der Dissertation „Beiträge zur Geschichte des Individuationsproblems“. Ab 1913 zeichnete sich eine inhaltliche Abkehr von der Mystik hin zu einem dialogischen Menschenverständnis ab, die 1916 in einer ersten Konzipierung von „Ich und Du“ und deren Niederschrift 1919 mündete. Seine Lehrtätigkeit begann 1921 im „Freien Jüdischen Lehrhaus“ in Frankfurt am Main, einer jüdischen Volks-

hochschule, gegründet als Einrichtung zur Erwachsenenbildung. Hinzu kam 1924 ein Lehrauftrag zur jüdischen Religionslehre und Ethik an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität in Frankfurt am Main, der 1930 in eine Honorarprofessur übergegangen ist. Mit der Machtübernahme Adolf Hitlers legte *Martin Buber* 1933 seine Professur nieder und ihm wurde einige Zeit später die Lehrbefugnis entzogen. Bis 1938 engagierte er sich an der „Mittelstelle für jüdische Erwachsenenbildung“ mit dem Ziel, die jüdische Identität zu stärken, was mit einer massiven Gefährdung einherging. Er emigrierte noch vor der Reichspogromnacht nach Palästina und trat in Jerusalem an der Hebrew University of Jerusalem eine Professur für Anthropologie und Einführung in die Sozialpsychologie an. 1949 baute er vor Ort ein Seminar für Erwachsenenbildner auf und leitete es bis 1953 (vgl. Schmidt 2007; vgl. Wehr 2011; vgl. Müller-Commichau 2003: 72).

Romano Michele Antonio Maria Guardini (1885–1968) mit Taufnamen, geboren im italienischen Verona und aufgewachsen in Mainz, wirkte als Religionsphilosoph und Theologe sowie Priester in der katholischen Jugendbewegung mit, lehrte an der Universität in Berlin bis zur Aufhebung des Lehrstuhls durch die Nationalsozialisten im Jahre 1939 und nahm nach dem 2. Weltkrieg seine Lehre wieder auf, berufen nach Tübingen und München, wo er verstarb. Als Sohn einer italienischen Kaufmannsfamilie wuchs er in den Mainzer Jahren in die deutsche Kultur hinein. Dort ging er zur Schule und legte 1903 die Reifeprüfung am Humanistischen Gymnasium ab. Er begann sein Studium in den Fächern Chemie sowie Nationalökonomie und traf dann seine Entscheidung, in Freiburg im Breisgau und in Tübingen Theologie zu studieren und katholischer Priester zu werden. In der Zeit begann er seine eigene Gegensatzlehre zu entwickeln. Nach seiner Priesterweihe 1910 in Mainz war er kurze Zeit als Seelsorger tätig und ging erneut nach Freiburg im Breisgau, um zu promovieren. Seine Dissertation absolvierte er 1915 mit dem Titel „Die Lehre des Heiligen Bonaventura von der Erlösung – ein Beitrag zur Geschichte und zum System der Erlösungslehre“. Auf der Burg Rothenfels wurde er zum geistlichen Mentor der katholischen Jugendbewegung der Quickborner. Mit einer weiteren Arbeit über Bonaventura folgte 1922 seine Habilitation an der Universität Bonn. 1923 wurde er auf den neu errichteten Lehrstuhl für Religionsphilosophie und katholische Weltanschauung an die Universität Berlin berufen. Ohne eine Fakultätszugehörigkeit schuf er aus seiner nicht existenten Rolle und fernab der geltenden wissenschaftlichen Methoden einen eigenen methodischen Zugang, den er sowohl in seinen Vorlesungen als auch in den Studentengottesdiensten erprobte und weiter ausbaute. Bis zu Aufhebung seines Lehrstuhls durch die Nationalsozialisten blieb er an der Universität und wandte sich in seiner Schrift „Der Heiland“ gegen die NS-Propaganda. Diese Auslegung brachte er auch in seine Vortragstätigkeiten in der Erwachsenenbildung an der Katholischen Volkshochschule in Berlin von 1939–1943 ein. Anschließend zog er sich nach Mooshausen zurück, bis er 1945 der Berufung nach Tübingen folgte und

seinen Lehrstuhl zur Religionsphilosophie und christliche Weltanschauung wieder aufnahm und 1948 an der Universität in München fortsetzte bis zur Emeritierung 1964. In der Zeit fungierte er als Gründungsmitglied und Mentor der Katholischen Akademie München mit Angeboten in der Erwachsenenbildung (vgl. Metzlauff 2019; vgl. Gerl-Falkovitz 2017: 316f.).

In den kurzen Biografien zeichnen sich gemeinsame Entwicklungslinien ab, die sowohl das Leben und Wirken von *Martin Buber* als auch von *Romano Guardini* prägten. Sie wuchsen kulturübergreifend und mehrsprachig auf und kamen als Kind bzw. junger Erwachsener nach Deutschland, wo sie unterschiedliche Fächer studierten. Beide wurden in ihrer akademischen Laufbahn an einen religions-philosophischen Lehrstuhl der Universität berufen. Ihre Weltanschauung entsprang dem jüdischen bzw. dem christlichen Glauben an Gott. Sie beschäftigten sich unabhängig voneinander mit dem Verhältnis von Judentum und Christentum. *Martin Buber* sieht zwei voneinander getrennte und doch vielfach aneinander gebundene Religionen, die beide im Geheimnis Gottes zu sehen sind und auf dieser Basis stehend eine echte Verständigung ermöglichen (vgl. Schmidt 2007). *Romano Guardini* begründete von Jesus ausgehend die Verbundenheit von Judentum und Christentum. Im Nationalsozialismus war das Leben von *Martin Buber* als Jude unmittelbar bedroht und beiden wurde ihre Lehrtätigkeit untersagt sowie deren Lehrstühle an den Universitäten aufgehoben. Aus ihrem Glauben heraus richteten sie sich gegen die nationalsozialistische Ideologie und stärkten die jüdische Gemeinde bzw. katholische Bevölkerung durch ihre weiterführenden Angebote in der Erwachsenenbildung. Aus der eigenen Auseinandersetzung mit der Bibel, ihrem gelebten Glauben und ihrer Reflexion alltäglicher Begebenheiten erwuchs ihre Haltung und ihr Ansinnen, die Wahrheit erkennen zu wollen und sich die Welt zu erschließen. In ihrem eigenen biografisch geprägten Lehr-Lern-Prozess bildeten sich bei *Martin Buber* die Dialogphilosophie und bei *Romano Guardini* die Gegensatzlehre heraus.

Diese verknüpfende Darstellung des Werdegangs verdeutlicht, warum beide Vertreter unter der Überschrift religions-philosophische Theorien im Diskurs der Erwachsenenbildung zusammengefasst werden. Der weitere Schritt in diesem Kapitel ist die inhaltliche Darlegung des im Glauben an Gott gegründeten Menschenbildes, der theoretischen Ausrichtung und der darauf basierenden Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung. Auch hier sollen die verbindenden Elemente herauskristallisiert werden und nicht die trennenden Aspekte.

Das von *Martin Buber* und *Romano Guardini* vertretene Menschenbild basiert auf anthropologischen Grundannahmen, die beide aus ihrem Glauben an Gott heraus äußern und belegen. *Martin Buber* bezieht sich als Jude auf die chassidische Überlieferung der Einwohnung Gottes, dass Gott im Menschen seine Wohnung nimmt: „Ich will meine Wohnung unter euch haben

und will euch nicht verwerfen“ (Leviticus 26,11). So wird eine Einheit geschaffen verbunden mit der Aufgabe des Menschen, so zu werden, dass er in der Welt und bei Gott lebt als „das Gefäß des Heiligen in der Welt“ (vgl. Schmidt 2007). Der Alltag wird zur Gegenwart Gottes als Ort des Glaubens, an dem sich Gott offenbart. Gott ist der da-seiende und zugleich unfassbare Gott, der mitgeht, mitleidet, führt und befreit und doch unverfügbar bleibt. In jeder Minute des Da-Seins kann somit der Glaube an Gott gelebt und die Welt als Gabe Gottes geliebt werden, wobei der Mensch unmittelbar beteiligt ist ausgehend von seinen existenziellen Möglichkeiten. In der Existenz des Menschen ist immer auch Gott zu sehen in einer dialogischen Verbundenheit. Der Dialog zwischen Gott und Mensch ist die Urbeziehung zum ewigen Du und der zentrale Gedanke der von *Martin Buber* entwickelten Dialogphilosophie. Dieses Existenzverständnis verwirklicht sich nicht nur in der vertikalen Beziehung zu Gott, sondern auch in der horizontalen Beziehungsdimension zum anderen Menschen. Diese persönliche Beziehung führt zum Glauben in der gemeinsamen Annahme der Schöpfung (vgl. Leiner 2005: 75; vgl. Schmidt 2007; vgl. Müller-Commichau 2003: 45ff.).

Romano Guardini geht ebenfalls auf die Beziehungsebene ein und erschließt diese aus christlicher Sicht als dreifältige Beziehung zu Gott, zum Nächsten und zu sich selbst. In der lebendig erfahrenen Beziehung zu Gott bekommt die existenzielle Frage nach dem Sein ihre Antwort: „Ich bin mir das einfachhin Gegebene“ (Guardini 2017: 9). Jeder Mensch hat sich am Anfang seiner Existenz empfangen und ist in seinem Ursprung von Gott gegeben und gewollt. Gott hat jeden Menschen geschaffen. Jeder Mensch ist in seiner letzten Bestimmtheit von Gott geschaffen, er ist einmalig bzw. einzigartig. Damit ist dem Menschen auch die Aufgabe gestellt, sein Da-Sein, also sich selbst anzunehmen, wie es im Ursprung begründet liegt und von Gott gewollt ist. *Romano Guardini* formuliert es so: „Ich soll damit einverstanden sein, der zu sein, der ich bin. Einverstanden, die Eigenschaften zu haben, die ich habe. Einverstanden, in den Grenzen zu stehen, die mir gezogen sind“ (ebd. 2017: 18). Dieser Prozess, das eigene Sein zu ergründen, wird als religiöse Innewerdung beschrieben und kann nicht mit dem Verstand erschlossen und durchdrungen werden, sondern nur emotional in der inneren Tiefe. Dieser Weg der Annahme führt aus der Anfänglichkeit über das Vertrauen in die eigene Lebenserfüllung. Dabei spielen die aufeinander bezogenen und sich gegenseitig bedingenden Gegensätze der eigenen Möglichkeit und gleichzeitigen Begrenztheit eine Rolle, die er in seiner Gegensatzlehre innerlich durchschreitet und geistig hervorbringt (vgl. Guardini 2017: 14-27; Guardini 2008: 150).

Die Gegensatzlehre von *Romano Guardini* ist ein Versuch hin zu einer Philosophie des Lebendig-Konkreten. Er definiert sie „als Theorie des Wirklichkeitsfassens, als Heuristik für die Wirklichkeit nach Fülle und Einheit“ (ebd. 2008: 125). Wirklichkeit und Theorie fasst er als „eine tief innere Gegensätzlichkeit, aus der das Leben des Geistes stammt“ (ebd. 2008: 149). Sein

Ansinnen ist es nicht, einen Wissensbesitz zu haben und objektiv, kühl und unberührbar zu generalisieren. Er möchte einen Weg finden, durch seine subjektive Leibhaftigkeit eine innere seinsechte Welt im Geiste aufzubauen. Es ist eine einfache, aus dem Glauben entsprungene Vorgehensweise, um nicht nur zu allgemeingültigen Schlussfolgerungen zu gelangen und von außen her die Begebenheiten zu analysieren, sondern die Wirklichkeit von innen her zu begreifen in ihrer lebendigen Vielfalt. Er stellt den Gegenstand in den inneren Raum, durchfühlt diesen und entfaltet daraus mehrere konkrete Möglichkeiten, ohne eine fertige Lösung parat zu haben (vgl. Guardini 2008: 150; vgl. Gerl-Falkowitz 2017: 175ff., 200). In seinen weiteren Ausführungen unterscheidet *Romano Guardini* zwischen Gegensätzen und Widersprüchen und grenzt diese voneinander ab, indem er deutlich macht, dass Widersprüche über Synthesen aufgelöst und die Grenzen verwässert werden, wohingegen Gegensätze Begrenztheiten aufzeigen, die wechselseitigen Beziehungen durchdringen und ein Wesensbild klarer erkennen lassen. Den darin liegenden Ernst zu bejahen ermöglicht es, zu einem inneren Verhältnis der gegensätzlichen Kräfte zu gelangen. So entwickelt sich eine Haltung aus der Mitte heraus, jenem Beziehungspunkt, von wo aus wir wirkend hinausgehen, den Menschen und Dingen entgengetreten und heimkehren in ein ruhendes Gleichgewicht (vgl. Guardini 1998: 137, 180, 181).

Hier klingt das Sein des Menschen, das *Romano Guardini* meint, an, das lebendig und bewegend aus dem Glauben heraus erwächst. Von dieser theoretischen Grundlegung ausgehend erfolgt mit dem anschließenden Zitat der Übergang hin zur inhaltlichen Vorgehensweise im Lehr-Lern-Prozesses in der Erwachsenenbildung:

„So muß ich eigentlich den Hörern meiner Vorlesung für ihr Interesse und ihre Mitarbeit danken. Es war schön, in beständiger geistiger Begegnung zu fragen, was »christliche Weltanschauung« bedeute. (...) Sie ist Glaube und Antwort auf die Offenbarung. Gemeint ist vielmehr, daß von dieser Offenbarung her sich ein Blick auf die Welt, ein Bild ihres Wesens, ein Urteil über Werte öffnet, wie das sonst nicht möglich ist. Ebenso wie umgekehrt von der Welt und ihren Problemen her Fragen an die Offenbarung ergehen, die in dieser sonst schweigende Inhalte zum Reden bringen. Und daß daher in immer neuer, wechselseitiger Begegnung eine fruchtbare Erhellung des christlichen Daseins gewonnen wird“ (Guardini 1995: 311).

Romano Guardini praktiziert aus seiner religions-philosophischen Haltung heraus die Gegensatzlehre in seinen Vorlesungen und Seminaren, durchwirkt den in den Raum gestellten thematischen Gegenstand und beleuchtet diesen so in all seinen Facetten. Er selber beschreibt, „so bin ich nach meinem Instinkt gegangen. Ich habe die Fragen gestellt und die Antworten gesucht; ich habe die Texte gelesen, die Probleme, die in ihnen auftauchten, erörtert und die geistige Gestalt, die in ihnen lag, gezeichnet, so gut es mir möglich war“ (ebd. 1995: 46). Mit seinem Vorgehen – das er als Gestalt-Deutungen betitelt (vgl. Gerl-Falkowitz 2017: 211) – erweitert er die seinerzeit vorherrschende wissenschaftlich fundierte Lehre der Wissensvermittlung um eine geistige Bildung, die das Verstehen, Urteilen und Gestalten hinzuzieht (vgl.

Guardini 1995: 45; vgl. Gerl-Falkovitz 2017: 202). Zur Selbstreflexion setzt er als Medium das Schreiben von Briefen ein, in denen er seine Beweggründe darlegt, sein Erleben beschreibt und im Prozess sich selber erkennt. Diesen Weg der Innewerdung vermittelt er auch in seinen „Briefen über Selbstbildung“ (Guardini 2001) und gibt damit unmittelbare Impulse für den Lernprozess. Diesen stößt er nicht nur aus seiner lehrenden Rolle heraus in Wort und Schrift an, sondern auch in Gesprächen (vgl. Gerl-Falkovitz 2017: 215ff.). Erwachsenenbildung erfährt bei ihm eine emotionale und religiöse Dimension, die auf dem Weg der Innewerdung auf die Annahme seiner selbst ausgerichtet ist: unterwegs zu mir, mich selber zu erkennen suchen (vgl. Guardini 2017: 12). Es ist ein Prozess des Werdens, um aus dem existenziellen Ursprung heraus das eigene Sein zu leben. Dieser wird von *Romano Guardini* konkretisiert und kann in den folgenden Punkten zusammengefasst werden:

- Meine eigenen Grenzen erkennen, annehmen und mich nicht selbst überheben, somit darauf verzichten, eine Rolle zu spielen und anders sein zu wollen, als ich bin.
- Nicht vor sich selber weglaufen, auch nicht vor dem Bösen in mir, sondern erkennen und spüren, was ich getan habe und durch eine tiefe Reue hindurchgehe, die eigene Schuld, seine Fehler annehmen und anders werden wollen.
- Sich selber nicht in Frage stellen, sich nicht gegen das eigene Sein auflehnen und sich nicht dagegen ansehen oder sich selbst in sich einsperren, sondern Selbstachtung gewinnen und seine gegebene Würde erfahren.
- Meine Freiheit im freien Willen Gottes begründet sehen und die eigene Endlichkeit annehmen, um ohne Angst aus dem Ursprung heraus zu vertrauen (vgl. ebd. 2017: 14-27).

Indem *Romano Guardini* diesen Weg der Innewerdung selber geht, konnte er aus seinem Sein als Erwachsenenbildner eine Haltung des Vertrauens und der Gelassenheit entwickeln und aus seiner inneren Mitte heraus agieren und diesen Lehr-Lern-Prozess begleiten.

Die Dialogphilosophie von *Martin Buber* beschreibt eine dialogisch ausgerichtete Lebensweise der Begegnung. Er geht von der Grundannahme der Zwiefalt aus, dass also der Mensch eine zwiefältige Haltung hat und sich diese in den unterschiedlichen Grundworten, die er sprechen kann, widerspiegelt: Ich-Du und Ich-Es. Somit unterscheidet er zwischen zwei unterschiedlichen und voneinander zu trennenden Relationen, in denen der Mensch zu seinem Gegenüber im Verhältnis steht. Das Es-Verhältnis hat ein Etwas zum Gegenstand, ein Objekt. Es sind Erfahrungen im außen, die auf sich selbst bezogen bleiben und monologisierend sind. Das Gegenüber wird nicht schauend und spürend wahrgenommen, nicht als ein anderer erkannt, der ihm zu Wort wird (vgl. Buber 2017: 9, 10, 11, 12, 167; vgl. Müller-Commichau 2003: 49). Das Du-Verhältnis wird mit dem ganzen Wesen gesprochen und das Gegenüber wird zum

eigenständigen Subjekt. So stiftet das Du eine Welt der Beziehung als unmittelbare Gegenseitigkeit. Mit dem anderen Menschen, mit dem man zu tun hat, wirklich zu tun zu haben, bedeutet, dialogisch ausgerichtet zu sein. So erwächst eine wirkliche Beziehung, die einen Zugang zum eigenen Sein und eine Ich-Werdung ermöglicht (vgl. Buber 2017: 9, 12, 17, 21, 166; vgl. Müller-Commichau 2003: 46, 49). Diese Kernaussage von *Martin Buber*, dass Beziehung die ursprüngliche und nicht zu widerlegende Basis ist, wird im folgenden Zitat deutlich: „Ich werde am Du; Ich werdend spreche ich Du“ (ebd. 2017: 17). *Martin Buber* formuliert, dass diese Beziehungsverhältnisse in ihren Grundworten, also Ausrichtungen gesprochen werden. Der Andere, mein Gegenüber, wird mir zu Wort, indem ich ihn wahrnehme und mich innerlich ergreifen lasse. So geschieht etwas, ein Wort, das eine Antwort verlangt, eine Antwort, die ich auf mich nehme. Diese Wahrnehmungsweise ist ein Innewerden und eine Verantwortung, die über das Wort hinausgeht und meint, dass ich etwas zu verantworten habe. Wenn das Gegenüber mir in seinem einmaligen Wesen innewird und ich mein Wort an ihn in seinem Sosein richte und ihn in seinem Sosein annehme, entsteht eine personale Vergegenwärtigung. Wenn beide aufrichtig sind und sich rückhaltlos äußern aus ihrem Wesen heraus, was sie sind, dann kann das Scheinewollen in der Beziehung überwunden werden und etwas Fruchtbare gedeihen. Dieses reziproke, also gegenseitige Aufeinander-Bezogen-Sein, die personale Vergegenwärtigung und die Überwindung des Scheins sind einige Besonderheiten, die das dialogische Prinzip ausmachen (vgl. Buber 2017: 149, 150, 162, 167, 273ff., 279, 289, 291). Von dieser Haltung ausgehend beschreibt *Martin Buber* die Wesenshandlung des Menschen als eine Grundbewegung im Inneren, die sich auch in der Körperhaltung ausdrückt und ganzheitlich ausgerichtet ist. Es ist eine Hinwendung, also eine Wendung hin zum Gegenüber in seiner Ganzheitlichkeit. Diese dialogische Grundbewegung ist nicht statisch, sondern dynamisch in ihrer Bewegung mit dem gesamten Körper, eine leibliche Ausrichtung der Bewegtheit im inneren Angerührt-Sein und spürbar an der emotionalen Resonanz. Dargestellt werden kann sie als eine Pendelbewegung von sich aufbauenden Handlungen im Prozess (vgl. Buber 2017: 169ff.; vgl. Müller-Commichau 2003: 48f.). Die Haltungen und Handlungen des Menschen können auf das Wesentliche so fokussiert werden, dass der Mensch die an ihn herangetragene Frage von Gott in jedem Moment zu beantworten und zu verantworten hat. Und dass jede Beziehung des Menschen zu seinem Mitmenschen auf die Beziehung zu Gott verweist und das ewige Du einschließt (Meilhammer 2005: 151f., 160).

Auf den dargelegten religions-philosophischen und anthropologischen Grundannahmen baut die Erwachsenenbildung bei *Martin Buber* auf. Das Kernthema der jüdischen Erwachsenenbildung geht der Frage nach der jüdischen Identität nach. Was es unter den geschichtlichen Prägungen bedeutet, ein Jude/eine Jüdin zu sein und wie es verstanden wurde, das Spezifi-

sche zu bewahren. Daraus können für die Bildung folgende Voraussetzungen und pädagogische Konsequenzen abgeleitet werden (vgl. Meilhammer 2005: 160f.; vgl. Müller-Commichau 2009: 82; vgl. Müller-Commichau 2012: 37):

- Der Mensch ist frei und kann sich aus seiner Freiheit heraus sich dem Du zuwenden, Antwort geben und in Verantwortung leben. Er wird zum eigenen Denken ermutigt.
- Der Mensch ist einzigartig, einmalig und er geht seinen ganz eigenen Lebensweg.
- Der Mensch ist anders, ungleich und soll nicht mit den anderen gleichgemacht werden.
- Der Mensch ist dialogisch ausgerichtet und braucht echte Begegnungen.
- Der Mensch erschöpft sich nicht in einem einseitigen Kognitivismus, sondern braucht positive Empfindungen als begleitendes Element.
- Der Mensch lernt in seiner tradierten Milieu-Kultur lebenslang.

Als Lehrender macht *Martin Buber* sich frei von außen auferlegten Regelwerken und geschlossenen einengenden Prinzipien außer der Wirklichkeit, der in Gott liegenden Wahrheit, auf die wir uns einzulassen, mit der wir uns als ewigem Wert zu verbinden haben. Die von ihm angestrebte Bildungsarbeit führt zur Wirklichkeit und bildet den Menschen darin, die Wirklichkeit zu sehen, zu wählen und sie vom Schein, der Scheinverwirklichung zu unterscheiden. Methodisch geht er so vor, dass er zur Wirklichkeit des Textes hinführt, indem er das Material durchdringt und das dahinter Verborgene schaut und den Lernenden an diesem Wirken teilhaben lässt (vgl. Meilhammer 2005: 149f.; vgl. Buber 2005: 56, 62), was im folgenden Zitat deutlich wird:

„Ich muß es immer wieder sagen: Ich habe keine Lehre. Ich zeige nur etwas. Ich zeige Wirklichkeit, ich zeige etwas an der Wirklichkeit, was nicht oder zu wenig gesehen worden ist. Ich nehme ihn, der mir zuhört, an der Hand und führe ihn zum Fenster. Ich stoße das Fenster auf und zeige hinaus. Ich habe keine Lehre, aber ich führe ein Gespräch“ (Buber 2017: II).

Aus den Reden von *Martin Buber* über Erziehung können drei prägende Haltungen herausgefiltert werden, die das pädagogische Verhältnis, also den Lehr-Lern-Prozess prägen: Vertrauen, Verantwortung und Gegenseitigkeit.

Ausgangsbasis ist das Vertrauen, das Vertrauen zur Welt. Es ist auch das Vertrauen in den anderen Menschen, weil es ihn gibt. Vertrauen sollte die innerliche Basis im pädagogischen Verhältnis werden (vgl. Buber 2005: 40). In diesem vertraut der Lernende sich dem Lehrenden an, der verantwortlich ist und dem Lernenden eine Antwort zu geben hat. Diese Verantwortung erwächst aus der Freiheit und gibt dieser eine Ausrichtung und einen Gehalt (vgl. Buber 2005: 28, 45). Wenn der Pädagoge den Lernenden als Person aufgenommen hat, sich ein innerer Dialog einstellt und der eine für den anderen gegenwärtig wird, dann erwächst zwischen den beiden eine Gegenseitigkeit (vgl. Buber 2005: 41).

Nach *Martin Buber* ist das pädagogische Verhältnis ein dialogisches und er unterscheidet hier zwischen drei Hauptgestalten: Die erste Gestalt ist eine abstrakte, gegenseitige Umfassungserfahrung: Der Lernende wird in seinem Sein, wie das eigene Sein erlebt, abstrakt als geistige Person, sodass eine Seinswahrheit gestiftet wird und das Gegenüber noch nicht in voller Wirklichkeit seines Wesens und Lebens erkannt wird. Die zweite ist eine konkrete einseitige Umfassungserfahrung: Der Lernende wird als einzigartiges Wesen konkret in seiner Wirklichkeit erlebt, indem der Lehrende nicht nur mit seinem Sein auf das andere einwirkt, sondern vom Gegenüber ausgehend sich selber verspürt und sein Tun erkennt. Die dritte Gestaltung ist eine konkrete gegenseitige Umfassungserfahrung: Bedeutend ist hier das gegenseitig vertraute Geben und Nehmen, das das pädagogische Verhältnis auflöst und beide die gemeinsame Situation vom anderen her erfahren können (vgl. Buber 2005: 40, 41, 42, 43, 44).

Die drei Gestaltungen beschreiben die Qualität der Lehr-Lern-Situation und die darin zum Ausdruck kommende Haltung. Die gemeinsame Situation hat zwei Pole, die durch die gegenseitige Erfahrung aufgehoben werden, wenn der Pädagoge sich auf die Erfahrung der Gegenseite einlässt, die Bedürfnisse erspürt und immer tiefer erkennt, dann erfährt er „beides: seine Grenze an der Anderheit und seine Gnade in der Verbundenheit mit dem anderen“ (Buber 2005: 45). Er muss immer das einzigartige Wesen konkret wahrnehmen und immer wieder sein Tun von der Gegenseite her erleben, um von der Wirklichkeit des Lernenden auszugehen und nicht von seinem Sein. Um den schmalen Grat vom Willen zur Willkür, die sich ganz leicht und fein hineinmengt, ausbalancieren zu können, ist die „Selbsterziehung des Erziehers“ (Buber 2005: 45) notwendig. *Martin Buber* betont, wie wichtig es ist, die eigene Haltung als Lehrender immer fort zu reflektieren und zu schauen, „ob seine Weltanschauung sein lebensmäßiges Verhältnis zu der angeschauten Welt fördert oder ihm diese verstellt“ (ebd. 2005: 55). Die hier herausgezogenen Kernaussagen aus seiner Rede über das Erzieherische beziehen sich auf Kinder, stellen jedoch eine grundlegende Wesenshaltung dar, von der *Martin Buber* auch in seinen Beiträgen zur Erwachsenenbildung ausgeht (vgl. ebd. 2005: 7).

Mit den religions-philosophischen Theorien in diesem Kapitel wird eine anthropologische Grundannahme aus dem Glauben an Gott heraus dargelegt, woraus eine Haltung von Vertrauen, Verantwortung und Gegenseitigkeit erwächst und ein dialogisch ausgerichteter Lehr-Lern-Prozess, in dem der Pädagoge in der konkreten Beziehung sein Gegenüber bejaht und seine eigene Selbstwerdung, sein Sein ergründet und daraus wirkt.

Nach dieser getrennten Darstellung der drei theoretischen Ausrichtungen wird die Haltung in der Erwachsenenbildung nun abschließend aus den unterschiedlichen Perspektiven heraus reflektiert.

3.4 Abschließende Reflexion der drei Perspektiven

Warum bedarf es einer Haltung der Anerkennung in der heilpädagogischen Lehre, die einen Begegnungs-Raum eröffnet und eine Seins-Werdung im Dialog ermöglicht? Von dieser erkenntnisleitenden Fragestellung der Master-Thesis ausgehend wurde die Bedeutung von Haltung in diesem Kapitel aus der Perspektive von drei theoretischen Ausrichtungen vertieft, die nun abschließend reflektiert werden.

In den gezeichneten Denkfiguren dieser drei Perspektiven werden die unterschiedlichen Annahmen auf einer metatheoretischen Ebene deutlich. Die kritischen Subjekttheorien aus der Frankfurter Schule kommend grenzen sich sowohl von einem naturwissenschaftlichen Weltbild ohne eine soziohistorische Herleitung und einer wertneutralen Haltung der systemisch-konstruktivistischen Theorien ab als auch von einer religions-philosophischen Weltanschauung, die die Welt metaphysisch mit übernatürlichen Kräften zu erklären vermag (vgl. Horster 2010: 220). In der kritischen Theorie spielen Metaphysik und Religion bis auf am Rande liegende Ausnahmen keine erkennbare Rolle (vgl. Müller-Commichau 2003: 48). Kritisch wird aus der Frankfurter Schule heraus die Theorie sozialer Systeme von *Niklas Luhmann* bedacht, die sozialtechnologisch und funktional die gesellschaftlichen Bedingungen analysiert und zu einer Bestandserhaltung der bestehenden Systeme beiträgt. Während die kritische Theorie einen normativen Anspruch hat und gesellschaftspolitische Veränderungen anstrebt, betont die Systemtheorie eine wissenschaftliche Denkebene, die nicht politisch motiviert eine wertneutrale Beschreibung für sich beansprucht (vgl. Kneer 2000: 45). In einer logisch stringenten Herleitung und Argumentation analysiert *Niklas Luhmann* die Ereignisse im sozialen System aus seiner autopoietischen Theorie heraus. Diese kann nicht einer neuzeitlichen Subjekt- und Bewusstseinstheorie zugeordnet werden, da er nicht von einem menschlichen Bewusstsein eines Subjektes ausgeht, sondern Bewusstsein als eine psychische Systemart neben anderen Systemen bestimmt (vgl. Kneer 2000: 63). Die religions-philosophischen Theorien gehen über eine funktionale Systemanalyse und eine normative Gesellschaftstheorie der Frankfurter Schule hinaus, um die anthropologische Frage nach dem Sein des Menschen zu ergründen. Diese kann nach *Romano Guardini* weder mit dem sachlich-nüchternen Verstand der Wissenschaft noch durch eine sozial-empirische Untersuchung beantwortet werden. Eine Antwort auf die Frage, wer bin ich, gibt nur Gott (vgl. Guardini 2017: 28-31).

Die anthropologischen Grundannahmen gehen von den erörterten Theoriereferenzen aus, deren Nuancen sich in den unterschiedlichen Definitionen von Person abbilden und auf diesem Wege hier herausgearbeitet werden sollen. In den religions-philosophischen Theorien wird die Person als Abbild Gottes gedeutet, was im folgenden Zitat von *Romano Guardini* zum Ausdruck kommt: „indem Gott den Menschen anruft, begründet Er ihn im Sein, und dadurch wird er Person. Der Mensch besteht im Angerufensein durch Gott, und nur so. Abgesehen davon gibt es ihn überhaupt nicht. Könnte man den Menschen von diesem Angerufensein ablösen,

dann würde er zum Gespenst – nein, er würde zu nichts. Der Versuch aber, ihn trotzdem zu denken, wäre Unsinn und Empörung“ (ebd. 2017: 50). Diametral dazu ist die atheistische Definition der systemischen Auslegung nach *Niklas Luhmann*, in dessen Theoriesprache Person „für einen Adressaten sozialer Systeme [steht]. (...) Personen sind demnach Strukturen der Autopoiesis sozialer Systeme, nicht aber ihrerseits psychische Systeme oder gar komplette Menschen“ (Kneer 2000: 156). Die kritische Theorie besagt, dass der Mensch nach Autonomie, Freiheit strebt und dazu in der Lage ist, zielgerichtet sich dafür einzusetzen und zu kämpfen, der Mensch hat das Potenzial sich zu verändern, sich zu entwickeln und zu werden. Während die Selbstwerdung in den kritischen Subjekttheorien nach außen gerichtet ist auf die intersubjektiven Beziehungen in den gesellschaftlichen Bedingungen, schließt die religions-philosophische Sichtweise die innewohnende Beziehung zu Gott als weitere Dimension mit ein. Von beiden kann auf dieser anthropologischen Ebene die systemische Theorie abgegrenzt werden, in der eine Vorstellung vom Menschen als Ganzheit nicht mehr existent zu sein scheint, da demnach der Mensch aus einer Vielzahl unterschiedlicher Systemarten besteht und nicht als ein in sich geschlossenes Selbst, das werden kann, verstanden wird.

Aus diesen drei inhaltlich dargestellten Perspektiven heraus soll die Bedeutung von Haltung an zentralen Aspekten weiterführend reflektiert werden: Liebe, Freiheit und Würde.

Systemtheoretisch kann für *Niklas Luhmann* Liebe beispielhaft als Thema identifiziert und strukturell geklärt und als Differenzphänomen analysiert werden: Liebe wird auf ein momenthaftes Phänomen reduziert, aus dem sich kein soziales System bilden muss (vgl. ebd. 2018: 323). Aus der kritischen Theorie heraus versteht *Axel Honneth* Liebe im Sinne emotionaler Zuwendung als eine theoretisch begründete Form der Anerkennung. In seiner Herleitung nimmt er, wie auch andere Sozialpsychologen und -philosophen, z. B. *George H. Mead* und *Erich Fromm*, Bezug zu Jesus im Evangelium. Jesus verkörpert die Liebe Gottes, aus dessen Haltung heraus er dem Nächsten begegnet und handelt. Er schließt alle ein und keinen aus, wodurch alle Brüder und Schwestern in einer mit ihm verbundenen Gemeinschaft leben können. So steht er beispielhaft für die sozialrevolutionäre Wirkung großer religiöser Gestalten, die eine grundlegende Veränderung bewirken (vgl. Honneth 2016: 137, 151). Religions-philosophisch beleuchtet eröffnet Jesus den Weg der Umkehr zum Vater im Evangelium: „Talita kum“ (Markus 5, 21-43 (EÜ 1980)) ist seine zentrale und wiederholte Botschaft, aufzustehen, zu gehen und ihm nachzufolgen. Verbunden mit dieser Nachfolge ist das Gebot der Nächstenliebe, „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst“, das im Tanach des Judentums (Levitikus 19,18) und im Neuen Testament des Christentums (Markus 12,29-31 (EÜ 1980)) steht.

Im Neuen Testament wird die Freiheit des einzelnen Menschen betont, die ihm von Gott gegeben ist: „wenn ihr in meinem Wort bleibt (...) Dann werdet ihr die Wahrheit erkennen, und

die Wahrheit wird euch befreien“ (Johannes 8, 31 (EÜ 1980)). Diese innere Befreiung wird in der religions-philosophischen Perspektive als Innewerdung von *Romano Guardini* erfasst, worin die Möglichkeit besteht, durch die Liebe Gottes sich emotional zu lösen und frei zu werden von alten Bindungen und Mustern. Hier ist die Dimension des Glaubens gemeint und nicht die Kirche als institutionalisierter Machtapparat. Diese in der Gesellschaft vorherrschenden Machtstrukturen zu bekämpfen und sich aus der Unterdrückung zu befreien, ist das Anliegen der kritischen Theorien, die darin eine Möglichkeit der Befreiung des Subjektes sehen. *Axel Honneth* zeigt auf, dass in der Moderne durch die rechtliche Anerkennung alle Subjekte gleichgestellt bzw. gleichberechtigt und frei sind (ebd. 2016: 151, 174). In Bezug auf das Gesellschaftssystem bezieht sich *Niklas Luhmann* im Kontext der Selektionsformen aus systemtheoretischer Sicht auf den Aspekt der Freiheit, indem er deutlich macht, dass in der Neuzeit das Recht der Natur auf die Freiheit geändert wurde (vgl. ebd. 2018: 543). Selektion führt er weiter aus: „Komplexität besagt, daß eine Vielzahl von Elementen, hier Handlungen, nur selektiv verknüpft werden kann. Komplexität bedeutet also Selektionszwang. Diese Notwendigkeit ist zugleich Freiheit, nämlich Freiheit zu unterschiedlicher Konditionierung der Selektion“ (Luhmann 2018: 291).

Nach *Niklas Luhmann* sind in sozialen Systemen an Rollen Erwartungsfestlegungen gebunden, die nicht den Anspruch einer normativen Festlegung haben, ob die Handlungen richtig oder falsch sind. Handeln kann in einem bestimmten Sinne und ganz unterschiedlich bewertet werden, beispielsweise als gerecht oder solidarisch. Alle Handlungen lassen sich unter positiven und unter negativen Gesichtspunkten werten und nach den jeweiligen Rastern einordnen, sodass daraus keine allgemeingültige Richtigkeit geschlussfolgert werden kann. Was erkannt werden kann, sind die Differenzen zwischen den Erwartungen und den Handlungen, die in der systemischen Analyse bedeutend sind (vgl. ebd. 2018: 434). Während die Systemtheorie ihre Wertneutralität betont, betont die kritische Theorie ihren normativen Anspruch und die in der Gesellschaft angestrebten Werte. Die Wertschätzung durch solidarische Zustimmung als Anerkennungsform ermöglicht es, dass jedes Subjekt sich mit seinen Eigenschaften als wertvolles Mitglied der Gemeinschaft erleben kann. Dieses Bewusstsein des eigenen Wertes durch die gegenseitige Anerkennung in der Gesellschaft ist die Würde des Menschen (vgl. Luhmann 2018: 147; vgl. Honneth 2016: 151, 127). Aus religions-philosophischer Perspektive ist es die von Gott gegebene, innewohnende Würde, die Gott jedem Menschen durch seine Schöpfung verliehen hat und die jeder Mensch durch das unbedingte Geliebt-sein von Gott erfahren kann. Die Würde des Menschen ist sein existenzieller Grund in Gott. In dieser Verortung erfährt das Sein die Selbstachtung, also das Bewusstsein des eigenen Wertes, eine andere Tiefe der Selbstannahme aus dem Glauben heraus.

Die Selbstwerdung des Menschen entwickelt sich im Dialog, in der Zwiesprache mit dem ewigen Du und in der Interaktion mit dem anderen. Es ist ein wechselseitiges Aufeinander-Bezo-gen-Sein im Lehr-Lernprozess, in dem beide voneinander lernen und wachsen können. Aus dieser Haltung der Gegenseitigkeit heraus nimmt der Lehrende auch eine lernende Haltung ein, wodurch er das eigene Sein im Dialog zu ergründen vermag. Das dialogische Prinzip dieser Ich-Du-Beziehung erschloss *Martin Buber* vorrangig unter religiösen Fragestellungen und auch sein Konzept in der Erwachsenenbildung ist vor diesem Hintergrund zu sehen und zu verstehen (vgl. Meilhammer 2005: 152; vgl. Müller-Commichau 2003: 46f.). Seine religionsphilosophische Auslegung, dass der Mensch existenziell auf eine interaktive Beziehung mit seinem Gegenüber angewiesen ist, erfährt auch eine nachvollziehbare sozialphilosophische Interpretation. Hier knüpfen unmittelbar die kritischen Theorien an, die den Akzent auf das kommunikative Handeln setzen und auf die Bedeutung des Interaktionspartners für die Selbsterkenntnis. Die Fokussierung auf die Ich-Du-Beziehung der Menschen untereinander, wie es die materialistische Behindertenpädagogik aus einer atheistischen Denke heraus gestaltet, kann kritisch als eine Reduzierung angesehen und als problematisch ausgelegt werden (vgl. Honneth 2016: 119; vgl. Müller-Commichau 2003: 47; vgl. Meilhammer 2005: 151). In der systemisch-konstruktivistischen Erwachsenenbildung weist die emotionale Selbstbildung eine Ich-zentrierte Sicht auf die Welt auf. In diesem Prozess bekommt der Lernende in seiner auf sich bezogenen Auseinandersetzung Irritationen aus der innerlich distanzierten Haltung des Lehrenden heraus. Diese Haltung eines verantwortlichen Handelns, wie *Rolf Arnold* sie beschreibt, bezeichnet er als Mantra, das aus einem verfassten Gebet an Gott mit der Bitte um Gelassenheit abgeleitet wurde (vgl. Arnold 2016: 89). Durch eine atheistisch geprägte naturwissenschaftlich-technische Auslegung wird diese Bitte beziehungslos und losgelöst vom Glauben wird diese Haltung entkernt, da das ursprüngliche Sein des Pädagogen verloren zu gehen droht.

In diesem abschließenden Diskurs wurden die drei zentralen Ausrichtungen in der Erwachsenenbildung zueinander ins Verhältnis gesetzt. Auf der abstrakten Ebene der Theoriereferenzen und den davon abgeleiteten anthropologischen Grundannahmen lassen sich deutliche Diskrepanzen ablesen, die sich auch in den unterschiedlichen Haltungen widerspiegeln. Der hier umschriebene theoretische Diskurs erfolgt aus einer Sowohl-als-auch-Haltung heraus, im wissenschaftlichen Kontext allen Ausrichtungen gegenüber Anerkennung entgegenzubringen und „die unterschiedlichen Stimmen zu würdigen“ (Meilhammer 2005: 157).

Der gemeinsame Nenner der Erwachsenenbildung ist die existenzielle Auseinandersetzung mit der Frage nach dem eigenen Sein und den Möglichkeiten der Selbstwerdung. Hiermit

schließt sich eine Klammer um alle unterschiedlichen theoretischen Ausrichtungen. Im Rahmen dieser Master-Thesis stellt sich die Frage, welcher Zugang für die Heilpädagogik stimmig sein kann und warum es einer Haltung der Anerkennung in der heilpädagogischen Lehre bedarf. Diese wird im folgenden Kapitel beantwortet, theoretisch begründet und praxisbezogen konkretisiert.

4. Die Bedeutung von Haltung in der Erwachsenenbildung zur Heilpädagogik

In dem Diskurs zu den zentralen Ausrichtungen in der Erwachsenenbildung konnte abschließend als gemeinsamer Nenner die existenzielle Frage nach dem eigenen Sein herausgearbeitet werden mit dem übergeordneten Ziel, die Selbstwerdung der einzelnen Menschen zu ermöglichen. In diesem Kapitel wird nun die Bedeutung von Haltung im Lehr-Lern-Prozess auf die Bildungsangebote zur Heilpädagogik übertragen. Die Reflexion bezieht sich auf das Sein des in der Erwachsenenbildung tätigen Pädagogen im Fachbereich der Heilpädagogik, also auf die heilpädagogische Lehre und die darin verortete Haltung und Haltungsbildung. Dabei kommt die heilpädagogische Grundannahme zum Tragen, dass es im Bildungsprozess auf die interagierenden Personen ankommt. Die Person steht somit im Mittelpunkt, von wo aus eine anthropologische Auseinandersetzung ausgeht. Diese schließt in der Heilpädagogik ein Da-Sein im Kontext von Behinderung mit ein und beleuchtet eine Lebensgestaltung und Seins-Werdung unter erschwerten Bedingungen. Hier knüpft das nächste Kapitel zum Sein in der Heilpädagogik mit einer vertiefenden Ausführung zum Thema an.

4.1 Das Sein in der Heilpädagogik

Die Frage nach dem Sein, die Grundfrage des Menschseins ist leitend bei der Suche nach einem Menschenbild für die Heilpädagogik: „Welche Bedeutung hat *Behindertsein* für uns Menschen? (...) Oder soll Behindertsein bedeuten, dass sich alle Menschen ihrer Unvollkommenheit bewusst werden?“ (Haeberlin 2010: 18). Die Auseinandersetzung mit diesen Sinnfragen auf einer wertgeleiteten Basis der Würde und der Gleichheit aller Menschen ist grundlegend. Somit geht es nicht um ein Menschenbild für den Menschen mit Behinderung, sondern es ist die „Suche nach einem Menschenbild für sich selbst. Heilpädagogik wird zur Bezeichnung für eine weltanschauliche Grundhaltung“ (ebd. 2010: I). Die Klärung dieser Grundhaltung ist sowohl für die heilpädagogische Praxis als auch für die Theorie entscheidend, da das Menschenbild als Fundament unser Tun und Erkennen prägt und nicht-bewusste Menschenbilder die Gefahr beinhalten, zu klassifizieren und zu verurteilen sowie blind theoretischen Erkenntnissen nachzufolgen (vgl. ebd. 2010: 12,18).

Urs Haeberlin formuliert hier den Anspruch, dass es in einer heilpädagogischen Anthropologie in erster Linie um die allgemeine Menschenwürde gehen sollte und nicht um eine spezielle Anthropologie für Menschen mit Behinderung, d. h., „es geht um Selbsterkenntnis und Selbsterziehung des Heilpädagogen als Mensch“ (ebd. 2010: 14). Eine pädagogisch ausgerichtete Anthropologie geht immer mit einem Erziehungsziel einher, einem zu erreichenden „Soll-Zustand. Oder noch kürzer: Erziehung ist Hilfe zur Vermenschlichung“ (ebd. 2010: 17). Mit diesem Begriff bezeichnet er „den lebenslangen Prozess der Identitätsentwicklung“ (ebd. 2010: 14). Identität ist ein Gefühl, „unsere Person sei etwas in sich Zusammenhängendes bezüglich des Fühlens, Denkens und Tuns“ (ebd. 2010: 14). Vermenschlichung beschreibt er weiter als das Erleben eines erfüllten Mensch-Seins. Eine subjektive Annäherung wird dann spürbar, wenn „*ich mir selbst treu bleibe* (...), das eigene Leben als etwas in sich Zusammenhängendes (...), [als] Einheitlichkeit der eigenen Person [erlebe]“ (ebd. 2010: 21).

Das Ziel der Vermenschlichung wird in der Heilpädagogik durch eine ganzheitliche Entwicklung angestrebt. Den Menschen in seiner Ganzheit zu sehen und zu verstehen, spiegelt sich in einem ganzheitlichen Menschenbild wider, das biologische, gesellschaftliche und ethisch-philosophische Gesichtspunkte als integrale Zusammenschau umfasst (vgl. Haeberlin 2010: 2; Gröschke 1997: 95). In der Heilpädagogik, greifen auch die aktuellen Vertreter auf das von *Paul Moor* grundlegende Menschenbild zurück: Es ist die Trias von dem Gegebenen, dem Aufgegebenen und dem Verheißenden. Das dem Menschen Gegebene beschreibt er als Anlage, sowohl die kognitive Fähigkeit, Antriebsziele zu erreichen, als auch die emotionale Möglichkeit, Stimmungen zu erleben. Dem Menschen mit seinen Talenten ist es aufgegeben, Willensstärke bzw. Selbstbestimmung zu entwickeln, was eine sich behauptende Entschiedenheit im Kontext des Umfeldes einschließt. Das Verheißende kann mit Gemühtiefe oder Ergriffenheit beschrieben werden und beinhaltet eine religiöse oder metaphysische Dimension (vgl. Gröschke 1997: 109; Haeberlin 2010: 84). Willensstärke und Gemühtiefe erzeugen zusammengefasst nach *Paul Moor* den inneren Halt, also „dasjenige Werden, das auf ein erfülltes Leben, auf eine Erfülltheit des Lebens hinführt“ (ebd. 1960: 224 zitiert nach Haeberlin 2010: 84).

Die Frage nach dem Sinn des Lebens, die Sinnfrage, kann nach *Urs Haeberlin* nur dann beantwortet werden, wenn die Gleichheit aller Menschen berücksichtigt wird, d. h. alle Möglichkeiten menschlichen Seins angenommen werden. Alle Möglichkeiten anzunehmen bedeutet auch, das anzunehmen, wofür es keine Erklärung gibt: „Diese aus den bisherigen Theoremen nicht ableitbare Möglichkeit“ bezeichnet er als „die *religiöse Haltung* des Menschen“ (ebd. 2010: 68). Religiosität wird in diesem Kontext als „wertgeleitete Emotionalität“ (ebd. 2010: 68) und Glaube an die Würde aller Menschen verstanden, unabhängig von einer bestimmten Konfession oder Kirche. Die religiöse Haltung der Sinnfindung geht über das Biologische und Gesellschaftliche hinaus, so schreibt *Urs Haeberlin*: „Erst wenn ich (...) [diese] erlebe, kann ich

mich, trotz meiner unaufhebbaren Abhängigkeit vom gesellschaftlichen Egoismus, als freies Subjekt erleben. Ich kann mich in dieser Haltung frei fühlen von den gesellschaftlichen Zwängen und von meiner Verurteilung zum egoistischen Handeln in der gesellschaftlichen Umwelt, weil sich in meiner Emotionalität aus unerklärlichen Gründen ein Glaube an die Würde aller Menschen und eine Achtung vor menschlichem Sein regt, den ich schlicht als Glaube an die Nächstenliebe bezeichnen möchte. (...) [Diese] Subjektwerdung kann mit menschlichen Kategorien wohl nicht gedacht werden“ (ebd. 2010: 68).

Prof. Dr. phil. *Urs Haebelin* ist emeritierter Ordinarius für Heilpädagogik an der Universität Freiburg (Schweiz). Er begründet Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft: „Heilpädagogik ist für uns symbolisch Ehrfurcht vor einer Haltung, welche kein unwertes Leben kennt“ (ebd. 1985: 13). In seinem Werk „Das Menschenbild für die Heilpädagogik“ zeigt er das Ergebnis seiner persönlichen Auseinandersetzung auf, was in der für wissenschaftliche Veröffentlichungen untypischen Formulierung in Ich-Form ausgedrückt wird. So schreibt er in seinem Vorwort zur 6. Auflage: „Denn es handelt sich um ein Buch, das dem Trend zur Kurzlebigkeit und dem Zwang zur Aktualisierung widerstehen darf und muss. Ich habe dieses Buch nie mit der Ambition verbunden, eine Thematik auf dem neuesten Stand der Forschungsliteratur umfassend zu präsentieren und selbstherrlich die gewohnte Rolle des Wissenschaftlers zu spielen“ (ebd. 2010: 5).

Dr. phil. Dipl.-Psychologe *Dieter Gröschke* ist emeritierter Professor für Heilpädagogik der Katholischen Hochschule für angewandte Wissenschaften Münster. Er begründet Heilpädagogik als Handlungswissenschaft einer Theorie für die Praxis. Über einen hermeneutischen Zirkel erschließt er das Menschenbild hin zu einem Personenverständnis, einem Person-Sein aus der humanistischen Tradition und christlichen Anthropologie: „In der Offenbarung von der *Gottesebenbildlichkeit* des Menschen. Dadurch wurde für das Christentum Personalität zum Inbegriff der Würde des Menschen, *Personalismus* zur Essenz des christlichen Menschenbildes“ (ebd. 1997: 47). Aus diesem Gottesbezug erwächst die Transzendenz, „des ‚Über-sich-selbst-hinaus-Verwiesenseins‘ (...), auf Gott als den Schöpfer oder den anderen als den Nächsten“ (ebd. 1997: 47). Mit dem Primat der Praxis setzt er die Person in das Zentrum der theoretisch begründeten Handlungskonzepte der Grundphänomene personaler Existenz. Personen sind der Mensch mit Behinderung und die Heilpädagogin in Interaktion. Die Personen sind aufeinander bezogen und interaktiv ausgerichtet. In dieser Beziehungsgestaltung kommt es auf die Grundhaltung des Heilpädagogen an, geprägt von Echtheit, Ehrlichkeit und Selbstkongruenz sich und dem anderen gegenüber, so *Dieter Gröschke* in Anlehnung an die *Carl R. Rogers* Variablen der non-direktiven Beratung und Therapie (vgl. ebd. 1997: 185, 266, 267).

In dieser hier skizzierten, hermeneutisch-pragmatischen und phänomenologischen Tradition der Heilpädagogik von z. B. *Urs Haeblerlin* und *Dieter Gröschke* (Gröschke 1997: 66) wird die Bedeutung der Haltung des Heilpädagogen betont.

Auch die Vertreter der kritisch-materialistischen Heilpädagogik, z. B. *Georg Feuser* und *Wolfgang Jantzen*, weisen auf die dialogische Haltung des Pädagogen hin. Der heilende Dialog als „wechselseitige Sinnverschränkung“ (Jantzen 1990: 218) durch die „Herausbildung von gemeinsamen Sinngehalten“ (Jantzen 1990: 211) wird vor allem psychologisch begründet basierend auf einer Humanität der Achtung und Würde. Der Mensch existiert in der Wechselbeziehung zwischen Subjekt und Tätigkeit und Objekt (vgl. Jantzen 1992: 108-120). Diese Annahme fußt auf der Dialektik einer marxistischen Philosophie (Faust 2007: 66), orientiert an „der ‚kulturbeschichtlichen Schule‘ der sowjetischen Psychologie“ (Jantzen 1992: 13) und bezugnehmend zu „neurowissenschaftlichen Erkenntnissen“ (Jantzen 1992: 13; vgl. Faust 2007: 66). Von diesem gesellschaftskritischen Standpunkt und dieser naturwissenschaftlichen Weltanschauung lassen sich religionskritische Herangehensweisen der Aufklärung ableiten, die die existierende Religion als entfremdete Form von Kulturbildungsprozessen ansehen (vgl. Jantzen 1992: 266, 267).

Eine weitere Sichtweise stellt die von *Otto Speck* formulierte systemische Heilpädagogik dar. Er überträgt die Erkenntnisse und Haltungen der Systemtheorie – sowohl aus der Soziologie von *Niklas Luhmann* als auch aus der personalen Systemtheorie nach *Gregory Bateson* – auf das Tätigkeitsfeld der Heilpädagogik und bezieht ökologische Aspekte nach *Urie Bronfenbrenner* mit ein. Über diese theoretischen Annahmen kommt er zu einem Menschenbild, in dem die Autonomie eine besondere Rolle einnimmt. Autonomie besteht nach *Otto Speck* aus den beiden Polen des sozialen Selbst und des personalen Selbst. Die pädagogische Vermittlung von dem, was gut und richtig ist, fasst er unter dem Begriff moralische Autonomie zusammen. Das erzieherische Verhältnis ist in der Darstellung von *Otto Speck* von einer relativ autonomen Haltung der Heilpädagogin gekennzeichnet, die von einer persönlichen Zugewandtheit, Verantwortlichkeit, Achtsamkeit, Verstehen und Vertrauen bestimmt ist (vgl. Faust 2007: 75, 77, 82, 83, 85).

In dieser Kurzfassung zeigt sich, dass für die Heilpädagogik die drei gleichen theoretischen Ausrichtungen wie in dem Diskurs zur Haltung in der Erwachsenenbildung beschrieben werden können. Auch hier liegt hinter den unterschiedlichen Ansätzen der heilpädagogischen Theoriebildung ein bestimmtes Menschenbild verborgen, das sich in der Haltung ausdrückt und diese prägt. Jedoch erfolgten in der Heilpädagogik eine andere Praxisausrichtung und spezifischere Fokussierung: Wie der Heilpädagoge dem Menschen und dem Phänomen Behinderung begegnet, ist eine Frage der Haltung. Sie gibt dem Heilpädagogen Halt und Richtung.

Ein verbindendes und theorieübergreifendes Element ist die Würde des Menschen, die im Kontext von Behinderung eine zentrale Bedeutung erfährt. Im Diskurs der Erwachsenenbildung zeichnet sich in der systemisch-konstruktivistischen Ausrichtung ein Anspruch auf Wertneutralität in der Analyse von Ereignissen ab, ohne einen normativen Anspruch zu formulieren; dieser wiederum klingt in der systemischen Heilpädagogik im Begriff der moralischen Autonomie an. Das gibt einen Hinweis darauf, dass Heilpädagogik auf Werte angewiesen ist und einer wertgeleiteten Basis der Würde und der Gleichheit aller Menschen als Weltanschauung bedarf. Die Würde aller Menschen wird in den kritischen Theorien grundgelegt, angefangen bei *Theodor W. Adorno* und weiter verzweigt in der kritisch-materialistischen Heilpädagogik beruht sie auf einer Humanität der Achtung und Würde. Die kritisch-materialistische Heilpädagogik weist wie die hermeneutisch-pragmatische und phänomenologische Heilpädagogik auf eine dialogische Haltung der Heilpädagogin und das Aufeinander-Bezogen-Sein in der Beziehungsgestaltung hin. Der sozialphilosophisch ausgedeutete Dialog, in dem der Mensch nur am Du werden kann, schließt auch die religions-philosophische Anthropologie mit ein. Diese zeichnet sich sowohl in der Erwachsenenbildung als auch in der hermeneutisch-pragmatischen und phänomenologischen Heilpädagogik ab, die ein Personverständnis der Gotesebenbildlichkeit des Menschen zugrunde legt und die darin inbegriffene Würde des Menschen.

Werden diese Aspekte zusammengefasst, bildet sich in der Heilpädagogik eine dialogische Haltung basierend auf der Würde des Menschen in der Begegnung ab. Diese zentralen Momente finden sich in dem Konzept der Anerkennung für die Erwachsenenbildung von *Wolfgang Müller-Commichau*.

4.2 Überlegungen zu einer anerkennenden Erwachsenenpädagogik

Aus der im vorherigen Kapitel zum Sein in der Heilpädagogik herausgearbeiteten Begründung dazu, warum es eine Anerkennung in der Heilpädagogik braucht, werden im Folgenden einige Überlegungen zu einer anerkennenden Erwachsenenpädagogik entfaltet, um diese im Anschluss daran auf die heilpädagogische Lehre zu übertragen. Das Konzept von *Wolfgang Müller-Commichau* gilt dabei als Referenzpunkt dieser Master-Thesis⁵.

⁵ Mit der Entscheidung für das Anerkennungskonzept von Wolfgang Müller-Commichau in der Erwachsenenbildung nehme ich eine Setzung vor, die auch von meiner persönlichen Haltung, meinem Menschenbild und meiner Berufsbiografie mitbestimmt ist. Diese dahinter verborgen liegende Motivation möchte ich an dieser Stelle nennen, da meine Präkonzepte immer mitschwingen und einwirken, was in der Reflexion zu berücksichtigen ist.

Das Anerkennungskonzept von *Wolfgang Müller-Commichau* setzt sich aus einer Trilogie der Werke „Anerkennung in der Pädagogik“ (2014), „Was soll das denn!?“ (2015) und „Souveränität durch Anerkennung“ (2018a) zusammen. Vorausgegangene Arbeiten wie die zur Pädagogik des Zulassens („Intellektuelle als Pädagogen – Pädagogen als Intellektuelle“ (2012)) wirken komplementär dazu und stellen eine wechsel- bzw. gegenseitige Ergänzung dar.

Dieses methodische Vorgehen, auch Widersprüchliches zu einer neuen Gestalt zu vereinen, scheint typisch für *Wolfgang Müller-Commichau* zu sein, für den die Reflexion auftauchender Spannungsfelder kreativ-konstruierende Potenziale freisetzt. In einem hermeneutischen Zirkel durchdringt er soziale Phänomene, hinterfragt das logisch Konstruierte und erforscht so unterschiedliche theoretische Ansätze, aus denen er eine dekonstruktive Erwachsenenpädagogik formt (vgl. ebd. 2018a: 12). Diese „sucht das Leben des Einzelnen zu bereichern, als Individuum wie als Mitglied einer sozialen Gruppe. Sie entlarvt das Ideologische im vermeintlich Selbstverständlichen, ‚Natürlichen‘, und begleitet Lernende bei dem Bemühen, selbstbestimmt zu denken, zu empfinden und zu handeln“ (ebd. 2018a: 43).

Eine dekonstruktive Erwachsenenpädagogik distanziert sich von einer systemisch-konstruktivistischen Erwachsenenbildung (Kapitel 3.1), die konsequent umgesetzt den Lernenden tendenziell allein lässt, und sie braucht keine religions-philosophische Argumentationsfigur (Kapitel 3.3) für die spirituell erfüllten Momente in der Begegnung (vgl. Müller-Commichau 2018a: 44f., 47; vgl. Müller-Commichau 2018c).

Das Anerkennungskonzept basiert „auf der Folie eines durch die europäische Aufklärung bestimmten Menschenbildes [...], dass Individuen ein Interesse an Souveränität haben, mit deren Hilfe sie tendenziell über die Kompetenz verfügen, ein selbstbestimmtes Leben zu führen“ (ebd. 2018a: 10). Anthropologisch entwickelt er in diesem Konzept einen pädagogischen Intersubjektivismus, verstanden als dialogische Anerkennung zwischen den Subjekten, durch die jeder Einzelne sich selbst bejahend, souverän und geachtet erleben kann. Diese Grundannahme entspricht der dekonstruktiven Ausrichtung, sich uneingeschränkt dem Lebensrecht eines jeden Menschen verpflichtet zu wissen und dialogisch ausgerichtet zu sein (vgl. ebd. 2018a: 12, 43, 44f., 48).

Wolfgang Müller-Commichau zeigt in seinem Professionsverständnis eine Haltung auf, sich als Lehrender immer auch als Lernender zu begreifen. Dies kommt in seinen wegweisenden Kernaussagen zum Ausdruck: „Zum einen die Überzeugung, dass Lehrende dann besonders wirkungsvoll auftreten, wenn sie sich trotz profunden Sachwissens als Lernende begreifen; zum anderen die Beobachtung, dass Lernende ihren Lernprozess durch eigene Erkenntnisinteressen erweitern, wenn mit ihnen auf Augenhöhe kommuniziert wird; zum dritten die Beobachtung, dass ein Lernprozess maßgeblich unterstützt wird, wenn Lernende die Möglichkeit

haben, die Phasen der Wissensaneignung in einer (lehrenden) Präsentation zu rekonstruieren“ (ebd. 2018a: 12). An dieser Stelle klingt seine Idee durch, dass im Prozess idealerweise die Rollen auch vertauscht werden und der Lernende zum Lehrenden wird und der Lehrende sich als Lernender versteht. Diesen Prozess bezeichnet er als Lehr-Lern-Handeln und thematisiert „damit das konkrete Lehrhandeln auf der mikrodidaktischen Ebene“ (ebd. 2018a: 11).

Das Anerkennungskonzept für die Erwachsenenpädagogik beinhaltet dekonstruktive Lehr-Lern-Handlungen mit ästhetischer Signatur. Die Grobstruktur setzt sich aus den drei Komponenten Anerkennung, Dekonstruktion und Ästhetik zusammen. Diese sind wie Grundtöne einer Komposition, die hier einzeln nachgezeichnet werden können, jedoch erst in ihrem förderlichen Zusammenspiel einen harmonischen Farbverlauf bewirken oder notwendige Kontraste abbilden. Diesen Prozess hin zu einer Gesamtgestalt gilt es zu sehen und zu verstehen (vgl. Müller-Commichau 2018a: 42, 71; Müller-Commichau 2018b; Müller-Commichau 2018c).

Anerkennung

Hier bezieht sich *Wolfgang Müller-Commichau* auf die Auslegung von *Axel Honneth* (Kapitel 3.2) und übersetzt die drei bedeutenden Anerkennungsformen in pädagogische Bezüge der Erwachsenenbildung. Die Liebe ist eine Bejahung des Gegenübers als Lernenden. Die rechtliche Gleichstellung zeichnet sich in einem Bemühen um Gleichbehandlung ab, die in der Haltung und im Verhalten gegenüber den Lernenden einer Gruppe realisiert wird. Die Hervorhebung der sozialen Kompetenzen der Lernenden erfolgt im Prozess in einer wertschätzenden Art und Weise. Unterschieden wird in diesem Konzept zwischen einer Anerkennung des Da-Seins und des So-Seins. Das Da-Sein erfasst den Menschen, so wie er ist, und er wird in seiner bloßen Existenz bejaht und anerkannt ohne Vorbehalte und ohne besonderes Ansehen. Diese Erfahrung eröffnet dem Lernenden neue Wege hin zu den eigenen Haltungen und Verhaltensweisen. Das So-Sein drückt das einmalig Besondere eines Individuums aus, das wahrgenommen und anerkannt wird. Dadurch können die Ressourcen der Lernenden aufgespürt und Lernkompetenzen angeregt werden. Anerkennung bedeutet in diesem pädagogischen Geschehen primär, eine Haltung als Lehrender auszubilden, die von einer hohen Selbstreflexionsbereitschaft bestimmt ist und auf den eigenen sozial-emotionalen Kompetenzen aufbaut (vgl. Müller-Commichau 2018a: 10, 42f.; vgl. Müller-Commichau 2018b; vgl. Müller-Commichau 2018c; vgl. Müller-Commichau 2012: 35).

Dekonstruktion

Hier bezieht sich *Wolfgang Müller-Commichau* auf den französischen Philosophen *Jacques Derrida* als Referenzautor. Die in den Werken dargelegte dekonstruierende Denkweise und Methode wird hier mit einem pädagogischen Blick auf die Erwachsenenbildung ergründet und

übertragen. In Anlehnung an *Jacques Derrida* bedeutet das für *Wolfgang Müller-Commichau*: „Ich schaue auf das vermeintlich Bedeutungslose und erkenne in ihm gegebenenfalls Bedeutung, bzw. ich fokussiere das, wie es scheint, Alternativlose und identifiziere in ihm, wenn man so will im Bild-Hintergrund das Andere, nicht oder kaum Berücksichtigte. Ich hinterfrage das vermeintlich Selbstverständliche“ (ebd. 2018a: 12). Dieses Vorgehen kann als kreisende Suchbewegung beschrieben werden, als zirkuläres Reflektieren. So können beispielsweise zentrale Stichworte in der Erwachsenenbildung aufgespürt und vertieft werden hin zu möglichen Wortneuschöpfungen wie die der Begegnung und Vergegenung von *Martin Buber*. Charakteristisch für diese kreisende Suchbewegung ist das Hinterfragen der Begebenheiten, der Rollen und Normen in den sozialen Bezügen und Wachsam-Sein, wenn es dazu angeblich keine Alternativen geben würde und somit die Handlungsspielräume von außen vorgegeben und eingeschränkt werden. Eine pädagogische Konsequenz kann nach *Wolfgang Müller-Commichau* in die Richtung gehen, sich als Lehrender von dem Wunsch nach Sicherheit zu lösen und sich offen auf die Lehr-Lern-Situation einzulassen, vertrauensvoll auf das, was kommen mag. Diese Haltung ermöglicht es dem Lernenden, nicht in alte Muster zu verfallen, sondern an eigene Gedanken und Empfindungen anzuknüpfen und diese in einem zirkulären Suchprozess zu reflektieren und neue zu schaffen (vgl. Müller-Commichau 2018: 12f., 14f., 19ff., 43f.). Dabei geht es nicht um das Zerlegen, Auflösen und die „Zerstörung gewachsener Selbstdefinitionen und Deutungsmuster, sondern um die Vermittlung von Mut für Dekonstruktionen, wo Einseitigkeiten im Umgang mit sozialen Phänomenen die Entwicklung des Individuums beeinträchtigen. Das gilt für den einzelnen wie für die ihn umgebenden Anderen“ (Müller-Commichau 2018a: 43).

Ästhetische Signatur

Hier bezieht sich *Wolfgang Müller-Commichau* in seiner begründeten Überzeugung, dass die Ästhetik in der Erwachsenenbildung mehr zu beachten sei, auf *Wolfgang Welsch*, einen aktuellen Philosophen, der Werke zur ästhetischen Welterfahrung veröffentlicht hat. In alltäglichen Prozessen die ästhetische Wahrnehmung in den Mittelpunkt zu stellen, ist das formulierte Ziel. Im Sinne einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung, ohne sich einem kapitalistischen Nutzen zu unterwerfen, geht es nicht primär um effiziente bzw. effektive Denk- und Wissens-elemente. Diese spielen eine untergeordnete Rolle, wenn der Lernende ein erweitertes Spektrum an Erlebens- und Reflexionsmöglichkeiten in der Erwachsenenbildung erkennen soll, um neue Perspektiven zu erfahren. Dieser Erlebens-Raum kann als Ästhetik überschrieben werden, gefüllt mit künstlerischen, gestalterischen und spielerischen Elementen, die über den Einsatz unterschiedlicher Medien kreative Potenziale freisetzen. Es geht nicht um Nützlichkeit, sondern um einen zweckfreien Prozess aus Funktionslust und sinnlicher Wahrnehmung, sich selbst und

die Welt immer wieder neu zu entdecken und auszuprobieren. Dieses ästhetische Bildungsangebot – einfach nur das Faszinierende zu sehen – ermöglicht es, sich von alltäglichen Zwängen zu befreien, sich vom bestehenden Leistungsdruck zu entlasten und das Erfüllende im Leben zu erfahren. So bekommt Ästhetik, zweckfrei das Ansprechende in Kunst und Kultur wahrzunehmen, eine Signatur in Bildungsangeboten, indem Lernende dazu ermutigt werden, das Faszinierende auf sich wirken zu lassen und die eigene Wahrnehmung ästhetisch auszu-leuchten. Wird der Fokus auf das Ästhetische gerichtet, dann treten emotionale Bewertungen und kognitive Verwertbarkeiten in den Hintergrund (vgl. Müller-Commichau 2018a: 16f., 45f., 62).

In den Lehr-Lern-Handlungen sind die drei Komponenten wechselseitig aufeinander bezogen und unterstützen den Lernenden in ihrer Interdependenz der erfahrenen Anerkennung, der dekonstruierenden Selbstzuschreibungen und der sinnlichen Wahrnehmung des Schönen. Auch hier gehen die wechselseitigen Beziehungen in kreisende Annäherungen über, sich nicht nur dem Gegenstand anzunähern, sondern auch sich selbst in persönlichkeitsbildenden Prozessen (vgl. Müller-Commichau 2018a: 53).

Ziele der dekonstruktiven Erwachsenenpädagogik von *Wolfgang Müller-Commichau* sind die zunehmende Souveränität der Lernenden, die Fähigkeit, angebotene Wertvorstellungen und Normen für sich anzunehmen oder abzulehnen, hintergründige Machtstrukturen und verdeckte Manipulationen zu demaskieren und sich dem zu entziehen bzw. sich davor abzuschirmen (vgl. ebd. 2018a: 47).

Die dekonstruktive Erwachsenenpädagogik stellt die verwendeten Fachbegriffe wie Erziehung und Bildung in Frage und über die zirkuläre Reflexion kommt *Wolfgang Müller-Commichau* zu der Anschauung, dass Bildung ein Angebot für Erwachsene sein sollte, eine Gabe des Pädagogen. Fernab von richtigen und gut evaluierten didaktisch-methodischen Lehr-Techniken wird das pädagogische Handeln zum Spiel als eine Synthese aus Anerkennung und Kreativität. Spiel ist ein intrinsisch motiviertes und zweckfreies Handeln in einer neu konstruierten Realität, die sowohl Sicherheit verleiht als auch etwas Besonderes erleben lässt. Spiel wird in Beziehung interaktiv gestaltet und ist ganzheitlich auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung ausgerichtet. So ist auch die Erwachsenenpädagogik auf die gesamte Persönlichkeit, die sozial-emotionalen und kognitiven Kompetenzen ausgerichtet und sie gestaltet sich im Dialog der Lehr-Lern-Situation (vgl. Müller-Commichau 2018a: 63f., 67; vgl. Oerter 1999: 3ff., 9ff., 15ff.).

Das Lehr-Lern-Handeln im gemeinsamen Spiel-Raum basiert auf einer dialogischen Haltung des Lehrenden. Diese soll im Weiteren ausgeführt und die darin wirkenden drei Komponenten praxisbezogen veranschaulicht werden.

Die dialogische Haltung eröffnet einen Raum der Begegnung, in dem der Lehrende und der Lernende als Interaktionspartner das Zwischen mit Leben füllen können, ihre Perspektive erweitern und immer wieder neu beginnen dürfen. „Das Miteinander als Begegnungserlebnis zu gestalten, gestattet dem Ich, das Du immer neu zu erleben. Darüber hinaus wird das Zwischen zu einer dritten, Begegnung stiftenden Komponente neben Ich und Du. Empathie, das sich Einlassen auf die jeweils andere, erfährt damit eine Bereicherung, weil das Ich sozusagen immer neu Anlauf nehmen kann, wenn es sich dem Du nähert“ (Müller-Commichau 2012: 34). In diesen Ausführungen scheint das Ich und Du von *Martin Buber* (Kapitel 3.3) durch, das in einer seiner Kernaussagen zum Ausdruck kommt: „Alles wirkliche Leben ist Begegnung“ (ebd. 2017: 17). *Wolfgang Müller-Commichau* greift die zwei Relationen Ich-Es und Ich-Du auf: Im Ich-Es-Verhältnis wird das Gegenüber wie ein Objekt wahrgenommen und sich entsprechend verhalten. Im Ich-Du-Verhältnis werden intensiv empfundene Momente mit dem Gegenüber spürbar, in der Begegnung mit der Natur, mit Gott und mit anderen Menschen. Es ist eine bejahende Begegnung zwischen Individuen, hier dem Lehrenden und Lernenden, die in einer Pendelbewegung interagieren. Dieses Pendeln schwingt auch zwischen Selbst-Referenz und Fremd-Erwartung, den Polaritäten, zwischen denen der Pädagoge agiert und eine Balance sucht zwischen intervenierenden Angeboten und zulassender Begleitung. Die Tendenz geht dahin, sich als Lehrender von Erwartungen abzugrenzen, sich zu lösen und frei davon etwas anzubieten als eine Gabe (vgl. Müller-Commichau 2018b; vgl. Müller-Commichau 2018c; vgl. Müller-Commichau 2012: 31, 34, 55). Das Zwischen ist ein Raum, in dem Begegnung gelebt wird, der aber auch beobachtet und reflektiert werden kann. Es wird somit zum Lern-Raum „in dem Probehandeln möglich ist, aber auch ein Probesprechen seinen Platz hat. Ein tastendes Sprechen, das als Medium genutzt wird, sich auf ein neues ‚Denken‘ und bislang nicht benennbare Gefühle einzulassen“ (Müller-Commichau 2012: 66). In der dekonstruktiven Erwachsenenpädagogik wird der Lern-Raum zum Spiel-Raum wie oben bereits benannt als Synthese von gelebter Anerkennung und Kreativität, in dem der Lernende sich ausprobieren kann. Über die Probe werden hinderliche Denk-, Fühl-, Sprech- und Handlungsmuster im Idealfall erkannt und dekonstruiert, also aufgelöst und sinnvolle Alternativen gesucht und aufgebaut (vgl. Müller-Commichau 2018a: 72).

Im Anerkennungskonzept von *Wolfgang Müller-Commichau* findet das Zulassen in einem Dreischritt statt aus Wahrnehmung, Versprachlichung und Begleitung.

Das spezifische So-Sein des Lernenden wahrnehmen, beobachten, erspüren und verborgene Kompetenzen ermitteln ist die Grundlage, um diese Eindrücke anerkennend zu verbalisieren.

Über künstlerische, gestalterische und spielerische Prozesse werden die Einzelnen dazu befähigt, ihre Kompetenzen freizusetzen. Die sich anschließende Versprachlichung bedarf einer vorher eingeholten Erlaubnis des Lernenden und sie wird mittels der Beobachtung begründet. Das wahrgenommene So-Sein des Gegenübers anerkennend zu benennen, ist ein fragendes Angebot, eine vorsichtige Annäherung und keine Zuschreibung oder Urteilsbildung. Dieses Angebot findet im Dialog des pädagogischen Handelns statt, um der Gefahr einer Stigmatisierung durch Anerkennung entgegenzuwirken. Durch die bejahende Begegnung und den anerkennenden Umgang wird eine intersubjektiv restabilisierende Lernerfahrung, also eine nachträgliche Implementierung von Selbstachtung ermöglicht. Die dekonstruierende Komponente zeigt sich zum einen darin, dass die intersubjektiven Prozesse verbalisiert reflektiert und emotionale Abhängigkeiten vermieden werden. Zum anderen können Lernende die zwischenmenschliche Erfahrung machen, den anderen zu brauchen, um sich als Subjekt zu restabilisieren. Dieser Lernprozess wird unterstützend begleitet (vgl. Müller-Commichau 2018a: 42f., 44f., 45; vgl. Müller-Commichau 2018c).

Die Lernbegleitung in der Erwachsenenbildung zeigt *Wolfgang Müller-Commichau* mittels praktischer Zugänge auf, abgeleitet aus dem vorgestellten dekonstruktiven Lehr-Lern-Konzept der Anerkennung mit ästhetischer Signatur. Jede Praxis-Probe bekommt einen treffenden Titel, eine passende Überschrift und so reiht sich ein Stück Akt für Akt aneinander.

- Lehrender als Gastgeber: Der Lehrende mit Prüfungsaufgaben erlebt eine breite Palette an Emotionen, jedoch nicht der Freundschaft, dafür kann in der Rolle des Gastgebers das Gefühl der Gast-Freundschaft erwachsen, die lernenden Gäste mit Angeboten zu bewirten (vgl. Müller-Commichau 2018a: 72).
- Spuren: Auf der Spur von *Jaques Derrida* handelt es sich hier um Phänomene, die in Wahrnehmungs-Habitualisierungen, Alltagstheorien oder Atmosphären erscheinen, durchschimmern und aufgespürt werden können. Es geht darum, erkennbaren Spuren im Dialog nachzugehen, zu verstehen und zu dekonstruieren oder einer Spurensuche im Selbst nachzugehen, da diese erkenntnisstiftend wirken (vgl. Müller-Commichau 2018a: 73-75).
- Mit-Teilung: Mitteilen bedeutet demnach nicht, eine Information zu geben, sondern Informationen mit dem Adressaten, dem Lernenden, zu teilen und so neue Wege zu beschreiten (vgl. Müller-Commichau 2018a: 75-76).
- Vorbewusstes: Facettenreiche Selbstdefinitions-Konstrukte des Lernenden können über narrative Impulse der Selbst-Reflexion zugänglich gemacht werden. Das assoziierende Sprechen verwandelt Vorbewusstes in Bewusstes und ermöglicht ein Probehandeln und bereitet strukturiertes Handeln vor. Bedeutend ist in diesem Prozess die anerkennende Haltung des Zuhörenden (vgl. Müller-Commichau 2018a: 76-77).

- Pendeln: Die Pendelbewegung entsteht zwischen unterschiedlichen Polaritäten: Nähe und Distanz, Instruktion und Begleitung, Zulassen und Begrenzung, Lernzielorientierung und Lernzieloffenheit; und sie setzt auf verschiedenen Ebenen ein: gegenüber den Mitlernenden, dem Thema und dem Text (vgl. Müller-Commichau 2018a: 77-78).
- Räume: Es kommt darauf an, die Bedeutung des Raumes als Zwischen in Lehr-Lern-Prozessen zu verstehen, zu gestalten und zu reflektieren (vgl. Müller-Commichau 2018a: 78-79).
- Schreiben: Dieses Medium zur kreativen Aneignung von Wissen und Kompetenz einzusetzen, ist vor allem im Hochschulbereich sinnvoll (vgl. Müller-Commichau 2018a: 79-80).
- Sinnlichkeit: Das hohe Maß an Rationalität in der Erwachsenenbildung weist auch eine sinnliche Resonanzfläche auf, die angestoßen werden kann über den Einsatz unterschiedlicher Sinneskanäle und die Versprachlichung emotionaler Wahrnehmungen (vgl. Müller-Commichau 2018a: 80-81).
- Kunst: Der Gesellschaft den Spiegel vorzuhalten, wie es die Kunst vermag, sollte Bestandteil der Erwachsenenbildung sein mittels einer dialektischen Themen-Annäherung (vgl. Müller-Commichau 2018a: 81-82).
- Körper, Tanz, Bewegung: Im Sinne der ästhetischen Signatur wird die Welt nicht nur kognitiv erfasst, sondern emotional erschlossen und über die Bewegung im Tanz und die Körpereigenwahrnehmung. Der Körper ist kein funktionierender Unterbau für den Kopf. Es ist die Leiblichkeit, über die wir unser In-der-Welt-Sein existenziell erleben können und unser Sein verkörpern. Diesen körperlichen Ausdruck im Tanz darzustellen, kann eine Brücke sein, Themen in der Erwachsenenbildung zu bewegen (vgl. Müller-Commichau 2018a: 86-89).

Diese Überlegungen zu einer anerkennenden Erwachsenenpädagogik, entfaltet aus dem Konzept von *Wolfgang Müller-Commichau* als Referenzpunkt dieser Master-Thesis, verdeutlichen, wie ein Begegnungsraum eröffnet werden kann und wie die dialogische Haltung im Lehr-Lern-Prozess eine Seins-Werdung ermöglicht. Darum bedarf es einer Haltung der Anerkennung in der heilpädagogischen Lehre, für die es im anschließenden Kapitel erste Impulse geben soll.

4.3 Impulse für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in der Heilpädagogik

Das philosophisch-anthropologisch grundgelegte Sein des Heil-Pädagogen, der Diskurs zur Haltung in der Erwachsenenbildung aus den unterschiedlichen Ausrichtungen und die Überlegungen zur Anerkennung schließen mit Impulsen für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in der Heilpädagogik ab. Die Impulsgebung beginnt mit der Bedeutung von Haltung und fächert sich dann auf in die Gestaltung des Raumes, das Thema des Seins in der Heilpädagogik und

die Elemente im Lehr-Lern-Prozess aus dem Anerkennungskonzept. Während die Raumgestaltung eine übergeordnete Rahmung darstellt, ermöglichen es die einzelnen Elemente aus dem Anerkennungskonzept, die Auseinandersetzung mit Haltung im Lehr-Lern-Prozess anzuregen und zu begleiten. Dieser Prozess ist ein zirkuläres Reflektieren im Dialog, um sich sowohl dem Thema kreisend anzunähern als auch sich selbst im Sinne der Persönlichkeitsbildung (siehe Schaubild, Anhang C)).

Die Bedeutung von Haltung wird aus der heilpädagogischen Grundannahme, dass es im Bildungsprozess auf die interagierenden Personen ankommt, abgeleitet und auf den Lehr-Lern-Prozess in der Erwachsenenbildung übertragen. In diesem Prozess geht es um das Sein des in der Erwachsenenbildung tätigen Pädagogen, die Haltung des Lehrenden und die Haltungsbildung der Lernenden. Die wertschätzende und respektvolle Haltung der Anerkennung des Lehrenden eröffnet einen Raum zur Auseinandersetzung für den Lernenden, die eigene Haltung zu reflektieren. Sich den existenziellen Fragen kreisend anzunähern, sich selbst immer mehr zu erkennen, Selbstdefinitionen zu dekonstruieren und eine anthropologische Grundhaltung zu entwickeln ist notwendig, um als Heilpädagogin in Theorie und Praxis tätig zu werden und den Menschen zu begegnen. Die Haltungsbildung ist kein zu erwerbender Modul-Baustein oder eine definierte Kompetenz, sondern eine lebenslange Seinswerdung des Menschen. Diese vollzieht sich auf einer emotionalen Ebene vor dem Hintergrund der biografisch geprägten Muster und sie erschließt sich nicht über kognitive Zugangswege. Daher sind die unmittelbaren Erfahrungen im Dialog, die bejahende Anerkennung und restabilisierende Lernerfahrungen in Bildungsangeboten zur Heilpädagogik notwendig, die in dem Anerkennungskonzept von *Wolfgang Müller-Comnichau* zum Tragen kommen.

Die Gestaltung des Raumes stellt eine übergeordnete Rahmung dar und beinhaltet grundlegende Aussagen zur Ausgestaltung der gelebten Haltung. Unter Raum werden hier nicht primär die äußeren Rahmenbedingungen des Bildungsangebotes verstanden, auch wenn diese Einfluss nehmen und in der Gestaltung und Reflexion des Angebotes zu berücksichtigen sind, sondern das Zwischen. Es sind die im Mittelpunkt stehenden Personen, der Lehrende und der Lernende, die im Dialog von Ich und Du ein Zwischen mit Leben füllen und einen Raum gestalten. Dieser Begegnungsraum erwächst aus der dialogischen Haltung. Es ist ein Aufeinander-bezogen-Sein in einer Pendelbewegung. Dieses Pendeln bewegt sich zwischen Selbst-Referenz und Fremd-Erwartung und ermutigt den Pädagogen, eine Balance zwischen den Polaritäten intervenierender Angebote und zulassender Begleitung zu finden mit der Tendenz, sich von den Erwartungen von außen frei zu machen. Die Lehrende hat ihre Haltung, ihr eigenes Sein zu ergründen und sich selbst reflektierend zu hinterfragen. Sich selber zu fragen: Wie würde ich meine Haltung beschreiben? Wie würde ich meine Haltung darstellen? Wie drückt

sich meine Haltung aus? Über kreativ-gestalterische Elemente kann die eigene Selbstreflexion zugänglich werden und eine kreisende Suchbewegung erfolgen, um sich der eigenen Ausrichtungen, Überzeugung und Absichten bewusst zu werden. Welches Menschenbild habe ich? Wie verstehe ich meine Lehr-Angebote? Bringe ich eine gut evaluierte Methoden-Technik ein, die ich rational begründen kann? Bringe ich emotional motivierte Handlungen ein, die ich als Gabe anbiete? Folge ich der Pädagogik der Anerkennung, bewege ich mich weg von kognitiv verwertbaren Leistungen des Wissens und Denkens hin zu emotionalen Erfahrungen, das Faszinierende zu sehen und das Erfüllende zu erleben? Eine anerkennende Haltung drückt sich darin aus, die Lernenden in ihrem Sein zu bejahen, alle Lernenden möglichst gleichberechtigt teilhaben zu lassen und den Lernenden Respekt und Wertschätzung entgegen zu bringen. Um den Dreischritt aus wahrnehmen, versprachlichen und begleiten zu realisieren, bedarf es nicht nur einer ausgeprägten Bereitschaft zur Selbstreflexion, hinzu kommt die Ausbildung der eigenen sozial-emotionalen Kompetenzen und die Fähigkeit der Versprachlichung. Alte und hinderliche Muster über das zirkuläre Reflektieren aufzuspüren, sich davon zu lösen und neue zu bilden weist auf eine dekonstruierende Haltung hin. Als Lehrende die Türen des eigenen Käfigs zu öffnen, sich zu befreien und zu sich selbst zu entkommen bedeutet, neue Perspektiven zu erfahren und kreative Potenziale zu erleben. Sich einfach an dem zu erfreuen, was faszinierend und schön ist, spiegelt eine ästhetische Haltung wider. Der Begegnungsraum erweitert sich zu einem Erlebnisraum, einem Raum, in dem sich die Personen neu erleben und erfahren können, sich ausprobieren und lernen. Der Raum der Begegnung wird zum Spielraum als Synthese von Kreativität und anerkennender Haltung. Diesen Raum braucht es in der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in der Heilpädagogik, wenn wir der Argumentation dieser Master-Thesis folgen.

Das Sein ist ein zentrales Thema in der Heilpädagogik, um sich den anthropologischen Grundannahmen zu nähern, diese aufzuspüren und sich bewusst zu werden. Die existenzielle Frage nach dem Sein, nach dem eigenen Sein als Heilpädagogin ist somit leitend bei der Suche nach dem Menschenbild. Dieses Kernanliegen gilt es in der Erwachsenenbildung zur Heilpädagogik vertiefend zu erarbeiten und im Verlauf zu begleiten. Es stellt eine durchgängige Basis und einen fortwährenden Prozess dar, sich immer wieder neu mit der Frage auseinanderzusetzen, sich zu reflektieren und hinderliche Grundannahmen zu modellieren. Denn das heilpädagogische Tun ist immer eine Frage der Haltung. Wie erlebe ich aus meinen praktischen Erfahrungen heraus die Daseinsgestaltung im Kontext von Behinderung? Wie ist die Lebensgestaltung unter erschwerten Bedingungen? Wie wird die Seins-Werdung von Menschen mit Behinderung ermöglicht? Welche Bedeutung hat Behindert-Sein für mich persönlich? Diese Fragen sind sowohl vor dem aktuellen Geschehen zu sehen als auch in der eigenen Biografie zu ergründen. In unseren Haltungen spielen mitunter alte unbewusste Prägungen, verinnerlichte

Konzepte sowie Alltagstheorien und vermittelte Normen sowie Werte eine Rolle. Was bedeutet die Würde des Menschen, ist eine weitere zentrale Fragestellung. Welche wertgeleiteten Emotionen fließen in die Begründung der Würde ein? Wird allen Menschen die gleiche Würde zuteil? Wo gelingt es mir, alle Menschen gleichberechtigt anzuerkennen? Wo gelingt es mir, alle individuellen Möglichkeiten des Seins anzunehmen; auch die, für die es keine Erklärung gibt? Gelingt es mir, urteilsfrei wahrzunehmen und alle Menschen bedingungslos zu bejahen? Der Heilpädagogik liegt ein ganzheitliches Menschenbild zugrunde in einer biologischen, psychosozialen und ethisch-philosophischen Ausrichtung. Somit bedarf es einer breit aufgestellten Auseinandersetzung. Die Klärung der anthropologischen Grundhaltung bezieht sich auf die Theorie und Praxis, da diese Haltung entscheidend ist für unser Handeln in der Praxis und unser Erkennen in der Theorie. Die Theorien zu hinterfragen, auf welcher Grundannahme diese basieren und welches Menschenbild diese vertreten, ist ein Teil des Bildungsangebotes. Daran schließt sich die Frage an, ob das in der jeweiligen theoretischen Ausrichtung durchscheinende Menschenbild der eigenen Annahme entspricht oder ob es Widerstände erzeugt. Hier klingt das Ziel in der Erwachsenenbildung, die Souveränität des Lernenden, an, dass dieser Werte und Normen für sich annimmt oder ablehnt, Hintergründe hinterfragt und sich gegenüber Macht und Manipulation abzugrenzen vermag. In der pädagogischen Anthropologie geht es immer auch um Erziehungsziele, die vor diesem Hintergrund zu entwickeln und kritisch zu hinterfragen sind. Das Ziel in der Heilpädagogik ist die Vermenschlichung durch eine ganzheitliche Entwicklung.

Die hier aufgeworfenen thematischen Fragen und Inhalte zur Haltung können über unterschiedliche Wege bearbeitet werden. Das Anerkennungskonzept in der Erwachsenenbildung bietet dazu unterschiedliche Elemente an, um die Lehr-Lern-Situation zu gestalten und den Prozess der Haltungsbildung zu begleiten. Dieses geht von der Annahme aus, dass Menschen Souveränität wollen und die Kompetenz zur Selbstbestimmung haben und sie sich intersubjektiv durch den anderen geachtet fühlen wollen und ein uneingeschränktes Lebensrecht haben. Diese Überlegungen zu einer anerkennenden Erwachsenenpädagogik von *Wolfgang Müller-Commichau* werden auf die Lehrangebote zur Heilpädagogik übertragen. Darin kommen die drei Komponenten zum Tragen: Anerkennung, Dekonstruktion und Ästhetik. Daraus ergibt sich das methodische Vorgehen, das spezifische Sein der Lernenden wahrzunehmen und anerkennend hervorzuheben in wertschätzender Art und Weise und den Lernenden durch die bejahende Begegnung restabilisierende Lernerfahrungen zu ermöglichen. Auch können über das zirkuläre Reflektieren, also die kreisende Suchbewegung, das Selbstverständliche in den anthropologischen Grundannahmen hinterfragt und die als hinderlich erkannten Zuschreibungen im Menschenbild dekonstruiert werden. Dazu braucht es eine Haltung des Lehrenden,

sich von dem Wunsch nach Sicherheit zu lösen und offen zu sein. Durch künstlerische, gestalterische und spielerische Elemente wird die sinnliche Wahrnehmung des Schönen angeregt, was den Lernenden dazu befähigt, eigene Kompetenzen und Vorstellungen freizusetzen und kreative Potenziale zu entfalten, neue Wege zu wagen. Diese auszuprobieren, ist in diesem Spiel-Raum möglich durch Probe-Fühlen, Probe-Denken, Probe-Sprechen und Probe-Handeln. In einer Pendelbewegung können Haltungs-Spuren entdeckt und bewegt werden. Narrative Impulse laden zum Erzählen von eigenen Menschenbildannahmen und Erfahrungen ein, wodurch Vorbewusstes in Bewusstes verwandelt wird, wenn der Lernende eine aktiv zuhörende und anerkennende Haltung des Lehrenden erlebt. Die eigenen Grundannahmen können über kreative Schreibwerkstätten dem Lernenden zugänglich gemacht und das Medium für sich erschlossen werden. Über Kunst kann das Bild von Menschen mit Behinderung in der Gesellschaft abgebildet und die unterschiedlichen Haltungen über den Körper dargestellt, also verkörpert, und so einer sinnlichen Reflexion zugänglich werden. Sich zu dem, was darin zum Ausdruck kommt, ins Verhältnis zu setzen, unterstützt die eigene Haltungsbildung.

Die Haltung des Heilpädagogen ist von zentraler Bedeutung, da er und der Klient als Person im Zentrum stehen. Ziele der Bildungsangebote zur Heilpädagogik sind somit die Haltungsbildung und der Erwerb von Handlungskompetenzen. Verstanden als Handlungswissenschaft geht es um eine Theorie für die Praxis.

5. Abschließendes Resümee

Aus den Überlegungen im Einstieg wurde die These abgeleitet, dass im Lehr-Lern-Prozess der Erwachsenenbildung die Haltung des Lehrenden Auswirkungen auf die Haltungsbildung der Lernenden hat, die Personen in ihrer Interaktionsbeziehung im Mittelpunkt stehen und nicht beliebig austauschbar sind. Daran schließt sich die erkenntnisleitende Fragestellung dieser Master-Thesis an: Warum bedarf es einer Haltung der Anerkennung in der heilpädagogischen Lehre, die einen Begegnungsraum eröffnet und eine Seins-Werdung im Dialog ermöglicht?

Über eine orientierende Literaturrecherche konnten keine vergleichbaren Arbeiten ausfindig gemacht werden, die die Haltung in der Erwachsenenbildung zur Heilpädagogik im Kontext von Anerkennung darlegen. Daher ist für die Bearbeitung der hier aufgeworfenen Thematik zunächst eine theoretische Grundlegung notwendig und methodisch wurde für diese Master-Thesis eine literaturbasierte Theoriearbeit ausgewählt. Die themenorientierten Texte aus der Fachliteratur sind mit Bezug auf die Fragestellung inhaltlich analysiert und reflektiert worden. Hier wurde der Versuch unternommen, die Bedeutung von Haltung in ihrer Vielschichtigkeit sichtbar zu machen und über eine verstehende Dialektik die für die Heilpädagogik relevanten

Sinnzusammenhänge auszulegen und zu verstehen. Dabei wurde die dialektische Darstellung vom Abstrakten zum Konkreten weitergeführt hin zu Schlussfolgerungen für die Gestaltung der Praxis.

Diesen roten Faden greift die Gliederung auf, die inhaltlich rekonstruiert den Argumentationsstrang dieser Master-Thesis aufzeigt, wo entlang das Ergebnis gesichtet und ein Ausblick in zukünftige und neue Forschungsfragen vorgenommen werden kann.

Im 2. Kapitel wurde vom Sein des Pädagogen ausgehend eine historische Skizzierung und philosophisch-anthropologisch Grundlegung entfaltet und die aktuelle Relevanz abgeleitet. Diese Auseinandersetzung zeigte, dass das Sein ein Werden ist, ein Prozess der Innewerdung, der im Dialog der Begegnung stattfindet mit dem Fazit, dass alle heilpädagogischen Handlungen von der Haltung der Heilpädagogin bestimmt sind und die Haltungsbildung eine fortwährende Aufgabe der beruflichen Identitätsfindung ist, ein Prozess „lebenseftaltender Bildung“.

Das 3. Kapitel beleuchtet die Haltung in der Erwachsenenbildung in einem vertiefenden Diskurs unterschiedlicher Ausrichtungen, der systemisch-konstruktivistischen Bildungstheorien, der kritischen Subjekttheorien und der religions-philosophische Theorien mit einer abschließenden Reflexion der drei Perspektiven. Diese Denkfiguren zu zeichnen und die im Hintergrund der theoretisch begründeten Positionen zu findenden Menschenbilder in den Vordergrund zu rücken und abzubilden im Verhältnis zueinander, wurde zum Herzstück dieser Master-Thesis. Auf der abstrakten Ebene der Theorierferenzen und den davon abgeleiteten anthropologischen Grundannahmen konnten so deutliche Diskrepanzen abgelesen werden, die sich auch in den unterschiedlichen Haltungen widerspiegelten. Aus einer Sowohl-als-auch-Haltung heraus wurde als gemeinsamer Nenner in der Erwachsenenbildung die existenzielle Auseinandersetzung mit der Frage nach dem eigenen Sein und den Möglichkeiten der Selbstwerdung formuliert und so eine Klammer um alle unterschiedlichen theoretischen Ausrichtungen gesetzt.

Das 4. Kapitel schließt die Master-Thesis dahingehend ab, dass aus der Bedeutung von Haltung in der Erwachsenenbildung zur Heilpädagogik ein verstehender Zugang zum Anerkennungskonzept für die Erwachsenenbildung gebahnt wurde.

In der Heilpädagogik bildet sich eine dialogische Haltung basierend auf der Würde des Menschen ab als verbindendes und theorieübergreifendes Element in der Begegnung. Diese zentralen Aspekte finden sich in einer anerkennenden Erwachsenenpädagogik und können darin entfaltet werden, sodass sich ein Begegnungsraum im Lehr-Lern-Prozess eröffnet, der eine Seins-Werdung ermöglicht. Die Haltung der Anerkennung kann theoretisch begründet auf die heilpädagogische Lehre übertragen werden, woraus die praxisbezogenen Impulse entstanden.

Kritisch kann hier angemerkt werden, dass sich Erkenntnisse aus vorherigen Kapiteln des Hauptteils wiederholen, jedoch neu akzentuiert werden. Es ist eine abschließende Reflexion der eigenen Ergebnisse. So hat sich im Prozess eine andere Gewichtung auf das 3. Kapitel ergeben als vorher angenommen und mir so deutlich wurde. Auch war das letzte, das 4. Kapitel ergebnisoffen angelegt, sodass es sich im zirkulären Kreisen gefunden hat und die Impulse im kreativen Tun entstanden sind. Dieses kreative Schaffen ist von meiner eigenen Haltung bestimmt worden, die wie meine Präkonzepte auch in einer Theoriearbeit eingeflossen sind. Denn auch hier treffe ich eine Auswahl, nehme ich eine Setzung vor. Die Bedeutung von Haltung könnte auch vor dem Hintergrund der gleichen Referenztheorie ganz anders gedacht, ausgelegt und argumentiert werden. Somit handelt es sich hier um die Ergebnisse meiner subjektiven, ganz eigenen Auseinandersetzung mit der thematischen Fragestellung. Dem Anspruch einer objektivierenden Wissenschaft werde ich hier nicht gerecht.

Über die Annäherung an das Thema wurde versucht, eine theoretische Begründung herzuleiten, mit der die Ausgangsfrage beantwortet werden kann, warum es einer Haltung der Anerkennung in der heilpädagogischen Lehre bedarf. Über die Anerkennung im Dialog wird eine Haltungsbildung auf sozial-emotionaler Ebene angeregt, die vorrangig ist vor jeder kognitiven Theoriebildung, um das Sein der Heilpädagogin auszubilden und den Anforderungen der Praxis gerecht zu werden. Dieses Ergebnis der Master-Thesis schließt mit einem Zitat von *Romano Guardini* ab: „Wesenhafte Bildung wurzelt nicht im Wissen, sondern im Sein“ (ebd. zitiert in Gerl-Falkowitz 2017: 202).

Daran könnte sich im Ausblick eine Konkretisierung anerkennender Bildungsangebote für die Heilpädagogik anschließen, was auch eine praktische Umsetzung beinhaltet. Auch ist dieser Ansatz für inklusive Bildungsangebote für erwachsene Menschen mit und ohne Behinderung denkbar geeignet. Basierend auf dieser Literaturarbeit könnte auch ein forschender Feldzugang aufbauen: Zum einen in Form einer quantitativen Erhebung der Bildungsangebote in den Aus- und Weiterbildungen zur Heilpädagogik mit Hilfe eines Fragebogens zur Haltung, Haltungsbildung und Konzepten der Erwachsenenbildung unter Berücksichtigung der Anerkennung. Zum anderen bietet sich eine qualitative Erhebung an in Form von Interviews mit Lehrenden und Lernenden in der Heilpädagogik, um Narrationen zum Thema zu erzeugen und über die Grounded Theory zu neuen Erkenntnissen der Bedeutung von Haltung zu gelangen.

Literaturverzeichnis

a) Monographien und Sammelbände

- Adorno, Theodor W. (1971): *Erziehung nach Auschwitz, Erziehung zur Mündigkeit* (1. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Arnold, R./Siebert, H. (1995): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. In: Schriftenreihe Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung (Band 4). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Buber, Martin; Casper, Bernhard (1995): *Ich und du* (Nachdr.). Stuttgart: Reclam Universal-Bibliothek.
- Buber, Martin (2005): *Reden über Erziehung* (11. Auflage). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Buber, Martin (2017): *Das Dialogische Prinzip* (14. Auflage). München: Gütersloher Verlagshaus.
- Buber, Martin (2017): *Das Dialogische Prinzip* (14. Auflage). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. (II: Text auf der Buchrückseite, dem cover)
- Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift, Stuttgart 1980. (EÜ 1980)
- Faust, Miriam (2007): *Aktuelle theoretische Ansätze in der deutschen Heilpädagogik*. Kevelaer: Barbara Budrich.
- Fromm, Erich (1980): *Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft* (4. Auflage – Unter Mitarbeit von Brigitte Stein). München: dtv.
- Danner, Helmut (1998): *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik* (4., überarb. Auflage). München: UTB-E-BOOK.
- Gröschke, Dieter (1997): *Praxiskonzepte der Heilpädagogik. Anthropologische, ethische und pragmatische Dimensionen* (2., neubearb. Auflage). München: Reinhardt (UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher Heil- und Sonderpädagogik).
- Gerl-Falkovitz, Hanna-Barbara (2017): *Romano Guardini Konturen des Lebens und Spuren des Denkens*. Kevelaer: topos.
- Guardini, Romano (1983): *Der Herr. Über Leben u. Person Jesu Christi* (3. Auflage). Freiburg Breisgau, Basel, Wien: Herder.
- Guardini, Romano (1995): *Stationen und Rückblicke / Berichte über mein Leben* (2. Auflage). Mainz: Matthias Grünewald.
- Guardini, Romano (1998) *Der Gegensatz* (4. Auflage). Mainz: Matthias Grünewald.
- Guardini, Romano (2001): *Briefe über Selbstbildung*. Mainz: Matthias Grünewald.
- Guardini, Romano (2008): *Briefe an Josef Weiger 1908-1962* (1. Auflage). Mainz: Matthias Grünewald.

- Guardini, Romano (2008): *Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung* (13. Auflage (unveränd. Nachdr. der 9. Auflage)). Kevelaer: topos.
- Guardini, Romano (2017): *Die Annahme seiner selbst. Den Menschen erkennt nur, wer von Gott weiß* (11. Auflage). Kevelaer: topos.
- Haeberlin, Urs (1985): *Allgemeine Heilpädagogik*. Bern: Haupt (UTB Pädagogik, Sonderpädagogik).
- Haeberlin, Urs (2005): *Grundlagen der Heilpädagogik. Einführung in eine wertgeleitete erziehungswissenschaftliche Disziplin*. Bern: Haupt (UTB Pädagogik, Sonderpädagogik).
- Haeberlin, Urs (2010): *Das Menschenbild für die Heilpädagogik* (6. Auflage). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt (Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik). (I: Text auf der Buchrückseite, dem cover)
- Heidegger, Martin (1927): *Sein und Zeit*. In: Husserl, Edmund (1927): *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung* (Band VIII). Halle: Niemeyer.
- Honneth, Axel (1988): *Kritik der Macht*. Frankfurt a. M.: suhrkamp.
- Honneth, Axel (2016): *Kampf um Anerkennung* (9. Auflage). Frankfurt a. M.: suhrkamp.
- Horster, Detlef; Jantzen Wolfgang (Hrsg.) (2010): *Wissenschaftstheorien*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Höffer-Mehlmer, M. (Hrsg.) (2003): *Bildung: Wege zum Subjekt*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Jantzen, Wolfgang (1990): *Allgemeine Behindertenpädagogik* (Band 2). Weinheim: Beltz.
- Jantzen, Wolfgang (1992): *Allgemeine Behindertenpädagogik* (Band 1; 2., korrigierte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Kneer, Georg/Nassehi, Armin (2000): *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme* (4., unveränderte Auflage). Stuttgart: UTB.
- Kobi, Emil E. (1993): *Grundfragen der Heilpädagogik* (5. bearbeitete und ergänzte Auflage). Bern: Haupt.
- Leiner, Martin (2005): *Glaube ist die Einheit des Menschen in die ganze Wirklichkeit – Bemerkungen zu Bubers Jenenser Vortrag und seinen religionsphilosophischen Hintergründen*. In: Friedenthal-Haase, Martha / Koerrenz, Ralf (Hrsg.): *Martin Buber: Bildung, Menschenbild und Hebräischer Humanismus* (S. 55-76). Paderborn: Schöningh.
- Luhmann, Niklas (2018): *Soziale Systeme, Grundriß einer allgemeinen Theorie* (17. Auflage). Frankfurt a. M.: suhrkamp.
- Meilhammer, Elisabeth (2005): *Wertneutralität und Bildung bei Martin Buber* (S. 149-180) in: Friedenthal-Haase, Martha / Koerrenz, Ralf (Hrsg.): *Martin Buber: Bildung, Menschenbild und Hebräischer Humanismus* (S. 149-180). Paderborn: Schöningh.
- Menth, Michael (2018): *Heilpädagogische Haltung. Eine Annäherung aus philosophischer Perspektive*. In: heilpädagogik.de – Fachzeitschrift des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik e. V. 1/2018, S. 16-21.

- Meueler, Erhard (1987): *Wie aus Schwäche Stärke wird. Vom Umgang mit Lebenskrisen.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Meueler, Erhard (2017): *Die Türen des Käfigs. Subjektorientierte Erwachsenenbildung* (3., unveränderte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider.
- Müller-Commichau, Wolfgang (2003): *Verstehen und verstanden werden: Ethische Perspektiven in konstruktivistischer Pädagogik.* Mainz: Matthias Grünewald.
- Müller-Commichau, Wolfgang (2009): *Identitätslernen Jüdische Erwachsenenbildung in Deutschland vom Kaiserreich bis zur Berliner Republik.* Baltmannsweiler: Schneider.
- Müller-Commichau, Wolfgang (2012): *Intellektuelle als Pädagogen – Pädagogen als Intellektuelle. Die Kunst der zulassenden Lehre. Ein Essay.* Baltmannsweiler: Schneider.
- Müller-Commichau, Wolfgang (2014): *Anerkennung in der Pädagogik.* Baltmannsweiler: Schneider.
- Müller-Commichau, Wolfgang (2015): *Was soll das denn!?* Baltmannsweiler: Schneider.
- Müller-Commichau, Wolfgang (2018a): *Souveränität durch Anerkennung.* Baltmannsweiler: Schneider.
- Oerter, Rolf (1999): *Psychologie des Spiels.* Weinheim: Belz.
- Pieper, Annemarie (1994): *Einführung in die Ethik* (3. Auflage). München: UTB.
- Russell, Bertrand (1996): *Denker des Abendlandes.* Stuttgart: Belser.
- Siebert, Horst (2006): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung* (6. Auflage). Berlin: ZIEL.
- Trawny, Peter (2018): *Heidegger-Fragmente: Eine philosophische Biographie.* Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- von Oy, Clara Maria (2011): *Lehrbuch der heilpädagogischen Übungsbehandlung* (14., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Heidelberg: Universitätsverlag Winter, Edition S.

b) Studienbriefe der TU Kaiserslautern

- Arnold, Rolf (2015a): *Weiterlernen als Lebensform – zwischen Entgrenzung und Emotionalität.* Studienbrief EB0210 des Master-Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.
- Arnold, Rolf (2015b): *Lesarten – Porträts und Konzeptionen zur Erwachsenenbildung.* Studienbrief EB 0100 des Master-Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern (3., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.
- Arnold, Rolf (2016): *Emotionale Kompetenz durch angeleitete Selbstbildung.* Studienbrief EB0520 des Master-Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

Müller-Commichau, W. (2011): *Grundlagen, Tendenzen und Optionen der Weiterbildungspolitik: Vom Recht auf Weiterbildung zum Lebenslangen Lernen*. Studienbrief EB0220 des Master-Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

Petersen, Jendrik (2015): *Historische Grundlagen und Perspektiven der beruflichen Weiterbildung*. Studienbrief EB 1310 des Master-Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

Siebert, H. (2015): *Menschenbild und Bildungsanspruch*. Studienbrief EB0310 des Master-Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern (4., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

c) Mitschriften bei den Präsenzveranstaltungen im Fernstudiengang Erwachsenenbildung an der TU Kaiserslautern

Müller-Commichau, Wolfgang (2016): Mitschrift bei der Präsenzveranstaltung an der TU KL im WS 2016.

Müller-Commichau, Wolfgang (2018b): Mitschrift der Impulsgebung bei der Präsenzveranstaltung an der TU KL im WS 2017/18 am 09.03.2018.

d) Skripte zu den Präsenzveranstaltungen im Fernstudiengang Erwachsenenbildung an der TU Kaiserslautern

Müller-Commichau, Wolfgang (2018c): Skript zur Präsenzveranstaltung an der TU KL im SoSe 2018 vom 10.-12.08.2018.

e) Internet-Quellen

Duden-Online-Wörterbuch (2018): „allumfassend“. In: [duden.de](https://www.duden.de/rechtschreibung/allumfassend). URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/allumfassend> [Datum des letzten Zugriffs: 27.11.2018].

Duden-Online-Wörterbuch (2018): „Haltung“. In: [duden.de](https://www.duden.de/rechtschreibung/Haltung). URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Haltung> [Datum des letzten Zugriffs: 27.11.2018].

Europäische Akademie für Heilpädagogik im BHP (2018): Die Konzeption der Europäischen Akademie für Heilpädagogik (EAH). In: eahonline.de (2018). URL: <https://eahonline.de/das-konzept-der-eah/> [Datum des letzten Zugriffs: 18.12.2018].

Hochschule Zittau/Görlitz: Heilpädagogik / Inclusion Studies Bachelor-Studium (2018). In: [hszg.de](https://www.hszg.de/studium/unsere-studiengaenge/bachelor/heilpaedagogik-inclusion-studies.html). URL: <https://www.hszg.de/studium/unsere-studiengaenge/bachelor/heilpaedagogik-inclusion-studies.html> [Datum des letzten Zugriffs: 18.12.2018].

Metzlaff, Paul: Romano Guardini (2019). In: [romanoguardini.de](https://www.romanoguardini.de). URL: <https://www.romanoguardini.de> [Datum des letzten Zugriffs: 21.04.2019].

Schmidt, Andreas P. (2007): Martin Buber. In: buber.de (2007). URL: <http://buber.de/> [Datum des letzten Zugriffs: 21.04.2019].

Ständige Konferenz von Ausbildungsstätten für Heilpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland (2012): Selbstverständnis. In: [stk-heilpaedagogik.de](http://www.stk-heilpaedagogik.de). URL: <http://www.stk-heilpaedagogik.de/wir-ueber-uns/selbstverstaendnis/?CSS=0%27A%3D0> [Datum des letzten Zugriffs: 18.12.2018].

Wehr, Gerhard: Beitrag aus: *Nirgends, Geliebte, wird Welt sein als innen. Lebensbilder der Mystik im 20. Jahrhundert* © 2011, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, in der Verlagsgruppe Random House GmbH. In: [martin-buber.com](http://www.martin-buber.com). URL: <https://www.martin-buber.com/seite/vita/> [Datum des letzten Zugriffs: 21.04.2019].

Anhang

A) Literaturrecherche

Screenshots_Literaturrecherche (<https://www.digibib.net> letzter Zugriff: 30.05.2019)

The screenshot shows the Digibib search interface. At the top, there's a navigation bar with 'Suche', 'Elektron. Angebote', 'Einstellungen', and 'Info / Kontakt'. The search results are displayed under the heading 'Suchergebnisse'. A yellow warning box states: 'Bei der Suche in dieser Datenbank ist ein Fehler aufgetreten. Fehler bei der Anbindung an die externe Datenbank. Fehlercode: 527. Fehler melden.' Below this, there are two Wikipedia entries under the heading 'Wikipedia (Deutsch) [2 Treffer]':

- 1) **Freizeit** - Ein Zeitraum, den eine Person nach der Erledigung ihrer beruflichen, schulischen oder sonstigen Pflichten für sich selbst oder mit anderen verbringt.
- 2) **Berufsbildung und Beschäftigung im personenbezogenen Dienstleistungssektor... Berufe und Berufsbildung im Gesundheits- und Sozialwesen zwischen Veränderungsdruck und Reformen... Bestandsaufnahmen und Konzepte...**

This screenshot provides a detailed view of the search results for the second entry. It shows the following information:

- Titel:** Berufsbildung und Beschäftigung im personenbezogenen Dienstleistungssektor... Berufe und Berufsbildung im Gesundheits- und Sozialwesen zwischen Veränderungsdruck und Reformen... Bestandsaufnahmen und Konzepte...
- Link:** D-Volltext
- Verfasser:** unverb. Nachr. - Berlin, Bonn : Bundesinst. für Berufsbildung, 2002
- Umfang:** 247 S. : graph. Darst. Elektronische Ressource(s) im Fernzugriff
- Series:** Wissenschaftliche Diskussionspapiere / Bundesinstitut für Berufsbildung, BDD, H. 43
- ISBN:** 3-96555-661-6
- Sonstiges:**
 - Publikationsform: book
 - Sprache(n): deu
 - Zugriffrechte: free
 - Nachgewiesen in: USG Köln (WGe)

B) Eigene Berufsbiografie

Um mich der Fragestellung dieser Arbeit annähern und mich auf einen tieferen Auseinandersetzungsprozess einlassen zu können, ist meine eigene Haltungsbildung im Kontext meiner Lernbiografie ein Schlüsselement. Bei diesem Vorgehen, das eigene Geworden-Sein zu ergründen, verknüpfe ich sowohl den Ansatz aus der Heilpädagogik als auch den aus der Erwachsenenbildung: Meine anthropologische Haltung ist die eigene Suche im lebenslangen Lernen und Ausdruck meiner Berufsbiografie.

Das Zitat von Romano Guardini: „Das erste Wirkende ist das Sein des Erziehers“ begleitet mich schon seit vielen Jahren und prägt meine berufliche Identitätsentwicklung. Worin bin ich gegründet? Was gibt meinem Tun Halt und Richtung? Diese umkreisenden Fragen, die mich in den letzten Jahren beschäftigt haben, waren eine Suche, eine Annäherung an das Wesentliche. Das Wesentliche ist das Sein. Doch was macht das Sein aus? Es ist schwer zu begreifen und in Worte zu fassen. Es ist der innerliegende Kern, die Substanz des Pädagogen, des Menschen an sich. In dieser Arbeit möchte ich den Versuch unternehmen, die Bedeutung der Haltung zu vertiefen und mir das Sein zu eröffnen und zu erschließen.

Meine eigene Lernbiografie möchte ich an dieser Stelle vertiefen und daran meine aktuelle Auseinandersetzung herleiten und begründen. In meinem Erststudium im Fachbereich Sozialpädagogik/Sozialarbeit bis zum Vor-Diplom an der Hochschule in Bremen habe ich eine Diskrepanz zwischen den theoretischen Inhalten in den Vorlesungen wie dem Höhlengleichnis von Platon in der Philosophie sowie der marxistischen, gesellschaftskritischen Erziehungswissenschaft und der Praxis der Behindertenhilfe erlebt. Ich war als Einzelbetreuerin einer jungen Frau mit schwerst-mehrfacher Behinderung in der Tagesförderstätte tätig: Sie war aufgrund einer ausgeprägten Tetraspastik Rollstuhl versorgt und kam zur Vertikalisierung in den Stehtrainer. Ihre Handfunktion war deutlich eingeschränkt: kein gezieltes Greifen und Loslassen. Auf Ansprache mit ihrem Namen reagierte sie mit einem Aufmerken und Innehalten. Der Blickkontakt war durch den Nystagmus brüchig. Zwischenzeitlich lautete sie in unterschiedlichen Tonlagen und Stimmhöhen. Hinzu kam eine schwer einzustellende Epilepsie mit Grandmal-Anfällen, die mitunter in einen Status übergingen. Mich beschäftigten seinerzeit vor allem pragmatische Fragen: Wie kann ich basale Kontaktangebote machen? Wie kann ich ihr Trinken und Essen anreichen? Wie kann ich den Transfer vom Rollstuhl auf die Liege, in den Stehtrainer usw. handeln? Welche Maßnahmen sind bei den epileptischen Anfällen notwendig? Diese konkreten Anliegen habe ich im Studium der Sozialpädagogik/Sozialarbeit nicht beantwortet bekommen und die gesellschaftskritischen und philosophischen Theorien waren viel zu weit weg von meiner Alltagspraxis.

So kam ich zu meinem Entschluss, das Studium zu beenden und berufsbegleitend zu einer neuen Praxisstelle in einer Komplexeinrichtung bei Bremen eine Ausbildung zur Heilerziehungspflegerin in Stadthagen zu absolvieren. In einer engen Theorie-Praxis-Verknüpfung

lernte ich Förderangebote u. a. der basalen Kommunikation und Stimulation und wir reflektierten, was Begegnung und Vergegenwärtigung in den kleinsten Momenten bedeutet. Hier bekam ich Antworten auf meine Fragen. Und es waren nicht die theoretischen Inhalte prägend, sondern die Personen, Mentoren und Tutoren, die meinen Weg begleiteten – sowie die Menschen mit Behinderung. Was Leben ausmacht, welche Formen menschlichen Da-Seins es gibt, das habe ich ganz neu erfahren und definiert. Die Möglichkeiten des Lebens habe ich in dieser Vielfalt zuvor gar nicht denken können. Aber auch die Untiefen und Abgründe totalitärer Systeme mit ihrer strukturellen Gewalt eröffneten ganz neue Dimensionen. Emotional ergriffen wurde mir die Bedeutung der Haltung des Pädagogen bewusst und ich bekam eine erste Ahnung, was das Sein ausmachen könnte. Ein fesselndes und faszinierendes und zugleich fremdes und unbegreifliches Mysterium, von dem ich mich angezogen fühlte, ohne es fassen zu können. Aufbauend studierte ich dann weiter im Diplom-Studiengang Heilpädagogik an der Katholischen Fachhochschule in Münster. Die Auseinandersetzung mit dem Menschenbild und die eigene Haltungsbildung standen im Zentrum der grundlegenden Frage: Wer? Den Prozess der Beziehungsgestaltung zu begreifen, erfordert es, die eigene Person zu reflektieren und das Geworden-Sein des Kindes zu verstehen und daran anzuknüpfen in der heilpädagogischen Begleitung. Aus dieser verstehensorientierten Haltung heraus, den anderen in seinem So-Sein anzunehmen und auf seinem Weg zu begleiten, war ich im Sozialpädiatrischen Zentrum einer Kinderklinik im interdisziplinären Team tätig. Angefangen bei der Frühgeborenen-Nachsorge war es meine Aufgabe, die heilpädagogische Ausrichtung ergänzend einzubringen und den Familien über das Medizinisch-Therapeutische hinaus Angebote zur Entwicklungsbegleitung ihrer Kinder zu machen. Was es brauchte war eine Offenheit sowohl für die unterschiedlichsten Lebensentwürfe der Familien als auch die unterschiedlichen Erklärungsmodelle und Grundhaltungen der Fachdisziplinen im Team.

Die parallel zu der Tätigkeit im Sozialpädiatrischen Zentrum übernommenen Aufträge in der Lehre führten zu einer vertiefenden Verknüpfung von Theorie und Praxis. In der Rolle als Lehrende habe ich meine Haltung noch einmal aus einer anderen Perspektive heraus zu reflektieren: Wie ist meine Haltung zu den unterschiedlichen Theorien? Welche aus der Praxis kommende Haltung vermittele ich? Wie ist meine Haltung gegenüber den Lernenden? Um in diesem Bereich meine Kompetenzen zu erweitern, wählte ich den Master-Fernstudiengang der Erwachsenenbildung an der TU in Kaiserslautern. In diesem Studium wurde meine Berufsidentitätsentwicklung insbesondere in den Präsenzveranstaltungen angestoßen und meine Haltung dahingehend erweitert, alles zu befragen, alles zu hinterfragen und wissenschaftskritisch in Frage zu stellen. Mir ist bewusst geworden, dass die Phänomene noch einmal ganz anders gedacht und bewegt werden können. Aus dieser Motivation heraus, neue Erkenntnisse gewinnen zu wollen, habe ich meine Stelle gewechselt in ein vom BMBF gefördertes Forschungs-

projekt zur Palliative Care und hospizlichen Begleitung von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung. Ich entdecke und entwickle eine forschende Haltung, indem ich Situationen in der Behindertenhilfe und die Beweggründe der Akteure themenbezogen erhebe und analysiere, ohne unmittelbar in das Geschehen involviert zu sein. Diese Metaebene harmonisiert mit dem Studium und der Erarbeitung der Master-Thesis.

In meiner beruflichen Identitätsentwicklung bin ich nun an dem Punkt angelangt, über einen theoretischen Zugang mich diesem Phänomen anzunähern und das Sein verstehend zu reflektieren. In diesem Diskurs beziehe ich unterschiedliche Theorien mit ein, einschließlich einer religions-philosophischen Perspektive. Aufgrund der existenziellen Grenzerfahrungen in meinem beruflichen Geworden-Sein (die Frühgeborenen-Nachsorge der Kinder aus der 24. Schwangerschaftswoche, die Betreuung von Menschen mit schwerst-mehrfacher Behinderung und die hospizliche Begleitung am Lebensende) ist für mich der Glaube an etwas, was darüber hinaus geht, eine dritte Dimension, die ich schlicht Gott nennen möchte, Halt gebend in meinem Sein als Heilpädagogin⁶. Die Master Thesis ist somit Ausdruck meiner weiteren, eigenen Suchbewegung; dahinter versteckt sich kein Auftrag einer konfessionsgebundenen Bildungseinrichtung.

⁶ Heilpädagoge*in – Das * steht für alle Geschlechter. Um der Genderfrage gerecht zu werden, verwende ich abwechselnd sowohl die weibliche als auch die männliche Form in meiner Master-Thesis.

C) Schaubild zur Impulsgebung

Haltung Lehrerauftrag
↳ verändert
braucht es sein, dass
Haltungspädag die
Lernzeit zu begründen

hp Lehr
denn wichtig
Haltung und
Haltungsbildung

**IMPULS
GEBUNG**
für die Gestaltung
heilpädagogischer
Lehr-Lern-Prozesse
Zur Heilpädagogie

Bedeutung von Haltung
des Anerkennung
im Lehr-Lern-Prozess
Bildungsangebot zur HP

Ziel
Selbstverdingung
des Menschen
ermöglichen

Person
im Mittelpunkt
↳ Lehrende
↳ lernende
in Interaktion

Ich - Du
Lehrende - lernende
das Zwischen
mit reiner Fühl
↳ Raum
gestalt

Begegnungsraum
dialogale
Haltung d. HP
aufeinander Begegnung
Dialog
Ich-Du-Weit

Begegnungsraum
↳ Lehr-Raum
↳ Lern-Raum
↳ Spiel-Raum
↳ Ane-Raum

**Sich neu
erleben
neue gestalten**

**Haltung der
hp Lehrerauftrag**
↳ eigenes Sch
eigenes
↳ Menschenbild

Haltung als Lehrende
↳ wie würde ich mich
behalten, deutliche
Ausdrücke
↳ Selbstreflexion
↳ in mich leide?

**Haltung Lehrender
wie verhalte ich mich
Angehörige / Lehrer**
↳ eigene Sch
eigenes
↳ Menschenbild

**Haltungsweg von Leistung
Tun + Wissen
hin zu Emotionen
Erfahrung des Subjekts**
Frage nach dem
Sein
leitet zur Suche nach
einem Menschenbild
das die HP

**Was bedeutet
die Würde
des Menschen?**

Prozess
Zirkulär
Reflexion
Lernaktiv
in der
Kontext
Begegnung

Anerkennung
↳ Wertschätzung
↳ Verantwortung
↳ Begleitung

**ästhetische
Haltung**

Dekonstruktion
↳ dekonstruieren
↳ lösen
↳ neu
↳ schaffen

**dekonstruierende Denk-
weise und Methode**

**anthropologische
Auseinandersetzung**
↳ eigene Grund-
annahmen
↳ Menschenbild

**Da Sein
im Kontext von
Behinderung
Lebensgestaltung und
Sensibilisierung unter
erweiterten Bedingungen**

**Welche
Bedeutung hat
Behinderung für
mich persönlich?**

**personaler
Auseinandersetzung**

**ganzheitliches
Menschenbild**
bio-
psycho-
sozial-psychosozial
ethisch-philosophisch

**Paul Moor
Menschenbild
de HP**
Tria
↳ das Verknüpfung
spirituelle Dimension

**Wird alle
Menschen +
wertvolle
Emotionalität
= Positivität**
Gleichheit
alle Menschen
annehmen
↳ die sehr wichtig
haben - in HP
Gemein - wofür wir
Bekämpfung gibt

**(kreisende)
zirkuläre
Reflexion
(Annäherung)**
sich den
Gegenstand/
das Thema
annähern
sich selbst
annähern
in persönlich-
kreativ
Prozessen

Lern-Probe-Raum
↳ Probe-Fühlen
↳ Probe-Denken
↳ Probe-Sprechen
↳ Probe-Handeln

**Kreatives
Schreiben**

Sinnlichkeit

**Gast-
Freundschaft**

Spuren

Kunst
Körper
Tanz u. Bewegung

**Klärung
der Grundhaltung**
Theorie + Praxis
entscheidend Teil Erkennen

**Grund-
annahmen
in der Heilpädagogie**
↳ Theorien
↳ Methoden = Hintergrund

Theorie
↳ hermeneutisch-
pragmatisch +
phänomenologisch
↳ hermeneutisch-
pragmatisch +
phänomenologisch

**Fast Ziel der Erwachsenenbildung
Souveränität d. Lernende.
Wahrer Norm
annehmen. erdachte.
Hilfsgüter. Hilft für
+ sich ablesen
von Theorie + Praxis**

**pädagogische
Anthropologie**
↳ Erziehung Ziel

**Menschen
↳ wollen Souveränität
haben die Kompetenz
ein bei Selbstbestimmung
In lebensvollwussten
denn die an alle sah
gestaltet fühlen
unangenehme Lebenszeit**

**Überlegungen
zu einer an-
erkennung der
Erwachsenenbildung
auf der hp Lehr
die die HP zu
übertragen**

**Fast: HP als Handlungswissenschaft
eine Theorie für die
Praxis
Person im Zentrum**

**Ausblick
Kritik
↳ Wissenschaft
Theorie
Lernprozesse**

**Ziele der
HP → Haltung &
Handlungskapazität
& Wissen
Schafft**

**Kann das
HP
sein?**

Eigenständigkeitserklärung

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit mit dem Thema „Anerkennung in der Heilpädagogik. Die Bedeutung von Haltung im Lehr-Lern-Prozess der Erwachsenenbildung“ selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Die Stellen der Hausarbeit, die anderen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der Herkunft kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen sowie für Quellen aus dem Internet.

Coesfeld, 06.06.2019

A handwritten signature in black ink, consisting of stylized initials and a horizontal line extending to the right.