

Herausragende Masterarbeiten

Autor*in

Iris Sebastian

Studiengang

Erwachsenenbildung, M.A.

Masterarbeitstitel

**Resonante Begegnungsgestaltung als
pädagogische Haltung in der Erwachsenenbildung:
Haltung, Reflexion und Achtsamkeit als Schlüssel?**

R
TU
P

Distance and Independent
Studies Center
DISC

Inhalt

1. Einleitung	4
1.1 Erkenntnisleitendes Interesse und Ziele der Arbeit	7
1.2 Begriffsannäherungen und theoretische Einordnungen.....	9
1.2.1 Gesellschaftliche Einordnung	9
1.2.2 Erwachsenenbildung, Zeit und lebenslanges Lernen.....	10
1.2.3 Erwachsenenbildner und -bildnerinnen im Blick.....	11
2. Haltung.....	14
2.1 Soziologische Betrachtungen.....	15
2.2 Haltungsbegriff nach Christina Schwer, Julius Kuhl und Claudia Solzbacher	16
2.2.1 Haltungsaufbau	19
2.2.2 Haltungsverinnerlichung.....	20
2.2.3 Erkenntnisse der begleitenden Forschung zu WERT	20
2.3 Das Werden eines Begriffes: Haltung in modernen Gesellschaften.....	21
2.3.1 Das dialogische Prinzip-Martin Buber	23
2.3.2 Der Verlust der Duwelt.....	24
2.3 Zwischenfazit	25
3. Theoretische Ansätze zur pädagogischen Begegnung	27
3.1 Das Konzept der Resonanz von Hartmut Rosa.....	28
3.1.1 Körperliche Welterfahrungen – „In–die–Welt–gestellt–sein“	29
3.1.2 Emotionale Welterfahrungen	30
3.1.3 Resonanz und Entfremdung – eine Dialektik	31
3.1.4 Aneignung und Anverwandlung.....	32
3.1.5 Die Moderne als Resonanzkatastrophe	33
3.1.6 Das geistige Band - Berührungen zwischen Rosa und Buber.....	35
3.2 Das Konzept der Anerkennung von Wolfgang Müller-Commichau	36
3.2.1 „Dasein“ und „Sosein“	37
3.2.2 Emotionale Kompetenz und Dialogfähigkeit.....	38

3.3 Same same but different – Der Andere – das Gegenüber	40
4. Selbst und Selbstreflexion	42
4.1 Das Selbst	43
4.1.1 Die Theorie der Entwicklungsstufen des Selbst von Robert Kegan.....	43
4.1.2 Zur Aktualität des Selbst in der Erwachsenenbildung	45
4.2 Selbstreflexion	48
4.3 Gewähr werden - Die Kunst des Seins.....	50
5. Achtsamkeit.....	52
5.1 Achtsamkeit als Haltung und Praxis.....	53
5.1.1 Aufmerksamkeit.....	53
5.1.2 Präsenz	53
5.1.3 Achtung	54
5.1.4 Selbstreferenz	55
5.2 Zeit in der Erwachsenenbildung	56
5.2.1 Rezeptivität.....	56
5.2.2 „Wenn das Ewige das Zeitliche berührt“	57
6. Atmosphären – mehr als Lernumgebungen	58
7. Der Schlüssel zu Resonanz und Anerkennung in der Erwachsenenbildung – Fragmente der Erkenntnisse	62
8. Fazit und Ausblick	70
9. Bibliographie.....	74
Eigenständigkeitserklärung.....	84

1. Einleitung

„Reduktion von Komplexität bringt Steigerung von Komplexität.“ (Niklas Luhmann)

Seit den 1990er Jahren ist offensichtlich, dass postmoderne Einflüsse auch in der Erwachsenenbildung sichtbar sind. Die traditionelle Vorstellung von Vernunft und Bildungsoptimismus aus der Aufklärung hat heute nur noch begrenzte praktische Relevanz. Anstelle einer festen Bildungsidee bestimmen vor allem Nachfrage und finanzielle Unterstützung das Bildungsangebot. Eine Hierarchie von Themen und Zielen wird größtenteils abgelehnt. Der Rückgang der traditionellen politischen Bildung deutet auf eine Entwicklung hin, die auch in der Erwachsenenbildung zu einer Art "Infotainment" führt. "Infotainment" bezeichnet ein Medienangebot, das darauf abzielt, die Rezipienten sowohl zu informieren als auch zu unterhalten, indem es Informationen und Unterhaltung gezielt kombiniert. Die postmoderne Erwachsenenbildung verzichtet auf Eigenständigkeit und wird stattdessen in Bereiche wie Gesundheitsförderung, Arbeitsmarktpolitik, staatliches Krisenmanagement, Freizeit- und Kulturbetrieb integriert. Schlüsselbegriffe der 1990er Jahre sind Differenz und Pluralität. In sozialwissenschaftlichen Diskussionen konkurrieren verschiedene Zeitdiagnosen miteinander, wie Risiko-, Erlebnis- und Multioptionengesellschaften, Postmoderne, reflexive Moderne, Spätmoderne und Globalisierung. In der empirischen Sozialforschung werden verschiedene Milieus und Lebensstile untersucht. Diese Vielfalt der Milieus beeinflusst ebenfalls direkt Angebot und Nachfrage in der Weiterbildung, beispielsweise durch eine milieuspezifische Differenzierung von Lernmotiven, Lernstilen, Umgangsformen, alltagsästhetischen Vorlieben und Erwartungen an das "Ambiente" von Bildungsstätten. Die traditionelle Didaktik verliert an Bedeutung zugunsten einer ganzheitlichen "Erlebnisqualität" von Bildungsangeboten. Zudem nimmt die Multikulturalität der Themen und Teilnehmergruppen zu. Der Konstruktivismus betont ebenfalls die lebensgeschichtliche Prägung und Individualität des Erwachsenenlernens, indem er darauf hinweist, dass Erwachsene nicht einfach vorgegebenes Wissen aufnehmen, sondern ihre eigenen Lernwege gestalten und sich die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten selbst aneignen. Eine herkömmliche Unterrichtsforschung, die auf dem Sender-Empfänger-Schema basiert, kann diese aktiven Lernprozesse nicht angemessen erfassen.¹

¹ Vgl. Siebert (2010), S.85.

Diese Individualität der Lernenden fußt in der Ausprägung ihrer Identitäten. Laut Erikson ist die Ausbildung einer eigenen Identität die Lebensaufgabe von Jugendlichen, die Lebensaufgabe im Alter hingegen ist es, das Leben zu resümieren und Integrität auszubilden.² Nach Erikson ist: „Integrität die Verschmelzung des gegenwärtigen Selbst mit dem idealisierten Selbst.“³ Die Zeit dazwischen, das Erwachsenenleben, ist gekennzeichnet durch einen Schaffens- und Loslösungsprozess. Ein Lebensentwurf wird, auf Grundlage der individuellen Identität, entfaltet, Beruf und Familie etabliert und am Ende steht der Austritt aus dem Berufsleben und der „Verlust“ der Kinder, die auf den eigenen Beinen stehen.⁴ Das Ziel des frühen Erwachsenenalters ist nach Erikson somit das Erlangen einer Erwachsenen-Intimität und das Pflegen der eigenen Identität. Die Frage nach der Identität und was es genau damit auf sich hat, ist keine neue Idee, sondern vielmehr dieselbe philosophische Frage, die bereits Platon in seinem Dialog „Symposium“ aufwirft. Demzufolge gilt der Mensch von dem Zeitpunkt der Geburt bis hin zu seinem Tode als derselbe. Dieses gilt sowohl für den physischen Leib, als auch für die Seele – innere Einheitlichkeit trotz äußerem Wandel.⁵ Die bereits von Platon erkannte, Einheitlichkeit oder vielmehr Gleichheit der Identität über die Lebensspanne, wurde von Erikson aufgegriffen und gilt nunmehr als klassische Determinante von personaler Identität. Innerhalb dieses „Gleichbleibens“ kristallisieren sich zwei Dimensionen heraus, zum einen die *biographische-vertikale* Dimension und zum anderen die *sozial-horizontale* Dimension.⁶ Innerhalb eines Lebens durchläuft der Mensch verschiedenste Phasen, innerhalb derer seine Identität durch Erfahrungen beeinflusst wird und umgekehrt. Es besteht somit eine Wechselwirkung zwischen der Identität und den Erfahrungen, welchen wir im Laufe unseres Lebens ausgesetzt sind. So ist es möglich, dass sich die Identität eines Individuums im Laufe seines Lebens, aufgrund von äußeren Einflüssen, verändert. Der Verlust eines Arbeitsplatzes oder der erfolgreiche Abschluss einer Weiterbildung kann zu Veränderungen im Selbstbild und damit auch zu Veränderungen in der eigenen Identität führen. Ist das eingetretene Ereignis nicht mit der vorhandenen Identität und dem eigenen Selbstbild in Einklang zu bringen, so regt dieses zu Selbstreflexion an. Die Konfrontation mit einem Ereignis, das mit der eigenen Identität unvereinbar ist, ist somit Voraus-

² Vgl. Feil/Klerk-Rubin (2010), S. 29-31.

³ Erikson (2005).

⁴ Vgl. Feil/Klerk-Rubin (2010), S. 30.

⁵ Vgl. Paulsen/Plato (2015), S. 127-128.

⁶ Vgl. Höffler-Mehlmer (2021), S. 30.

setzung für eine Identitätsveränderung. So kann man konstatieren, dass Identitätsentwicklung nicht mit dem Eintritt in das Erwachsenenalter abgeschlossen ist, sondern ein lebenslanger Prozess ist.⁷ Die Relevanz dieser Erkenntnis ist für Erwachsenenbildung eminent. Im Zusammenhang mit dem Begriff der Identität gewinnt auch der Begriff des Selbst an Bedeutung, welcher an späterer Stelle noch genauer beleuchtet wird. Erich Fromm bezeichnet den Menschen als ein „mit Vernunft ausgestattet(es)“ Wesen: „er ist Leben, das sich seiner selbst bewusst ist.“⁸ Er attestiert dem Menschen ebenfalls ein Bewusstsein für seine Mitmenschen, welches ihm hilft, sein Schicksal zu bewältigen. Diese Erkenntnis seiner eigenen Existenz, seiner Beziehung zu anderen Menschen, seiner Vergangenheit und Zukunft, ist hierbei von zentraler Bedeutung. Das Bewusstsein seiner individuellen Existenz, die Anerkennung der begrenzten Lebenszeit, die Tatsache, dass er ohne eigenes Zutun geboren wurde und gegen seinen Willen sterben wird, sowie die Erkenntnis seiner Hilflosigkeit gegenüber den Natur- und Gesellschaftskräften, lassen eine isolierte Existenz als quälendes Gefängnis erscheinen. Ohne die Möglichkeit, sich mit anderen Menschen zu verbinden und sich mit der Welt außerhalb seiner selbst zu vereinen, wäre der Mensch dem Wahnsinn verfallen.⁹ Nun steht der Mensch vor der Frage, „wie er sein Abgetrenntsein überwinden, wie er zur Vereinigung gelangen, wie er sein eigenes einzelnes Leben transzendieren und das Einswerden erreichen kann.“¹⁰ Hartmut Rosa erkannte, dass diese Abgetrenntheit der Individuen voneinander sowohl ein gesellschaftliches Phänomen, als auch ein gesamtgesellschaftliches Problem ist und beschäftigte sich mit anzunehmenden Ursachen. So konstatierte er in seinem Hauptwerk zur Resonanz: „Wenn Beschleunigung das Problem ist, dann ist Resonanz vielleicht die Lösung.“¹¹ Rosa entwickelt mit seiner Grundidee einen Impulsgeber für gesellschaftliche Veränderungen, der sich nicht ausschließlich auf die simplifizierende Idee der "Entschleunigung" als Antwort auf die allgegenwärtigen Fragen nach den anhaltenden Prozessen der Steigerung und Eskalation in westlichen Gesellschaften stützt. Basierend auf diesen Erkenntnissen beschäftigt sich vorliegende Thesen damit, welchen Einfluss dieses auf die Erwachsenenbildung hat.

⁷ Vgl. Höffler-Mehlmer (2021), S. 30-31.

⁸ Fromm (2016), S. 17.

⁹ Vgl. Fromm (2016), S. 17.

¹⁰ Fromm (2016), S. 19.

¹¹ Rosa (2022), S. 13.

1.1 Erkenntnisleitendes Interesse und Ziele der Arbeit

„Ich glaube, das größte Geschenk, das ich von jemanden bekommen kann, ist, dass er mich sieht, mir zuhört, mich versteht und mich berührt.

Das größte Geschenk, das ich einem anderen Menschen machen kann, ist, ihn zu sehen, ihm zuzuhören, ihn zu verstehen und ihn zu berühren.

Wenn das gelingt, habe ich das Gefühl, dass wir uns wirklich begegnet sind.“¹²

In der Erwachsenenbildung stehen Erwachsenenpädagoginnen und Erwachsenenpädagogen vor der Herausforderung, Lehre so zu gestalten, dass diese den Anforderungen der Zeit entspricht. Die zunehmende Individualisierung und Diversität in der Gesellschaft erfordern eine sensibilisierte Herangehensweise an die Gestaltung von Lernprozessen, die über traditionelle Lehrmethoden hinausgeht. Dabei spielt nicht nur die reine Informationsübermittlung eine Rolle, sondern auch die Art und Weise, wie diese kommuniziert wird. Anerkennende Kommunikation, also eine respektvolle und empathische Art des Austauschs, gewinnt in diesem Kontext zunehmend an Bedeutung. Allerdings stellen sich in modernen Gesellschaften auch einige Herausforderungen für eine wertschätzende und resonante Kommunikation. Menschen sind heutzutage oft sehr beschäftigt und gestresst, was dazu führen kann, dass sie weniger Geduld und Verständnis für andere aufbringen können. Zeitverknappung und soziale Beschleunigung sind allgegenwärtig. Die Fähigkeit von Erwachsenenbildnern und Erwachsenenbildnerinnen mit ihren Gegenübern in Resonanz zu gehen, scheint vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen genauso notwendig, wie schwierig. Darüber hinaus haben sich in modernen Gesellschaften Wertvorstellungen und Normen verändert, was sich ebenfalls auf die Erwachsenenbildung auswirkt. Diese Veränderungen sind von großer Relevanz für das soziale Miteinander und sollten bezugnehmend auf die Bildungsbestrebungen Erwachsener näher untersucht und diskutiert werden. Eine anerkennende Kommunikation ist nicht nur wichtig für das zwischenmenschliche Verhältnis, sondern auch für das gesellschaftliche Zusammenleben insgesamt. So basiert eine anerkennende Begegnungsgestaltung auf einer respektvollen und achtsamen Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden. Sie ermöglicht es, individuelle Bedürfnisse und Potenziale zu erkennen und zu fördern, um nachhaltige Lernmotivation und -erfolge zu gewährleisten. Diese anerkennende Haltung erfordert ein hohes Maß an Reflexion über das eigene pädagogische Handeln sowie Achtsamkeit im Umgang mit den Bedürfnissen und Emotionen der Lernenden und mit sich selbst. Die Herausforderung besteht darin, diese anerkennende,

¹² Satir (2012), S. 9.

auf Resonanz fußende Begegnungsgestaltung als grundlegende pädagogische Haltung zu verankern und diese als zentrales Element pädagogischer Arbeit zu etablieren.

In diesem Kontext stellt sich die Frage, wie eine erwachsenenpädagogische Haltung entwickelt werden kann, die zu einer anerkennenden und resonanten Begegnungsgestaltung führt. In dieser Masterarbeit soll akzentuiert werden, warum resonante Begegnungsgestaltung wichtig für professionelle pädagogische Arbeit in Kontexten der Erwachsenenbildung ist, welche Auswirkungen diese auf die pädagogische Arbeit von Lehrenden hat und unter welchen Voraussetzungen resonante, anerkennende Begegnungen möglich sind. Durch Literaturrecherche kristallisierte sich heraus, dass sowohl Selbstreflexion als auch Achtsamkeit hierbei von großer Bedeutung sind. Diese Fragen berühren philosophische und soziologische Diskussionen, welche die Begegnung zweier Subjekte, den Seinsmodus, Emotionen, Atmosphären, gesellschaftliche Normen etc. in sich schließen. So setzt sich vorliegende Arbeit, nach der Einordnung der für das Verständnis dieser Masterarbeit relevanten Begriffe, zunächst mit dem Begriff der Haltung auseinander. Es wird der Frage nachgegangen, was unter diesem Begriff zu verstehen ist und in welcher Ausprägung die professionelle pädagogische Haltung für Begegnungen in der Erwachsenenbildung von Relevanz ist. Im Anschluss daran werden im Rahmen der Auseinandersetzung mit theoretischen Ansätzen zur pädagogischen Begegnung das Resonanzkonzept nach Hartmut Rosa und die Anerkennungspädagogik Wolfgang Müller Commichaus näher erläutert. Dabei wird auf ihre Relevanz für die Begegnung im pädagogischen Kontext Bezug genommen. In den zwei folgenden Kapiteln werden sowohl das Selbst und die Selbstreflexion als auch die Achtsamkeit genauer beleuchtet. Kapitel sechs beschäftigt sich mit Überlegungen zu Atmosphären und versucht deren Bedeutung als sinnliche und emotionale Erfahrungen, die unsere Wahrnehmung und unser Verständnis von Räumen und Umgebungen prägen, zu erläutern. Darauf folgend beschäftigt sich der Schlussteil dieser Arbeit mit der Zusammenfassung der Erkenntnisse und dem Fazit.

1.2 Begriffsannäherungen und theoretische Einordnungen

Das folgende Kapitel soll einen theoretischen Rahmen bilden innerhalb dessen die vorgestellten Konzepte ihre Entfaltung finden und eine Auseinandersetzung stattfinden kann.

1.2.1 Gesellschaftliche Einordnung

Die Soziologie als Wissenschaftsdisziplin analysiert grundlegende Annahmen über die Strukturen, Phänomene und Mechanismen des Zusammenlebens von Menschen und der Gesellschaft im Speziellen. Im historischen Verlauf reicht der Blick von der Antike bis zur Moderne und fokussiert sich unter anderem auf moderne Strukturen wie Kapitalismus, funktionale Differenzierung, Individualisierung und Ästhetisierung. Seit den 1970er Jahren zeigt sich, dass die Postmoderne durch Globalisierung, Postindustrialisierung, Digitalisierung und Liberalisierung neue Grundstrukturen hervorgebracht hat, die sich von denen der bürgerlichen und industriellen Moderne unterscheiden. Neben der allgemeinen Theorie der Moderne hat sich ein spezifischeres Konzept entwickelt: das Konzept der Spätmoderne, als zeitgenössische Phase der Moderne. Sowohl Post- als auch Spätmoderne haben das Ziel, die historische Andersartigkeit der heutigen Gesellschaft in ihren Grundstrukturen und Dynamiken zu erfassen.¹³ So eint beide Ideen das Ziel, eine Gesellschaft zu beschreiben, die sich von den Merkmalen der modernen Gesellschaft unterscheidet. Postmoderne Gesellschaften zeichnen sich durch eine Vielzahl von Kriterien aus, darunter beispielsweise eine Abkehr von linearen Fortschrittsnarrativen, eine Betonung von Vielfalt und Pluralismus, sowie eine kritische Haltung gegenüber Metanarrativen und festen Wahrheiten. Im Gegensatz dazu bezieht sich der Begriff Spätmoderne auf eine Gesellschaft, die sich in einem fortgeschrittenen Stadium der Moderne befindet. Spätmoderne Gesellschaften behalten noch einige Merkmale der modernen Gesellschaft bei, wie zum Beispiel eine Betonung auf Rationalität und Effizienz, während sie gleichzeitig neue Entwicklungen und Herausforderungen wie Globalisierung, Digitalisierung und Individualisierung bewältigen. Für die vorliegende Arbeit wird sowohl der Begriff der Spätmoderne als auch der Begriff der Postmoderne als Zeitdiagnose verstanden und verwendet.

Der Soziologe Zygmunt Bauman beschreibt in seinem Werk "Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty" die postmoderne Gesellschaft als eine, in der traditionelle Strukturen

¹³ Vgl. Reckwitz/Rosa (2021), S. 35-37.

und Normen aufgelöst sind und die Menschen mit einer ständigen Veränderung und Unsicherheit konfrontiert sind. Diese Unsicherheit spiegelt sich auch in der Wahrnehmung von Zeit wider, die nicht mehr als festgelegte Abfolge von Ereignissen betrachtet wird, sondern als etwas, das sich ständig wandelt und neu definiert wird:

„Forms, whether already present or only adumbrated, are unlikely to be given enough time to solidify, and cannot serve as frames of reference for human actions and long-term life strategies because of their short life expectation [...]“¹⁴

Beispielsweise hat die Entwicklung von digitalen Medien und Kommunikationstechnologien dazu geführt, dass Menschen in der Lage sind, in Echtzeit miteinander zu kommunizieren und Informationen auszutauschen. Diese Beschleunigung des Lebensrhythmus kann die Wahrnehmung von Zeit verändern.

1.2.2 Erwachsenenbildung, Zeit und lebenslanges Lernen

Wie das vorangehende Kapitel bereits vermuten lässt, basiert die Entwicklung von Gesellschaften in hohem Maße auf der Veränderung ihrer Zeitstrukturen. Das Konzept des lebenslangen Lernens kann somit als Respons auf die Veränderung temporaler Strukturen in postmodernen Gesellschaften verstanden werden.¹⁵ Mit zunehmender Fokussierung der Berufswelt auf das lebenslange Lernen wird das Lernen in seiner Zeitlichkeit universalisiert, entgrenzt und damit dekontextuiert.¹⁶ Bildung erfährt eine Loslösung von Altersstrukturen und eine lebenslange Legitimation. Auch wenn die Verwendung der Begrifflichkeit des lebenslangen Lernens vorwiegend im Kontext der Erwachsenenbildung zu finden ist, grenzt dieser Begriff das Lernen in der Jugend nicht aus, sondern ist vielmehr als ein inkludierender Begriff zu verstehen. Im Zentrum des lebenslangen Lernens steht das Individuum mit seinen individuellen Lernerfahrungen und Aneignungslogiken. Lernen geschieht somit permanent und in allen Lebensphasen.¹⁷ Nun erweist sich Zeit in der Erwachsenenbildung als ein knappes Gut. Erwachsenen fehlt es oft an Zeit für Bildung, da diese durch Berufstätigkeit und private Verpflichtungen eingebunden sind.

¹⁴ Bauman (2010), S. 1

„Formen, ob bereits vorhanden oder nur angedeutet, wird wahrscheinlich nicht genügend Zeit zur Verfestigung gegeben und kann aufgrund ihrer kurzen Lebenserwartung nicht als Bezugsrahmen für menschliches Handeln und langfristige Lebensstrategien dienen.“ (Übersetzt durch Verfasserin)

¹⁵ Vgl. Schwarz/Schmidt-Lauff (2020), S. 49.

¹⁶ Vgl. Kade/Seitter (2010), S. 303.

¹⁷ Vgl. Arnold/Nuissl/Nolda (2010), S. 183.

Anders als in der Schulzeit, ist im Erwachsenenalter kein Rahmen für Bildung vorgegeben. Werner Lenz konstatierte bereits 2012 den Abschied vom *lebenslänglichen* Lernen hin zum *lebensbegleitenden* Lernen und forderte die Schaffung neuer Räume und Bestrebungen innerhalb des Bildungssystem, um das Konzept des lebenslangen Lernens nachhaltig zu etablieren.¹⁸ Der Begriff Erwachsenenbildung bezeichnet in vorliegender Arbeit die Pluralität der Bildungsangebote für Erwachsene und die Aneignungsmechanismen durch ihre Teilnehmenden. Folglich empfiehlt es sich, vor dem in Kapitel 1.2.1 beschriebenen, gesellschaftlichen Hintergrund, in der Erwachsenenbildung vermehrt für das Thema Zeit in der Erwachsenenbildung zu sensibilisieren. Zeiträume sollten bewusst wahrgenommen und wertgeschätzt werden.¹⁹ Diese Thematik wird in Kapitel 5.2 noch weiter vertieft.

1.2.3 Erwachsenenbildner und -bildnerinnen im Blick

Martin Buber schreibt in seinem Werk „Ich und Du“: „Alles wirkliche Leben ist Begegnung.“²⁰ Seiner Auffassung nach geht die Begegnung der Beziehung voraus. Somit ist Begegnung eine zutiefst gegenwärtige Erfahrung des Aufeinandertreffens zweier Individuen. Gute Begegnungen können sich durchaus in eine Beziehung sedimentieren und eine wirkliche Beziehung wirkt "[...]an mir wie ich an ihr[...]".^{21 22}

Es liegt die Annahme nahe, dass die der Beziehung vorangehende Begegnung eine gewisse Begegnungskompetenz beim „Ich“ voraussetzt, und ein erwachsenenpädagogischer Diskurs darüber scheint obligatorisch. Buber spricht jedoch nicht von Kompetenzen, sondern plädiert in einer „Du-Beziehung“ für grundlegende und kompromisslose Akzeptanz des Andersseins des Gegenübers. Er postuliert somit eine offene, empathische Haltung für sein Gegenüber.²³

Rosa bezeichnet Kompetenz sogar als Aneignung. Kompetenz bedeutet für ihn das sichere Beherrschen einer Technik und ist auf eine Begegnung, welche durch Gegenwärtigkeit des Gegenübers gekennzeichnet ist, nicht anwendbar. Er spricht hingegen von

¹⁸ Vgl. Lenz (2012), S. 184.

¹⁹ Vgl. Schmidt-Lauff/Schreiber-Barsch/Nuissl (2019), S. 158-163.

²⁰ Buber (2024), S. 16.

²¹ Buber (2024), S. 14.

²² Vgl. Buber (2024), S. 13-15.

²³ Vgl. Buber (2024), S 78.

einem prozesshaften „Miteinander - in - Beziehung treten“ und würdigt so die Offenheit und Unverfügbarkeit des Moments der Begegnung. Begegnung versteht sich daher als der gegenwärtige Vollzug und die Gestaltung des Miteinanders, wobei immer aufs Neue geklärt werden kann, ob der Begegnungsraum angemessen und wie dieser gegenwärtig auszugestalten ist. Resonanz meint hierbei die Anverwandlung von geistiger Welt. Ein gegenseitiges Berührtsein, welches eine beidseitige Veränderung/Verwandlung auslöst.²⁴ Der Begriff der resonanten Begegnungsgestaltung, wie er im Rahmen dieser Arbeit verwendet wird, meint somit die Fähigkeit innerhalb eines Möglichkeitsraumes gegenwärtige Begegnungen so zu gestalten, dass Berührtsein und Anverwandlung stattfinden kann.

Rosa und Buber eint die Haltung, dass der Begegnung eine besondere Bedeutung in diesem Aufeinandertreffen zukommt. Beide sind ebenfalls der Überzeugung, dass es notwendig ist, sich unvoreingenommen und ohne Selbstzweck aufeinander einzulassen. Rosa nennt diese Haltung das Berührtsein und Buber konstatiert: „Alles Mittel ist Hindernis. Nur wo alles Mittel zerfallen ist, geschieht die Begegnung.“²⁵ Ebenso unterstreicht Buber die von Rosa vielgeschätzte Offenheit und Unverfügbarkeit, die eine Begegnung zweier Menschen innehat und einer Beziehung vorausgeht:

„- Was erfährt man also vom Du?

- Eben nichts. Denn man erfährt es nicht.

- Was weiß man also vom Du?

- Nur alles. Denn man weiß von ihm nichts Einzelnes mehr.“²⁶

Hannes Galter konstatiert auf seiner Internetseite zur Fernlehre in der Erwachsenenbildung während der Pandemie 2020: „Das, was wirklich fehlt, ist der persönliche Kontakt zu den Studierenden. Blickkontakte, Persönlichkeit, Emotionalität, Körpersprache, all das, was ein Band zwischen Lehrenden und Lernenden bildet, lässt sich über das Internet nicht transportieren. Eine Studentin meinte, bei all dem Aufwand an digitalen Materialien fehle ihr die persönliche Erklärung und der individuelle Zugang der Lehrperson.“²⁷

²⁴ Vgl. Rosa/Endres (2016), S. 7-16.

²⁵ Buber (2024), S. 16.

²⁶ Buber (2024), S. 15.

²⁷ Galter (2020), o.S.

Bildung braucht Begegnung. Der Trend, trotz räumlicher Trennung in medialer Verbundenheit zu lernen und zu lehren, hat seit der Corona Pandemie deutlich zugenommen und wird von Seiten der Lernenden unterschiedlich beurteilt.²⁸ Eine Vertiefung der Unterscheidung zwischen der Lehre in Präsenz und der Onlinelehre ist an dieser Stelle nicht vorgesehen und würde auch den Rahmen dieser Masterarbeit sprengen. Jedoch sei erwähnt, dass die Fernlehre via Internet durchaus Vorteile bietet und auch Menschen ermöglicht an Kursangeboten teilzunehmen, denen beispielsweise aufgrund fehlender Mobilität der Zugang verwehrt wäre.²⁹

Das Aufeinandertreffen von Menschen gut zu gestalten, gehört zu den Kernaufgaben von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern. Daher scheint eine Auseinandersetzung mit dieser Thematik unverzichtbar. Die Relevanz Bubers für die Erwachsenenpädagogik wird an späterer Stelle weiter vertieft. Die rezipierten Auslassungen veranlassen dazu, sich die Bedeutung der Haltung der Lehrenden, als Voraussetzung für Begegnung und Beziehung in der Erwachsenenbildung, genauer zu betrachten.

²⁸ Vgl. Moser (2023), S. 255.

²⁹ Vgl. Moser (2023), S. 263.

2. Haltung

„Im Grunde sind es immer die Verbindungen mit Menschen, die dem Leben seinen Wert geben.“ (Wilhelm von Humboldt)

„Haltung ist dem Handeln übergeordnet.“³⁰ Diese Überzeugung ist in der Literatur durchaus weit verbreitet. Schwer und Solzbacher verdeutlichten jedoch, dass „[...] eine professionelle Haltung weitaus mehr umfasst als Einstellungen, Glaubenssätze, subjektive Theorien oder (normative) Vorstellungen zu Menschenbildern, pädagogischen Konzepten, Theorien, Praktiken oder Zielen. Denn das, was Pädagoginnen und Pädagogen denken, glauben und zum Ziel haben (sollen), d.h. mentale Inhalte allein, konstituieren noch keine Haltung.“³¹ Man könnte konstatieren, dass eine Haltung, die nicht zu einer Handlung führt, lediglich eine Meinung bleibt. John Hattie fordert in diesem Kontext, dass Lehrende sich „für das Lehren und Lernen aktiv engagieren und dafür eine Leidenschaft entwickeln.“³² Diese „[...] ethische, zugewandte Haltung [...]“³³ mündet in ein Handeln der Lehrenden, die ihre Lernenden zu begeistern versuchen. Kritisch zu betrachten ist dies, wenn es für Menschen beispielsweise durch äußere Umstände nicht möglich ist, ihre Haltung durch Handlungen zum Ausdruck zu bringen. „Moralische Überzeugungen sind nicht handlungsleitend, sondern geben uns die Richtschnur dafür, welche Begründungen dafür geeignet sind, eine falsche Handlung mit einem richtigen Bewusstsein in Deckung zu bringen. Das universelle Scharnierwort dafür heisst 'eigentlich'.“³⁴ So bleibt die Frage, wie sinnvoll es ist, eine gemeinsame pädagogische Haltung zu postulieren, wenn es bereits ausreichend ist, aufkommende kognitive Dissonanzen rational zu erklären und somit auch zu rechtfertigen. Es bleibt festzustellen, dass Haltungen erst durch Handlungen sichtbar und beobachtbar werden, denn „Handeln ist allgemein ein bewusstes und willentliches menschliches Tun, das auf die Gestaltung der Wirklichkeit gerichtet ist; der Handelnde verfolgt dabei bestimmte Ziele und hat dafür bestimmte Motive.“³⁵ Dieses Handeln wiederum vollzieht sich nicht in luftleerem Raum, sondern interagiert auf mehreren Ebenen gleichzeitig mit seiner Umwelt – sowohl institutionell als auch zwischenmenschlich. Im Folgenden soll ein kurzer soziologischer Einblick gewährt werden

³⁰ Viernickel, S. 6.

³¹ Schwer/Solzbacher (2014), S. 215.

³² Hattie (2013), S. 44.

³³ Hattie (2013), S. 29.

³⁴ Welzer (2023), S. 81.

³⁵ Giesecke (2015), S. 20.

und dann ausführlicher auf die Idee des Haltungsbegriffes nach Schwer und Solzbacher eingegangen werden. Im Anschluss daran wird versucht, die Bedeutung von Haltung im Rahmen der Begegnung mit Hilfe Martin Bubers zu verdeutlichen.

2.1 Soziologische Betrachtungen

Norbert Elias beschäftigte sich bereits vor Pierre Bourdieu mit der Definition von Haltung und Habitus. Ein zentraler Aspekt von Elias' Figurationsmodell ist die gegenseitige Abhängigkeit und Verflechtung der Menschen miteinander. Elias erklärt, warum die Menschen voneinander abhängig und aufeinander angewiesen sind. Durch die Verwendung des Begriffs "Figuration" wird die Dichotomie zwischen Individuum und Gesellschaft überwunden und der prozesshafte Charakter betont, der auch in seiner Terminologie zum Ausdruck kommt. Elias betont, dass man Menschen nie als isolierte Individuen betrachten kann, sondern immer nur als Teil von Figurationen. Der Begriff der Figuration beschreibt nicht nur die Beziehungsaspekte, sondern auch die Veränderungsfähigkeit von Figurationen, die dynamisch sind und sich kontinuierlich verändern können.³⁶ Bourdieu ist bekannt für seine Auseinandersetzung und Prägung des Habituskonzeptes. Er vertritt die Auffassung, dass Haltungen verinnerlicht und damit nur schwer veränderbar sind, jedoch stark von gesellschaftlichen Bedingungen geprägt sind. „Unterschiedliche Existenzbedingungen bringen unterschiedliche Formen des Habitus hervor [...]“³⁷ Diese Abhängigkeit des Habitus des Individuums von seiner Umwelt teilt die Auffassung von Elias. Für die Erwachsenenbildung ist es unerlässlich diese soziologischen Einflussfaktoren zu berücksichtigen. Durch die konstruktivistische Teilnehmerorientierung wird der Lernende von vielen Seiten beleuchtet und seine Individualität betont. Erwachsenenlernen wird als überwiegend selbst gesteuerte Auseinandersetzung mit den Anforderungen der eigenen Lebenswelt und der Gesellschaft betrachtet. Der systemisch-konstruktivistische Ansatz lässt hierbei den Menschen als biologisches Lebewesen nicht außer Acht und bildet eine Brücke, die biologisches und sozialwissenschaftliches Denken verbindet.³⁸ Siebert spricht in seinem erwachsenenpädagogischen Konstruktivismus unter anderem auch über die Determinanten der Lernfähigkeit. So nehmen unser Selbstbild und

³⁶ Elias (2010).

³⁷ Bourdieu (2023), S. 278.

³⁸ Vgl. Siebert (2004), S. 54.

das Milieu, aus dem wir kommen, gleichermaßen Einfluss auf unsere Lernfähigkeit wie Schulbildung und der ausgeübte Beruf.³⁹

2.2 Haltungsbegriff nach Christina Schwer, Julius Kuhl und Claudia Solzbacher

Kuhl, Schwer und Solzbacher beschreiben eine professionelle pädagogische Haltung als ein persönliches Gefüge aus Einstellungen, Werten und Überzeugungen, welches durch authentische Selbstreflexion und Selbstkompetenzen geformt wird. Ähnlich einem inneren Kompass prägt dieses Gefüge das Denken und Handeln der Pädagogen. Das theoretische Fundament bildet das PSI-Modell von Julius Kuhl.⁴⁰ Dieses ist ein psychologisches Modell, das sich mit der Selbstregulation von Verhalten und Emotionen beschäftigt. PSI steht für Persönlichkeits-System-Interaktionen und beschreibt die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Persönlichkeitssystemen, die unser Verhalten und unsere Emotionen beeinflussen. Das PSI-Modell basiert auf der Annahme, dass unsere Persönlichkeit aus verschiedenen Systemen besteht, welche unterschiedliche Funktionen erfüllen und miteinander interagieren können. Es werden vier psychische Teilsysteme und das Konzept des "Selbst" untersucht, wobei jeder Mensch diese Teilsysteme, die gemeinsam Denken, Handeln und somit auch die Haltung beeinflussen, besitzt. Die Teilsysteme umfassen das Intentionsgedächtnis, das Extensionsgedächtnis, die Objekterkennung und die intuitive Verhaltenssteuerung. Diese vier Systeme werden durch Affekte reguliert.⁴¹ Das Lexikon der Psychologie beschreibt einen Affekt als ein intensives, relativ kurz andauerndes Gefühl⁴², und Odenbach beschreibt einen Affekt wie folgt : „Affekt (lat. afficere = in eine Stimmung versetzen), plötzlich auftretende Gefühlsregung – wie Freude, Angst, Wut , Begeisterung, Scham, Eifersucht – mit körperlichen Begleiterscheinungen (Atmung, Herzstätigkeit, Gesichtsfarbe), die sich, da die Kontrolle durch höhere Vorstellungs- und Denkvorgänge beeinträchtigt ist, in Affekthandlungen entladen kann.“⁴³

³⁹ Vgl. Siebert (2012), S.37.

⁴⁰ Vgl. Kuhl/Schwer/Solzbacher (2014), S. 80.

⁴¹ Vgl. Kuhl/Schwer/Solzbacher (2014), S. 84-85.

⁴² Vgl. Lexikon der Psychologie, o.A.

⁴³ Odenbach zitiert nach Lenz (1975), S.13.

Das erste Teilsystem, das Intentionsgedächtnis, „[...] übernimmt die Repräsentation und Aufrechterhaltung von Absichten auch über längere Zeiträume hinweg [...], wenn beispielsweise die Umsetzung einer Absicht nicht sofort möglich ist oder wenn vor der Umsetzung einer Absicht noch (andere) Probleme zu lösen sind.“⁴⁴ Diese Hemmung in der Ausführung kann bei Lehrenden zu Motivationsschwierigkeiten und in der Folge zu Prokrastination führen. Dieses könnte das sogenannte „Haltungsparadoxon“ erklären: Zukünftigen Pädagogen wird durch die Vermittlung von Einstellungen und Überzeugungen nahegelegt, dass sie Handlungsabsichten bilden, denn das Ausbilden dieser Absichten ist zwingend notwendig, um Handlungen verwirklichen zu können. Gleichzeitig wächst die Gefahr, dass es bei der Absichtsbildung bleibt und es zu einer Handlungshemmung kommt. Dieses legt nahe, dass für die zuverlässige Ausführung ein zweites System von Nöten ist, welches „[...] auf Ausführungsangelegenheiten aufmerksam macht, und zwar auch dann, wenn der Handelnde momentan gar nicht an die betreffende Absicht denkt (sondern mit anderen Aufgaben beschäftigt ist).“⁴⁵ Die intuitive Verhaltenssteuerung verfügt zum einen über eine immense Zahl automatisierter Handlungsabläufe und -routinen, zum anderen funktioniert sie über ein unbewusstes(intuitives) Wahrnehmungssystem. Ein gutes Beispiel dafür sind Lehrende, welche im Lehr-Lern-Prozess intuitiv erfassen, welcher Lernende aufmerksam ist, welche Lernenden durch ihre Mienen und Körperhaltungen Verstehen ausdrücken und welche Stimmungen im Raum spürbar sind.⁴⁶

Das Extensionsgedächtnis ist für das Ausbilden einer professionellen Haltung von besonderer Bedeutung, da in ihm die individuellen Persönlichkeitsmerkmale, wie Bedürfnisse, Werte, Eigenschaften und Fähigkeiten, verankert sind. Es bezeichnet das „Selbst“ eines Menschen.⁴⁷ „Das Extensionsgedächtnis ist ein hochinferentes System, das eng mit dem autonomen Nervensystem und der Körperwahrnehmung (SK) verbunden ist und deshalb eigene und fremde Emotionen wahrnehmen (SK), integrieren (SK) und regulieren (SK) kann [...].“⁴⁸ Die, durch den Autor in Klammern gesetzte, Abkürzung (SK) gibt einen Hinweis darauf, dass für diese Fähigkeit einige Selbstkompetenzen (SK) im Hinblick auf eine professionelle pädagogische Haltung bei Lehrenden notwendig sind.⁴⁹ Des

⁴⁴ Kuhl/Schwer/Solzbacher (2014), S. 87.

⁴⁵ Kuhl/Schwer/Solzbacher (2014), S. 88.

⁴⁶ Vgl. Kuhl/Schwer/Solzbacher (2014), S. 88.

⁴⁷ Vgl. Kuhl/Schwer/Solzbacher (2014), S. 89.

⁴⁸ Kuhl/Schwer/Solzbacher (2014), S. 89.

⁴⁹ Vgl. Kuhl/Schwer/Solzbacher (2014), S. 84.

Weiteren fungiert das Extensionsgedächtnis als ganzheitliches Erfahrungsgedächtnis, indem sämtliche Lebenserfahrungen eines Menschen gespeichert sind. „Im Unterschied zur [...] intuitiven Verhaltenssteuerung [...] akzentuiert die mit dem Extensionsgedächtnis verknüpfte, breite Aufmerksamkeit jene Inhalte der Außen- und Innenwelt, die einen Bezug zur eigenen Person aufweisen.“⁵⁰ Dieses unterscheidet sich von einer Achtsamkeit, die den Fokus auf das „Hier und Jetzt“ legt dadurch, dass Merkmale hervorgehoben werden, die von persönlicher Bedeutung sind. Beispielsweise ist dieses dann von Relevanz, wenn Lehrende im Lehr-Lernprozess ihre Einstellungen und Werte authentisch sichtbar machen wollen: „Sie hilft, gerade auf persönlich relevantes Schülerverhalten zu reagieren (positiv oder abgrenzend) und sorgt damit dafür, dass Unterricht nicht in einem personalen Vakuum stattfindet.“⁵¹

Das letzte System ist die Objekterkennung, die dafür zuständig ist, neue Erfahrungen zuzulassen und zu integrieren. Dieses ist nicht immer leicht, da neue Erfahrungen oft auch mit Unsicherheiten oder Ängsten einhergehen. Um somit eine emotionale Überforderung durch das „Selbst“ auszuschließen, wird dieses, bei drohender Überlastung, zeitweise deaktiviert und die Objekterkennung übernimmt. „Psychologisch ausgedrückt ist das eine Bewältigung durch Hinsehen statt Wegsehen“⁵² und „[...] ermöglicht die bewusste Wahrnehmung und Verarbeitung einzelner Situationsmerkmale.“⁵³ Die Bedeutung für die pädagogische Haltung findet sich darin, dass so nach und nach neue Erfahrungen, ob negativ oder positiv, in das „Selbst“ integriert werden können.⁵⁴ Julius Kuhl betont, dass eine gesunde Selbstregulation darin besteht, dass diese vier Systeme in einem harmonischen Gleichgewicht zueinanderstehen und gut miteinander kooperieren.⁵⁵ In der Komplexität des Extensionsgedächtnisses und dessen paralleler Verarbeitung zahlreicher Lebenserfahrungen liegt die Bedeutung der Begegnung im pädagogischen Kontext.⁵⁶ Kuhl beschreibt den Begriff „Selbst“ als die intuitive Wahrnehmung oder Darstellung der eigenen Identität und ihrer Eigenschaften.⁵⁷ Auch Giesecke betrachtet

⁵⁰ Kuhl/Schwer/Solzbacher (2014), S. 90.

⁵¹ Kuhl/Schwer/Solzbacher (2014), S. 91.

⁵² Kuhl/Schwer/Solzbacher (2014), S. 92.

⁵³ Kuhl/Schwer/Solzbacher (2014), S. 92.

⁵⁴ Vgl. Kuhl/Schwer/Solzbacher (2014), S. 93.

⁵⁵ Vgl. Kuhl/Schwer/Solzbacher (2014), S. 101-104.

⁵⁶ Vgl. Kuhl/Schwer/Solzbacher (2014), S. 99.

⁵⁷ Vgl. Kuhl (2001), S. 334-336.

die „professionelle pädagogische Beziehung“ als einen Austausch von Erfahrungen, bei denen Menschen mit völlig unterschiedlichen Erfahrungen und durch Lebensgeschichten unterschiedlich geprägten Persönlichkeiten aufeinandertreffen.⁵⁸ Kuhl, Schwer und Solzbacher begründen hiermit die hohe Relevanz der Selbstkompetenzen für eine professionelle, pädagogische Haltung. Ähnlich den klassischen Tugenden, beispielsweise bei Platon oder auch aus der Tugendlehre des Thomas von Aquin, sind Selbstkompetenzen jedoch nicht einfach vermittelbar. „Ein derart komplexes System wie das Selbst braucht den intuitiven Austausch mit einem anderen Selbst, der in einer guten Beziehung die simultane Vermittlung (d.h. das Verstehen) einer Vielzahl von Informationen, Gefühlsnuancen, Gestik, Körperhaltung und ihre persönliche Bedeutung ermöglicht.“⁵⁹ Die pädagogische Haltung versteht sich laut Arnold ebenfalls als zentrale Dimension pädagogischer Professionalität. Grundlegend für eine pädagogische Professionalität ist für ihn die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Ebenfalls gilt es sich nicht durch die curricularen Bestimmungen einschränken zu lassen, sondern vielmehr den Blick jenseits dieser zu richten und die eigene Kompetenzentwicklung in den Blick zu nehmen.⁶⁰ Wichtig ist an dieser Stelle zu konstatieren, dass Kompetenz auf Wissen und den damit verbundenen Einstellungen und Werten aufbaut. Wissen und die damit verknüpften Emotionen wurden im Laufe des Lebens erworben. Das bedeutet, dass es jederzeit möglich ist, mehr davon zu erwerben und somit ein Leben lang dazu zu lernen.⁶¹

2.2.1 Haltungsaufbau

WERT ist ein Akronym und steht für „**W**issen-**E**rleben-**R**eflexion-**T**ransfer“. Es handelt sich hierbei um ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fachkräften durch Förderung der Selbstkompetenzentwicklung, welches mittels einer Reihe von Workshops mit wissenschaftlicher Begleitung erprobt wurde. Entwickelt wurde es von Julius Kuhl, Claudia Solzbacher und Renate Zimmer aufgrund der in Kapitel 2.2 beschriebenen theoretischen Grundlagen. Förderlich für den Haltungsaufbau

⁵⁸ Vgl. Giesecke (2015), S. 111.

⁵⁹ Kuhl/Schwer/Solzbacher (2014), S. 99.

⁶⁰ Arnold/Schön (2019 // 2020), S. 70-71.

⁶¹ Vgl. Seidel (2008), S. 77.

sind die ersten beiden Buchstaben **W** und **E**: **W**issen über beruflich relevante Selbstkompetenzen und **E**rleben als Zugang zu Selbstkompetenz über unmittelbare Erfahrungen.⁶²

2.2.2 Haltungsverinnerlichung

Zur Verinnerlichung bereits erläuteter Haltung sind die letzten beiden Buchstaben **R** (**R**eflexion) und **T** (**T**ransfer) verantwortlich. **R**eflexion findet sowohl durch Feedbackgespräche und Coaching als auch durch Selbstreflexion statt. **T**ransfer bedeutet, dass Bezug zu persönlichen Erfahrungen hergestellt und die Erkenntnisse in den beruflichen Alltag integriert werden.⁶³

2.2.3 Erkenntnisse der begleitenden Forschung zu WERT

Die Stärkung des Selbst von Pädagoginnen und Pädagogen ist erforderlich. In belastenden Arbeitssituationen kann Stress den Zugang zum eigenen Selbst beeinträchtigen, was die Gefahr birgt, dass fremde Vorgaben unreflektiert übernommen werden. Die Autoren thematisieren dabei die Selbstkompetenzförderung und betonen die Notwendigkeit, normative Vorgaben mit dem eigenen Selbst abzugleichen. Zudem ist es wichtig, die Auswirkungen von hohen Belastungen zu erkennen und zu beurteilen, ob die Vorgaben für die Einzelnen umsetzbar sind. Im Zentrum dieser Erkenntnis steht die Dialektik zwischen der Wahrnehmung und den dazugehörigen Gefühlen. Diese Dialektik fördert den Zugang zum Selbst und ermöglicht eine Kommunikation zwischen inneren und äußeren Prozessen, einschließlich der Selbstwahrnehmung.⁶⁴ Des Weiteren kamen die Autoren zu dem Schluss, dass Fähigkeit von Pädagoginnen und Pädagogen, in Kontexten der Bildungsarbeit Beziehungen gestalten zu können, gestärkt werden muss.⁶⁵

⁶² Vgl. Kuhl/Solzbacher/Zimmer (2020), S. 35.

⁶³ Vgl. Kuhl/Solzbacher/Zimmer (2020), S. 35.

⁶⁴ Vgl. Kuhl/Solzbacher/Zimmer (2020), S. 36.

⁶⁵ Vgl. Kuhl/Solzbacher/Zimmer (2020), S. 37.

2.3 Das Werden eines Begriffes: Haltung in modernen Gesellschaften

„L'amour est l'enfant de la liberte“ (ein altes französisches Volkslied)

Zieht man die Metapher eines Wanderers heran, der durch eine Landschaft spaziert, so steht die Bewegung des Wanderers symbolisch für das Können, das Wissen der Lehrenden und die verschiedenen Lehrmethoden zwischen denen Erwachsenenbildner wählen können. Diese Bewegung findet allerdings nicht im haltlosen Raum statt, sondern auf ausgetretenen Pfaden, welche der inneren Haltung der Lehrenden entspricht. Innere Ausrichtungen, Einstellungen und ethische Überzeugungen geben Halt im diffusen Wirkungsraum zwischen menschlichen Lehr-Lern-Begegnungen.⁶⁶ Betrachtet man nun Können und Wissen als Dimensionen des Handelns, so liegt der Schluss nahe, dass diese auch die Grundlage für Haltung bilden könnten. „Im Handeln entäußert sich der Mensch als Sorge eines geworfenen Entwurfs, als ein Woraufhin, aus dem er seine Möglichkeiten erst begreifen kann. Solche Sorge legt – nach Martin Heidegger, der den Begriff Handeln in seinen fundamentalontologischen Beschreibungen jedoch bewusst ausklammerte – aber erst jenen Selbststand frei, in dem eine Vorstellung von Welt und dem Sinn des Daseins in dieser Welt sich bildet.“⁶⁷ Heidegger schreibt hierzu: „Das »Ich« scheint die Ganzheit des Strukturganzen »zusammenzuhalten«. Das »Ich« und das »Selbst« wurden von jeher in der »Ontologie« dieses Seienden als der tragende Grund (Substanz bzw. Subjekt) begriffen.“⁶⁸ Birgmeier und Mührel postulieren dazu: „Selbststand als ein Stand des Selbst in der Welt ist aber nichts anderes als Haltung! Dies impliziert ein Verständnis der Sorge als Aufgabe!“⁶⁹

Die Fürsorge, welche eine Mutter für ihr Kind übernimmt, bezieht sich hauptsächlich auf dessen körperliche Bedürfnisse, während hingegen das Verantwortungsgefühl, welches Lehrende ihren Lernenden gegenüberbringen, überwiegend den seelischen Bedürfnissen gilt. Ebenso den seelischen Bedürfnissen gilt die Achtung vor dem anderen. Fromm bezeichnet Achtung als „[...] die Fähigkeit, jemand so zu sehen, wie er ist, und seine

⁶⁶ Vgl. Sonntag (2013), S. 235.

⁶⁷ Birgmeier/Mührel (2013), S.77.

⁶⁸ Heidegger (1967), S. 317.

⁶⁹ Birgmeier/Mührel (2013), S. 77.

einzigartige Individualität wahrzunehmen.⁷⁰ So liegt dieser Fähigkeit eine Haltung zugrunde, welche auf bedingungsloser Anerkennung des Gegenübers fußt.⁷¹ „Wenn ich den anderen wirklich liebe, fühle ich mich eins mit ihm, aber so, *wie er wirklich ist*, und nicht, wie ich ihn als Objekt zu meinem Gebrauch benötige“⁷² ‘Lieben’ bezeichnet in diesem Kontext nicht die erotische Liebe oder die Liebe zwischen zwei sich nahestehenden Menschen, sondern vielmehr das "völlige, bedingungslose, sich auf einen Menschen einlassen, um seiner selbst willen". Voraussetzung hierfür ist jedoch die eigene Unabhängigkeit.⁷³ Dieser Unabhängigkeit liegt wiederum eine Freiheit zu Grunde. Die Freiheit ‘Haltung zu zeigen’, ohne notwendigerweise eine Zustimmung durch andere zu erfahren, ohne die eigene Haltung durch Zustimmung anderer weiter verfestigen zu müssen und ohne "Mitmeinungsschaft" auch nicht ins Zweifeln zu geraten. Lehrende müssen keine Mehrheiten bilden und auch keine Verbündeten in den Lernenden erkennen.⁷⁴ Anders als in der Politik, wo sich Politiker erst nach Erforschung der Mehrheitsmeinung eine eigene Haltung zulegen, ist es notwendig diese eigene Unabhängigkeit in der Haltung schon innezuhaben.⁷⁵ Achtung vor einem anderen setzt ebenso das “Kennen” des anderen voraus. Leitend hierbei ist die Erkenntnis, welche von Fürsorge und Verantwortungsgefühl gespeist wird.⁷⁶ Proklamiert wird dadurch ein Leben in Erkenntnis durch Erkenntnis: Das Erkennen des eigenen Ichs und das Anerkennen des Ichs in einem anderen Menschen.⁷⁷ Axel Honneth postulierte bereits in den frühen 90er Jahren des letzten Jahrhunderts seinen Anerkennungs-begriff. Diesen fächert er in drei Segmente auf: Liebe, Recht und Solidarität. Honneth verwendet den Begriff Liebe möglichst neutral und gibt folgenden Verwendungshinweis: „unter Liebesverhältnissen sollen hier alle Primärbeziehungen verstanden werden, soweit sie nach dem Muster von erotischen Zweierbeziehungen, Freundschaften und Eltern-Kind-Beziehungen aus starken Gefühlsbindungen zwischen wenigen Menschen bestehen.“⁷⁸ Liebe, rechtliche Gleichstellung und soziale Wertschätzung verstehen sich nach Honneth als eine Haltung, in der Anerkennung

⁷⁰ Fromm (2016), S. 43.

⁷¹ Vgl. Fromm (2016), S. 43.

⁷² Fromm (2016), S. 43.

⁷³ Vgl. Fromm (2016), S. 43.

⁷⁴ Vgl. Kiyak (2018), S. 27-28.

⁷⁵ Vgl. Kiyak (2018), S. 28.

⁷⁶ Vgl. Fromm (2016), S. 43.

⁷⁷ Vgl. Steiner (1986), S. 128-130.

⁷⁸ Honneth (2021), S. 153.

ihren Ausdruck findet. Fürsorge und Liebe sollten sich jedoch auch immer auf die eigene Person beziehen. Dieses bildet schlussendlich die Grundlage für Unabhängigkeit, Freiheit und die bereits angeklungene Anerkennung eines Gegenübers.

2.3.1 Das dialogische Prinzip-Martin Buber

Buber versucht, den Menschen als Ganzes zu verstehen, indem er die Frage nach der Essenz des Menschen mithilfe des dialogischen Prinzips beantwortet. Er berücksichtigt dabei die gesamte Lebensrealität des Menschen, einschließlich seiner Beziehungen zur Natur, zu anderen Menschen und zu geistigen Phänomenen.⁷⁹ Buber geht dabei weder von einer individualistischen noch von einer kollektivistischen Sichtweise aus, sondern von einem "Zwischen", das die echte Zwischenmenschlichkeit symbolisiert. Dieser Punkt der wirklichen Begegnung zwischen zwei Menschen ist für Buber der zentrale Aspekt seines Denkens. Er konstatiert weiter, dass diese Begegnung von Ich und Du einen gemeinsamen Raum schafft, an der beide – das Du und das Ich – teilhaben. Buber nennt diesen Raum die „Sphäre zwischen den Wesen“⁸⁰ oder auch „Dazwischen“.⁸¹ Das "Dazwischen" symbolisiert den Raum der Begegnung, in dem sich zwei Menschen auf einer authentischen und gleichberechtigten Ebene treffen. Der Mensch ist auf das Du ausgerichtet und kann erst durch die Begegnung mit dem anderen zu sich selbst finden:

„Wer Du spricht, hat kein Etwas zum Gegenstand. Denn wo Etwas ist, ist anderes Etwas, jedes Es grenzt an andere Es, Es ist nur dadurch, daß es an andere grenzt. Wo aber Du gesprochen wird, ist kein Etwas. Du grenzt nicht. Wer du spricht, hat kein Etwas, hat nichts. Aber er steht in der Beziehung.“⁸²

Dieses verdeutlicht ebenfalls Bubers wohl bekanntestes Zitat:

„Der Mensch wird am Du zum Ich“⁸³

Hartmut Rosa nimmt diese Identitätsbildung durch die Erfahrung der wirklichen Begegnung ebenfalls auf und konstatiert:

⁷⁹ Vgl. Buber (2024), S. 10.

⁸⁰ Buber (2024), S. 119.

⁸¹ Buber (2024), S. 119.

⁸² Buber (2024), S. 8.

⁸³ Buber (2024), S. 33.

„Resonanz ist die Transformation der Identität durch die Begegnung mit dem Anderen. Echo ist dagegen die Affirmation der Identität durch Abgrenzung oder Nostrifizierung des Anderen.“⁸⁴

Die Bedeutung Bubers für die Pädagogik verdeutlicht sich ebenfalls in folgendem Zitat:

„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.“⁸⁵

Hier liegt der Fokus darauf, dass der Mensch nicht belehrt, sondern an die Hand genommen wird. In der konstruktivistischen Erwachsenenbildung wird ebenfalls der Blick auf das selbstständige und somit nachhaltige Lernen durch Erkennen gerichtet: „Nachhaltig und transformierend ist ein Erwachsenenlernen nur, wenn es die Lernenden nicht nach einem geplanten Konzept zu ‘belehren’ trachtet, sondern wenn es ihnen die Möglichkeit gibt, aktiv, selbstorganisiert bzw. selbstgesteuert, konstruktiv und situiert (auf ihre Lebenssituation bezogen) eigene Lernprozesse zu realisieren.“⁸⁶ Buber ermutigt somit Lernende, sich auf neue Erfahrungen einzulassen. Er nimmt sie an die Hand, begleitet sie und schafft einen sicheren Rahmen, innerhalb dessen sie bestärkt werden eigene und neue Erfahrungen zu machen. Buber stößt das Fenster für sie auf und zeigt hinaus. Er macht den Lernenden Angebote und trachtet nicht danach sie zu belehren, sondern bietet ihnen den Dialog (das Gespräch) an. Dieses Zitat verdeutlicht die Haltung Bubers zur Begegnung in pädagogischen Kontexten.

2.3.2 Der Verlust der Duwelt

Martin Buber beobachtet eine Zunahme der Eswelt und sieht als Folge „[...] die handgreiflich gewordene Beziehungslosigkeit des modernen Menschen.“⁸⁷ Die Eswelt ist die Welt der Dinge. In ihr kann kein Dialog stattfinden. Buber wirft der modernen Gesellschaft vor, dass die Menschheit beziehungslos und angepasst wird. Er bezeichnet das als “willkürliche Menschen”.⁸⁸ „Der willkürliche Mensch glaubt nicht und begegnet nicht“⁸⁹

⁸⁴ Graf 2020.

⁸⁵ Krone (2018), S. 96.

⁸⁶ Arnold/Nuissl/Nolda (2010), S.80.

⁸⁷ Buber (2024), S. 106.

⁸⁸ Vgl. Buber (2024), S. 60.

⁸⁹ Buber (2024), S. 61.

Diese Unfähigkeit in der Duwelt zu leben und wirkliche Begegnungen zu erfahren, empfindet Buber als unfrei. „Der freie Mensch ist der ohne Willkür wollende. Er glaubt an die Wirklichkeit; das heißt: er glaubt an die reale Verbundenheit der realen Zweiheit Ich und Du.“⁹⁰ Diesen Verlust der Duwelt identifiziert auch Rosa und bezeichnet ihn als *Verdinglichung* und *Entfremdung*.⁹¹ „Die Welt wird als stummes Ding *behandelt*, während *Entfremdung* die Art und Weise angibt, in der die Welt *begegnet* oder erfahren wird.“⁹² Den Verlust des Glaubens an das Du beschreibt ebenfalls Claus Eurich indem er konstatiert, dass das evolutionäre Stadium der Menschheit durch Zentrismen auf verschiedensten Ebenen gekennzeichnet ist, die vom Egozentrismus bis zum Anthropozentrismus reichen. Diese Phase, die von bemerkenswerten Fortschritten in Wissenschaft, Kultur, Medizin und Technologie geprägt ist, führt jedoch ebenfalls zu einer Entfremdung von der Vielfalt und Ganzheit des Lebens, was unweigerlich mit Krisen und Zerstörungen einhergeht. Wir neigen weiterhin dazu, unsere Identität durch Abgrenzung zu definieren. Infolgedessen ist das Überleben der Menschheit auf diesem Planeten Eurich zu Folge inzwischen gefährdet.⁹³ Diese von Eurich beschriebene gesellschaftliche Haltung konterkariert das „[...] Grundbedürfnis, sich mit anderen Menschen zu vereinigen, um auf diese Weise dem Kerker des eigenen Abgetrenntseins zu entinnen [...].“⁹⁴ Bereits in der Yoga Sutra, welche zwischen dem zweiten Jahrhundert vor und dem vierten Jahrhundert nach unserer Zeitrechnung entstand, identifiziert Patanjali *râga* als ein Hindernis in unserem Geist, die Dinge in ihrer wirklichen Natur zu erkennen. *Râga* bezeichnet die Anhaftung an und Fokussierung auf Dinge, die nicht mehr benötigt werden. Durch fortwährende Beschäftigung mit dem Verlangen nach Festhalten an Dingen und der Angst vor Verlust dieser Dinge distanzieren sie uns von der wirklichen Welt.⁹⁵

2.4 Zwischenfazit

Norbert Elias argumentiert, dass Menschen niemals isoliert betrachtet werden können, sondern stets als Teil von Figurationen, die sowohl Beziehungsaspekte als auch die dynamische Veränderungsfähigkeit sozialer Strukturen umfassen. Diese Sichtweise über-

⁹⁰ Buber (2024), S. 61.

⁹¹ Vgl. Rosa (2017), S. 307.

⁹² Rosa (2017), S. 307.

⁹³ Vgl. Eurich (2016), S. 15-25.

⁹⁴ Fromm (2016), S. 44.

⁹⁵ Vgl. Desikachar (2020), S. 19.

windet die Dichotomie zwischen Individuum und Gesellschaft und hebt den prozesshaften Charakter menschlicher Interaktionen hervor. Bourdieu hingegen prägte das Habitus-Konzept, das besagt, dass Haltungen verinnerlicht, schwer veränderbar sind und stark von gesellschaftlichen Bedingungen beeinflusst werden. Für die Erwachsenenbildung ist es entscheidend, diese soziologischen Einflussfaktoren zu berücksichtigen. Das Konzept „WERT“ von Kuhl, Solzbacher und Zimmer zielt darauf ab, eine professionelle pädagogische Haltung zu fördern, die zum Haltungsaufbau Wissen und Erleben fokussiert und zur Haltungsverinnerlichung auf Reflexion und Transfer baut. Der Mensch verfügt laut Kuhl und Solzbacher über eine intuitive Wahrnehmung, welche es ermöglicht, Stimmungen und Atmosphären wahrzunehmen. Persönlichkeitsmerkmale, wie Werte und Kompetenzen kennzeichnen das Selbst von Erwachsenenbildenden und nehmen somit einen großen Einfluss auf das Ausbilden der professionellen pädagogischen Haltung. Die bedingungslose Anerkennung eines Menschen kann ebenfalls als eine Haltung verstanden werden. In diesem Kontext bezieht sich "Haltung" auf die grundsätzliche Einstellung oder Perspektive, die jemand gegenüber anderen Menschen einnimmt. Eine Haltung der Anerkennung bedeutet, dass man die Würde, die Fähigkeiten und die Individualität eines anderen Menschen anerkennt und respektiert. Fürsorge, Liebe und Achtung können Ausdruck einer solchen Haltung sein. Auch dem dialogischen Prinzip nach Buber ist eine Haltung immanent, die fordert, dass zwischen Menschen eine echte Kommunikation und Begegnung stattfinden sollte, die auf Respekt, Offenheit und ebenfalls Anerkennung basiert. Es betont die Bedeutung des Dialoges und gemeinsamer Erfahrungen für das menschliche Dasein und die persönliche Entwicklung. Neben den Dimensionen „Ich“ und „Du“ thematisiert Buber im Rahmen der Begegnung auch ein „Zwischen“. Rosa und Buber identifizieren einen Verlust der Beziehungen und Begegnungen sowohl in der modernen Welt als auch in Kontakt mit ihr ein „Verstummen“ eben dieser. Eurich postuliert eine gesellschaftliche Haltung, welche die beschriebene „Abgetrenntheit“ durch Zentrismen forciert. Das folgende Kapitel setzt sich vor dem Hintergrund moderner Gesellschaften mit der Begegnung von Lehrenden und Lernenden im pädagogischen Kontext auseinander.

3. Theoretische Ansätze zur pädagogischen Begegnung

„Ich bin Leben, das leben will, inmitten von Leben, das leben will.“⁹⁶

Albert Schweitzer betrachtete den technischen Fortschritt und die kulturelle Entwicklung zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit großer Besorgnis. Trotz des enormen Zuwachses an Wissens und Können stellte er fest, dass die ethisch-geistige Entwicklung des modernen Menschen immer mehr vernachlässigt wurde. In allen Bereichen sah Schweitzer die Bedrohung einer zunehmenden Unmenschlichkeit heraufziehen. Er erkannte, dass die Zukunft der Menschheit davon abhängt, ob es gelingt, ein solides ethisches Fundament zu etablieren. Dieses Fundament entdeckte Schweitzer in der „Ehrfurcht vor dem Leben“ – eine neue Menschlichkeit, die sich für alles Leben dieser Erde verantwortlich weiß.⁹⁷

„Alles wahre Erkennen geht in Erleben über. Das Wesen der Erscheinungen erkenne ich nicht, sondern ich erfasse es in Analogie zu dem Willen zum Leben, der in mir ist. So wird mir das Wissen von der Welt zum Erleben der Welt. Das zum Erleben werdende Erkennen läßt mich der Welt gegenüber nicht als rein erkennendes Subjekt verharren, sondern drängt mir ein innerliches Verhalten zu ihr auf. [...] Nicht dadurch, daß es mir kundtut, was diese und jene Erscheinung von Leben in dem Weltganzen bedeuten, bringt mich das Erkennen in ein Verhältnis zur Welt. [...] Von innen heraus setzt es mich zur Welt in Beziehung, indem es meinen Willen zum Leben alles, was ihn umgibt, als Willen zum Leben miterleben läßt.“⁹⁸

Wer eingehend über diese Tatsache nachdenkt, wird die Verbindung zu allem Leben und sogar zum gesamten Sein, dessen Teil er ist, erkennen, so war sich Albert Schweitzer sicher. Eine solche Ehrlichkeit gegenüber sich selbst und seiner Umwelt zwingt einen Menschen dazu, die entsprechenden Konsequenzen daraus zu ziehen. Diese Beziehung des Menschen mit sich und seiner Umwelt bildet ebenfalls die Grundlage von Rosas Resonanzkonzept und der Anerkennungspädagogik Müller-Commichaus, welche in folgendem Kapitel, beginnend mit Hartmut Rosa, genauer erläutert werden. Dieses Kapitel soll keinen systematischen und allumfassenden Überblick über die Einsichten Rosas und Müller-Commichaus geben, sondern zielt vielmehr auf einen exemplarischen Einblick in für die Erwachsenenbildung relevante Erkenntnisse beider Konzepte bezüg-

⁹⁶ Schweitzer (1996), S. 308.

⁹⁷ Vgl. Wolf, o.S.

⁹⁸ Schweitzer (1996), S. 307.

lich der pädagogischen Begegnung ab. Gleichmaßen wird versucht der Ganzheitlichkeit von menschlichen Begegnungen und gesellschaftlichen Entwicklungen Rechnung zu tragen, indem diese zum einen voneinander abgegrenzt, aber zum anderen auch in Beziehung zueinander gesetzt werden.

3.1 Das Konzept der Resonanz von Hartmut Rosa

„Was du suchst ist das was sucht.“ (Franz von Assisi)

Der Resonanzboden wird als die "Seele" eines Klaviers bezeichnet, da er für den vollen und satten Klang verantwortlich ist, der das Instrument charakterisiert. Während die Saiten den Ton erzeugen, verstärkt und betont der Resonanzboden ihn, um seine volle Wirkung zu entfalten. Der Bau eines Resonanzbodens ist das große Geheimnis der Klavierbauer, da dieser für die Einzigartigkeit des Klanges entscheidend ist.⁹⁹ So ist der Resonanzboden (Haltung) der hauptsächliche Teil des Resonanzkörpers (Lehrende), der die Schwingungen (Resonanz) der Saiten an die Luft übermittelt und somit wesentlich für oben beschriebenen Klang (Begegnung) ist. Hartmut Rosa, der sich als Soziologe mit dem Phänomen der Beschleunigung befasst, untersucht in seinem neuen Buch „Resonanz – Eine Soziologie der Weltbeziehung“ Resonanz im Kontext des Erlebens von Entfremdung als Auswirkung sozialer Beschleunigung. Der Ausgangspunkt des Buches beruht auf der Annahme, dass die Bewertung der Lebensqualität des Menschen nicht allein durch die Verfügbarkeit von Optionen und Ressourcen erfolgen kann. Vielmehr ist eine tiefgreifende Analyse der spezifischen Beziehung des Individuums zur Welt notwendig, die dessen Existenz prägt. Die gängige moderne Auffassung, dass eine bloße Erhöhung von Ressourcen und Möglichkeiten automatisch zu einer Verbesserung der Lebensqualität führt, erweist sich als irreführend. Vielmehr gibt es fundierte Argumente dafür, dass die dynamische und selbstzweckhafte Logik des Wachstums in der modernen Gesellschaft das Verhältnis des Menschen zur Welt zunehmend belastet.¹⁰⁰ In diesem Unterkapitel werden wir zunächst sehen, dass „[...] eine Vorbedingung für ein gelingendes (resonantes) Weltverhältnis im Ganzen in einem resonanzsensiblen >leibsee-lischen< Selbstverhältnis besteht.“¹⁰¹ Danach werden die emotionalen Aspekte unserer Beziehung zur Welt in den Blick genommen. „Dabei wird sich zeigen [...], dass menschliche Subjekte sich in ihrem Handeln nicht nur nach Resonanzerfahrungen sehnen und

⁹⁹ Vgl. Steinway and Sons, o.S.

¹⁰⁰ Vgl. Rosa (2017), S. 52-53.

¹⁰¹ Rosa (2017), S. 72.

vor Entfremdungserfahrungen fürchten, sondern dass es Resonanzbeziehungen sind, welche erst Subjektivität und Sozialität ermöglichen.“¹⁰²

3.1.1 Körperliche Welterfahrungen – „In–die–Welt–gestellt–sein“¹⁰³

Unser Körper fungiert als zentraler Bezugspunkt zur Welt, weshalb die Leiblichkeit als Dimension der Weltbeziehung eine erhebliche Bedeutung einnimmt. Im Folgenden werden ausgewählte Facetten der Leiblichkeit beleuchtet. Die Füße stellen einen wesentlichen Anker in unserer Beziehung zur Welt dar. Sie ermöglichen es uns, uns in der Welt zu bewegen und verankern uns in der Realität – wir sind in die Welt eingebettet. Die Umgebung, in der wir leben, gibt uns Halt. Das Vertrauen darauf, dass der Boden uns trägt, zählt zu den grundlegenden Prinzipien unseres Seins, „der *ontologischen Sicherheit*.“¹⁰⁴ Diese Vorstellung hat sich auch in der Alltagssprache manifestiert, indem Erschütterungen diverser Art oft mit dem Bild beschrieben werden, dass uns der Boden unter den Füßen entzogen wird oder „[...] *sich die Erde auf* (tut)“¹⁰⁵. Wenn unser Selbstverständnis durch Krankheiten, den Tod oder ähnlich empfundene Ereignisse in Frage gestellt wird, verlieren wir unser Gleichgewicht und den sicheren Halt, den der Boden uns bietet. Wir erleben den Verlust unserer „[...] quasiontologischen Sicherheiten unserer Weltbeziehung [...]“ und fühlen uns, als werde uns „[...] *der Boden unter den Füßen weggezogen*.“¹⁰⁶ Die Haut, das größte Organ des menschlichen Körpers, spielt eine zentrale Rolle in der Beziehung des Individuums zur Welt durch sogenannte Hauterfahrungen. Diese Erfahrungen manifestieren sich sowohl im Akt des Berührens als auch im Erleben des Berührtwerdens. Über die Haut erfolgen die Wahrnehmung und das Verständnis von sich selbst und der Umwelt. Sie fungiert als durchlässige Barriere (semi-permeable Membran), die eine leibliche Hülle zwischen dem Subjekt und der Welt darstellt, indem sie sowohl trennt als auch verbindet. Die Haut ist der Ort, an dem Wahrnehmung stattfindet, das Individuum wahrgenommen wird und Resonanzenerfahrungen zum Tragen kommen, wie beispielsweise das Auftreten von Erröten als physische Reaktion auf emotionale Berührung oder Angefasstsein.¹⁰⁷ Durch den Atem wird eine unmittelbare Beziehung zur Welt erworben und buchstäblich in unser Wesen integriert. Der Atem, als

¹⁰² Rosa (2017), S. 72.

¹⁰³ Rosa (2017), S. 83.

¹⁰⁴ Rosa (2017), S. 83.

¹⁰⁵ Rosa (2017), S. 83.

¹⁰⁶ Rosa (2017), S. 83.

¹⁰⁷ Vgl. Rosa (2017), S. 85.

körperliche Dimension, repräsentiert einen grundlegenden Aspekt der Beziehung zwischen dem Individuum und seiner Umwelt – er zirkuliert kontinuierlich zwischen der Welt und dem Subjekt und zurück.¹⁰⁸ Der Vorgang des Atmens ist der „[...] basalste Akt des Lebens und der elementarste Prozess des Stoffwechsels zwischen Subjekt und Welt [...]“¹⁰⁹ Nach den Füßen sind natürlich auch die Hände anzuführen, mittels derer wird die Welt ergreifen. Jedoch ist es die Stimme, mit deren Hilfe wir zuerst in eine Antwortbeziehung zu ihr treten. Ein Säugling entdeckt früh seine Stimme und ruft mit dessen Einsatz eine Wirkung in der Welt hervor.¹¹⁰ „Das Menschen auf diese Weise über die Stimme nach innen und nach außen Resonanz herstellen und erfahren, dürfte ein entscheidender Schlüssel zum Verständnis der Funktion von Rock- und Popmusik der modernen Gesellschaft sein.“¹¹¹ Die Erzeugung von Tönen fördert ein Gefühl der leiblichen Verbundenheit, da die Stimme im eigenen Körper mitschwingt. Diese Erfahrung kann durch kollektives Singen intensiviert werden, wodurch eine Resonanz zwischen der eigenen Leiblichkeit und der der anderen Teilnehmenden spürbar wird.¹¹² „Wer sich daran beteiligt, erfährt in den gelingenden Momenten eine >Tiefenresonanz< zwischen seinem Körper und seiner mentalen Befindlichkeit zum Ersten, zwischen sich und den Mitsingenden zum Zweiten sowie die Ausbildung eines kollektiv geteilten physischen Resonanzraumes [...] zum Dritten.“¹¹³ Aus diesem Grund wird das Singen und Tönen auch als therapeutisches Mittel eingesetzt, wie etwa in der Musiktherapie.¹¹⁴

3.1.2 Emotionale Welterfahrungen

Es wäre unzureichend, die menschliche Beziehung zur Welt ausschließlich als eine primär körperliche Beziehung zu definieren, die im Anschluss kognitiv und emotional interpretiert und bewertet wird. Stattdessen entwickelt sich Subjektivität bereits in einem Verhältnis zur Welt, das sowohl leibliche, als auch reflexive, kognitive und emotionale Aspekte integriert, die in ihrer Wechselwirkung untrennbar miteinander verbunden sind.¹¹⁵ „Weltbeziehungen sind daher immer solche, die uns einen Weltausschnitt entweder als

¹⁰⁸ Vgl. Rosa (2017), S. 92.

¹⁰⁹ Rosa (2017), S. 92.

¹¹⁰ Vgl. Rosa (2017), S. 109.

¹¹¹ Rosa (2017), S. 112.

¹¹² Vgl. Rosa (2017), S. 112.

¹¹³ Vgl. Rosa (2017), S. 111-112.

¹¹⁴ Vgl. Rosa (2017), S. 112.

¹¹⁵ Vgl. Rosa (2017), S. 187.

anziehen oder *attraktiv* erscheinen lassen oder aber als abstoßend, gefährlich oder *repulsiv*.“¹¹⁶ Die physikalisch-musikalische Metapher einer Resonanzbeziehung zwischen zwei Körpern verdeutlicht, dass solche Beziehungen auf beiden Seiten scheitern können, wenn bestimmte Bedingungen nicht erfüllt sind. Einerseits kann auf der Seite des Subjekts die Beziehung zur Welt misslingen, wenn das Subjekt sich verhärtet oder verschließt, was zu einer Starrheit führt, und die empathische Reaktionsfähigkeit beeinträchtigt. In diesem Fall verliert das Subjekt den Kontakt zur Welt und kann sich nicht mehr auf sie einstellen. Andererseits kann ein Resonanzverhältnis auch leiden, wenn das Subjekt sich zu stark öffnet oder seine Verbindung zur Welt verliert, wodurch es seine "Eigenfrequenz" einbüßt und lediglich als "Echo" der Welt agiert, ohne eine eigene Stimme zu entwickeln. Auf der Seite der Welt können Resonanzbeziehungen scheitern, wenn diese sich als starr und solidifiziert zeigt, wodurch sie kein "harmonisches Schwingen" zulässt. Alternativ können chaotische und unberechenbare Bewegungen der Welt dazu führen, dass keine erkennbare "Frequenz" oder "Stimme" vorhanden ist, die ein effektives Resonanzverhältnis ermöglichen würde.¹¹⁷

3.1.3 Resonanz und Entfremdung – eine Dialektik

An dieser Stelle sollte bereits die Dichotomie des Menschen als Resonanzwesen hervorgehoben werden: Einerseits streben Menschen danach, von anderen Menschen, der Welt und den darin befindlichen Dingen berührt zu werden und in Resonanz zu treten. Andererseits haben sie den Wunsch, selbst aktiv Einfluss auf andere auszuüben¹¹⁸ und „[...] handelnd *Welt zu erreichen* vermögen.“¹¹⁹ Das bereits in Kapitel zwei angeklungene „Verstummen der Welt“ bezeichnet Rosa als Entfremdung. Der Entfremdungsbegriff erleidet bislang eine „[...] notorische Unschärfe [...]“¹²⁰, welche in der nicht trennscharf möglichen Darstellung seines Gegenbegriffes begründet ist.¹²¹ Als ein möglicher Bestimmungsvorschlag eines Gegenbegriffes sei an dieser Stelle exemplarisch die Theorie der Anerkennung nach Honneth angeführt, welche Menschen als nichtentfremdet befindet, wenn diesen alle drei Formen der Anerkennung zuteilwerden: Liebe, Respekt und Achtung. Jedoch ist es einem Menschen möglich Entfremdung zu verspüren, obgleich ihm

¹¹⁶ Rosa (2017), S. 187.

¹¹⁷ Vgl. Rosa (2017), S. 191-192.

¹¹⁸ Vgl. Rosa (2017), S. 269-270.

¹¹⁹ Rosa (2017), S. 270.

¹²⁰ Rosa (2017), S. 300.

¹²¹ Vgl. Rosa (2017), S. 299-300.

Anerkennung entgegengebracht wird. So ist es beispielsweise denkbar, dass sich ein Mensch aufgrund seiner Persönlichkeitsentwicklung in seinem Kontext der Lohnarbeit nicht mehr richtig oder wohlfühlt, obwohl er dort durchaus Anerkennung erfährt.¹²² Rosa legt sich bei der Verwendung des Entfremdungsbegriffes im Kontext der Resonanz fest, diesen als einen Modus der (Welt-)Beziehung aufzufassen. So ist Entfremdung nicht mit dem Verlust von Beziehungen, wie etwa der oben genannten Arbeitsbeziehung, gleichzusetzen, sondern diese Beziehungen haben folgende Eigenschaften: „*Sie sagen uns nichts mehr, sie stehen uns stumm und/oder bedrohlich gegenüber.*“¹²³ Im Extremfall kann eine „[...] beziehungslose Beziehung [...]“¹²⁴ auch zum eigenen Körper oder den eigenen Gefühlen bestehen. Resonanz muss in diesem Kontext ebenfalls deutlich von Harmonie abgegrenzt werden, da Dinge durchaus als harmonisch wahrgenommen werden können, ohne dass eine Resonanz mit diesen besteht.¹²⁵ Die Welt und alles in ihr kann als „[...] schön, aber nicht *sprechend* [...]“¹²⁶ empfunden werden. Resonanz erfordert die Präsenz von „Nichtanverwandtem“, „Fremdem“ und sogar „Stummem“¹²⁷. Auf dieser Grundlage wird es möglich, andere Perspektiven wahrzunehmen und darauf zu reagieren, ohne dass die Antwort lediglich als Reflexion oder Wiederholung des eigenen Standpunkts erscheint. Die Fähigkeit zur Resonanz basiert auf der vorausgehenden Erfahrung von Fremdheit, Irritation und Nichtaneignung, insbesondere jedoch von Nichtverfügbarem. Durch die Begegnung mit dem Unbekannten beginnt ein „dialogischer Prozess der partiellen Anverwandlung“, der die Erfahrung von Resonanz konstituiert.¹²⁸

3.1.4 Aneignung und Anverwandlung

„Ob Leben gelingt oder misslingt, hängt davon ab, auf welche Weise Welt (passiv) erfahren und (aktiv) angeeignet oder anverwandelt wird und werden kann.“¹²⁹ In diesem Zusammenhang wird der grundlegende Unterschied zwischen einer aneignenden und einer anverwandelnden Beziehung zur Welt deutlich. Die Welt wird nicht nur passiv angeeignet, sondern aktiv durch den Interaktionsprozess umgestaltet. Dieser Prozess der

¹²² Vgl. Rosa (2017), S. 304-305.

¹²³ Rosa (2017), S. 305.

¹²⁴ Rosa (2017), S. 305.

¹²⁵ Vgl. Rosa (2017), S. 316.

¹²⁶ Rosa (2017), S. 317.

¹²⁷ Rosa (2017), S. 317.

¹²⁸ Vgl. Rosa (2017), S. 317.

¹²⁹ Rosa (2017), S. 53.

Weltverwandlung führt nicht lediglich zu einer Reproduktion der bestehenden Welt, sondern bewirkt auch eine Transformation des Subjekts selbst.¹³⁰ Bezogen auf Kontexte der Erwachsenenbildung, kann bei Lernprozesse ebenfalls zwischen Aneignung und Anverwandlung unterschieden werden. Lernstoff wird beispielsweise sehr schnell angeeignet und in Klausuren ungefiltert wiedergegeben oder es wird dem Lernstoff so begegnet, dass die Lerner ihn sich zu eigen machen und zulassen, dass er sie in irgendeiner Art verwandelt.¹³¹

3.1.5 Die Moderne als Resonanzkatastrophe

Die Geschichte der Moderne ist eine Erfolgs- und Fortschrittsgeschichte. Der Auszug aus dem dunklen Mittelalter bis hin zum Siegeszug der Zivilisation mit seiner industriellen Revolution und der Bildung der modernen Staaten. Demgegenüber steht allerdings ein Narrativ, das besagt, dass moderne Menschen ihre Freiheit an ökonomische und technische Zwänge sowie ihr Gespür für den Zauber des Seins verlieren. Beispiele dafür findet Rosa in der Literatur zuhauf, so führt er Goethes *Faust*, Kafkas *Schloss*, Marcel Prousts *Auf der Suche nach der verlorenen Zeit* sowie James Joyces *Ulysses* und Thomas Manns *Zauberberg* als repräsentativ für das Misslingen von Resonanzbeziehungen an.¹³² Die „Resonanzkatastrophe“ bezeichnet nunmehr einen Zustand, in dem die moderne Gesellschaft nicht mehr fähig ist, Resonanzen zu erzeugen. Die sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen, die für die Erfahrung von Resonanz erforderlich sind, werden durch die Dynamiken der modernen Lebensweise beeinträchtigt. Infolgedessen empfinden viele Menschen ein Gefühl der Leere, Isolation und Unzufriedenheit¹³³, da sie Schwierigkeiten haben, erfüllende und bedeutungsvolle Beziehungen zu ihrer Umwelt sowie zu anderen Individuen aufzubauen. Rosa konstatiert, dass eine moderne Gesellschaft dem Prozess der Beschleunigung unterliegt und sich vielmehr nur noch dynamisch zu stabilisieren vermag.¹³⁴ Gies et al. teilen ebenfalls diese Auffassung

¹³⁰ Vgl. Rosa (2017), S. 100.

¹³¹ Vgl. Hartjes (2016), o.S.

¹³² Vgl. Rosa (2017), S. 523-539.

¹³³ Vgl. Rosa (2017), S. 316.

¹³⁴ Vgl. Rosa (2017), S. 14.

Rosas.¹³⁵ „Eine Gesellschaft ist modern, wenn sie zur Aufrechterhaltung ihres institutionellen Status quo des stetigen (ökonomischen) Wachstums, der (technischen) Beschleunigung und der (kulturellen) Innovierung bedarf.“¹³⁶

Es entsteht in modernen Gesellschaften eine Resonanzsehnsucht, die im Rahmen eines gesamtgesellschaftlichen Konstruktes unter dem Deckmantel der Individualität verdinglicht wurde. „In Kapitalform aber sind Selbst- wie Weltbeziehungen stumme Beziehungen“.¹³⁷ Ein gezieltes Eingehen in die Beziehung zur (Um-)Welt stellt für das Individuum eine Erfahrung von Resonanz dar.¹³⁸ Wenn sich diese Erfahrungen regelmäßig wiederholen, bezeichnet Rosa diese als Resonanzachsen.¹³⁹ Diese Resonanzachsen können zwar individuell ausgeprägt sein, entstehen jedoch in der Regel innerhalb kulturell verankerter Resonanzräume der Gesellschaft. Typische Beispiele für solche Räume sind Familie, Politik, Erwerbsarbeit, Schule und Religion, in denen Individuen ihre Resonanzachsen entdecken oder weiterentwickeln. Die Untersuchung der Resonanzbeziehungen in diesen Kontexten erlaubt es allgemeine Barrieren für soziale Gruppen zu erkennen, die positiven Erfahrungen im Wege stehen.¹⁴⁰ Ein zentrales Element der Resonanztheorie besteht darin, dass sie nicht nur die individuellen Erfahrungen betrachtet, sondern auch die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Resonanzachsen gebildet und gefestigt werden. Kritisch lässt sich untersuchen, an welchen Stellen der soziale Wandel in einer Gesellschaft dazu führt, dass die Beziehungen zur Welt verklingen und Entfremdung auftritt.¹⁴¹

„Demokratie ist eine Resonanzidee; ihr Versprechen ist, jedem zu erlauben, seine Stimme hörbar zu machen. [...]. Deswegen ist demokratisches Geschehen von Natur aus zeitintensiv, umso mehr, je pluralistischer die Gesellschaften und je komplexer die

¹³⁵ Vgl. Gies/Stephan/Stephan/Klee (2020), S. 56.

¹³⁶ Rosa (2023), S. 14-15.

¹³⁷ Rosa (2017), S. 595.

¹³⁸ Vgl. Gies/Stephan/Stephan/Klee (2020), S. 57.

¹³⁹ Vgl. Rosa (2017), S. 296.

¹⁴⁰ Vgl. Gies/Stephan/Stephan/Klee (2020), S.57.

¹⁴¹ Vgl. Gies/Stephan/Stephan/Klee (2020), S. 57.

Probleme werden. Märkte und Medien haben aber andere¹⁴², schnellere Operationsgeschwindigkeiten und das führt insbesondere zu einer Desynchronisation zwischen Wirtschaft und Demokratie.“¹⁴³

3.1.6 Das geistige Band - Berührungen zwischen Rosa und Buber

Sowohl Rosa's Resonanz als auch Martin Bubers dialogisches Prinzip betonen die Bedeutung von Beziehungen und Begegnungen zwischen Menschen. Beide Ansätze legen Wert auf zwischenmenschliche Interaktion und Dialog als zentrale Elemente menschlicher Beziehungen. Rosa beschreibt die Resonanz als eine Form der wechselseitigen Beeinflussung und Verbindung zwischen Menschen, während Buber die echte Begegnung zwischen zwei Menschen im "Zwischen" als grundlegend für das Verständnis des menschlichen Seins betrachtet. Sowohl in der Resonanztheorie als auch im dialogischen Prinzip wird somit die Idee der Gegenseitigkeit und des Austauschs betont. Menschen beeinflussen sich gegenseitig und reagieren aufeinander. Dies bildet in beiden Ansätzen die Grundlage für das Verständnis menschlicher Beziehungen. Die Betonung des Gegenübers, sei es als resonantes Gegenüber in Rosas Resonanz oder als authentisches "Du" in Bubers Ansatz, verdeutlicht die Wichtigkeit der Interaktion und des Dialogs für die menschliche Existenz. Beide Konzepte nehmen einen ganzheitlichen Blick auf den Menschen ein und berücksichtigen emotionale, geistige und soziale Aspekte in ihren Überlegungen. Sowohl Rosa als auch Buber betonen die Bedeutung von Empathie (bei Buber „Umfassung“), Verständnis und Anerkennung in menschlichen Beziehungen und plädieren für eine authentische Kommunikation zwischen Menschen. Durch Resonanz wird somit eine Verbindung hergestellt, die über bloße Kommunikation hinausgeht und eine echte Begegnung zwischen Menschen ermöglicht. Das "Zwischen" und die Resonanz spielen somit eine zentrale Rolle in der Erwachsenenbildung, da sie die Grundlage für echte Begegnungen und zwischenmenschliche Beziehungen bilden. Durch die Anerkennung des anderen als eigenständiges Du und die Offenheit für die Begegnung im "Zwischen" können Menschen laut Buber zu einer tiefen und erfüllenden Verbindung gelangen, die ihr menschliches Dasein bereichert und sie zu sich selbst führt. Beide Ansätze tragen dazu bei, das Verständnis für die Bedeutung von Begegnungen und Interaktionen zwischen Menschen zu vertiefen und die menschliche Existenz in ihrer Ganzheitlichkeit zu erfassen.

¹⁴² Vgl Gies/Stephan/Stephan/Klee (2020), S.57.

¹⁴³ Rosa (2017), S. 21, zitiert nach Gies/Stephan/Stephan/Klee(2020), S. 57 .

3.2 Das Konzept der Anerkennung von Wolfgang Müller-Commichau

„Erkennende Wesen unterscheiden sich von den nicht erkennenden darin, daß die nicht erkennenden nichts haben als nur ihre eigene Wesensform. Das erkennende Wesen aber ist darauf angelegt, die Wesensform auch des anderen Wesens zu haben. Denn das Bild des Erkannten ist im Erkennenden.“ (Thomas von Aquin)

In der Anerkennungspädagogik wird die Anerkennung als zentrales Element zwischenmenschlicher Beziehungen betrachtet. Müller-Commichau argumentiert, dass die Anerkennung des anderen als gleichwertiges und eigenständiges Individuum eine grundlegende Voraussetzung für gelingende zwischenmenschliche Begegnungen ist. Durch die Anerkennung des anderen erfährt das Individuum Wertschätzung, Respekt und Bestätigung seiner Existenz und Identität. Die Frage nach der Identität und was es nun genau damit auf sich hat, ist keine neue Idee, sondern vielmehr dieselbe philosophische Frage, die bereits Platon in seinem Dialog „Symposium“ aufwirft. Ihm zufolge gilt der Mensch von dem Zeitpunkt der Geburt bis hin zu seinem Tode als derselbe. Dieses gilt sowohl für den physischen Leib als auch für die Seele – innere Einheitlichkeit trotz äußerem Wandel.¹⁴⁴ In der Erwachsenenbildung hingegen findet der Begriff Identität im Sinne von Identitätslernen, Identitätsfindung oder Bewältigung von, das Lernen verhindernden, Identitätsproblemen, seine Verwendung.¹⁴⁵ Innerhalb eines Lebens durchläuft der Mensch verschiedene Phasen, innerhalb derer seine Identität durch Erfahrungen beeinflusst wird und umgekehrt. Es besteht somit eine Wechselwirkung zwischen der Identität und den Erfahrungen, die wir im Laufe unseres Lebens machen. So ist es durchaus möglich, dass sich die Identität eines Menschen im Laufe seines Lebens, aufgrund von äußeren Einflüssen, verändert. Müller-Commichau empfindet Anerkennung als eine „durch emotionale wie soziale Wertschätzung geprägte Haltung zwischen mindestens zwei miteinander kommunizierenden Individuen. Die in dieser **Haltung** ausgedrückte Bejahung des jeweils anderen erfährt ein Mehr an Glaubwürdigkeit, wenn sie von einem entsprechenden **Handeln** begleitet wird.“¹⁴⁶ Des Weiteren unterscheidet er zwischen verschiedenen Formen der Anerkennung, darunter die Anerkennung als Person, als Handelnder und als Denkender. Er betont die Bedeutung von Anerkennung sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene und zeigt auf, wie Anerkennung zur Entwicklung von Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl und sozialer Teilhabe beiträgt.

¹⁴⁴ Vgl. Paulsen/Plato (2015), S. 127-128.

¹⁴⁵ Vgl. Arnold/Nuissl/Nolda (2010), S. 147.

¹⁴⁶ Müller-Commichau (2020), S. 19.

„Weiß sich das Individuum in seiner Totalität anerkannt, wagt es in der Regel, Begabungen und Interessen in einer für sich und andere erkennbaren Weise zu äußern.“¹⁴⁷

3.2.1 „Dasein“ und „Sosein“

Bereits im 13. Jahrhundert rezipierte Thomas von Aquin, welcher die wesentlichen Elemente seiner Anthropologie dem Denken Aristoteles entnahm, die Nichtidentität des „Daseins“ und des „Soseins“. Er befasste sich mit der Frage nach der Existenz – *ob* etwas ist – und unterschied dieses von der Frage nach dem Wesen – *was* es ist. Ein Verständnis dieser „Prinzipien des konkret Seienden“ ist essenziell für den Zugang zu seiner philosophischen Konzeption.¹⁴⁸ Die Begriffe „Sosein“ und „Dasein“ spielen ebenfalls eine zentrale Rolle in der Anerkennungspädagogik nach Müller-Commichau. Sie dienen dazu, die unterschiedlichen Aspekte von Anerkennung und Identität zu beschreiben. Zentrales Element anererkennungspädagogischen Handelns ist somit eine Haltung, „die den Anderen **anerkennt**, ohne seine spezifischen Fähigkeiten, Talente, Kompetenzen exakt zu **kennen**, also in umgekehrter Reihenfolge zu verfahren, als das gemeinhin praktiziert wird. Es geht [...] um eine Anerkennung des **Da-Seins**, bevor uns Informationen über die Spezifika des **So-Seins** bei dem jeweils Anderen zur Verfügung stehen.“¹⁴⁹

Der Begriff „Sosein“ bezieht sich auf die individuelle Identität und Einzigartigkeit eines jeden Menschen. Es umfasst die spezifischen Merkmale, Eigenschaften und Qualitäten, die eine Person ausmachen und sie von anderen unterscheiden. Das „Sosein“ eines Menschen ist also das, was ihn als einzigartiges Individuum definiert.¹⁵⁰

Im Gegensatz dazu bezieht sich der Begriff „Dasein“ auf die Existenz und Präsenz eines Menschen in der Welt. Es umfasst die Tatsache, dass ein Individuum existiert, handelt und in Beziehung zu anderen steht und Anerkennung in seinem „Dasein“ erfährt, bevor seine spezifischen Talente, Fähigkeiten oder Kompetenzen, also die Art und Weise des „Soseins“, bekannt sind.¹⁵¹ Die Umsetzung in der pädagogischen Praxis könnte beispielsweise durch das persönliche „Willkommen heißen“ eines jeden Teilnehmenden

¹⁴⁷ Müller-Commichau (2012), S. 14.

¹⁴⁸ Vgl. Heinzmann (1994), S. 42.

¹⁴⁹ Müller-Commichau (2020), S. 22.

¹⁵⁰ Vgl. Müller-Commichau (2020), S. 22.

¹⁵¹ Vgl. Müller-Commichau (2020), S. 22.

durch Handschlag oder Ansprache erfolgen.¹⁵² Ferner konstatiert Müller-Commichau hierzu: „Lerner in der Erwachsenenbildung brauchen vor allem zu Beginn [...] das Gefühl, willkommen zu sein.“¹⁵³ Diese Haltung bestätigt die Annahme, „daß das Anfangen eine immer wieder von neuem zu bewältigende, eine unter hoher Unsicherheit stehende, eine risikoreiche, abenteuerliche Leistung ist“¹⁵⁴ und durch Erwachsenenbildende mit Bedacht zu gestalten ist. Mit dieser Argumentation, der vollständigen Bejahung des jeweils anderen, greift Müller-Commichau die Dreiteilung des Anerkennungsbegriffes nach Axel Honneth auf und interpretiert dessen „Liebe“ neu. Die „rechtliche Gleichbehandlung“, das zweite Element in Honneths Dreiteilung, begreift sich in den alltäglichen Interaktionen und das letzte Element, die „soziale Wertschätzung“, drückt sich im Rahmen der Anerkennungspädagogik in der Wahrnehmung des Besonderen im Gegenüber aus.¹⁵⁵ Müller-Commichau plädiert, wie auch Buber, für ein „[...] Erkennen des Selbst im Anderen [...]“.¹⁵⁶ Dies betont ebenfalls folgende Aussage: „Eine mäeutische Grundhaltung gegenüber Lernern akzeptiert nicht nur deren mehr oder weniger nachvollziehbare kognitive Deutungsmuster, sondern bedenkt auch deren Emotionsmuster mit Respekt.“¹⁵⁷

3.2.2 Emotionale Kompetenz und Dialogfähigkeit

Müller-Commichau ergänzt Honneths Anerkennungsbegriff um die Elemente der Dialogfähigkeit und der emotionalen Kompetenz. Eine wichtige Säule der emotionalen Kompetenz ist die Selbstwahrnehmung, und um diese zu fördern, ist es essenziell, einen „[...] besseren Zugang zu eigenen Gefühlen zu bekommen und diese Gefühle in adäquater Weise sich selbst, den anderen und der Welt gegenüber zu artikulieren.“¹⁵⁸ Müller-Commichau versteht unter emotionaler Kompetenz „[...] das emotionale Vermögen der Person“. Dieses impliziert „[...] das individuelle Potenzial, quasi die Ressource zu selbstre-

¹⁵² Vgl. Müller-Commichau (2020), S. 43.

¹⁵³ Müller-Commichau (2020), S. 43.

¹⁵⁴ Geißler (2005), S. 23.

¹⁵⁵ Vgl. Müller-Commichau (2020), S. 20.

¹⁵⁶ Müller-Commichau (2020), S. 20.

¹⁵⁷ Müller-Commichau (2020), S. 58.

¹⁵⁸ Vgl. Müller-Commichau (2005), S. 9.

flektierendem Fühlen angesichts unterschiedlicher Herausforderungen im sozialen Kontext.“¹⁵⁹ Valtl definierte auf seinem Vortrag 2017 Achtsamkeit als die Fähigkeit zu: Aufmerksamkeit, Präsenz, vorurteilsloser Beobachtung, Offenheit und Akzeptanz.¹⁶⁰ Dieses bewusste und zugleich inhaltsneutrale Analysieren und Wahrnehmen der eigenen Gefühle bildet zusammen mit der Selbstreflexion die Grundlage, auf derer Menschen sich selber und andere besser verstehen können und ebenfalls in der Lage sind dieses auch wertfrei und anerkennend zu artikulieren.¹⁶¹ Selbstreflexion, die Fähigkeit Innenschau zu halten, wird in Kapitel 4 noch tiefer beleuchtet. Dialogfähigkeit bedeutet, „hier treten Erwachsene miteinander in einen Dialog, von dem sie idealerweise alle - unterschiedlich akzentuiert - profitieren werden.“¹⁶² Anerkennungspädagogik plädiert „für ein Miteinander, das in einer Pendelbewegung zwischen Nähe und Distanz die angemessene Dynamik findet.“¹⁶³ Um eine Haltung der Lehrenden zu etablieren, die eine solche Begegnung möglich macht, ist eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität von Nöten. Müller-Commichau konstatiert, dass die Identität aus dem „Ich“ und dem „Selbst“ besteht, wobei das „Ich“ „[...] alles Essenzielle, was das Individuum spezifisch, unwiederholbar, einzigartig macht“¹⁶⁴ meint und das „Selbst“ die „soziale Visitenkarte“ des Individuums darstellt, welche im Laufe des Lebens immer wieder Veränderungen unterworfen ist.¹⁶⁵ Desweiteres hebt Müller-Commichau die Bedeutung des Dialoges als zentrales Element pädagogischer Situationen hervor. Als Dialogideen werden unter anderem die Mäeutik Platons¹⁶⁶ und die „[...] erstrebenswerte Balance zwischen Ich-Du und Ich-Es Relationen“¹⁶⁷ bei Martin Buber angeführt.

¹⁵⁹ Müller-Commichau (2005), S. 11.

¹⁶⁰ Vgl. Valtl (2017), S. 5.

¹⁶¹ Vgl. Valtl (2018), S. 7-11.

¹⁶² Müller-Commichau (2020), S. 51.

¹⁶³ Müller-Commichau (2020), S. 52.

¹⁶⁴ Müller-Commichau (2020), S. 52.

¹⁶⁵ Müller-Commichau (2020), S. 53.

¹⁶⁶ Vgl. Müller-Commichau (2020), S. 57.

¹⁶⁷ Müller-Commichau (2020), S. 60.

3.3 Same same but different – Der Andere – das Gegenüber

Lévinas hebt die wesentliche Rolle des Anderen hervor, der als zentrales Bedürfnis eines Subjekts verstanden werden kann, das in sich vollständig ist. Das Begehren nach dem Anderen resultiert nicht aus einem Mangel, sondern bildet die fundamentale Basis für das Begehren selbst. Der Andere widersteht der Transformation in das Gleiche und der damit verbundenen Aneignung. Er bleibt in seiner Exteriorität und ist zugleich unverzichtbar für die Entwicklung eines verantwortungsvollen Subjekts. Daher kann das Andere nicht in diesen Integrationsprozess einbezogen werden, da eine solche Integration letztlich die Andersheit des Anderen negieren und ihn in das Gleiche einverleiben würde.¹⁶⁸ Diese Differenzierung erlaubt es, den totalitären Zyklus von Bedürfnis und dessen Befriedigung zu durchbrechen. Anders als das Bedürfnis, ist das Begehren nicht auf einen Mangel zurückzuführen.¹⁶⁹ Im Gegensatz dazu beschreibt Lévinas das Begehren als eine Beziehung, die durch eine fundamentale Differenzierung zwischen dem Selbst und dem Anderen geprägt ist.¹⁷⁰ Stattdessen repräsentiert es ein unersättliches Verlangen nach dem vollkommen Anderen, das sich durch die Annäherung des Eigenen an das Andere nur noch verstärkt, denn „[d]as Begehrenswerte sättigt nicht das Begehren, sondern vertieft es, es nährt mich in gewisser Weise mit neuem Hunger.“¹⁷¹ Lévinas übt Kritik an der gegenwärtigen Gesellschaft, in der alles um das Selbst zentriert ist, und hebt die Bedeutung der Hinwendung zum Anderen hervor. Während das Bedürfnis des Subjekts als eine zirkuläre und in sich geschlossene Bewegung verstanden werden kann, ist das Begehren des Subjekts durch eine Ausrichtung auf den Anderen gekennzeichnet, die niemals zu sich selbst zurückkehrt oder in ihm endet. Der Andere bleibt für das Selbst unverständlich, da er aus dem absolut Anderen – dem Unendlichen – hervorgeht. Mit dem Konzept des Unendlichen verdeutlicht Lévinas die Unmöglichkeit, die Andersheit des Anderen zu erfassen.¹⁷² „Die Beziehung zum Anderen stellt mich in Frage, sie leert mich von mir selbst.“¹⁷³ Die Philosophie von Emmanuel Lévinas stellt sich grundsätzlich gegen die Vereinnahmung, Objektivierung und Kategorisierung des Anderen. Der Andere, als zentrale Figur in seinem Denken, wird zum Kern einer Ethik, die aus den

¹⁶⁸ Vgl. Schriever (2018), S. 24.

¹⁶⁹ Vgl. Lévinas (1993), S. 219.

¹⁷⁰ Vgl. Lévinas (1993), S. 260-261.

¹⁷¹ Lévinas (1993), S. 220.

¹⁷² Vgl. Schriever (2018), S. 26.

¹⁷³ Lévinas (1993), S. 219.

Erfahrungen nach Auschwitz hervorgeht. Diese Philosophie repräsentiert einen Paradigmenwechsel, der den Fokus auf den Anderen legt und dessen Bedürftigkeit in den Vordergrund stellt. In diesem Kontext wird die Subjektivität fortan als durch den Anderen begründet und vermittelt verstanden. Lévinas' Überlegungen führen somit zu einer Ablösung der Egozentrismen zugunsten einer zentralen Perspektive der Alterität.¹⁷⁴ In der Begegnung mit einem anderen Wesen kommt es zu einer Veränderung der Wahrnehmung. Das Subjekt ordnet den Anderen nicht in festgelegte Kategorien ein und weist ihm spezifische Bezeichnungen zu, sondern das Ereignis des Anderen wird durch dessen Antlitz zum Ausdruck gebracht. Dieses Ereignis hat sowohl eine perturbierende als auch eine klärende Wirkung auf die bestehenden Machtverhältnisse innerhalb der Beziehung.¹⁷⁵ In Lévinas' Ethik der Zwischenmenschlichkeit finden sich Parallelen beispielsweise in der vollständigen Bejahung des Anderen in all seinen Facetten bei Müller-Comnichau oder auch die Bedeutung von Alterität in der Resonanz, welche impliziert, das Andersartige zuzulassen und sich als Gegenüber darauf einzulassen. Lévinas betont die Unverfügbarkeit und das Geheimnis des Anderen, indem er konstatiert, dass keine Kategorisierung des Anderen stattfinden soll. Der dialogische Prozess, der durch die Begegnung mit dem Anderen entsteht, ist zentral für Lévinas' Ethik und ebenfalls Grundlage der Anerkennungspädagogik Müller-Commichaus. In Lévinas' Denken spielt die Anerkennung des Anderen eine zentrale Rolle. Der Andere wird nicht nur als ein weiteres Subjekt, sondern als jemand verstanden, der eine eigene Unverfügbarkeit und Identität besitzt.

¹⁷⁴ Vgl. Schriever (2018), S. 26.

¹⁷⁵ Vgl. Schriever (2018), S. 26-27.

4. Selbst und Selbstreflexion

„Selbsterkenntnis wurzelt in Welterkenntnis; Welterkenntnis sprießt aus Selbsterkenntnis!“ (Rudolf Steiner)

Erich Fromm bezeichnete bereits 1976 das vom Kapitalismus befeuerte Streben der Menschen nach „mehr“ als den Haben-Modus. Er konstatierte, dass sich die menschliche Existenz auf dem Sein begründen müsse. Diese von ihm als Sein-Modus benannte Einstellung lässt die Menschen erkennen, dass sie frei sind und ihr Leben nach ihren Bedürfnissen ausrichten können. Der Haben-Modus jedoch entfremdet Menschen voneinander, da beispielsweise auch eigene Überzeugungen und Wertvorstellungen im Haben-Modus verdinglicht werden. So wird eine Meinung nicht mehr hinterfragt oder gar revidiert, da sie bereits ein Teil unseres identitären Besitzstandes geworden ist.¹⁷⁶ Martin Buber erkannte ebenfalls das „Übel“ der „Materie“ und sah in diesem eine Bedrohung des eigenen „Ichs“ im Verlust der Fähigkeit mit anderen Menschen zu interagieren, da der Bezug zum eigenen Selbst verloren gegangen ist. Das der Duwelt entfremdete „Ich“ vereinsamt im eigenen Inneren wie ein „Gespenst“: „Es ist vom Übel-wie die Materie, die sich anmaßt, das Seiende zu sein. Wenn der Mensch es walten lässt, überwuchert ihn die unablässig wachsende Eswelt, entwirklicht sich ihm das eigne Ich, bis der Alp über ihm und das Gespenst in ihm einander das Geständnis ihrer Unerlöstheit zuraunen.“¹⁷⁷

An dieser Stelle wird erneut eine gedankliche Parallele zu Rosa deutlich: Fromm plädiert für den Seins-Modus und Buber führt die Ich-Du-Beziehung als erstrebenswert an. Rosa unterscheidet Aneignung und Anverwandlung und macht dabei ebenfalls zwei möglichen Verhaltensweisen zur Welt und den Menschen sichtbar.

Vereinfacht lässt es sich wie folgt darstellen:

¹⁷⁶ Vgl. Fromm (1991), S. 38-40.

¹⁷⁷ Buber (2024), S. 48.

Erich Fromm	Haben	Sein
Martin Buber	Ich/Es	Ich/Du
Hartmut Rosa	Aneignung	Anverwandlung
Beispiel aus dem Sprachgebrauch	Kontakt <i>haben</i> Ich <i>habe</i> Kontakt	In Kontakt <i>sein</i> Ich <i>bin</i> in Kontakt

(Eigene Darstellung)

Durch das Beispiel aus dem Sprachgebrauch wird der Unterschied dieser zwei Haltungen deutlich. Beispielsweise ist es von unterschiedlicher Qualität mit Lernenden Kontakt zu *haben* oder mit ihnen in Kontakt zu *sein*. Dies bezieht sich jedoch nicht nur auf andere Menschen, sondern ebenfalls auch auf das eigene Selbst. Vor diesem Hintergrund wird im folgenden Kapitel das Selbst und die Selbstreflexion genauer beleuchtet.

4.1 Das Selbst

Für den Begriff des „Selbst“ gibt es, ebenso wie für „Haltung“, keine klare, einheitliche Definition. In der Psychologie bezeichnet der Begriff „Selbst“ die Gesamtheit der Vorstellungen, die eine Person über sich selbst hat oder die andere über sie haben. Diese Vorstellungen können sich auf charakteristische Eigenschaften, Ziele, Bedürfnisse sowie auf Regeln oder Verhaltensnormen beziehen, die eine Person für sich selbst annimmt.¹⁷⁸

4.1.1 Die Theorie der Entwicklungsstufen des Selbst von Robert Kegan

Robert Kegan's Theorie beruht auf zwei zentralen Grundsätzen: Der erste ist der Konstruktivismus, die Auffassung, dass Individuen ihre eigene Realität aktiv gestalten und

¹⁷⁸ Vgl. Greif (2008), S. 21.

formen. Der Konstruktivismus postuliert zudem, dass jedem Phänomen ein Prozess zugrunde liegt, der für seine Entstehung ursächlich ist. Eine Erfahrung wird erst dann relevant, wenn sie durch das Individuum eine Sinnzuschreibung erfährt.¹⁷⁹ So kreiert der Mensch autopoesisch seine Wirklichkeit, vor allem in Bezug auf Bedeutung und Sinnhaftigkeit.¹⁸⁰ Der zweite zentrale Gedanke in Kegans Entwicklungstheorie besagt, dass Systeme sich in regelmäßig wechselnden, qualitativ differierenden Phasen von Beständigkeit und Wandel entfalten¹⁸¹. Die Entwicklung strebt stets höhere Stufen der Bedeutungsbildung an, wobei eine Rückentwicklung ausgeschlossen ist.¹⁸² Wie auch bei dem Konzept der Identitätsbildung nach Erik Erikson, ist der Wechsel der Phasen der Stabilität und Veränderung stets begleitet durch Krisen.¹⁸³

Stufe 1: Das impulsive Gleichgewicht: Im Alter von zwei Jahren beginnt das Kind, sich von der unmittelbaren Bindung an seine Reflexe zu lösen. Es entwickelt die Fähigkeit, auf seine Wahrnehmungen und Impulse zu reagieren, die in diesem Kontext als das Subjekt betrachtet werden. Das Unvermögen, diese Impulse auszudrücken, wird auf dieser Entwicklungsstufe als Bedrohung für das Selbst wahrgenommen. Zwischen dem fünften und siebten Lebensjahr erfolgt dann der Übergang zum souveränen Gleichgewicht.¹⁸⁴

Stufe 2: Das souveräne Gleichgewicht: In dieser Phase erlangt das Individuum die Fähigkeit, sich in die Perspektive anderer Menschen hineinzusetzen. Es lernt, seine eigenen Impulse zu kontrollieren, was zu einem neu empfundenen Gefühl von Freiheit und Einfluss führt. Das Individuum ist nicht mehr identisch mit seinen Bedürfnissen, sondern erkennt diese als separate Entitäten an. Auf der souveränen Stufe wird es möglich, verschiedene Bedürfnisstrukturen miteinander zu koordinieren.¹⁸⁵

Stufe 3: Das zwischenmenschliche Gleichgewicht: Hier wird das Selbst umgänglicher, da von Anfang an eine andere Person in das Gleichgewicht einbezogen wird. Die Gren-

¹⁷⁹ Vgl. Gremmler-Fuhr (2006), S. 110.

¹⁸⁰ Vgl. Kegan (2011), S. 28-37.

¹⁸¹ Vgl. Gremmler-Fuhr (2006), S. 112.

¹⁸² Vgl. Kegan (2011), S. 28–37.

¹⁸³ Vgl. Erikson (2005), S. 72-73.

¹⁸⁴ Vgl. Gremmler-Fuhr (2006), S. 112.

¹⁸⁵ Vgl. Gremmler-Fuhr (2006, S. 112).

zen des Selbst manifestieren sich in der Unfähigkeit, die gemeinsame Realität zu reflektieren. „Das Selbst ‚zerfällt‘ in eine Vielzahl wechselseitiger Bedingungen[...]“¹⁸⁶, was zur Erkenntnis führt, dass das Selbst ohne den anderen nicht existieren kann. „Es entsteht der Eindruck, den anderen ‚verschlingen‘ zu wollen.“¹⁸⁷ Auf negative Erfahrungen mit dem anderen reagiert das Individuum eher mit Traurigkeit, Verletztheit und einem Gefühl der Unvollkommenheit, anstatt mit Ärger.

Stufe 4: Das institutionelle Gleichgewicht: In dieser Phase reflektiert das Selbst den Zustand der Eingebundenheit in wechselseitige Beziehungen. Es bildet sich eine Art psychische Institution heraus. Emotionen werden durch übergeordnete Rahmenbedingungen wie Rollen, Normen, Selbstkontrolle und Selbstkonzept relativiert. Bei Bedrohungen durch innere Unordnung setzt ein Abwehrmechanismus ein.

Stufe 5: Das überindividuelle Gleichgewicht: Jedes neue Gleichgewicht kann als Theorie über das vorhergehende betrachtet werden; Stufe 5 stellt somit eine Theorie über den institutionellen Rahmen dar. In dieser Phase löst sich das Selbst von den gesellschaftlichen Bezugsrahmen.¹⁸⁸

Laut Kegan ist der Mensch sowohl autonom als auch in den sozialen Kontext eingebettet, in dem er sich befindet. Diese von ihm als „einbindende Kulturen“ bezeichneten sozialen Faktoren betrachtet er als unerlässlich für eine gesunde Entwicklung.¹⁸⁹

4.1.2 Zur Aktualität des Selbst in der Erwachsenenbildung

Nach Kegan's Verständnis von Entwicklung, wird die Entwicklung des Menschen im weitesten Sinne als eine Konstruktion seiner Beziehungen zur Umwelt betrachtet. Einen erheblichen Teil ihres Lebens verbringen Kinder, Jugendliche und Erwachsene heute allerdings in digitalen Räumen oder Realitäten, Chatrooms oder auf Social-Media-Kanälen.¹⁹⁰ „Gegenüber dem Leben in der urbanen und natürlichen Umwelt wird so die digitale Lebenswelt immer mehr als der Ort des primären Lebens empfunden: <<Offline>> zu

¹⁸⁶ Gremmler-Fuhr (2006), S.112.

¹⁸⁷ Gremmler-Fuhr (2006), S. 112.

¹⁸⁸ Vgl. Gremmler-Fuhr (2006), S. 112.

¹⁸⁹ Vgl. Kegan (2011), S. 34.

¹⁹⁰ Vgl. Schmidt (2021), S. 5.

sein, ist dagegen zum Ausnahmezustand geworden.¹⁹¹ Die im Internet vermittelte Hyperrealität der Simulation hat das traditionelle Realitätsprinzip überwunden, indem sie die Realität auflöst und digital transformiert. Diese Hyperrealität besteht nicht mehr primär aus körperlich erlebten Empfindungen, sondern vielmehr aus virtuellen Konstruktionen, die ausschließlich visuell wahrnehmbar sind. Die technologisch gestaltete Welt kann lebhafter inszeniert werden, als es unsere direkte Wahrnehmung der Wirklichkeit zulässt. Doch handelt es sich beispielsweise bei der Vermittlung von Wissen mittels Videoclips lediglich um ikonisches Wissen (hier verwendet als Wissen aus dem ikonischen Gedächtnis, welches lediglich visuelle Eindrücke speichern kann), welches die Erfahrung der Durchführung und der dadurch gewonnenen Erkenntnisse nicht ersetzen kann. Auch verschwinden unsere Umwelt und das soziale Miteinander deswegen nicht, aber das Verhältnis der Menschen zu ihnen hat sich verändert.¹⁹² Das Selbst, das wir präsentieren und erfahren, ist stark variabel und wird durch unseren sozialen Kontext geprägt. Dies bedeutet, dass durch Interaktionen mit anderen Lebewesen ein Verständnis dafür entwickelt wird, wer man ist – basierend auf Erlebnissen aus Interaktionen, auf Reaktionen und Antworten anderer, den Werten und Einstellungen, die sich eine Person in diesen Situationen aneignet, sowie den Bedeutungen, die diese sich im Rahmen dieser Erfahrungen zuschreibt.¹⁹³ Wenn das Leben in der digitalen Welt zur Norm geworden ist und sich der Bezug zum eigenen Körper sowie zur materiellen Welt entsprechend verändert hat, ist das vollständige Erleben des Körpers nicht mehr als eine selbstverständliche, natürliche Gegebenheit anzusehen.¹⁹⁴ „Der Körper und die Sinneswelt werden zu Orten, die nur in besonderen Augenblicken voll und ganz bewohnt werden: Sie werden zu einem Ort der Exkursion, zu einem erstrebenswerten Besonderen.“¹⁹⁵ So konstatiert Dr. phil. Robin Schmidt, der als Erziehungswissenschaftler, Philosoph und Erwachsenenbildner zu Fragen der digitalen Transformation in Schule, Mensch und Gesellschaft forscht. In seinem Beitrag stellt er die Frage, ob es einer neuen Kultur des Lebens auf der Erde bedarf, bei der kulturstiftende Erzählungen bereits den Kindern nahebringen, wie schön es ist, zusammen mit anderen Lebewesen auf der Erde und im eigenen Leib

¹⁹¹ Schmidt (2021), S. 5-6.

¹⁹² Vgl. Schmidt (2021), S. 5.

¹⁹³ Vgl. Morf/Koole (2014), S. 142.

¹⁹⁴ Vgl. Schmidt (2021), S. 6.

¹⁹⁵ Schmidt (2021), S. 6.

zu sein: „Was einmal <<Sonderpädagogik>> war, müsste Mainstream werden, weil es der heutigen digitalen Gesellschaft Zentrales zu lehren hat.“¹⁹⁶

Noch weit vor der Erfindung des Internets thematisiert Martin Buber den Einfluss der Welt auf das Selbst und die Identitätsbildung der Menschen: „Wer das abgetrennte Ich mit großem Anfangsbuchstaben spricht, deckt die Schande des Weltgeistes auf, der zur Geistigkeit erniedrigt worden ist.“¹⁹⁷ Buber argumentiert, dass diese Form der einsamen individuellen Existenz eine Form unechter Isolation ist. Der Mensch und seine Identität bilden sich durch echte Begegnungen und Beziehungen aus. „Die erlebten Beziehungen sind Realisierungen des eingeborenen Du am bezeugenden [...]“¹⁹⁸ Horst Siebert sieht den Beitrag der Erwachsenenbildung im Kontext der Identitätsfindung in der Erörterung auch kritischer Lebensereignisse und der Bildung oder Erweiterung von Coping-Strategien der Lernenden. Ferner können auch im Rahmen des Seminargeschehens neue Verhaltensmuster eingeübt werden.¹⁹⁹ Jedoch erfordert Identitätslernen „eine reflexive Vergewisserung der eigenen Lebensgeschichte.“²⁰⁰ Dieses gilt gleichermaßen für Lernende und Lehrende. Jedoch ist es, um das im Laufe des Lebens entwickelte Selbstbild für bewusste Überlegungen zugänglich zu machen, nicht ausreichend, nur sich selbst zu beobachten und sich mit anderen zu vergleichen. Vielmehr ist es notwendig, beim Beobachten auch auf die eigenen Empfindungen und Gefühle in einer bestimmten Situation zu achten. Zwangsläufig wird eine Person auf Bekanntes, aber auch auf Neues stoßen, da ihr die eigenen Empfindungen und Gefühle oftmals nicht bewusst sind. Dieser Vorgang wird auch als „Selbstexploration“ bezeichnet.²⁰¹

¹⁹⁶ Schmidt (2021), S. 7.

¹⁹⁷ Buber (2024), S. 67.

¹⁹⁸ Buber (2024), S. 32.

¹⁹⁹ Vgl. Arnold/Nuissl/Nolda (2010), S. 147.

²⁰⁰ Arnold/Nuissl/Nolda (2010), S. 147.

²⁰¹ Vgl. Greif (2008), S.22.

4.2 Selbstreflexion

„Selbstreflexive Kompetenz ist die Fähigkeit, die eigene Realität zum Thema kognitiver Aktivität zu machen.“²⁰²

Donald Schön beschäftigte sich bereits 1983 in seinem bedeutenden Werk "The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action" mit der Unterscheidung zwischen "reflection-in-action" und "reflection-on-action".²⁰³ "Reflection-in-action" bezieht sich auf die unmittelbare Bewertung unserer Handlungen, die während des Handelns erfolgt. Schön nennt dies auch "thinking on our feet" und beschreibt die Fähigkeit, in einer bestimmten Situation spontan auf der Grundlage von Erfahrungen zu reagieren. Weiter erläutert er, dass diese Fähigkeit auf drei Ebenen zum Tragen kommt: die eigenen Erfahrungen zu nutzen (looking to our experiences), diese mit unseren Gefühlen zu verbinden (connecting with our feelings) und sich auf bekannte Theorien zu beziehen (attending to our theories). Schön betont die Bedeutung der Kompetenzen eines Praktikers, sein implizites Wissen, das aus Erfahrungen, Emotionen und theoretischen Konzepten resultiert, in der praktischen Anwendung zu integrieren und anzuwenden. Im Gegensatz dazu beschreibt Schön "reflection-on-action" als das Nachdenken über eine Situation, nachdem sie bereits stattgefunden hat. Hierbei dokumentieren die handelnden Personen ihre Erfahrungen rückblickend und reflektieren über Kriterien für Erfolg und Misserfolg. Viele Bewertungen können nicht während der Situation selbst erfolgen, sondern erfordern eine nachträgliche Analyse und Reflexion. In Schöns Ausführungen finden sich jedoch nur wenige Hinweise darauf, wie der Lernprozess selbst reflektiert werden kann.²⁰⁴

Eckensberger beschreibt den Menschen gleichsam als potenziell selbstreflexiv. Das bedeutet, dass der Mensch nicht nur denken kann, sondern ebenfalls in der Lage ist, über sich selbst nachzudenken. Der Mensch ist somit, zumindest subjektiv, an einem Punkt, freie Entscheidungen zu treffen, da er durch Nachdenken zwischen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten wählen kann. Die Deutung einer Situation, als Ausgangspunkt des Handelns, wird jedoch nicht idealistisch oder solipsistisch durch den Menschen vorgenommen, sondern unter Berücksichtigung kultureller und gesellschaftlicher Gegebenheiten und anderer Menschen.²⁰⁵ Selbstreflexion erfüllt nach Tim Tisdale drei zentrale

²⁰² Schüle (2003), S. 190.

²⁰³ Schön (1994), S. 21-75.

²⁰⁴ Vgl. Hilzensauer (2008), S. 4-5.

²⁰⁵ Vgl. Eckensberger/Keller (1998), S. 32-33.

Funktionen, die für die persönliche Entwicklung von Bedeutung sind. Erstens dient sie dazu, Denk- und Handlungsweisen, die sich in einer bestimmten Situation als ineffektiv erwiesen haben, zu modifizieren. Zweitens unterstützt sie den Vergleich des eigenen Denkens und Handelns mit Erfahrungswerten, wobei diese Erfahrungswerte als erlernte oder bereits erprobte Denk- und Handlungsabläufe in spezifischen Kontexten verstanden werden. Darüber hinaus können sie auch Ergebnisse früherer selbstreflexiver Prozesse darstellen. Drittens strukturiert Selbstreflexion, basierend auf diesen Analyse- und Bewertungsprozessen, das zukünftige Denken und Planen. Somit ermöglicht Selbstreflexion eine kontinuierliche Überprüfung der Angemessenheit des eigenen Denkens und Handelns in Bezug auf die jeweilige Situation und bietet die Möglichkeit, erforderliche Anpassungen vorzunehmen.²⁰⁶ Selbstreflexion wird einheitlich als ein bewusster, mehrstufiger Prozess charakterisiert, der auf konkreten Handlungen oder Situationen basiert, die mit persönlichen Erfahrungen und Emotionen verknüpft sind. Ziel dieses Prozesses ist es, alternative Handlungsansätze zu entwickeln, die erfolgreich sind. Dabei handelt es sich um einen aktiven Vorgang, in dem Individuen sich mit ihren eigenen Handlungen sowie den zugrundeliegenden kognitiven und emotionalen Prozessen auseinandersetzen. In diesem Reflexionsprozess identifizieren sie ihre Stärken und Schwächen, wodurch sie eine Grundlage für Selbststeuerung und Eigenverantwortung in Bezug auf ihr Denken und Handeln schaffen.²⁰⁷ Alle Selbstreflexionsprozesse erfordern grundsätzlich eine Form von Selbstdisziplin, um die eigene Aufmerksamkeit auf das eigene Handeln, Fühlen und Denken zu lenken, sich selbst zu hinterfragen und kritisch mit der eigenen Person umzugehen. In selbstreflexiven Gesprächen oder kognitiven Prozessen werden persönliche Erfahrungen, gegenwärtige Herausforderungen, Pläne und Ziele sowie deren Abweichungen analysiert und verarbeitet. Auch wenn Selbstreflexion schriftlich festgehalten wird, bleibt die Verantwortung für die Auseinandersetzung mit der eigenen Person letztlich bei dem Individuum selbst. Allerdings kann der eigene Selbstschutz die vertiefte Analyse und Reflexion behindern, da es oft schwierig ist, sich offen und ohne Vorbehalte den eigenen Unzulänglichkeiten und Schwächen zu stellen. Des Weiteren existieren Aspekte der eigenen Person, die möglicherweise unbekannt oder unbewusst sind. Eine Öffnung des selbstschützenden Mechanismus und eine Reduzierung des sogenannten „blinden Flecks“ könnten durch die Einbeziehung anderer Perspektiven erreicht werden. Eine konstruktiv und akzeptabel vermittelte Fremdperspektive zwingt das Individuum zur aktiven Auseinandersetzung mit seiner eigenen Identität. Ein weiterer

²⁰⁶ Vgl. Tisdale (1998), S. 12.

²⁰⁷ Vgl. Prettenhofer (2014), S. 197.

positiver Effekt der Kombination von Fremd- und Selbstbild besteht in der Bereicherung und Erweiterung der eigenen Sichtweise durch alternative Perspektiven. Die aktive Integration anderer Sichtweisen in den selbstreflexiven Prozess kann eine Dynamik erzeugen, die sowohl die Intensität der Selbstreflexion erhöht als auch das Risiko birgt, den Selbstwert zu gefährden.²⁰⁸ Im Rahmen der Weiterbildung beruflich Lehrender in der Erwachsenenbildung spielt Reflexion eine entscheidende Rolle. Lehrende sind gefordert mit der inhärenten Offenheit und Unsicherheit pädagogischen Handelns umzugehen. Sie befinden sich in einer konfliktreichen Position zwischen den Anforderungen durch Aufsichtsbehörden, den Erwartungen der Arbeitgeber und den Bedürfnissen der Lernenden, wodurch sie selbst die Balance zwischen Vertrauen und ihrem professionellen Auftrag finden müssen. Konflikte im Handeln resultieren sowohl aus der spezifischen Natur der Lehrtätigkeit als auch aus der professionellen Autonomie, die einerseits erwartet, andererseits jedoch auch eingeschränkt wird. In diesem Kontext sind insbesondere folgende Aspekte der Reflexion von großer Bedeutung:

- die Reflexion über die pädagogische Praxis,
- die Selbstreflexion und
- die Auseinandersetzung mit dem Spannungsverhältnis zwischen Erfahrungswissen und wissenschaftlich fundierter Reflexion.²⁰⁹

4.3 Gewähr werden - Die Kunst des Seins

„Der wichtigste Schritt auf dem Weg zur Kunst des Sein umfaßt alles, was die Fähigkeit, gewahr zu werden, stärkt und kritisches, fragendes Denken fördert.“²¹⁰

An dieser Stelle ist es essentiell, das Wort „Gewahr werden“ von „aufmerksam sein“ oder dem bloßen „Erkennen“ abzugrenzen. „Gewahr werden“ meint in diesem Kontext das „Bewusstwerden“ in einem Zustand konzentrierter Aufmerksamkeit. Des Weiteren gilt es zu differenzieren, auf welcher Ebene sich das „Gewahr werden“ vollzieht. Auf der Ebene des Körpers verdeutlicht sich dieses am eindrucksvollsten am Beispiel der Atmung. Das Wissen darum, dass der Mensch atmet, unterscheidet sich grundlegend von dem „Gewahr werden“ der Atmung, welches durch Selbsterfahrung erreicht werden kann. Die eigene Atmung für eine Zeit konzentriert wahrzunehmen und zu erfahren, grenzt sich

²⁰⁸ Vgl. Prettenhofer (2014), S. 199-200.

²⁰⁹ Vgl. Herrmann (2023), S. 41.

²¹⁰ Fromm (2020), S. 61.

ebenfalls von dem „Nachdenken“ über das Atmen ab.²¹¹ „Sobald ich nämlich anfangen, *über* das Atmen nachzudenken, kann ich des Vollzugs des Atmens nicht mehr gewahr werden.“²¹² Auf der Ebene des Geistes gilt die gleiche Unterscheidung beispielsweise bezüglich des „Gewahrwerdens“ von Emotionen. Dies bedeutet, dass es nicht dasselbe ist, über seine Gefühle nachzudenken oder in konzentrierter Aufmerksamkeit sich seiner Gefühle gewahr zu werden und diese nicht zu verdrängen. Gewahr werden kann sich aber nicht nur auf Nichtverborgenes beziehen, sondern auch auf Verborgenes. Das Bewusstmachen von Verborgenenem benötigt allerdings aktives Bemühen der Einzelnen.²¹³ Grundsätzlich sollte an dieser Stelle noch rezipiert werden, dass sich „Gewahrwerden“ nicht nur auf das Aufdecken innerer Konflikte beziehen kann, sondern ebenfalls auf Konflikte im gesellschaftlichen Leben. Der Einzelne kann nicht losgelöst von dem sozialen Gefüge, in dem er sich befindet, betrachtet werden.²¹⁴ Vielmehr ist zu konstatieren, dass „die kritische Fähigkeit des menschlichen Geistes unteilbar (ist).“²¹⁵ In diesem Kontext drängen sich zwei Fragen auf: Ist es vor dem Hintergrund etwaiger nichtlösbarer Konflikte überhaupt wünschenswert? Und auf welche Weise kann die befreiende Wirkung des „Gewahrwerdens“ erreicht werden?²¹⁶ Das anschließende Kapitel legt den Fokus auf Aufmerksamkeit und Achtsamkeit und versucht so Hilfestellung bei der Beantwortung oben avisierter Fragestellungen zu geben sowie eine Möglichkeit aufzuzeigen, mit deren Hilfe sowohl Selbstreflexion als auch ein „Gewahrwerden“ erreicht werden kann.

²¹¹ Vgl. Fromm (2020), S. 54-55.

²¹² Fromm (2020), S. 55.

²¹³ Vgl. Fromm (2020), S. 57.

²¹⁴ Vgl. Fromm (2020), S. 59.

²¹⁵ Fromm (2020), S. 59.

²¹⁶ Vgl. Fromm (2020), S. 58-59.

5. Achtsamkeit

„Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde.“²¹⁷

Immanuel Kant legt mit seinen Ausführungen über den Kategorischen Imperativ bereits im 18. Jahrhundert den Grundstein für eine Haltung der Achtsamkeit und tritt in diesem Kontext bereits für mehr Aufmerksamkeit in der Selbstwahrnehmung ein: „Die Pflicht ist hier nur, sein Gewissen zu kultivieren, die Aufmerksamkeit auf die Stimme des inneren Richters zu schärfen und alle Mittel anzuwenden [...], um ihm Gehör zu verschaffen.“²¹⁸

Steffensky thematisiert in seinem Ansatz, dass Spiritualität eine spezifische Art von „Aufmerksamkeit“ impliziert, die als subversive Wahrnehmung verstanden werden kann.²¹⁹ So braucht es eine Aufmerksamkeit, die Erwachsenenpädagogen dazu veranlasst die Lernenden darin zu unterstützen „gebildete Lebensträume und Gewissen zu haben und das Leben als sinnvoll zu erfahren.“²²⁰ „Diese ‚Pädagogik der Aufmerksamkeit‘ fordert demnach ein sensibles Wahrnehmen[...]“²²¹, was in den Menschen vorgeht, ein Wahrnehmen dessen, was dem Gegenüber guttut, aber auch was ihm schadet. Einen theoretischen Querverweis findet sich dazu ebenfalls in der Waldorfpädagogik. So bezeichnet Rudolf Steiner die Grundlage seiner Pädagogik als eine „Allgemeine Menschenkunde“²²², die eine allseitige Kenntnis des Menschenwesens „nicht nur des irdischen, sondern auch des verborgenen seelischen und geistigen Menschen“²²³ berücksichtigen und einbinden sollte. Diese Haltung, der den ganzen Menschen umfassenden, ganzheitlichen Wahrnehmung des Gegenübers, setzt Aufmerksamkeit oder Achtsamkeit voraus. Vor dem Hintergrund der Spiritualität und der Wahrnehmung des Menschen als ganzheitliches, körperliches, seelisches und geistiges Wesen, wirkt die Achtsamkeit nun auf den ersten Blick nicht als wissenschaftlich fundiertes Konzept, sondern vielmehr der Spiritualität oder Esoterik zugehörig.

²¹⁷ Willaschek (2015), S. 1152.

²¹⁸ Kant 2017, S. 35.

²¹⁹ Vgl. Fulbert Steffensky (2015), S. 75–80.

²²⁰ Vgl. Fulbert Steffensky (2015), S. 75-92.

²²¹ Fischer, o.S.

²²² Vgl. Fischer, o.S.

²²³ Steiner (1986), S. 9.

5.1 Achtsamkeit als Haltung und Praxis

Nils Altner prägt im deutschsprachigen pädagogischen Diskurs den Begriff der Achtsamkeit als Haltung und Praxis. Er konstatiert bereits 2005 in seiner Dissertation: „Die Beziehung zwischen Selbst und Welt rückt ins Zentrum des Interesses. Entscheidend ist für mich dabei, dass die Haltung der Achtsamkeit von einer grundsätzlichen Achtung für das Wahrgenommene geprägt ist.“²²⁴ So plädiert er ebenfalls für einen Blick auf das Selbst in Relation zur wahrgenommenen Welt. Er definiert seine Vorstellungen von Achtsamkeit durch vier Qualitäten: Aufmerksamkeit, Präsenz, Achtung und Selbstreferenz und nimmt, wie Steffensky, zunächst die Aufmerksamkeit in den Blick.

5.1.1 Aufmerksamkeit

Die Realität wird nur teilweise wahrgenommen, da der Fokus der Wahrnehmung und des Denkens entscheidend ist für die Gestaltung der Realität. Aufmerksamkeit kann bewusst gelenkt werden, wird aber oft von inneren und äußeren Reizen mehr oder weniger zufällig angezogen und beeinflusst.²²⁵ „Die Haltung der Achtsamkeit erkennt diese schöpferische Qualität der Aufmerksamkeit an und kultiviert sie bewusst durch die Schulung von Konzentration und Wachheit.“²²⁶ Es handelt sich um das „Gewahrwerden“ des eigenen Daseins im gegenwärtigen Moment, das sowohl körperliche Empfindungen, emotionale Zustände und kognitive Prozesse als auch die Einbindung in soziale und ökologische Kontexte umfasst. Dieses Bewusstsein kann erlangt werden, indem Individuen ihre Aufmerksamkeit auf sich selbst richten. Infolgedessen wird das aktuelle Dasein zur Zielstruktur der Wahrnehmung, wobei körperliche Empfindungen, Emotionen und Gedanken in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken.²²⁷

5.1.2 Präsenz

In der Praxis der Achtsamkeit wird die Aufmerksamkeit kontinuierlich auf den gegenwärtigen Moment gerichtet. Diese bewusste Fokussierung ermöglicht ein waches und aktives Dasein im Hier und Jetzt. Infolgedessen erhält das aktuelle Erleben eine größere Bedeutung im Vergleich zu Erinnerungen an Vergangenes oder Vorstellungen über Zu-

²²⁴ Altner (2005), S. 24.

²²⁵ Vgl. Altner (2005), S. 24.

²²⁶ Altner (2005), S. 24.

²²⁷ Vgl. Altner (2009), S. 620.

künftiges oder Abstraktes. Dies bedeutet, dass wir die Welt, einschließlich unserer eigenen Person, weniger als etwas Erinnertes oder Vorgestelltes erfassen, sondern vielmehr als eine konkrete Erfahrung, die im gegenwärtigen Moment gemacht wird. Durch unsere Sinne und unser Bewusstsein nehmen wir fortlaufend Eindrücke der Umwelt wahr. Wenn die Aufmerksamkeit im „Hier und Jetzt“ verweilt, öffnet sich die Wahrnehmung der Menschen für die Eindrücke dieser erlebten Gegenwart. Der Moment des gegenwärtigen Daseins wird mit allen Sinnen erfahrbar. Aus diesem Zustand der Präsenz heraus können Handlungen bewusst ausgewählt und gestaltet werden.²²⁸ Altner verwendet hier den Begriff der „Zentrierung der Aufmerksamkeit“²²⁹ und folgt damit Hendricks und Wills, die bereits 1975 in ihrem Buch "The centering book" die positiven Auswirkungen und Anwendungen von Zentrierungsübungen ausführlich beschrieben.²³⁰ Auch Naomi Feil ist sich bereits 1982 der klärenden Wirkung von Zentrierungsübungen bewusst und integriert diese als festen Bestandteil in der von ihr entwickelten Kommunikationsmethode „Validation nach Naomi Feil“. Diese Methode beschreibt eine anerkennende Kommunikation mit sehr alten, an Demenz erkrankten Menschen. Voraussetzung dafür ist, dass die validierenden Menschen wirklich in der Gegenwart präsent sind, da an Demenz erkrankte Menschen sehr feinfühlig reagieren, wenn Validationsanwender nicht gut zentriert sind.²³¹

5.1.3 Achtung

Die Achtsamkeitspraxis empfiehlt, gegenwärtigen Erfahrungen mit einer möglichst unvoreingenommenen, liebevollen und respektvollen Geisteshaltung zu begegnen. Diese Haltung beruht auf der Überzeugung, dass alles Existierende eine Daseinsberechtigung besitzt, die es zu würdigen gilt. Der Aspekt der Achtung impliziert somit auch einen relationalen Charakter. Lebewesen und Objekte in der Welt werden durch respektvolle Wahrnehmung nicht primär in Kategorien wie „gut“ oder „schlecht“ sowie „nützlich“ oder „nutzlos“ eingeteilt. Vielmehr ermöglichen sie eine Wahrnehmung und Akzeptanz ihres So-Seins, die respektvolle Anerkennung und Gelassenheit einschließt. Diese Qualität der achtsamen Beziehung, die als „Achtung“ bezeichnet wird, kann sich in Formen des Staunens, der Berührung, der Ergriffenheit oder der Liebe manifestieren. Achtsames

²²⁸ Vgl. Altner (2005), S. 25.

²²⁹ Altner (2005), S. 25.

²³⁰ Hendricks (1975).

²³¹ Vgl. Feil/Klerk-Rubin (2010), S. 63.

Handeln strebt daher an, möglichst wenig zu verletzen oder zu zerstören.²³² Diese anerkennende, offene Haltung gilt allerdings nicht nur für andere Menschen: „Auch die eigenen Gefühls-, Denk- und Handlungsgewohnheiten werden mit dieser Offenheit wahrgenommen, jedoch ohne dass dabei dem Impuls zur entsprechenden quasi automatischen Reaktion nachgegeben wird. So entsteht ein Raum zwischen Wahrnehmung und Reaktion.“²³³

5.1.4 Selbstreferenz

Die Haltung der Achtsamkeit prägt die Art und Weise, wie wir mit der uns umgebenden Welt interagieren, welche wir gleichzeitig als integrale Bestandteile mitgestalten. Der Aspekt der Selbstreferenz hebt die reflexive Dimension dieser achtsamen Haltung hervor. Der Begriff „Selbstreferenz“ wird verwendet, um eine spezifische Beziehung zum Selbst zu beschreiben, die sich von dem oft als „Selbstreflexion“ bezeichneten Nachdenken über das eigene Selbst unterscheidet. Eine achtsame Beziehung zum Selbst schließt zwar das Nachdenken ein, umfasst jedoch zusätzlich auch andere Wahrnehmungs- und Beziehungsebenen, die dem Menschen zur Verfügung stehen, insbesondere das Selbstgewahrsein.²³⁴ Das Prinzip der Selbstreferenz im Konstruktivismus besagt, dass durch die selbstreferenzielle Interaktion eines Individuums mit seiner Umwelt die eigenen Wirklichkeitskonstruktionen bestätigt oder verändert werden können. Eine Veränderung der eigenen Realität wird dann zugelassen, wenn es als persönlicher Vorteil erkannt wird. Es erfolgt demnach eine Neuentwicklung der persönlichen Wirklichkeit.²³⁵ An dieser Stelle muss konstatiert werden, dass es „den“ Konstruktivismus nicht gibt. Vielmehr existiert eine Vielzahl konstruktivistischer Ansätze, welche sich jedoch in ihren Grundannahmen einig sind. So versteht sich der Konstruktivismus als eine Erkenntnistheorie und beschäftigt sich vorrangig mit dem Erwerb und der Verarbeitung von Wissen. Dieses Wissen wird aktiv, subjektiv von den Lernenden selbst konstruiert und schließt an vorhandenes Wissen an. Des Weiteren ist der Konstruktivismus mit der Systemtheorie eng verbunden, welche sich mit der Erklärung von Wirkzusammenhängen in und zwischen Systemen beschäftigt. Unter anderen übten die biologische Erkenntnistheorie von Maturana und Varela, die Beiträge des Kybernetikers Heinz von Foerster und die Beiträge

²³² Vgl. Altner (2005), S. 26.

²³³ Altner (2009), S. 621.

²³⁴ Vgl. Altner (2005), S. 26-27.

²³⁵ Arnold/Schön (2019 // 2020), S. 41.

des Kommunikationswissenschaftlers Paul Watzlawick einen großen Einfluss auf die Entstehung des Konstruktivismus aus.²³⁶

5.2 Zeit in der Erwachsenenbildung

Das Konzept des lebenslangen Lernens als grundlegendes Strukturprinzip impliziert, dass Lernprozesse innerhalb der zeitlichen Rahmenbedingungen der Gesellschaft organisiert werden müssen. Dies erfordert eine Auseinandersetzung mit der Frage, wie Lernzeiten in Relation zu anderen Tätigkeitsfeldern in die gesellschaftlichen Zeitstrukturen integriert werden können. Der Begriff des lebenslangen Lernens, der als temporales Konzept verstanden wird, ist jedoch selbst noch wenig strukturiert. In seiner begrifflichen Verwendung besteht die Gefahr, fälschlicherweise anzunehmen, dass Lernen jederzeit möglich ist und individuell angestrebt werden kann, wobei die zeitliche Realisierbarkeit lediglich eine Frage der Priorisierung, des Managements oder der Organisation der Lernenden darstellt.²³⁷ Im Erwachsenenalter präsentiert sich das Thema Zeit somit als eine besondere Herausforderung, die sich von den festgelegten zeitlichen Strukturen in der Kindheit und Jugend unterscheidet. Obwohl es in unserer Gesellschaft ein weit verbreitetes Bekenntnis zum Konzept des lebenslangen Lernens gibt, existieren bislang außerhalb von schulischen und beruflichen Ausbildungsrahmen keine etablierten kollektiven Lernzeitfenster.²³⁸

5.2.1 Rezeptivität

Rezeptivität bezeichnet die Fähigkeit oder Bereitschaft, Informationen, Eindrücke, Erfahrungen oder Emotionen zu empfangen und zu verarbeiten. Sie stellt einen fundamentalen Aspekt menschlicher Wahrnehmung und Interaktion dar und ist in unterschiedlichen Kontexten, wie etwa in der Kommunikation, der Bildung und der Kunst, von erheblicher Bedeutung. Eine Haltung der Rezeptivität „[...] akzentuiert das Lassen gegenüber dem Tun: das Kommenlassen, das Seinlassen, das Gehenlassen.“²³⁹ Das Rezeptive steht klar in Abgrenzung zum Aktiven und versteht sich als Haltung in der Fähigkeit des „Aus-

²³⁶ Arnold/Schön (2019 // 2020), S. 19-21.

²³⁷ Vgl. Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (2009), S. 214.

²³⁸ Vgl. Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (2009), S. 213.

²³⁹ Sonntag (2013), S. 241.

Haltens“, des „Inne-Haltens“ und korrigiert so das „[...] ins Ungleichgewicht geratene Verhältnis von Handeln und Wahrnehmen [...]“.²⁴⁰

5.2.2 „Wenn das Ewige das Zeitliche berührt“²⁴¹

Im Rahmen seiner Arbeiten beschäftigt sich Claus Eurich mit den Konzepten von Chronos, Aion und Kairos, die ihren Ursprung in der antiken griechischen Philosophie haben und unterschiedliche Dimensionen der Zeit repräsentieren. Chronos bezieht sich auf die quantitative und messbare Zeit, die wir in Einheiten wie Tagen, Stunden und Minuten erfassen. Diese Dimension der Zeit verläuft in einem kontinuierlichen Fluss und wird häufig mit alltäglicher Routine, Planung und der Strukturierung unseres Lebens assoziiert. Chronos stellt somit die rational erfasste und verwaltbare Zeit dar.²⁴² Aion steht für eine tiefere, metaphysische Dimension der Zeit und wird oft als die Zeit des Ewigen oder als die Zeit des Seins verstanden. Sie repräsentiert eine zeitliche Erfahrung, die nicht an den linearen Fluss von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gebunden ist. Aion verweist auf eine zeitlose Dimension, in der das Wesen von Ereignissen und Erfahrungen jenseits von messbaren Zeitrahmen existiert. Diese Perspektive eröffnet einen Raum für das Verständnis von Zeit als etwas, das nicht nur in quantitativen Einheiten erfasst werden kann, sondern auch in einem tieferen, spirituellen oder existenziellen Sinn.²⁴³ Im Gegensatz dazu steht Kairos, das für die qualitative Zeit, den „richtigen Moment“ oder eine besondere Gelegenheit steht. Kairos ist die Zeit des aktiven Handelns, der Entscheidungsfindung und des Wandels. Diese Zeit ist nicht linear, sondern wird durch herausragende Ereignisse und Chancen charakterisiert und erfordert von uns, aufmerksam und präsent zu sein, um die richtigen Gelegenheiten zu erkennen und zu nutzen.²⁴⁴ „Der *Kairos* kann erfahren werden als mystischer Augenblick, der im existentiellen und/oder spirituellen Sinne über sein oder Nicht-Sein entscheidet, in dem das schlechthin Bedeutungsvolle sich zu erfüllen vermag und der mit entsprechender Verantwortung verbunden ist, der Verantwortung nämlich, im rechten Augenblick, am rechten Ort das Richtige auch zu tun - im Vertrauen auf die Fügung des >>Schicksals<<.“²⁴⁵ Der Kairos betont

²⁴⁰ Sonntag (2013), S. 241.

²⁴¹ Eurich (2014), S. 89.

²⁴² Vgl. Eurich (1999), S. 58.

²⁴³ Vgl. Eurich (1999), S. 58-59.

²⁴⁴ Vgl. Eurich (1999), S. 59.

²⁴⁵ Eurich (1999), S. 59.

das Bedeutungsvolle eines jeden Augenblickes, da Handlungen immer nur im Jetzt stattfinden können. Diese Momente wahrzunehmen, bezeichnet Eurich als das „Kairos-Bewusstsein“²⁴⁶: „Die menschliche Atmosphäre ist ständig von kairos haltiger Luft umgeben.“²⁴⁷

6. Atmosphären – mehr als Lernumgebungen

Der Begriff „Atmosphäre“ hat sich seit etwa fünfzig Jahren auch außerhalb der Naturwissenschaften als wissenschaftlicher Terminus etabliert. Bereits im 18. Jahrhundert fand der Ausdruck jedoch Eingang in die allgemeine und poetische Sprache vieler europäischer Sprachen und wurde als Metapher der Meteorologie entlehnt. In diesem Kontext bezeichnet „Atmosphäre“ – wie auch in der heutigen Zeit – die obere Lufthülle der Erde. Der Begriff leitet sich vom altgriechischen ἀτμός (atmós) ab, was mit Dampf, Dunst oder Hauch übersetzt werden kann, sowie vom altgriechischen σφαῖρα (sfaíra), was Kugel bedeutet. Im übertragenen Sinne wurde der Begriff zunehmend zur Beschreibung von Stimmungen genutzt, die in der Luft liegen. Der Zusammenhang, der die Verwendung des Atmosphärenbegriffs in diesen Kontexten herstellt, ist die subjektive Erfahrung des Wetters. Es ist hervorzuheben, dass es hierbei nicht um naturwissenschaftlich definierte Wetterlagen geht, sondern um Wetter als subjektive Wahrnehmung. In diesem Sinne ist Wetter stets mit einer bestimmten Stimmung oder Tendenz verbunden, die das Gemüt beeinflusst; so wird beispielsweise ein Gewitter als bedrohlich und Angst einflößend wahrgenommen, stürmisches Wetter am Meer jedoch als erfrischend und Frühlingswetter als heiter und aufmunternd.²⁴⁸ An dieser Stelle sollte bereits die Dichotomie des Atmosphärischen hervorgehoben werden: Einerseits ist der Mensch in Atmosphären eingebettet und von ihnen beeinflusst, was ein passives Verhältnis zur Atmosphäre impliziert. Andererseits ist er jederzeit aktiv an der Schaffung von Atmosphären beteiligt, sowohl durch sein Handeln als auch durch sein Nichthandeln. Es wird also deutlich, dass Atmosphären einerseits vom Menschen wahrgenommen und andererseits von ihm generiert werden.²⁴⁹ So lässt sich nun konstatieren, dass Atmosphären in jedem Fall etwas Räumliches innehaben und ferner als gestimmte Räume, oder vielmehr als räumlich ausgedehnte Stimmungen, definiert werden können. Dieser Versuch einer Definition im-

²⁴⁶ Vgl. Eurich (2016), S. 39-40.

²⁴⁷ Eurich (2014), S. 91.

²⁴⁸ Vgl. Böhme (2021), o.S.

²⁴⁹ Vgl. Sonntag (2013), S. 105.

pliziert bereits eine nahe Verwandtschaft zwischen Stimmungen und Atmosphären, welche ihre Grenze in der Räumlichkeit der Atmosphären findet. „Man weiß nicht recht, soll man sie den Objekten oder Umgebungen, von denen sie ausgehen, zuschreiben oder den Subjekten, die sie erfahren. Man weiß auch nicht so recht, wo sie sind. Sie scheinen gewissermaßen nebelhaft den Raum mit einem Gefühlston zu erfüllen.“²⁵⁰ Stimmungen stellen hingegen ein charakteristisches Merkmal menschlicher Innerlichkeit dar. Jedoch ist der Begriff der Stimmung in einem gewissen Sinne weitaus umfassender. So können wir beispielsweise von der Stimmung sprechen, die in einem Ballsaal herrscht, oder von der Stimmung der Einsamkeit im Wald. Dabei wird stärker betont als im Begriff der Atmosphäre, dass das, was wir als eine in der Luft liegende Stimmung wahrnehmen, dadurch gekennzeichnet ist, dass es die Tendenz hat, das Gemüt auf eine bestimmte Art und Weise zu beeinflussen. Der Terminus „Atmosphäre“ wird, wie bereits eingangs erläutert, als wissenschaftlicher Begriff zur Beschreibung räumlich ausgeweiteter Gefühle erst seit etwa 1950 verwendet. Es ist demnach wichtig zu beachten, dass es eine Reihe anderer Begriffe gibt, die dieser Verwendung historisch vorausgehen, wie etwa „Dunstkreis“ oder „Aura“, wie sie bei Walter Benjamin zu finden sind.²⁵¹ Im Folgenden wird der Atmosphärenbegriff nach Gernot Böhme verwendet und seine Theorie in Ansätzen dargelegt. Böhme, der vor allem für seine Arbeiten zur Ästhetik, Natur-Leib- und Technikphilosophie sowie für seine praktische Philosophie als Lebensbewältigungskompetenz Bekanntheit erlangte, formuliert eine „Neue Ästhetik“ als menschliches Grundbedürfnis. Böhme erkennt die Notwendigkeit, eine neue Ästhetik zu begründen, die sich auf das sinnliche Empfinden stützt, insbesondere in Anbetracht der Leibferne, die in hochgradig technisierten Gesellschaften vorherrscht. Diese neu konzipierte Ästhetik soll dazu dienen, Wahrnehmung und Empfinden zu rehabilitieren. Mit seiner Theorie verfolgt Böhme das Ziel, die Alltagswelt als relevantes Feld für ästhetische Betrachtungen zu erschließen. Er argumentiert, dass die Befreiung der Ästhetik von der Exklusivität einiger weniger privilegierter Gruppen auf einem grundlegenden menschlichen Bedürfnis basiert, sinnliche Wahrnehmung zu erfahren.²⁵² Atmosphären können eine Vielzahl von emotionalen Zuständen hervorrufen, darunter Spannung, Druck, Aufregung oder Intensität. Sie haben die Fähigkeit, zu bedrängen, zu begeistern, zu irritieren oder zu berauschen. Diese Aspekte verdeutlichen die perzeptive Dimension von Atmosphären.²⁵³ Jan

²⁵⁰ Böhme (2022), S. 22.

²⁵¹ Vgl. Böhme (2021), o.S.

²⁵² Vgl. Sonntag (2013), S. 108.

²⁵³ Vgl. Sonntag (2013), S. 109.

Sonntag formulierte dazu treffend: „Nach meinem Verständnis vereint sich im Atmosphärischen das Gesamt aller Eindrücke zu einem zwar unterscheidungsarmen und gestaltlosen, dabei jedoch sinnlich-affektiv wahrnehmbaren Gemisch. Dieses Gemisch enthält einerseits alle Bestandteile, ergibt jedoch ein neues Element, eben die Atmosphäre.“²⁵⁴ Die Wahrnehmung von Atmosphären wird maßgeblich durch die leibliche Präsenz im Raum beeinflusst. Die atmosphärische Erfahrung ist untrennbar mit dem Spüren der eigenen leiblichen Existenz verbunden. Leiblichkeit und Räumlichkeit stehen somit in enger Wechselbeziehung, da das Raumempfinden im phänomenologischen Sinne stets eine leiblich erfahrene Dimension aufweist, die nicht geometrisch quantifizierbar ist. Der Raum sollte nicht nur als etwas betrachtet werden, das den Menschen umgibt; vielmehr handelt es sich um eine interaktive und beziehungsreiche Welt, die den erlebenden Menschen in seiner Innerlichkeit umfasst. Atmosphären können nur dann wirksam werden, wenn ein sinnlich wahrnehmendes Subjekt anwesend ist, das in der Lage ist, sie zu registrieren.²⁵⁵ Wurde bis jetzt das Augenmerk auf den wahrnehmenden Menschen, als eine Seite der Existenz von Atmosphären, gelegt, wird nun die andere Seite in Form von Objekten beleuchtet. Böhm definiert diese nicht durch ihre Abgrenzung voneinander mittels ihrer Eigenschaften, sondern betrachtet ihre Ausstrahlung und ihr Erscheinen.²⁵⁶

„Das Blausein einer Tasse wird dann nicht als etwas gedacht, was auf die Tasse in irgendeiner Weise beschränkt ist und an ihr haftet, sondern gerade umgekehrt als etwas, das auf die Umgebung der Tasse ausstrahlt, diese Umgebung in gewisser Weise tönt oder ‚tingiert‘ [...]. Das Ding wird so nicht mehr durch seine Unterscheidung gegen anderes, seine Abgrenzung und Einheit gedacht, sondern durch die Weisen, wie es aus sich heraustritt.“²⁵⁷

So lässt sich die Relevanz von Atmosphären abschließend wie folgt zusammenfassen:

Sie ist „die gemeinsame Wirklichkeit des Wahrnehmenden und des Wahrgenommenen. Sie ist die Wirklichkeit des Wahrgenommenen als Sphäre seiner Anwesenheit und die Wirklichkeit des Wahrnehmenden, insofern er, die Atmosphäre spürend, in bestimmter Weise leiblich anwesend ist.“²⁵⁸

²⁵⁴ Sonntag (2013), S. 110.

²⁵⁵ Vgl. Sonntag (2013), S. 110.

²⁵⁶ Vgl. Sonntag (2013), S. 111.

²⁵⁷ Böhme (2022), S. 32-33.

²⁵⁸ Böhme (2022), S. 194.

Für die Erwachsenenbildung liegt die Bedeutung in der Wahrnehmung von Atmosphären im Rahmen der Durchführung von Bildungsmaßnahmen. So können Atmosphären, sofern wahrgenommen, positive oder negative Auswirkungen auf die anwesenden Menschen haben und sollten dementsprechend Berücksichtigung finden. Finden Bildungsmaßnahmen online statt, ist das Vorhandensein von Atmosphären auszuschließen, da eine räumliche Anwesenheit der Teilnehmenden in einem Raum auszuschließen ist. So lässt sich konstatieren, dass Lehrende, Lernende und auch die Lernumgebung verantwortlich für das Entstehen von Atmosphären sind. So sind sie gleichermaßen Teil und Erzeuger derselben Lernatmosphäre. Es lässt sich die These formulieren, dass die Beziehung zwischen Rezeptivität und Lernatmosphären ebenfalls zirkulär ist. Eine positive Lernatmosphäre könnte die Rezeptivität erhöhen, während rezeptive Lernende dazu beitragen könnten, eine bessere Lernatmosphäre zu schaffen. Diese Wechselwirkungen könnten sich gegenseitig verstärken und zu einem positiven Lernprozess führen. Auch wird im Kontext von Lernatmosphären die Bedeutung der Lernumgebung und der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden deutlich: „Neben den räumlich transferierenden Erinnerungen bestimmen Situationen/Kontexte/Kommunikationssituationen und darin eingebundene Formen der informellen und formellen Beziehungen die Lehr-/Lernatmosphären. Förderliche Lernatmosphären für das einzelne Individuum und für die Gruppe haben offensichtlich mehr Chancen zur Entfaltung, wenn sich Freude mit Interesse verbindet. Freude ist ein Gefühl, verstanden zu werden, selbstvertraut zu sein, geliebt zu werden, vertrauensvolle Beziehungen zu haben, gebraucht zu werden, etwas zu können, mitten dabei zu sein.“²⁵⁹

Im nächsten Kapitel erfolgt eine Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse aus dieser Ausarbeitung sowie ihre Reflexion.

²⁵⁹ Gieseke (2010), S. 64.

7. Der Schlüssel zu Resonanz und Anerkennung in der Erwachsenenbildung – Fragmente der Erkenntnis

„Was aus Liebe getan wird, geschieht immer jenseits von Gut und Böse.“²⁶⁰

Betrachtet man die Wortherkunft des Wortes *unterrichten*, findet man im Etymologischen Wörterbuch der deutschen Sprache folgenden Eintrag:

„Mittelhochdeutsch „underrichten“, „einrichten, anweisen, zurechtweisen“ zu *richten* mitunter in der Bedeutung ‚zwischen‘, die nahe an *ein* steht. Belegt seit dem 15. Jahrhundert.“²⁶¹

Dieses impliziert, dass Lehrende, wenn sie denn *unterrichten*, die Lernenden anweisen oder auch zurechtweisen und, noch weitergedacht, Wissen in den Lernenden *einrichten*. Dieses wiederum setzt voraus, dass die Lehrenden, in den meisten Fällen jedoch lediglich die Curricula, genau wissen, welches Wissen die Lernenden benötigen. Ähnlich bearbeitet auch Carl Rogers bereits 1969 in seinem Buch „Lernen in Freiheit“ das Thema der Begrifflichkeit des *Lehrens*. Er konstatiert:

„Sobald wir uns darauf konzentrieren zu lehren, erhebt sich die Frage: Was sollen wir lehren? Was muß - von unserer hohen Warte aus gesehen - der andere wissen? [...]. Was soll in einem Kurs alles angeboten werden? Diese Vorstellung von der Stoffmenge gründet in der Annahme, daß das, was gelehrt, auch gelernt, daß das, was dargeboten, auch verarbeitet wird.“²⁶²

Lehren, unterrichten, das reine Vermitteln von Wissen, ist in einer Gesellschaft wie der unseren, die sich so schnell verändert, nicht mehr zeitgemäß. Der Trend, dass Wissen in immer kürzer werdenden Intervallen veraltet, ist allgegenwärtig. Der Auftrag der Erwachsenenbildung ist es, das lebenslange Lernen der Teilnehmenden anzubahnen, zu fördern und zu unterstützen. Durch den demografischen, technischen und sozialen Wandel im Zusammenspiel mit einer Informationsexplosion auf der einen Seite und der stetig schnelleren Halbwertszeit des erlangten Wissens auf der anderen Seite, sind andere Kompetenzen essentiell geworden.²⁶³ Das Ziel von Bildung ganz allgemein sollte sein, Veränderungen zu anzustoßen und Lernprozesse zu initiieren.

²⁶⁰ Nietzsche (1990), S. 617.

²⁶¹ Vgl. Kluge (2002), S. 944.

²⁶² Rogers (1984), S. 104.

²⁶³ Höffler-Mehlmer (2020), S. 54.

„Der einzige Mensch, den man gebildet nennen kann, ist jener, der gelernt hat, wie man lernt; der erkannt hat, daß kein Wissen sicher ist, daß nur der Prozeß der Suche nach Wissen eine Basis für Sicherheit bietet.“²⁶⁴

Ein Leben in Erkenntnis, durch den notwendig erschlossenen Erkenntnis, ist ein Leben in Freiheit, so könnte das Zitat von Carl Rogers ergänzt werden. Als Reaktion auf oben genannten Wandel findet in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung ein Rollenwechsel der Lehrenden statt, weg von der traditionellen Rolle des Wissensvermittlers, hin zu einer Rolle als Lernbegleiter. Dieser Rollenwechsel reflektiert die tiefere Idee, dass Lernen ein aktiver Prozess ist, bei dem die Lernenden ihr eigenes Wissen konstruieren und Sinn daraus ziehen. Als Lernbegleiter unterstützen die Lehrenden die Lernenden dabei, ihre individuellen Lernziele zu identifizieren und zu erreichen. Hier wird erneut deutlich, dass curriculare Vorgaben von Lernzielen im Kontext der Erwachsenenbildung individuelle Lernziele erschweren. Lernbegleiter schaffen eine Lernumgebung (Lernatmosphäre), die es den Lernenden ermöglicht, aktiv am Prozess der Wissenskonstruktion teilzunehmen. Dies beinhaltet oft die Förderung von Selbstreflexion, kritischem Denken und Problemlösungsfähigkeiten bei den Lernenden. Die Rolle des Lernbegleiters beinhaltet auch die Schaffung von Gelegenheiten für kooperatives Lernen und den Austausch von Ideen und Perspektiven. Die Lehrenden ermutigen die Lernenden dazu, sich gegenseitig zu unterstützen und voneinander zu lernen. Darüber hinaus sind Lernbegleiter in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung oft auch Ressourcenvermittler. Sie helfen den Lernenden dabei, relevante Informationen zu finden, neue Technologien zu nutzen und auf externe Expertise zuzugreifen. Ein weiterer wichtiger Aspekt der Rolle des Lernbegleiters ist die Förderung von Selbstregulierungskompetenzen bei den Lernenden. Dies umfasst die Unterstützung bei der Entwicklung von Zeitmanagementfähigkeiten, Selbstmotivation und der Fähigkeit zur Selbstreflexion. Insgesamt zielt der Rollenwechsel der Lehrenden zu Lernbegleitern darauf ab, eine lernendenzentrierte Umgebung zu schaffen, in der die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden im Mittelpunkt stehen. Durch diese Anpassung können die Lehrenden besser auf die komplexen Anforderungen einer sich ständig verändernden Welt reagieren.²⁶⁵ Dieser Rollenwechsel jedoch benötigt von den Lehrenden eine resonante, selbstreflexive Grundhaltung und den Mut wirklich in *Kontakt* mit den Lernenden zu kommen. Rogers

²⁶⁴ Rogers (1984), S. 105.

²⁶⁵ Arnold/Schön (2019 // 2020), S. 65-69.

bezeichnet dies als „das Real-Sein des Facilitators“ und schreibt diesem eine große Bedeutung zu, um wirkungsvoll arbeiten zu können.²⁶⁶ „Es bedeutet, daß er (der Lehrende, Anm. der Verfasserin) in eine direkte, persönliche Begegnung mit dem Lernenden kommt und ihn auf derselben Ebene, als Person zu Person, trifft.“²⁶⁷ Nutzt man eine Suchmaschine im Internet, so erfährt man, dass ein Facilitator für die Rahmenbedingungen eines Gruppenprozesses verantwortlich ist. Er oder sie macht unterschiedliche Perspektiven sichtbar, begleitet Gruppen dabei, ihre Themen und Spannungen zu bearbeiten und in einen Dialog zu treten. Sie erleichtern es der Gruppe zu einem Ziel zu kommen, indem sie ihre Dynamik achtsam lenken.²⁶⁸ Die Aufgaben der Facilitatoren sind stark mit sozialer und emotionaler Intelligenz verbunden. Sie streben demnach nicht primär danach, ein spezifisches Ergebnis zu erreichen, sondern fördern die *Begegnung* und den Dialog unter den Teilnehmenden. Facilitation bedeutet wörtlich übersetzt so viel wie „erleichternd“ oder „Leichtigkeit“. Facilitatoren erleichtern und ermöglichen Prozesse des selbstgesteuerten Lernens. Ihr Ziel ist es, bestehendes Wissen nutzbar zu machen, um der Gruppe zu ermöglichen, eigenständig und selbstgesteuert Lösungen zu finden. Sie gehen davon aus, dass das notwendige Wissen bereits innerhalb der Gruppe vorhanden ist.²⁶⁹ Martin Buber konstatiert, dass der gute Lehrer „ein wirklich lebendiger Mensch sein muß, der für seine Schüler tatsächlich da ist; er erzieht durch Kontakt. Kontakt ist das wichtigste Wort in der Erziehung.“²⁷⁰ Es gilt zu beantworten, wie Lernprozessbegleiter es realisieren können, wirklich in Kontakt mit den Lernenden zu treten. Für Rogers liegt der Schlüssel im Wertschätzen, Anerkennen und Vertrauen. Wertschätzen der Gefühle, Meinungen und die Person als solche; Anerkennen der Persönlichkeit und grundlegendes Vertrauen in die Fähigkeiten des menschlichen Gegenübers.²⁷¹

„In der Erwachsenenbildung ist es möglich, Lehre in einer Weise zu gestalten, dass Lerner endlich die Anerkennung erfahren, die sie in ihrer bisherigen Lernbiografie weitestgehend entbehren mussten. [...]. In der Erwachsenenpädagogik ist sie (die Anerken-

²⁶⁶ Vgl. Rogers (1984), S. 107.

²⁶⁷ Rogers (1984), S.107-108.

²⁶⁸ Vgl. New work Glossar, o.S.

²⁶⁹ Vgl. New work Glossar, o.S.

²⁷⁰ Vgl. Rogers (1984), S. 103.

²⁷¹ Vgl. Rogers (1984), S. 110-111.

nung, Anm. durch Verfasserin) in der Lage, nachhaltig wirkende Orientierungsrahmungen anzubieten, die durch innere Stabilität gekennzeichnet sind.“²⁷² Gleichmaßen ist es unerlässlich, „[...] die Gefahr einer Stigmatisierung durch Anerkennung nicht zu tabuisieren [...]“²⁷³, sondern als mögliche „Nebenwirkung“ zu erkennen. Im Rahmen der Verleihung des Sonning-Preises im April 1975 schließt Hannah Arendt ihre Dankesrede mit einem Hinweis auf die Thematik der Anerkennung:

„Then I, greatly honored and deeply thankful for this moment, shall be free not only to exchange the roles and masks that the great play of the world may offer, but free even to move through that play in my naked ‘thisness’, identifiable, I hope, but not definable and not seduced by the great temptation of recognition which, in no matter what form, can only recognize us as such and such, that is, as something which we fundamentally are not.“²⁷⁴

Arendts Warnung vor der „Versuchung der Anerkennung“ verdeutlicht eine in ihrer gesamten Rede präsenste Skepsis gegenüber der ihr zuteilwerdenden öffentlichen Auszeichnung. Die Schwierigkeiten, die Arendt im Umgang mit der öffentlichen Anerkennung erlebt, erscheinen zunächst als eine persönliche Problematik, weisen jedoch auf eine widersprüchliche Dimension der Anerkennung hin, die im allgemeinen Diskurs häufig übersehen wird. In der Anerkennung werden Individuen in spezifischer Weise als etwas oder jemand angesprochen, was bedeutet, dass es sich nicht nur um eine positive Bestätigung handelt. Vielmehr beschreibt Arendt dies als die Zuteilung einer Rolle oder Maske. Auf der Bühne, die die Welt darstellt („the great play of the world“), werden wir stets entsprechend den Rollen oder Masken („the roles and masks“) anerkannt, die uns angeboten oder zugewiesen werden. In diesem Sinne werden wir zwar als Individuen mit eigenen Rechten akzeptiert, jedoch nicht ausschließlich als menschliche Wesen.²⁷⁵ Eine achtsame und angemessene Anerkennung des Individuums hat das Potenzial, latent vorhandene Talente zu fördern. Im Gegensatz dazu zeigen Pädagoginnen und Pädagogen häufig eine Tendenz, sich auf die bereits erbrachten Leistungen der Lernenden zu fokussieren und diese anzuerkennen. Diese Praxis kann dazu führen, dass Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene eine stark leistungsorientierte Identität entwickeln,

²⁷² Müller-Commichau (2012), S. 13.

²⁷³ Müller-Commichau (2012), S. 18.

²⁷⁴ Arendt (1975), S. 5. „Dann werde ich sehr geehrt und zutiefst dankbar für diesen Moment, freisein, nicht nur die Rollen und Masken zu tauschen, die das große Spiel der Welt bieten mag, sondern mich sogar frei in diesem Spiel in meinem nackten „Diessein“ zu bewegen, identifizierbar, wie ich hoffe, aber nicht definierbar und nicht verführt von der großen Versuchung der Anerkennung, die uns in welcher Form auch immer, nur als solche und solches erkennen kann, also als etwas, das wir im Grunde nicht sind.“

²⁷⁵ Vgl. Balzer (2007), S. 50.

die sich mit dem Gedanken verknüpft: „Ich erbringe eine Leistung, folglich bin ich wertvoll!“ Langfristig birgt dies das Risiko, dass jene Persönlichkeitsmerkmale und Fähigkeiten, die nicht in direktem Zusammenhang mit gesellschaftlich akzeptierten Leistungen stehen, vernachlässigt und unterentwickelt bleiben.²⁷⁶ Die Rückmeldungen, die Lernende von ihren Lehrenden erhalten, sind demzufolge von grundlegender Bedeutung. Sie bieten den Lernenden wertvolle Einblicke in ihre eigene Identität und, was noch bedeutsamer ist, in ihre zukünftigen Chancen und Entwicklungspotenziale. Diese Rückmeldungen können als sich selbst erfüllende Prophezeiungen wirken und neue Handlungsspielräume und Möglichkeitsräume eröffnen oder schließen.²⁷⁷

Barbara Klee-Reiter beschäftigt sich im Rahmen ihrer Tätigkeit als Beraterin und Dozentin mit dem Thema Kommunikation und Begegnung mit Menschen mit Demenz. Sie folgt hierbei der Logik von Tom Kitwood, der den personenzentrierten Ansatz in der Pflege und Begleitung von Menschen mit Demenz entwickelt hat. Tom Kitwood betont die zentrale Bedeutung der Person in ihrer individuellen Biografie, physischen Verfassung, kognitiven Einschränkungen und persönlichen Bedürfnissen, wobei die Erkrankung nicht im Vordergrund steht. Er postuliert, dass die Bedürfnisse von Menschen mit und ohne Demenz weitgehend vergleichbar sind. In diesem Kontext identifiziert er vier übergeordnete Kategorien, die für das Wohlbefinden aller Menschen von wesentlicher Relevanz sind:²⁷⁸

- Jeder Mensch bedarf der Anerkennung seines Wertes.
- Jeder Mensch möchte tätig sein.
- Jeder Mensch möchte mit anderen Menschen in Kontakt treten können.
- Jeder Mensch braucht Hoffnung und Vertrauen.

So konstatiert sie, dass dieser Ansatz von Kitwood mehr als eine Theorie ist, eher eine Frage der Haltung, und dass eine Beziehung zu gestalten mehr als bloßer Kontakt ist. So ruft sie beruflich Pflegende, die mit Menschen mit Demenz arbeiten, dazu auf, eine suchende Haltung im Kontakt mit den zu pflegenden Menschen einzunehmen:²⁷⁹ „Die Suchende Haltung ist eine radikale Veränderung des Rollenverständnisses Pflegenden:

²⁷⁶ Vgl. Müller-Commichau (2012), S. 14.

²⁷⁷ Vgl. Bauer (2019), S. 119.

²⁷⁸ Vgl. Klee-Reiter (2023), S. 27.

²⁷⁹ Vgl. Klee-Reiter (2023), S. 28.

Vom Experten, der kompetent und routiniert handelt, zu einer Person, die mit der Überzeugung, dass sie nicht weiß, was jetzt das Richtige sein wird, sich suchend von den Reaktionen des Patienten leiten lässt.“²⁸⁰ Mit suchender Haltung einer anderen Person zu begegnen, anstatt ein festes Urteil, eine fertige Lösung oder eine unverrückbare Meinung zu haben, impliziert den Versuch mit einem anderen in Resonanz zu treten und ist somit in Bildungsveranstaltungen als Haltung unerlässlich, um Lernerinnen und Lerner in ihren Such- und Lernbewegungen zu begleiten. Der phasenübergreifende Professionalisierungsprozess von Lehrkräften und anderen pädagogischen Fachkräften umfasst die Entwicklung und Reflexion von Beziehungen zu Menschen, Dingen und zur eigenen Person. Diese Aspekte stellen eine kontinuierliche Aufgabe dar, die sowohl während der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen als auch im Berufsleben relevant ist.²⁸¹

In seinem Werk „Resonanz“ begreift Hartmut Rosa Resonanz als Reaktion auf die gesellschaftliche Entwicklung der letzten Jahrzehnte, die von Beziehung, Austausch und der Reflexion des individuellen Blickwinkels auf sich selbst und die Welt geprägt ist. Rosa verknüpft die Resonanz mit der Beschleunigungsthese und setzt sie in Bezug zur Kritischen Theorie, um den aktuellen Zeitgeist zu analysieren, der von individuellen und gesellschaftlichen Emotionen geprägt ist. Trotz der anerkannten Lücken in seiner Theorie, liefert Rosa einen interdisziplinären Ansatz zur Frage, wie der Mensch mit den Entwicklungen in den kapitalistischen westlichen Gesellschaften umgehen kann. Kritik an Hartmut Rosas Resonanzkonzept kommt beispielsweise von Hilge Landweer, sie ist Professorin für Philosophie an der Freien Universität Berlin. Ihre Forschungsinteressen liegen in der Philosophie der Gefühle, der praktischen Philosophie, der interdisziplinären Geschlechterforschung und der Phänomenologie. Rosas kritische Gesellschaftstheorie ist zutiefst phänomenologisch. Sie konstatiert, dass Rosa „[...] eine wichtige Form leiblicher Resonanz ignoriert und dadurch einen Begriff entwickelt, der nicht alle Phänomene trifft.“²⁸² Die für die Erwachsenenbildung relevanten Bezüge Rosas wurden in Kapitel drei bereits entsprechend erläutert und werden durch diese Kritik nicht geschmälert.

²⁸⁰ Klee-Reiter (2016), S. 18.

²⁸¹ Vgl. Graf/Iwers-Stelljes (2019), S. 21.

²⁸² Landweer (2019), S. 57.

Die Ergebnisse dieser Arbeit, die die zu Beginn aufgestellte Fragestellung zu beantworten versuchen und die bereits in vorhergehenden Kapiteln umfassender erläutert wurden, sedimentieren sich in 16 zentralen Aspekten, die im Folgenden in Fragmenten der Erkenntnis dargestellt werden:

1. Die Herausforderung besteht darin nicht mehr in der klassischen „Ich –und die Spaltung hin zum - Du – Dichotomie“ zu denken, sondern sich selbst im anderen Leben zu erkennen und so wirkliche Begegnungen zu ermöglichen. „Vertiefst du dich ins Leben, schaust du mit sehenden Augen in das gewaltige belebte Chaos dieses Seins, dann ergreift es dich plötzlich wie ein Schwindel. In allem findest du dich wieder. [...] Überall wo du Leben siehst – das bist du!“²⁸³
2. Der Mensch ist ein Resonanzwesen²⁸⁴
Resonante pädagogische Begegnungsgestaltung basiert auf einer suchenden Haltung der Lehrenden, welche achtsam in der Wahrnehmung sind, sowohl in der Situation und des Gegenübers als auch ihrer selbst.
3. Eine suchende Haltung ist Offenheit, Anerkennung, Teilnehmendenzentrierung und die Suche nach dem Zwischen (Atmosphären, Resonanzen etc.).
4. Die Tatsache, „[...] dass Anerkennung mehr ist als eine Methode, vielmehr als Basis-Haltung zu verstehen ist, die weit über das Lehr-Lerngeschehen hinaus Wirkung zeigt.“²⁸⁵
5. Eine anerkennende Haltung, gewonnen durch Selbstreflexion, scheint resonanter Begegnungsgestaltung immanent zu sein.
6. Von Wissensvermittlung zur Lernbegleitung: Ein Rollenwechsel der Lehrenden in erwachsenenbildenden Kontexten fördert resonante Begegnungsgestaltung. Erwachsenenbildner agieren situativ und ergebnisoffen als Lernbegleiter.²⁸⁶
7. Lebenslanges Lernen fordert eine Haltung der Lehrenden als Lernende.

²⁸³ Schweitzer (2019), S. 11-12.

²⁸⁴ Vgl. Rosa (2017), S. 269.

²⁸⁵ Müller-Commichau (2012), S. 11.

²⁸⁶ Gieseke/Schüßler (2012), S. 141-142.

8. Erwachsenenbildung akzentuiert oftmals „ ein Infragestellen des Bisherigen, mit dem es 'nicht mehr weiter geht' oder mit dem neue Möglichkeiten des Seins überhaupt erst in den Blick geraten.“²⁸⁷ Diese so aufkeimenden Unsicherheiten können im Rahmen einer resonanten Begegnungsgestaltung durch Lehrende unterstützend begleitet werden.
9. Es konnte nachgewiesen werden, dass Selbstreflexionskompetenz und Achtsamkeitskompetenz essentielle Fähigkeiten für die Gestaltung resonanter, anerkennender Begegnungen zwischen Lehrenden und Lernenden in der Erwachsenenbildung darstellen. Für die Fort- und Weiterbildung von Erwachsenenbildnern und -bildnerinnen ist es daher von Bedeutung, diese pädagogischen Fachkräfte durch Selbsterfahrung in die Lage zu versetzen, diese beiden Kompetenzen zu entwickeln, zu verfeinern und anzuwenden. Es kann als eine „Selbsthilfekompetenz“ bezeichnet werden, welche für Lehrende essentiell scheint, um gut mit Lernenden in Kontakt zu sein.
10. Achtsamkeit fördert die emotionale Intelligenz, indem sie die Fähigkeit stärkt, eigene Emotionen und die Emotionen anderer zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren. Dies ist besonders wichtig, um resonante Begegnungen zu schaffen, die von gegenseitigem Verständnis geprägt sind.
11. Achtsamkeit lehrt die Fähigkeit, im Hier und Jetzt zu sein. Dies ermöglicht es Lehrenden und Lernenden, sich vollkommen auf die Begegnung zu konzentrieren und die Gegenwart zu schätzen.
12. Bildungsprozesse brauchen Begegnung: „Bildungsprozesse scheinen dagegen dadurch gekennzeichnet, dass sie die *Begegnung*, das wechselseitige Berührt- und Begeistertwerden, aber auch die genuine Anteilnahme voraussetzen, wenn sie erfolgreich sein sollen.“²⁸⁸
13. Anerkennung und Resonanz sind nicht dasselbe: „Die Differenz lässt sich vielleicht am einfachsten daran erkennen, dass Anerkennung relational ist und gleichsam kompetitiv vergeben oder entzogen wird, so dass sich um sie kämpfen lässt [...]. Resonanz lässt sich nicht kompetitiv verteilen oder zuteilen.“²⁸⁹ Folgt man dem Anerkennungsbegriff nach Müller-Commichau, kann man diesem jedoch nicht vollumfänglich zustimmen, denn Wolfgang Müller Commichau akzentuiert die Anerkennung des Daseins und des Soseins eines Menschen und es

²⁸⁷ Arnold (2019), S. 93.

²⁸⁸ Rosa (2017), S. 28-29.

²⁸⁹ Rosa (2017), S. 333.

lässt sich die Essenz der Unterschiedlichkeit dieser beiden Begriffe am besten durch folgende Feststellung ausdrücken: „*Ich werde anerkannt, aber nur zwischen uns* ereignet sich Resonanz.“²⁹⁰

14. Eine pädagogische Haltung entwickelt sich aus Interaktionen mit der Außen- und der Innenwelt von Erwachsenenbildenden.
15. Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner sind „Haltungsträger“ und begegnen Teilnehmenden, welche ihrerseits ebenfalls bereits Haltungsträger sind in pädagogischen Kontexten.
16. Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner sind gleichermaßen Teil und Ursprung von Atmosphären.

8. Fazit und Ausblick

Die Resonanztheorie von Hartmut Rosa ist ein Konzept, das sich mit der Beziehung und Begegnung zwischen Individuen und ihrer Umwelt beschäftigt. Es beschreibt Resonanz als eine Art von Beziehung, die durch wechselseitige Anerkennung, Rückmeldung und das Erleben von Verbundenheit gekennzeichnet ist. Bezogen auf die pädagogische Haltung in der Erwachsenenbildung hat Resonanz mehrere wichtige Implikationen: Rosa betont die Bedeutung individueller Erfahrungen und Bedürfnisse. Dies bedeutet, dass Lehrende die Einzigartigkeit der Lernenden anerkennen sollten. Differenzierung und individualisierte Ansätze sind notwendig, um auf die unterschiedlichen Lebensrealitäten der Lernenden einzugehen, da nicht nur gesamtgesellschaftlich ein Wandel stattgefunden hat, sondern auch das Selbstverständnis des Erwachsenenlernens sich verändert hat.²⁹¹ „Die Transformationen der letzten vier Jahrzehnte haben viel Individualismus, aber wenig Gemeinschaftsgefühl, viel Bereicherung, aber wenig Gemeinwohl, viel Egozentrik, aber wenig Gemeinsamkeit mit sich gebracht.“²⁹² Resonanz ist ein wechselseitiger Prozess, der sowohl Geben als auch Nehmen beinhaltet. Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner sollten nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch von den Lernenden lernen und sich auf einen Perspektivwechsel einlassen. Dies fördert eine aktive und partizipative Lernkultur. „Vielleicht sollten wir, wenn uns die Teilnehmenden wirklich

²⁹⁰ Rosa (2017), S. 334.

²⁹¹ Vgl. Lenz (2023), S. 79.

²⁹² Lenz (2023), S. 79.

wichtig sind, noch mehr mit ihnen diskutieren, sprechen, erörtern, beraten, was sie bewegt, wenn es darum geht: teilnehmen – teilgeben!?!?“²⁹³ Pädagogen haben die Verantwortung, Lernende nicht nur akademisch, sondern auch sozial und emotional zu begleiten. Sie sollten dazu beitragen, dass Lernende ein Bewusstsein für ihre Rolle in der Gesellschaft entwickeln und lernen, wie sie in Resonanz mit ihrer Umwelt und anderen Menschen treten können. Insgesamt bedeutet Resonanz eine reflektierte, anerkennende und achtsame pädagogische Haltung, die die Bedeutung von Begegnungen und Beziehungen, Individualität und emotionaler Verbindung in den Vordergrund stellt. Dies kann zu einem nachhaltigeren und bedeutungsvolleren Lernprozess führen, der zudem die Lernenden in ihrer ganzheitlichen Entwicklung unterstützt. Müller-Commichau spricht hierbei sogar von der „Lehre als Gabe“, losgelöst von der Erwartungshaltung einer Gegenleistung. Dies würde dazu führen „[...] utilitaristische Bildungsvorstellungen zu überwinden und Lernende wie Lehrende als eigenständige Subjekte anzuerkennen.“²⁹⁴ Die Anerkennungspädagogik von Wolfgang Müller-Commichau liefert somit einen wichtigen Beitrag zur philosophischen Diskussion über Anerkennung und zwischenmenschliche Beziehungen im erwachsenenpädagogischen Kontext, indem sie die Bedeutung von Anerkennung für die individuelle Identitätsbildung und das soziale Miteinander hervorhebt. Sie entwickelt den Anerkennungsbegriff von Axel Honneth insofern weiter, dass er als Hilfestellung dienen kann, um eine Haltung zu entwickeln, die in der Erwachsenenbildung Anwendung finden sollte.

Der Mensch ist ein Resonanzwesen. Sein Bedürfnis nach Verbundenheit zählt zu den grundlegenden menschlichen Bedürfnissen und umfasst die Etablierung stabiler, verlässlicher Beziehungen sowie das Empfinden von Zugehörigkeit. Verbundenheit entwickelt und intensiviert sich durch Faktoren wie Interesse, Achtsamkeit, Dankbarkeit und Vertrauen. Diese Dimension der Verbundenheit stärkt Menschen und trägt zu Wohlbefinden bei. Verbundenheit impliziert nicht Gleichheit, trägt jedoch dazu bei, Ungleichheiten und Differenzen zu überwinden. In unserer individualistischen, autonomiezentrierten und fragmentierten Gesellschaft wird zunehmend eine Kluft zwischen den Menschen deutlich. Es ist keineswegs selbstverständlich, dass wir ein Gefühl der Verbundenheit empfinden; vielmehr erfordert es aktive Anstrengungen, um diese zu fördern.²⁹⁵

²⁹³ Lenz (2023), S. 79.

²⁹⁴ Müller-Commichau (2020), S. 41.

²⁹⁵ Vgl. Sauter/Zuaboni/Hahn/Rixe/Wostry (2024), S. 5.

Dag Hammarskjöld, ehemaliger Generalsekretär der Vereinten Nationen, plädiert in Verbindung mit sich selbst und der Welt für einen reflektierten, achtsamen Umgang und „Einfachheit“:

„Einfachheit heißt, die Wirklichkeit nicht in *Beziehung auf uns* zu erleben, sondern in ihrer heiligen Unabhängigkeit. Einfachheit heißt sehen, urteilen und handeln von dem Punkt her, in welchem wir in uns selber ruhen. Wie vieles fällt da weg! Und wie fällt alles andere in die rechte Lage! Im Zentrum unseres Wesens ruhend, begegnen wir einer Welt, in der alles auf gleiche Art in sich ruht. Dadurch wird der Baum zu einem Mysterium, die Wolke zu einer Offenbarung und der Mensch zu einem Kosmos, dessen Reichtum wir nur in Bruchteilen erfassen. Für den Einfachen ist das Leben einfach, aber es öffnet ein Buch, in welchem wir nie über die ersten Buchstaben hinauskommen.“²⁹⁶

Das Professionswissen von Pädagoginnen und Pädagogen besteht zu einem Teil aus ihrem Fachwissen, aber zu einem anderen Teil auch aus dem Erfahrungswissen, das durch Reflexion anhand des Erklärungswissens immer weiterentwickelt werden kann. Dieses Erklärungswissen allein, ist als solches nicht anwendbar, da es sich um generalisiertes Wissen handelt, welches erst situativ in ein Handlungswissen eingebettet werden muss. So zeigt sich, dass der Transfer des theoretischen Wissens in die Praxis das Nadelöhr der Profession ist und nicht erzwungen, sondern nur kontinuierlich, durch die Reflexionsfähigkeit der Lehrenden, verbessert werden kann. Die Haltung der Lehrenden hat somit einen großen Einfluss auf ihre Profession²⁹⁷ und die Fähigkeit, unabdingbar eine „[...] kognitiv wie emotional anregende, an den Fähigkeiten der Lernenden ausgerichtete Unterrichtsatmosphäre zu schaffen. Hierzu gehören Glaubwürdigkeit, Kompetenz aus Sicht der Lernenden und Feingefühl im Umgang mit ihnen, aber auch ganz allgemein die Fähigkeit, einen erfolgreichen Unterricht zu organisieren, ihm eine klare Struktur zu verleihen, gleichgültig, ob es um den eigenen Vortrag, die Gruppen- oder die Einzelarbeit geht.“²⁹⁸

Für Lehrende in der Erwachsenenbildung ist es eine große Herausforderung jeden Tag eine neue, unbeschriebene Seite aufzuschlagen, um den Lernenden mit der notwendigen Offenheit entgengetreten zu können, die es für anerkennende und resonante Begegnungen braucht. Achtsamkeit und Selbstreflexion sind vielleicht nicht der alleinige Schlüssel, um eine solche „resonante Haltung der anerkennenden Offenheit“ leben zu können, aber sie fungieren als Anker, die Lehrende auf dem richtigen Weg halten. Ein

²⁹⁶ Hammarskjöld (ca. 1985), S. 93-94.

²⁹⁷ Dewe/Ferchhoff (1992), S. 72.

²⁹⁸ Roth (2014), S. 314.

selbstgewählter Weg, betreten aus Überzeugung, gewonnen durch Wissen, welches berührt und anverwandelt ist, ist erstrebenswert. Debatten über Resonanz oder Anerkennung können allzu leicht zu einem Ouroboros der Zirkellogik verkommen, weshalb die weitere Entwicklung und Implementierung von Konzepten, welche die pädagogische Begegnung in der Erwachsenenbildung in den Blick nehmen, nach den Erkenntnissen aus dieser Arbeit wichtig und sinnvoll wären. Das Wissen dazu ist bereits vorhanden, viele große Philosophen, von denen manche auch in dieser Arbeit zu Wort kamen, haben alles Notwendige bereits gesagt.

„Philosophy is a solitary business, and it seems only natural that the need for it arises in times of transition when men no longer rely on the stability of the world and their role in it, and when the question concerning the general conditions of human life, which as such are properly coeval with the appearance of man on earth, gain an uncommon poignancy.“²⁹⁹

²⁹⁹ Arendt (1975), S. 3 Philosophie ist eine einsame Angelegenheit und es scheint nur natürlich, dass das Bedürfnis nach ihr in Zeiten des Übergangs entsteht, in denen die Menschen nicht mehr auf die Stabilität der Welt und ihre Rolle in ihr vertrauen und wenn die Frage nach den allgemeinen Bedingungen des menschlichen Lebens, die als solche eigentlich mit dem Erscheinen des Menschen auf der Erde übereinstimmen, eine ungewöhnliche Brisanz erlangt.

9. Bibliographie

Altner, Nils: Achtsamkeit und Gesundheit. Dissertation 2005.

Altner, Nils: Achtsamkeit und Gesundheit im pädagogischen Kontext. Auf dem Weg zu einer achtsamen Pädagogik. Dissertation. Stand: 23.04.2024. URL: https://www.researchgate.net/profile/Nils-Altner/publication/318373679_Achtsamkeit_und_Gesundheit_im_padagogischen_Kontext_Auf_dem_Weg_zu_einer_achtsamen_Padagogik/links/5966278aa6fdcc85dd3ba518/Achtsamkeit-und-Gesundheit-im-paedagogischen-Kontext-Auf-dem-Weg-zu-einer-achtsamen-Paedagogik.pdf 2005.

Altner, Nils: Achtsamkeitspraxis als Weg zu einer integralen Salutogenese. In: Heidenreich, Thomas; Michalak, Johannes (Hg.): Achtsamkeit und Akzeptanz in der Psychotherapie. Ein Handbuch. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage Tübingen 2009, S. 619–653.

Arendt, Hannah: Sonning Prize acceptance speech, 1975. Stand: 01.09.2024. URL: https://yale.imodules.com/s/1667/images/gid6/editor_documents/yacolf22/hiding_god/wk2_hannah_arendt_on_masks.pdf?sessionId=9ab91ed1-caf6-4311-ad30-14b93b6e5d9e&cc=1 1975.

Arnold, Rolf: Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines emotionalen Konstruktivismus. (= Philosophie, Systemtheorie, Gesellschaft) Dritte Auflage Heidelberg 2019.

Arnold, Rolf; Nuissl, Ekkehard; Nolda, Sigrid (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. (= UTB 8425) 2., überarb. Aufl. Bad Heilbrunn 2010.

Arnold, Rolf; Schön, Michael: Ermöglichungsdidaktik. Ein Lernbuch // Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Band 35) Baltmannsweiler 2019 // 2020.

Balzer, Nicole: Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In: Pongratz, Ludwig A. (Hg.): Gerechtigkeit und Bildung. (= Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft Für Erziehungswissenschaft Ser) Boston 2007, S. 49–75.

Bauer, Joachim: Wie wir werden, wer wir sind. Die Entstehung des menschlichen Selbst durch Resonanz. 2. Auflage München 2019.

Bauman, Zygmunt: Liquid times. Living in an age of uncertainty. Repr Cambridge 2010.

- Birgmeier, Bernd; Mührel, Eric: Handlung und Haltung. Zu den Möglichkeiten und Grenzen eines Zusammenspiels aus handlungswissenschaftlicher Perspektive. In: Birgmeier, Bernd; Mührel, Eric (Hg.): Handlung in Theorie und Wissenschaft Sozialer Arbeit. (= Research) Wiesbaden 2013.
- Böhme, Gernot: Atmosphäre (sensu Gernot Böhme). Online Encyclopedia Philosophy of Nature, 2019 (2021), o.S.
- Böhme, Gernot: Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik. (= Edition Suhrkamp 2664) Siebte, erweiterte und überarbeitete Auflage 2013, 5. Auflage Berlin 2022.
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 658) 29. Auflage Frankfurt am Main 2023.
- Buber, Martin: Ich und Du. (= Reclams Universal-Bibliothek Nr. 14171) Lizenzausgabe, [Nachdruck] 2024 Ditzingen; Nördlingen 2024.
- Desikachar, T. K.V.: Yoga. Tradition und Erfahrung : die Praxis des Yoga nach dem Yoga Sutra des Patañjali. 8. Auflage Petersberg 2020.
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried: Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992.
- Eckensberger, Lutz; Keller, Heidi: Menschenbilder und Entwicklungskonzepte. In: Keller, Heidi (Hg.): Lehrbuch Entwicklungspsychologie. (= Aus dem Programm Huber) Bern; Göttingen 1998, S. 11–56.
- Elias, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation. (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 159) Frankfurt am Main 2010.
- Erikson, Erik H.: Kindheit und Gesellschaft. 14. Aufl. Stuttgart 2005.
- Eurich, Claus: Die Kraft der Sehnsucht. Kontemplation und ökologisches Engagement. 2. [Aufl.] München 1999.
- Eurich, Claus: Die heilende Kraft des Scheiterns. Ein Weg zu Wachstum, Aufbruch und Erneuerung. (= Via-Nova-Auroris Taschenbuch) Petersberg 2014.
- Eurich, Claus: Aufstand für das Leben. Vision für eine lebenswerte Erde. Petersberg 2016.
- Feil, Naomi; Klerk-Rubin, Vicki de: Validation. Ein Weg zum Verständnis verwirrter alter Menschen. (= Reinhardts gerontologische Reihe 16) 9., überarb. u. erw. Auflage München 2010.

Fischer, Katharina: Spiritualität in Lebensbereichen der Pädagogik. Eine Rezension. Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz. URL: <https://www.socialnet.de/rezensionen/18860.php>.

Fromm, Erich: Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. (= dtv Sachbuch 1490) 20. Aufl., ungekürzte Ausg München 1991.

Fromm, Erich: Die Kunst des Liebens. Mit einem Sach- und Personenregister. Zürich 2016.

Fromm, Erich: Vom Haben zum Sein. Wege und Irrwege der Selbsterfahrung. (= Ullstein-Bücher Ullstein-Taschenbuch 36775) 11. Auflage München 2020.

Fulbert Steffensky: Spiritualität ist Aufmerksamkeit. Eine Einübung in subversiver Wahrnehmung. In: Loebell, Peter; Buck, Peter (Hg.): Spiritualität in Lebensbereichen der Pädagogik. Diskussionsbeiträge zur Bedeutung spiritueller Erfahrungen in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Opladen; Berlin; Toronto 2015, S. 75–92.

Galter, Hannes: Bildung in Zeiten von Corona. URL: <https://erwachsenenbildung-steiermark.at/bildung-in-zeiten-von-corona/> 2020.

Geißler, Karlheinz A.: Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte. (= Beltz Weiterbildung Training) 10., neu ausgestattete Aufl. Weinheim; Basel 2005.

Gies, Phillip; Stephan, Jakob; Stephan, Maren; Klee, Andreas: Resonanz(räume) erforschen, bilden und Wege aus der Entfremdung gestalten. In: Bochmann, Cathleen; Döring, Helge (Hg.): Gesellschaftlichen Zusammenhalt gestalten. Wiesbaden 2020, S. 54–69.

Giesecke, Hermann: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 12., überarbeitete Auflage Weinheim; Basel 2015.

Gieseke, Wiltrud: Atmosphäre in Bildungskontexten. Beziehungstheoretische Überlegungen. In: Hackl, Bernd (Hg.): Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch. (= SpringerLink Bücher) Wiesbaden 2010, S. 57–71.

Gieseke, Wiltrud; Schüßler, Ingeborg: Reflexionen zur Selbstbildung. Festschrift für Rolf Arnold. (= Forschung) Bielefeld 2012.

Graf, Guido (2020): IDENTITÄT UND ERBE Hartmut Rosa: Affirmation oder Transformation? Resonanz und Echo im Umgang mit der Geschichte. Interview mit Hartmut Rosa. Podcast.

Graf, Ulrike; Iwers-Stelljes, Telse A.: Beziehungen bilden. Wertschätzende Interaktionsgestaltung in pädagogischen Handlungsfeldern. In: Graf, Ulrike; Iwers-Stelljes, Telse A. (Hg.): Beziehungen bilden. Wertschätzende Interaktionsgestaltung in pädagogischen Handlungsfeldern. (= Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie) Bad Heilbrunn 2019, S. 19–32.

Greif, Siegfried: Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings. (= Innovatives Management) Göttingen; Bern; Wien 2008.

Gremmler-Fuhr, Martina: Transformative Lernprozesse im Erwachsenenalter. Entwicklung eines Orientierungskonzepts für die Anleitung und Unterstützung relationaler Lernprozesse. Zugl.: Kassel, Univ., Diss., 2005. Kassel 2006.

Hammarskjöld, Dag: Zeichen am Weg. (= Knauer 136) [Nachdr.] München ca. 1985.

Hartjes, Fabian (2016): "Der Panzer auf der Brust der Studenten". In: Zeit Campus. URL: <https://www.zeit.de/campus/2016-05/hartmut-rosa-soziologe-studium-entschleunigung-resonanz-bologna-reform/komplettansicht>. Stand: 01.09.2024.

Hattie, John: Lernen sichtbar machen. Überarb. deutschsprachige Ausg Baltmannsweiler 2013.

Heidegger, Martin: Sein und Zeit. 11. Aufl. Tübingen 1967.

Heinzmann, Richard: Thomas von Aquin. Eine Einführung in sein Denken ; mit ausgewählten lateinisch-deutschen Texten. (= Urban-Taschenbücher 447) Stuttgart 1994.

Hendricks, Gay: The centering book. Awareness activities for children, parents, and teachers. (= A Spectrum book) Englewood Cliffs, N.J 1975.

Herrmann, Franziska: Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben. Eine phänomenologische Studie 2023.

Hilzensauer, Wolf: Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. Bildungsforschung 5 (2008) 2, 18 S. In: Bildungsforschung 5 (2008).

Höffler-Mehlmer, Markus: Handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen in der Erwachsenenbildung. Studienbrief EB0340 im Rahmen des Fernstudiengangs Erwachsenenbildung, TU Kaiserslautern. 3. aktualisierte und überarbeitete Auflage Kaiserslautern 2020.

Höffler-Mehlmer, Markus: Persönlichkeits- und Kreativitätsförderung. Studienbrief EBO730, im Rahmen des Fernstudiengangs Erwachsenenbildung, TU Kaiserslautern. 4. aktualisierte und überarbeitete Auflage Kaiserslautern 2021.

Honneth, Axel: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte; mit einem neuen Nachwort. (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1129) 11. Auflage Frankfurt am Main 2021.

Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang: Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Zeit. Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 H. 3 (2010), S. 303–304.

Kant, Immanuel (2017): Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre 3., durchgesehene und verbesserte Auflage. Hg. v. Bernd Ludwig Hamburg: Felix Meiner. (= Philosophische Bibliothek Band 430).

Kegan, Robert: Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. 6., unveränd. Aufl. München 2011.

Kiyak, Mely: Haltung. Ein Essay gegen das Lautsein. Berlin 2018.

Klee-Reiter, Barbara: Verstehen vor Handeln. Die Gefühle von Menschen mit Demenz nachempfinden. Stand: 20.07.2024. URL: <https://perspektive-demenz.de/wp-content/uploads/2016/11/Verstehen-vor-Handeln.pdf> 2016.

Klee-Reiter, Barbara: Die Kunst der nährenden Begegnung. In: Aktivieren 9 H. 6 (2023), S. 26–29.

Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 24., durchges. und erw. Aufl. Berlin 2002.

Krone, Wolfgang: Martin Bubers Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für christlich-jüdische Begegnung im Kontext 2018, S. 95–105.

Kuhl, Julius: Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle 2001.

Kuhl, Julius; Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia: Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In: Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (Hg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn 2014, S. 79-106.

Kuhl, Julius; Solzbacher, Claudia; Zimmer, Renate (Hg.): WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften : (selbst-)kompetent bilden - Kinder nachhaltig stärken. 2. unveränderte Auflage Baltmannsweiler 2020.

Landweer, Hilge: "Gute" und "schlechte" Resonanzen? Ein Vorschlag zur Erweiterung von Hartmut Rosas Resonanztheorie. In: Wils, Jean-Pierre (Hg.): Resonanz. Im interdisziplinären Gespräch mit Hartmut Rosa. (= Texte & Kontexte der Philosophie Band 3) Baden-Baden 2019, S. 57-69.

Lenz, Werner: Karl Odenbach: Lexikon der Schulpädagogik. Begriffe von A-Z. Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1974, 490 S.; Westermann Taschenbuch 131, 18,- DM. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 51 H. 3 (1975), S. 325.

Lenz, Werner: Bildung - eine Streitschrift. Abschied vom lebenslänglichen Lernen. Wien 2012.

Lenz, Werner: Nehmen und Geben in Bildungsprozessen: Was war, was bleibt und was kommt. Magazin erwachsenenbildung.at (2023) 50, S. 77-80. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs (2023), S. 77-80.

Lévinas, Emmanuel: Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität. (= Alber-Reihe Philosophie) 2., unveränd. Aufl. Freiburg (Breisgau); München 1993.

Lexikon der Psychologie: Affekt. URL: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/affekt/261>.

Morf, Carolyn C.; Koole, Sander L.: Das Selbst. In: Jonas, Klaus; Stroebe, Wolfgang; Hewstone, Miles (Hg.): Sozialpsychologie. Mit 283 Abbildungen und 25 Tabellen. (= Springer-Lehrbuch) 6., vollständig überarbeitete Auflage Berlin; Heidelberg 2014, S. 141-195.

Moser, Wolfgang: Bildung braucht Begegnung. Lernorte der Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert. In: Egger, Rudolf; Bisovsky, Gerhard (Hg.): Die Volkshochschule im 21. Jahrhundert. Gemeinsam lernend (Aus-)Wege finden. (= Lernweltforschung Band 43) Wiesbaden 2023.

Müller-Commichau, Wolfgang: Fühlen lernen oder emotionale Kompetenz als Schlüsselqualifikation. (= Edition Psychologie und Pädagogik) Mainz 2005.

Müller-Commichau, Wolfgang: Anerkennungspädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. In: Život i škola H. 2 (2012), S. 11–20.

Müller-Commichau, Wolfgang: Anerkennung in der Pädagogik. Ein Lehrstück. 2. Auflage Baltmannsweiler 2020.

Müller-Commichau, Wolfgang: Lehre als Gabe: Geben als Teil einer Ethik der Anerkennung. In: weiter bilden H. 3 (2020), S. 41-44.

New work Glossar: Die wichtigsten Begriffe aus der Welt der Neuen Arbeit. Stand: 20.07.2024. URL: <https://newworkglossar.de/was-macht-die-facilitator-rolle/>.

Nietzsche, Friedrich: Also sprach Zarathustra. Ein Buch für alle und keinen. In: Perfahl, Jost (Hg.): Das Hauptwerk, III, (= Das Hauptwerk / Friedrich Nietzsche) München 1990, S. 531–761.

Paulsen, Thomas; Plato (Hg.): Das Gastmahl. (= Reclams Universal-Bibliothek Nr. 18527) [Nachdr.] Stuttgart 2015.

Prettenhofer, Anton: Den Blick auf sich selbst richten. Instrumente zur Selbstreflexion für Studierende. In: Egger, Rudolf; Kiendl-Wendner, Doris; Pöllinger, Martin (Hg.): Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen. Durchführung - Ergebnisse - Perspektiven. (= Lernweltforschung) Wiesbaden 2014, S. 195-204.

Reckwitz, Andreas; Rosa, Hartmut: Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie? Berlin 2021.

Rogers, Carl R.: Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. 4. Aufl., 15. u. 16. Tsd München 1984.

Rosa, Hartmut: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. 7. Auflage Berlin 2017.

Rosa, Hartmut: Resonanzen im Zeitalter der Digitalisierung. In: MedienJournal 41 H. 1 (2017), S. 15–25.

Rosa, Hartmut: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. (= suhrkamp taschenbuch wissenschaft 2272) 6. Auflage Berlin 2022.

Rosa, Hartmut: Unverfügbarkeit. 8. Aufl. Berlin 2023.

Rosa, Hartmut; Endres, Wolfgang: Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. Weinheim; Basel 2016.

Roth, Gerhard: Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart 2014.

Satir, Virginia: Mein Weg zu dir. Kontakt finden und Vertrauen gewinnen. 11., durchges. Aufl. München 2012.

Sauter, Dorothea; Zuaboni, Gianfranco; Hahn, Sabine; Rixe, Jacqueline; Wostry, Florian: Verbundensein: überlebenswichtig und oft gefährdet. In: Psychiatrische Pflege 9 H. 2 (2024), S. 5.

Schmidt, Robin: Leben in digitalen Welten. In: Punkt und Kreis- Zeitschrift für anthroposophische Heilpädagogik, individuelle Entwicklung und Sozialkunst H. 65 (2021), S. 4–7.

Schmidt-Lauff, Sabine; Schreiber-Barsch, Silke; Nüssli, Ekkehard: Editorial. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 42 H. 2 (2019), S. 157–163.

Schön, Donald A.: The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. Abingdon, Oxon 1994.

Schriever, Carla: Der Andere als Herausforderung. Konzeptionen einer neuen Verantwortungsethik bei Lévinas und Butler. (= Edition Moderne Postmoderne) Bielefeld 2018.

Schüle, Johann A.: Zur Entwicklung selbstreflexiver Kompetenz. In: Höffer-Mehlmer, Markus (Hg.): Bildung. Wege zum Subjekt. (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 36) Baltmannsweiler 2003, S. 190–200.

Schwarz, Jörg; Schmidt-Lauff, Sabine: (Spät-)Moderne Zeitregime, kollektive Zeitpraktiken und subjektives Lernzeiterleben. In: Dörner, Olaf (Hg.): Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. (= Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)) Opladen 2020, S. 49–60.

Schweitzer, Albert: Kultur und Ethik. Verfall und Wiederaufbau der Kultur. (= Beck'sche Reihe 1150) 82. Tsd. des 1. bzw. 72. Tsd. des 2. Teils der Gesamtauf., Nachdr. der Sonderausg. München, Beck, 1990 München 1996.

Schweitzer, Albert: Worte für das Leben. Texte von Albert Schweitzer. Veränderte und vollständig überarbeitete Fassung der Ausgabe von 1999 Freiburg; Basel; Wien 2019.

Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (Hg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn 2014.

Seidel, Wolfgang: Emotionale Kompetenz. Gehirnforschung und Lebenskunst. (= Spektrum Taschenbuch) [Nachdr.] Heidelberg 2008.

Siebert, Horst: Vom Lernen des Lernens. In: Brödel, Rainer (Hg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens: Differenzierung der Erwachsenenbildung. (= Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen - Grundlagen und Theorie Bd. 1) Bielefeld 2004, S. 49–66.

Siebert, Horst: Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Hippel, Aiga von; Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4., durchges. Aufl. Wiesbaden 2010, S. 60-87.

Siebert, Horst: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. (= Grundlagen der Weiterbildung) 7., überarb. Aufl. Augsburg 2012.

Sonntag, Jan: Demenz und Atmosphäre. Dissertation. 2. Auflage 2013.

Steiner, Rudolf: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Menschenkunde und Erziehungskunst. Erster Teil. (= Rudolf-Steiner-Taschenbücher aus dem Gesamtwerk 617) Ungekürzte Ausgabe, Taschenbuchausgabe Dornach/Schweiz 1986.

Steinway and Sons: Die Seele des Klaviers. URL: <https://eu.steinway.com/de/manufaktur/manufaktur/resonanzboden>.

Tisdale, Tim: Selbstreflexion, Bewußtsein und Handlungsregulation. Zugl.: Bamberg, Univ., Diss., 1998. (= Fortschritte der psychologischen Forschung 39) Weinheim 1998.

Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga von Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. (= SpringerLink Bücher) 3., überarbeitete und erweiterte Auflage Wiesbaden 2009.

Valtl, Karlheinz (2017): Pädagogik der Achtsamkeit. öffentlicher Vortrag. Schule im Aufbruch Tag. Schule im Aufbruch Tag. Wien. URL: https://www.schule-im-aufbruch.at/wp-content/uploads/SiA_Tag_Wien_2017/Valtl_2017_Paedagogik-der-Achtsamkeit.pdf. Stand: 09.03.2024.

Valtl, Karlheinz (2018): Pädagogik der Achtsamkeit. Ein Literaturbericht. Wissenschaftliche Publikationsreihe 3. Aufl. Schule im Aufbruch Tag. URL: https://www.schule-im-aufbruch.at/wp-content/uploads/Schule%20im%20Aufbruch_Publikation%203_Valtl_12%2006%2018.pdf. Stand: 09.03.2024.

Viernickel, Susanne: Zur Bedeutung der professionellen Haltung in der pädagogischen Arbeit. Eine Spurensuche in Theorie und Praxis, Akademische Feier zum 10-jährigen Bestehen des Studiengangs Frühkindliche und Elementarbildung, PH Heidelberg.

Stand: 30.07.2024. URL: https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-ba-ma/Felbi/Jubil%C3%A4um_2017/Begr%C3%BC%C3%9Fung_Gru%C3%9Fworte_Votr%C3%A4ge/FELBI_Jubil%C3%A4um_Vortrag_Viernickel.pdf.

Welzer, Harald: Nachruf auf mich selbst. Die Kultur des Aufhörens. Frankfurt am Main 2023.

Willaschek, Marcus (Hg.): Kant-Lexikon. Berlin 2015.

Wolf, Roland: Schweitzers Ethik. URL: <https://albert-schweitzer-heute.de/ueber-albert-schweitzer/ethik/>.

Eigenständigkeitserklärung

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

Ort, Datum: Niederkirchen, 30.09.2024

Unterschrift: I. Sebastian