

Technische Universität Kaiserslautern

Distance & Independent Studies Center

Master-Fernstudiengang „Erwachsenenbildung“

Masterarbeit zum Thema

Rhythmus und Agogik als interdisziplinäre Wirkfaktoren in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung.

Eingereicht von : Manfred Nistl

Inhaltsverzeichnis

| | Seite |
|--|-------|
| Abkürzungsverzeichnis | I |
| Abbildungsverzeichnis | II |
| 1. Einleitung | 1 |
| 1.1 Hintergrund und Sachstand | 2 |
| 1.2 Forschungsfrage | 7 |
| 2. Methodik | 7 |
| 3. Arbeitshypothese | 8 |
| 4. Hauptteil | 8 |
| 4.1 Grundlegendes über Rhythmus und Agogik | 9 |
| 4.2 Rhythmus und Agogik in der Soziologie | 10 |
| 4.3 Rhythmus und Agogik in der Salutogenese | 11 |
| 4.3.1 Das Kohärenzmodell | 12 |
| 4.3.2 Eine „biologische Prämisse der Rhythmizität“ | 14 |
| 4.3.3 Rhythmus und Agogik als Wirkfaktoren aus salutogenetischer Sicht | 15 |
| 4.4 Rhythmus und Agogik in der Anthroposophie | 16 |
| 4.4.1 Rhythmus trägt Leben | 16 |
| 4.4.2 Das dreigliedrige Menschenbild – ein dynamisches Modell | 17 |
| 4.4.3 Das „Rhythmische System“ als Instanz für Gesundheit und Wohlbefinden | 19 |
| 4.4.4 Rhythmus und Agogik als Wirkfaktoren aus anthroposophischer Sicht | 21 |
| 4.5 Rhythmus und Agogik in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung | 23 |
| 4.5.1 Erfahrungsräume und Wirkfaktoren konstruktivistischer Didaktik | 26 |

| | | |
|---------|--|----|
| 4.5.1.1 | Anschlusslernen | 27 |
| 4.5.1.2 | Ermöglichungsdidaktik | 29 |
| 4.5.1.3 | Kompetenzorientierung | 35 |
| 4.5.1.4 | Beziehungsdidaktik | 40 |
| 4.5.2 | Lust an Leistung im Fahrtwind der Bologna-Reform | 44 |
| 4.5.3 | Die kreative Kraft des Vakuums in der Erwachsenenbildung | 46 |
| 4.5.4 | Die Persönlichkeit in der Erwachsenenbildung | 49 |
| 4.5.5 | Rhythmus und Agogik als Wirkfaktoren aus konstruktivistischer Sicht | 52 |
| 5 | Diskussion, Fazit und Ausblick | 58 |
| 5.1 | Rhythmus und Agogik als interdisziplinäre Wirkfaktoren | 60 |
| 5.2 | Mens sana in scholae sano – gesunder Geist in gesunder Schule | 66 |
| 5.3 | Quo vadis? – Mit Rhythmus und Agogik vom Konstruktivismus zum Konnektivismus | 67 |
| | Literaturverzeichnis | 72 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|-------|--|
| Abb. | Abbildung |
| bzw. | Beziehungsweise |
| d.h. | das heißt |
| DISC | Distance and Independant Studies Center der Technischen Universität Kaiserslautern |
| DQR | Deutscher Qualifikationsrahmen |
| d. V. | Der Verfasser |
| ebd. | Ebenda |
| EQR | Europäischer Qualifikationsrahmen |
| GAÄD | Gesellschaft anthroposophischer Ärzte in Deutschland |
| ggf. | Gegebenenfalls |
| Kap. | Kapitel |
| og. | oben genannt, oben genannte, oben genannten |
| RS | Rhythmisches System |
| s.o. | siehe oben |
| SGS | Stoffwechsel-Gliedmaßen-System |
| SNS | Sinnes-Nerven-System |
| SOC | Sense of coherence, Kohärenzgefühl |
| sog. | Sogenannt, sogenannte |
| u.a. | unter anderem |
| vgl.. | vergleiche |
| z.B. | zum Beispiel |

Abbildungsverzeichnis

| | | |
|-----------------|--|----|
| Abb. 1: | Gesundheits-Krankheits-Kontinuum | 13 |
| Abb. 2: | Funktionelle Dreigliederung der anthroposophischen Menschenbetrachtung (Nistl, 2015, S. 45) | 18 |
| Abb. 3: | Kräfteschaukel der funktionellen Dreigliederung | 20 |
| Abb. 4: | Vermittlungs-Ermöglichungs-Kontinuum | 30 |
| Abb. 5: | Lineare Vermittlungsdidaktik und zirkuläre Ermöglichungsdidaktik | 32 |
| Abb. 6: | Lineares und zirkuläres Kommunikations- bzw. Beziehungsmodell | 41 |
| Abb. 7: | Dynamik eines pulsierenden Vakuum-Systems | 46 |
| Abb. 8: | Rad mit Unwucht und Rad mit zentraler Achse | 48 |
| Abb. 9: | Lineare Bildungsplanung und zirkuläre Bildungsplanung | 53 |
| Abb. 10: | Konstruktivistisch - rhythmischer Persönlichkeitsdreiklang individueller Aneignungslogik | 53 |
| Abb. 11: | Konstruktivistisch - rhythmischer Wahrnehmungsdreiklang | 54 |
| Abb. 12: | Konstruktions- Dekonstruktions- Rekonstruktions - Kontinuum nach Reich (Nistl, 2018, S. 12). | 56 |
| Abb. 13: | Rhythmisch – agogische Erfahrungsräume und Wirkfaktoren einer konstruktivistischen Didaktik | 57 |
| Abb. 14: | Rhythmus und Agogik in der interdisziplinären Gesamtschau | 66 |

1. Einleitung

Interdisziplinarität, Vernetzung und Konnektivismus spiegeln den heutigen Zeitgeist. Systemisches Denken gewinnt in vielen sozialen und wissenschaftlichen Bereichen an Bedeutung, so auch in den Erziehungswissenschaften und ihrer Disziplin der Erwachsenenbildung (vgl. Arnold & Schüßler, 2015, S. 70). In der systemischen Psychotherapie steht Systemisches ganz allgemein für „das Gelingen von Beziehungen“ (Hellinger & Weber, G., 1998, S. 21). In den erziehungswissenschaftlichen Arbeiten Rolf Arnolds, respektive in der von ihm begründeten konstruktivistischen Ermöglichungsdidaktik (Arnold & Schüßler, 2015) und der sog. „Kaiserslauterer Pädagogik“ (Arnold, 2015b, S. 123) spielen systemische Zusammenhänge, Beziehungsentwicklung und -gestaltung und insbesondere der Mensch als selbstwirksames Individuum mit all seinen Facetten und Kompetenzen eine grundlegende Rolle (vgl. hierzu auch Reich, 2010, S. VII). So beschreiben Arnold & Schüßler vor dem Hintergrund einer „Logik des Lebendigen“ und einer „Entwicklungslogik lebendiger Systeme“ (Arnold & Schüßler, 2015, S. 14) eine grundlegende Bedeutung systemischer Zusammenhänge und systemischen Denkens auch für die Erwachsenenbildung. Unter der Überschrift „Das Ende der Monokonzepte“ formuliert Arnold ganz in diesem Sinne: „In der Gesellschaft der sich vernetzenden Lerngegebenheiten, haben Monomodelle ausgedient (...)“ (Arnold, 2010, S. 238).

Systemische Zusammenhänge unterliegen bewegten Wechselwirkungen und einer systemimmanenten Dynamik (vgl. Kratky, 2003). Hierzu bedarf es innerhalb von Systemen wie auch bei den involvierten Menschen einer gewissen Beweglichkeit, einer Fähigkeit zur Interaktion und in diesem Sinne einer Rhythmizität, bzw. musikalisch gesprochen, einer Agogik, als bewegter, elastischer individueller Rhythmizität (vgl. F.A. Brockhaus, 1982). Aus der angestammten Kompetenz des Autors als Musikpädagoge und Gesundheitswissenschaftler sowie dem Gedanken einer interdisziplinären Betrachtung der Erwachsenenbildung und möglicher Übereinstimmungen mit anderen Wissenschaftsbereichen erwächst die Idee einer Untersuchung, ob und ggf. inwieweit die ermöglichungsdidaktischen Leitprinzipien einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung sich in anderen Forschungsdisziplinen wiederfinden und sich ggf. aus diesen Erkenntnissen wertvolle Synergien für die Didaktik der Erwachsenenbildung herleiten lassen. Im Hinblick auf das wachsende Interesse der Gesellschaft an gesundheitsrelevanten Themen, auch aus dem Bereich der komplementären Medizin (vgl. Albrecht, 2013), deren Disziplinen häufig auf Selbstregulation und Rhythmizität setzen (vgl. Nistl 2015), können hier sowohl die Salutogenese, als die Lehre von der Entstehung und Erhaltung von Gesundheit (vgl. Antonovsky, 1997), wie auch die anthroposophische Medizin, als eine der in Deutsch-

land zu den anerkannten besonderen Therapieformen zählende komplementärmedizinische Disziplin als ausgewählte Forschungsbereiche in den Fokus der interdisziplinären Betrachtungen rücken, dies insbesondere, da beide Disziplinen das Paradigma ausgewogener Rhythmen und Rhythmisität für Gesundheit und Wohlergehen von Menschen favorisieren (vgl. Antonovsky, 1997; Steiner & Wegman, 2000).

So möchte diese Arbeit einen Beitrag leisten für eine interdisziplinäre Untersuchung der Leitprinzipien einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung mit Blick auf Rhythmus und Agogik im System Mensch sowie von am Lehr- und Lernprozess beteiligten Menschen anhand ausgewählter gesundheitswissenschaftlicher und komplementärmedizinischer Disziplinen und Aspekte, um im Ergebnis eine interdisziplinäre Verankerung der konstruktivistischen Erwachsenenbildung aufzuzeigen oder auch nicht. Hierzu soll auf der Basis einschlägiger Fachliteratur aus den Fachdisziplinen Konstruktivistische Erwachsenenbildung, Salutogenese und Anthroposophie und der nachfolgend formulierten Forschungsfrage ein theoretischer Systemvergleich mit dem Versuch einer eventuellen abschließenden Synthese angestellt werden.

1.1 Hintergrund und Sachstand

Als Ausdruck unseres Zeitgeistes begegnet uns heute auch eine auffällige Schnelllebigkeit. Neues Wissen wird mannigfaltig gewonnen und vorhandenes Wissen vielfältig erweitert. Dennoch sind die gewonnenen Erkenntnisse oftmals ebenso schnell auch schon wieder überholt und veraltet (vgl. Arnold, 2014, S. 43). Mit Blick auf diese schnelllebige Dynamik sprechen Arnold & Pachner (2011, S. 302) von „tiefgreifenden und sich stetig beschleunigenden Wandlungsprozessen“, denen sich „die modernen Gesellschaften“ (ebd.) ausgesetzt sähen. Im Ergebnis erlangten „Bildung und Wissen (...) im Zuge dieser Entwicklungen eine immer größere Bedeutung“ (ebd.). Lebenslanges Lernen, die „Lifelong-Learning-University“ (Arnold, 2015a, S. 133) ist eine der sozialen wie auch bildungswissenschaftlichen Konsequenzen dieser Entwicklungen. Im Ergebnis sollen, nach von Felden, selbstgesteuertes und informelles Lernen im Zusammenspiel mit „dem Lernen auf formeller Ebene weitere Kompetenzen sichtbar machen“ (Felden, 2014, S. 3). In diesem Zusammenhang erkennen Arnold & Pachner neben fachlichem und praktischem Basiswissen „eine fächer-übergreifende *Lernkompetenz* [als] zunehmend wichtiger“ (Arnold & Pachner, 2011, S. 302, Hervorhebung im Original). Hier tritt der interdisziplinäre Gedanke zutage. Er hebt den Aspekt der systemisch geprägten Beziehungsgestaltung über das Zwischenmenschliche hinaus auf die Ebene des Fachlichen, Disziplinären, wo es insofern darum geht, den einschlägigen fachlichen Blickwinkel zu erweitern und möglicherweise zu bereichern.

In der Folge dieser Entwicklungen ergibt sich eine der zentralen Fragen, denen sich die Erwachsenenbildung heute stellen muss, die Frage danach, „wie neue Lernkulturen gestaltet sein müssen“ (Arnold & Pachner, 2011, S. 299). Arnold & Pachner heben dabei, entgegen den „Blindheiten` traditioneller Lernkulturen“ (ebd., S. 300, Hervorhebung im Original), insbesondere die Merkmale konstruktivistischer „Lernkulturen zur Ermöglichung von Lernkompetenz“ (ebd., S. 304) hervor. Dabei komme u.a. den Aspekten Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Lernenden eine große Bedeutung zu (vgl. ebd.). Eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen erfordert, neben vielen anderen Aspekten, bei den Lernenden entsprechende individuelle Kompetenzen und im Lehr- Lernsystem einen hierfür adäquaten Raum bzw. Rahmen. Das Konzept der konstruktivistischen Erwachsenenbildung möchte diesen Raum bieten (vgl. Arnold, 2015b; Arnold & Siebert, 2006). In diesem Sinne stellt die konstruktivistische Erwachsenenbildung als eine ihrer Grundfesten den Menschen als Persönlichkeit mit seiner ihm eigenen Dynamik, seiner Würde und seiner Individualität auf der Grundlage seiner angestammten Kompetenz ins Zentrum ihres Planens und Handelns (vgl. ebd.). Siebert (2014, S. 10) bringt diesen Gedanken zum Ausdruck, indem er formuliert: „Im Mittelpunkt steht die subjektive und soziale Konstruktion von Wirklichkeiten – ohne Anspruch auf objektive absolute Wahrheiten“. Und Arnold (2012, S. 44) verweist mit Blick auf die subjektiven emotionalen Komponenten im Konstruktivismus darauf, dass „Menschen (...) die Welt mit eigenen Augen“ sehen und sich „ihre Welt (...) auch mithilfe der Gefühlszustände“ konstruieren.

Dem Individuum, physiologisch, neurobiologisch wie auch verhaltenspsychologisch auf der Spur, ist auch der Hirnforscher Gerhard Roth. Roth (2015) formuliert die These „Bildung braucht Persönlichkeit“. Dabei sieht er die Persönlichkeit eines Menschen gegenüber dem eher eindimensionalen Ansatz der klassischen Temperamentenlehre als vielschichtig und multidimensional, „ein *Mosaik vieler einzelner Persönlichkeitsmerkmale*“ (Roth, 2015, S. 42, Hervorhebung im Original). In seinen Betrachtungen verweist Roth auf neurophysiologische und neurobiologische Eigenschaften des menschlichen Gehirns, die im Rahmen interaktiver und wechselwirksamer Prozesse maßgeblich für die Persönlichkeit eines Menschen verantwortlich zeichneten (ebd., S. 47 und 48) und damit zur Individualität entscheidend beitragen sollen. So formuliert Roth: „Die Art der Wechselwirkung zwischen dem limbischen und dem kognitiven System ist ein wesentliches Merkmal der Persönlichkeit eines Menschen“ (ebd., S. 49).

Interaktion und Wechselwirkung unterliegen demnach schon vor diesem Hintergrund bei jedem Menschen einer individuellen Dynamik und kommunikativen Beweglichkeit. Es

liegt, nach Meinung des Autors, nahe, diese Wechselwirkung mit dem persönlichen Rhythmus bzw. der individuellen Rhythmizität und Agogik (Agogik als persönliche, lebensweltlich geprägte und kompetenzorientierte Rhythmizität = d. V.) eines Menschen in Verbindung zu bringen. Neben der Chronomedizin (vgl. Hildebrandt, Moser & Lehofer, 2013) sind es im Bereich Public Health die Gesundheits- und Sozialwissenschaften, respektive die Salutogenese (vgl. Antonovsky, 1997), die ihre Aufmerksamkeit dem Rhythmus bzw. der menschlichen Rhythmizität und persönlichen Agogik widmen, Letzteres als Ausdruck einer individuellen Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz. Aaron Antonovsky (1923-1994), der Begründer der Salutogenese, spricht unter Bezugnahme auf Boyce (Boyce et al., 1977) gar von einer „biologischen Prämisse der Rhythmizität“ (Antonovsky, 1997, S. 52). Sein gesundheitsrelevantes Konzept des Kohärenzgefühls (Antonovsky, 1997, S. 33 ff) beruht ganz auf der individuellen Regulationskraft und persönlichen Resilienz eines Menschen als Ausdruck einer individuellen Persönlichkeitsstruktur auf der Basis individueller Rhythmizität und Agogik (vgl. hierzu auch Nistl, 2015).

Aktuelle gesundheitswissenschaftliche Untersuchungen unterstreichen dies. Nach ersten signifikanten Forschungsergebnissen eines Forschungsteams um den US-amerikanischen Pädiater Thomas Boyce in den 1970er Jahren (Boyce et al., 1977) ist es unter der Überschrift „Routinen und Rituale fördern die Gesundheit der Kinder“ (Settertobulte, 2010) in Deutschland die AOK-Familienstudie 2010 sowie in ihrer Nachfolge die AOK-Familienstudie 2014 (Calmbach, Flaig & Roden, 2014), die im aktuellen Jahrzehnt die Bedeutung von Rhythmen und einer ausgewogenen Rhythmizität im Leben von Menschen, in diesem Fall respektive von Kindern, für die Gesundheit unterstreichen. Demnach stehen Routinen, alltägliche Rituale und Lebensrhythmen in einem direkten Verhältnis zu Gesundheit und Wohlbefinden von Kindern, was mit Blick auf entsprechende Forschungsergebnisse im übertragenen Sinne auch für Erwachsene gelten kann (vgl. Fiese et al., 2002).

Die Hirnforschung mit ihrem dargestellten, über die menschliche Physiologie hinausgehenden auch soziologisch geprägten Ansatz (vgl. Roth, 2015), steht hier nun quasi an der Schnittstelle dieser interdisziplinären Überlegungen, zwischen Pädagogik / Erwachsenenbildung und den Sozial- und Gesundheitswissenschaften. Die Erkenntnisse Roths könnten insofern, im Hinblick auf die Persönlichkeit von Menschen, respektive der von Lehrenden und Lernenden, eine Brücke bauen zu weiteren, über die Erziehungswissenschaften hinausgehenden interdisziplinären, auf Rhythmus und Rhythmizität basierenden Forschungsdisziplinen, allen voran die Salutogenese und aus dem persönlichen Interessensbereich des Autors und seiner angestammten Kompetenz resultierend auch

die komplementärmedizinische Disziplin der Anthroposophie (vgl. GAÄD, 2017; Steiner & Wegman, 2000).

Sowohl in der Salutogenese wie auch in der anthroposophischen Menschenbetrachtung kommt den Aspekten Rhythmus und Rhythmizität eines Menschen eine entscheidende physiologische Bedeutung für Gesundheit und Wohlbefinden zu (vgl. Antonovsky, 1997; Nistl, 2015). Diese Fokussierung auf Individualität, Persönlichkeit und persönliche Dynamik bzw. Agogik scheinen wir auch in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung zu finden (vgl. Arnold, 2012; Arnold & Schüßler, 2015). Die konstruktivistische Erwachsenenbildung stellt den Menschen als Persönlichkeit mit seiner individuellen Agogik auf der Grundlage seiner Würde und seiner angestammten Kompetenz und lebensweltlichen Prägung ins Zentrum ihres Planens und Handelns (ebd.). Wenn der Mensch in seinem Rhythmus „schwingt“, sind gute Grundlagen geschaffen dafür, dass er gesund sein kann, sich wohl fühlt und je nach Bedarf seine kreativen Lehr- und Lernpotenziale optimal nutzen kann, so die aus der Salutogenese und der Gesundheitswissenschaft hergeleitete These des Autors.

Vor diesem Hintergrund lässt sich ein interdisziplinärer Forschungsanlass begründen. Diesem soll mit der Prognostizierung eventueller interdisziplinärer Synergien für die Erwachsenenbildung mit dieser Arbeit nachgegangen werden. Gerade die Erwachsenenbildung mit ihrem disziplinübergreifenden Einzugsbereich in privater wie auch beruflicher Bildung und Weiterbildung zeigt sich in ihrer Vielseitigkeit als eine Disziplin, der, ob der lebensweltlichen und beruflichen Vielfalt der an unterschiedlichsten Erwachsenenbildungsmaßnahmen teilnehmenden Menschen, eine interdisziplinäre Ausrichtung zwangsläufig abverlangt werden kann, möchte sie all diejenigen Menschen, die Weiterbildung anstreben, in ihrer Diversität und unterschiedlichen Kompetenz ansprechen. Hierzu bedarf es der Entwicklung und Gestaltung entsprechender Lernkulturen (vgl. Arnold, 2010) sowie aus Sicht der konstruktivistischen Erwachsenenbildung der Beachtung selbstorganisierter Kräfte aller Beteiligten (vgl. Arnold, 2015b, S. 70). Arnold sieht die Erwachsenenbildung in diesem Zusammenhang einem steten Wandel ausgesetzt, deren „Gegenstand (...) sich kontinuierlich, parallel zu gesellschaftlichen und lebensweltlichen Veränderungen“ (ebd.) entwickelt (vgl. hierzu auch Dieckmann in Arnold, Nussl & Nolda, 2010, S. 85). Dabei sieht er „die Gefahr (...), dass man diese Entwicklungen übersieht und an Vorstellungen oder institutionellen Regelungen festhält, welche eine Praxis konservieren, die es gar nicht mehr gibt“ (Arnold, 2015b, S. 3). Siebert spricht hier davon, dass „innerhalb der Erwachsenenbildung (...) die konstruktivistische `Fraktion`

eine Minderheit geblieben“ sei (Arnold & Schüßler, 2015, S. 37 Hervorhebung im Original). Im internationalen Vergleich verweist Arnold (Arnold et al., 2010, S. 90) auf eine in Deutschland „wesentlich geringer ausgeprägt[e] (...) Spezialisierung sowie (...) wissenschaftliche Ausdifferenzierung“ (ebd.) der Erwachsenenpädagogik. Eine entsprechende ermöglichungsdidaktische und konstruktivistische Forschungslücke bzw. einen hieraus resultierenden Forschungsbedarf beschreibt er mit den Worten: „Erst allmählich beginnen Bildungsexperten und Bildungspolitiker zu verstehen, dass es diese Kraft des selbstorganisierten Werdens (...) ist, welche schon stets den biographischen Kompetenzerfolg des Menschen wesentlich geprägt hat“ (Arnold, 2015b, S. 70), ein Plädoyer für die konstruktivistische und ermöglichungsdidaktische Erwachsenenbildung und, nach Meinung des Autors, auch dafür, die konstruktivistische Erwachsenenbildung zur Stärkung ihrer Position im wissenschaftlichen, respektive im erziehungswissenschaftlichen Gefüge interdisziplinär zu untermauern und zu stärken.

Nachdem die Erwachsenenbildung als bildungswissenschaftliche Disziplin viele Lebens- und Bildungsbereiche abdeckt - neben Orten der Hochschulbildung und beruflichen Weiterbildung sind dies Volkshochschulen, Akademien, Bildungsvereine und private Schulen - und in vielen verschiedenen Lernarrangements stattfindet, entsprechend den aus vielen unterschiedlichen beruflichen und lebensweltlichen Bereichen kommenden Weiterbildungsteilnehmerinnen und –teilnehmern (vgl. Gruber in Arnold, 2015b, S. 90), zeigt sie sich schon alleine dadurch multidimensional und interdisziplinär. So kann ihr eine interdisziplinäre Begründung auch auf einem möglichen Weg hin zu einer eigenständigen (and-)agogischen Wissenschaftsdisziplin hilfreich sein, so die optimistische Zielsetzung dieser Arbeit für die fernere oder gar nähere Zukunft.

Reich (2010, S. 265) stellt einige grundsätzliche Postulate zur systemisch-konstruktivistischen Didaktik auf, die einen interdisziplinären Forschungsbedarf und eine Vernetzung insofern bestätigen können, als es ihm nicht um eine Neubegründung der Pädagogik gehe, sondern man suche „grundsätzlich Anschluss an geistes- und gesellschaftswissenschaftliche Theorien“ (ebd., S. 266). Vor diesem Hintergrund und des von Arnold (2015b, S. 3) dargelegten und aus dem interdisziplinären und konnektivistischen Paradigma unserer Zeit begründeten Handlungs- und Forschungsbedarf, der bis dato in der hier beabsichtigten Interdisziplinarität nicht befriedigt wurde, so die Recherche des Autors, erscheint diesem eine interdisziplinäre Betrachtung der konstruktivistischen Erwachsenenbildung ein lohnenswertes Unterfangen, zumal nach Siebert der Konstruktivismus seine Position bzw. seine Verankerung innerhalb der Erwachsenenbildung noch verstärken könne (vgl. Arnold, 2015b, S. 37). Dabei steht der Mensch als kompetentes

und selbstwirksames Individuum mit seiner im Folgenden anhand der ausgewählten Disziplinen der Salutogenese und der Anthroposophie noch vertieft darzulegenden und auf Rhythmus und Agogik basierenden Dynamik sowie seiner in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung fokussierten Persönlichkeit (vgl. Roth, 2015, S. 304) und seiner Kompetenz, Selbstwirksamkeit und Selbstreferenzialität (vgl. Siebert in Arnold & Siebert, 2006, S. 34) im Zentrum der Betrachtungen.

Aus den dargestellten interdisziplinären und profilstärkenden Überlegungen zur Erwachsenenbildung, ihrer disziplinübergreifenden Ausrichtung und der dargestellten Forschungslücke lässt sich die nachfolgende Forschungsfrage generieren. Mit ihr soll überprüft und erörtert werden, ob und ggf. inwieweit sich die gesundheitsrelevanten Aspekte Rhythmus und Agogik auch in maßgeblichen Leitprinzipien der konstruktivistischen Erwachsenenbildung wiederfinden und wie sich dies ggf. in einschlägigen, auf Rhythmus und Agogik von Menschen bezogenen Erfahrungs- und Erkenntnisräumen der Gesundheitswissenschaften anhand der anthroposophischen Menschenbetrachtung und der Salutogenese widerspiegelt. Schlussendlich soll der Frage nachgegangen werden, ob sich hieraus, mit Blick auf den eingangs dargestellten konnektivistisch orientierten Zeitgeist, überdies eine interdisziplinäre Begründung der Leitprinzipien der konstruktivistischen Erwachsenenbildung herleiten ließe.

1.2. Forschungsfrage

Kommt den Aspekten Rhythmus und Agogik in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung eine signifikante Bedeutung zu und wie stellt sich eine solche ggf. interdisziplinär anhand der Salutogenese und der anthroposophischen Menschenbetrachtung dar?

2. Methodik

Diese Arbeit erfolgt auf der Basis einer Literaturstudie anhand einschlägiger Fachliteratur von Rolf Arnold, Kersten Reich, Gerhard Roth, Aaron Antonovsky, Rudolf Steiner und weiterer erziehungswissenschaftlicher und komplementärmedizinischer Autoren sowie ausgewählten Studienbriefen des Master-Fernstudiengangs „Erwachsenenbildung“ der TU Kaiserslautern. Hierzu sollen die Ergebnisse der Literaturrecherche und des Quellenstudiums aus dem Bereich der konstruktivistischen Erwachsenenbildung, der Salutogenese sowie der anthroposophischen Menschenkunde dargestellt, einander gegenübergestellt und systemvergleichend erörtert werden, um ggf. eventuelle interdisziplinäre Gemeinsamkeiten für die konstruktivistische Erwachsenenbildung herauszuarbeiten. Die sich hieraus ergebende Arbeitshypothese formuliert sich wie folgt.

3. Arbeitshypothese

Die konstruktivistische Erwachsenenbildung steht auf dem Fundament interdisziplinärer Erkenntnisse. Ihre Didaktik ist erziehungswissenschaftlich wie auch gesundheits- und sozialwissenschaftlich begründet.

4. Hauptteil

Arnold (2015b, S. 3) bezeichnet die Erwachsenenbildung als eine Sozialwissenschaft. Damit offenbart sie eine Verwandtschaft zur Salutogenese, die neben ihrer gesundheitswissenschaftlichen Ausrichtung vor allem auch als eine Disziplin der Sozialwissenschaft gilt (vgl. Antonovsky, 1997). In den Sozialwissenschaften stehen der Mensch als Individuum und Persönlichkeit und die das menschliche Zusammenleben prägenden Aspekte im Fokus der Betrachtungen (vgl. dtv-Brockhaus, 1990, Band 17, S. 118-119). Individualität, Persönlichkeit, Kreativität und Kompetenz sind neben Selbstorganisation und Selbstwirksamkeit u.a. Begriffe, die uns auch in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung begegnen (vgl. Arnold & Siebert, 2006). Arnold formuliert hierzu: „Für die Praxis des Erwachsenenlernens ergibt sich (...) die Konsequenz, dass dieses immer Aktivität sowie eigene Selbststeuerung und Kontrolle durch die Lernenden zulassen muss“ (Arnold et al., 2010, S. 174). Dabei sind es biographische Prägungen und, wie Arnold es nennt, „Kompetenzerfolge“ (Arnold, 2015b, S. 70) sowie eine persönliche, lebensweltliche und berufliche Prägung, die den Menschen, Lernende wie Lehrende, zu eben jenem Individuum machen, das sich als selbstwirksame Persönlichkeit mit all ihren Facetten (vgl. Roth, 2015) in Erwachsenenbildungsmaßnahmen einfindet.

Als gesundheitswissenschaftlich orientierte Disziplin der Sozialwissenschaften präsentiert sich hier nun die Salutogenese. Entsprechend der og. Zuordnung Arnolds begegnen sich beide Wissenschaftsdisziplinen, Erwachsenenpädagogik und Salutogenese, in ihrer gemeinsamen sozialwissenschaftlichen Basis und Prägung. Dabei steht der Mensch als Individuum und Persönlichkeit, selbstwirksam und selbstorganisiert, mit seinen Ressourcen und Potenzialen im Zentrum der Betrachtungen (vgl. Antonovsky, 1997; Arnold & Siebert, 2006). Die Salutogenese ist es, die dabei der individuellen, selbstregulativen und immer auf Gesundheit und Wohlbefinden ausgerichteten Rhythmizität von Menschen besondere Beachtung schenkt (Antonovsky, ebd.).

Aus dem Bereich der Gesundheitswissenschaften, respektive der in Deutschland anerkannten Komplementärmedizin, zeigt sich die Anthroposophie bzw. die anthroposophische Medizin in ihrer Fokussierung auf die Bedeutung der Selbstregulation und des Rhythmus bzw. der Rhythmizität für Gesundheit und Wohlbefinden von Menschen wie

auch für das Gelingen von Beziehungen hier nun als themenverwandte Disziplin. In der anthroposophischen Menschenbetrachtung, insbesondere im anthroposophischen Verständnis systemischer Zusammenhänge, respektive von Krankheits- und Heilungsprozessen und einer funktionellen Dynamik menschlicher Physiologie und Interaktion, kommt dem Rhythmus und der individuellen Rhythmizität von Menschen eine entscheidende Bedeutung zu (vgl. GAÄD, 2017). Anthroposophische Ärzte und gleichermaßen anthroposophisch orientierte Pädagoginnen und Pädagogen sprechen in diesem Zusammenhang von einem sog. rhythmischen System, das als eine von drei funktionellen Ebenen menschlicher Physiologie nach anthroposophischem Verständnis, den Menschen in seiner Physiologie und vielen regulativen Prozessen prägt (vgl. Roemer, 2014, S. 20ff; Steiner, 1990).

Ob sich aus diesen disziplinären Prämissen für die Erwachsenenbildung relevante Gemeinsamkeiten herleiten und ggf. Synergien bilden lassen und welche Rolle dabei die Komponenten Rhythmus und Agogik als Ausdruck menschlicher Individualität und selbstwirksamer Kompetenz spielen, soll der Kontext sein, in dem die nachfolgende interdisziplinäre Auseinandersetzung dieser Arbeit stattfinden soll. Dabei soll den Komponenten Rhythmus und Agogik mit Blick auf die grundlegenden Wesenszüge und Elemente einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung sowie die beziehungsgestaltende Dynamik innerhalb von Lehr- und Lernsettings die interdisziplinäre Aufmerksamkeit geschenkt werden.

4.1 Grundlegendes über Rhythmus und Agogik

Die Begriffe Rhythmus und Agogik begegnen uns zunächst in der Musik. Als wesentlicher Aspekt musikalischer Gestaltung wird Rhythmus in der musikalischen Betrachtung gegenüber dem metrisch gleichmäßigen Takt dargestellt als „die geregelt fließende und damit harmon. Bewegung (...), [die] auf den Menschen bewegende, erhebende und steigernde Kraft ausüben“ kann (F.A. Brockhaus, 1982, S. 494). Agogik, vom griechischen *agein* (führen) abgeleitet (vgl. ebd., S. 10), bezeichnet in der Musik „die elastische Gestaltung des Tempos beim Vortrag eines Musikstücks durch nicht notierte kleine Abweichungen vom exakten Zeitmaß zum Erreichen eines lebendigen Ausdrucks“ (dtv-Brockhaus, 1990, Band 1, S. 69; Nistl 2015, S. 20 ff).

Ein lebendiger und insbesondere persönlicher Ausdruck als Ergebnis einer individuellen Abweichung von einem vorgegebenen festen Rahmen und Rhythmus ist das durch die Agogik angestrebte Ziel im musikalischen Selbstaussdruck von Künstlern bei ihren Dar-

bietungen. Insofern wird unter Agogik die individuelle Gestaltung des Tempos beim Musizieren verstanden. Die Abweichungen entspringen bei der musikalischen Darbietung der persönlichen Inspiration und momentanen Gestaltungsidee der Interpretin bzw. des Interpreten. Diese zeigen sich damit selbstwirksam und im Ausdruck ihrer individuellen künstlerischen Persönlichkeit. Es handelt sich hierbei um ein durchweg persönliches und im Rahmen kulturhistorischer und musikästhetischer Prämissen für einen in diesem Sinne lebendigen musikalischen Vortrag, individuelles Phänomen, das die Musizierenden ganz im eigentlichen Sinne der Agogik hin zu ihrem eigenen kreativen Ausdruck, der wiederum das Ergebnis ihrer bisherigen lebensweltlichen und musikästhetischen Persönlichkeitsbildung ist, führen möchte (vgl. Neuhaus, 1986; Nistl, 2015). Neben ihrer musikalischen Bedeutung kommt den Aspekten Rhythmus und Agogik auch eine soziologische, salutogenetische und gesundheitswissenschaftliche bzw. medizinische Bedeutung zu.

4.2 Rhythmus und Agogik in der Soziologie

Der Begriff der Agogik ist ursprünglich in der Soziologie, als der Wissenschaft „von den sozialen Beziehungen und Gebilden“ (dtv-Brockhaus, 1990, Band 17, S. 119), beheimatet. Agogik bezeichnet im umfassenden soziologischen Sinne die kompetenzorientierte Führung und Anleitung von Menschen (vgl. Sitzenstuhl, Scherpner & Richter-Markert, 2007). Ziel der Agogik ist es dabei, entsprechend dem semantischen Ursprung vom Griechischen *agein* (führen, leiten), Menschen anzuleiten und sie in ihre ureigene Kompetenz zu führen (vgl. hierzu Nistl, 2015, S. 23). Idealerweise erfolgt dies in diesem Sinne unter Würdigung und Förderung der individuellen Potenziale eines Menschen. Die Persönlichkeit eines Menschen, seine individuelle Dynamik in selbstwirksamen und zwischenmenschlichen Interaktionen und physiologischen Wechselwirkungen (vgl. Roth, 2015, S. 49) spielen dabei, entsprechend dem aus der Musik herzuleitenden Verständnis von Agogik als individuell gestalteter und gelebter Rhythmizität, eine die Gestaltung und Dynamik von Beziehungen und Systemen entsprechend prägende Rolle.

Von Cube verweist unter dem vielsagenden Titel „Fordern statt verwöhnen“ (Cube & Alshuth, 1989) darauf, Menschen in ihrem Lernprozess zu fordern, ihre „Lust an Leistung“ (Cube, 2004) zu fördern und sie quasi über die, nach seiner Meinung, jedem Menschen aus verhaltensbiologischer Sicht immanente Freude an der eigenen Kompetenzausübung und -entwicklung weg von einem dem Menschen verhaltensbiologisch ebenso inhärenten Hang zur Bequemlichkeit zu bringen. Weber (2003, S. 57) spricht von einer „anzustrebenden Mündigkeit“ und dem pädagogisch wertvollen Ziel, „Menschen

hervorzubringen, die sich reflektiert steuern und sich selbst fordern“ (ebd.). Maier & Schmitt (1998, S. 402) bezeichnen Agogik unter Bezugnahme auf Weber als eine auf das gesamte Leben eines Menschen bezogene „übergeordnete und integrierende Kategorie“ und insofern als eine „lebenslaufbezogene `Agogik`“ (ebd., Hervorhebung im Original). Analog zur Musik, wo es um die individuelle Gestaltung des Tempos geht, soll der Mensch im Sinne der Soziologie durch Agogik auch in die Eigenverantwortung geführt und auf der Grundlage seiner Potenziale grundlegend in Bewegung gebracht werden, um schlussendlich quasi in seinen eigenen Rhythmus geführt zu werden (vgl. Nistl, 2015, S. 23). Agogik kann insofern, nach Meinung des Autors, als eine individuelle rhythmische Komponente eines Menschen bzw. einer Persönlichkeit im Sinne Roths (Roth, 2015) verstanden werden.

Rhythmus und Agogik erscheinen im Rahmen soziologischer Betrachtungen insofern als grundlegende individuelle und soziale Komponenten, die für die Entwicklung einer authentischen Persönlichkeit eines Menschen und seiner Potenziale sowie in deren Folge für das Gelingen und die Qualität von Beziehungen jeglicher Art von entscheidender Bedeutung sein können. Wie ein Mensch sich mit seiner Persönlichkeit in die Beziehungsgestaltung und Gebilde seines sozialen Umfeldes einbringt, seine Kompetenzen entwickelt und sich anleiten und fördern lässt, obliegt in diesem Sinne seiner Persönlichkeit, die im oben definierten Sinne auch Ausdruck seiner Rhythmizität und Agogik ist. In Lehr- und Lernsituationen lassen sich in der Betrachtung der Agogik als der Disziplin, den Menschen im og. Sinne mit Lust und Freude an der eigenen Leistung hin zu seiner Sozial- und Selbstkompetenz zu führen, drei Disziplinen unterscheiden, die Pädagogik (Erziehung von Kindern und Jugendlichen), die Andragogik (Erwachsenenbildung) sowie die Geront- oder Geragogik (Altersbildung, Weiterbildung älterer Menschen). Mit Blick auf die schon durch die Chronomedizin (vgl. Hildebrandt et al., 2013) dargelegte Abhängigkeit menschlicher Physiologie und Befindlichkeit von endogenen wie auch exogenen Rhythmen rückt nun auch die Salutogenese in den Fokus der Betrachtungen.

4.3 Rhythmus und Agogik in der Salutogenese

Der Begriff Salutogenese ist ein Kunstwort, zusammengesetzt aus den Wortteilen „Salus“ (lat. = Gesundheit, Wohlbefinden) und „Genesis“ (griech. = Geburt, Entstehung). Semantisch betrachtet thematisiert die Salutogenese insofern die Gesundheit und ihre Entstehung. Begründet wurde die Salutogenese von dem US-amerikanischen Soziologen Aaron Antonovsky (1923-1994). Antonovsky beschäftigte sich im Rahmen seiner Forschungen mit der Überlegung, wie es manchen Menschen gelingen kann, ein Leben

lang relativ gesund zu bleiben und sich wohl zu fühlen, obwohl sie im Vergleich zu anderen Menschen vergleichsweise widrigste Lebenserfahrungen gemacht haben, wie sie beispielsweise Überlebende des Holocaust durchmachen mussten. Seine Forschungen führten Antonovsky zu der Entwicklung eines gesundheitswissenschaftlichen Modells, das auf Ressourcen, Resilienz und der Verfügbarkeit und Nutzung gesundheitserhaltender Komponenten bei Menschen beruht, dem sog. Kohärenzmodell (SOC, Sense of Coherence) (Antonovsky, 1997).

4.3.1 Das Kohärenzmodell

Eine wesentliche Grundlage der gesundheitswissenschaftlichen Forschungen Antonovskys bildet die Frage „Kontinuum oder Dichotomie?“ (Antonovsky, 1997, S. 22). Dahinter verbirgt sich die Überlegung, ob es in der Betrachtung von Gesundheit und Wohlbefinden von Menschen zwei unverrückbare Pole mit feststehenden Zuständen gibt, wie es nach der Meinung Antonovskys „Denkrichtung der Schulmedizin“ (ebd., S. 23) sei, mit „der Annahme einer fundamentalen Dichotomie zwischen gesunden und kranken Menschen“ (ebd.), oder ob sich dem Betrachter nicht vielmehr ein bewegliches Spannungsfeld innerhalb zweier grenzseitiger Pole, Gesundheit und Krankheit, offenbart, zwischen denen sich ein Mensch in der Verarbeitung aller auf ihn im Laufe seines Lebens und in seinem Alltag einströmenden Reize und Impulse kontinuierlich bewegt. Letzteres prägt nach den Erkenntnissen Antonovskys die Salutogenese. Entsprechend dem salutogenetischen Verständnis ist der Mensch in dieses bipolare Spannungsfeld permanent und zeitlebens eingebunden. Alle physiologischen Vorgänge laufen in diesem Kontext ab, wobei der Mensch mit seiner jeweiligen Befindlichkeit in diesem Modell nicht statisch fixiert ist, sondern beweglich und rhythmisch bleiben soll, um sich je nach Bedarf und persönlichem Befinden in diesem Kontinuum zu positionieren. Nach diesem Verständnis und aus dem Blickwinkel dieses Modells ist der Mensch in der Verarbeitung aller auf ihn exogen (von außen) wie auch endogen (von innen) einwirkenden Stimulationen immer bestrebt, sich im Hinblick auf eine allgegenwärtige humanimmanente Kraft zur Lebenserhaltung, mit seiner jeweiligen Befindlichkeit in Richtung des Gesundheitspols und in Richtung körperliches und seelisches Wohlbefinden zu bewegen. Antonovsky spricht hier von einem „Gesundheits-Krankheits-Kontinuum“ (ebd.) und formuliert: „Der salutogenetische Ansatz sieht vor, daß wir die Position jeder Person auf diesem Kontinuum zu jedem beliebigen Zeitpunkt untersuchen“ (ebd.).



Abb. 1: Gesundheits-Krankheits-Kontinuum mit Stimulationen nach Antonovsky (eigene Darstellung).

Das Kohärenzmodell der Salutogenese ist nun der Versuch Antonovskys, das Gesundheits-Krankheits-Kontinuum auf eine praxisrelevante Grundlage zu stellen. So beruht nach Antonovskys Erkenntnissen das gesundheitswissenschaftliche Paradigma der Salutogenese auf drei Säulen, die er Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit nennt (ebd.). Antonovsky beschreibt das Kohärenzgefühl als „eine Hauptdeterminante sowohl dafür (...), welche Position man auf dem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum erhält, als auch dafür, daß man sich in Richtung des gesunden Pols bewegt“ (ebd., S. 33).

Dabei versteht Antonovsky unter der Komponente Verstehbarkeit die geistig-mentale Fähigkeit von Menschen, ihnen begegnende Ereignisse und Stimulationen im og. Sinne, kognitiv verarbeiten zu können, sie insofern zu verstehen und auf sie bei erneutem Kontakt bereits vorbereitet zu sein. „Die Person mit einem hohen Ausmaß an Verstehbarkeit geht davon aus, daß Stimuli, denen sie in Zukunft begegnet, vorhersagbar sein werden oder daß sie zumindest, sollten sie tatsächlich überraschend auftreten, eingeordnet und erklärt werden können“ (ebd., S. 34). Verstehbarkeit bedeutet insofern die Fähigkeit, sich Ereignisse erklären zu können und sie für sich persönlich erfahrbar machen zu können.

Als Handhabbarkeit im Sinne des Kohärenzmodells der Salutogenese bezeichnet Antonovsky „das Ausmaß, in dem man wahrnimmt, daß man geeignete Ressourcen zur Verfügung hat, um den Anforderungen zu begegnen, die von den Stimuli, mit denen man konfrontiert wird, ausgehen“ (ebd., S. 35). Handhabbarkeit bezeichnet insofern die Fähigkeit von Menschen, im gegebenen Fall sozusagen aus der Opferrolle in die Tat zu kommen (vgl. ebd.) und sich damit ihrer Ressourcen und Potenziale sowohl sicher zu sein, wie auch sich dieser bei Bedarf bedienen zu können. Hier tritt der Aspekt der Kontrolle zutage, der im Umgang mit Herausforderungen ein Gefühl der Sicherheit und selbstwirksamen Souveränität vermitteln kann.

Mit der Komponente der Bedeutsamkeit verweist Antonovsky in seinem Modell auf das „motivationale Element“ (ebd.). Als Ergebnis seiner Forschungen stellt er fest: „Diejenigen, die nach unserer Einteilung ein starkes SOC hatten, sprachen immer von Lebensbereichen, die ihnen wichtig waren, die ihnen sehr am Herzen lagen, die in ihren Augen

‘Sinn machen’ - und zwar in der emotionalen, nicht nur der kognitiven Bedeutung des Terminus“ (ebd., Hervorhebung im Original). Ereignisse sollen demnach für Menschen nicht nur erklärbar sein, sondern sie sollen vor dem Hintergrund der eigenen Biographie, des eigenen Lebensprogramms und Lebensgefühls auch sinnhaft sein und in das eigene Leben integrierbar sein. Antonovsky spricht davon, dass der Einzelne in die ihn betreffenden und umringenden Ereignisse und Prozesse bzw. in sein „eigene[s] Schicksal und die alltäglichen Erfahrungen“ (ebd.) aktiv eingebunden sein soll. „Formal bezieht sich die Komponente der Bedeutsamkeit des SOC auf das Ausmaß, in dem man das Leben emotional als sinnvoll empfindet: daß wenigstens einige der vom Leben gestellten Probleme und Anforderungen es wert sind, daß man Energie in sie investiert“ (ebd.). Eine Feststellung, die in gewissem Sinne den zuversichtlichen Glauben an das Gute bzw. Sinnvolle in den Herausforderungen, die einem Menschen begegnen, ausdrückt und die den Menschen als mehr oder weniger logischen, rhythmisch eingebundenen Teil des Geschehens erscheinen lassen (vgl. Nistl 2015, S. 27).

Mit dem Kohärenzmodell hat Antonovsky ein dynamisches, auf Beweglichkeit und Rhythmizität von Menschen beruhendes Modell entwickelt, das, nach Meinung des Autors, in seiner Anschaulichkeit zum Verständnis individueller Befindlichkeiten und insbesondere von Krankheits- und Heilungsprozessen und der bei Menschen in unterschiedlicher Qualität ausgeprägten Fähigkeit zur Resilienz als Quelle ihrer Heilungskraft und Regenerationsfähigkeit sowie ihres Wohlbefindens entscheidend beitragen kann.

4.3.2 Eine „biologische Prämisse der Rhythmizität“

Antonovskys Kohärenzmodell beruht, wie oben dargelegt wurde, auf der Annahme eines bipolaren Spannungsverhältnisses in einem von stimulierenden Reizen geprägten Umfeld. In diesem Feld balanciert der Mensch nach salutogenetischem Verständnis kontinuierlich zwischen den Polen Gesundheit und Krankheit, je nach aktuellem Zustand. Mithilfe seiner gesundheitserhaltenden Ressourcen ist es ihm das erklärte Ziel, sich im Krankheitsfall oder im Falle von Befindlichkeitsstörungen, möglichst gut wieder weg vom Krankheitspol in Richtung Gesundheitspol zu bewegen. Das Ganze kommt einem steten Balanceakt gleich, der abhängig ist von exogenen und endogenen Faktoren (vgl. Antonovsky, 1997, S. 34) und der auf der Fähigkeit eines Menschen zur Resonanz mit der Stimulation sowie einer in diesem Sinne adäquaten Abwägung individuell erforderlicher Regulationsmaßnahmen und der anschließenden Resilienz beruht. Zweifelsohne sind hierfür Beweglichkeit und rhythmische Fähigkeiten sowie im Sinne der og. Definition von Agogik eine persönliche Agogik des Menschen gefordert, so das Zwischenfazit des Autors. Im Ergebnis präsentiert sich das Kohärenzmodell der Salutogenese somit als ein

dreigliedriges System, dessen Komponenten in der Summe ihrer Qualitäten als die Fähigkeit von Menschen beschrieben werden können, den ihnen begegnenden Herausforderungen, Krankheiten bzw. Stimuli im og. Sinne, „adäquat begegnen zu können mit dem Ziel, sich im Verlauf der Verarbeitung der Stimulationen rhythmisch ausbalancierend letztlich wieder in Richtung des Gesundheitspols zu bewegen“ (Nistl, 2015, S. 27). Im Kohärenzmodell lässt sich insofern die rhythmische und in gewissem Sinne auch konstruktivistische Basis erkennen, die Menschen benötigen, um sich in dem bipolaren Spannungsverhältnis von Gesundheit und Krankheit oder Herausforderung und Lösung gesund bzw. lösungsorientiert mit Blick auf das eigene Wohlbefinden orientieren und bewegen zu können. Antonovsky spricht hier von einer „biologischen Prämisse der Rhythmizität“ (Antonovsky, 1997, S. 52). Er beruft sich dabei u.a. auf einschlägige pädiatrische Forschungsergebnisse, nach denen die Ausbildung von Atemwegserkrankungen bei Kindern in einem signifikant positiven Verhältnis zu dem Fehlen familiärer Rhythmen und Routinen steht (vgl. Boyce et al., 1977). Diese rhythmische Prämisse steht überdies im Einklang mit einschlägigen aktuellen gesundheitswissenschaftlichen Forschungsergebnissen (vgl. Calmbach et al., 2014; Settertobulte, 2010). So kommt die AOK-Familienstudie 2010 zu dem bestechenden Fazit: „Routinen und Rituale fördern die Gesundheit von Kindern“ (Settertobulte, 2010). Ein Appell an Rhythmus und Agogik im og. Sinne und Rhythmizität im alltäglichen Leben von Kindern als gesundheitsrelevante Wirkfaktoren.

4.3.3 Rhythmus und Agogik als Wirkfaktoren aus salutogenetischer Sicht

Mit Blick auf die og. Forschungsergebnisse kommt den Rhythmen und alltäglichen Ritualen im Leben von Kindern eine grundlegende gesundheitserhaltende und gesundheitsbildende Bedeutung zu, mit dem reziproken Fazit, dass das Fehlen von Rhythmen negative Auswirkungen auf die Gesundheit von Kindern und im übertragenen Sinne auch von Erwachsenen (vgl. Fiese et al., 2002, S. 385; Nistl, 2015) haben kann. Die von Antonovsky als biologische Prämisse der Rhythmizität bezeichnete salutogenetische Wirkkraft erfährt dadurch aktuelle gesundheitswissenschaftliche Bestätigung. Ihr Wirkungsspektrum betrifft aktuelle wie auch biographische Aspekte im Leben eines Menschen. Dabei interagieren die salutogenetischen Wirkmechanismen des Kohärenzmodells rhythmisch pulsierend nach innen wie nach außen. Ziel der Interaktionen ist es, den Menschen in seine gesundheitserhaltende Kraft zu führen. Das salutogenetische Konzept erscheint damit als ein System mit rhythmisch-agogischem Schwerpunkt. Rhythmus und Agogik bilden insofern, nach Meinung des Autors, fundamentale Säulen der Salutogenese (vgl. hierzu Nistl, 2015). Neben ihrer sozialwissenschaftlichen Prägung

zeigt sich die Salutogenese damit als eine gesundheitswissenschaftliche, auf Regulation ausgelegte Disziplin der humanen Wissenschaften, die Affinitäten zu auf Regulation und Selbstregulation ausgerichteten Disziplinen der komplementären Medizin, respektive der anthroposophischen Medizin, aufweist.

4.4 Rhythmus und Agogik in der Anthroposophie

Die Anthroposophie ist eine geisteswissenschaftliche Lehre und Weltanschauung. Wesentliche Disziplinen der Anthroposophie sind die anthroposophische Pädagogik (Waldorfpädagogik) und die anthroposophische Medizin. Rudolf Steiner (1861-1925), der Begründer der Anthroposophie, ließ sich bei seinen Studien u.a. von Goethes umfassendem Werk inspirieren (vgl. Traub, 2011, S. 31). Zur Frage der wissenschaftlichen Verortung der Anthroposophie als Lehre sieht Traub (ebd., S. 25) Steiner im 21. Jahrhundert „in der akademischen Welt (...) angekommen.“ Eine Einschätzung, die auch der ehemalige Lehrstuhlinhaber für integrative und anthroposophische Medizin an der Universität Witten/Herdecke, Peter Heusser, im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung der Gesellschaft anthroposophischer Ärzte in Deutschland (GAÄD) 2014, an der der Autor teilnahm, teilt (vgl. hierzu auch Nistl, 2015, S. 44). Das Gesamtwerk Steiners umspannt ein weites Feld. Steiner hielt vor Fach- wie auch vor Laienpublikum viele Vorträge, u.a. zu philosophischen und pädagogischen Themen sowie zur Architektur und der Landwirtschaft bis hin zur Medizin. Die anthroposophische Medizin begründete und entwickelte Steiner zusammen mit der Ärztin Ita Wegmann (1876-1943) zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Steiner wollte die anthroposophische Medizin explizit als Ergänzung und nicht als Alternative zur etablierten Medizin verstanden wissen (vgl. Steiner & Wegman, 2000).

4.4.1 Rhythmus trägt Leben

Die Erforschung, Beachtung und Anwendung rhythmischer Prinzipien nimmt in der Anthroposophie und der anthroposophischen Medizin einen großen Raum ein (vgl. Nistl, 2015). Steiner erkannte in der Natur eine grundlegende, alles Existierende durchdringende „rhythmische Ordnung“ (Steiner, 1983, S. 295). In vielen seiner Schriften und Niederschriften aus seinen Vorträgen kommt dies zum Ausdruck (vgl. hierzu Steiner, 1990, S. 34), so auch in den folgenden Worten: „Aber diese rhythmische Ordnung ist in der *ganzen* Natur vorhanden. (...) rhythmisch ist das ganze Leben. Das Durchdringen der Naturrhythmen, das wird wahre Naturwissenschaft sein“ (ebd., Hervorhebung im Original). Einmal mehr bekräftigt Steiner seine Worte durch eine Antwort auf eine während einer Vortragsveranstaltung an ihn gestellte Frage, was denn Leben sei: „Studieren Sie den Rhythmus. Rhythmus trägt Leben“ (Meyer, 2008, S. 267).

Nach anthroposophischem Verständnis ist damit alles Lebende rhythmischen Gesetzmäßigkeiten unterworfen und rhythmisch belebt. Nicht nur am Beispiel der Tages-, Wochen-, Monats- und Jahresrhythmen, der Gezeiten, des weiblichen Monatszyklus oder des menschlichen Herz- und Atemsystems lässt sich dies erkennen. Die Chronomedizin hat sich in diesem Bereich als eigenständige wissenschaftliche Disziplin etabliert. Sie erforscht und bekräftigt die medizinische Bedeutung der Rhythmen und entsprechender lebenserhaltender rhythmischer Wirkprinzipien auf den Menschen, sein Leben und seine Gesundheit (vgl. Hildebrandt et al., 2013).

4.4.2 Das dreigliedrige Menschenbild – ein dynamisches Modell

Auf der Grundlage seiner Studien und Erkenntnisse entwickelte Steiner für die anthroposophische Welt- und Menschenbetrachtung generell und für die anthroposophische Medizin im Speziellen zwei Gliederungssysteme, die sog. funktionelle Dreigliederung und die sog. vierteilige Wesensgliederung (vgl. GAÄD, 2017; Marti, 2003; Roemer, 2014). Beide Systeme dienen einem anthroposophisch erweiterten Verständnis menschlicher Physiologie und Prozessqualitäten. Sowohl die anthroposophische Pädagogik wie auch die anthroposophische Medizin bauen neben ihren grundlegenden Wesenszügen auf den Prinzipien dieser Systeme auf (vgl. Steiner, 1990; Steiner & Wegman, 2000), wobei sich explizit das Dreigliederungssystem der menschlichen Rhythmizität und rhythmischen Funktionszusammenhängen widmet. Zur Idee einer funktionellen Dreigliederung gelangte Steiner durch zunächst rein plastische anschauliche Studien über die menschliche Anatomie und Physiologie. Steiner erkannte dabei drei funktionelle Einheiten, die nach seinem Verständnis quasi den Bauplan des Menschen prägen. Anhand dieser Einheiten, in der Anthroposophie Systeme genannt, lässt sich der menschliche Körper in drei Regionen gliedern, eine obere, eine untere und eine dazwischen liegende mittlere Ebene. Diese Ebenen lassen sich vor allem durch ihre verschiedenen physiologischen Funktionen und Prägungen voneinander unterscheiden, was im Folgenden aufgezeigt werden soll (vgl. auch Roemer, 2014, S. 19 ff).

Betrachtet man den menschlichen Körper, so lässt sich feststellen, dass der Kopf so gebaut ist, dass die weiche Substanz innen liegt, umgeben von einer schützenden, harten Hülle. Hier findet keine Bewegung statt, sieht man einmal von der geringen Verschieblichkeit der Schädelknochen ab. Im Bauchbereich und explizit bei den Extremitäten hingegen zeigt sich die weiche Substanz außen, während die Knochen als harte Substanz innen liegen. In dieser Region findet viel Bewegung statt. Und der Aspekt der Wärme spielt eine bedeutende Rolle, denn die Gliedmaßen bedürfen für ihre optimale

Beweglichkeit der Wärme. Ebensolches gilt auch für das Magen- Darmsystem. Im Brustbereich des Menschen lässt sich mit den Rippenknochen und ihren Zwischenräumen eine Übergangsregion mit Aspekten der beiden polaren Regionen erkennen. Die Rippen sind verschieblich und elastisch. Der Brustkorb hebt und senkt sich. Und was für die anthroposophische Namensgebung dieser Region bezeichnend ist, hier finden rhythmische Prozesse anhand der Atmung und der Herztätigkeit statt (vgl. Nistl, 2015).

Vor diesem Hintergrund lässt sich der Mensch als „ein dreigliedriges Wesen [erkennen], er ist Nerven-Sinnes-Mensch, er ist rhythmischer Mensch und er ist Stoffwechsel-Gliedmaßen-Mensch“ (Steiner, 1995, S. 136). In der anthroposophischen Medizin haben sich die Bezeichnungen Sinnes-Nerven-System, Stoffwechsel-Gliedmaßen-System und Rhythmisches System für die drei Funktionseinheiten bzw. Systeme etabliert (vgl. Roemer, 2014, S. 19 ff; Vagedes & Soldner, 2013). Entsprechend der dargestellten Anatomie des menschlichen Körpers und in einer für diese Zwecke lediglich groben funktionellen und topografischen Gliederung bezeichnet das Stoffwechsel-Gliedmaßen-System (SGS) den unteren Bereich des Menschen, quasi unterhalb des Zwerchfells inklusive der Gliedmaßen, während das Sinnes-Nerven-System (SNS) dem oberen Bereich, vorzugsweise dem Kopf zugeordnet ist. Das rhythmische System (RS) bezieht sich auf den Brustkorb.

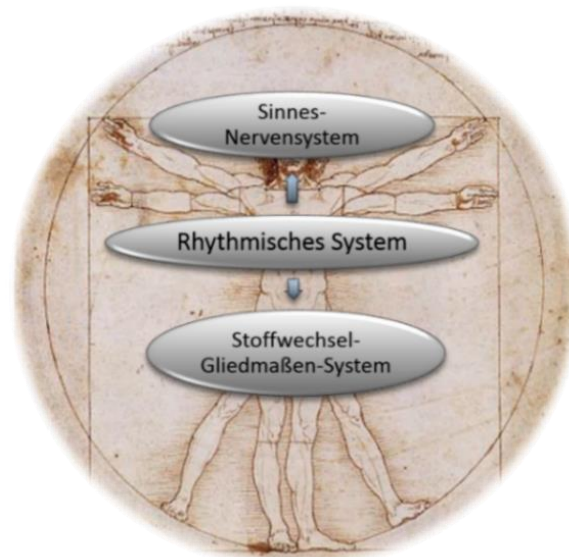


Abb. 2: Funktionelle Dreigliederung der anthroposophischen Menschenbetrachtung, topografische Darstellung (Nistl, 2015, S. 45).

Es sei betont, dass es sich hierbei um eine grobe Gliederung als Basis für die von Steiner erkannte funktionelle Dreigliederung handelt. Diese erfolgt auf der Grundlage einer komplementärmedizinisch und geisteswissenschaftlich geprägten Betrachtung. Sie stellt sich einer naturwissenschaftlich evidenzbasierten Betrachtung nicht entgegen, sondern möchte diese vielmehr, ganz im Sinne Kratkys Blickwinkeltheorie (Kratky, 2003), aus

anderem Blickwinkel ergänzen (vgl. Steiner & Wegman, 2000, S. 7). Nach anthroposophischem Verständnis durchdringen sich die drei Systeme dynamisch interagierend im Rahmen physiologischer Prozesse und sie finden sich neben dieser regionalen Zuordnung durchaus auch in den kleineren Einheiten und Organen des Menschen. Sie sind, was ihre funktionellen Prozesse anbelangt, insofern nicht auf die dargestellten Bereiche begrenzt, jedoch für das System der Dreigliederung insofern namensgebend (vgl. GAÄD, 2017, S. 1196 ff).

Der anthroposophische Arzt Ludger Simon spricht von „*drei prinzipiellen Prozessrichtungen*“ (GAÄD 2017, S. 1198, Hervorhebung im Original). Prozesse des SGS laufen demnach bevorzugt als Stoffwechselprozesse ab. Stoffwechselprozesse gehen häufig einher mit Wärmebildung. Für das SNS im Kopfbereich des Menschen sind wärmebildende Prozesse jedoch kontraproduktiv, da hier rein physiologisch wenig Möglichkeit zur Ausdehnung des erwärmten Gewebes besteht und eine Raumforderung durch zu viel Wärme im Kopf äußerst negative Folgen für das Gehirn haben kann. Im Kopfbereich des Menschen und in der Prozessrichtung des SNS im og. Sinne findet daher wenig Stoffwechselaktivität, dafür umso mehr Nervenaktivität statt. Das rhythmische System des Menschen zeichnet sich nach anthroposophisch physiologischem Verständnis hingegen durch balancierende, regulierende und vor allem rhythmische Prozesse und Qualitäten aus. Die primären Organe des rhythmischen Systems sind die Lunge und das Herzkreislaufsystem. Hier werden u.a. Blutdruck, Puls, Atemfrequenz und Sauerstoffsättigung reguliert, um dem Organismus eine optimale Funktionsfähigkeit zu gewährleisten.

4.4.3 Das „Rhythmische System“ als Instanz für Gesundheit und Wohlbefinden

Für das anthroposophische Verständnis von Gesundheit und Krankheit ist die funktionelle Dreigliederung, respektive die pathogenetische (krankheitsbildende) und die salutogenetische (heilende) Qualität ihrer Systeme, richtungsweisend. Krankheit entsteht vor diesem Hintergrund als Folge eines physiologischen Ungleichgewichts der in diesem System polaren Qualitäten und insofern infolge einer einseitigen Überbetonung von Prozessen des SNS oder des SGS (vgl. Roemer, 2014, S. 21). Gesundheit und Wohlbefinden können nach diesem Verständnis nur erreicht werden, wenn es gelingt die Dynamik dieser beiden Systeme wieder auszubalancieren und überschießende oder mangelhafte Prozesse wieder ins Gleichgewicht zu bringen.

Und hier kommt nun die Qualität rhythmischer Prozesse und Impulse mit der harmonisierenden, balancierenden und regulativen Dynamik des rhythmischen Systems ins Spiel. Nach anthroposophischem Verständnis reguliert das rhythmische System des

Menschen eventuelle prozessuale Polaritäten und Einseitigkeiten. Diese können, wie oben dargelegt wurde, durch ein Dominieren von Qualitäten eines der beiden anderen Systeme und eines damit einhergehenden Rhythmusverlustes entstehen (vgl. Nistl, 2015, S. 45; Roemer, 2014, S. 21). Dieses Ungleichgewicht gilt es nach anthroposophischem Verständnis wieder auszugleichen. Über die Atmungs- und Herztätigkeit bzw. den Rhythmus dieser Organe steht das rhythmische System in direkter Verbindung zu physiologischen wie auch mentalen Prozessen, z.B. bei Stressbelastung oder der Schmerzempfindung (vgl. Vagedes & Soldner, 2013, S. 17). In der Therapie bedienen sich anthroposophische Ärzte und Therapeuten eines ausgereiften und über diese Kurzbeschreibung deutlich hinausgehenden umfassenden Portfolios an Maßnahmen, wobei insbesondere der balancierenden Kraft rhythmischer Impulse und der regulativen Kraft des rhythmischen Systems sowie der Heilkraft rhythmisch hergestellter Heilmittel und rhythmischer Anwendungen große Aufmerksamkeit geschenkt wird (vgl. Roemer, 2014; Nistl 2015).

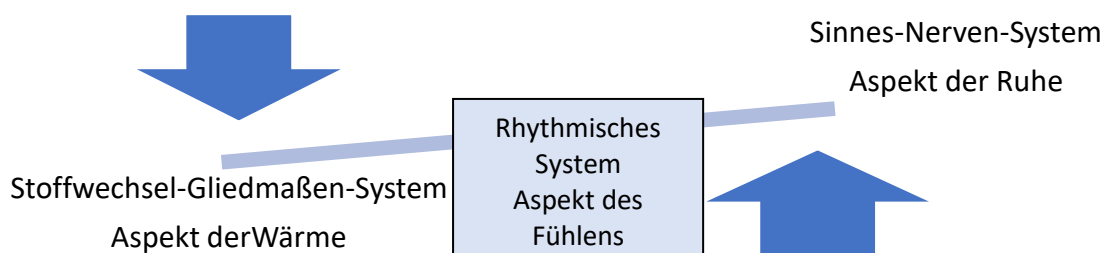


Abb. 3: Kräfteschaukel der funktionellen Dreigliederung mit dem rhythmischen System als führender und balancierender Kraft (eigene Darstellung nach Nistl, 2015, S. 45).

Ein entsprechender pathologischer Prozess im og. Sinne wäre beispielsweise eine Meningitis (Hirnhautentzündung). Diese geht als Entzündungsreaktion mit erhöhter Wärmebildung, Gewebsschwellung und einer Raumforderung im Gehirn einher. Eine derartige Erkrankung entspricht im Modell der Dreigliederung der Dynamik des SGS, da primär dieses für derartige Prozesse verantwortlich zeichnet (für eine Vertiefung sei auf die einschlägige Fachliteratur verwiesen). Nach anthroposophischem therapeutischem Verständnis werden nun entsprechende Gegenmaßnahmen eingeleitet, die diesen überbordenden Prozess wieder eindämmen sollen, um eine gesunde Balance der Systeme wiederherzustellen. Hierzu bedient sich der Arzt/Therapeut neben grundlegenden medizinischen Maßnahmen vor allem rhythmisch hergestellter und nach den einschlägigen Gesetzmäßigkeiten der anthroposophischen Pharmazie potenziertes (verdünnter und rhythmisch geschüttelter) Heilmittel. Diese sollen über ihre arzneiliche Wirkkraft sowie die entsprechend anzuregende Regulationskraft des rhythmischen Systems des Erkrankten

die regulativen Heilungskräfte des Organismus anregen und unterstützen (vgl. hierzu Vagedes & Soldner, 2013).

Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse Steiners und dem mittlerweile großen Erfahrungsschatz anthroposophischer Ärzte, Therapeuten (vgl. hierzu GAÄD, 2017) und auch Pädagogen (vgl. Marti, 2003, 2009) fällt dem rhythmischen System als Instanz der persönlichen und in diesem Sinne agogischen Ermöglichungskraft die wichtige salutogene Aufgabe zu, ein eventuelles Ungleichgewicht im Erkrankungsfall wie auch im Falle pädagogisch didaktischer Fragestellungen oder bei Identitätskrisen oder anderen lebensweltlichen Herausforderungen funktionell durch Stabilisierung der menschlichen Rhythmen so gut als möglich wieder auszugleichen, um Gesundheit und Wohlbefinden wieder herzustellen. Diese Prozesse laufen nach anthroposophischem Verständnis mit der Kraft des rhythmischen Systems ab und zwar auf allen Ebenen des Organismus. Mit dem Ziel, Ungleichgewichte im System wahrzunehmen, sie zu erfühlen, um sie sodann auszugleichen, soll die Harmonie im Organismus als Basis für Gesundheit und Wohlbefinden sowie im pädagogischen Sinne für kreativen und konstruktiven Selbstaussdruck so gut als möglich wiederhergestellt werden (vgl. Roemer 2014). Vor diesem Hintergrund steht das rhythmische System eines Menschen aus anthroposophischer Sicht auch für die Qualität der Wahrnehmung und des Fühlens. „So wie die Denk-Kräfte mit dem Nerven-Sinnes-System, ist das Fühlen mit den rhythmischen Vorgängen verbunden. Atmung und Herzschlag verändern sich unmittelbar in Abhängigkeit von den Gefühlen“ (Vagedes & Soldner, 2013, S. 17).

4.4.4 Rhythmus und Agogik als Wirkfaktoren aus anthroposophischer Sicht

Die dargestellten Erkenntnisse um die Dreigliederung und die Bedeutung der Rhythmen bilden eine der wesentlichen Grundlagen einer anthroposophisch orientierten physiologischen und pathologischen Menschenbetrachtung und medizinischen Therapie. In logischer Konsequenz haben im Rahmen einer anthroposophisch orientierten Therapie neben rhythmisch hergestellten Heilmitteln je nach Bedarf auch rhythmische Anwendungen, wie beispielsweise die Eurythmie und Heileurythmie oder die rhythmische Massage, einen hohen Stellenwert (vgl. Steiner & Wegman, 2000; Vagedes & Soldner, 2013). Entsprechendes gilt analog für den Bereich der Erziehungswissenschaften. Mit Blick auf die kognitive Leistungsfähigkeit und ein nach anthroposophischem Verständnis „optimales“ Heranwachsen von Menschen verweist Steiner auch für die Pädagogik auf die aus anthroposophischer Sicht enorme Bedeutung der Rhythmen und einer ausgewogenen Rhythmizität im System Mensch. Er formuliert hierzu: „Man sollte nicht unterschätzen, was zum Beispiel tanzende Bewegungen nach musikalischem Rhythmus für

eine organbildende Kraft haben“ (Steiner, 1990, S. 34). Natur erleben und erfahren, den Rhythmus der Natur wahrnehmen und sich selbst mit seinem Rhythmus als Teil davon zu erfahren, sind Aspekte, die im frühkindlichen Wachstum in einer anthroposophisch orientierten Pädagogik eine wichtige Rolle spielen. Eine derart geprägte Pädagogik erklärt sich vor dem Hintergrund des anthroposophischen Menschenverständnisses, respektive der sog. Wesensglieder. Das System der Wesensgliederung bezeichnet in der Anthroposophie bestimmte physiologische und kognitive Qualitäten und Prozesse. Es steht gleichberechtigt neben dem System der Dreigliederung (vgl. Steiner, 1990; Vagedes & Soldner, 2013). Eine vertiefte Betrachtung sprengt jedoch den Rahmen dieser Arbeit. Der Waldorfpädagoge Thomas Marti (2005) kommt zu dem bestechenden Fazit: „Das ganze rhythmische System ist ein Arzt“ und bezeichnet „Rhythmus als essenzielles Medium der Pädagogik“ (Marti, 2009).

Atmung und Herzschlag, als die prominenten körperlichen Komponenten des rhythmischen Systems, sind wesentlich verantwortlich für den physiologischen Rhythmus des Menschen und dafür wie er sich fühlt (vgl. Vagedes & Soldner, 2013, S. 17). Herz und Lunge regulieren und steuern als rhythmisch tätige Organe die Pulsation im Organismus. Sie stehen über die komplexen Netzwerke des Organismus auch in direkter Verbindung mit dem vegetativen Nervensystem und dessen beiden Hauptvertretern dem Sympathikus und dem Parasympathikus. (vgl. Golenhofen, 1997, S. 437 ff). Hier befinden wir uns nun auf jener Ebene, die Roth (2015) als maßgeblich für die Persönlichkeit eines Menschen bezeichnet und erforscht. Roth (ebd., S. 49) spricht in diesem Zusammenhang von Wechselwirkungen. Die Anthroposophie spricht vom rhythmischen System. Nach Meinung des Autors und vor dem Hintergrund der obigen Darstellungen fußt beides auf der persönlichen Rhythmizität eines Menschen und seiner Agogik.

Im Rahmen anthroposophischer Betrachtungen, ob medizinischer (vgl. GAÄD, 2017) oder pädagogischer (vgl. Steiner, 1990) Natur, legt man entsprechend diesen Überlegungen großen Wert auf eine ausgewogene Rhythmizität, stabile physiologische Rhythmen und eine von den Betroffenen lebensweltlich möglichst harmonisch empfundene Biographie. Damit positioniert sich die Anthroposophie grundlegend in Übereinstimmung zu den oben dargestellten Prinzipien der Salutogenese. Rhythmus als physiologischer Ausdruck der Dreigliederung und als Wirkprinzip des rhythmischen Systems sowie Agogik als mentaler Ausdruck individueller schöpferischer Agitationsimpulse zeigen sich vor dem Hintergrund der obigen Darstellungen demnach als tragende Säulen der Anthroposophie und ihrer Teildisziplinen Medizin und Pädagogik. Das Bestreben nach einer ausgewogenen Rhythmizität und die Fokussierung auf Rhythmus und Agogik von Menschen

mit dem Ziel, den Menschen, ganz im Sinne der Agogik, in seine konstruktive, eigen-schöpferische Kraft und insofern in seinen eigenen Rhythmus zu führen, stellen sich demnach, nach Meinung des Autors, als prägende Aspekte auf allen Ebenen der Anthro-posophie dar (vgl. hierzu auch Nistl, 2015).

Auch die Hirnforschung ist sich der Individualität und rhythmischen Wechselwirkung menschlicher Prozesse bewusst (vgl. Roth, 2015, S. 49). So erkennt Roth (2015) mit Blick auf konstruktivistische Ansätze den Menschen auch aus neurophysiologischer Sicht als Konstrukteur seiner eigenen Realität und Bedeutungsvielfalt. Er hebt „die indi-viduelle Konstruktion von Bedeutung“ (ebd., S. 276) hervor und verweist darauf, dass „der Konstruktivismus (...) die wohl einflussreichste philosophische Strömung im deut-schen Sprachraum“ sei (ebd., S. 304), die insofern auch großen Einfluss auf die „bishe-rigen Konzepte der Pädagogik und Didaktik“ habe (ebd.). Insbesondere die ermögli-chungsdidaktische konstruktivistische Erwachsenenbildung mit ihrer Fokussierung auf das Subjekt (vgl. Arnold & Siebert, 2006) rückt hier nun in den Fokus der weiteren erzie-hungswissenschaftlichen Betrachtungen.

4.5 Rhythmus und Agogik in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung

Als wesentlicher Initiator und Motor einer am beruflichen wie auch privaten Bildungs-markt mehr und mehr an Bedeutung gewinnenden Erwachsenenbildung kann in der Folge demographischer, sozialer und arbeitsmarktbezogener Veränderungen und Ent-wicklungen die sich seit Ende des 20. Jahrhunderts zunehmend etablierende Idee des lebenslangen Lernens betrachtet werden (vgl. Arnold et al., 2010, S. 183; Felden, 2014, S. 3). Im Zuge des lebenslangen Lernens bzw. „lebensbegleitendem Lernen“ (Arnold & Schüßler, 2015, S. 61), dessen Ergebnis u.a. die konstruktivistische Erwachsenenbil-dung ist (vgl. Arnold & Schüßler, 2015; Felden, 2014), zeigen sich gesellschaftliche Her-ausforderungen, auf die eine Erwachsenenbildung zwangsläufig reagieren muss. Nach von Felden zeigen sich diese Herausforderungen in Gestalt „zunehmender Flexibilität, kontinuierlicher Anpassung an gesellschaftlichen Wandel und zunehmend erforderlicher Problemlösefähigkeit (...). Es geht um Reflexions- und Handlungskompetenz“ (Felden, 2014, S. 3). Pätzold (in Arnold et al., 2010, S. 183) sieht den lebenslang lernenden Men-schen „nicht [als] jemand, der sich abstrakt Kenntnisse oder Fähigkeiten aneignet, son-dern er lernt, um in seiner spezifischen biographischen Situation seine Beziehung zur subjektiv wahrgenommenen Lebenswelt zu gestalten.“ Diese subjektiv wahrgenom-mene, persönliche Lebenswelt ist es, die ein Erwachsener quasi als Rahmen in seine Weiterbildung mitbringt.

Für die konstruktivistische Erwachsenenbildung finden sich nach Arnold und Schüßler (2015, S. 78) verschiedene Bezeichnungen. In ihrem grundlegenden konstruktivistischen Ansatz vereint, orientieren sich die Konzepte der verschiedenen Autoren an ihren jeweiligen theoretischen und didaktischen Schwerpunkten. Es finden sich u.a. Begriffe wie „systemisch-konstruktivistische Didaktik“, „konstruktivistische Didaktik“ und der von Arnold eingeführte Begriff der „Ermöglichungsdidaktik“ (ebd.). Eine klare Abgrenzung der Konzepte ist nach Terhart (in Arnold & Schüßler 2015, S. 78) nicht möglich und nach Meinung des Autors für die Fragestellung dieser Arbeit nicht primär relevant, wobei speziell das Konzept der Ermöglichungsdidaktik im Bereich der Erwachsenenbildung vergleichsweise breitere Aufmerksamkeit erlangt hat (vgl. Arnold & Schüßler ebd.). So werden in dieser Arbeit die Begriffe konstruktivistische Didaktik und Ermöglichungsdidaktik hinsichtlich ihrer grundlegenden konstruktivistischen Prinzipien relativ deckungsgleich verwendet, wenngleich gerade zwischen den Konzepten Arnolds und Reichs sowie auch zu anderen Autoren im Detail sehr wohl Unterscheidungen und klare Profilierungen vorzufinden sind. Arnold zitiert zur Definition Schiepek, der Konstruktivismus generell versteht als die „Wissenschaft selbstorganisierender Systeme“ (Schiepek in Arnold & Schüßler, 2015, S. 12).

In Übereinstimmung mit den Erkenntnissen der Hirnforschung (vgl. Roth, 2015) formuliert Arnold für die konstruktivistische Erwachsenenbildung: „Das Lernen Erwachsener folgt den Mechanismen der Konstruktion der Wirklichkeit“ (Arnold, 2015a, S. 128). Mit Blick auf die Möglichkeiten, aber auch die Verantwortlichkeiten des Subjekts fährt er fort: „Dies bedeutet, dass Erwachsene ihre Deutungsroutrinen und Emotionsmuster sowie die auf ihnen aufruhenden Handlungskompetenzen nur selbst verändern können“ (ebd.). Nach Spitzer (in Arnold, 2014, S. 64) gehe eine vermittlungorientierte Didaktik „völlig an der Realität des Lernens vorbei“. Spitzer bekräftigt dies, indem er feststellt: „Gehirne bekommen nichts vermittelt. Sie produzieren selbst!“ (ebd.). Dies lässt die Folgerung zu, ein Mensch agiert und lernt schlussendlich eigenschöpferisch, aus sich selbst und seinem eigenen Rhythmus heraus.

Arnolds konstruktivistischer Ansatz nimmt neben dieser Eigenermächtigung des Subjekts, ganz im agogischen Sinne, auch die erkenntnisorientierte Pflicht zur Selbstreflexion aller am Lehr- und Lernprozess beteiligten Erwachsenen ins Visier (vgl. hierzu auch Arnold & Siebert, 2006, S. 101). So betrachtet Arnold eine konstruktivistische Pädagogik als „kognitiv anspruchsvoller als eine Wissensvermittlungspädagogik“ (Arnold & Schüßler, 2015, S. 45). Im Hinblick auf die eingangs erwähnten systemischen Orientierungen der Erwachsenenbildung sowie die ermöglichungsdidaktischen Prinzipien (vgl. Arnold &

Schüßler, 2015) gelten diese Überlegungen insofern generell sowohl für Lernende wie auch für Lehrende (vgl. hierzu auch Felden, 2014, S. 7). Denn auch Lehrende sind aktiver dynamischer Teil des Lehr- und Lernsettings, nicht zuletzt, wenn es um die Übertragung und Umsetzung konstruktivistischer didaktischer Handlungsmodelle geht (vgl. Arnold & Schüßler, 2015).

Und so formuliert Siebert zum Konstruktivismus: „Der *Konstruktivismus* – bei aller Vielfalt der Positionen – ist eine psychologisch-neurobiologisch-anthropologische Erkenntnistheorie, die den Menschen als denkendes, fühlendes, lernendes `System` betrachtet“ (Arnold & Schüßler, 2015, S. 38, Hervorhebung im Original). Für die konstruktivistische Erwachsenenbildung spricht Arnold mit Blick auf das Subjekt von einer „Didaktik des `Lehrens vom anderen her` (...)“ (Arnold & Siebert, 2006, S. 23, Hervorhebung im Original), während Siebert von einem „konstruktivistische[n] Blick auf Biografie und Identität“ eines Menschen im Sinne eines „biografischen Konstruktivismus“ (ebd., S.20, Hervorhebung im Original) spricht. „Bildung ist demnach auch Individuierung“ (Arnold & Siebert, 2006, S. 113). Dabei erkennt Arnold den Begriff Konstruktivismus im Einklang mit Siebert (s.o.) generell „als zusammenfassende Bezeichnung für erkenntnis- und systemtheoretische sowie kognitionspsychologische und wissenssoziologische Ansätze, die davon ausgehen, dass der Mensch über keinen unmittelbaren Zugang zu der ihn umgebenden Wirklichkeit verfügt“ (Arnold et al., 2010, S. 173). Eine Definition, die sich im Einklang befindet mit Roths persönlichkeitsbildenden, neurophysiologischen Erkenntnissen, wonach „Grundidee aller konstruktivistischen Ansätze (...) die Vorstellung [ist], dass uns in unserer Wahrnehmung ebenso wie in unserem Denken die bewusstseinsunabhängige Welt (...) nicht direkt zugänglich ist“ (Roth, 2015, S. 304). Roth (ebd.) verweist darauf, dass der Mensch als Individuum unter Nutzung seiner Sinne und physiologischen Hirnleistung der Konstrukteur dessen ist, was er als vermeintlich objektive Wahrheit wahrnimmt. „Alles was er macht, ist deshalb *selbstorganisiert* und *selbstkonstruiert*, ohne jeglichen Anspruch auf objektive Gültigkeit, die auch niemals zu erreichen ist (ebd., S. 305, Hervorhebung im Original). Ganz in diesem Sinne bezeichnet Siebert „*nachhaltiges Lernen* [als eine] *Mixtur von Denken, Fühlen, Erinnern und körperlichen Empfindungen*“ (Siebert in Arnold & Schüßler, 2015, S. 44, Hervorhebung im Original).

Lernen ist damit immer individuell. Individualität und Subjektorientierung, wie sie sowohl neurobiologisch fundiert als auch ermöglichungsdidaktisch begründet sind, verlangen danach, den Menschen als Persönlichkeit mit seiner eigenen Rhythmizität und persönlichen Agogik so gut als möglich wahrzunehmen und ihn wirken zu lassen, so die Meinung

des Autors. In logischer Konsequenz sollte es Lehrenden wie Lernenden ermöglicht werden, im Rahmen der durch die angestrebten Lernziele vorgegebenen Räume, an Lehr- und Lernprozessen mit ihrer eigenen Dynamik und Kompetenz und insofern in ihrem eigenen Rhythmus teilzunehmen. Arnold (Arnold & Schüßler, 2015, S. 109 ff) spricht von den Selbstlernkompetenzen, die es anzuregen gelte. Und hierzu bedient sich eine konstruktivistische Didaktik weniger der Präsentation von Rezepten als vielmehr Impulsen zur Anregung von Reflexionen (vgl. Felden, 2014, S. 7). Die sich hieraus für die konstruktivistische Erwachsenenbildung ergebenden Erfahrungsräume und Wirkfaktoren zeigen entsprechend den og. Ausführungen zum Konstruktivismus spezifische Wesenszüge. Diese offenbaren, entgegen erzeugungsdidaktischen Ansätzen, einen anderen Blickwinkel als Basis für die von Arnold und Pachner (2011) geforderte Entwicklung neuer Lernkulturen.

4.5.1 Erfahrungsräume und Wirkfaktoren einer konstruktivistischen Didaktik

Mit seiner „auf „Individuierung“ (Arnold & Siebert, 2006, S. 113) ausgerichteten Orientierung verweist Arnold, mit Blick auf die individuellen „Reifungsgrade des Erwachsenens“ (ebd.), auf eine lebensweltliche und biographische Prägung Erwachsener und ihrer Kompetenzen. Eine seiner Thesen lautet: „Was Erwachsene lernen und wie sie lernen, hängt von ihrer Lerngeschichte, ihren Lerngewohnheiten, ihren psycho-sozialen Vorstrukturen, ihren kognitiven und emotionalen Mustern, ihren bewährten Problemlösungsstrategien, ihren `Denk- Fühl- Verhaltensprogrammen` (Ciompi 1997) ab. Es gibt keine zwei Menschen, die in einem Seminar dasselbe auf dieselbe Weise lernen“ (Arnold & Schüßler, 2015, S. 45 Hervorhebung im Original). Eine sowohl methodische, wie auch didaktische Herausforderung an die Kompetenz und Flexibilität der Lehrenden.

Arnold wirft im Rahmen seiner Betrachtungen die Frage auf, „wie Erwachsene selbst mit zugemuteten Ansprüchen in der Lage sind umzugehen“ (Arnold & Siebert, 2006, S. 113). Eine Frage, der sich, ob ihrer individuellen Ressourcen- und Kompetenzorientierung, auch und gerade die Salutogenese stellt (vgl. Kap. 4.3). Nach Arnold und Siebert (2006) vollzieht sich das Lernen Erwachsener sowohl kognitiv wie auch emotional. „Die biographischen Erfahrungen haben nicht nur kognitive, sondern auch emotionale `Spurungen` hinterlassen“, so die Erfahrung und Erkenntnis Arnolds und Sieberts (ebd., S. 87, Hervorhebung im Original). An diese kognitiven und emotionalen Spurungen im Lehr- und Lernprozess anzuschließen, sie produktiv einzubinden und für den Lehr- Lernprozess fruchtbar zu machen und damit quasi mit der Dynamik und dem Rhythmus des Lernenden in Resonanz zu gehen ist eine der konkreten Prämissen und Herausforderungen

einer konstruktivistischen Didaktik (vgl. hierzu Arnold & Siebert, 2006). Didaktik schlechthin bezeichnet Arnold als „die Wissenschaft vom lernwirksamen Lehren bzw. Unterrichten“ (Arnold et al., 2010, S. 64). Lernwirksames Lehren und Unterrichten folgt in einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung den für eine konstruktivistische Didaktik in Form ihrer entsprechenden (neuen) Lernkulturen geltenden Prämissen und Idealen.

Neue Lernkulturen müssen sich diesen Prämissen anpassen. Sie bedienen sich althergebrachter und bewährter, wie auch und vor allem innovativer, zeitgemäßer Elemente. Diese spiegeln sich in entsprechend neuen Erfahrungsräumen und pädagogischen Wirkmechanismen, wie dies die konstruktivistische Erwachsenenbildung u.a. anhand ihrer didaktischen Komponenten Anschlusslernen, Ermöglichungsdidaktik, Kompetenzorientierung und Beziehungsdidaktik darstellt (vgl. u.a. Arnold, 2015b; Arnold & Schüßler, 2015; Arnold & Siebert, 2006). Arnold (2018, S. 36) fordert Lehrende in diesem Zusammenhang dazu auf, „den Inhalt des Lernens aus den Erfahrungen der Lernenden“ zu konstruieren. Damit werden Lernende selbstwirksam eingebunden. Ein Ansatz, der uns direkt zu den verschiedenen Wirkfaktoren leitet und der insbesondere auf die Idee des sog. Anschlusslernens als didaktischem Wirkfaktor hinführt (Arnold et al., 2010, S. 20).

4.5.1.1 Anschlusslernen

Unter Bezugnahme auf den Pädagogen Günther Bittner bilanziert Arnold „eine Orientierung für die Erwachsenenbildung“ (Arnold & Siebert, 2006, S. 113). Diese zeichnet sich dadurch aus, dass nach Bittner Bildung und Lernen „zeitlich und wesensmäßig“ (ebd.) nachrangig gegenüber dem Leben eines Menschen rangieren. Daran lässt sich die bereits erwähnte vorrangige Bedeutung biographischer Prägungen im Rahmen konstruktivistischer agogischer Überlegungen erkennen. Arnold legt dabei für die konstruktivistische Erwachsenenpädagogik und speziell für die von ihm entwickelte und in die Erwachsenenbildung eingeführte Ermöglichungsdidaktik (Arnold & Siebert, 2006) Wert auf „die Potenzialität des menschlichen Lebens“ (ebd., S. 109), also darauf, was ein Mensch an bildungs- und anschlussfähigem Potenzial und Kompetenz in eine Lehr- und Lernveranstaltung mitbringt. Als anschlussfähig in diesem Sinne gelten Potenziale, Wissen und Kompetenzen, an die beim Lernen angedockt und im konstruktivistischen Lernsinne aufgebaut werden kann (vgl. Arnold et al., 2010, S. 20). Nach Arnold bedeutet Anschlusslernen, „dass die Lernenden die neuen Inhalte mit solchen Inhalten verbinden, die schon in ihren Wissensnetzen vorhanden sind (...)“ (Arnold & Schüßler, 2015, S. 109).

Explizit beruht das Anschlusslernen nach Nuissl (ebd.) auf vier Aspekten, „an die Lernen anschließen kann“ und zwar „das Vorwissen“, „die Erfahrung“, „konkrete Interessen“ und

„die Lebenswelt“ der Beteiligten. Nissl beruft sich zusammenfassend darauf, „dass die Teilnehmenden über gewisse Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, an die im Interesse des Seminarziels angeknüpft werden kann“ (ebd.). Er verweist damit in Einklang mit Arnold darauf, dass für die Bildung des Menschen seit jeher „der Gedanke präsent [war], ihn zu seinen eigenen Möglichkeiten, kurz: zu sich selbst zu führen bzw. die Voraussetzungen dafür bereitzustellen, dass Bildung als ein sich selbst entgrenzendes Lernen gelingen kann“ (Arnold & Siebert, 2006, S. 109 - 110). Nach Meinung des Autors formuliert Arnold hier ein grundlegend agogisches Anliegen. Er positioniert die konstruktivistische Erwachsenenbildung damit als agogische Disziplin par excellence und das Anschlusslernen als einen hierfür maßgeblich verantwortlich zeichnenden didaktischen Wirkfaktor.

Dabei zeigt sich das Anschlusslernen im konstruktivistischen Sinne primär als ontogenetischer Wirkfaktor, d.h. durch die Individualgeschichte des Menschen geprägt. Einen pädagogisch bzw. anschlussdidaktisch ebenso relevanten Aspekt kann in diesem Zusammenhang auch die Phylogenese bilden, die sog. Stammesgeschichte (vgl. Weber, E., 2003, S. 247 ff). Weber (ebd.) formuliert hierzu: „Zu allen Zeiten knüpfen die Entwicklungs- und Lernprozesse der Einzelmenschen an die vorausgegangenen und fortwirkenden Entwicklungs- und Lernergebnisse der Menschheitsgeschichte an.“ Ontogenese und Phylogenese ergänzen sich in gewissem Sinne, wobei im Hinblick auf die Subjektorientierung der konstruktivistischen Erwachsenenbildung hier primär die ontogenetische Entwicklung des Menschen von Bedeutung und anschlussrelevant ist.

Ein ideales Beispiel eines derartigen Erfahrungsraumes stellt, nach Meinung des Autors, der am Distance and Independent Studies Center (DISC) der Technischen Universität Kaiserslautern angebotene Masterstudiengang „Erwachsenenbildung“ dar. Hier kommen Lernende aus verschiedensten Berufs, Wirtschafts- und Kulturkreisen zusammen. Sie alle tragen gemeinsam und dennoch jeder individuell auf seine Art zum Gelingen der Weiterbildungsveranstaltung bei. Ermöglicht wird dies durch gezielte Inputs und Aufgabenstellungen, die es den Lernenden zur Aufgabe machen, ihre angestammte Kompetenz, ihre lebensweltliche und ihre berufliche Erfahrung und Qualifikation für die Lösung der entsprechenden Studienaufgaben anzuwenden und ganz im Sinne des Anschlusslernens daran anzuschließen. Die entsprechenden Lernaufgaben bieten insofern neben notwendigem Input vorwiegend die Anregung zur Selbstreflexion anhand derer sich eigene Kontexte an die neu zu erschließenden Sachverhalte anknüpfen lassen, um schlussendlich eine persönliche Lösung für das Problem zu konstruieren. So wird beispielsweise ein Musikpädagoge erwartungsgemäß mehr von der künstlerisch kreativen Seite an einen gegebenen Sachverhalt herangehen, während bei einem Juristen mit

großer Wahrscheinlichkeit zunächst eher rationale und faktenbasierende Überlegungen als mögliche Anschlusspunkte eine Rolle spielen. Als kritische Anmerkung des Autors sei an dieser Stelle gestattet, dass ebendiese hier geäußerten Vorannahmen und Erwartungen einer konstruktivistischen Didaktik weniger gerecht werden. Lehrende sollten sich daher in der Praxis über ihre Erwartungen und Zielorientierungen („Schubladen“) im Klaren sein und diese im Zuge einer Wirkungsoffenheit der Lehr- Lernveranstaltung ggf. hinterfragen, soweit die spontane Selbstreflexion des Autors zu diesem Praxisbeispiel. Hinzu kämen in diesem Beispiel selbstverständlich weitere Anschlusspunkte, wie u.a. personale und soziale Aspekte und Erfahrungswerte. Damit stellt das Anschlusslernen den Lernenden einen Raum zur Verfügung, in dem sie sich mit ihrer eigenen Dynamik, ihrer eigenen Agogik und Rhythmizität (vgl. Kap. 4.2) frei bewegen und sich entsprechend ihrem eigenen Wissens- und Kompetenzstand entfalten können und sollen.

Hierfür die entsprechenden Weichen zu stellen und geeignete Lernsettings zu initiieren, ist ein grundlegendes Anliegen biographieorientierter Bildungsveranstaltungen und einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung (vgl. Arnold, 2014, S. 65). Vor dem Anschluss kommt zweifelsohne die Ermöglichung. Bildlich gesprochen, ehe ein Zug an einen anderen anschließen kann, muss ihm ermöglicht werden, zur rechten Zeit am rechten Ort zu sein, sprich er muss sich auf den richtigen Gleisen befinden, die Weichen müssen gestellt sein und er muss eine Einfahrerlaubnis in den betreffenden Bahnhof erhalten. Anschluss erfordert Ermöglichung, so die hieraus abzuleitende These des Autors.

4.5.1.2 Ermöglichungsdidaktik

Als eine der Grundfesten einer konstruktivistischen Erwachsenenpädagogik in Deutschland gilt „der Kaiserslauterer Ansatz zum Lernen Erwachsener“ (Arnold, 2015b, 123 ff). Arnold prägte hierfür den Begriff Ermöglichungsdidaktik (vgl. Arnold & Schüßler, 2015). Ermöglichen bedeutet so viel wie Türen öffnen, Wege bahnen, jemandem oder etwas einen Raum geben, so die etymologischen Affirmationen des Autors. Nach Arnold (Arnold & Schüßler, 2015) löst sich die Ermöglichungsdidaktik von dem althergebrachten linearen Paradigma des Inputs. Sie fokussiert vielmehr ein System gleichwürdiger Partner - Nota bene: nicht gleichwertiger, denn sehr wohl gibt es fachliche Unterschiede zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. von Felden, 2014, S. 27). Sie ist wirkungsoffen und sie nimmt die „Lernbewegung und den Kompetenz-Outcome der Subjekte“ ins Visier (Arnold, 2014, S. 22). Im Hinblick auf die bereits oben dargestellte und hier einmal mehr zutage tretende Subjektorientierung sieht Arnold die Ermöglichungsdidaktik eingebunden in einen „Paradigmenwechsel hin auf die Autonomie des lernenden Subjektes (...)“ (Arnold & Schüßler, 2015, S. 101). Im Ergebnis, so Arnolds Feststellung, „bleiben die

Lernenden, was sie eigentlich schon immer gewesen sind, auch wenn sie es vergessen mussten: Eigentümer ihres eigenen Lernprozesses. Ihr Lernen ist Selbstlernen“ (Arnold, 2018, S. 27). Ganz in diesem Geiste fordert Arnold Lehrende in einem ermöglichungsdiaktischen Lehr- Lernumfeld dazu auf, „den Inhalt des Lernens aus den Erfahrungen der Lernenden!“ zu konstruieren (ebd., S. 36). Damit stehen in einem ermöglichungsdiaktischen Setting die Lernenden als Persönlichkeiten im Blickpunkt des pädagogischen Geschehens sowie der Planung, Entwicklung und Durchführung erwachsenenpädagogischer Bildungsangebote. Ihnen gilt die primäre Aufmerksamkeit.

Auch in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung wird eine Vermittlung von erforderlichem Wissen selbstredend nicht grundsätzlich ausgeschlossen. So geht es für die Lehrenden darum, über die als Grundlage zunächst erforderliche Vermittlung von Wissen hinauszugehen bzw. darauf aufzubauen und die Potenziale, Kompetenzen und Bedürfnisse der Lernenden zu erfahren und sie in der Umsetzung konstruktivistischer Aspekte aktiv wirksam zu machen. Betrachtet man die Erwachsenenbildung von außen, quasi in der Draufsicht, so lässt sich auch hier, ähnlich dem rhythmischen Modell der Salutogenese, ein bipolares Spannungsfeld erkennen. Die beiden Pole stellen die Erziehungs- bzw. Vermittlungsdiaktik auf der einen und die Ermöglichungsdiaktik auf der anderen Seite dar. In der Ermöglichungsdiaktik ist es das Ziel, die Lernenden in ihrem Lernprozess so zu fordern und zu fördern, dass sie sich quasi immer in Richtung des Ermöglichungspols bewegen können, um ihnen ihre entsprechenden konstruktiven Prozesse und Lernerfolge zu ermöglichen. Analog der salutogenetischen Prämisse der Rhythmizität (vgl. Kap. 4.3) ließe sich vor diesem Hintergrund für die Erwachsenenpädagogik eine konstruktivistische Prämisse der Rhythmizität formulieren.



Abb. 4: Vermittlungs-Ermöglichungs-Kontinuum mit stimulierenden Lernimpulsen bzw. Aufgaben in Anlehnung an das Gesundheits-Krankheits-Kontinuum der Salutogenese (eigene Darstellung).

Für die Lernenden heißt Ermöglichung im Gegenzug, dass sie die sich ihnen bietenden Freiheiten und Möglichkeiten unter Einsatz ihrer praktischen und kognitiven Fähigkeiten, ihres Wissens und ihrer Kompetenz optimal und lösungsorientiert auch nutzen und damit aktiv im Sinne eines handlungsorientierten Lernens (vgl. Arnold, 2018, S. 94), am Lehr- und Lerngeschehen teilnehmen. „Handlungs- und Reflexionskompetenzen entwickeln sich in Erfahrungskontexten, in denen die Lernenden bereits üben `dürfen`, worum es

geht“, so der ermöglichungsdidaktische Ansatz Arnolds (ebd., Hervorhebung im Original).

Zu diesem Zweck werden den Lernenden in einem ermöglichungsdidaktischen Lernsetting entsprechende Problemlösungsaufgaben gestellt, anhand derer sie sich quasi eigenständig, aber als Teil des Systems und im gemeinsamen Miteinander mit anderen Lernenden, je nach Aufgabenstellung und eventueller Gruppeneinteilung, an die Erarbeitung der für das gewünschte Lernziel erforderlichen Problemlösung machen. Dabei ist es gewünscht, dass die Lernenden ihre eigenen Kompetenzen konstruktiv einbringen. „Lernprozesse als wirksames Erleben“ (ebd., S. 72) zu konstruieren ist die Idee und der Motor einer solchermaßen geprägten Didaktik. So formuliert Arnold (ebd.): „Sich als selbstwirksam erleben zu können, ist Dünger für die eigene Lern- und Problemlösungsfähigkeit“. Weber (2003, S. 246) spricht von der „Wiederentdeckung der Willenserziehung in der Pädagogik“ und einer „personalen, an der Mündigkeit des Menschen interessierten pädagogischen Theorie und Praxis“ (ebd.). Entsprechend ihrer Persönlichkeit, ihrer Kompetenz, Biographie und lebensweltlichen Prägung sind in einem ermöglichungsdidaktischen Lernsetting, ganz im konstruktivistischen Sinne, für die unterschiedlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer durchaus unterschiedliche Resultate möglich und sogar gewünscht (vgl. Arnold & Schüßler, 2015, S. 45). Denn diese stimulieren die eigenen Reflexionen und ermöglichen es anderen Lernenden wiederum, neue Reflexionsfelder für sich zu erschließen. Und sie bereichern im Rückschluss bzw. in der Rekonstruktion das ganze System (vgl. hierzu auch Reich, 2010).

Ganz im Einklang mit der oben dargestellten konstruktivistischen Prämisse der Rhythmisität in dem diametralen Spannungsfeld zwischen Erzeugungsdidaktik und Ermöglichungsdidaktik (vgl. Abb. 4) verweist Adam (Arnold & Schüßler, 2015, S. 72) unter Bezugnahme auf Arnold/Schüßler auf eine „Dichotomie in der Realität“, die sich durch die Polaritäten „lebendiges Lernen“ und „totes Lernen“ auszeichne. Eine nach Meinung des Autors radikale, aber die Gegensätze und vor allem das Potenzial der in diesem Sinne lebendigen und insofern auch rhythmischen Ermöglichungsdidaktik umso plastischer aufzeigende Darstellung. Nach Arnold (Arnold et al., 2010, S. 80) geht die Ermöglichungsdidaktik „nicht davon aus, dass durch eine mögliche exakte Lernzielbestimmung (...) und eine möglichst detaillierte Lernplanung Lernerfolge gewährleistet werden können“. Vielmehr charakterisiert Arnold die Ermöglichungsdidaktik als „ein Verständnis des Lehr- Lernprozesses (...), das um dessen Eigendynamik und die begrenzte `Machbarkeit` von Lernergebnissen weiß“ (ebd., S. 79). Damit zeigt sich ein Lehr- Lernprozess wirkungsoffen. Konkret spricht Arnold mit Blick auf die Entwicklung neuer Lernkulturen

von einem „ermöglichungsdidaktische[n] Pragmatismus“ (Arnold, 2014, S. 22). Dieser sprengt „die Muster, die das didaktische Denken und die Inszenierung von Schule und Erwachsenenbildung ebenso geprägt haben, wie die eigenen lernkulturellen Erfahrungen der Lehrenden“ (ebd.). Dies kommt einem Appell an die Flexibilität und kognitive wie emotionale rhythmische Beweglichkeit der Lehrenden gleich.

Immer steht dabei im Zuge einer Orientierung am Subjekt der einzelne Mensch im Fokus. Während die sog. Erzeugungsdidaktik sich vorzugsweise einer linear orientierten Wissensvermittlung verpflichtet sieht, wonach die Lehrenden den Lernenden Wissen vermitteln und die Lernenden primär rezeptiv am Geschehen beteiligt sind (vgl. Arnold & Schüßler, 2015), werden Letztere in einem ermöglichungsdidaktischen Lehr- Lernsetting dazu angehalten, selbstwirksam, reflexiv und aktiv beteiligt, im Gegensatz zu rein rezeptivem Konsumieren, am Lernprozess teilzuhaben und sich im Sinne eines lebendigen systemischen Prozesses konstruktiv und interaktiv in den mit den Lehrenden gemeinsam zu gestaltenden Lernprozess einzubringen. Schüßler verweist darauf, dass „eine didaktische Theorie, die in den Entscheidungsfeldern den Lernenden explizit mitdenkt und ihm Kompetenzen (Entscheidungsbefugnisse und Handlungsfähigkeiten) zuweist“ (Arnold & Schüßler, 2015, S. 84, Klammer im Original), bisher fehle. Die Ermöglichungsdidaktik hingegen nehme nun auch die Lernenden in die Pflicht, indem sie sie auffordere, „sich ihrer Lerninteressen und -bedürfnisse, Lernstärken und -schwächen sowie Lernstile und -gewohnheiten und (...) [der] damit verbundenen eigenen Lernwiderstände bewusst zu werden“ (ebd.), so Schüßler mit einem deutlichen Verweis auf die Selbstreflexion als eine der tragenden Säulen einer Ermöglichungsdidaktik. Dabei bleibt ein gewisses Maß an Vermittlung und Erzeugung durchaus sinnvoll und pädagogisch notwendig, denn ehe eine Pflanze ihre Wachstumskraft entfalten kann, muss ein Same oder Keimling eingepflanzt werden und dann gegossen werden. In diesem Sinne formuliert Arnold (2014, S. 8): „Ermöglichungsdidaktik schließt Vermittlung nicht aus, sie erkennt aber die zwei Seiten und die Zirkularität der Vermittlung.“ Eindimensionale, mechanistische Vermittlung begegnet hier nun einer zweidimensionalen, systemischen Ermöglichung (vgl. Arnold, 2015b, S. 121).

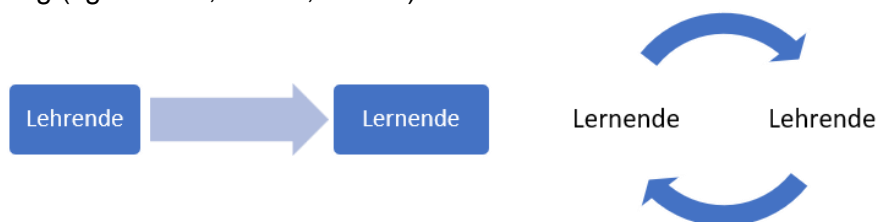


Abb. 5: Lineare, mechanistische Vermittlungsdidaktik und zirkuläre, systemische Ermöglichungsdidaktik (eigene Darstellung nach Reich, 2010, S. 30).

Neben der Selbstreflexion ist es vor allem die Freiheit des Geistes der Lernenden, die hier zutage tritt und eine damit vergesellschaftete Wertschätzung (vgl. Arnold, 2014, S. 74) mit Achtung und Wahrung der Würde der Lernenden als Menschen mit einer Persönlichkeit, Biographie und angestammten Kompetenz und mit einer eigenen Rhythmisiertheit, die hier einmal mehr Beachtung findet. So markieren nach Arnold „die Aspekte Zirkularität, Wirkungsoffenheit, Selbsttätigkeit, Prozesssteuerung, Aneignen sowie Vielfalt (...) die Grundlinien (...) [einer] Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold & Siebert, 2006, S. 44), wobei gerade in der Zirkularität, diesem gebenden und nehmenden Austausch im Gestalten des Lehr- Lernprozesses, eine rhythmische Dynamik erkannt werden kann (vgl. Abb. 5), die Lehrende zu „Ermöglicern“ (vgl. Arnold & Schüßler in Felden, 2014, S. 6) und Lernende zu Konstrukteuren werden lässt.

Im Gegenzug zu dieser subjektorientierten Ermöglichung nimmt sich der/die Lehrende in seiner vormals vermittelnden Rolle nunmehr zurück und fungiert mehr und mehr als Moderator, damit die Lernenden so gut und fruchtbar als möglich in ihrem eigenen Rhythmus und ihrer Kompetenz „schwingen“ können und sich ihren eigenen Lernprozess und Lernerfolg selbstwirksam gestalten können. Hoffmann und Nussl (in Arnold & Schüßler, 2015, S. 100) sprechen im Einklang mit Arnold (s.o.) ebenfalls von einem „Paradigmenwechsel“ in der Pädagogik und der Erwachsenenpädagogik. Dieser führe u.a. zu einem „Prozess des `Weglassens` der eigenen Ziele durch die Lehrenden“ (ebd., Hervorhebung im Original). Damit lässt sich das Lernergebnis nicht mehr determinieren und die Didaktik orientiert sich „hin auf die Autonomie des lernenden Subjektes“ (ebd., S. 101). Im radikalen Konstruktivismus tritt hier das sog. „Glaserfeldsche Prinzip der Viabilität“ (Roth, 2015, S. 305) zutage, bei dem der Lehrende in den äußersten Hintergrund tritt und quasi nur noch als „Erlebniskonstrukt der individuellen Wirklichkeit“ (ebd.) der Lernenden beteiligt ist (vgl. Glaserfeld, 2008). Reich verlangt in diesem Zusammenhang von Lehrenden, ihre traditionelle „Lehrerrolle als eines allwissenden Kontrolleurs“ (Roth, 2015, S. 306) aufzugeben und sie gegen „eine hohe Selbstreflexion der eigenen Beobachterpositionen“ (Reich, 2010, S. X) auszutauschen. Damit steht eindeutig auch der Lehrende in der selbstreflexiven und insofern auch konstruktivistischen Pflicht.

Siebert (2006, S. 14) vertritt „eine moderate Position“ und äußert „Unbehagen gegenüber einigen radikalen Thesen Glaserfelds“. Damit stimmt er mit Arnold überein, nach dem in der Ermöglichungsdidaktik die Rolle des Lehrenden „nicht obsolet oder zur vollständigen Passivität verdammt“ (Arnold, 2014, S. 23) wird und Lernende trotz des erkennbaren und konstruktivistisch gewünschten Lernkulturwandels „auch in Zukunft nicht überflüssig werden“ (Arnold & Schüßler, 2015, S. 113). Vielmehr kommt es im Ergebnis

eines optimalen ermöglichungsdidaktischen Lehr- Lernsettings zu einer, wie Arnold (ebd.) es nennt, „ermöglichungsdidaktischen Klärung“, im Zuge derer sich die Lehrenden von reinen Vermittlern zu Beratern, Moderatoren und Begleitern entwickeln (vgl. Arnold, 2018). Arnold spricht davon, „die Lernenden `zum Wasser zu führen`“ (ebd., S. 28, Hervorhebung im Original), um sie dort neben dem reinen Trinken an sich auch selbiges fleißig üben zu lassen und ihnen damit zu ermöglichen, ihre angestammte Kompetenz handlungsorientiert zu nutzen und diese weiterzubilden. „Kompetenzreifung im Medium didaktisch arrangierter Erfahrungsräume“, so das von Arnold (2014, S. 22) formulierte ermöglichungsdidaktische Credo. Damit schwingt der Lernende quasi in seinem eigenen Rhythmus. Er gestaltet bzw. konstruiert sich sein persönliches Lernerlebnis und seine Lernerfahrung in einem ihm ermöglichungsdidaktisch eröffneten Raum selbst und zwar auf der Grundlage seiner eigenen Agogik.

Systemisch betrachtet verändern sich dadurch die althergebrachten Rollen der Lehrenden und der Lernenden sowie auch die Blickwinkel auf das aus Lehrenden und Lernenden und ggf. den beteiligten Institutionen bestehende System. Arnold gebraucht in diesem Zusammenhang auch den Begriff „Paradigmen-Shift“ (Arnold & Schüßler, 2015, S. 20). Neben dieser Verschiebung von Blickwinkeln kommt die „Entwicklung ermöglichungsdidaktischer Beobachtungsformen“ (ebd.) hinzu. Diese sollen nach ermöglichungsdidaktischer Vorstellung idealerweise zu neuen Erkenntnissen bei den am Lehr-Lerngeschehen aktiv und reflexiv Beteiligten führen. Und sie sollen reflexive und konstruktive Prozesse der Beteiligten überhaupt erst ermöglichen. Ermöglichung bedeutet insofern, die Würdigung, Förderung und Nutzung der Kompetenzen und Potenziale des Subjekts, also von Lehrenden und vor allem von Lernenden.

Den Lernenden mit seiner angestammten Kompetenz als selbstwirksame Persönlichkeit im agogischen Sinne wie auch im neurobiologisch - konstruktivistischen Sinne Roths (vgl. Roth, 2015) in die Lehr- Lernprozesse reflexiv und konstruktiv einzubinden und ihm durch entsprechende Aufgabenstellungen die Möglichkeit zu geben, sein Wissen und seine angestammte Kompetenz im Rahmen seines Lernprozesses direkt und mit seiner ihm eigenen Dynamik bzw. in seinem eigenen Rhythmus „schwingend“ in die Lösung der Aufgabenstellung einzubringen und daran anzuschließen ist, wie oben dargestellt wurde, Prämisse und Ziel einer Ermöglichungsdidaktik. Die Ermöglichungsdidaktik zeigt sich daher, nach Meinung des Autors, als eine in dem vorgenannten Sinne auf rhythmischem Fundament stehende konstruktivistische Didaktik. Gerade die Erwachsenenbildung, wie sie am DISC in Form der Fernstudiengänge mit ihren Säulen e-Learning, Stu-

dienbriefen und Präsenzphasen bei relativ freier Einteilung durch die Studierenden angeboten und praktiziert wird, stellt hierfür, nach Meinung des Autors, ein praktisches Beispiel dar. Eng vertraut mit dem Faktor der Ermöglichung zeigt sich die hier zutage tretende Orientierung an der Kompetenz insbesondere der Lernenden. Neben der Didaktik der Ermöglichung ist daher die Orientierung an den Kompetenzen der Lernenden, wie oben bereits teilweise dargestellt, ein weiterer wesentlicher Wirkfaktor in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung.

4.5.1.3 Kompetenzorientierung

Ermöglichungsdidaktik braucht Kompetenzorientierung. Diese These des Autors, als Ergebnis seiner Reflexionen im vorherigen Abschnitt, sei diesem Abschnitt quasi als Leitidee vorangestellt. Ganz im Sinne der ermöglichungsdidaktischen Paradigmen formuliert Arnold als Auftrag an Lehrende: „Nachhaltiges Lernen setzt eigene Lernprojekte der Lernenden voraus oder in Gang“ (Arnold, 2018, S. 40). Mit Blick auf eine bereits hier zum Ausdruck kommende Kompetenzorientierung fährt er fort: „Lösen Sie sich deshalb von den linearen Wirkungsannahmen einer Lernzielorientierung und üben Sie sich im kompetenzentwickelnden Lehren!“ (ebd.). Kompetenzorientiertes Lehren stärkt nach Arnold (ebd.) den Blick auf die Lernenden. Es lässt die Lernenden als ganze Persönlichkeit mit ihren „Potenzialen und Eigenarten sowie Ängsten, Hemmungen oder gar Widerständen sichtbar werden“ (vgl. ebd.). Damit setzt Arnold, nach Meinung des Autors, im Sinne der Forschungsfrage und der oben dargestellten Definitionen auch einen Verweis in Richtung der gewachsenen und der potenziellen Agogik von Lernenden. Und er positioniert die Kompetenzorientierung im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen in direkter Folge ermöglichungsdidaktischer Intentionen.

Arnold definiert Kompetenz grundsätzlich als „das Handlungsvermögen“ (Arnold et al., 2010, S. 172) einer Person. Er grenzt den Begriff Kompetenz (ebd.) als subjektorientiert ab von der eher verwendungsorientierten Qualifikation und formuliert (ebd.): „Er ist zudem ganzheitlicher ausgerichtet“, indem er „nicht nur inhaltliches bzw. fachliches Wissen und Können, sondern auch außerfachliche bzw. überfachliche Fähigkeiten“ (ebd.) umfasst. Zusammenfassend verweist Arnold (ebd., S. 173) darauf, dass Kompetenz grundsätzlich „die Entwicklung eines subjektiven Potenzials zum selbständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen“ umschreibt. Damit stehen sowohl das Subjekt im ermöglichungsdidaktischen Sinne (vgl. Arnold & Siebert, 2006) wie auch die Persönlichkeit im neurobiologischen Sinne (vgl. Roth, 2015) im Fokus der Kompetenzorientierung.

In der nationalen Betrachtung dient der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) neben dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) als Grundlage zur Beschreibung unterschiedlicher Qualifikationen innerhalb des deutschen Bildungssystems. Neben acht Kompetenzniveaus, denen sich die jeweiligen Kompetenzen von Lernenden zuordnen lassen, teilt der DQR die Kompetenzen auf in Fachkompetenzen und personale Kompetenzen (vgl. DQR, 2018; DQR-Handbuch, 2013). Dabei gilt als Fachkompetenz „die Fähigkeit, und Bereitschaft, Aufgaben und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen“ (DQR-Handbuch, 2013, S. 14). Personale Kompetenz umfasst nach dem DQR die Bereiche „*Sozialkompetenz* und *Selbstständigkeit*. Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten“ (ebd., Hervorhebung im Original).

Für die konstruktivistische Erwachsenenbildung erweitert Arnold den fachlichen und personalen kompetenzorientierten Radius unter Bezugnahme auf Kaiser und Kaiser um die Komponente der Metakognition. Kaiser und Kaiser (in Arnold, 2014, S. 26) sprechen von dem „Denken über Denken“, das Arnold (ebd.) als „eine grundlegende Funktion bei der Initiierung von Prozessen der Kompetenzentwicklung und Kompetenzreifung“ bezeichnet. Demnach zeigt sich die Kompetenzorientierung der konstruktivistischen Erwachsenenbildung auch daran, dass Lernende nicht nur ihre mannigfaltige Kompetenz in Lehr- und Lernprozesse einbringen und sie anwenden. Kompetenzorientierung im konstruktivistischen Sinne ermöglicht den Lernenden auch erweiterte Selbstreflexion im Sinne einer Kompetenz zur Kompetenz bzw. „Kompetenzkompetenz“ (vgl. Arnold, 2018, 26 ff). Damit zeigt sich der Lernprozess auch hier als ein systemisches Geschehen. Die Lernenden sollen nach Arnold (2014, S. 26) „durch die Initiierung und Begleitung reflexiver Lernprozesse in eine analysierende und erkennende Distanz zu sich selbst gebracht werden (...)“. In der Folge soll es quasi zu einer Kompetenz zweiter Ordnung bzw. einer Metakompetenz kommen, die insofern als Türöffner für eine tiefere Reflexion mit dem Ziel einer vertieften Fähigkeit zur Anwendung der eigenen Kompetenz betrachtet werden kann. Kompetenzorientierung in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung verfolgt demnach das Ziel, sowohl die Kompetenz erster Ordnung, also die angestammten fachlichen und personalen Fähigkeiten, in das Lehr- und Lerngeschehen einzubinden. Und sie möchte darüber hinaus in einer Erweiterung ihres Blickwinkels auch die Kompetenz zweiter Ordnung selbstreflexiv, wie oben dargestellt, nutzen.

In dem Wissen und der Würdigung dieser Umstände orientieren sich ermöglichungsdi-
daktische Lehr- und Lernsettings grundlegend und möglichst umfassend an den Lernen-
den, ihren (Handlungs-)Kompetenzen, ihren Potenzialen und ihren Erfahrungen und Ge-
fühlen und damit an ihrer Würde (vgl. Arnold, 2012). Müller-Commichau prägte hierfür
den Begriff Anerkennungspädagogik (Müller-Commichau, 2014). Hier begegnet uns eine
humanistisch geprägte, anerkennenden Pädagogik: „Anerkennung ist nicht wegzuden-
ken, wenn es um pädagogische Reflexionen und Handlungsoptionen geht, zumal dann,
wenn sich Pädagogik von einem humanistischen Menschenbild getragen weiß, also der
Ganzheitlichkeit des Individuums verpflichtet ist, die sich aus Kognition, Emotion und der
Fähigkeit zu sozialem Handeln zusammensetzt“ (Müller-Commichau, 2012, S. 13). Im
Gegensatz zu einer „Didaktik, die sich als Vermittlungswissenschaft versteht“ (Arnold,
2015b, S. 119), möchte sich die Erwachsenenpädagogik heute mit Blick auf ebendiese
subjektorientierte, ganzheitliche und anerkennende Kompetenzachtung und -förderung
konstruktiv und nach Meinung des Autors im Sinne der Forschungsfrage auch rhyth-
misch flexibel zeigen, um „die Vielfalt der Aneignungslogiken der Subjekte zunächst zu
respektieren und ihre Aneignungsaktivitäten zu fördern“ (Arnold, 2015b, S. 119). Ein
durchaus hehrer Anspruch, zu dessen Berechtigung sich die konstruktivistische Erwach-
senenbildung auch und gerade neurophysiologischer Erkenntnisse über das Wesen und
Wirken eines Menschen als Individuum und Persönlichkeit sicher sein darf (vgl. Arnold,
2010, S. 88; Roth, 2015). Für Roth ist dabei entscheidend, dass „die Persönlichkeit eines
Menschen (also sein Temperament und sein Charakter) mit den Eigenschaften seines
Gehirns zusammen[hängt]“ (Roth, 2015, S. 47, Klammer im Original) und damit primär
davon reguliert und bestimmt wird.

Arnold et al. (Arnold & Schüßler, 2015, S. 109) verweisen mit Blick auf Methodik und
Didaktik früherer Zeiten darauf, dass mit der Orientierung an der Kompetenz „die bishe-
rigen Erfahrungen der Lernenden in Frage [gestellt werden], die bislang aufgrund der
herkömmlichen Lernarrangements eher eine konsumtive und rezeptive Haltung einge-
nommen hatten.“ Lernen erfolge als ein lebenslanger Prozess, der nach Reinmann-Rot-
hmeier und Mandl (in Arnold & Schüßler, 2015, S. 109) „sowohl informelle als auch for-
melle Prozesse einschließt und sich ganzheitlich vollzieht, wobei Lernen ein aktiver,
selbstgesteuerter, konstruktiver, situativer und sozialer Vorgang ist.“ Die Kompetenzori-
entierung spielt dabei in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung im Zusammen-
spiel mit den Faktoren Anschlusslernen und Beziehungsgestaltung auf ermöglichungs-
didaktischer Grundlage die Rolle, die Lernenden quasi dort abzuholen, wo sie, mit allem
was sie an Potenzial, Erfahrung und Wissen in die Lernveranstaltung mitbringen, stehen.

Wirkungsoffene Aufgabenstellungen, Team- und Gruppendynamik wie auch Persönlichkeitsorientierung mit selbstwirksamer Handlungsorientierung und ein generell partnerschaftliches Miteinander ermöglichen dies. Hierzu gehört auch und gerade die Würdigung von vermeintlich „störenden“ Perturbationen (vgl. Arnold, 2018, S. 135). Denn gerade diese können einen Versuch eines/einer Teilnehmenden darstellen, auf sich bzw. seine/ihre Kompetenz aufmerksam machen zu wollen. Wertschätzende Kompetenzorientierung bedeutet nun, diese vermeintliche Störung bzw. den sich offenbarenden Lernwiderstand als Aufforderung und als Chance zu nutzen, quasi getreu dem Motto: Auf einem Misthaufen wachsen die schönsten Blumen. Arnold spricht von einer klugen Lehre, die in ihrer „Fokussierung auf den einzelnen Lernenden, (...) den Störungen einen Vorrang einräumt“ (Arnold, 2018, S. 136).

In der Praxis erfolgt Kompetenzorientierung im Lehr- Lernprozess durch entsprechende didaktische und methodische Vorgaben an die Lehrenden. Diese sollen es den Lernenden ermöglichen, bei der Lösung entsprechender und oftmals komplexer Lernaufgaben, weitgehend selbstständig und selbstverantwortlich bzw. selbstorganisiert und insofern in ihrem eigenen Rhythmus auf ihre personale, fachliche und metakognitive Kompetenz zugreifen zu können und diese lösungs- und im Sinne des eigenen Lernfortschritts lernorientiert einzubringen. Nach Arnold (2015a, S. 28) zeigt sich kompetentes Handeln im Lehr- Lernprozess selbstgesteuert, produktiv, aktiv, situativ und sozial. „Kompetenz zeigt sich somit in der Kompetenz, d.h. im evidenten Ausdruck des Vermögens einer Person“ (ebd.). Am Beispiel der selbstgesteuerten Kompetenz zeigt sich kompetentes Handeln nach Arnold (ebd.) „grundsätzlich in eigener Planung, Initiative und Prozessgestaltung“.

Als wesentlicher Aspekt gilt hierbei im Zuge der eigenen Souveränität und Selbstverantwortung der Lernenden die Fokussierung der Selbstlernkompetenzen der Lernenden. Arnold et al. stellen diesbezüglich fest: „Die eigenständige Gestaltung von Lernsituationen bedeutet nunmehr, dass die Lernenden eigene Entscheidungen fällen und damit die Verantwortung für den Lernprozess übernehmen, wobei sie stärker zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Lernstoff angeregt werden. (...) Gefordert ist deshalb die Entwicklung von Selbstlernkompetenzen bei den Lernenden, d.h. es müssen Bereitschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person vorhanden sein, um beim Lernen die Schritte der Antizipation bzw. Planung, der Durchführung und der Kontrolle bzw. Evaluation selbst aktiv zu bewältigen“ (Arnold & Schüßler, 2015, S. 110). In ihrer umfassenden Kompetenzorientierung unterscheiden Arnold et al. (ebd.) im Wesentlichen die Kompetenzbereiche Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Personale Kompetenz sowie die Emotionale Kompetenz. Alles zusammen betrachten sie „als gleichermaßen relevant“

(ebd.). Ergänzt wird dieses Kompetenzensemble durch „zwei weitere lernrelevante Bereiche“ (ebd.), eine soziale und eine kommunikative Kompetenz.

Eine konstruktivistische Erwachsenenbildung präsentiert sich damit nach Meinung des Autors in der Tat mit einem ganzheitlichen Anspruch, der vor allem von den Lernenden den umfassenden Einsatz ihrer vielschichtigen Kompetenzen erfordert. Aufgabe der Lehrenden ist es dabei, „in einem Prozess der Anregung und Anleitung (...) die dafür notwendigen Kompetenzbereiche bewusst zu fördern“ (Arnold & Schüßler, 2015, S. 113), um bei den Lernenden „ein bestimmtes Niveau an Selbststeuerung“ (ebd.) überhaupt erst einmal zu erreichen, da dieses, so Arnold et al. (ebd.) zunächst nicht vorausgesetzt werden könne. Damit wendet sich die Didaktik von der eher eindimensionalen reinen Rezeption ab und wird interaktiv und konstruktiv. Um derartiges zu ermöglichen bedarf es eines entsprechenden Lernsettings, das es sowohl Lehrenden wie auch Lernenden ermöglicht, aktiv, reflexiv und vor allem individuell kreativ zu sein, um quasi jedem Beteiligten zu ermöglichen, in seinem eigenen Rhythmus zu „schwingen“. Ein Lernarrangement, das sicherlich der Förderung kreativer und vor allem konstruktivistischer Potenziale im Sinne der Reich'schen Trias bestehend aus Konstruktion, Dekonstruktion und Rekonstruktion durchaus zuträglich ist, so die Reflexion des Autors (vgl. hierzu Reich, 2010, S. 118 ff und Kap. 4.5.5).

Bezeichnend in diesem Zusammenhang ist der Umstand, dass Arnold mit Blick auf systemische Zusammenhänge und den Wandel der Lernkulturen die Lehrenden bei der Gestaltung und Nutzung dieser konstruktivistischen Erfahrungs- und Wirkräume ebenso in die Pflicht nimmt wie die Lernenden (vgl. Arnold, 2014, 2018; Arnold & Schüßler, 2015, S. 113). Sie alle sind Teil eines Systems und daher auch für das Gelingen der jeweiligen Lehr- und Lernaufgaben verantwortlich. So formuliert Arnold: „Für sein Denken, Lernen und Nichtlernen ist jeder selber verantwortlich“ (Arnold & Schüßler, 2015, S. 45). Damit erscheint, wie oben dargestellt, die Kompetenzorientierung konstruktivistischer Erwachsenenbildungsveranstaltungen auch als Aufforderung an die Lernenden zur Loyalität gegenüber sich selbst und ihren eigenen Potenzialen und Möglichkeiten im Rahmen ihrer Persönlichkeitsbildung und der Würdigung ihrer Kompetenzen. Im Gegenzug definiert sich, wie oben dargestellt, die Rolle der Lehrenden ebenfalls neu. Auch sie werden in ihrer Kreativität und Anpassungsfähigkeit und damit in ihrer Rhythmizität gefordert. Sie entdecken nach Arnold und Schüßler (2015, S. 115) u.a. „auch die Beratung der Lernenden als ein neues Aufgabenfeld“, was sie einmal mehr in ihrer fachlichen wie auch personalen Kompetenz fordert. Perturbation ist das Stichwort, denn „die neue Lernkultur bringt Verunsicherung bei den Lernenden“ (ebd.) wie auch bei den Lehrenden. Und

diese Verunsicherung bringt mit der neuen Offenheit im Lehr- Lernsystem natürlich auch neue Chancen und schlussendlich neue Rollendefinitionen (vgl. ebd.) mit sich. Kompetenzorientierung erfordert daher, nach Meinung des Autors, Flexibilität und Anpassungsfähigkeit und damit eine ausgeprägte Rhythmizität bei den Beteiligten und sie ermöglicht es den Lernenden aus dem Vollbesitz ihrer kompetenten Möglichkeiten zu schöpfen, was einem Wohlgefühl im Lernprozess sicher Vorschub leisten dürfte.

Eine weitere wichtige Komponente in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung stellt hier nun die Ebene der Beziehung dar. Ihr wird im Rahmen konstruktivistischer Erwachsenenbildungsveranstaltungen, gerade weil man es mit Erwachsenen als bereits umfassend geprägten Persönlichkeiten zu tun hat, große Beachtung geschenkt. Es ist leicht nachvollziehbar, dass eine optimale Beziehung zwischen den Menschen untereinander, aber auch in ihrem Verhältnis zu den beteiligten Institutionen eine gute Eintrittspforte in ein rhythmisch ausgewogenes Lehr- Lernsetting darstellen kann.

4.5.1.4 Beziehungsdidaktik

Individualität, lebensweltliche und biographische Prägung eines Menschen, es ließe sich im Sinne der oben dargestellten Definition der Agogik nach Meinung des Autors auch von lebensweltlicher Agogik sprechen, erscheinen in dem Aspekt der „Konstruktion von Lebenswelten“ (Siebert in Arnold & Schüßler, 2015, S. 39) und dem oben dargestellten fundamental agogischen Ansatz Arnolds (Arnold & Siebert, 2006, S. 109) in ihrer ermöglichungsdidaktischen Umsetzung als Säulen einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung. Hinzu kommt als wesentliche Komponente einer konstruktivistischen ermöglichungsdidaktischen Erwachsenenbildung die Vermeidung eines sog. „Lehr-Lern-Kurzschluss[es]“ (Holzkamp in Arnold, 2015b, S. 113), der wiederum Lernen quasi als eine vermittlungsdidaktische Einbahnstraße in der Folge notwendigerweise vorausgegangenen Lehrens betrachtet (vgl. ebd.). Die konstruktivistische Erwachsenenbildung wendet sich bewusst von diesem linearen, eindimensionalen Paradigma ab, indem sie ihren Blickwinkel ganz im Sinne Kratkys Blickwinkeltheorie (vgl. hierzu Kratky, 2003, S. 38) um eine Dimension erweitert und systemische Zusammenhänge im Sinne eines dynamischen und interaktiv sich gegenseitig beeinflussenden (Beziehungs-)Feldes in ihr Denken und Handeln einbezieht.

Siebert (Arnold & Siebert, 2006, S. 35) bezeichnet Wirklichkeit als Relation. Er stellt fest: „Der Konstruktivismus ist weder eine Ontologie (über das Wesen der Dinge) noch eine Psychologie (über das Ich), sondern eine `Beziehungstheorie`“ (ebd., Hervorhebungen

im Original). Reich (2010, S. 30) spricht, ganz in diesem Geiste, für die Beziehungsgestaltung von einer Hinwendung zur „Kreisförmigkeit der Kommunikation“ weg von einer „Einlinigkeit“, während Kratky in seinen systemischen Betrachtungen von einem systemisch-dynamischen Blickwinkel in der Realitätswahrnehmung spricht (vgl. Kratky, 2003, S. 38 ff).

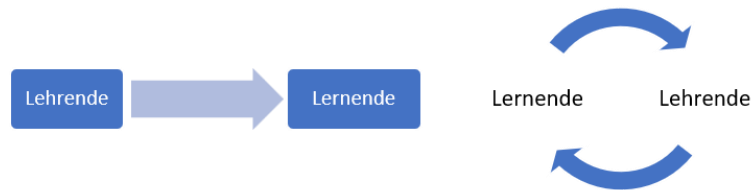


Abb. 6: Lineares und zirkuläres Kommunikations- bzw. Beziehungsmodell nach Reich (2010, S. 30) und Kratky (2003, S. 38).

Eine derartige zirkuläre Beziehungsgestaltung (vgl. Abb. 6) präsentiert sich dialogisch, interaktiv und Rückkopplungsschleifen bildend. Wer „vom anderen her“ (Arnold & Siebert, 2006, S. 113) lehrt, bezieht den Anderen und dessen Aktionen und Reaktionen in sein eigenes Planen und Handeln aktiv wie auch reaktiv mit ein. In einem solchermaßen geprägten systemischen Sinne darf von allen Beteiligten erwartet werden, dass sie sich im Rahmen der ablaufenden Bildungsprozesse in der Lage zeigen, sich auf den Anderen einzustellen, mit ihm in eine fruchtbare Beziehung und einen Dialog treten, ihn in seiner Persönlichkeit und Kompetenz wahrnehmen und ihn im Sinne der Agogik und seiner eigenen Rhythmicität anleiten, seine Potenziale möglichst vollumfänglich zu nutzen.

Von besonderer Bedeutung für eine fruchtbare Beziehungsgestaltung sind die Anfangs- und Schlußsituationen einer Veranstaltung. Gerade zu Beginn eines Seminars herrscht häufig Unsicherheit (vgl. Felden, 2014, S. 107). Von Felden (ebd.) spricht von den „sozio-emotionalen Bedürfnissen“, die es zu würdigen gelte. Hier obliegt es dem/der Lehrenden anhand einer entsprechenden Eröffnung, Ängste und Unsicherheiten bei den Lernenden zu entschärfen, indem beispielsweise Räumlichkeiten freundlich gestaltet werden, ein herzlicher Empfang stattfindet, Grundinformationen zum Ablauf gegeben werden, Regeln partnerschaftlich besprochen werden und eine vor allem kommunikations- und beziehungsfördernde Eröffnungsaufgabe, vielleicht sogar mit Humor gespickt und vor allem sogleich selbstorganisierend für die Anwesenden, gestellt wird, um nur einige Aspekte zu nennen. Damit soll allen Lernenden ein Herauskommen aus dem Alltag und ein Ankommen im Seminar ermöglicht werden, das sie schlussendlich und im Sinne der Forschungsfrage bei sich und ihrem persönlichen Rhythmus sein lässt. Entsprechendes gilt für den Abschluss. Im Sinne der Forschungsfrage zeigt sich hier eine auf Resonanz beruhende, sicherlich rhythmisch geprägte, beziehungsgestaltende Didaktik und Methodik. Diese findet ihre Entsprechung in Arnolds „fünf Schritte[n] zur wertschätzenden Beobachtung“ (Arnold, 2010, S. 258), wo es u.a. darum geht, das Gegenüber immer wieder

neu zu erfinden. Ein Aspekt, der im interdisziplinären Vergleich beziehungsgestaltende Parallelen zur Psychoanalyse Freuds offenbart, wo eine der therapeutischen Grundregeln der sog. fremde Blick und „das Heraustreten aus der gewohnten Alltagskommunikation und Wirklichkeit“ (Paß, 2006, S. 3) darstellt.

Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, wenn Reich (2010, S. 33) neben einer inhaltlichen Ebene in der zwischenmenschlichen Kommunikation auch und vor allem auf die Bedeutung einer Beziehungsebene hinweist. Reich unterscheidet „in jeder Kommunikation eine Inhalts- und Beziehungsebene, die sich wechselseitig beeinflussen (...). Die Inhaltsebene zeichnet sich durch Informationen aus (...). Die Beziehungsebene bezieht sich auf Verhalten, Einstellungen, Erwartungen *zwischen* Menschen“ (Reich, ebd., Hervorhebung im Original). Nach Reich (ebd., S. 34) stellt die Inhaltsebene lediglich die Spitze eines Eisbergs dar, während der Beziehungsebene die weitaus größere Bedeutung zukomme. „Nach außen sichtbar ist die Spitze des Eisbergs, wo scheinbar um die Sache gerungen wird, unsichtbar bleibt der eigentliche Untergrund, um den es geht: Störungen auf der Gefühlsebene“ (Reich, ebd., S. 35). Arnold (2012, S. 39) spricht in diesem Zusammenhang von einer „emotionsinduzierte[n] Eskalation“ als Ergebnis einer, wie er es nennt „Einfärbung“ bzw. „Eintrübung“ (ebd.) unserer Wahrnehmungen in Beziehungen und Kommunikation. Diese von Arnold (ebd.) als „alte Bekannte“ bezeichneten Emotionsmuster sind das Ergebnis unserer lebensweltlichen und biographischen Erfahrungen und Prägungen. Sie können uns in emotionale Verwechslungen verstricken und uns daran hindern „Beziehungen neu zu erleben“ (ebd.). Arnold bezeichnet einen idealen Lösungsweg heraus aus diesem „Teufelskreis zwischen Denken und Fühlen“ (ebd., S. 41), als „selbsteinschließendes Lernen“ (ebd., S. 40). Ein Weg, mit dem Lehrende wie Lernende sich selbst in ihre Reflexionen miteinschließen und damit auch zu sich selbst besser oder tiefer in Beziehung treten können. Insofern tritt der Aspekt der Beziehungsgestaltung in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung nicht nur nach außen, sondern auch nach innen zutage. „Durch ein selbsteinschließendes Lernen wird uns unser Gefühlskörper vertrauter, und wir können lernen, mit ihm wie mit einem alten, vielleicht etwas schrulligen Bekannten liebevoll, aber doch souverän umzugehen“ (ebd.). Selbstredend beeinflusst eine in diesem Sinne verbesserte Selbstwahrnehmung und Eigenbeziehung (vgl. hierzu Arnold, 2010, S. 258) auch das Auftreten nach außen und die Beziehung zu anderen und damit schlussendlich die Qualität von Lehr- und Lernprozessen. Neben der oben dargestellten Pflicht zur Loyalität gegenüber sich selbst und den eigenen Potenzialen drückt Arnold hiermit nun auch eine in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung gewünschte Toleranz gegenüber sich selbst und den sog. „alten Bekannten“ aus. Damit wird die Lehr- Lernveranstaltung auch zu einer Art Selbsterfahrung und

Selbstenwicklung. Reich (2010, S. 31) führt als einen der hier maßgeblichen Fallstricke die auch neurobiologisch begründete Tatsache an, „dass es nur eine Wahrnehmung der Realität gibt: nämlich die eigene.“ Sich darüber bewusst zu werden ist die Grundintention einer ermöglichungsdidaktischen bzw. konstruktivistischen Beziehungsgestaltung. Dies erfordert von allen Beteiligten Flexibilität und einmal mehr die Bereitschaft zur Selbstreflexion, denn selbstredend steht der Bedeutung der eigenen Wahrnehmung in der pädagogischen Beziehungsgestaltung und Lernentwicklung eine „Pluralität von Anschauungen und eine Vielfalt von Lösungsmöglichkeiten“ (von Felden, 2014, S. 23) gegenüber.

Von Felden (ebd., S. 24) fast in diesem Sinne zusammen: „Statt Normen und Inhalte in den Vordergrund zu stellen, legt die konstruktivistische Didaktik Wert auf eine gute Beziehungsebene, auf der gemeinsames Lernen stattfinden kann. Entsprechend kommt dem emotionalen und dem sozialen Lernen erhöhte Bedeutung zu.“ Reich stimmt dem zu, indem er mit interdisziplinärem Blick formuliert: „Die Neurowissenschaften und die Hirnforschung haben in den letzten Jahren vor einem ganz anderen Hintergrund ähnliche Ideen wie die systemisch-konstruktivistische Pädagogik entwickelt und insbesondere auf die Bedeutsamkeit emotionaler Vorgänge und dabei auch die Wichtigkeit von guten Beziehungen aufmerksam gemacht“ (Reich, 2010, S. VII). Arnold konkretisiert, Siebert zitierend, die Ansätze einer ermöglichungsdidaktischen Beziehungsgestaltung mit dem Hinweis, Lehr- Lernverhältnisse „nicht nur als kognitiven Prozess, sondern auch als sozioemotionalen Vorgang der Vertrauens- und Sympathiebildung“ (Arnold & Siebert, 2006, S. 45) zu betrachten. Die Begegnung sollte insofern im wechselseitigen und damit rhythmischen Dialog erfolgen.

Schlussendlich fußt eine ermöglichungsdidaktische Beziehungsgestaltung damit auf der Wahrnehmung der Lernenden als Subjekte, Persönlichkeiten und Menschen mit einer Würde, die es zu wahren gilt (vgl. Arnold, 2018; Arnold & Siebert, 2006) und auf einem Lehr- Lernsetting, das geprägt ist von „einer gemeinsamen Interaktion und Kommunikation (...)“ (Reich in von Felden, 2014, S. 20) und der Bildung „eine[r] kulturelle[n], zwischenmenschliche[n] Atmosphäre“ (ebd.). Diese macht es, nach Meinung des Autors, erforderlich, dass alle Beteiligten anerkennend (vgl. Müller-Commichau, 2014) aufeinander zugehen, sich selbst und andere möglichst gut wahrnehmen, sich möglicher Fallstricke und ihrer eingespurten Emotionsmuster bewusst werden und sich insofern nicht durch starre Prinzipien sondern vielmehr durch eine ausgeprägte rhythmische und bewegliche Kompetenz auszeichnen. Ein dermaßen geprägtes Lehr- Lernsetting dürfte auch im Sinne des von Cube`schen kybernetischen Prinzips (vgl. Cube & Alshuth, 1989) Lust an Leistung machen und für Motivation bei allen Beteiligten sorgen. Raum hierfür

bietet nicht zuletzt die Bologna-Reform mit ihren für den akademischen Bereich weitreichenden Neuerungen.

4.5.2 Lust an Leistung im Fahrtwind der Bologna-Reform

„Es gehört an den deutschen Hochschulen und in der interessierten Öffentlichkeit mittlerweile zum guten Ton, sich grundlegend und bisweilen auch vernichtend zum Bolognaprozess zu äußern“ (Arnold, 2015a, S. 7). Mit diesen Worten beginnt Rolf Arnold seine Auseinandersetzung mit der „Bildung nach Bologna“ (Arnold, 2015a). In diesen „guten Ton“ kann und möchte der Autor nicht einstimmen. Vielmehr soll in der nachfolgenden Betrachtung Wert gelegt werden auf einige Intentionen der Gründungsväter dieser Bildungsreform und ihre, dies sei vorweg aus der lernbiographischen Erfahrung des Autors zu deklarieren gestattet, richtungsweisenden und Türen öffnenden Ideen.

Etwa ein Jahrzehnt vor Bologna entwickelte der an der Universität Heidelberg lehrende und forschende Erziehungswissenschaftler Felix von Cube sein von ihm als kybernetisch bezeichnetes Pädagogikmodell (vgl. von Cube & Alshuth, 1989). Ein Modell, das eine Steuerung pädagogischer Prozesse durch Motivation der Lernenden als Ergebnis von Lernerfolgen fokussiert und das von Cube in dem Titel eines Seminars an der Universität Heidelberg, an dem der Autor im Jahre 1988 als Student der Pädagogik teilnahm, unter der Überschrift „Fordern statt verwöhnen“ (vgl. Cube & Alshuth, 1989) zusammenfasste. Von Cubes Modell beruht auf der Annahme, dass Menschen, obwohl sie leicht der Bequemlichkeit verfallen, stammesgeschichtlich und verhaltensbiologisch grundsätzlich dennoch u.a. durch Aspekte wie Triebbefriedigung, Anstrengung und Lust sowie Neugier geprägt sind (vgl. von Cube, 2004). „Die Verhaltensbiologie zeigt in aller Klarheit: Der Mensch ist nicht auf das Schlaraffenland programmiert, sondern auf Anstrengung“ (von Cube, ebd., S. 1). Von Cube sieht in diesen Prägungen die Basis für eine immanente Lust des Menschen an Leistung. Ein Potenzial, das nach seiner Meinung als Triebfeder seines kybernetischen Modells dient, dessen Leitidee es ist, dass Leistungserbringung generell und für die Pädagogik im jeweiligen Lernprozess Spaß machen kann und soll. „Dass Lust an Leistung möglich ist, zeigen zahlreiche Beispiele – Bergsteiger, Ärzte, Manager, Künstler, Handwerker (...)“, so von Cube (ebd.).

Wenngleich von Cubes Modell nicht konstruktivistisch, sondern vielmehr interventionistisch ist (vgl. Arnold, 2014, S. 13), nimmt es dennoch, in diesem Punkt in Übereinstimmung mit der Ermöglichungsdidaktik, den Menschen bzw. das Subjekt mit seinen Bedürfnissen, pädagogisch relevanten Motivationsquellen und seiner Leistungsfähigkeit

und mit ihr die motivationssteigernde Idee der Lust am Lernen und der Bildung schlechthin ins Visier. Und hier hat die Bologna-Reform (Bologna-Erklärung, 1999) sicherlich Weichen für das 21. Jahrhundert gestellt. Arnold (2015a, S. 13) hebt im Gegenzug zu einer in Deutschland auch heute noch weit verbreiteten sozialen Selektivität (ebd.) „die soziale Durchlässigkeit, d.h. die erreichte Mobilität und die gelingende Inklusion“ als wegbereitend für den akademischen Weiterbildungsbereich hervor. Als einen ihrer Ansprüche formulierten die Gründungsväter der Bologna-Reform mit Blick auf das lebenslange Lernen und überdies ganz im Sinne der konstruktivistischen Idee des Anschlusslernens, die unter gewissen Voraussetzungen mögliche qualifizierte Anerkennung nicht-akademisch oder außeruniversitär erworbener Qualifikationen zur Zulassung für weiterbildende akademische und universitäre Studiengänge (ebd., S. 4). Ein Aspekt, der es z.B. PH-Absolventen nunmehr auch in Deutschland ermöglicht, eine Promotion an einer Universität durchzuführen. Damit wird der tertiäre Bildungsbereich im Sinne der og. Intention der Bologna-Reform durchlässiger und es eröffnen sich gänzlich neue Wege mit attraktiven Anreizen zur Weiterbildung und Nutzung akademisch qualifizierender Studiemöglichkeiten für Weiterbildungsinteressierte.

Neben den weitreichenden Intentionen der Bologna-Reform, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen mit dem Ziel der „Förderung der Mobilität und arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung seiner Bürger und der Entwicklung des europäischen Kontinents insgesamt“ (ebd., S. 2), bietet schon allein die durchlässigere Strukturierung der Hochschulrechtsrahmenbestimmungen und der Zugangsberechtigungen im deutschen und europäischen Weiterbildungssektor weitreichende Möglichkeiten zur akademischen und wissenschaftlichen Nutzung vorhandener Kompetenzen und Potenziale von an Weiterbildung interessierten Menschen. Getreu dem marktwirtschaftlichen Prinzip von Angebot und Nachfrage unterstützt und begünstigt die Bologna-Reform bei lernwilligen Erwachsenen durch ihre Fokussierung auf das Prinzip des lebenslangen Lernens und die Erweiterung des Bildungsraumes mit der Bereitstellung entsprechender qualifizierter und damit für einen interessierten und bislang eher ausgegrenzten Personenkreis neuer und reizvoller Angebote, ein Bedürfnis nach Weiterbildung, das vor Bologna in dieser Form nicht befriedigt werden konnte.

Die Bologna-Reform begünstigt und erweitert insofern Lern- und Erfahrungsräume, in denen akademische Weiterbildung angeregt und zur Entfaltung in einem konstruktivistischen Sinne (s.o.) gebracht werden kann. Erfolgreiche Erwachsenen- und Weiterbildung ist insofern und nach Meinung und Erfahrung des Autors ohne Lust und Freude nur schwer denkbar. Lust an Leistung ist ein durchweg individueller und subjektbezogener

Aspekt. Arnold spricht im Hinblick auf eine im Fahrwasser der Bologna-Reform neu zu denkende Bildung von „der Entwicklungslogik des Subjektes (...). Diese muss – in einer neu verstandenen – didaktischen Analyse beobachtet, rekonstruiert und zur Ausgangsbasis für die anzuregende Lernbewegung genommen werden“ (Arnold, 2015a, S. 109).

Damit ist es die Bologna-Reform, die für den tertiären Bildungsbereich Wege bereitet hat, um bei weiterbildungsaffinen wie auch -interessierten Menschen, Bedürfnisse nach qualifizierter Weiterbildung zu wecken und diese anhand entsprechender Bildungsangebote sodann auch qualifiziert zu befriedigen. Mit der Bologna-Reform wurden für den akademischen Bereich neue Anreize geschaffen, damit weiterbildungswilligen Menschen die Möglichkeit zur postgradualen akademischen Weiterbildung entsprechend ihrer eigenen Entwicklungslogik, ihrer eigenen Rhythmicität und ihrer Lust an der eigenen Leistung eröffnet werden kann. Diese Neuregelungen öffnen akademische Türen, die nach Meinung des Autors und seiner eigenen Erfahrung eine Lust an akademisch qualifizierender Leistung durchaus begründen und vermehren können. Sie beinhalten damit im eigentlichen Sinne des Wortes agogische Qualitäten. Die Quelle, aus der sich diese kreative und nach persönlicher Entfaltung drängende Kraft speist, entspringt einem individuellen Bedürfnis nach Weiterbildung bzw. einer Art innerem Vakuum, für dessen Auffüllen die Bologna-Reform die ermöglichenden Weichen gestellt hat.

4.5.3 Die kreative Kraft des Vakuums in der Erwachsenenbildung

Als Vakuum wird gemeinhin ein leerer Raum bezeichnet (vgl. dtv-Brockhaus, 1990). Ein solcher Raum wird mechanisch u.a. erzeugt, durch Auspumpen vorhandenen Gases. Physikalisch entsteht dadurch gegenüber der relativen Außenwelt ein Unterdruck. Öffnet man den Vakuumraum, entfaltet sich eine stark anziehende Kraft mit einem Sog.



Abb. 7: Dynamik eines pulsierenden Vakuum-Systems mit Homöostase und relativer Ruhe im Sättigungszustand, Spannung und Unterdruck im Vakuumzustand und dynamischer Sogwirkung mit Drang zur Sättigung (Homöostase) beim geöffneten Vakuum (eigene Darstellung).

Dem Vakuum und seinem sich natürlicherweise ergebenden kybernetischen Potenzial kommt in diesem Modell die entscheidende Kraft zu. Ist das Vakuum erzeugt, läuft die Sache quasi von alleine. Man muss lediglich die Abschottung aufheben, das Gefäß öffnen und der Sache quasi ihren natürlichen rhythmischen Verlauf lassen. Wobei selbstredend das äußere Milieu auch ein entsprechendes Angebot zum Ausfüllen des Vakuums zur Verfügung stellen muss. Dies ist Grundvoraussetzung für das Funktionieren des Modells.

Überträgt man dieses Modell auf die Pädagogik bzw. in unserem Fall auf die Erwachsenenbildung, so entsteht dieses Potenzial dann, wenn es gelingt, bei einem erwachsenen Menschen ein Vakuum in Bezug auf seine Bildung zu erzeugen und insofern ein Ungleichgewicht zwischen innerem Bildungsbedürfnis und äußerem Bildungsangebot zu erzeugen. Hierfür gibt es sicherlich verschiedene Wege. Erfolgversprechend im kybernetischen Sinne ist es, wenn sich die Homöostase (Sättigung) nicht sofort einstellt bzw. wenn es gelingt, das Vakuum mit seiner Sogwirkung in gewissem Umfang in rhythmischer oder pulsierender Schwebung zu halten und es immer wieder neu zu beleben, damit der Unterdruck in Form eines Bedürfnisses nach Weiterbildung oder im og. Sinne einer Lust an Leistung so lange bestehen bleibt, bis die entsprechende Bildungsmaßnahme abgeschlossen werden kann.

In Übereinstimmung mit den Erkenntnissen der Hirnforschung (vgl. Roth, 2015) und den Grundideen einer Ermöglichungsdidaktik (vgl. Arnold & Schüßler, 2015) verweist Siebert darauf, dass alle Lernvorgänge „gehirnintern konstruiert [werden], indem neuronale Netzwerke aktiviert und neu geknüpft werden“ (Arnold & Siebert, 2006, S. 29). Es ist neurowissenschaftlicher Konsens, dass das menschliche Gehirn für seine Entwicklung Stimulationen und Reizungen braucht (vgl. Golenhofen, 1997). Siebert (ebd.) stellt fest: „Auch beim Lernen interagiert das Gehirn vorwiegend mit sich selbst, aber doch in Kontakt mit der Umwelt.“ Dies führt ihn zu der Frage nach der Rolle der Lehrenden, „denn niemand konstruiert seine Welt und sein Denkgebäude nur aus sich heraus“ (ebd.). Im Sinne der Ermöglichungsdidaktik formuliert Arnold hierzu: „Lernen benötigt zwar Informationen `von außen`, aber die äußere Realität wird nicht im Kopf abgebildet und wiedergespiegelt, sondern sie wird aktiv ausgewählt, biochemisch umgewandelt (...), gedeutet und in Handlungen umgesetzt (...)" (Arnold & Schüßler, 2015, S. 43, Hervorhebung im Original). Van Houten erkennt Lehrende ganz im ermöglichungsdidaktischen Sinne als „Willenserwecker“ (van Houten, 1993, S. 21). Mit Blick auf die „selbständige Urteilsbildung“ (ebd., S. 23) erwachsener Lernender verweist van Houten (ebd., S. 22) darauf, dass es „beim Lernen des Erwachsenen (...) um den selbständigen Willen“ gehe.

Den selbständigen Willen nach Weiterbildung bei Erwachsenen zu erwecken, ist nach dem oben dargestellten Vakuummodell das erste Ziel, das es zu erreichen gilt. Eine konstruktivistische Erwachsenenbildung, auf der Grundlage der Lissabon-Strategie, der Bologna-Reform, des Kopenhagen-Prozesses (vgl. Petersen, 2012a) und der nationalen wie auch internationalen Bemühungen um das lebenslange Lernen schlechthin, verfolgt im Zuge der Entwicklung und Bereitstellung entsprechender Bildungsangebote sowie ihrer subjektbezogenen, ermöglichungsdidaktischen Konzeption nach Meinung des Autors exakt dieses Ziel der Willenserweckung durch Erzeugung eines Vakuums und einer Lust an Leistung bei lernwilligen Menschen. Dies gilt sicherlich auch für Menschen, deren Wille zur Weiterbildung gerade durch reizvolle Bildungsangebote im Zuge der konstruktivistischen Entwicklungen und Weiterbildungsangebote überhaupt erst geweckt wird. Arnold (2018, S. 20) fasst „die Ergebnisse der aktuellen Lern- und Gehirnforschung“ in der These zusammen: „Wir alle sind lernfähig, aber oft lernentwöhnt“ (ebd.), und er fährt fort: „Lernen ist eine spontane Lebensbewegung, die den Menschen zu dem werden lässt, was er ist“ (ebd., S. 21). Im weiteren Verlauf seiner Überlegungen stellt Arnold fest, dass der Mensch gefordert werden will, da seine Potenziale und Talente sonst zu verkümmern drohen (ebd.). Von Cubes „Fordern statt verwöhnen“-Paradigma (Cube & Alshuth, 1989) begegnet uns hier, bei Arnold, in einem konstruktivistischen und daher nicht erzeugungsdidaktischen sondern ermöglichungsdidaktischen Gewand. Entscheidend hierbei ist, vor dem Hintergrund der Forschungsfrage, dass der Mensch, wenn man ihn quasi „nach Hause“ führt (vgl. Arnold & Siebert, 2006, S. 97), im Sinne der Forschungsfrage in seinen eigenen Rhythmus gelangt. Ganz so wie ein Rad, das dann rund läuft, wenn seine Achse sich in der Mitte befindet und alle Speichen an ihrem angestammten Platz sind. Ein systemischer Hinweis, der im Grunde genommen nur darauf abzielt, dass im Idealfall einer ausgewogenen systemischen Konstellation alles, ganz im agogischen Sinne, an seinen angestammten Platz gebracht werden sollte.



Abb. 8: Unrund und unrhythmisch laufendes Rad mit Unwucht und rund bzw. rhythmisch laufendes Rad mit zentraler Achse (eigene Darstellung).

Hierzu bedarf es einer Willenserweckung, wie sie die konstruktivistische Didaktik beabsichtigt. Diese kann sich schon zu Beginn einer Bildungsveranstaltung abspielen, indem

in der Anfangssituation sogleich der Ball den Lernenden zugeworfen wird und sie beispielsweise nach ihren Erwartungen und persönlichen Zielen oder Wünschen gefragt werden, diese wiederum im partnerschaftlichen Interview erfragt und dargestellt werden usw. Arnold bekräftigt diese Willenserweckung, indem er feststellt: „Die wirksame Aneignung des Neuen sowie die Einübung und Herausbildung von Kompetenzen ist ein eigener Prozess, zu dem die Lehrenden (ver)führen können (...)“ (ebd., S. 27, Klammer im Original). In diesem Sinne kann nach Meinung des Autors gerade eine Ermöglichungsdidaktik mit ihrem Raum für persönliche Entfaltung, Anschlusslernen und selbstreflexiv-selbstwirksamer Kompetenzorientierung vor und während der Teilnahme an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung bei Lernenden wie auch Lehrenden kreative Potenziale fördern und diese zur erfolgreichen Durchführung der Bildungsmaßnahmen bis zu deren Abschluss in Form eines pulsierenden Vakuums (vgl. Abb. 7) auch lebendig erhalten.

4.5.4 Die Persönlichkeit in der Erwachsenenbildung

Im Zentrum einer ermöglichungsdidaktischen Erwachsenenbildung steht der Mensch mit all seinen Facetten, seinen Potenzialen und seiner Persönlichkeit (vgl. Arnold, 2012; Arnold & Schüßler, 2015; Arnold & Siebert, 2006). Arnold (2018, S. 21) formuliert als Ziel, den Menschen zu dem werden zu lassen, was er ist. Dies stellt, nach Meinung des Autors, einen grundlegend agogischen Ansatz dar. Er findet seine Entsprechung in Sieberts These, wonach Erwachsene lernfähig, aber unbelehrbar seien (Siebert, 2014). Siebert bezeichnet das menschliche Gehirn als ein „strukturdeterminiertes, operational geschlossenes System. Punkt“ (Arnold & Siebert, 2006, S. 14), ein eindeutig formuliertes Statement, das in dieser Deutlichkeit wohl keinen Widerspruch duldet. Insofern wird der Mensch im konstruktivistischen Lehr- Lernverhältnis als ein autopoietisches System und eine weitgehend aus sich heraus agierende und reagierende Persönlichkeit betrachtet, wahrgenommen, geachtet und behandelt (vgl. Arnold & Schüßler, 2015; Arnold & Siebert, 2006). Arnold verweist darauf, dass Systeme nach ihrer eigenen Logik agieren und auf Anforderungen reagieren. „Sie reinterpreten diese Anforderungen notwendig im Lichte ihrer eigenen Logik (...)“ (Arnold & Siebert, 2006, S. 26). Vor diesem Hintergrund befassen sich Konstruktivisten nach Siebert (ebd., S. 34) mit der Frage: „Was ist Wirklichkeit?“ Und Sieberts Antwort lautet: „*Wirklichkeit ist Relation*“ (ebd., Hervorhebung im Original). Diese ergibt sich aus der Beziehung und dem „Verhältnis von Subjekt und Objekt, von Erkennendem und Erkenntnisgegenstand, von Innen und Außen, von Individuum und Gesellschaft, von Nervenzellen und Bewusstseinsinhalten“ (ebd.).

Roth (2015, S. 42) beschreibt mehrere Zugänge zum „Erfassen der Persönlichkeit eines Menschen.“ Aus neurowissenschaftlicher Sicht hält er die Eigenschaften des Gehirns

eines Menschen für grundlegend persönlichkeitsrelevant (ebd., S. 47). Entscheidend ist dabei für Roth (ebd., S. 48) die „Interaktion“ zwischen funktionellen Ebenen des Gehirns und der Umwelt. In einem ermöglichungsdidaktischen Lehr- Lernsetting findet diese Interaktion, wie oben dargestellt wurde, weniger linear als vielmehr zyklisch bzw. systemisch statt (vgl. Abb. 6). Siebert spricht für den ermöglichungsdidaktischen Idealfall von einer „Resonanz, eine[r] Schwingung zwischen zwei Personen“ (Arnold & Siebert, 2006, S. 31), Lehrendem und Lernendem. Nach Sieberts Vorstellungen ist diese Resonanz idealerweise geprägt von einer „wechselseitige[n] Zuneigung“ (ebd., S. 32). „Der Lerninhalt entsteht aus der konstruktiven Beziehung von Lehrenden und Lernenden“, einer insofern sich gegenseitig befruchtenden Interaktion und Beziehung zweier Persönlichkeiten.

Diese befruchtende Interaktion steht, gepaart mit Nachhaltigkeit, Kompetenzbildung und Kompetenzorientierung, im konstruktivistisch-ermöglichungsdidaktischen Fokus (vgl. Arnold, 2015b, S. 119). Reich (2010, S. 122) stellt hierzu, quasi antipodisch, fest: „Je rezeptiver Wissen angeeignet wird, desto mehr bleibt es äußerlich bzw. oberflächlich und wird schneller vergessen“. Nach Arnold „werden die erwachsenen Lernenden [in der Ermöglichungsdidaktik] (...) als relativ geschlossene, selbstorganisierte Systeme verstanden, deren Entwicklung (...) zwar durch externe Inputs angeregt, aber nicht determiniert werden kann (Arnold et al., 2010, S. 80). Und so formuliert Arnold mit Blick auf die Lernenden und ihre angestammte Kompetenz: „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“ (...) (ebd., Hervorhebungen im Original). Einmal mehr ein, nach Meinung des Autors, erkennbarer Hinweis auf die eminente Bedeutung persönlicher Rhythmizität und Agogik im konstruktivistischen Lehr- Lernprozess.

Den im und durch den Verlauf seines Lebens lernenden Menschen hat auch Siebert im Blick, indem er formuliert: „Der *Konstruktivismus* – bei aller Vielfalt der Positionen – ist eine psychologisch-neurobiologisch-anthropologische Erkenntnistheorie, die den Menschen als denkendes, fühlendes, lernendes `System` betrachtet“ (Siebert in Arnold & Schüßler, 2015, S. 38, Hervorhebung im Original). Siebert bezeichnet „das vernünftig handelnde Subjekt (...) [als] die anthropologische Voraussetzung des (neuhumanistischen) Bildungsbegriffs“ (ebd., S. 38, Hervorhebung im Original) und „Lernen (...) [als eine] biografisch verankerte Konstruktion lebensdienlicher Wirklichkeiten“ (ebd., S. 39). Er schlussfolgert: „Eine Pädagogik `auf der Höhe der Zeit` muss sich mit systemisch-

konstruktivistischen Positionen auseinandersetzen (ebd., S. 38, Hervorhebung im Original). Und hierzu gehört die beschriebene Wahrnehmung und Würdigung von Lernenden wie auch Lehrenden als lernfähige aber unbelehrbare (vgl. Siebert, 2014) Persönlichkeiten, wobei Ersteren ermöglichungsdidaktisch und mit Blick auf das sog. „Lehren vom anderen her“ (Arnold & Siebert, 2006, S. 29 ff) die Hauptwahrnehmung gilt.

In seinen „29 Regeln für eine kluge Lehre“ (Arnold, 2018) stellt Arnold eindrücklich dar, wie sehr der Lernende als Persönlichkeit mit all seinen Facetten, Prägungen und Kompetenzen im Zentrum des konstruktivistischen didaktischen Geschehens steht. Beispielhaft sei hier Regel 2 angeführt: „Unterstützen Sie die Lernenden dabei, ihre Kompetenzkompetenz zu stärken!“ (ebd., S. 26). Nicht nur die eigentliche Kompetenz wird hier fokussiert, sondern auch die Kompetenz eines Menschen, mit seinen eigenen Fähigkeiten kompetent umgehen zu lernen, was somit einer vertieften Kompetenz zweiter Ordnung oder einer Metakompetenz gleichkommt (vgl. Kap. 4.5.1.3). Insofern soll der Lernprozess mittels eigener „Reflexions- und Handlungsfähigkeiten“ (ebd., S. 28) nachhaltig gestaltet werden. Als dieser Regel zugrunde liegende Idee formuliert Arnold (ebd., S. 26): Lernen ist eine eigene innere Bewegung, die jeder für sich alleine vollziehen kann.“ Damit rückt einmal mehr der Lernende als Persönlichkeit mit seiner eigenen Agogik ins Blickfeld. Dennoch nimmt Arnold auch die Lehrenden in die Pflicht, indem er in Regel 17 formuliert: „Widmen Sie sich Ihrer eigenen Persönlichkeitsentwicklung!“ (ebd., S. 101). „Nachhaltiges und lebendiges Lernen benötigt Lehrende, die nicht nur lehren. Sie wirken vielmehr durch Ihre Persönlichkeit (...)“ (ebd.). Lehrende wie Lernende stehen demnach gleichermaßen im konstruktivistischen Interesse. Dabei obliegen ihnen unterschiedliche Aufgaben. Jedoch geht es schlussendlich nur um das eine, nämlich die eigene Persönlichkeit authentisch in die Lehr- Lernveranstaltung und -beziehung einzubringen (vgl. Arnold, 2018). Authentisch in diesem Sinne ist, nach Meinung des Autors, ein Mensch, der in seinem Rhythmus und seiner Agogik lebt und wirkt.

So empfiehlt Arnold (2018, S. 85) in Regel 14: „Trainieren Sie Ihre Fähigkeiten des wertschätzenden Umgangs!“. Wertschätzung beruht auf Achtung und Wahrung der Würde von Menschen, so die persönliche Affirmation des Autors. Ziel dieser Empfehlung ist nach Arnold eine Stärkung der persönlichen Ressourcen bei den Lernenden (ebd.). Damit stellt Arnold einen direkten Bezug her zur Persönlichkeit eines Menschen sowie seiner persönlichen Dynamik, Rhythmizität und Agogik. Zusammenfassend ließe sich nach Meinung des Autors vor diesem Hintergrund eine übergeordnete weitere Regel erstellen, die lauten könnte: Achten Sie die Persönlichkeit der Lernenden sowie auch Ihre eigene!

4.5.5 Rhythmus und Agogik als Wirkfaktoren aus konstruktivistischer Sicht

„Für die Kaiserslauterer Pädagogik ist die Vorstellung grundlegend, dass Menschen sich routinemäßig in der Welt bewegen“ (Arnold, 2015b, S. 129). Routinen stehen für Regelmäßigkeiten und eine entsprechende Rhythmizität (vgl. Nistl, 2015). Mit dieser Prämisse rücken die individuelle Dynamik des einzelnen Menschen sowie der Mensch schlechthin als emotional konditionierte, physiologisch von ihrer individuellen Hirnleistung geprägte und abhängige Persönlichkeit (vgl. Arnold, 2012; Roth, 2015, S. 47 ff) in den Fokus der Betrachtungen. Routinen, als Ausdruck gelebter Individualität, stehen auch im Fokus aktueller gesundheitswissenschaftlicher Forschungen (vgl. Settertobulte, 2010). Und sie stehen in direktem Bezug zu Ritualen und einer individuellen Rhythmizität von Menschen (Settertobulte ebd., Nistl 2015), wie dies in Kap. 4.3 dargestellt wurde.

Mit Blick auf diese „routinierte“ Individualität spricht Arnold (2010, S. 220) im Rahmen von Lehr- Lernprozessen von einer „spezifischen Aneignungslogik“ von Lernenden. Diese zu würdigen und es den Lernenden damit zu ermöglichen, sich ihre Lernfortschritte eigendynamisch, reflexiv und kompetent im Rahmen der durch das Bildungsangebot vorgegebenen Rahmenbedingungen selbst zu erarbeiten bzw. zu konstruieren ist das erklärte Ziel einer ermöglichungsdidaktischen Erwachsenenbildung (vgl. Arnold & Schüßler, 2015). Dabei gilt es für die Lehrenden wie auch für die mit der Organisation von Erwachsenenbildungsveranstaltungen betrauten Institutionen sowie schlussendlich auch für die Politik, etwaige künftige Entwicklungen und Bedürftigkeiten so gut als möglich vorauszuahnen und die Weiterbildungsangebote daran auszurichten. Hoffmann und Nissl bezeichnen Pädagoginnen und Pädagogen insofern als „Zukunftsarbeiter“ (Arnold & Schüßler, 2015, S. 101). „Sie antizipieren zukünftige Anforderungen an Kompetenzen und Qualifikationen von Menschen und richten ihre didaktischen Ziele auf diese zukünftigen Anforderungen aus“ (ebd.).

Dies erfordert ein gewisses Maß an Flexibilität sowie Anpassungs- und Resonanzfähigkeit, bzw. im Sinne der Forschungsfrage Rhythmus im Bildungssystem. Entgegen linear ausgerichteter erzeugungsdidaktischer Bildungsplanungen zeigt sich der konstruktivistische Ansatz einer Erwachsenenbildungsplanung auch und gerade an einem systemischen Verständnis. In dieses fließen nicht nur wirtschaftliche und berufliche Überlegungen und Bedürfnisse mit ein bzw. werden antizipiert, sondern auch persönlichkeitsrelevante, lernbiographische und sozialwissenschaftliche Aspekte. Damit werden die Lernenden nicht linear, sondern zirkulär, als aktiver Teil eines lebendigen, interagierenden und auf sie zugeschnittenen Systems gewürdigt und schon in der Bildungsplanung entsprechend wahrgenommen.

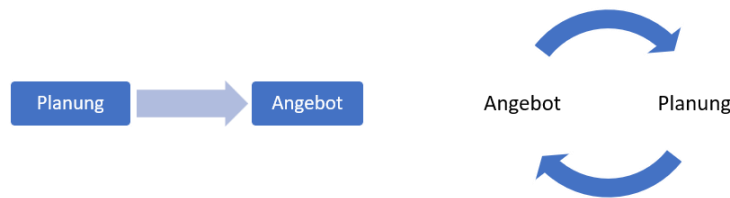


Abb. 9: Lineare Bildungsplanung mit strikter Zielvorgabe und Angebotsgestaltung vs. zirkuläre (systemische) Bildungsplanung mit beziehungsgestaltender, reflexiver Angebotsgestaltung (eigene Darstellung nach Reich, 2010, S. 30).

Neben dem Bildungssystem sind es natürlich die Menschen, denen die rhythmisch-agogische Aufmerksamkeit gilt. Arnold und Siebert erkennen die spezifische Aneignungslogik Lernender als lebensweltlich und biographisch geprägt (Arnold & Siebert, 2006). Arnolds Betrachtung fußt dabei auf einem Dreiklang, bestehend aus „Denken, Fühlen und Handeln [von Menschen, der] durch Deutungs- und Emotionsmuster geprägt [ist], die sie bereits in früher Entwicklung eingespurt haben. Diese bilden den stabilen Kern ihrer Identität“ (Arnold, 2015b, S. 129). So lässt sich hier, nach Meinung des Autors, ein didaktisch relevantes Spannungsfeld erkennen zwischen zwei Polen, dem Denken und dem Handeln, mit dem Fühlen als balancierender Komponente der Mitte. Die Komponente des Fühlens bezeichnet Arnold (ebd., S. 130) als „das eigentlich Grundlegende, der Motor und die Rahmung des individuellen Verhaltens“. Nach Arnold (2012, S. 7) tragen Menschen die Gefühle „als sehr früh installierte Programme“ in ihrem Wesen. Und diese lebensweltlichen, familiären oder auch sozialen Prägungen zeichnen verantwortlich dafür, wie sich ein Mensch in der Welt fühlt, wie er die sich ihm bietende Realität wahrnimmt und schlussendlich wie er im Sinne einer persönlichen Agogik agiert und reagiert. „Wir fühlen uns in der Welt, wie wir gelernt haben, uns zu fühlen“, konstatiert Arnold (ebd.) und verweist dabei auf „die alten Bahnen unseres Denkens, Fühlens und Handelns“ (ebd.), in die wir nur allzu gerne „zurückgleiten“ (ebd.). Fühlen ist zweifels- ohne von Resonanz und Abwägen geprägt. Es erfordert Wahrnehmung, sich einlassen auf eine Stimulation, eine Überlegung oder einen Reiz. Dies ist nur möglich, wenn Menschen, Lehrende wie Lernende, kognitiv und emotional entsprechend beweglich sind und keinem starren inneren Takt folgen, eine insofern fließende und rhythmische Eigenschaft.



Abb. 10: Konstruktivistisch - rhythmischer Persönlichkeitsdreiklang individueller Aneignungslogik in interaktiver Abhängigkeit von Deutungs- und Emotionsmustern (eigene Darstellung).

Der Umstand des Zurückgleitens in alte Bahnen, wie Arnold es nennt, steht einer ausgewogenen Rhythmizität und Flexibilität in diesem Sinne entgegen. Er beruht nach Arnold (2010, S. 256) auf einem „Geltungsbedürfnis unserer Deutungen“, das schlussendlich verantwortlich dafür zeichnet, wie Erwachsene die sich ihnen offenbarende, vermeintlich objektive Realität „deuten und konstruieren“ (Arnold, 2015b, S. 129). In logischer Konsequenz brauche eine Erwachsenenbildung zur Erreichung ihrer Bildungsziele nach Roth (in Arnold, 2010, S. 157) einen erhöhten Aufwand und spezifischere Methoden, um den Teilnehmenden Resonanz, kreative Reflexion und Entwicklung sowie entsprechend der Darstellung in Abb. 10 rhythmisches Fühlen zu ermöglichen. Arnold (2010, S. 162) erkennt „die Persönlichkeit in ihrer Entwicklung auf sich selbst verwiesen“ und bemerkt, dass „Bildung (...) gelingende Selbsttransformation und (...) Persönlichkeitsentwicklung“ sei. Insofern sind alle Teilnehmenden in ihrer Flexibilität und Rhythmizität im Sinne eines konstruktiven Lernerfolgs selbst gefordert. Die entscheidende Komponente hierbei ist für Arnold (s.o.) die Qualität des persönlichen Fühlens. Und diese ist, so die Folgerung des Autors, eine rhythmische Qualität (vgl. hierzu auch Kap. 4.4.3).

Für den Umgang mit einer Persönlichkeit im Sinne Roths (2015) und eine konstruktivistische Erwachsenenbildung gelten ermöglichungsdidaktische Prinzipien, wie die oben beschriebenen im Besonderen, da es nach Arnold (2012, S. 47) „das Wiedererkennen [ist], das unsere Wahrnehmung leitet“. Wiedererkennen ermöglicht Anschlüsse, und so formuliert Arnold (ebd.) weiter: „Nur das Eigene ist für uns konstant und plausibel, was wir nicht wiedererkennen können, können wir nicht erkennen“. Fühlen, Wiedererkennen und Anschließern in diesem Sinne erfordert Wahrnehmungs- und Resonanzfähigkeit, wie oben dargestellt wurde. Arnold (2015b, S. 129) verweist „auf die für emotional kompetentes Handeln grundlegende Fähigkeit (...), zwischen Innen und Außen wirklich unterscheiden zu können“. Ein weiteres bipolares, auf einer rhythmischen Dynamik beruhendes Spannungsfeld präsentiert sich hier nun mit den Komponenten Innen und Außen und einer fühlenden Mitte.



Abb. 11: Konstruktivistisch - rhythmischer Wahrnehmungsdreieck in interaktiver Abhängigkeit von Deutungs- und Emotionsmustern mit dem Fühlen als entscheidender und unterscheidender Komponente (eigene Darstellung).

In den in Abb. 10 und 11 dargestellten Modellen der spezifischen Aneignungslogiken und ihrer drei rhythmisch interagierenden Komponenten lässt sich der Wille eines Menschen insofern als Ergebnis des Fühlens in einem bipolaren Spannungsfeld erkennen. So erfordert auch und gerade die spezifisch individuelle Aneignungslogik erwachsener Lernender, aber auch die Logik der Lehrenden, beide im Spannungsfeld innerer und äußerer Wahrnehmungen, eine die Individualität und Persönlichkeit des Subjekts würdigende Qualität des Fühlens als rhythmischer Kraft der Mitte (vgl. Abb. 11), wie dies nach den oben dargestellten Prämissen der Ermöglichungsdidaktik ganz im Sinne Arnolds und Sieberts (vgl. Arnold & Siebert, 2006) in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung sowohl für Lernende wie auch für Lehrende als gleichberechtigte Partner in einem konstruktivistischen Lehr- Lernsetting ermöglicht und praktiziert wird.

Nach Reich (2010, S. 119) sollte eine konstruktivistische Pädagogik „selbst erfahren, ausprobieren, experimentieren, immer in eigene Konstruktionen ideeller oder materieller Art überführen und in den Bedeutungen für die individuellen Interessen-, Motivations- und Gefühlslagen thematisieren.“ Reich unterscheidet dabei drei konstruktive Ebenen, die Konstruktion, die Rekonstruktion und die Dekonstruktion (Reich, 2010, S. 118 ff). Diese drei Ebenen zeichnen sich durch unterschiedliche Qualitäten aus, die miteinander im Lern- bzw. Konstruktionsprozess interagieren. Menschen sind dabei nach Reich (ebd.) „Erfinder“ ihrer Wirklichkeit, indem sie Lernergebnisse entwickeln und konstruieren. Sie sind „Enttarnen“ (ebd., S. 121) ihrer Wirklichkeit, indem sie zulassen, dass es auch einmal anders sein könnte und damit ihre Blickwinkel deutlich erweitern, speziell für Bereiche, die sie so noch nicht betrachtet haben (vgl. Reich ebd.). Und sie sind „Entdecker“ (ebd., S. 119) ihrer Wirklichkeit, indem sie ihre Konstruktionen und Dekonstruktionen in Einklang bringen mit ihrer eigenen Welt der Wahrnehmung.

Die drei Komponenten Konstruktion, Dekonstruktion und Rekonstruktion stehen für ein interagierendes Modell sich gegenseitig bedingender konstruktiver Komponenten mit einer quasi aufbauenden, erfindenden Dynamik (Konstruktion), einer in Frage stellenden Dynamik (Dekonstruktion) und einer neu- bzw. wiederentdeckenden Dynamik (Rekonstruktion). Konstruktionsprozesse sind nach Reich erfinderisch. Sie sind schöpferisch und produktiv und wirken im Kontinuum auf die anderen beiden Ebenen ein. Dekonstruktionsprozesse sind insofern nicht erfinderisch. Sie stellen in Frage und pertubieren Konstruktions- und Rekonstruktionsprozesse. Mittelbar jedoch offenbart sich in dieser internen Interaktion als Ergebnis der Perturbation die Chance zur vertieften Reflexion und erneuten Konstruktion und in deren Folge die Möglichkeit für eine erneute Rekonstruktion wie dies in Abb. 12 interaktiv dargestellt wird.

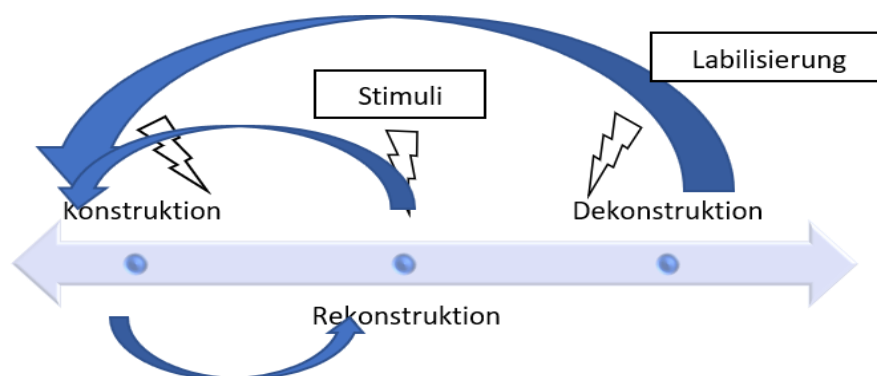


Abb. 12: Konstruktions-Dekonstruktions-Rekonstruktions-Kontinuum nach Reich mit Beziehungs- und Lernimpulsen als externen Stimuli und interagierender Dynamik (Nistl, 2018, S. 12).

Nach Reich erklären sich mit dieser Trias, deren Dynamik in Abhängigkeit zu externen wie internen Stimulationen der Beteiligten steht, konstruktivistische Prozesse im Rahmen von Lernprozessen Erwachsener. „Mit dem `Dreiklang` von Erfinden, Entdecken und Enttarnen beziehen wir uns direkt auf Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung in pädagogischen Prozessen“, so Reich (2010, S. 121, Hervorhebung im Original). Das Modell zeichnet sich durch rhythmische Interaktion der drei Ebenen aus (vgl. Nistl, 2018). Es setzt insofern eine entsprechende rhythmische und agogische Kompetenz und Flexibilität bei allen Beteiligten voraus.

Sowohl in Reichs dreigliedrigem interaktivem Konstruktionsmodell, wie auch in Arnolds Ermöglichungsdidaktik mit ihren Aspekten „Zirkularität, Wirkungsoffenheit, Selbsttätigkeit, Prozesssteuerung, Aneignen sowie Vielfalt“ (Arnold & Siebert, 2006, S. 44) und den didaktischen Komponenten Anschlusslernen, Beziehungsgestaltung sowie Subjekt- und Persönlichkeitsorientierung findet sich nach Meinung des Autors und wie oben dargestellt werden sollte eine Dynamik, die sich durch rhythmische Flexibilität und Würdigung der persönlichen Agogik von Menschen auszeichnet. Während eine Vermittlungs- bzw. Erzeugungsdidaktik mit linearen Strukturen und klarer Zielformulierung auskommt, ist eine konstruktivistische Erwachsenenbildung wirkungsoffen und zirkulär orientiert und daher nach Meinung des Autors ohne Rhythmus und Agogik anhand der in Abb. 13 zusammenfassend dargestellten Wirkfaktoren in dem dargestellten Sinne nicht denkbar.

Jegliche Kommunikation im konstruktivistischen Lehr- Lernprozess steht demnach unter dem Einfluss der dargestellten Wirkfaktoren. Nach Arnold (2012, S. 39, 2015b, S. 130) spielt dabei das Fühlen eine besondere Rolle und mit ihm der individuelle Dreiklang, bestehend aus Denken, Fühlen und Handeln, gepaart mit der individuellen Fähigkeit der involvierten Menschen zwischen inneren und äußeren Wahrnehmungen individuell fühlend unterscheiden zu können. Im Ergebnis konstruiert sich der Mensch daraus, je nach individueller Qualität, eine entsprechend eigene Realität, bzw. er nimmt eine solche

wahr, um daran im Lernprozess konstruktiv anzuschließen. Dies anhand ihrer Wirkfaktoren und Erfahrungsräume zu ermöglichen und sowohl methodisch wie auch didaktisch entsprechende Bildungsräume zu schaffen, ist, wie oben dargestellt wurde, das Ziel einer konstruktivistischen Bildungsplanung und ihrer entsprechenden Bildungsveranstaltungen. Aus konstruktivistischer Sicht ist es einzig der Mensch als gewachsene Persönlichkeit, der mit seiner Handlungs- und Reflexionskompetenz über die Souveränität und das selbstwirksame Potenzial zur eigendynamischen Gestaltung bzw. Konstruktion, Deonstruktion und Rekonstruktion von Erkenntnissen im Sinne Reichs erkenntnistheoretischer „Muster pädagogischen Denkens“ (vgl. Reich, 2010, S. 118) verfügt. Und hierzu bietet ihm die Ermöglichungsdidaktik ein reichhaltiges Portfolio rhythmisch geprägter Erfahrungsräume und Wirkfaktoren.

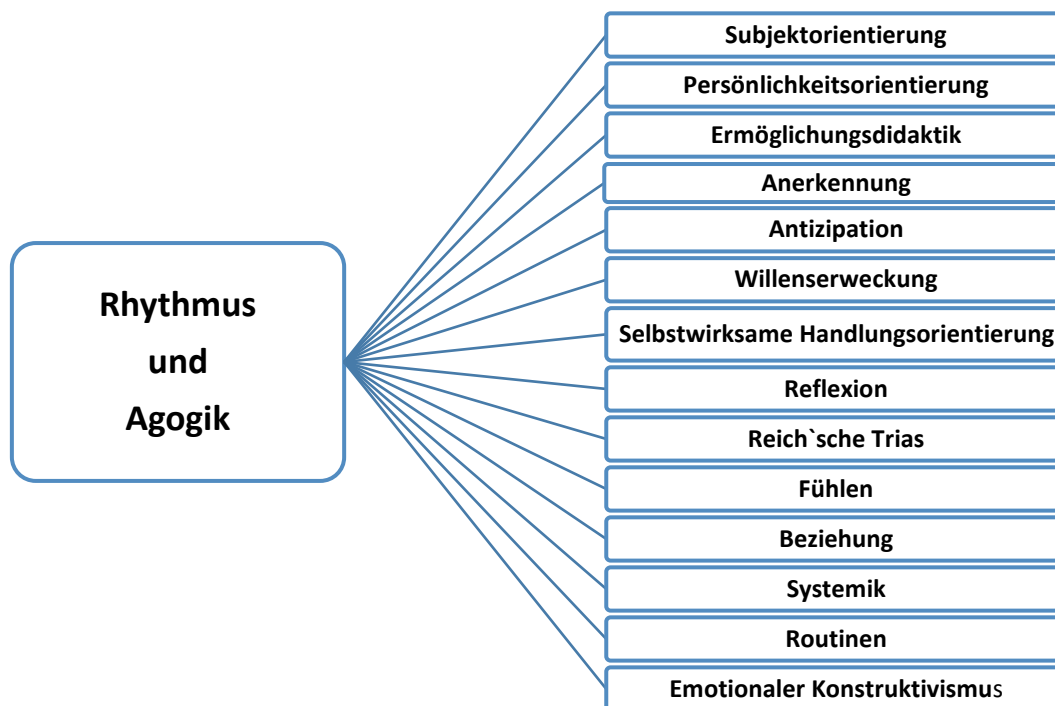


Abb. 13: Rhythmisch – agogische Erfahrungsräume und Wirkfaktoren einer konstruktivistischen Didaktik (nicht ausschließliche eigene Darstellung).

Eine ermöglichungsdidaktisch bzw. konstruktivistisch orientierte Erwachsenenbildung stellt sich vor diesen Hintergründen, nach Meinung des Autors und im Ergebnis der obigen Darstellungen und Überlegungen in allen ihren Facetten als rhythmisch geprägt dar. Der Mensch wird als vielschichtige Persönlichkeit wahrgenommen und anerkannt, seine Würde wird geachtet, seine Kompetenz, lebensweltliche, biographische und berufliche Prägung werden gewürdigt, es werden Räume für Anschlusslernen und selbstwirksame Handlungen ermöglicht, und man gibt ihm Raum zum Fühlen seiner Eindrücke und insbesondere zur Reflexion und Selbstwirksamkeit. Damit ist der Mensch, Lehrender wie

Lernender, jeder in seinem speziellen Kontext, vollumfänglich eingebunden in das wirkungsoffene Lehr- und Lerngeschehen und es wird ihm ermöglicht, mit seiner eigenen Agogik und in seinem eigenen Rhythmus „schwingend“, wie dies gerade im Bereich der Erwachsenenbildung am DISC praktiziert wird, sich sein eigenes Lernerlebnis zu gestalten und sich ganz im Sinne der Agogik an seiner eigenen Kompetenz zu erfreuen.

Nach diesen Überlegungen kann eine konstruktivistische Erwachsenenbildung ihren Ansprüchen gerade auf dem Fundament einer am Subjekt ausgerichteten Flexibilität und systemisch geprägten - „schwingenden“ und damit rhythmischen - Interaktion (vgl. Abb. 5) bestmöglich gerecht werden. Wenn der Mensch in einem Lehr- Lernsetting oder in seiner Überlegungs- und Findungsphase in seinem Rhythmus „schwingen“ kann, wenn er sich sozusagen in seiner Haut wohlfühlt und, wie Arnold es formuliert, „Herr im eigenen Haus“ (Arnold & Siebert, 2006, S. 97) ist, dann sind, nach Meinung des Autors und im Einklang mit den Erkenntnissen der Salutogenese (vgl. Kap. 4.3) gute Grundlagen geschaffen dafür, dass er aus seiner Mitte heraus agieren kann, Lust an Leistung entwickelt, ein Vakuum (vgl. Abb. 7) empfindet und sich für eine Weiterbildung interessiert und begeistern lässt, seine persönlichen Hürden zur Anmeldung überwindet und je nach Bedarf und Position im Lehr- Lernverhältnis seine Potenziale optimal nutzen kann.

Das Bemerkenswerte daran ist für den Autor, dass dies in der Ermöglichungsdidaktik für Lernende, aber eben auch für Lehrende gilt und sich das Ganze in der Tat als ein von Achtung, Würde und Subjektorientierung geprägter Raum erweist, der sich mit gleichschwebender Aufmerksamkeit und einem sog. „fremden Blick“ (Paß, 2006) im Sinne der Psychoanalyse und damit einer ausgeprägten Rhythmizität im System darstellt. Gesundheitswissenschaftliche und komplementärmedizinische Forschungen und Erfahrungen bestätigen dies (vgl. Kap. 4.3. und 4.4). Nach Meinung des Autors zeigen sich damit die Komponenten Rhythmus und Agogik als wertvolle Wirkfaktoren in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung. Inwieweit sich hieraus allgemeingültige Erkenntnisse ergeben und interdisziplinäre Gesetzmäßigkeiten herleiten lassen, soll vor dem Hintergrund der og. Forschungsfrage in der nachfolgenden Gegenüberstellung betrachtet werden.

5. Diskussion, Fazit und Ausblick

Die Erwachsenenbildung ist im 21. Jahrhundert auf dem Weg, sich in dem großen Ensemble erziehungswissenschaftlicher Disziplinen grundlegend zu positionieren. Der demographische Wandel, die Schnelllebigkeit und Kurzlebigkeit von Wissen mit entsprechenden Veränderungen am Arbeitsmarkt sowie die sich verändernden Ansprüche von

Menschen an Freizeit, Arbeit und Beruf (Stichwort Work-Life-Balance) verlangen danach, gewürdigt zu werden. Die Idee des lebenslangen Lernens ist eine der logischen Konsequenzen im (Weiter-)Bildungsbereich und gerade die Erwachsenenbildung ist hier mehr und mehr gefordert. Schon alleine die multidimensionale, interdisziplinäre Ausrichtung der Erwachsenenbildung verlangt von den beteiligten Institutionen und den in der Planung und Durchführung von Erwachsenenbildungsveranstaltungen beschäftigten Menschen ein hohes Maß an Flexibilität und Beweglichkeit. Starre eindimensionale und insofern unrhythmische Konzepte sind bei dieser Interessentenvielfalt und dem geschilderten soziodemographischen Wandel wenig vielversprechend. So ließe sich im Rahmen dieser andragogischen Identitätsbildung und im Zuge des Forschungsthemas mit der dargestellten Forschungslücke formulieren: Die Erwachsenenbildung ist auf dem Weg, ihren Rhythmus und ihre persönliche Agogik und damit ihre Identität zu entwickeln.

Wie dargelegt wurde, unterscheiden wir in der Erwachsenenbildung heute grundsätzlich zwischen vermittlungsdidaktischen und ermöglichungsdidaktischen bzw. konstruktivistischen Ansätzen. Arnold formuliert zur Erwachsenenbildung generell: „Die Erwachsenenpädagogik als die Wissenschaft von der Bildung Erwachsener war – anders als die Schul- und Hochschulbildung – stets schon um einen `Blick vom Teilnehmenden her` bemüht“ (Arnold, 2015a, S. 127, Hervorhebung im Original). Dieser Blick vom Teilnehmenden her erfährt in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung eine didaktisch relevante, subjektbezogene Neuorientierung und Fokussierung. Mit der Ermöglichungsdidaktik und dem Kaiserslauterer Modell der Erwachsenenbildung hat Arnold ein pädagogisches bzw. andragogisches Konzept entwickelt, das sich ganz im Geiste des Konstruktivismus und dieser subjektbezogenen Neuorientierung bewegt. Die aufgezeigten Wirkfaktoren und Erfahrungsräume einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung vereinen sich in einem wesentlichen Grundgedanken. Und dieser ist, wie in Kap. 4 dargestellt wurde, stark am Individuum, seiner Persönlichkeit und Dynamik und im Zuge dessen an seiner Agogik und seinem persönlichen Rhythmus ausgerichtet. Rhythmus bedeutet, in harmonischer Bewegung sein, ausgeglichen Fließen und Pulsieren (vgl. Kap. 4.1). Dies gilt gleichermaßen für Menschen wie für Systeme, wobei in der konstruktivistischen Didaktik der Mensch als ein sich selbst organisierendes System betrachtet wird (vgl. Arnold & Siebert, 2006). Mit der Agogik kommt hier, wie oben dargestellt wurde, eine sehr persönliche Qualität im Sinne einer individuellen Rhythmizität ins Spiel. Sowohl die Gesundheitswissenschaften, wie auch die anthroposophische Medizin zeigen sich, entsprechend den obigen Ausführungen, auf diesem Fundament stehend. Mit Blick auf die Forschungsfrage bleibt nun zu prüfen, wie sich Rhythmus und Agogik in der interdisziplinären Gegenüberstellung zur konstruktivistischen Erwachsenenbildung verhalten.

5.1 Rhythmus und Agogik als interdisziplinäre Wirkfaktoren

Über die Bedeutung von Rhythmus und Agogik für die Musik ist sich die Fachwelt einig. So wie Adam (in Arnold & Schüßler, 2015, S. 72) zwischen totem und lebendigem Lernen unterscheidet, ist auch Musik ohne Rhythmus und Agogik nach musikästhetischem Verständnis und der persönlichen Meinung und Erfahrung des Autors als Musikpädagoge eher tot als lebendig (vgl. Kap. 4.1 und Nistl 2015). Als musikalisches Fazit ließe sich insofern festhalten: Rhythmus und Agogik sind wesentliche Wirkfaktoren der Musik.

Soziale Beziehungen und Gebilde ergeben sich, wenn Menschen sich zusammenfinden. In der Soziologie steht dabei, wie oben dargestellt wurde, der Mensch mit seiner Kompetenz im Fokus. In diese und seinen eigenen Rhythmus soll er, als Ziel agogischer Interventionen geführt werden. Angestrebt wird dadurch eine möglichst vollumfängliche Selbstwirksamkeit und Kreativität von Menschen im Vollbesitz ihrer Kompetenzen und als Ausdruck persönlich gelebter Rhythmizität. Im optimal gelingenden Ergebnis dieser agogischen Intentionen kann sich daraus ein soziales Miteinander möglichst authentischer Menschen als Persönlichkeiten ergeben, die mit ihren vielen Facetten das soziale Miteinander und die sozialen Gebilde bereichern können und sollen. Die Agogik bildet hierbei, entsprechend der Definition in Kap. 4.2, das entscheidende qualifizierende didaktische Moment. Als soziologisches Fazit ließe sich insofern formulieren: Rhythmus und Agogik sind wesentliche Wirkfaktoren der Soziologie.

Bedeutsam für den Menschen und sein Befinden in alltäglichen Lebenssituationen wird es, wenn man die gesundheitswissenschaftliche und salutogenetische Relevanz ausgewogener Rhythmen betrachtet. Boyce et al. (1977) kommen zu einem klaren prorhythmischen Fazit (vgl. Kap. 4.3.2). Dieses findet seinen Niederschlag in der Salutogenese und seine wissenschaftliche Bestätigung u.a. in den AOK-Familienstudien 2014 und 2010 (Calmbach et al., 2014; Settertobulte, 2010). Es wurde aufgezeigt, dass stabilen Rhythmen, wiederkehrenden Ritualen und der Beachtung individueller Routinen aus gesundheitswissenschaftlicher Sicht eine wesentliche Bedeutung für das Befinden und die Gesundheit von Menschen zukommt (vgl. hierzu auch Nistl, 2015). Die Salutogenese fußt demnach mit ihrem Paradigma der Kohärenz (vgl. Antonovsky, 1997) grundlegend auf dem Prinzip der Rhythmizität von Menschen. Die individuelle Beweglichkeit und Anpassungsfähigkeit von Menschen bzw. im Sinne der Salutogenese gesprochen, ihr individuelles Kohärenzgefühl und ihre Rhythmizität, sind nach salutogenetischem Verständnis entscheidend verantwortlich für Gesundheit und Wohlbefinden. Für die Salutogenese

sind Gesundheit und Wohlbefinden ohne Rhythmus nicht denkbar (vgl. Abb. 1). Als salutogenetisches Fazit ließe sich insofern festhalten: Rhythmus und Agogik sind wesentliche Wirkfaktoren der Salutogenese.

Es liegt nahe, diese gesundheitswissenschaftlichen Erkenntnisse und Forschungsergebnisse auch auf eine praktische Entsprechung in der Medizin hin zu untersuchen. Hier sind es, neben der Chronomedizin, vor allem komplementärmedizinische Disziplinen, die sich diesem Thema widmen, allen voran die Homöopathie und die anthroposophische Medizin (vgl. Nistl, 2015). Komplementärmedizinische Therapieformen sehen sich in der Bevölkerung einem wachsenden Interesse ausgesetzt (vgl. Albrecht, 2013). Diesem soll auch in dieser Arbeit und mit Blick auf die bereits beschriebene intersubjektive Persönlichkeitsorientierung im Konstruktivismus Rechnung getragen werden. Wie in Kap. 4.4 dargelegt wurde, schenken sowohl die anthroposophische Pharmazie wie auch eine anthroposophisch orientierte Therapie und vor allem die anthroposophische Menschenbetrachtung der Bedeutung ausgewogener Rhythmen und rhythmischer Prozesse in der menschlichen Physiologie sehr viel Beachtung. Steiner betrachtet den Menschen als rhythmisches Wesen (vgl. Steiner, 1990; Steiner & Wegman, 2000), seine Aussage „Rhythmus trägt Leben“ (Meyer, 2008) spricht für sich. Sie findet ihre Bestätigung und ihren Ausdruck in den Elementen und Aspekten, die in Kap. 4.4 als Wesenszüge der Anthroposophie, der anthroposophischen Menschenbetrachtung und der anthroposophischen Medizin herausgearbeitet wurden. Dem steht eine anthroposophisch orientierte Pädagogik (Waldorfpädagogik), die nach Marti (2009) „Rhythmus als essentielles Medium der Pädagogik“ betrachtet auch mit Blick auf die Agogik als biographisch geprägter Rhythmizität in der Erziehung, in nichts nach (vgl. Nistl, 2015; Steiner, 1990). Als anthroposophisches Fazit ließe sich insofern festhalten: Rhythmus und Agogik sind wesentliche Wirkfaktoren der Anthroposophie.

Sowohl in der Salutogenese wie auch in der anthroposophischen Pädagogik und Medizin steht, wie oben aufgezeigt wurde, der Mensch mit seinen rhythmischen Wirkmechanismen im Zentrum der Betrachtungen. In der konstruktivistischen Erwachsenenbildung, respektive in der Ermöglichungsdidaktik Arnolds und dem Kaiserslauterer Ansatz der Erwachsenenbildung, aber auch in den konstruktivistischen Überlegungen weiterer Erziehungswissenschaftler wie Reich und Siebert steht der Mensch ebenfalls und zwar als Persönlichkeit in dem dargestellten Sinne im Fokus. Die konstruktivistische Erwachsenenbildung steht dabei auf einem Fundament ausgewiesener Komponenten, die in Kap. 4.5 als grundlegend rhythmisch geprägt bzw. agogisch orientiert dargestellt wurden und die allesamt den Menschen als Individuum und Persönlichkeit ins Zentrum ihres Planens

und Handelns stellen. Hervorgehoben wurde der gänzlich andere didaktische Ansatz einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung gegenüber vermittlungsdidaktischen Vorgehensweisen. Durch das Aufkommen des Konstruktivismus hat sich das in Abb. 4 dargestellte rhythmische Spannungsfeld entwickelt, in das im Rahmen von Lehr- und Lernveranstaltungen die erwachsenen Lernenden, aber auch die Lehrenden, heute eingebunden sind. Alle Lehr- Lernimpulse und -aufgaben lassen sich in dieses Kontinuum entsprechend ihrer didaktischen Qualität einordnen. Das Ideal einer konstruktivistischen Bildungsveranstaltung sieht nun vor, dass die Beteiligten bestrebt sind, sich in ihrem pädagogischen Tun in Richtung des konstruktivistischen (Ermöglichungs-)Pols zu orientieren und insofern mehr und mehr oder gänzlich eine konstruktivistische Didaktik gepflegt wird. Dies erfordert Rhythmizität im System und bei allen Beteiligten. So wie eine konstruktivistische Lehrveranstaltung wirkungsoffen ist, erfordert sie von allen Beteiligten auch Beweglichkeit und rhythmische Flexibilität in dem dargestellten didaktischen Spannungsfeld. Nach Meinung des Autors lässt dies den Schluss zu, dass die Erwachsenenbildung heute, wenn sie nicht völlig starr und unbeweglich sein will, ganz generell einer rhythmischen Dynamik im Spannungsfeld zwischen Vermittlung und Ermöglichung unterliegt und damit schon per se rhythmisch geprägt erscheint.

Nach Arnold (Arnold & Siebert, 2006, S. 109-110) soll Bildung entgrenzen. Sie möchte den Menschen ganz im eigentlichen Sinne der Agogik „zu sich selbst führen“ (ebd.). Mithilfe einer konstruktivistischen Didaktik soll der Mensch insofern „Herr im eigenen Haus werden“ (Arnold & Siebert, 2006, S. 97) und damit der eigentliche Souverän im Bildungsprozess. Die dargestellten konstruktivistischen Komponenten und didaktischen Grundlagen nehmen allesamt den Menschen im Bildungsprozess als Persönlichkeit wahr. Seine biographischen, beruflichen, emotionalen und lebensweltlichen Facetten und Prägungen sollen konstruktiv in die erwachsenenbildnerische Arbeit einfließen und diese gestalten. Während das Anschlusslernen von Lehrenden flexible Anpassungsfähigkeiten und Methoden erwartet, bietet es den Lernenden die Möglichkeit, aus dem Vollbesitz ihrer fachlichen und personalen Kompetenzen zu schöpfen und diese lernzielorientiert in die Lehr- Lernveranstaltung einzubringen. Dadurch werden beide, Lehrende wie Lernende, auf ihre jeweils persönliche Art bzw. entsprechend ihrer Position in ihrer Rhythmizität gefordert und gefördert. Und das Anschlusslernen bietet hierfür als wichtigen planerischen Aspekt den entsprechenden Raum.

Anschlusslernen verlangt, wie oben dargestellt wurde, eine Abkehr von linearen Vermittlungsideen. Im Zuge des angesprochenen Paradigmenwechsels (Arnold & Schüßler, 2015, S. 101) kommt es nach Meinung des Autors in logischer Konsequenz und nahezu

zwangsläufig vergesellschaftet mit dem Anschlusslernen zur Ermöglichungsdidaktik. Wie oben dargestellt wurde, ergänzen bzw. bedingen sich diese beiden konstruktivistischen Komponenten. Und gerade die Ermöglichung verlangt einmal mehr Rhythmizität von allen Beteiligten, indem diese sich nunmehr nicht linear, sondern zyklisch bzw. systemisch in einem intersubjektiven Dialog begegnen. Ermöglichung öffnet insofern, nach Meinung des Autors, einen Raum der gegenseitigen Achtung und Wertschätzung und vor allem der Entfaltung der mannigfaltigen Kompetenzen aller am Lehr- Lerngeschehen Beteiligten, insbesondere der Lernenden. Dies trägt zu einer multidimensionalen Erweiterung der Perspektiven bei, was wiederum alle konstruktivistischen Lernprozesse bereichern kann. Und es eröffnet den Raum für, möglicherweise sonst nie gewonnene, Erkenntnisse und Konstruktionen. Ermöglichungsdidaktik ist insofern, nach Meinung des Autors nur möglich, wenn Menschen entsprechend ihrer eigenen Agogik angesprochen, gefördert und in das Lehr- Lerngeschehen eingebunden werden. Dies erfordert entsprechend der obigen Feststellungen Rhythmizität im System und bei allen Beteiligten. Im Ergebnis dieser Erkenntnisse zur Ermöglichungsdidaktik und nach Meinung und pädagogischer Erfahrung des Autors als Musik- und Klavierpädagoge ist eine Ermöglichungsdidaktik daher bestens geeignet, Menschen in ihrem eigenen Rhythmus „schwingen“ zu lassen.

Zu dem anschluss- und ermöglichungsorientierten konstruktivistischen Duo gesellt sich mit der Kompetenzorientierung, nach Meinung des Autors ebenso logisch, eine weitere subjektorientierte Komponente hinzu. Diese bietet den Lernenden im Lernprozess die Gelegenheit zur Selbstwirksamkeit und zur Selbststeuerung. Damit wird ein Lernender zum Souverän, der quasi aus dem Vollen schöpfen kann und mit kreativen Konstruktionen auf der Grundlage seiner eigenen Dynamik und vollumfänglichen Kompetenz am Lehr- Lerngeschehen teilnehmen kann. Kompetenzorientierung zeigt sich demnach, nach Meinung des Autors, ebenfalls als rhythmisch geprägt und die persönliche Agogik der Lernenden fokussierend, da sich Kompetenz nur entfalten kann, wenn der Betreffende sich daran nach seinem eigenen Gusto erfreuen kann. Kreativität braucht Freiheit und diese braucht einen entsprechenden Raum, so die persönliche Affirmation des Autors. Dieser Raum zeigt sich in dem Aspekt der Kompetenzorientierung sowohl für Lernende wie auch für Lehrende beweglich, flexibel und damit rhythmisch offen.

Als Grundlage für eine konstruktive Entfaltung der Kompetenzen der Beteiligten im Lehr- Lernprozess, insbesondere der Lernenden, bietet eine konstruktivistisch orientierte Bildungsveranstaltung viel Raum für einen wertschätzenden und gleichschwebenden Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden, wie auch idealerweise mit den beteiligten

Institutionen. Die sich auf diesem Fundament entfaltenden Beziehungen können sehr fruchtbar sein, da sie, wie oben aus konstruktivistischer und auch aus psychologischer Sicht dargestellt wurde, den Lernenden viel Raum für Selbstwirksamkeit und Reflexion lassen und sie damit als Persönlichkeit vollumfänglich wahrnehmen und anerkennen (vgl. Kap. 4.5.4). Dabei sind nach Arnold (Arnold & Siebert, 2006) und Reich (2010) die emotionalen, kognitiven und sozio-emotionalen Aspekte einer Vertrauensbildung in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden von besonderer Bedeutung. Und gerade diese verlangen einmal mehr, nach der Überzeugung des Autors, nach Toleranz, emotionaler und kognitiver Beweglichkeit sowie rhythmischer Flexibilität im zirkulären konstruktivistischen System. Eine fruchtbare Beziehungsgestaltung ist daher, nach Meinung des Autors, unter Würdigung der Erkenntnisse und Feststellungen in Kap. 4.5.1 in einem konstruktivistischen Lehr- Lernsetting ohne Rhythmus nicht möglich.

Lehrende sind, ganz im Sinne der Vakuumtheorie (Kap. 4.5.3), „Willenswerwecker“ (van Houten, 1993, S. 21). Und eine konstruktivistische Erwachsenenbildung mit ihrer Ermöglichungsdidaktik bietet hierfür, wie oben dargestellt wurde, einen idealen Entfaltungsraum. Dazu gehören auch und ganz besonders die sog. Perturbationen. Denn gerade sie zeichnen eine Situation als individuell geprägt aus. Gerade Perturbationen können durch ihren vermeintlich störenden Impuls zur Willenserweckung beitragen und neues Potenzial im Lehr- Lernprozess freisetzen (vgl. Arnold, 2018, S. 135), indem sie neue Perspektiven eröffnen. Dies erfordert Übersicht und Toleranz und eine gute Rhythmisiertheit bei allen Beteiligten, damit diese aufeinander zugehen können, miteinander in Resonanz gehen und in einen fruchtbaren Dialog treten können, sich quasi aufeinander einschwingen können (vgl. Arnold & Siebert, 2006, S. 31), was ganz im Sinne einer konstruktivistischen Beziehungsgestaltung ist (vgl. Kap. 4.5). Lehrende müssen sich dieser Aspekte bewusst sein, auf sie reagieren können und sie möglichst fruchtbar in den Lernprozess einbinden. Hierzu bedient sich die konstruktivistische Erwachsenenbildung eines alle Beteiligten wertschätzenden, intersubjektiven, zirkulären Systems, wie dies in Kap. 4.5.1 anhand der ausgewählten Wirkfaktoren dargestellt wurde. Hinzu kommt die Möglichkeit und Aufgabe zur Reflexion als wesentlichem Aspekt der angestrebten Selbstwirksamkeit und Entfaltung der Selbstlernkompetenz der Lernenden. Eine auf einer derartigen Beziehungsgestaltung beruhende Didaktik kann ohne Rhythmisiertheit nicht auskommen, so die Schlussfolgerung des Autors. Mit Blick auf ihre am DISC zeitlich relativ flexiblen Rahmenbedingungen, die gerade den Lebensumständen Erwachsener gerecht werden und den modernen Möglichkeiten des Onlinetutoring und e-Learning mit begleitenden Präsenzveranstaltungen gilt dies auch für die Methodik und die Rahmenbedingungen einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung.

Alle an einer konstruktivistischen Lehrveranstaltung beteiligten Menschen und Komponenten zeichnen sich, so das Fazit des Autors, aus den obigen Überlegungen und Darstellungen, durch geistige, emotionale, methodische wie auch didaktische Flexibilität aus, was sich nach Meinung des Autors wiederum als rhythmische Qualitäten erkennen lässt und auf der gewachsenen Agogik eines Menschen beruht und auf diese schlussendlich auch abzielt. Ziel konstruktivistischer Interventionen ist es, gerade das zu ermöglichen, was eine konstruktivistische Erwachsenenbildung so fruchtbar macht, bzw. was ihre Didaktik aus erziehungswissenschaftlicher Sicht begründet, nämlich die Inspiration des Moments im Lernprozess als selbstwirksamer Ausdruck mannigfaltiger Konstruktionen. Nach Meinung des Autors ermöglicht es eine konstruktivistische Erwachsenenbildung anhand ihrer dargestellten Wirkfaktoren und Erfahrungsräume allen Beteiligten, in ihrem eigenen Rhythmus zu „schwingen“ und damit ganz wie ein Rad, dessen Achse sich in der Mitte befindet, quasi rund zu laufen und aus dem Vollbesitz ihrer fachlichen und personalen Kompetenzen kreativ zu schöpfen. In seinem auf Selbstwirksamkeit und Stärkung der Selbstlernkompetenz abzielenden Bestreben fordert ein ermöglichungsdiagnostisches Lehr- und Lernsetting Lernende immer wieder aufs Neue. Es hält so, quasi rhythmisch pulsierend, ein Vakuum aufrecht, das die Lust an Leistung bei Lernenden wie auch bei Lehrenden, die sich an diesen fruchtbaren Prozessen nach Meinung und Erfahrung des Autors ebenso erfreuen (vgl. hierzu auch Arnold, 2018), lebendig erhält. Als konstruktivistisches Fazit ließe sich infolgedessen festhalten: Rhythmus und Agogik sind wesentliche Faktoren einer konstruktivistischen und ermöglichungsdiagnostischen Erwachsenenbildung.

Wie Abb. 14 anschaulich darstellen möchte, stehen sowohl die Musik wie auch die wissenschaftlichen Disziplinen der Soziologie, der Salutogenese, der Anthroposophie und der konstruktivistischen Erwachsenenbildung auf rhythmischem Fundament. Der Mensch mit seiner individuellen Rhythmizität und persönlichen Agogik steht im Zentrum dieser Disziplinen. Rhythmus und Agogik erscheinen dabei als natürliche Komponenten, die in Systemen eine naturgegebene Entfaltung und ein Gleichgewicht im Sinne einer Homöostase ermöglichen. Dabei kommt der Rhythmizität in der Salutogenese wie auch in der anthroposophischen Medizin eine gesundheitsrelevante Funktion zu, während sich die Erziehungswissenschaften in der anthroposophisch orientierten Pädagogik und, für diese Arbeit mit besonderem Fokus, eine konstruktivistische ermöglichungsdiagnostische Erwachsenenbildung einer rhythmischen Beziehungsgestaltung und Wahrung und Förderung der individuellen Rhythmizität und Agogik der Menschen widmen. Dies lässt nach Meinung des Autors viel Raum für Kreativität und Wohlbefinden, damit sich alle Beteiligten an ihren Potenzialen und Lehr- Lernfortschritten konstruktiv erfreuen können.

Aus den dargestellten disziplinären „Plädoyers“ lässt sich in der Gesamtschau ein interdisziplinäres Schaubild erstellen, das die ausgewählten Disziplinen in ihrem Ansatz, ihrer Qualität und in ihrer Rhythmizität einander gegenüberstellt.

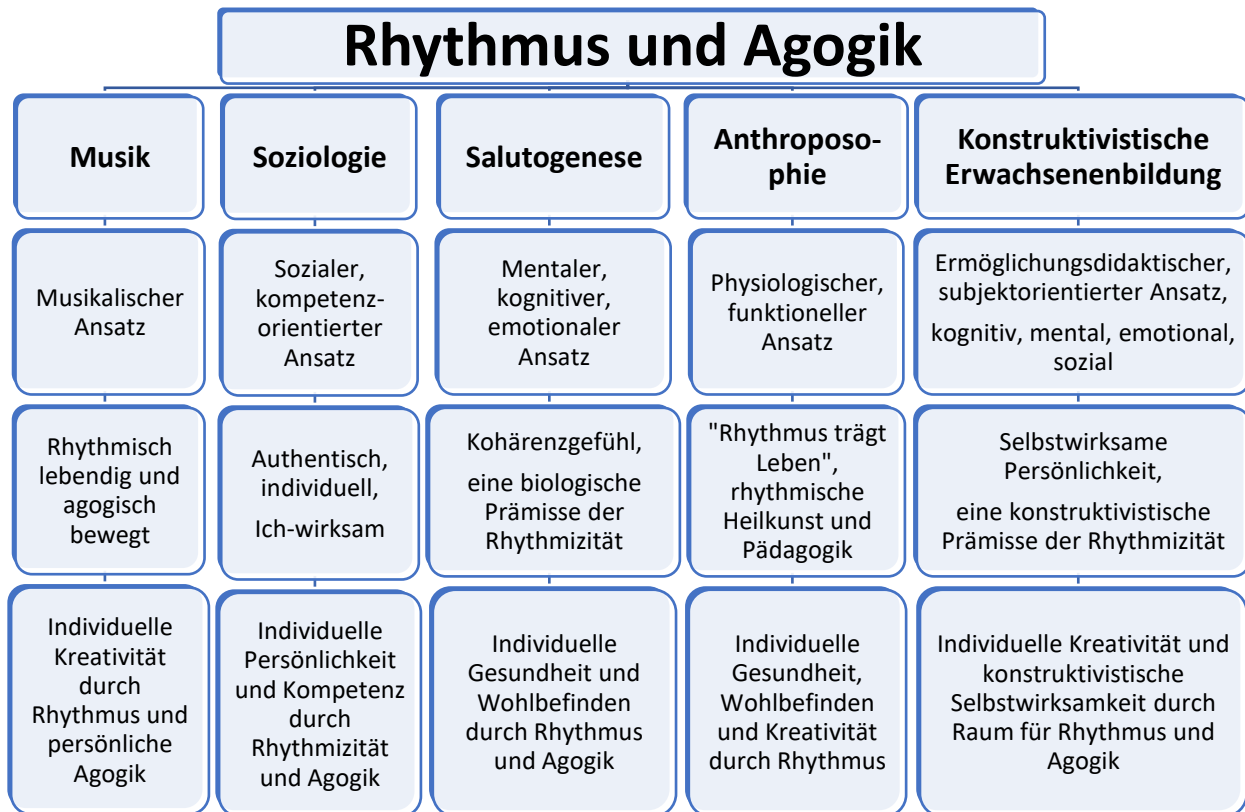


Abb. 14: Rhythmus und Agogik in der interdisziplinären Gesamtschau (eigene Darstellung).

5.2 Mens sana in scholae sano – gesunder Geist in gesunder Schule

„Die `Gesundheitsfördernde Schule` ist das zentrale Konzept der Gesundheitsförderungsstrategie der Weltgesundheitsorganisation im Schulbereich geworden“ (Paulus, 2003, S. 2, Hervorhebung im Original). Mit diesen Worten weist Paulus auf die Bedeutung der Gesundheit für schulische Bildung und ihre an Beachtung gewinnende Stellung im internationalen Rahmen hin. Dabei sei „die Steigerung der Erziehungs- und Bildungsqualität der Schule“ (ebd.) das übergeordnete Ziel. Eines der Stichworte hier lautet Gesundheitserziehung (ebd., S. 3), ein anderes zielt auf salutogenetisch ausgerichtete Konzepte in der Schule ab (ebd., S. 4). Generell bezeichnend ist, nach Meinung des Autors, die hier zutage tretende Entwicklung hin zu einer gesunden Schule, die sich zwischenzeitlich auch in weiteren pädagogischen Bereichen wiederfindet, so z.B. in dem Projekt „Gesunde Musikschule“ des Landesverbandes der Musikschulen Baden-Württembergs. Die Idee der gesundheitsfördernden Schule genießt, nach Meinung des Autors, im Hin-

blick auf die oben dargestellten interdisziplinären und auf Rhythmus und Agogik basierenden Ergebnisse auch in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung in entsprechend angepasstem Rahmen ein hohes Ansehen.

Mit ihrer grundlegenden Subjektorientierung und den dargestellten didaktischen Komponenten, die allesamt darauf abzielen, dem Menschen als einer gewachsenen Persönlichkeit mit all ihren Facetten und Prägungen einen fruchtbaren und weiten Raum für Lehren und Lernen zu geben, schafft eine konstruktivistische Erwachsenenbildung ein Lehr- und Lernumfeld, das, nach Meinung des Autors, einer kreativen individuellen Entfaltung des Menschen einen optimalen Nährboden bereitet. Insbesondere durch eine Beziehungsgestaltung, die im Konstruktivismus auf Achtsamkeit, Wahrung der Würde, Anerkennung und ausgeprägte Kompetenzorientierung in einem systemischen und eben nicht linearen Gefüge setzt, bestehen nach Meinung des Autors beste Möglichkeiten für Lehrende wie Lernende, sich wohlfühlen, mit freiem und wachem Geist „zu atmen“ und so mit möglichst breiter Lust und Freude an einer gewählten Bildungsveranstaltung teilzunehmen. Dabei ermöglichen, nach Meinung des Autors, gerade die rhythmisch – agogischen Wesenszüge der Ermöglichungsdidaktik ein Wirksamwerden der Prinzipien der Salutogenese, respektive des Kohärenzgefühls. Denn so wie sich eine konstruktivistische Erwachsenenbildungsveranstaltung nach den dargestellten Prämissen präsentiert, scheint sie, nach Meinung des Autors, prädestiniert dafür, dass Menschen sie handhabbar, verstehbar und bedeutsam finden und sich mit einem starken Kohärenzgefühl und insofern „gesund“ bzw. sich wohl fühlend als wertvollen Teil dieses konstruktivistischen Gefüges wahrnehmen. Dies fördert, nach Meinung des Autors, die Kreativität aller Teilnehmenden, lässt den Geist sich frei entfalten und frei assoziieren und begünstigt schlussendlich die Qualität und Vielfalt der Konstruktionen im Lehr- Lernprozess.

5.3 Quo vadis? – Mit Rhythmus und Agogik vom Konstruktivismus zum Konnektivismus?

Die Darstellungen in dieser Arbeit begannen mit dem Hinweis auf Vernetzung und Konnektivismus als ausgewählter Aspekte im Ausdruck unseres Zeitgeistes im 21. Jahrhundert. Ganz im Geiste der Vernetzung soll hier nun der große Bogen geschlagen werden. Das Konzept einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung erscheint dem Autor, so wie es dargestellt wurde und wie es sich in der Fachliteratur präsentiert, absolut schlüssig. Veränderungspotenzial bzw. -bedarf zeigt sich, nach Meinung des Autors, insofern lediglich durch das Wesen der konstruktivistischen Didaktik in sich begründet. Ihre Wirkungsoffenheit und Orientierung an aktuellen Gegebenheiten, in der Ermöglichungsdidaktik anhand dessen, was die Teilnehmenden an Kompetenzen, Potenzial

und lebensweltlicher Prägung etc. mitbringen, verlangt zwangsläufig danach, sich auch aktuellen didaktischen Strömungen nicht zu verschließen. Auch hier könnte wiederum eine gewisse Flexibilität und Rhythmizität im Sinne der obigen Darstellungen erkannt werden.

Wenn nun in dieser Arbeit der Erwachsenenbildung und ihrer Disziplin der Ermöglichungsdidaktik gesundheitswissenschaftliche und komplementärmedizinische Aspekte gegenübergestellt werden, so ist sich der Autor durchaus bewusst, dass es sich hierbei um eine interdisziplinäre Vernetzung anhand eines ausgewählten und eingegrenzten Themenbereiches handelt. Dieser nimmt in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung sicherlich nicht den Raum ein, der ihm in dieser Arbeit zugutekommt. Jedoch entspringt die Untersuchung eben gerade jenem konnektivistischen Vernetzungsgedanken, der zu Beginn dieser Arbeit als Ausdruck des Zeitgeistes dargestellt wurde. Nach Meinung des Autors liegt im Konnektivismus die nähere Zukunft vieler, vielleicht sogar aller, Wissenschaftsbereiche. Wir befinden uns heute im sog. Informationszeitalter und im Zeitalter der Digitalisierung (vgl. Arnold, 2015b, S. VII). Informationen zu vielseitigsten Themenbereichen sind weltweit und quasi jederzeit verfügbar und via Datennetze abrufbar. Schon alleine diese Vielfalt an Angeboten spricht für eine Erweiterung unserer disziplinären Blickwinkel. Arnold spricht nicht von ungefähr vom „Ende der Monokonzepte“ (Arnold, 2010, S. 238). Und gerade der in der konstruktivistischen Erwachsenenbildung angestrebte Erkenntnisgewinn durch Raum für vielseitigste Konstruktionen spricht schlussendlich dafür, dass sich die wissenschaftlichen Blickwinkel noch mehr erweitern. Dennoch handelt es sich bei den ausgewählten Disziplinen mit der Anthroposophie um einen Bereich aus den Geisteswissenschaften und der nicht evidenzbasierten komplementären Medizin, der insofern einer wissenschaftlichen, evidenzbasierten Überprüfung nur bedingt standhalten kann. Aber ganz in dem Geist, in dem eine Ermöglichungsdidaktik an die Kompetenz aller Beteiligten anschließen möchte und sich schon dadurch interdisziplinär beeinflusst sieht sowie auch mit Blick auf die in der Bevölkerung steigende Nachfrage an der Komplementärmedizin (vgl. Albrecht, 2013), erscheint es dem Autor gerechtfertigt, nicht zuletzt auch aus seiner Erfahrung und der vieler anthroposophischer Ärzte (vgl. GAÄD, 2017) und Pädagogen (vgl. Marti, 2003) diesen Erfahrungsschatz in diese Arbeit einzubinden und einen derartigen interdisziplinären Vergleich im Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen Arbeit anhand der ausgewählten Disziplinen durchzuführen. Mit dem Konzept der Salutogenese wurde demgegenüber ein sozialwissenschaftlicher Bereich herangezogen, der bereits eine breite interdisziplinäre und konnektivistische Akzeptanz und Bestätigung im wissenschaftlichen Diskurs erfahren hat.

Nach Arnold (2015b, S. VII) liegt dem Begriff Konnektivismus „ein Verständnis von Systemen als Kopplung einfacher Komponenten zugrunde, die nach bestimmten Regeln miteinander verbunden werden.“ Mit dem Konnektivismus reagieren wir, so Arnold (ebd.) auf die Herausforderungen unserer Zeit im digitalen Zeitalter und in einer Zeit der Globalisierung. Im Zentrum steht dabei „das Lernen in Systemen“ (ebd.) sowie der „Austausch von Wissen in vernetzten Strukturen“ (ebd.), bzw. das Lernen per Vernetzung. Letzteres bedeutet gerade mit Blick auf die vielfältigen und rasch zunehmenden Angebote im World Wide Web (vgl. Siemens, 2008) und dem allgemein leichten Zugriff auf diverse Wiki-Systeme (vgl. Petersen, 2012b) eine ebenso leichte Vernetzung unterschiedlicher Wissenschaftsbereiche. Dies beinhaltet jedoch auch eine Gefahr bzw. ein Risiko, da das verbreitete Wissen im Netz nicht immer einer entsprechenden Validitäts- und Qualitätskontrolle unterliegt.

Ein wesentlicher Unterschied des Konnektivismus zum Konstruktivismus besteht nach Siemens (2008, S. 11) darin, dass konstruktivistische Lernerfolge auf den Konstruktionen Einzelner beruhen, während konnektivistische Lernerfolge vernetzt, und zwar in Form von Internetvernetzung, Smartphones, sozialen Medien sowie Computer und Internetzugang für Lernende wie Lehrende (ebd., S. 6), aus einer bewusst gewählten und verbundenen Diversität entstehen und dabei in ihrer Entstehung schon mit anderen geteilt werden. Damit kann der Konnektivismus als eine moderne, zeitgemäße Strömung verstanden werden, der sich die Erwachsenenbildung als Melting-Pot unterschiedlichster Teilnehmerinnen und Teilnehmer, mit ihren vielfältigen Kompetenzen und Qualifikationen zwangsläufig nicht entziehen kann. Die Komponenten Rhythmus und Agogik können hier im Kontext eines pulsierenden und von Flexibilität und Toleranz geprägten Austausches verschiedener Netzwerkkomponenten, Netzwerkteilnehmer, Netzwerkdisziplinen und insofern verschiedener Kompetenzen und Meinungen betrachtet werden. Nach Meinung des Autors und unter Bezugnahme auf Siemens (2008) erfordert eine konnektivistische Erwachsenenbildung ein breites Maß an zeitgemäßem netzwerkbasierendem Know-how von allen Beteiligten, das wiederum gerade für ältere Erwachsene eine Hemmschwelle bedeuten kann. Dennoch können, nach Meinung des Autors, gerade die mit dieser Arbeit als interdisziplinär herausgearbeiteten Komponenten Rhythmus und Agogik, ob ihrer konstruktivistisch flexiblen Qualität, wegbereitend sein für eine zeitgemäße Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung auf ihrem Weg zum Konnektivismus. So kann gerade diese Arbeit, nach Meinung des Autors, als Ausdruck einer konnektivistischen Themenbearbeitung auf konstruktivistischem Fundament betrachtet werden, da sie interdisziplinär angelegt ist und wissenschaftliche Erkenntnisse, Erfahrungswerte

und Thesen aus unterschiedlichen Bereichen ganz im konnektivistischen Sinne betrachtet.

Nach Meinung des Autors stellt die konstruktivistische Erwachsenenbildung ein in sich schlüssiges und erfolgreich praktiziertes Bildungskonzept für Erwachsenen dar. Als Ausblick für die Zukunft liegt, nach der persönlichen Auffassung des Autors, dennoch im Konnektivismus die Zukunft. Die Schnelllebigkeit unserer Zeit verlangt gerade im Bereich der Weiterbildung und beruflichen Erwachsenenbildung danach, mit der Zeit Schritt zu halten – im Rhythmus zu bleiben. Insofern müssen und werden erwachsene Lehrende und Lernende konnektivistisch gefordert werden und sich mit diesen vernetzten Lernformen beschäftigen müssen. Gerade eine flexible Rhythmizität und ein gutes Kohärenzgefühl im Sinne der Salutogenese können hier, nach Meinung des Autors, sehr von Vorteil sein und die Flexibilität und Anpassungsfähigkeit der Menschen gewährleisten und ggf. erhöhen. Dennoch ist diese Entwicklung generell und für den Bereich der Erwachsenenbildung, nach Meinung des Autors, mit Vorsicht zu sehen und durchaus auch kritisch zu betrachten, denn gerade der im Bildungsbereich so wichtige Qualitätsaspekt ist in vernetzten Onlinelernkulturen nicht immer gewährleistet, weshalb von allen Beteiligten erhöhte und kritische Aufmerksamkeit verlangt werden sollte, nicht zuletzt auch, um die gute wissenschaftliche Praxis nicht zu verwässern.

Auch auf dem Weg in eine konnektivistische Zukunft können und werden konstruktivistische Wirkfaktoren, nach Meinung des Autors, eine wichtige Rolle spielen, denn an einer wertschätzenden, von Achtsamkeit und Kompetenzorientierung geprägten Umgangsform zwischen Lehrenden und Lernenden wird man sich, nach Meinung des Autors, auch im Zeitalter der Vernetzung sicherlich erfreuen. Und Rhythmus und Agogik sind, als Fazit des Autors für diese Arbeit, die hierfür interdisziplinär „gesündesten“ und am besten geeigneten Wirkfaktoren. Nach Meinung des Autors zeigen die dargestellten und diskutierten Aspekte, Wirkfaktoren und Erfahrungsräume einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung einen deutlichen Bezug zu den Komponenten Rhythmus und Agogik, weshalb der Autor der eingangs formulierten Arbeitshypothese zustimmen möchte und zu dem Fazit kommt, dass die Didaktik der konstruktivistischen Erwachsenenbildung auf einem interdisziplinären Fundament steht, das sich neben seiner erziehungswissenschaftlichen Begründung anhand der ausgewählten Disziplinen durch Rhythmus und Agogik als übergeordneten Wirkfaktoren und damit auch durch eine gesundheits- und sozialwissenschaftliche Begründung auszeichnet.

Die Didaktik einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung erscheint dem Autor vor diesem Hintergrund interdisziplinär begründet. Ihre Wirkfaktoren und Erfahrungsräume und

ihre Didaktik sind, nach Meinung des Autors, geeignet, sowohl im Sinne der Salutogenese wie auch der anthroposophischen Menschenbetrachtung und Medizin Lehr- und Lernräume in der Erwachsenenbildung zu kreieren, die es ermöglichen, dass Menschen in ihrem eigenen Rhythmus und damit aus ihrer Mitte und im Zustand persönlichen Wohlbefindens an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung teilnehmen können. Lehrende und Lernende können, so die Schlussfolgerung aus den interdisziplinären Erkenntnissen dieser Arbeit, anhand der Wirkfaktoren einer konstruktivistischen Didaktik, im Rahmen von Lehr- Lernprozessen in die Lage versetzt werden, mit einem guten Kohärenzgefühl, einer flexiblen und persönlichen Rhythmizität und damit ganz im eigentlichen Sinne der Agogik aus dem Vollbesitz ihrer ureigenen kognitiven, emotionalen und selbstwirksamen Kräfte eigenschöpferisch zu agieren und ihre Potenziale sowie ihre angestammte Kompetenz konstruktiv zu nutzen. Daher scheint es dem Autor angebracht, auch die Aspekte Rhythmus und Agogik in den Kanon der didaktisch wirksamen Aspekte und Wirkfaktoren einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung aufzunehmen.

Die konstruktivistische Erwachsenenbildung ist, nach Meinung des Autors, mit Blick auf die Gegenwart und die sich bereits abzeichnende nahe Zukunft überdies bestens geeignet, auf dem Fundament ihrer „gesunden“ (vgl. oben) Wirkfaktoren und Erfahrungsräume, den Weg in Richtung Konnektivismus zu bahnen. Dabei sollte es ihr gelingen, ihre konstruktivistische Identität zu bewahren, was dem Autor sowohl salutogenetisch wie auch individualagogisch mit Blick auf das Subjekt und seine zu achtende und wahrende Persönlichkeit durchaus für wünschenswert und begründet erscheint.

Als konkreter Forschungsausblick wäre für den Autor die Durchführung einer quantitativen Untersuchung mittels Fragebögen und Herzratenvariabilitätsmessungen (vgl. Lohninger, 2017) bei Probanden aus vermittlungsdidaktischen und ermöglichungsdidaktischen Bildungsveranstaltungen als zweier zu vergleichender Kohorten denkbar. Dabei wäre zu überprüfen, ob die vegetative Gesamtsituation sowie der sympathische und parasympathische Zustand der Probanden der beiden Vergleichsgruppen signifikante Unterschiede aufweisen und sich ggf. Übereinstimmungen mit den aus den Ergebnissen dieser Arbeit herzuleitenden gesundheitswissenschaftlichen Schlussfolgerungen bezüglich der „gesünderen“ ermöglichungsdidaktischen Erwachsenenbildung ergeben.

„Alle Methode ist Rhythmus“

Novalis

(Novalis, 1929)

Literaturverzeichnis

- Albrecht, H. (2013). Zur Lage der Komplementärmedizin in Deutschland. *Forschende Komplementärmedizin* (2006), 20 (1), 73-77.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit* (Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, Band 36). Tübingen: dgvt Verlag.
- Arnold, R. (2010). *Selbstbildung oder: wer kann ich werden und wenn ja wie?* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Arnold, R. (2012). *Seit wann haben Sie das?: Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus* (2. Auflage). Heidelberg: Auer.
- Arnold, R. (2014). *Bausteine der Erwachsenenendidaktik. Studienbrief EB 0120 des Master- Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.*
- Arnold, R. (Hrsg.). (2015a). *Bildung nach Bologna!* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Arnold, R. (2015b). *Portraits und Konzeptionen zur Erwachsenenbildung. Studienbrief EB 0110 des Master- Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.*
- Arnold, R. (2018). *Wie man lehrt, ohne zu belehren: 29 Regeln für eine kluge Lehre ; das LENA-Modell* (2018. Auflage). Heidelberg: Auer.
- Arnold, R., Nuissl, E. & Nolda, S. (2010). *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Arnold, R. & Pachner, A. (2011). *Konstruktivistische Lernkulturen für eine kompetenzorientierte Ausbildung künftiger Generationen.* In T. Eckert, A. von Hippel, M. Pietraß & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Bildung der Generationen* (S. 299-307). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arnold, R. & Schüßler, I. (Hrsg.). (2015). *Ermöglichungsdidaktik: Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen* (2. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Arnold, R. & Siebert, H. (2006). *Die Verschränkung der Blicke: Konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog.* Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

- Bologna-Erklärung (1999). Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999, Bologna. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/files/bologna_deu.pdf [30.07.2018].
- Boyce, W. T., Jensen, E. W., Cassel, J. C., Collier, A. M., Smith, A. H. & Ramey, C. T. (1977). Influence of Life Events and Family Routines on Childhood Respiratory Tract Illness. *Pediatrics*, 60 (4), 609-615.
- Calmbach, M., Flaig, B. & Roden, I. (2014). AOK Familienstudie 2014: Teil 1: Repräsentativbefragung von Eltern mit Kindern von 4 bis 14 Jahren. Verfügbar unter: http://aok-bv.de/imperia/md/aokbv/presse/pressemitteilungen/archiv/2014/aok_familienstudie_2014_gesamtbericht_band_1.pdf.
- Cube, F. v. (2004). Fordern statt verwöhnen - Lust an Leistung. Verfügbar unter: https://www.health-on-top.de/userdoks/handouts/2004_voncube_vortrag.pdf [29.07.2018].
- Cube, F. v. & Alshuth, D. (1989). Fordern statt Verwöhnen: Die Erkenntnisse der Verhaltensbiologie in Erziehung und Führung (3. Auflage). München u.a.: Piper.
- DQR (2018). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verfügbar unter: <https://www.dqr.de/content/2315.php> [21.07.2018].
- DQR-Handbuch (2013). Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen: Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/130823_Handbuch_mit_nicht-barrierefreier_Anlage_MAM.pdf [22.07.2018].
- Dtv-Brockhaus (1990). Dtv-Lexikon. München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- F.A. Brockhaus (1982). Der Musik-Brockhaus. Wiesbaden: Brockhaus; Schott.
- Felden, H. von. (2014). Didaktisches Handeln und Kommunikation in Lerngruppen. Studienbrief EB 0410 des Master- Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript., Kaiserslautern.
- Fiese, B., Tomcho, T., Douglas, M., Kimberly, J., Poltrock, S. & Baker, T. (2002). A Review of 50 Years of Research on Naturally Occurring Family Routines and Rituals: Cause for Celebration? Verfügbar unter: <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/fam-164381.pdf>.
- GAÄD (2017). Vademecum Anthroposophische Arzneimittel 2017 (4. Auflage). München: Gesellschaft Anthroposophischer Ärzte in Deutschland (GAÄD).

- Glaserfeld, E. v. (2008). Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme (1. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Golenhofen, K. (1997). Physiologie: Lehrbuch, Kompendium, Fragensammlung. München: Urban & Schwarzenb.
- Hellinger, B. & Weber, G. (Hrsg.). (1998). Zweierlei Glück: Die systematische Psychotherapie Bert Hellingers (11. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verl. und Verl.-Buchh.
- Hildebrandt, G., Moser, M. & Lehofer, M. (2013). Chronobiologie und Chronomedizin: Biologische Rhythmen, medizinische Konsequenzen (2. Auflage). Weiz: Gesundheitsleitsystem.
- Kratky, K. W. (2003). Komplementäre Medizinsysteme: Vergleich und Integration. Wien: Ibero.
- Lohninger, A. (Hrsg.). (2017). Herzratenvariabilität: Das HRV-Praxis-Lehrbuch. Wien: facultas.
- Maier, G. & Schmitt, E. (1998). Bildung im Kontext von Entwicklungsaufgaben im höheren Erwachsenenalter – Theoretische Begründungen und empirische Ergebnisse. Bildung und Erziehung, 51 (4), 401-414.
- Marti, T. (2003). Gesundheitsfördernde Pädagogik, S. 547-557. Verfügbar unter: https://www.erziehungskunst.de/fileadmin/archiv_alt/2003/p008EZ-05-2003.pdf [05.08.2018].
- Marti, T. (2005). Das ganze rhythmische System ist ein Arzt. Verfügbar unter: https://www.erziehungskunst.de/fileadmin/archiv_alt/2005/1105p003Marti.pdf.
- Marti, T. (2009). Rhythmus als essenzielles Medium der Pädagogik. Verfügbar unter: http://projektart-berne.de/Downloads/Marti_Rhythmus_RB78.pdf.
- Meyer, U. (2008). "Studieren Sie den Rhythmus. Rhythmus trägt Leben." - Das Gespräch Steiner/Hauschka im Kontext der Arnheimer Vorträge 1924. Der Merkurstab (3), 263-269.
- Müller-Commichau, W. (2012). Anerkennungspädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Verfügbar unter: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=140241 [10.08.2018].
- Müller-Commichau, W. (2014). Anerkennung in der Pädagogik: Ein Lehrstück. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

- Neuhaus, H. (1986). Die Kunst des Klavierspiels (3. Auflage). Leipzig: Dt. Verlag f. Musik.
- Nistl, M. (2015). Der Mensch, ein rhythmisches Wesen?: Über die Bedeutung von Rhythmus und Agogik in Physiologie und Salutogenese anhand der Dynamik der homöopathischen Miasmen und der funktionellen Dreigliederung der Anthroposophie. Verfügbar unter: http://inter-uni.net/static/download/publication/masterthesen/VT_Nistl_Rhythmus_u_Agogik_i_Physiologie_u_Salutogenese2015UCN.pdf.
- Nistl, M. (2018). Salutogenese und Rhythmus in der konstruktivistischen Didaktik der Erwachsenenbildung nach Kersten Reich. Studienbegleitende Hausarbeit im Master- Fernstudiengang der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Novalis (1929). Fragmente I, Kap. 23: Kunstfragmente. Verfügbar unter: <http://guttenberg.spiegel.de/buch/fragmente-i-6618/23> [06.08.2018].
- Paß, P. (2006). Die Psychoanalyse und der fremde Blick. Verfügbar unter: https://www.inter-uni.net/static/download/publication/psychosozial/2006_Pass_college_fremder_Blick_GW_3.3.pdf [02.08.2018].
- Paulus, P. (2003). Schulische Gesundheitsförderung – vom Kopf auf die Füße gestellt. Von der Gesundheitsfördernden Schule zur guten gesunden Schule. Verfügbar unter: http://gesunde-schulen-zuerich.ch/globalassets/gesundeschulenzuerich/dateien/manuskript_schulische_gesundheitsfoerderung.pdf [05.08.2018].
- Petersen, J. (2012a). Berufliche Weiterbildung im Prozess der Europäischen Integration. Studienbrief EB 1330 des Master- Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Petersen, J. (2012b). Neue elektronische Medien in der beruflichen Weiterbildung. Studienbrief EB 1320 des Master- Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript., Kaiserslautern.
- Reich, K. (2010). Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. s.l.: Beltz Verlagsgruppe.
- Roemer, F. (2014). Therapiekonzepte der anthroposophischen Medizin: Stufenpläne mit Differenzialdiagnostik. Stuttgart: Haug.
- Roth, G. (2015). Bildung braucht Persönlichkeit: Wie lernen gelingt. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Settertobulte, W. (2010). AOK-Familienstudie 2010.: Routinen und Rituale fördern die Gesundheit der Kinder. Verfügbar unter: Routinen und Rituale fördern die Gesundheit der Kinder.
- Siebert, H. (2014). Erwachsene - lernfähig aber unbelehrbar?: Was der Konstruktivismus für die politische Bildung leistet (1. Auflage). Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- Siemens, G. (2008). Learning and Knowing in Networks: Changing roles for Educators and Designers. Verfügbar unter: <https://www.calvin.edu/~dsc8/documents/George-SiemensPresentation-Jan2008.pdf> [05.08.2018].
- Sitzenstuhl, I., Scherpner, M. & Richter-Markert, W. (2007). Hand- und Arbeitsbuch der Agogik: Ein mehrdimensionales Denk- und Handlungsmodell. Freiburg, Br.: Lambertus.
- Steiner, R. (1983). Die Polarität von Dauer und Entwicklung im Menschenleben. Die kosmische Vorgeschichte der Menschheit (2. Auflage). Dornach / Schweiz: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1990). Die Erziehung des Kindes. Die Methodik des Lehrens. (GA 658, Taschenbuchausg., 33. - 42. Tsd). Dornach/Schweiz: Rudolf-Steiner-Verl.
- Steiner, R. (Hrsg.). (1995). Apokalypse und Priesterwirken: Achtzehn Vorträge, Gespräche und Fragenbeantwortungen, in Dornach vom 12. bis 22. September 1924, wiedergegeben nach Notizen von Teilnehmern ; mit Wandtafelzeichnungen und Notizbucheintragen (1. Auflage). Dornach/Schweiz: Rudolf-Steiner-Verl.
- Steiner, R. & Wegman, I. (2000). Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen (7. Auflage). Dornach: Rudolf Steiner.
- Traub, H. (2011). Philosophie und Anthroposophie: Die philosophische Weltanschauung Rudolf Steiners: Grundlegung und Kritik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Vagedes, J. & Soldner, G. (2013). Das Kinder-Gesundheitsbuch: [Kinderkrankheiten ganzheitlich vorbeugen und heilen] (1. Auflage). München: Gräfe und Unzer.
- Van Houten, C. (1993). Erwachsenenbildung als Willenserweckung. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Weber, E. (2003). Pädagogik - Grundfragen und Grundbegriffe: Eine Einführung (9. Auflage). Donauwörth: Auer.

Eigenständigkeitserklärung

„Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbständig 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.“

Ubstadt-Weiher, den 20. August 2018



Manfred Nistl