



Leseprobe aus Standop, Röhrig und Winkels, Menschenbilder in Schule und Unterricht,

ISBN 978-3-7799-3698-5

© 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3698-5)

isbn=978-3-7799-3698-5

Die Relevanz und Genese von Menschenbildern im Kontext von Schule und Unterricht

Jutta Standop, Ernst Daniel Röhrig und Raimund Winkels

Werte als handlungsregulierende Entitäten sind philosophische, soziologische und psychologische Konzeptionen, die nicht für sich allein stehen, sondern ihre Legitimation aus einer ganzheitlichen Sichtweise des Menschen erhalten, dem Menschenbild. Dabei sind viele Überzeugungen so selbstverständlich, dass sie im Alltag selten überdacht werden. Dies betrifft besonders die tief im Individuum verwurzelten sogenannten Grundüberzeugungen, wie z. B. der religiöse Glaube, die Freiheit des Willens, Prinzipien der Ethik, soziale Verantwortung und andere Werte (vgl. Fahrenberg 2007). Bezeichnet der Begriff Menschenbild die Vorstellung, das *Bild*, das jemand vom Wesen des Menschen hat, handelt es sich dabei um die Gesamtheit der Annahmen und Überzeugungen, was der Mensch von Natur aus, seiner ursprünglichen, natürlichen Verfasstheit gemäß ist, wie der Mensch in seinem sozialen und materiellen Umfeld lebt und welche Werte und Ziele das Leben eines Menschen haben sollte. Menschenbilder sind somit in der Regel in eine bestimmte Lehre eingebunden (z. B. eine christliche, eine humanistische oder eine darwinistische). Aus psychologischer Perspektive gehören sie zu den subjektiven (Verhaltens-)Theorien, als „naiv-theoretische Konzepte des Alltagsmenschen, um das Tun seiner Mitmenschen zu erklären und zu antizipieren“ (Laucken 1974, 27). Verschiedene Sichtweisen über die Natur des Menschen entstehen auch vor dem Hintergrund unterschiedlicher soziohistorischer Rahmenbedingungen (vgl. Pervin et al. 2005, 47).

Somit im Wesentlichen durch philosophische Ansichten zur grundlegenden Natur des Menschen gekennzeichnet, beschreibt das Menschenbild also Haltungen und Einstellungen, die fundamentale, existentielle Aspekte des spezifisch Menschlichen betreffen. Bollnow (1968) betrachtet es dem Wesen des Menschen immanent, sich Vorstellungen von seinem Menschsein zu machen und durch diese das eigene Leben zu erklären. Die Vorstellungen verbinden sich zu einem bestimmten Bild vom Menschen, das auf alle Lebensäußerungen des Betreffenden ausstrahlt und ihnen eine innere Einheit verleiht (ebd., S.13). Es umfasst spezielle, mit übergreifenden Gegenstandsbereichen verbundene Grundwerte (z. B. das Menschenbild des

Christentums, der Postmoderne, der Psychoanalyse). Allerdings existiert kein „geschlossenes, einheitliches oder ganzheitliches Menschenbild“ (Vosenskühl 2009, S 256f.), denn bislang existiert „keine gemeinsame begriffliche Form, in welcher die Resultate der Wissenschaften vom Menschen, von der Philosophie, der Theologie, der Psychologie und Soziologie bis zur Medizin und den Biowissenschaften theoretisch wohlgeordnet und kohärent untergebracht werden könnten“ (ebd., 267). Dieser Umstand trägt u.a. dazu bei, dass unterschiedlichste Vorstellungen und Konzepte unter dem Begriff Menschenbild subsumiert werden (können), u.a. auch in einem pädagogisch-didaktischen Menschenbild (vgl. Standop 2012).

Ein wesentlicher Aspekt des Menschenbilds ist das *Selbstbild*. Es entwickelt sich aus der Selbstwahrnehmung sowie der Selbstdeutung und ruht auf der individuellen Bereitschaft zur (kritischen) Reflexion über das eigene Denken, Fühlen und Handeln sowie auf der Offenheit, das eigene Porträt den Bildern anderer Personen gegenüberzustellen. Auf diese beziehen sich viele Menschenbildannahmen des Selbst, die mit größer werdender Vertrautheit dem jeweiligen anderen gegenüber zunehmend differenzierter werden.

Das Bild vom *Menschen im Allgemeinen* wiederum bezieht sich auf die namenlose Menge, für die in besonderem Maße auf Stereotype und Vorurteile zur Beschreibung „des Menschen an sich“ zurückgegriffen wird („Menschen sind generell bequem“, „Menschen wollen in Frieden leben“). Häufig besteht eine Diskrepanz zwischen dem eigenen Selbstbild und der Wahrnehmung der *Menschen im Allgemeinen*, da die Stereotype zwar grundsätzlich auf Menschen („Menschen sind stets auf ihren Vorteil bedacht“), aber nicht auf sich selbst als zutreffend empfunden werden, insbesondere wenn sie das Fehlen bzw. die Verletzung gesellschaftlich anerkannter Werte betreffen. Individuelle und kollektive Menschenbilder sind dennoch interdependent, denn durch seine Sozialität ist der Mensch Teil der Gemeinschaft. Die von jedem einzelnen Individuum entwickelten Menschenbilder enthalten daher viele für die Gemeinschaft typische Auffassungen im Sinne einer allen „Alltagsmenschen“ einer Gesellschaft gemeinsamen naiven Rahmentheorie (vgl. Laucken 1974): Traditionen der Kultur und Gesellschaft, Wertorientierungen sowie Antworten auf Grundfragen des Lebens (vgl. Standop 2012, 190f.).

Menschenbilder haben eine nützliche, orientierende und adaptive Funktion, durch die das Wissen über den Menschen geordnet und Perspektiven für das eigene Leben, für den Umgang mit anderen Menschen und Herausforderungen gewonnen werden. Aus den Annahmen des Menschenbilds können Erwartungen über das künftige Verhalten und Erleben abgeleitet werden. Theoretisch kann innerhalb des Menschenbilds unterschieden werden einerseits zwischen zentralen „Gewissheiten“, die sich im Kern

immer auf den Menschen beziehen und ihrer persönlich empfundenen Gültigkeit. Von diesen unterscheiden sich andererseits solche Überzeugungen, die weniger axiomatisch und fundamental zu sein scheinen, auch wenn sie unter Umständen persönlich bedeutsam sind wie z.B. soziale, politische u.a. Einstellungen, Interessen und Meinungen zu verschiedensten Themen (Standop 2012). Diese Überzeugungs-Systeme haben im Denken und vermutlich im Handeln eine maßgebliche Funktion (andere soziale, politische und religiöse Einstellungen können jedoch ebenfalls eine solche Intensität annehmen, vgl. Fahrenberg 2006).

Das individuelle Menschenbild wird durch andere Personen und durch Institutionen geformt, durch Lernen, Prozesse der Identifikation oder der Abgrenzung geprägt und über die eigene Auseinandersetzung weiterentwickelt. Es ist dem Selbst nicht in jeder Hinsicht bewusst oder mitteilbar. Die über Sozialisation weitervermittelten, kulturell geformten Menschenbilder drücken die Vielfalt der menschlichen Selbstwahrnehmung sowie der Selbst- und Fremddarstellung aus (vgl. Fahrenberg 2007). Jede Kultur verfügt über „ihre eigenen institutionalisierten und sanktionierten erlernten Verhaltensmuster, Rituale und Überzeugungen“ (Pervin u.a. 2005, 43). Kulturelle Praktiken reflektieren oftmals langfristig existierende religiöse und philosophische Überzeugungen. Diese sollen den Menschen Antworten geben auf grundlegende Fragen zum Wesen des Selbst, zur Rolle des Einzelnen in der Gemeinschaft und zu existentiellen Werten und Prinzipien. Die meisten einer Kultur angehörenden Menschen haben daher bestimmte Persönlichkeitsmerkmale gemeinsam (vgl. Standop 2012). Zugleich entsprechen die so entworfenen Menschenbilder im Allgemeinen dem, was den Menschen erkenntnisbezogen als Entwurf möglich ist: „Modelle für die Selbstansichten des Menschen sind seit Anbeginn die Artefakte und Maschinen, die der Mensch selbst imstande war zu konstruieren und zu bauen. [So] ist Adam noch ganz aus der Perspektive eines frühkulturellen Töpfers, der aus Lehm etwas zu formen weiß, konzipiert, (...) Die Treibdynamik Sigmund Freuds etwa ist ganz nach dem Modell der Dampfmaschine geformt (...) die Entwicklung der Elektronenrechner führt zu Modellen des Gehirns und damit des Menschen, die diesen nun als informationsverarbeitende Maschine auf bioelektrischer Basis identifizierten“ (Liessmann 2012, 51f.). Menschenbilder haben somit ihre spezifische Zeit, sie versammeln die herausragenden Themen des jeweiligen Zeitalters (Taylor 1996) und befinden sich selbst stets im Übergang (Standop 2014).

Zur Gliederung des Buches und seiner Beiträge

Mit dem vorliegenden Buch soll die erhebliche erziehungs- und bildungstheoretische Relevanz von Menschenbildern in verschiedenen Bereichen von Schule und Unterricht wissenschaftlich herausgearbeitet und begründet werden. Dies erscheint notwendig vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass einerseits zwar vielfältige empirische Forschung im Schulkontext durchgeführt wird, andererseits aber zahlreiche Aspekte, die den Haltungen, Überzeugungen oder der Persönlichkeit zugeordnet werden können, forschungsbezogen weitgehend ein Schattendasein führen, gleichwohl ihnen andererseits durchaus ein nicht unerheblicher Einfluss im Schul- und Unterrichtskontext zugestanden wird (vgl. Helmke 2010); zumal abgesehen davon, dass ein klug angelegtes Forschungsdesign einerseits möglicherweise eine zuverlässige empirische Untersuchung befördern könnte, andererseits zugleich heuristische Forschungszugänge zu diesem Thema wegweisend beitragen können.

Die Herausgeberschaft gliedert sich in zwei große Abschnitte. Der erste ist den interdisziplinären Zugängen zum Thema gewidmet und gewährt Einblicke in die allgemeine Bedeutung von Menschenbildern für gesellschaftliche Prozesse und Entwicklungen, durchaus mit besonderem Blick auf Schule und Unterricht. Der zweite konkretisiert menschenbildrelevante Perspektiven für schul- und unterrichtsbezogene Zusammenhänge. Ausgehend von einer generellen Befassung mit Bildungspolitik, Schulentwicklung und institutioneller Steuerung werden im weiteren Verlauf die Haltungen und Einstellungen von Lehrpersonen aus menschenbildbezogener Perspektive diskutiert, um daran anschließend konkrete Aspekte der Unterrichtsgestaltung und -entwicklung sowie der Pädagogischen Diagnostik zu thematisieren.

Teil 1 Interdisziplinäre Bezüge

Die Fragwürdigkeit der neuzeitlichen Anthropologie ist Thema von *Rafael Capurros* Aufsatz „*Die Zeit der digitalen Weltvernetzung*“. Diese ruht seines Erachtens in der Fixierung auf ein Menschenbild, das sich auf ein vermeintliches „Bescheid-Wissen“ über den Menschen gründet. Die aktuellen Veränderungen digitaler Weltvernetzung und deren Parallelen zur gegenwärtigen Entwicklung des Weltbildes bedürfen vielmehr einer dauerhaften philosophischen Auseinandersetzung. Denn der stets sich wandelnden Gegenwart ist die Offenheit gegenwärtiger und zukünftiger Identität des Menschlichen entgegenzustellen. Der digitalen Weltvernetzung attestiert Capurro eine Auflösung aller Zentren und damit eben auch eine Desanth-

ropozentrierung der Weltbilder. Ebenso ist eine Wandlung der neuzeitlichen Begriffe von Autonomie und Freiheit ersichtlich, wenn diese als Zuweisungen an Automaten und Maschinen und nicht länger als Alleinstellungsmerkmale des Menschen fungieren. Zentrale Bildungsaufgabe scheint die Suche nach Antworten auf die Frage zu sein, wie wir im Informationszeitalter als vernetzte Individuen, Nationen und als Weltgemeinschaft leben wollen.

An ausgewählten historischen Beispielen zeigen die Autorinnen *Eva Matthes* und *Sylvia Schütze* in ihrem Beitrag „*Menschenbilder in Schule und Unterricht – exemplarische Konzeptionen und Umsetzungsversuche*“ auf, welche Konsequenzen im Handeln aus spezifischen Menschenbildannahmen resultieren. Dabei verdeutlichen sie, wie auch die biographischen Kennzeichen der präsentierten Personen erkennbar Einfluss auf deren Bild vom Individuum beziehungsweise auf die Gestaltung von Erziehungssituationen genommen haben. Dies lässt sich sowohl in den gegründeten und/oder geleiteten Bildungsinstitutionen sowie deren jeweiligen Konzeptionen erkennen. Während die Autorinnen hinsichtlich der Zielrichtung der Erziehung des Edukanten durchaus Gemeinsamkeiten in den unterschiedlichen Entwürfen erkennen, unterscheiden sich die Umsetzungen maßgeblich durch die jeweils zugrundeliegenden Menschenbilder. Vorgestellt werden Francke, Salzmann, Pestalozzi, Stoy, Lietz sowie Montessori.

Die Ambivalenz der Theoriebildung zum Menschenbild wird von *Annette Scheunpflug* in „*Menschenbilder in Schule und Unterricht – evolutionstheoretische Perspektiven*“ thematisiert. Wiewohl pädagogisches Handeln stets ein (zumindest) implizites Menschenbild voraussetzt, ist dieses stets auch Handeln an Individuen. Daher wendet sie sich gegen ein präskriptiv normatives Verständnis von Menschenbildern. Einen besonderen Stellenwert nimmt aus ihrer Sicht die evolutionstheoretische Perspektive ein. Zum einen würdigt die Autorin die historische Bedeutung evolutionstheoretischer Erkenntnisse, zum anderen entwickelt sie deren Relevanz für die Bereiche des schulischen Lernens, wie Sozialisation allgemein. So verzeichnet sie eine Orientierung von Schule auf nicht-privilegiertes Lernen, konstruktivistische Theorien des Lernens verweisen auf ein von der Evolutionstheorie geprägtes Bild des Menschen. Die Autorin attestiert einem evolutionstheoretischen Menschenbild insgesamt ein hohes Maß an Relevanz für die bestehende und zukünftige Unterrichts- und Schulforschung.

„*Soziologische Grundlagen von Menschenbildannahmen*“ thematisieren *Elmar Anhalt* und *Rolf Becker* in ihrem Aufsatz. Die Autoren postulieren, dass jede soziologische Perspektive stets implizite oder explizite Menschenbildannahmen enthält. So wird der Mensch immer in seinen soziologischen Bezügen und den daraus resultierenden wechselseitigen Interaktionen verstanden. Entsprechend lassen sich verschiedene Gesellschaftstypen als Re-

sultate des Zusammenwirkens konstatieren: Homo soziologicus, homo oeconomicus, homo sozio-oeconomicus. Die Komplexität von Sozialsystemen kann als soziologisch determiniert durch gemeinsame genetische Ausstattung verstanden werden, als strukturfunktionalistischer Nachweis eines globalen Kulturmodells oder als rationale Adaption unter gleichen Umweltbedingungen. Menschenbilder ergänzen und rahmen dabei die singulären Eindrücke von Individuen zu einem gesamtheitlichen Bild.

Vier Funktionen ordnet Konrad Hilpert den Menschenbildannahmen in seinem Beitrag *„Zerbrechlich und trotzdem Spiegel des Göttlichen – Theologische Facetten des Menschenbildes“* zu. Zunächst verweist er auf deren Überlieferungs- und Erschließungsfunktion, sie dienen der Illustration, können akzentuieren und Detail- sowie Gesamtperspektiven gewähren. In ihrer Orientierungsfunktion beeinflussen Menschenbilder gleichermaßen Kognition, Affekte wie Konnotation, mitunter unbewusst, mitunter problematisch. Sie rechtfertigen (subjektiv) und erklären Handlungsweisen. Über die Rückbesinnung auf Menschenbildannahmen kann die wissenschaftliche Notwendigkeit zur Fokussierung auf Teilelemente des Menschen der menschlichen Komplexität gerecht werden und schließlich im Sinne der Ergänzungsfunktion die Einordnung wissenschaftlicher Erkenntnis ermöglichen. In Korrespondenz zu dieser Funktion erscheint dem Autor abschließend die Korrekturfunktion. Seine Betrachtungen münden in die Frage, was unbeliebig zum Menschsein gehört.

In *„Das Bild vom Menschen in Schule und Recht“* wirft Karl Heinz Auer zahlreiche aktuelle Fragen auf: Welches Maß an Unterschiedlichkeit müssen Menschen vor dem Hintergrund einer vielschichtigen Gesellschaft, gerahmt von einem gemeinsamen Wertesystem, dem Grundgesetz, (er-)tragen? Wie muss Schule gestaltet sein, welche Inhalte bereiten Schülerinnen und Schüler auf eine zukünftige Welt mit ihren Anforderungen vor? Hier postuliert der Autor – bei aller Unterschiedlichkeit der Herangehensweisen – Gemeinsamkeiten zwischen einer rechtlichen und einer pädagogischen Perspektive. Der Mensch wird in seiner Individualität wie seiner gesellschaftlichen Gebundenheit betrachtet. Neben einer historischen Betrachtung der Beziehung von Machtverhältnissen und historischen Erziehungsinhalten erprobt der Autor das Zueinander in Beziehung setzen bestehender Verfassungsziele und aktueller Erziehungs- und Bildungsanforderungen.

Rolf Oerter stellt in seinem Text *„Zur Entwicklung des Menschenbildes in der Kindheit und Jugend“* die handlungsleitende und -orientierende Funktion von Menschenbildern heraus. Grundlegend für ein in der Entwicklung stets komplexer werdendes Bild des Menschen ist nach Oerter u.a. die Intentionalität, d.h. die Erkenntnis, dass Individuen absichtsvoll handeln. Mit der Erkenntnis über das eigene Ich wächst somit langsam ein Bild der eige-

nen Person, ein Bild der anderen, wie auch eine Relation zwischen diesen. Oerter zeigt über die Entwicklungsspanne, wie Erkenntniselemente sich zu einem Gesamtbild zusammenfügen. Er benennt fünf Strukturniveaus, die sich hinsichtlich der Aspekte Komplexität, Differenzierung, hierarchischer Integration (zuzüglich des Fortschreitens von Oberflächen- zu Tiefenmerkmalen) entwickeln. Einflussfaktoren sind unter anderem Alter und besuchte Schulart. Selbst Konzepte wie Glück und Sinn können in ihrer Entwicklung nachgezeichnet werden.

Unter dem Titel *„Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Menschenbildannahmen“* konstatiert *Karl Garnitschnig* die fundamentale Bedeutung von Menschenbildern in allen menschlichen Bereichen. Demzufolge ist auch jeder Pädagogik ein Menschenbild, eine Ethik und ein Wissenschaftsverständnis zu eigen. Menschenbildannahmen prägen menschliches Handeln, können es aber zugleich, je nach zugrundeliegenden Annahmen, einengen. Somit plädiert der Autor für ein weites und offenes Menschenbild, das einen entsprechend großen Handlungsrahmen ermöglicht. Garnitschnig verweist auf die über pädagogische Konzepte hinweg bestehende Annahme eines positiven Menschenbildes, die letztlich die Legitimation oder die Notwendigkeit pädagogischen Handelns begründet. Das Resultat ist dann der sich seiner Handlungen bewusste, gestaltende und sozial agierende (moralische) Mensch. Seine Möglichkeiten und Potentiale wie die Entwicklungsnotwendigkeit sind Elemente eines pädagogischen Menschenbildes oder sollten es auch sein.

Christoph Wulf würdigt in seinem Text *„Menschenbilder als Bilder des Menschen. Zwischen Partikularismus und Universalismus“* nachhaltig die Bedeutung von Menschenbildern sowohl für handelnde Individuen wie auch für gesellschaftliche und/oder kulturelle Gruppen. Menschenbilder sind die Grundlage von Verständigung und Interaktion. Obwohl sie als Vereinfachung erscheinen, sind sie gerade durch diesen Umstand nachhaltig wirksam. Sie können ein Spiegel der Gesellschaft sein und damit diese erklären. Auch Institutionen benötigen Menschenbilder, um ihre Vorstellungen zu transportieren. Dies reicht hinein bis in den künstlerischen Ausdruck, geprägt durch die Entstehungszeit oder die zu diesem Zeitpunkt aktuellen Systeme oder Weltanschauungen. Die Bedeutung von Menschenbildern ergibt sich durch deren identitätsstiftende, gesellschaftsintegrierende Wirkung für das Individuum sowie den Umstand, dass sie als Bilder des Imaginären Teil des Körpers werden. Wulf beschreibt weiterhin die Genese von Ereignissen und Erfahrungen zu handlungsleitenden Bildern und Vorstellungen.

Teil 2 Schulpädagogische Perspektiven

Die explizit und implizit dem Grundgesetz sowie exemplarisch ausgewählten Bildungsaufträgen verschiedener Bundesländer inhärenten Menschenbildannahmen verdeutlicht *Eiko Jürgens* mit seinem Beitrag „*Das Verständnis vom Menschsein in den Erziehungs- und Bildungsaufträgen der Bundesländer*“. Zugleich legt er die daraus resultierenden Konsequenzen für die Gestaltung von Schule und Unterricht dar. Noch immer bestimmen konkurrierende pädagogische Grundhaltungen die Entwicklung und Gestaltung von Schule und Unterricht. Entsprechend werden die in den Bildungsaufträgen formulierten Annahmen von den Lehrpersonen vor dem Hintergrund ihrer individuellen Menschenbilder und stabilen Einstellungen (z.B. zu Homogenität, Frontalunterricht, Fachorientierung) unterschiedlich interpretiert und umgesetzt. Die Gefahr besteht, dass die in den Bildungsaufträgen intendierte Verbindlichkeit aufgrund steigender Anforderungen an Lehrpersonen bei gleichzeitig mangelnder Ausbildung und Unterstützung zunehmend untergraben werden könnte.

Im Hinblick auf „*Menschenbilder in der Schulentwicklung*“ spricht *Michael Schratz* kollektiven und individuellen Menschenbildannahmen eine besondere Relevanz zu, da diese Einflussfaktoren und Resultate des gemeinsamen Lernens in der Organisation Schule markieren. Er verweist auf eine enorme Entwicklung von der administrativ hierarchisch gesteuerten Obrigkeitsschule hin zu einer Organisationsform, die die Komplexität der Beziehungen und Verhältnisse aller beteiligten Akteure wertschätzend reflektiert – oder zumindest diesen Versuch wagen will. Grundlage einer erfolgversprechenden Annahme der Neu-Organisation von Schule in dem dargestellten Sinne ist nach Schratz zunächst die Bereitschaft der Beteiligten, die für diesen Prozess entscheidenden Annahmen über den Menschen und der daraus resultierenden Perspektiven auf die soziale und dynamische Komplexität schulischer Interaktion und Kommunikation zu überdenken und gegebenenfalls weiterzuentwickeln.

Mit „*Anthropologie „Neuer Steuerung“*“. *Ein Essay über implizite und explizite Menschenbilder und deren Potenziale für die Steuerungsforschung im Schulsystem*“ skizziert *Nils Berkemeyer* ein Verständnis der „Neuen Steuerung“, dessen immanentes Menschenbild sich aus einer auf Datengewinnung und -nutzung basierenden Entwicklung des Schulsystems ergeben könnte. Diesem stellt der Autor einen eigenen Entwurf des Menschen als kommunikativem und anerkennungsbedürftigem Wesen gegenüber. Die sich aus der Spannung der unterschiedlichen Perspektiven ergebenden Potenziale und Risiken „Neuer Steuerung“ zeigt der Autor auf und thematisiert darüber hinaus den Verdacht, dass hinter den Menschenbildannahmen der „Neuen Steuerung“, möglicherweise altbekannte Kulturkämpfe der

sozialwissenschaftlichen Forschung (z.B. Positivismusstreit) ausgetragen werden. Bemerkenswert ist hierbei die zum Teil missverständliche An- und Verwendung des Kompetenzbegriffs. Die Reflexion der Interdependenz und Relationierung der zumeist impliziten Menschenbildannahmen bleibt nach Ansicht Berkemeyers eine zentrale Herausforderung an Wissenschaft und Profession.

Marianne Wilhelm betont in ihrem Aufsatz „*Inklusive Schulentwicklung*“ die zentrale Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit den eigenen Einstellungen, Haltungen, Vorurteilen und Menschenbildern als Grundlage persönlicher Entscheidungen für die erfolgreiche Umsetzung einer Pädagogik der Vielfalt in Schule und Unterricht. Die Autorin argumentiert, dass positive Erfahrungen im Umgang mit Menschen unterschiedlicher Herkunft und Begabung die Wahrscheinlichkeit der Entwicklung eines inklusiven Menschenbildes erhöhen. Dies verdeutlicht sie an der historischen Entwicklung der Rolle von Menschen mit Beeinträchtigungen vom Patienten hin zu gleichberechtigten Bürgerinnen und Bürgern. Demnach kann eine optimale Entwicklung aller Kinder durch Differenzierung in den Lernsituationen und Lernangeboten gewährleistet werden: Nicht die Menschen, sondern die Bildungsangebote sollen „normalisiert“ werden. Mit welchen Instrumenten der Weg dorthin weitergegangen werden kann, demonstriert die Autorin an Auszügen aus dem Index für Inklusion und einem daran orientierten (Selbst-)Reflexionsinstrument für Lehrpersonen, dem Qik-Test.

„*Die Menschenbildannahmen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien in ihrer Bedeutung für Haltungen und Einstellungen von Lehrkräften*“ stellt anschließend *Jörg Schlee* vor. Nachdrücklich verweist er auf die aus diesen Annahmen resultierende Konsequenz, das Reflexionspotential der in Forschungskontexten beobachteten Personen in den Erkenntnisprozess einzubeziehen. Da den Subjektiven Theorien gleiche Strukturen und Funktionen zugeschrieben werden können wie sie für wissenschaftliche gelten, können seines Erachtens Psychologie und Pädagogik entsprechend erklärungsstärker und menschlicher werden. Menschen verfügen allgemein über das Potential zur Autonomie, Rationalität und Reflexivität, was nicht zwangsläufig dazu führt, dass sie diese Potentiale realisieren. Für die pädagogische Praxis stellt sich der Anspruch, Menschen im Sinne der Entfaltung dieser Potentiale zu fordern und zu fördern. Eine Auseinandersetzung mit den professionellem Handeln zugrunde liegenden Menschenbildannahmen aller an Schulentwicklung und -gestaltung beteiligten Akteure ist hierfür zwingend erforderlich.

Yvette Völschow und *Jörg Schlee* verdeutlichen in ihrem Aufsatz „*Zur Bedeutung anthropologischer Kernannahmen für das Verständnis von schulischem Lernen und Lehren*“, dass die Ermittlung von Kriterien für eine Ex-

pertise des Lehrens auf bestimmte Menschenbildannahmen angewiesen ist, da hieraus Vorstellungen zum Lernen, als Grundlage der Gestaltung des Lehrens, resultieren. Die Autoren verstehen Lernen, anknüpfend an das gleichnamige Forschungsprogramm, als eine Veränderung von Subjektiven Theorien, deren Um- und Neukonstruktionen eine verbesserte Anpassung an Umweltbedingungen ermöglichen: Lernen ereignet sich stets im eigenen Interesse, kann aber niemals unabhängig vom Lernen anderer gedacht werden. Die dem Lehren zugrunde liegenden Menschenbildannahmen bilden somit das Fundament jeglicher Gestaltung und Entwicklung im Bildungssystem, woraus eine Priorität der direkten Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Systemzusammenhang Schule abzuleiten ist.

In ihrem Beitrag „*Professionelle pädagogische Haltung: Psychofunktionale Grundlagen und Explikation des Begriffes*“ führen *Christina Schwer, Claudia Solzbacher* und *Julius Kuhl* die Person-System-Interaktion-(PSI)Theorie als Grundlage eines wissenschaftlich und interdisziplinär fundierten Menschenbildes ein, das empathisches Verstehen ebenso wie theoriegeleitetes und funktionsanalytisches Erklären von pädagogischen Prozessen ermöglichen kann. Nach Ansicht der Autoren kann diese Theorie durch ein elaboriertes wissenschaftliches Menschenbild dabei helfen, die nötige Sensibilität im Umgang und in der Beurteilung anderer Menschen als Äußerung einer professionellen pädagogischen Haltung zu befördern. Weitere interdisziplinäre Forschung sollte sich mit den Gestaltungsbedingungen in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten befassen, um Lehrenden und Lernenden die Entwicklung und Äußerung einer authentischen Haltung zu ermöglichen. Diese Bedingungen kontinuierlich zu schaffen, zu erhalten und zu sichern sehen die Autoren als vornehmliche Aufgabe bildungspolitischer Bemühungen an.

Die Beeinflussung allgemein-didaktischer Unterrichtsphänomene durch Menschenbildannahmen, konkretisiert an der Erziehungsaufgabe von Lehrenden sowie an der Planung und Gestaltung von Unterricht, thematisiert *Jutta Standop* in ihrem Aufsatz „*Die Bedeutung von Menschenbildern für das Unterrichts- und Erziehungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern*“. So kann ein konkretes Erziehungsziel beispielsweise durch sehr unterschiedliche Handlungsformen angestrebt werden, denen verschiedene pädagogisch-didaktische Menschenbildannahmen zugrunde liegen. Analog fließen bei der Vorbereitung von Unterricht, unter anderem durch die jeweiligen Vorstellungsbilder der Lehrpersonen, vielfältige Menschenbildannahmen in die Planungsentscheidungen und schließlich die Unterrichtsgestaltung ein. Deutlich wird, dass die Forderung nach der Umsetzung bestimmter Erziehungsziele oder einer speziellen Unterrichts- bzw. Lernkultur mit dem Vorhandensein entsprechender pädagogisch-didaktischer Menschenbildannahmen verbunden ist.