

Sabine Albert

Wie das Menschenbild die Unterrichtspraxis beeinflusst

Empirisch-rekonstruktive Studie
zu Respekt aus Schülersicht

SOZIALWISSENSCHAFTEN HEUTE

Sabine Albert

Wie das Menschenbild die Unterrichtspraxis beeinflusst

Empirisch-rekonstruktive Studie
zu Respekt aus Schülersicht

SOZIALWISSENSCHAFTEN HEUTE



Sabine Albert

Wie das Menschenbild die Unterrichtspraxis beeinflusst

Empirisch-rekonstruktive Studie
zu Respekt aus Schülersicht

SOZIALWISSENSCHAFTEN HEUTE



Sozialwissenschaften heute

In der wbv-Reihe werden Qualifikationsschriften aus der Bildungs- und Sozialforschung sowie der Pädagogik und Soziologie veröffentlicht, die mit summa cum laude oder magna cum laude bewertet wurden.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2022 wbv Publikation,
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

wbv.de

Umschlaggestaltung: Christiane Zay, Passau

ISBN (Print) 978-3-7639-7130-5
DOI: 10.3278/9783763971312

Band 8

Printed in Germany



Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter **wbv-open-access.de**

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Von der Karl-Franzens-Universität Graz zur Verleihung des akademischen Grades Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) im Jahr 2021 als Dissertationsschrift genehmigt. 1. Gutachterin: Ao. Univ.-Prof.in Dr.in Regina Mikula, 2. Gutachterin: Priv. Doz.in HS-Prof.in Dr.in Katharina Rosenberger; Tag des Rigorosums: 22.06.2021.

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Inhalt

Vorwort: Respekt – eine unverzichtbare Haltung in der Pädagogik	9
Abstract	11
I Einleitung	13
1 Problembeschreibung	15
2 Erkenntnisinteresse – Forschungsfragen und Zielsetzungen	17
3 Aufbau der Arbeit	19
II Systematische Analyse von Menschenbild und Respektwahrnehmung im Unterrichtsalltag	23
4 Menschenbild – ein schwer zu fassender Begriff	25
4.1 Begriffliche Einordnung und Abgrenzung	25
4.1.1 Berufsbezogene Überzeugungen und Wertesysteme	26
4.1.2 Das Forschungsprogramm der <i>Subjektiven Theorien</i>	28
4.1.3 Die professionelle pädagogische Haltung	30
4.2 Haltung als Schnittstelle zwischen Menschenbild und Praxisformen	31
5 Menschenbilder im Kontext von Lebenswelten	35
5.1 Explikation des Begriffs <i>Lebenswelt</i>	36
5.1.1 Der phänomenologische Lebensweltbegriff von Edmund Husserl	36
5.1.2 Begriffliche Weiterentwicklung von Alfred Schütz und Thomas Luckmann	38
5.1.3 Lernanlässe nach Klaus Holzkamp als Motiv zur Erweiterung der Lebenswelt	40
5.1.4 Lebenswelt und kommunikatives Handeln nach Jürgen Habermas	43
5.1.5 Der symbolische Interaktionismus nach George Herbert Mead	45
5.1.6 Die Berücksichtigung der Lebenslagen laut Björn Kraus	46
5.1.7 Kapitalsorten und Habitus von Pierre Bourdieu	47
5.1.8 Lebenswelten und Menschenbild	49
5.2 Zwischenresümee	51

6	Menschenbild – Begriffliche Überlegungen	53
6.1	Exemplarische Menschenbilder der Pädagogik	57
6.1.1	Zusammenhang von Erziehung, Bildung, Menschenbild- annahmen und Praxisformen im Unterrichtsalltag	60
6.1.2	Der Mensch, ausgestattet mit Potenzialen, die es freizulegen gilt ..	61
6.1.3	Der Mensch als <i>formbares</i> Wachs und beschreibbare <i>Tabula rasa</i> ...	64
6.1.4	Der Mensch im Spannungsfeld von Naturanlage und Gesellschaft	66
6.1.5	Der Mensch und die Entfaltung all seiner Kräfte	70
6.1.6	Der Mensch zwischen freier Entfaltung und gesellschaftlicher Anpassung	73
6.1.7	Respekt gegenüber der Person des Kindes	75
6.1.8	Der Mensch als freie, mit Vernunft ausgestattete Persönlichkeit, innerhalb einer solidarischen Gemeinschaft	78
6.2	Die Bedeutung von Menschenbildern im Unterrichtsalltag	80
6.3	Zwischenresümee	94
7	Das Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt im Unterricht	99
7.1	Einblick in die Curricula der Handelsakademie und Handelsschule	100
7.2	Implikationen für den Unterricht	103
7.2.1	Didaktisch-methodische Überlegungen das Jugendalter betreffend	103
7.2.2	Dem Jugendalter angemessene Menschenbildannahmen und Haltungen	107
7.3	Widersprüche im pädagogischen Handlungsfeld <i>Unterricht</i>	109
7.3.1	Das Spannungsfeld von Bewahren und Verändern	109
7.3.2	Das Spannungsfeld von freier Subjektentfaltung und Disziplinie- rung	110
7.3.3	Das Spannungsfeld von Individualisierung und gesellschaft- lichen Anforderungen	112
7.4	Zwischenresümee	113
8	Respekt als Ausdruck des Menschenbildes	119
8.1	Respekt – begriffliche Klärung und Abgrenzungen	119
8.1.1	Wodurch zeigt sich respektvolles Verhalten im Unterricht?	126
8.1.2	Kategorialer Blick auf Lehrerverhalten	133
8.1.3	Auswirkungen des Verhaltens der Lehrpersonen auf Schüler*innen	137
8.2	Forschungsstand zu Respekt im Unterricht	140
8.3	Zwischenresümee	147
III	Empirische Untersuchung zur Respektwahrnehmung von Schüler*innen	151
9	Methodologischer Zugang und Forschungsprozess	153
9.1	Merkmale qualitativer rekonstruktiver Sozialforschung	155
9.2	Der Weg zum passenden Erhebungsinstrumentarium	157

9.3	Gegenstand der Forschung	161
9.4	Das Forschungsfeld	162
9.5	Das Sampling	165
9.6	Methodische Durchführung	166
	9.6.1 Schriftliche Befragung als Gruppendiskussionsimpuls	166
	9.6.2 Gruppendiskussionsverfahren auf Grundlage der <i>Dokumentarischen Methode</i>	167
9.7	Auswertung mittels <i>Dokumentarischer Methode</i> nach Ralf Bohnsack	168
	9.7.1 Diskursbewegungen	169
	9.7.2 Typenbildung und Generalisierung	170
10	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	173
10.1	Ausführliche Informationen zu den Fällen	174
10.2	Detaillierte Erläuterungen zur Darstellung der Ergebnisse	175
10.3	Strukturierung nach den vier Dimensionen <i>Person</i> , <i>Intersubjektivität</i> , <i>Kontext</i> und <i>Anliegen</i>	177
10.4	Falldarstellung und Rekonstruktion der Orientierungsfiguren	180
10.5	Dimension <i>Person</i> : Menschenbildkonstruktionen	181
	10.5.1 Die Lieblingsschüler*innen von Lehrpersonen	182
	10.5.2 Annahmen über Mädchen und Jungen	210
	10.5.3 Das Bild von Schülerinnen und Schülern mit Migrations- hintergrund	217
	10.5.4 Erwartungen an die <i>perfekten</i> Schüler*innen	234
	10.5.5 Schüler*innen mit Behinderungen	244
	10.5.6 Zwischenresümee	253
10.6	Dimension <i>Intersubjektivität</i> : Gestaltung der gemeinsamen Lebenswelt <i>Unterricht</i>	255
	10.6.1 Eine respektvolle Rückmeldekultur	256
	10.6.2 Unterstützung von Lernprozessen durch die <i>pädagogische Mitte</i> ...	260
	10.6.3 Mit Schülerinnen und Schülern <i>auf Augenhöhe</i>	262
	10.6.4 Qualität der Beziehungsgestaltung	265
	10.6.5 Verantwortung gelingender Beziehungen	267
	10.6.6 Zwischenresümee	269
10.7	Dimension <i>Kontext</i> : Zusammenhänge, Abhängigkeiten, Wechsel- wirkungen	271
	10.7.1 Generalisierung von Schülerinnen bzw. Schülern auf die gesamte Klasse	272
	10.7.2 Die Erweiterung des Feldes <i>Unterricht</i>	275
	10.7.3 Zwischenresümee	283
10.8	Dimension <i>Anliegen</i> : Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität ...	285
	10.8.1 Kooperation durch das Respektieren unterschiedlicher Meinungen	286
	10.8.2 Die Kraft respektvoller Dialoge	290
	10.8.3 Miteinander und voneinander Lernen	294
	10.8.4 Zwischenresümee	298

11	Sinngenetische Typenbildung	301
11.1	Typen und Orientierungsfiguren in der Dimension <i>Person</i>	302
11.2	Typen und Orientierungsfiguren in der Dimension <i>Intersubjektivität</i>	305
11.3	Typen und Orientierungsfiguren in der Dimension <i>Kontext</i>	308
11.4	Typen und Orientierungsfiguren in der Dimension <i>Anliegen</i>	311
12	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	315
IV	Conclusio und Ausblick	323
	Literatur	327
	Abbildungsverzeichnis	345
	Tabellenverzeichnis	345
	Anhang	347
	Autorin	349
	Danke	349

Vorwort: Respekt – eine unverzichtbare Haltung in der Pädagogik

Die Autorin wendet sich in ihrer Publikation zu Menschenbildern in der Schule, die eine empirisch-rekonstruktive Untersuchung zur Wahrnehmung von Menschenbildern im Unterricht aus der Perspektive von Schüler*innen darstellt, einer nicht nur für die Schulpädagogik äußerst wertvollen Thematik zu; sondern sie leistet damit auch einen speziellen Fachbeitrag für die Allgemeine Pädagogik, die Erziehungs- und Bildungswissenschaft und vor allem auch für die Lehrer*innenbildung. Am Ende des Buches plädiert die Autorin, dass eine wertschätzende und anerkennende Beziehungsgestaltung in der Bildungsarbeit der Schlüssel zum Erfolg ist. Mit Erfolg ist gemeint, dass Lehrer*innen eine pädagogische Haltung einnehmen sollten, sowohl in der Erziehung als auch in der didaktisch-methodischen Aufbereitung des Unterrichts. Denn, wenn Schüler*innen sich von ihren Lehrpersonen respektiert fühlen, ihnen das Lernen Freude macht, dann wirkt sich dies positiv auf ihre Lernleistungen aus. Unterricht gelingt offenbar, wenn eine grundsätzliche Akzeptanz des Gegenübers erlebbar wird, wenn Vielfalt anerkannt und Achtung sowie Wertschätzung den Unterrichtsalltag prägen. Diese Behauptungen werden in der hier vorliegenden Publikation empirisch untersucht und fachwissenschaftlich stringent argumentiert.

Mit der Einladung von Frau Sabine Albert, ein Vorwort für ihr Buch zu verfassen, verbinde ich eine Einladung an die Leser und Leserinnen, den hier dargelegten Diskurs wertzuschätzen, der getragen ist von einer zutiefst humanistischen Haltung der Achtung und Würde, der Anerkennung von Vielfalt sowie von gelebter Mitmenschlichkeit. Im Bewusstsein dieser Haltung – die ich mit der Autorin seit vielen Jahren teile – ist es mir eine besondere Freude, diese einleitenden Worte zu schreiben. Das erkenntnisleitende Ziel der hier vorliegenden Publikation, hervorgegangen aus einem Dissertationsprojekt, ist die Wahrnehmung der Schüler*innen und ihre Einschätzungen hinsichtlich der Auswirkungen von Respekt und den daraus resultierenden Praxisformen auf ihre schulischen Leistungen und Bildungserfolge. Somit richtet sich der Forschungsblick u. a. auf den pädagogischen Takt, den pädagogischen Bezug, auf die Zugewandtheit der Lehrenden; d. h., auf all jene Facetten, die Ausdruck eines Menschenbildes sind. Um Antworten auf die zentrale Forschungsfrage *Wodurch fühlen sich Schüler*innen im Unterrichtsalltag von ihren Lehrpersonen respektiert?* zu generieren, werden Schüler*innen der Sekundarstufe II an berufsbildenden Schulen mit unterschiedlichen Forschungsmethoden konfrontiert. Die Herausforderungen einer derart perspektivisch breit gewählten Themensetzung erscheinen mir als Bildungswissenschaftlerin aus zwei Gründen äußerst relevant und sehr anspruchsvoll: Erstens geht es um die Klärung entsprechender Begrifflichkeiten (z. B. Respekt, Anerkennung, Wertschätzung, Menschenbild) und Konzepte (z. B. Lebenswelt, subjektive Theorien, professionelle pädagogische Haltung), die komplex, vielfältig und selbst in der Fach-

literatur zum Teil unübersichtlich verwendet werden; also darum, Trennschärfe und relative Abgrenzungen herzustellen. Zum Zweiten erfordert dieses Erkenntnisinteresse, geeignete methodische Verfahren anzuwenden, um eine sinnstiftende Textinterpretation unter vorab festzulegenden Dimensionen zur Erkenntnisgewinnung zu generieren. Beiden Anforderungen wird die Autorin eindrücklich gerecht, denn was aufmerksame Leser*innen zu lesen bekommen, ist nicht nur für Lehrer*innen in der Schule, sondern auch für ein gelingendes Zusammenleben von Menschen im Alltag äußerst relevant und aufschlussreich. Wir lesen beispielsweise von vertrauensvollen Dialogen, von der Herstellung einer positiven Lernatmosphäre, von Gerechtigkeit bei der Beurteilung, von einem kooperativen, empathischen Miteinander sowie vom Interesse an der Lebenswelt der Schüler*innen und nicht zuletzt von der Stärkung des Selbstwertes.

Blickt man auf die empirische Studie im Gesamten, so zeigt Frau Sabine Albert, dass sie jene fachwissenschaftliche und hermeneutisch-interpretative Kompetenz besitzt, um mit kritischer Argumentation die begrifflichen Unklarheiten zu eliminieren, die als folgenreich für die weitere Theorieentwicklung anzusehen sind. Respekt – so das Plädoyer der Autorin – ist nicht nur in der Bildung eine unverzichtbare Haltung, sondern auch im Zusammenleben und letztlich für die Bewältigung des Lebensalltags jedes Menschen ein kostbares Gut.

In diesem Sinne wünsche ich interessierten Leserinnen und Lesern, dass sie sich mit einer entsprechend respektvollen und anerkennenden Haltung ein paar Lese- stündchen gönnen und sich auf die Menschenbilder in der Bildung einlassen. Möge entspanntes Verweilen und friedliche Ruhe gerade in dieser herausfordernden Zeit sich einstellen, dass die Worte und Sätze achtsam in unserem Denken und Handeln entsprechende Resonanz hervorrufen. Der Autorin wünsche ich lang anhaltende Momente des Glücks beim Anblick ihres Buches, es wird für ein unvorhersehbares Morgen seine Gültigkeit behalten.

Ao. Univ.-Prof.in Dr.in Regina Mikula

Abstract

Wie Lehrer*innen ihren Unterricht gestalten, wie sie im Schulalltag handeln und sich erzieherisch verhalten, im Folgenden als Praxisformen oder Handlungspraxen bezeichnet, ist häufig Ausdruck ihres Menschenbildes. Menschenbilder wirken innerhalb individueller Lebenswelten von Geburt an ständig auf Personen ein, bis schließlich eine Internalisierung erfolgt und sie im Handeln Ausdruck finden. Menschenbilder und Haltungen, die über Praxisformen von Lehrpersonen sichtbar werden, stehen daher im Mittelpunkt des Forschungsinteresses dieser Publikation. Ausgehend vom Respektverständnis von Dillon (2003), nach dem Lehrpersonen ihre Schüler*innen respektieren, wenn sie diese beachten, wahrnehmen, verstehen und begreifen, wird in der Folge als konstitutiv für respektvolle Praxisformen, ein Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt generiert, das grundlegend den Erwartungen von Schüler*innen an die Praxisformen ihrer Lehrpersonen entsprechen dürfte. Dazu wird eine empirisch-rekonstruktive Studie durchgeführt, die aufzeigen soll, inwiefern Schüler*innen wahrnehmen, dass die von ihnen erlebten Praxisformen ihrer Lehrpersonen ihren normativen Erwartungen an ein Handeln bezüglich dieses Menschenbildes entspricht. Mithilfe von Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern an berufsbildenden Schulen und der Auswertung mittels Dokumentarischer Methode (Bohnsack 2014) wird versucht, Menschenbilder von Lehrpersonen anhand der wahrgenommenen Praxisformen aus Perspektive der Schüler*innen zu rekonstruieren. Zunächst erfolgt eine Entfaltung der Orientierungsfiguren, wodurch die Originalität der Einzelbeiträge der Gruppen erhalten bleibt und die Nachvollziehbarkeit ermöglicht wird. Anschließend wird eine Sinngenetische Typenbildung durchgeführt, indem überindividuelle Muster erfasst und so über das Typische verallgemeinerungsfähige Aussagen erzielt werden. Mittels der Forschungsergebnisse werden schließlich respektvolle Handlungspraxen identifiziert, was letztendlich der Schlüssel für ein positives Miteinander ist und Chancen zur gemeinsamen konstruktiven Gestaltung der Lebenswelt *Unterricht* bietet. Ferner stellen die Befunde für Schulpraktiker*innen und die Lehrerbildung eine Möglichkeit dar, die eigenen Praxisformen zu reflektieren, und sie sollen Anregungen für den wissenschaftlichen Diskurs und allenfalls Anschlussforschungen geben.

Schlagworte: Menschenbild, Haltungen, Praxisformen, Lebenswelt, Respekt, Unterricht, Berufsbildung, Gruppendiskussionen, Dokumentarische Methode, Lehrerbildung

How teachers design their lessons, act in everyday school life, and behave educationally, referred to as forms of practice in the following, are often an expression of their conceptions of what it means to be human. Within individual life worlds, conceptions of human beings constantly affect people from birth until finally internalization takes place, and these are action-guiding. Conceptions of human beings and attitudes that become visible through teachers' forms of practice are, therefore, the focus of the research interest of this publication. Based on Dillon's (2003) concepts of respect, according to which teachers respect their students when they pay attention to, perceive, understand, and comprehend them, a concept of human beings of respect for diversity is generated as a basic constituent of respectful forms of practice, which should fundamentally correspond to students' expectations of their teachers' forms of practice. To this end, an empirical-constructive study will be conducted to determine how students perceive that the forms of practice they experience from their teachers correspond to their normative expectations of action about this concept of human beings. Through group discussions with students at vocational schools and evaluation using the documentary method (Bohnsack 2014), it is an attempt to reconstruct teachers' concepts of what it means to be human based on the perceived forms of practice from the students' perspective. First, a development of the orientation figures is completed, which preserves the originality of the individual's contributions to groups and enables traceability. Subsequently, a sense genetic typification is carried out by capturing supra-individual patterns and thus achieving generalizable statements about typical actions and responses. Furthermore, respectful practices are identified through the research results, which are ultimately the key to cooperation, and offer opportunities for constructive joint shaping of the lifeworld of teaching. Finally, the findings provide an opportunity for school practitioners and teachers to reflect on their practices and provide stimuli for academic discourse and follow-up research.

Keywords: conception of human beings, attitudes, forms of practice, lifeworld, respect, teaching, vocational education, group discussions, documentary method, teacher education

I Einleitung

In der modernen Pädagogik gewinnen pädagogische Beziehungen sukzessive an Bedeutung, und spätestens seit der Veröffentlichung der Hattie-Studie (vgl. Hattie 2015, S. 129 ff.) ist bekannt, dass die Lehrperson einen wesentlichen Einfluss auf die Lernleistung sowie auf die Persönlichkeitsbildung der Schüler*innen hat. Aufgrund der hohen Aktualität ist die Zufriedenheit der Schüler*innen mit ihren Lehrkräften auch Gegenstand im nationalen Bildungsbericht 2015. Darin ist nachzulesen, dass es einen deutlichen Aufwärtstrend bezüglich der Zufriedenheit mit den Lehrpersonen gibt. Trotz dieser erfreulichen Entwicklung und den umfassenden Erkenntnissen einschlägiger Forschungen gaben Österreichs Jugendliche dennoch an, relativ unzufrieden mit ihren Lehrpersonen zu sein. Die größte Unzufriedenheit zeigt sich in der Sekundarstufe II sowohl in den berufsbildenden als auch in den allgemeinbildenden Schulen, wobei die Zufriedenheit mit den Lehrpersonen der Schüler*innen in Berufsschulen und berufsbildenden mittleren Schulen höher ausfällt als in berufsbildenden höheren Schulen. Dabei fällt auf, dass die befragten 15- bis 16-Jährigen mit dem Klassen- und Schulklima tendenziell zufriedener sind als mit ihren Lehrpersonen (vgl. Bruneforth et al. 2016, S. 104). Da die Beziehungsthematik inzwischen auch in der Lehrerbildung curriculare Verankerung gefunden hat, ist der Blick auf diese Diskrepanz spannend und wirft einige Fragen auf. Dabei ist zunächst einmal die subjektiv erlebte Unterrichtswirklichkeit der Schüler*innen in den Fokus des Forschungsinteresses zu stellen.

Wie Lehrer*innen ihren Unterricht gestalten, wie sie im Schulalltag handeln und sich erzieherisch verhalten, ist häufig Ausdruck ihres Menschenbildes. Folglich stehen Menschenbilder, Haltungen und die daraus resultierenden Praxisformen von Lehrpersonen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses dieser Dissertation. Menschenbilder zeigen sich in großer Pluralität (vgl. H.-P. Bauer 2015, S. 158) und lassen sich in ihrer Begrifflichkeit eher unscharf und breit erfassen (vgl. Zichy 2017, S. 109), da es sich dabei um ein Konstrukt handelt. Umso mehr ist eine definatorische Präzisierung zum Begriff des Menschenbildes notwendig. Bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde den Charaktereigenschaften bzw. Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrpersonen nachgegangen, die sich positiv wie auch negativ auf Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern auswirken (vgl. Ostermann 2015, S. 25). Dabei wird unter anderem auch der Begriff „Habitus“ verwendet, der Grundeinstellungen und Auftreten von Personen ausdrückt. Damit ist gleichermaßen die Haltung von Lehrpersonen verbunden, die häufig auch als Lehrerpersönlichkeit bezeichnet wird und die aus dem Menschenbild von Lehrpersonen resultiert. Manche Pädagoginnen und Pädagogen sprechen in diesem Zusammenhang von pädagogischem Takt, Empathie, Wertschätzung, andere von positiver Zugewandtheit zu den Lernenden, pädagogischer Liebe oder dem pädagogischen Bezug (vgl. Fliegert & Solzbacher 2014, S. 25 ff.). Die Liste der Aufzählungen scheint nie enden zu wollen, vor allem in Anbetracht dessen, dass

die Thematik auch ihren Ausdruck in der theoretischen Auseinandersetzung mit der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung findet und ebenso ausführlich beispielsweise von Erziehungsstiltheorien behandelt wird. Aus dieser Vielfalt an Betrachtungsweisen und Theorien folgt einerseits die Notwendigkeit einer Strukturierung; und da die bisherigen Forschungsergebnisse primär aus Forschungsmethoden resultieren, die den Fokus stark auf wissenschaftliche Theorien, Forscher*innen sowie Lehrer*innen richten, bedarf es andererseits einer Ergänzung durch die Wahrnehmungen und Bewertungen der davon betroffenen Zielgruppe der Auswirkung der Handlungspraxen der Lehrpersonen, nämlich der Schüler*innen.

Es folgt zunächst die Problembeschreibung, woraus das forschungsleitende Erkenntnisinteresse dieser wissenschaftlichen Arbeit abgeleitet wird, indem die Forschungsfragen und Zielsetzungen der Arbeit erläutert werden. Danach wird ein Überblick über den Aufbau der Arbeit gegeben, um den Leserinnen und Lesern zu verdeutlichen, wie den forschungsleitenden Fragen nachgegangen wird.

1 Problembeschreibung

Menschenbilder bestehen laut Michael Zichy (vgl. 2017, S. 103 ff.) aus einem Bündel von Überzeugungen darüber, wie Menschen sind, und auch, wie sie sein sollten. Er unterscheidet dabei theoretische von lebensweltlichen Menschenbildern, wobei letztere eine bedeutende Rolle für die praktische Wirksamkeit haben bzw. das Handeln orientieren. Ihre Geltung erstreckt sich auf alle Bereiche des menschlichen Lebens. Aus diesem Grund ist das lebensweltliche Menschenbild als Bezugsgröße für die Forschung im Unterricht von Interesse, da dieses die daraus ableitbaren Haltungen maßgeblich prägt und somit eng verflochten mit den Vorstellungen darüber ist, welcher Unterrichtsstil angemessen und zielführend ist. In Lebenswelten gibt es eine Mannigfaltigkeit an miteinander konkurrierenden Menschenbildern. Diese existieren miteinander, da sie trotz Verschiedenheit einer gemeinsam geteilten Lebenswelt angehören und als Vorbilder fungieren, weshalb sie Wirkung zeigen. Diese Wirkmächtigkeit liegt daran, dass sie den Menschen formen, indem sie die Moral, die Erziehung und überhaupt das gesellschaftliche Wertesystem und die gesellschaftliche Praxis orientieren. Menschenbilder wirken von Geburt an ständig auf Menschen ein, bis schließlich eine Internalisierung erfolgt und sie im Handeln Ausdruck finden. Lebensweltliche Menschenbilder wirken auf das alltägliche Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Handeln von Personen und sind für die subjektive Lebensführung entscheidend.

In der Lebenswelt *Unterricht* treffen Schüler*innen und Lehrer*innen aufeinander, die in ihren unterschiedlichen bisherigen Lebenswelten sozialisiert worden sind und über unterschiedliche Wissensvorräte, Praxisformen und Orientierungsmuster verfügen. Um in gemeinsame Lernprozesse eintreten zu können, ist eine Annäherung zwischen diesen vielfältigen und doch sehr unterschiedlichen Praxisformen notwendig. Die Unterrichtspraxis zeigt, dass es häufig zu keinen Annäherungen zwischen den Beteiligten kommt, wodurch eher Spannungen aufgrund dieser Diskrepanzen bestehen. Gelingt jedoch die Annäherung zwischen den Akteurinnen und Akteuren im Unterricht, kann das die Handlungsmöglichkeiten aller Beteiligten erweitern, was sich positiv auf die Unterrichtsarbeit sowie die Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern auswirkt. In dieser Forschungsarbeit wird von der Annahme ausgegangen, dass Menschenbilder sich ganz entscheidend auf die Praxisformen von Lehrpersonen im Unterricht auswirken und maßgeblich dafür sind, inwiefern von einem gelingenden Unterricht gesprochen werden kann. Von erkenntnisleitendem Interesse für dieses Forschungsvorhaben ist daher die Frage, wie sich Menschenbilder von Lehrpersonen auf den Unterrichtsalltag auswirken bzw. inwiefern ein Zusammenhang zwischen den Menschenbildern und den Praxisformen der Lehrpersonen von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wird.

Welche Menschenbilder von Lehrpersonen sich im Unterricht ihren Schüler*innen zeigen und aufgrund welcher Praxisformen die Schüler*innen auf die von ihnen wahrgenommenen Menschenbilder schließen, wurde bisher noch nicht ausreichend

erforscht. Pädagogische Menschenbilder und ihre Bedeutung für den Unterricht wurden bislang bevorzugt wissenschaftstheoretisch diskutiert. Zu Praxisformen von Lehrpersonen gibt es zwar zahlreiche Studien, der Zusammenhang zwischen Menschenbildern und Praxisformen wurde in den Forschungen jedoch eher vernachlässigt. Daher gilt es, die Lücke in diesem Bereich mit dieser Forschungsarbeit zu schließen.

Dabei soll die Wahrnehmung der Schüler*innen in den Fokus gestellt werden und ferner ihre Einschätzungen der Auswirkungen von Menschenbildern und daraus resultierenden Praxisformen von Lehrpersonen auf ihre Lern- und Bildungsprozesse. Der Blick richtet sich dabei auf die Erfahrungen in berufsbildenden Schulen der Sekundarstufe II, da vor allem in diesem Schultyp die Herausforderungen immens sind aufgrund der Tatsache, dass eine große Heterogenität vorherrscht, weil Schüler*innen aus allen Schultypen der Sekundarstufe I in berufsbildende Schulen übertreten. Außerdem werden häufig Schüler*innen, die erst kurze Zeit in Österreich sind, in diesen Schultyp integriert, wodurch grundlegende Kompetenzen und auch die bisherige Sozialisation in österreichischen Schulen fehlen, und die Lehrpersonen dadurch vor zusätzliche Herausforderungen gestellt werden. Die Schüler*innen treten demnach aus vielfältigsten Lebenswelten in die neue gemeinsame Lebenswelt *Schule* ein. Darüber hinaus handelt es sich bei den Schülerinnen und Schülern um Jugendliche, deren Reflexions- und Kritikfähigkeit bereits ausgeprägt und differenziert ist, was insgesamt brauchbare Forschungsergebnisse verspricht.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sind für Schulpraktiker*innen und die Lehrerbildung von großem Interesse, da anhand der Befunde Reflexionen der eigenen Handlungspraxen und letztendlich des Unterrichts möglich sind. Des Weiteren soll die Forschungslandschaft um die Erkenntnisse vertieft und erweitert werden.

2 Erkenntnisinteresse – Forschungsfragen und Zielsetzungen

In diesem Forschungsvorhaben wird aus pädagogischer und erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlicher Sicht von der Annahme ausgegangen, dass die Performanz in konkreten Unterrichtssituationen u. a. Ausdruck von Menschenbildern und Haltungen ist. Daher ist das primäre Ziel, herauszufinden, welche Menschenbilder und Haltungen von Lehrpersonen die Schüler*innen im Schulalltag wahrnehmen und welche Auswirkungen diese ihrer Wahrnehmung nach auf den Unterrichtsalltag und ihre Lern- und Bildungsprozesse haben. Ausgehend von dieser Zielsetzung wird der Fokus auf folgende forschungsleitende Fragestellungen gerichtet:

- Welche Bedeutung haben Menschenbilder von Lehrpersonen im Unterrichtsalltag?
- Wodurch können Menschenbilder von Lehrpersonen im Unterricht wahrgenommen werden?
- Wodurch fühlen sich Schüler*innen im Unterrichtsalltag von ihren Lehrpersonen respektiert?
- Inwiefern entsprechen von Schülerinnen und Schülern wahrgenommene gängige Praxisformen von Lehrpersonen ihren normativen Anforderungen an ein humanistisches Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt?
- Welche Menschenbilder von Lehrpersonen lassen sich aus von Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Praxisformen rekonstruieren und ableiten?

Zunächst wird der Problematik nachgegangen, inwieweit Menschenbilder den Unterrichtsalltag und damit auch die Lern- und Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern beeinflussen, um anschließend herauszufinden, wodurch Menschenbilder von Lehrpersonen für Schüler*innen im Unterricht wahrnehmbar sind. Aus meiner eigenen Erfahrung im Rahmen meiner jahrelangen Professionalität als Lehrende gehe ich von der Annahme aus, die möglicherweise auch in der Literatur Bestätigung findet: dass Menschenbilder über Haltungen in entsprechende Praxisformen münden und diese Praxisformen der Lehrpersonen von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden können. Die Rückschlüsse von Praxisformen auf Menschenbilder aus der Perspektive der Schüler*innen scheinen schwierig zu sein, da es sich hier letztendlich um Konstruktionen und subjektive Vermutungen der Schüler*innen handelt. Die Perspektiven der Lehrpersonen bleiben dabei ausgeblendet. Da Menschenbilder aus einer Vielzahl an Menschenbildannahmen, oder auch Überzeugungen, bestehen und es des Weiteren eine Fülle an Praxisformen gibt, wird zur Operationalisierung der Begriff des Respekts herangezogen, um sich an die Beantwortung der Forschungsfragen auf diesem Weg annähern zu können. Folglich werden die Schüler*innen gefragt, wodurch sie sich von ihren Lehrpersonen im Unterricht respektiert

fühlen. Um annähernd Rückschlüsse auf ein Menschenbild ziehen zu können, wird in der Theoriediskussion ein Menschenbild entfaltet, das in Anlehnung an den Humanismus und Liberalismus das *Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt* genannt wird, was begründet, weshalb mit dem Begriff des Respekts operiert wird und nicht mit anderen Begriffen, die mit Menschenbildern in Zusammenhang gebracht werden können. Von diesem Menschenbild ausgehend und der Annahme, dass Schüler*innen normative Erwartungen entsprechend diesem Menschenbild an die Praxisformen ihrer Lehrpersonen stellen, wird der Frage nachgegangen, inwiefern von Schüler*innen wahrgenommene gängige Praxisformen von Lehrpersonen ihren normativen Anforderungen an ein humanistisches Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt entsprechen. Dabei erfolgt eine Annäherung an die wahrgenommenen Menschenbilder durch Abweichungen. Dies führt zu der Frage, welche Menschenbilder von Lehrpersonen sich aus von Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Praxisformen rekonstruieren und ableiten lassen. In der Folge wird die subjektive Wirklichkeit der Schüler*innen mit wissenschaftlichen Theorien verglichen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf die Spur zu kommen und eventuell Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung bestehender Theorien zu entdecken. Das Bestreben dieser wissenschaftlichen Arbeit ist es, aufzuzeigen, inwiefern Menschenbilder von Lehrpersonen im Unterricht handlungsleitend sind und inwieweit die Menschenbilder der Lehrpersonen durch die Wahrnehmungen von Praxisformen im Unterricht durch die Schüler*innen rekonstruierbar sind, letztendlich Rückschlüsse von Praxisformen auf Menschenbilder möglich sind. Dass dies kein leichtes Unterfangen ist, könnte möglicherweise der Grund dafür sein, dass in diesem Bereich noch wenig geforscht wurde, erweist sich doch eine Operationalisierung als schwierig aufgrund der Uneindeutigkeit der Begriffe und der Zuordnung der von Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Handlungspraxen zu den Menschenbildern von Lehrpersonen, umso mehr, als Wahrnehmungen von Schülerinnen und Schülern zudem subjektiv und vielfältig sind und sich ferner auch vermutlich von jenen der Lehrpersonen unterscheiden. Dennoch versuche ich durch meine Forschungsarbeit die Fragen, die sich durch diese Problemstellung ergeben, zu beantworten. Dies hat meines Erachtens große Bedeutung für die pädagogische Arbeit von Lehrpersonen und leistet einen wissenschaftlichen Beitrag zu einer Annäherung an diesen Forschungsgegenstand, wodurch möglicherweise weitere wichtige Forschungen zu dem Themenbereich folgen.

3 Aufbau der Arbeit

Zu Beginn der Dissertation beschäftige ich mich einleitend mit der Problembeschreibung, woraus ich mein Erkenntnisinteresse mit den forschungsleitenden Fragen und der Zielsetzung ableite, die im Zuge der ersten drei Kapitel vorgestellt werden. Im Anschluss an die Einleitung gebe ich einen Einblick in die gegenwärtige Forschungslandschaft, indem eine systematische Analyse des Zusammenhangs zwischen Menschenbild und Respektwahrnehmung im Unterricht durchgeführt wird. Dazu setze ich mich im vierten Kapitel mit dem Begriff des Menschenbildes auseinander, um eine Abgrenzung zu synonym verwendeten Begriffen vorzunehmen. Da in dieser Dissertation von dem Verständnis ausgegangen wird, dass Menschenbilder aus Bündeln von Überzeugungen bestehen, wie Menschen sind und wie sie zu sein haben, werden die berufsbezogenen Überzeugungen expliziert, mit dem Begriff der Einstellung in Beziehung gesetzt und die Orientierung an Wertesystemen besprochen. Aufgrund dessen, dass es sich bei Menschenbildern um subjektive Konstruktionen handelt, wird den subjektiven Theorien nachgegangen, um danach zu erläutern, wie sich die professionell pädagogische Haltung definieren lässt. In diesem Kapitel wird ein Modell entwickelt, aus dem hervorgeht, wie diese Begriffe zusammenhängen. Dabei wird vom Menschenbild ausgegangen, das aus Überzeugungen oder auch Menschenbildannahmen besteht. Implizit im Menschenbild enthalten ist auch die innere Geisteshaltung oder der nicht sichtbare Habitus. Die innere Geisteshaltung wird von der zielgerichteten Haltung unterschieden, die sich aus dem in Interaktion und Sprache sichtbaren Habitus und der Hexis, der Körperhaltung, zusammensetzt und als Schnittstelle zwischen Menschenbild und Praxisformen verstanden werden kann. Das Menschenbild wird über die Haltung in den Praxisformen, in den *doings and sayings* sichtbar; diese induzieren, verstärken oder dämpfen rückwirkend wiederum das Menschenbild.

Im fünften Kapitel wird der Begriff der Lebenswelt expliziert, weil Menschenbilder im Zuge der Sozialisation von Menschen in ihren unterschiedlichsten Lebenswelten entstehen, internalisiert werden und sich auf die Handlungspraxen auswirken. Es erfolgt eine eingehende Auseinandersetzung mit dem Lebensweltbegriff bzw. dem Alltag, ausgehend von Edmund Husserls (1976) phänomenologischem Lebensweltbegriff, über die begriffliche Weiterentwicklung durch Alfred Schütz und Thomas Luckmann (2003), um in der Folge Überlegungen über Lernanlässe nach Klaus Holzkamp (1995) aufgrund von Lebenswelterweiterungen anzustellen. Danach wird erklärt, weshalb Jürgen Habermas (1997a, b) den Lebensweltbegriff durch das kommunikative Handeln ergänzt und die von Björn Kraus (2013) betonte Notwendigkeit dargestellt, auch die Lebenslagen mitzuberücksichtigen. Schließlich wird der Zusammenhang zwischen Lebenswelten und den Kapitalsorten sowie der Habitus Theorie von Pierre Bourdieu (1976) aufgezeigt, wodurch der Lebensweltbegriff in dieser wissenschaftlichen Arbeit den Begriff des sozialen Feldes zur Seite bekommt. So soll herausge-

arbeitet werden, wie die Lebenswelten oder sozialen Felder und Menschenbilder korrespondieren und welchen Einfluss Lebenswelten auf die Menschenbildentwicklung haben.

Das sechste Kapitel beinhaltet begriffliche Überlegungen zum Menschenbild und seine historische Entstehungsgeschichte in der erziehungswissenschaftlichen Literatur. Es folgt ein kleiner ausgewählter Ausschnitt von Menschenbildern bedeutender Pädagoginnen und Pädagogen, wie Sokrates (469–399 v. Chr.), Johann Amos Comenius (1592–1670), John Locke (1632–1704), Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), Immanuel Kant (1724–1806), Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), Wilhelm von Humboldt (1767–1835), Johann Friedrich Herbart (1776–1841), Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768–1834), Georg Kerschensteiner (1854–1932), Maria Montessori (1870–1952), Janusz Korzcak (1878/1879–1942) und Anna Siemsen (1882–1951), um eine Vorstellung davon zu bekommen, wie sich Menschenbilder im Laufe der Geschichte entwickelt haben, welche Praxisformen in Erziehung und Unterricht sich daraus ableiten lassen und welche Aspekte davon bis heute aktuell sind. Die Persönlichkeiten sind an dieser Stelle chronologisch nach Geburtsjahr geordnet, im entsprechenden Kapitel werden ähnliche theoretische Ansätze zusammengefasst, die dahin gehend von mir ausgewählt wurden, inwieweit sich Zusammenhänge zu aktuellen Menschenbildannahmen und Praxisformen im Unterricht herstellen lassen, um später den aktuellen pädagogischen sowie erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschungsstand darauf aufbauend darstellen zu können. Ausgehend von den geschichtlichen Menschenbildern wird im Anschluss darüber diskutiert, welche Bedeutung Menschenbilder für den Unterrichtsalltag haben, wobei aufgezeigt wird, wie sich aus Menschenbildern Erwartungshaltungen bei Lehrpersonen entwickeln, die von den Schüler*innen wahrgenommen werden.

Das Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt wird im siebenten Kapitel entfaltet, weil es einer humanen und demokratischen Gesellschaft entspricht und daher als zeitgemäßes Menschenbild von mir bewertet wird. Das führt dazu, dass der Begriff des Menschenbildes mithilfe des Respektbegriffs operationalisiert wird, um eine empirische Untersuchung möglich zu machen. Ein Einblick in die Curricula der Handelsakademie und der Handelsschule gibt ferner Aufschlüsse über das Forschungsfeld, das ausgewählt wurde. Bei der Schülerpopulation handelt es sich um Jugendliche, daher folgen als Nächstes Implikationen für den Unterricht, indem auf das Jugendalter mit entsprechenden didaktisch-methodischen Überlegungen eingegangen wird und dem Jugendalter angemessene Menschenbildannahmen und Haltungen erläutert werden. Schließlich werden Widersprüche im pädagogischen Handlungsfeld *Unterricht* diskutiert, insbesondere die Spannungsfelder Bewahren und Verändern, freie Subjektentfaltung und Disziplinierung sowie Individualisierung und gesellschaftliche Anforderungen, um die Problematiken im unterrichtlichen Handeln aufzuzeigen.

Im achten Kapitel widme ich mich dem Respektbegriff, der in diesem Forschungsvorhaben als Ausdruck des Menschenbildes verstanden wird. Nach der Klärung des begrifflichen Verständnisses und einer terminologischen Abgrenzung zu

Anerkennung und Wertschätzung wird mithilfe des aktuellen Forschungsstandes aufgezeigt, wodurch sich respektvolles Verhalten im Unterricht zeigt, gefolgt von einem kategorialen Blick auf das respektvolle Lehrerverhalten und seine Auswirkungen. Danach wird speziell auf Forschungen zu respektvollen Handlungspraxen eingegangen. Anhand konkreter Studien wird erläutert, wann Schüler*innen ihre Lehrpersonen respektieren, und es werden Schlüsse darauf gezogen, was Schüler*innen des Jugendalters unter Respekt und respektvollem Umgang miteinander verstehen. Nach der theoretischen Auseinandersetzung wird deutlich, dass es kaum Forschungen zu Auswirkungen von Menschenbildern auf Handlungspraxen gibt und zum Respektbegriff wenig aus Schülerperspektive erforscht wurde, wodurch sich dieses Forschungsprojekt gut in bestehende Lücken der Forschungslandschaft einbetten lässt und aufschlussreiche Ergebnisse zu erwarten sind.

Im Anschluss an die theoretische Annäherung an den Forschungsgegenstand wird die empirische Untersuchung zur Respektwahrnehmung von Schülerinnen und Schülern dargelegt. Im neunten Kapitel werden der methodologische Zugang und der Forschungsprozess beschrieben. Aufgrund dessen, dass die Schülerperspektive in den Fokus des Erkenntnisinteresses gerückt wird und in der Folge die Daten mittels Gruppendiskussionen erhoben sowie mittels der Dokumentarischen Methode ausgewertet werden, erfolgt zunächst eine Beschreibung der Merkmale der qualitativen rekonstruktiven Sozialforschung. Darauf folgend wird der Weg zum passenden Erhebungsinstrument beschrieben, der sich unter Umständen als sehr schwierig erweist, da man als Forscherin in der Lage sein muss, mithilfe des geeigneten Instruments brauchbare Daten zu erheben, um die forschungsleitenden Fragen beantworten zu können. Danach wird eine erneute zusammenfassende Annäherung an den Forschungsgegenstand und das Forschungsfeld durchgeführt, wird das Sampling dargestellt und die methodische Durchführung erklärt. Da die Auswertung mittels Dokumentarischer Methode erfolgt, wird ein Einblick in diese Methode, mit den Diskursbewegungen und der Typenbildung, gegeben. Bei der Darstellung des methodologischen Zugangs wird erkennbar, dass es um ein Verstehen der Schüler*innen in ihren Lebenswelten geht und dabei kollektive Orientierungen herausgearbeitet werden.

Die Ergebnisse werden im zehnten Kapitel dargestellt und interpretiert und anhand der Dimensionen *Person*, *Intersubjektivität*, *Kontext* und *Anliegen* Orientierungsfiguren entfaltet, in Bezug auf das Tertium Comparationis, das ich *Modi der Entsprechung von normativen Erwartungen der Schüler*innen und den erlebten Praxisformen von Lehrpersonen* nenne, gefolgt von einer sinngenetischen Typenbildung im elften Kapitel, die sich anhand der komparativen Analyse durchführen lässt. Ausgehend von den normativen Erwartungen der Schüler*innen an ein Menschenbild des Respekts vor der Vielfalt, lassen sich dabei drei Typen rekonstruieren. Beim Typ I wird die *Konformität* zwischen den normativen Erwartungen der Schüler*innen und den von ihnen wahrgenommenen Praxisformen ihrer Lehrpersonen sichtbar. Der Typ II zeichnet sich dadurch aus, dass die Schüler*innen zwischen ihren normativen Erwartungen und den Praxisformen der Lehrpersonen *Differenzen* wahrnehmen. Neben diesen bei-

den Typen kann ein dritter Typ rekonstruiert werden, nämlich ein *ambivalentes* Verhalten, das nicht genau eingeordnet werden kann und detaillierter und komplexer zu fassen ist. Entsprechend den drei Typen lassen sich jeweils drei Orientierungsfiguren innerhalb der vier Dimensionen *Person*, *Intersubjektivität*, *Kontext* und *Anliegen* rekonstruieren. Die Typenbildung wird deshalb durchgeführt, weil dadurch überindividuelle Muster erfasst werden und so über das Typische verallgemeinerungsfähige Aussagen erzielt werden können und des Weiteren die Anschlussfähigkeit von Folgeforschungen ermöglicht wird. Dennoch bleibt dabei die Originalität der Einzelbeiträge erhalten, wodurch die Nachvollziehbarkeit durch die ausführliche Entfaltung der Orientierungsfiguren trotz Typenbildung möglich ist (vgl. Haas & Scheibelhofer 1998, S. 1 f.).

Im Fokus des zwölften Kapitels steht die Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse, wobei ergänzend auf Limitationen der Arbeit hingewiesen wird und schließlich in der *Conclusio* mündet, in der die forschungsleitenden Fragen beantwortet werden und abschließend ein Ausblick im Hinblick auf Folgerungen für die Lehrerbildung und die Unterrichtspraxis sowie den wissenschaftlichen Diskurs und allenfalls Anschlussforschungen, erfolgt.

II Systematische Analyse von Menschenbild und Respektwahrnehmung im Unterrichtsalltag

Eine der zentralen Annahmen, die dieser Dissertation zugrunde liegen, ist die wesentliche Bedeutung von Menschenbildern von Lehrpersonen für den Unterrichtsalltag, da sie das pädagogische Handeln von Lehrpersonen leiten. Um der Frage nach der Bedeutung des Menschenbildes von Lehrpersonen für den Unterrichtsalltag nachgehen zu können, bedarf es zunächst einer Abgrenzung des Begriffs des Menschenbildes zu ähnlichen Begriffen wie etwa *Einstellungen, Überzeugungen, Werte, Haltungen, subjektive Theorien, Erwartungshaltungen* usw., da die Begriffe häufig synonym oder auch überlappend in der Fachliteratur verwendet werden. Jochen Fahrenberg (vgl. 2006, S. 14) spricht in diesem Zusammenhang von einem weiten psychologischen Feld, für das es bisher keine überzeugende Taxonomie gibt. Die dort verwendeten Begriffe und Theorien fanden auch in den pädagogischen Diskursen Einzug, ebenso die uneinheitliche Begriffsverwendung. Fahrenberg vermutet die Ursachen für den vorherrschenden uneinheitlichen Sprachgebrauch zum einen in den vorhandenen unterschiedlichen Forschungstraditionen und zum anderen im Fehlen eines geeigneten Prozessmodells, das die Zusammenhänge zwischen Menschenbild und Handlungen aufzeigt. Die Zusammenhänge zwischen Menschenbild und Handlungspraxen von Lehrpersonen sind für diese Dissertation von erkenntnisleitendem Interesse, und um ihnen nachgehen zu können, bedarf es zunächst einer begrifflichen Einordnung, die zuerst durchgeführt wird. Da Menschenbilder stets im Kontext von Lebenswelten zu betrachten sind und sich diese durch lebensweltliche Erfahrungen und Sozialisation entwickeln, erfolgt danach eine Explikation des Begriffs der Lebenswelt, um sich anschließend dem Verständnis vom *Menschenbild*, das dieser wissenschaftlichen Arbeit zugrunde liegt, zu widmen. Hierbei wird auch der geschichtlichen Entwicklung von einflussreichen Menschenbildern in der Pädagogik sowie der Bedeutung von Menschenbildern für den Unterrichtsalltag Rechnung getragen. Nach der geschichtlichen Auseinandersetzung mit pädagogischen Menschenbildern folgen Überlegungen zu einem zeitgemäßen Menschenbild sowie ein Blick in die Curricula der berufsbildenden Schulen, innerhalb derer die empirischen Daten der Dissertation erhoben wurden. Da die empirische Untersuchung mit jugendlichen Schülerinnen und Schülern durchgeführt wurde, werden Implikationen für den Unterricht, mit Fokus auf die Didaktik des Jugendalters, näher erläutert. Daran anknüpfend werden ein von mir als zeitgemäß bewertetes Menschenbild sowie im Unterrichtsalltag auftretende dialektische Spannungsfelder, wie Bewahren und Verändern, freie Subjektentfaltung und Disziplinierung sowie Individualisierung und gesellschaftliche Anforderungen, diskutiert.

Im Wesentlichen nehme ich in meiner Arbeit die humanistische Perspektive ein und gehe davon aus, dass sich ein zeitgemäßes Menschenbild in erster Linie durch den Respekt vor der menschlichen Vielfalt und damit auch der Einzigartigkeit der Schüler*innen im Unterricht auszeichnet. Aus diesem Grund wird der Begriff des Respekts herangezogen und der Frage nach den Menschenbildern von Lehrpersonen aus der Wahrnehmungsperspektive von Schülerinnen und Schülern nachgegangen. Dafür wird eine terminologische Auseinandersetzung mit dem Respektbegriff durchgeführt. Es folgt eine Darstellung des Forschungsstandes zu respektvollem Handeln von Lehrpersonen im Unterricht. Zunächst aber soll anhand von empirischen Befunden aufgezeigt werden, wie sich respektvolle Handlungspraxen im Unterricht zeigen, und darauf bezogen folgt eine Erläuterung von respektvollem Lehrerhandeln. Da sich respektvolles bzw. respektloses Lehrerhandeln auf viele Bereiche des Unterrichtsalltags auswirkt, werden diese Bereiche identifiziert und anhand von Beispielen der konkreten Respektforschung im schulischen Kontext vorgestellt. Dabei wird insbesondere der Frage nachgegangen, wann Schüler*innen ihre Lehrpersonen respektieren. Für dieses Dissertationsprojekt ist jedoch primär von Interesse, wodurch sich die Schüler*innen von ihren Lehrpersonen respektiert fühlen und welche Handlungspraxen sie in diesem Zusammenhang erleben, was im anschließenden empirischen Teil erforscht wird. Des Weiteren wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich aus den Daten und Ergebnissen die dahinterliegenden Menschenbildannahmen vermuten lassen, um Zusammenhänge zwischen Menschenbildern bzw. Menschenbildannahmen und pädagogischen Handlungspraxen im Unterricht sichtbar zu machen.

4 Menschenbild – ein schwer zu fassender Begriff

Der Begriff *Menschenbild* wird im pädagogischen Diskurs häufig synonym mit *Einstellungen, Überzeugungen, Werten, Haltungen, subjektiven Theorien* und Ähnlichem verwendet. Bevor eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Menschenbildern und den daraus resultierenden Handlungspraxen für den Unterrichtsalltag erfolgt, gilt es daher, ein klareres Begriffsverständnis zu schaffen. Dafür werden zunächst die Termini diskutiert, um davon das jeweilige Begriffsverständnis für die vorliegende Dissertation und in der Folge auch die empirische Untersuchung ableiten zu können. Begonnen wird mit einer Erschließung des Begriffs *Menschenbild*, wobei eine komplexere und elaboriertere Form der Entfaltung des Terminus im sechsten Kapitel erfolgt.

4.1 Begriffliche Einordnung und Abgrenzung

Laut Christoph Wulf (vgl. 2010, S. 136 ff.) sind Menschenbilder Konstruktionen des Menschen von sich selbst und vice versa auch von anderen Menschen. Dabei werden die menschliche Vielfalt und Komplexität verdichtet und vereinfacht in bildlicher Form definiert. Es kann sich dabei jedoch lediglich um Annäherungen an den Menschen handeln, da das Bild aufgrund ausgewählter Merkmale geformt wird, die den Menschen nicht vollständig begreifbar machen. Wenn aber der Mensch nicht in seiner gesamten Komplexität erfasst werden kann, wozu werden dann Menschenbilder benötigt? Eine mögliche Erklärung dafür bietet Horst Philipp Bauer (vgl. Bauer 2015, S. 159), der fünf Funktionen von Menschenbildern unterscheidet, nämlich die *Klassifikationsfunktion*, die *Steuerungsfunktion*, die *Lokalisierungsfunktion* und die *Orientierungsfunktion*. Des Weiteren begreift Bauer Menschenbilder als Grundlage von *Organisations- und Führungstheorien*. Jutta Standop (2017) greift die von Bauer entwickelten Funktionen von Menschenbildern auf und überträgt diese in erweiterter Form auf den Unterricht, wodurch die enge explizite oder implizite Verbindung zwischen Bildern von Menschen und Modellen von Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsmodellen, die pädagogische Handlungsfelder determinieren (vgl. Zirfas 2004, S. 7), deutlich wird. Die *Klassifikationsfunktion* dient dazu, idealtypische Abbilder von realen Menschen zu kategorisieren und zu typisieren, wobei vielfältig auftretende Wesensmerkmale und Verhaltensmuster eingeordnet werden. Standop (vgl. 2017, S. 269 ff.) führt als Beispiel die Zuordnung von Schülerinnen und Schülern zu bestimmten Rollenbildern im Unterricht (Streber*in, Klassenclown usw.) an. Bei der *Steuerungsfunktion* geht es um Vorurteile, durch die die individuelle Wahrnehmung von Lehrpersonen gesteuert wird. Standop beschreibt in diesem Zusammenhang als Beispiel die Wahrnehmung der Lehrperson, dass alle Schüler*innen ihren Instruktionen folgen und

die Inhalte verstehen. Mit der *Lokalisierungsfunktion* soll eine rasche Zuordnung einer Person zu einer Grundform ermöglicht werden, um Individuen berechenbar zu machen und dadurch über eine Entscheidungsgrundlage für und über Menschen zu verfügen. Für Standop (2017) äußert sich diese Funktion beispielsweise in der Einteilung von Schülerinnen und Schülern in Leistungsgruppen (zum Beispiel leistungsstark, durchschnittlich, leistungsschwach). Die *Orientierungsfunktion* bedeutet, dass Menschen durch Menschenbilder Orientierung für ihr Handeln, ein Wertesystem und Kritikfähigkeit erhalten. Standop erläutert dazu, dass das Handeln der Lehrperson im Unterricht durch ihr individuelles Bild von einer bzw. einem Lernenden geleitet wird, was zu Erwartungen an die Lernenden führt, die entweder erfüllt oder nicht erfüllt werden. Beim Menschenbild als *Grundlage von Organisations- und Führungstheorien* geht es um die Auffassung einer Lehrperson von der Persönlichkeit ihrer Schüler*innen und umgekehrt. Dadurch kommt es zu Verhaltenserwartungen an die Schüler*innen, in Abhängigkeit zu den Unterrichtsprinzipien oder -methoden, die dem Unterricht zugrunde liegen. So etwa impliziert handlungsorientierter Unterricht ein anderes Bild bzw. eine andere Verhaltenserwartung an die Lernenden als beispielsweise Frontalunterricht. Umgekehrt haben auch die Schüler*innen konkrete Bilder von ihren Lehrpersonen und dementsprechende Verhaltenserwartungen. Setzt man die Transformation der Funktionen von Menschenbildern weiter fort, wird erkennbar, dass pädagogisches Handeln von Lehrpersonen oftmals davon bestimmt ist, wie sie den Menschen und damit auch sich selbst begreifen. In Diskursen zu dieser Thematik wird in der Fachliteratur häufig auch von *Einstellungen*, *Überzeugungen*, *Wertesystemen* gesprochen. Deshalb erfolgt im nächsten Kapitel eine Abgrenzung zwischen diesen Begriffen, und es wird begründet, warum in dieser Dissertation mit den Begriffen *berufsbezogene Überzeugungen* und *Wertesysteme* weitergearbeitet wird.

4.1.1 Berufsbezogene Überzeugungen und Wertesysteme

Neben *Überzeugungen* wird häufig auch von *Einstellungen* gesprochen. Nach Fahrenberg (2006) beschreibt eine *Einstellung*¹

„eine Beziehung zwischen einer Person und einem Sachverhalt, der von dieser Person bewertet wird, indem sie ihre Zustimmung oder Ablehnung äußert. Bei diesen Sachverhalten kann es sich ganz allgemein um Wahrnehmungen, Vorstellungen, Objekte, Zustände, abstrakte Ideen oder Werte und auch um Eigenschaften der eigenen Person handeln.“ (Ebd., S. 13)

Den Einstellungen sind *Wertesysteme* übergeordnet, die als Maßstäbe zur Bewertung von Handlungen und Handlungszielen dienen und Entscheidungen ermöglichen (vgl. Fuchs 1975, S. 756). *Berufsbezogene Werte* bzw. ein *berufsbezogenes Ethos* hat der Schweizer Pädagoge und Psychologe Fritz Oser gemeinsam mit Michael Zutavern und Jean-Luc Patry (vgl. 1990, S. 227 ff.) in die philosophische und soziologische Diskussion für die Lehrerbildung eingebracht. Als Grundlage des beruflichen Ethos von

1 Der Begriff *Einstellung* wird in dieser Arbeit mit dem Begriff *Meinung* synonym verwendet.

Lehrerinnen und Lehrern versteht er die Bejahung der Würde des Menschen als Menschenrecht sowie das Recht auf Bildung in der pädagogischen Beziehung. Dabei geht es weniger um die fachliche Kompetenz von Lehrpersonen, sondern vordergründig um gerechtes, ermutigendes und empathisches Lehrerhandeln, also um zentrale Dimensionen wie Gerechtigkeit, Verantwortung, Fürsorge und Engagement. Es kann davon ausgegangen werden, dass es unter Lehrerinnen und Lehrern sowohl individuelle als auch kollektive normative Vorstellungen davon gibt, welche Verpflichtungen und Grenzen das eigene Unterrichtshandeln hat. Die Orientierung des Handelns an berufstypischen Werten, die Sicherheit im umfassenden pädagogischen Handeln zur Bewältigung von berufsbezogenen Aufgaben, die Verständigung in einer Berufssprache, die Begründung des Handelns unter Bezug auf eine Berufswissenschaft und die persönliche Verantwortungsübernahme für Handlungen fasst Karl-Oswald Bauer (vgl. 2000, S. 63 ff.) unter dem Begriff des *beruflichen Selbst* zusammen. Das professionelle Selbst bildet sich durch die Herausforderungen in Alltag und Beruf heraus und vollzieht sich im gesamten Verlauf der beruflichen Entwicklung. Vorausgesetzt wird dabei die Bereitschaft und die Fähigkeit von Lehrpersonen, mit fortlaufend neuem Wissen und Kompetenzanforderungen umgehen zu können, wobei Begriffe wie beispielsweise Einstellungen und Überzeugungen als übergeordnet betrachtet werden (vgl. Schwer et al. 2014, S. 53 f.).

Überzeugungen können von Einstellungen dahin gehend unterschieden werden, dass es sich dabei um *Annahmen* handelt, über deren subjektive Gültigkeit sich Personen sicher sind. Da sich zentrale Züge des Menschenbildes durch ihre persönliche Gültigkeitsüberzeugung auszeichnen, wird für mein Forschungsvorhaben unter dem Menschenbild ein Bündel von Überzeugungen verstanden, was dazu führt, dass in der Folge das *Überzeugungssystem* als alternativer Begriff zum Menschenbild (vgl. Fahrenberg 2006, S. 14) verstanden wird und des Weiteren auch *Menschenbildannahmen* synonym verwendet werden. Im Fokus steht der Zusammenhang zwischen dem Überzeugungssystem und der Qualität beruflichen Handelns, konkret den Handlungspraxen im Unterricht. Daher wird der Begriff der *berufsbezogenen Überzeugungen* bevorzugt aufgegriffen. Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen bilden sich beispielsweise durch persönliche und berufliche Erfahrungen sowie durch Sozialisationsprozesse heraus. Möglicherweise entwickeln sich die Strukturen von Überzeugungssystemen erst durch einen intellektuellen Prozess der Selbst- und Identitätsfindung, und es kann angenommen werden, dass Überzeugungssysteme selten oder erst im höheren Lebensalter konsistent sind. Vielleicht aber handelt es sich sogar weniger um eine konsistente oder hierarchisch organisierte Struktur, sondern vielmehr um ein unscharfes Nebeneinander von zentralen oder weniger zentralen Überzeugungen (vgl. ebd., S. 15). Des Weiteren können Überzeugungen in sich stimmig oder ebenso gut widersprüchlich sein, wenn beispielsweise eine Lehrperson davon überzeugt ist, dass Schüler*innen zu selbstgesteuertem Lernen ermutigt werden sollen, gleichzeitig jedoch jeder Lernschritt kontrolliert wird, weil das aus Sicht der Lehrperson für den Lernfortschritt unerlässlich ist. Und so haben Lehrkräfte bestimmte Vorstellungen von Lehr-Lern-Prozessen, Lerninhalten, Identität und von den Rollen

der Lernenden und Lehrenden. Überzeugungen sind vor allem affektiv, werden für wahr und wertvoll gehalten und geben im beruflichen Handeln Struktur, Sicherheit und Orientierung. Ebenso wie das berufsbezogene pädagogische Wissen stehen Überzeugungen teilweise explizit zur Verfügung (vgl. Reusser et al. 2011, S. 478 ff.) Viele lebensgeschichtlich erworbene Überzeugungen sind jedoch implizit-intuitiv und somit unbewusst (vgl. Neuweg 2004, S. 21 ff.; Neuweg 2011, S. 453), wenn beispielsweise eine Lehrperson gemäß eigener biografischer Erfahrungen schlechte Leistungen von Schülerinnen und Schülern vor der gesamten Klasse bespricht und ihr nicht bewusst ist, dass die Schüler*innen das als respektlose Handlungspraxis wahrnehmen. Demnach können Lehrpersonen einerseits durch rationale Entscheidungsprozesse auf erlernte, automatisierte Wahrnehmungs- und Handlungsmuster zurückgreifen, andererseits können in manchen Situationen, vor allem, wenn diese herausfordernd sind, unbewusste Überzeugungen handlungswirksam werden. Diese impliziten berufsbezogenen Überzeugungen gilt es, durch Reflexion ins Bewusstsein zu holen und sich damit auseinanderzusetzen (vgl. Reusser et al. 2011, S. 489 f.).

In den letzten Jahren hat sich in der internationalen Literatur der Begriff *teachers beliefs* für derartige berufsbezogene Überzeugungen oder auch Glaubenssätze etabliert, und unter diesem Begriff ist eine ganze Reihe von Studien und Übersichtswerken veröffentlicht worden. Die unterschiedliche Begriffsverwendung ist auf verschiedene Forschungstraditionen und Fragestellungen sowie divergierende Fokussierungen des wissenschaftlichen Interesses zurückzuführen (vgl. Schwer et al. 2014, S. 57). In vorliegender Dissertation wird der Begriff *berufsbezogene Überzeugungen* bevorzugt verwendet, weil eben das Überzeugungssystem als alternativer Begriff zum Menschenbild verwendet wird und die berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen von zentralem Interesse sind.

4.1.2 Das Forschungsprogramm der *Subjektiven Theorien*

Unter den zahlreichen Konzepten zu berufsbezogenen Überzeugungen zählt das Forschungsprogramm *Subjektive Theorien*² (Groeben et al. 1988) zu den bekanntesten im deutschsprachigen Raum. Dieses Programm entwickelte sich als Folge der kognitivistischen Wende der Psychologie und der Distanzierung von behavioristischen Ansätzen auf Basis des Verständnisses vom Menschen als reflexives, autonomes und zielgerichtet handelndes Subjekt. Dabei wird davon ausgegangen, dass Lehrpersonen ihr Wissen zum Großteil über ihre eigene Schulzeit und später ihre Unterrichtspraxis erwerben und nur zum Teil in der Lehrerbildung. Die Bezeichnung *Subjektive Theorien* entstand aufgrund der Annahme von Ähnlichkeiten mit wissenschaftlichen Theorien (vgl. Reusser et al. 2011, S. 482). Wissenschaftliche bzw. objektive Theorien werden durch systematische Forschung generiert sowie mithilfe professioneller Standards überprüft und sind daher rational zugänglich. Subjektive Theorien hingegen entstehen durch persönliche Erfahrungen. Norbert Groeben, Diethelm Wahl, Jörg Schlee und Brigitte Scheele (1988) definieren Subjektive Theorien als

2 Das Forschungsprogramm *Subjektive Theorien* wird eine Rolle im Kapitel zu den *dem Jugendalter angemessenen Menschenbildannahmen und Haltungen* spielen, wenn Bezug auf die Menschenbildannahmen des Programms genommen wird.

„Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, die im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind, als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt, deren Akzeptierbarkeit als ‚objektive‘ Erkenntnis zu prüfen ist.“ (Ebd., S. 22)

Ähnlich wie objektive Theorien ermöglichen subjektive Theorien die „Vorhersage und Erklärung von Ereignissen, die Situationsdefinition und die Generierung von Handlungsentwürfen“ (Reusser et al. 2011, S. 482). Objektive und subjektive Theorien existieren demnach parallel zueinander; und geht man davon aus, dass alle Akteurinnen und Akteure im Unterricht reflexive und potenziell rationale Subjekte sind, ist eine gehaltvollere Kommunikation zwischen beispielsweise Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern zu führen, um das Innovationspotenzial im Unterricht zu erhöhen (vgl. Groeben et al., S. 22 f.). Das Problem dabei ist jedoch, dass subjektive Theorien zum einen schwer zugänglich und rekonstruierbar sind, da teilweise implizit vorhanden, und zum anderen häufig genau diese unbewussten Muster oder „verdichteten subjektiven Theorien“ (Wahl 2000, S. 156) von Lehrpersonen als prototypische Handlungsmöglichkeiten ausgewählt werden, um rasch und effizient in pädagogischen Situationen reagieren zu können (vgl. ebd.). Georg Hans Neuweg (vgl. 2002, S. 12) spricht in diesem Zusammenhang vom *intuitiv-improvisierendem* Expertenhandeln und auch Donald A. Schöns (vgl. 1983, S. 69) *tacit knowledge* oder *knowledge in action* hat dieselbe Bedeutung. Eine improvisierte Reaktion einer Lehrperson auf störendes Verhalten im Unterricht könnte einerseits ein Klassenbucheintrag oder andererseits ein konstruktives Aufgreifen des Schülerverhaltens im Unterricht sein, je nachdem, welche Erfahrungen die Lehrperson aus ihrer eigenen Schulzeit als Handlungsoption internalisiert hat. Einen Zusammenhang zwischen subjektiven Theorien und Handlungspraxen von Lehrpersonen konnte Anne-Rose Barth (vgl. 2005, S. 254 ff.) im Zuge eines Forschungsprojektes belegen. Durch Videoaufnahmen und Beobachtungen von Gruppenprozessen im Unterricht untersuchte Barth die Außenperspektive von subjektiven Theorien durch das Dialog-Konsens-Verfahren (Interview- und Legetechniken) und rekonstruierte die Innenperspektive subjektiver Theorien. Dabei konnten zu 88 Prozent Übereinstimmungen zwischen der Außen- und der Innenperspektive festgestellt werden. Lehrkräfte handeln demnach weitgehend ihrem subjektiven Wissen entsprechend, die Kluft zwischen Theorie und Praxis scheint demgemäß nicht so weit auseinanderzuliegen wie häufig in der Fachliteratur vermutet. Die Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln wird ebenso oft negativ konnotiert, aufgrund der Annahme, es werde entgegen besseren Wissens gehandelt. Barth sieht in der auftretenden Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis jedoch die Voraussetzung für intendierte und längerfristig substanzielle Handlungsveränderungen und somit erfolgreiche Lernprozesse, in denen die Diskrepanzen wieder geringer werden. In dieser Dissertation sind die Diskrepanzen zwischen dem Menschenbild bzw. dem Überzeugungssystem von Lehrpersonen und ihren Handlungspraxen insofern von forschungsleitendem Interesse, als sich Schüler*innen durch Handlungspraxen ihrer Lehrpersonen respektlos behandelt fühlen. Überdies spielt die Perspektive der Schü-

ler*innen auf das Menschenbild, das sie hinter Handlungspraxen von Lehrpersonen vermuten, eine zentrale Rolle für die Ergebnisse, und zwar unabhängig davon, ob sich ein Widerspruch zwischen Wissen und Handeln zeigt. In dieser wissenschaftlichen Abhandlung wird der Annahme nachgegangen, dass das Menschenbild bzw. das Überzeugungssystem von Lehrpersonen über eine entsprechende Haltung und letztendlich auch über die wahrgenommenen Handlungspraxen im Unterricht für die Schüler*innen sichtbar wird. Was hat es nun mit der Haltung von Lehrpersonen auf sich?

4.1.3 Die professionelle pädagogische Haltung

Hat eine Lehrperson beispielsweise ein Überzeugungssystem von den Schülerinnen und Schülern im Unterricht, dass diese ihre Welt selbstständig erfahren möchten, sie ihre Bedürfnisse kennen, sich nach ihrem eigenen inneren Bauplan entwickeln möchten und dass sie selbst entscheiden können, was gut oder schlecht für sie ist, zeigt sich das über eine entsprechende Haltung und letztendlich durch Handlungspraxen, die aktives Lernen unterstützen. Das verdeutlicht die Annahme, dass das Menschenbild von Lehrpersonen über die Haltung im Handeln ausgedrückt wird, was beispielsweise durch verbale, nonverbale und paraverbale Kommunikation, die Art der Interaktion, aber auch durch die Wahl von Unterrichtsmethoden auf Basis von Unterrichtsprinzipien (handlungsorientierter Unterricht, exemplarisches Lernen, Frontalunterricht usw.) zum Ausdruck kommt. Haltungen sind somit auf eine Person oder auf etwas Bestimmtes gerichtet. Wird für die Schüler*innen über Handlungspraxen von Lehrpersonen eine Haltung wahrnehmbar, die sie und ihre Fähigkeiten respektiert und anerkennt, kommt es dadurch zu Begegnungen voller Achtung und Wertschätzung, in denen durch Zuhören und Beobachten erkannt wird, wie sich die Schüler*innen entwickeln und was sie brauchen (vgl. Garnitschnig 2017, S. 112 ff.). In dieser wissenschaftlichen Arbeit geht es um die professionell-pädagogische Haltung von Lehrpersonen. Die Handlungspraxen zeigen sich in den Wahrnehmungen und Bewertungen im pädagogischen Handlungsfeld bezüglich der Situationen und ihre Komponenten (Kinder, Jugendliche, Pädagoginnen und Pädagogen, Prozesse wie zum Beispiel Handeln und Verhalten usw.), in den Methoden, Zielen, wissenschaftlich-theoretischen Grundlagen und Konzeptionen. Eine derart professionelle pädagogische Haltung kommt einerseits durch eine innere Geisteshaltung, die durch hohe Individualität gekennzeichnet ist, zur Geltung und setzt sie sich doch aus Mustern von subjektiven Theorien, Einstellungen und Überzeugungen, Werten, Motiven und weiteren intentionalen Zuständen (Wünschen, Zielen, Hoffnungen usw.) und auch Persönlichkeitsmerkmalen zusammen. Monika Fliegert und Claudia Solzbacher (vgl. 2014, S. 22 f.) nennen als Persönlichkeitsmerkmale von Lehrpersonen Charakterstärke, Empathiefähigkeit und Authentizität und als weitere Komponenten die emotionale Zugewandtheit zu den Schüler*innen (Herzenswärme) und die *absolute* Wertschätzung (wenn die Lehrperson die Schüler*innen wahrhaft liebt). Der Zugewandtheit wird in der vorliegenden wissenschaftlichen Abhandlung verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet, es wird in diesem Zusammenhang jedoch auch auf den Respektbegriff

Bezug genommen, der für die professionelle Haltung passender erscheint, was im achten Kapitel näher erläutert wird. Die innere Geisteshaltung kann sowohl erworben als auch angeboren sein. Andererseits zeigt sich die professionell-pädagogische Haltung auch in der äußeren Körperhaltung, die beispielsweise durch Mimik, Gestik, Blickkontakt usw. sichtbar wird (vgl. Fiegert & Solzbacher 2014, S. 22 f.). Eine Haltung entsteht unter anderem auch durch die äußeren Bedingungen des pädagogischen Alltags und kann so weiterentwickelt werden. Umgekehrt kann sich die Haltung auf die pädagogischen Rahmenbedingungen auswirken. Einstellungen und Überzeugungen werden in das persönliche Erfahrungsnetzwerk, das professionelle Selbst, integriert und haben eine bestimmte Wirkung, vor allem aufgrund der starken Verbindung mit Emotionen, da die Verarbeitungsprozesse durch diese intensiviert werden und mehr oder weniger bewusst das Treffen von Entscheidungen erleichtern und Chancen oder Risiken aufgezeigt werden (vgl. Kuhl et al. 2014, S. 107 ff.). Es kann also festgestellt werden, dass das Menschenbild von Lehrpersonen und damit ihre Überzeugungen über ihre Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern von diesen wahrgenommen wird. Selbst kleinste, auch unbewusste körperliche Zeichen können dabei aufschlussreich sein, weshalb die Lehrperson bei Vortäuschen einer Haltung oder bei Handlungen entgegen ihrer Haltung als inkongruent erlebt wird, was häufig mit „das merkt man einfach, dass einen die Lehrperson nicht mag“, von Schülerinnen bzw. Schülern verbalisiert wird. Das zeigt die enge Verbindung zwischen Haltung und Körperausdruck bzw. Körperhaltung. Beispielsweise kann der emotionale Zustand aufgrund einer Überzeugung leicht in Form eines Pupillenreflexes den Weg nach außen finden. In Verbindung mit einer positiven Wahrnehmung vergrößert sich die Pupillenweite, bei Haltungen entgegen der inneren Überzeugung kommt es zu einer Verengung (vgl. Benesch 2011, S. 40). Christina Schwer, Claudia Solzbacher und Birgit Behrens weisen darauf hin, „dass sich in pädagogischen Situationen Diskrepanzen zwischen Wissen und Haltung sowie Handeln ergeben können“ (Schwer et al. 2014, S. 72). Aus diesem Grund ist es notwendig, den Zusammenhang zwischen berufsbezogenen Überzeugungen und subjektiven Theorien, die sich in Menschenbildern von Lehrpersonen konstituieren, der professionell-pädagogischen Haltung und den Handlungspraxen von Lehrer*innen deutlicher zu konzeptualisieren.

4.2 Haltung als Schnittstelle zwischen Menschenbild und Praxisformen

Sowohl die Abgrenzung als auch der Zusammenhang zwischen Menschenbild, Haltung und Praxisformen³ lassen sich durch die *Habitus*theorie von Pierre Bourdieu (vgl. 2014, S. 666), einem der einflussreichsten Soziologen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, genauer bestimmen. Während bei Aristoteles der lateinische Begriff *Habi-*

3 Die Begriffe *Praxisformen* und *Handlungspraxen* werden in dieser Arbeit synonym verwendet und umfassen alle Formen von Handlungen im Unterricht wie beispielsweise verbale, nonverbale und paraverbale Kommunikation, Interaktionen und die Art und Weise, wie Lernstoff den Schülerinnen und Schülern vermittelt wird.

tus und der griechische Begriff *Hexis* eine äquivalente Bedeutung haben, nämlich (erworbene) Haltung, Habe oder auch Gehabe (vgl. Fröhlich 1999, S. 2), gebraucht Bourdieu die beiden Begriffe unterschiedlich. Ähnlich der inneren Geisteshaltung umfasst der *Habitus* inkorporierte innere Dispositionen, die nur durch Sprache oder Interaktionen wahrnehmbar werden, sonst jedoch nicht beobachtet werden können. Gemäß der äußeren Körperhaltung ist die *Hexis* hingegen die dauerhafte Einverleibung, die sich in Körperhaltungen und -bewegungen zeigt (vgl. Fröhlich 1999, S. 2; Barlösius 2011, S. 187). Der soziologische Ansatz von Bourdieu zeigt die verinnerlichte Haltung in Abhängigkeit von gesellschaftlich geprägten Erfahrungen, genauso, wie Norbert Elias (vgl. 1978, S. 111 f.) mit seiner Figurationstheorie die starke Verbundenheit der Menschen mit ihren Motiven betont. Die Ansätze der beiden Soziologen „verdeutlichen die zentrale Bedeutung äußerer Bedingungen für den individuellen ‚Habitus‘, seine Wandlungsfähigkeit aber auch die Trägheit dieser Wandlungen“ (Schwer et al. 2014, S. 50). Die Haltung wird in konkreten Situationen wirksam und gleichzeitig durch diese weiterentwickelt, ist durch seine Verinnerlichung jedoch nur bedingt einer bewussten Veränderung zugänglich und durch seine gesellschaftliche Prägung bei aller Subjektivität nicht beliebig (vgl. ebd., S. 48 f.). Gerhard Fröhlich (1999) bezeichnet meines Erachtens die *Hexis* sehr treffend als „Schnittstelle zwischen Habitus und Feld“ (ebd., S. 4). In Anlehnung daran lässt sich sowohl die Abgrenzung als auch der Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen, jedoch häufig synonym verwendeten Begriffen darstellen. Abbildung 1 zeigt als Ausgangspunkt das *Menschenbild* der Akteurinnen und Akteure im Unterricht, das aus *Überzeugungen, subjektiven Theorien, Gefühlen, Werten* und der *inneren Geisteshaltung*, dem nicht wahrnehmbaren Habitus, besteht. Durch *Sprache* und *Interaktionen* mit dem Feld *Unterricht* werden das Menschenbild bzw. die Menschenbildannahmen wahrnehmbar und zeigen sich durch eine entsprechende *zielgerichtete Haltung* (gerichtet beispielsweise auf bestimmte Schüler*innen), jenen Teil der Geisteshaltung beziehungsweise des *Habitus*, der *wahrnehmbar* ist, und durch die *Hexis*, die *Körperhaltung* und den *Körperausdruck*. Das Menschenbild findet über die Haltung und letztendlich durch *doings and sayings* in *Praxisformen* seinen Ausdruck, wobei die Haltung jedoch stark mit den Praxisformen verschwimmt.

Wie in nebenstehender Abbildung dargestellt, können umgekehrt *Praxisformen* wiederum die *Haltung* und damit auch das *Menschenbild* bzw. einzelne *Menschenbildannahmen* induzieren, verstärken oder dämpfen. Aristoteles betont in seiner *Nikomachischen Ethik*, dass ethische Grundhaltungen durch Gewöhnung (*ēthos*) entstehen, was für ihn begründet, dass Handlungen verstärkt in den Fokus gerückt werden sollten (vgl. Aristoteles 1969, II 1, 1103a 14–33). „So werden wir auch gerecht, indem wir gerecht handeln, besonnen, indem wir besonnen, und tapfer, indem wir tapfer handeln“ (ebd. II 1, 1103a 33-b25). Dadurch wird verständlich, wie sich immer wiederkehrende Praxisformen im Unterricht auf Haltungen und letztendlich Menschenbilder auswirken. Des Weiteren wird deutlich, dass die Instanz Schule, insbesondere die Praxisformen im Unterricht, für die Entwicklung von Haltungen von Lehrpersonen, aber auch von Schülerinnen bzw. Schülern eine zentrale Rolle einnimmt (vgl. Schwer et al. 2014,

S. 50). Gleichzeitig wird dadurch aufgezeigt, dass Haltungen und Menschenbilder von Akteurinnen und Akteuren im Unterricht variabel sind. In dieser wissenschaftlichen Arbeit geht es um Wahrnehmungen und Interpretationen des respektvollen Handelns von Lehrpersonen durch Schüler*innen. Wie Menschenbilder von Lehrpersonen und ihr respektvoller Umgang mit den Schülerinnen bzw. Schülern zusammenhängen, wird im siebenten Kapitel detaillierter expliziert. Durch die Methode der Gruppendiskussion mit Schülerinnen und Schülern wird versucht, die hinter den Praxisformen von Lehrpersonen liegenden Haltungen und Menschenbilder gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu rekonstruieren bzw. identifizieren zu können. Da Menschenbilder durch lebensweltliche Erfahrungen konstituiert werden, ist es zunächst einmal notwendig, den Begriff der Lebenswelt zu explizieren, um danach eine systematische Annäherung an das Konstrukt *Menschenbild* vornehmen zu können.

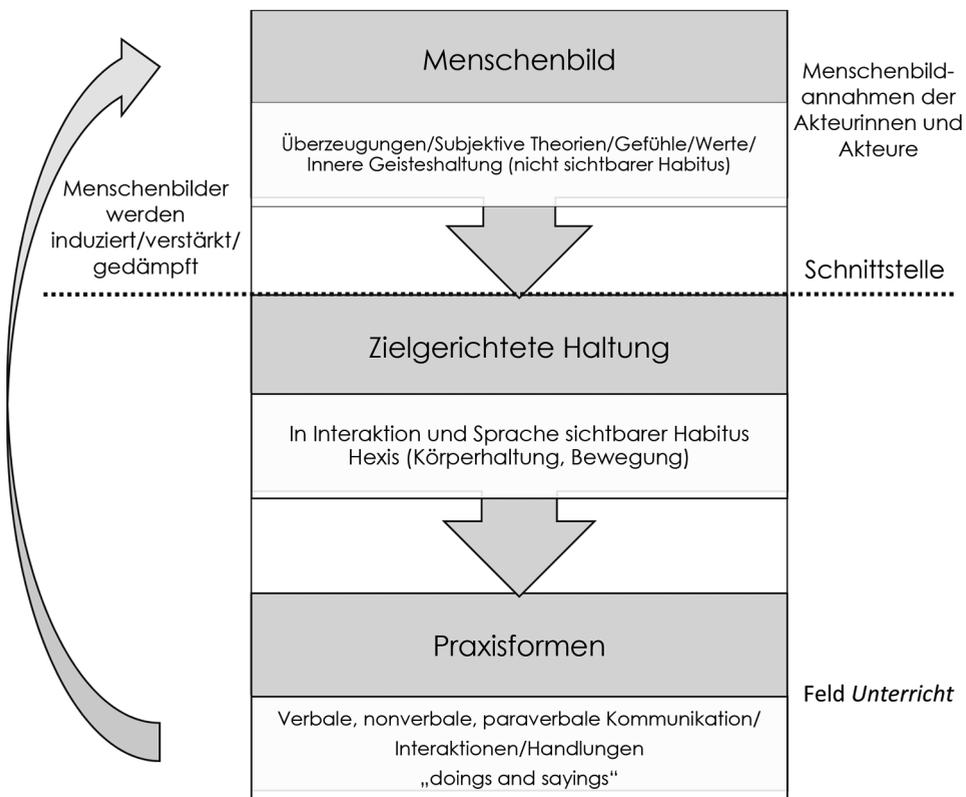


Abbildung 1: Haltung als Schnittstelle zwischen Menschenbild und Praxisformen

5 Menschenbilder im Kontext von Lebenswelten

Will man der Frage nachgehen, welche Bedeutung Menschenbilder sowie die daraus resultierenden gängigen Praxisformen im Unterrichtsalltag haben, kommt man nicht umhin, sich zunächst mit dem Terminus *Lebenswelt* auseinanderzusetzen. Begreift man den Unterrichtsalltag als Lebenswelt, in welcher Akteurinnen und Akteure mit unterschiedlichen Erfahrungen aufeinandertreffen, trägt die Betrachtung von Lebenswelten zum besseren Verständnis von Menschenbildern und deren Entstehung bei. Eine systematische Explikation des Begriffs der Lebenswelt findet sich in Edmund Husserls (1976) Ausführungen zum Lebensweltbegriff. Der daraus entwickelte phänomenologische Ansatz übt großen Einfluss einerseits auf die Weiterentwicklung des Lebensweltbegriffs und andererseits auf die in diesem Forschungsvorhaben angewandte Methodologie aus. Forschen bedeutet in Husserls Ansatz, Jugendliche nicht ausschließlich zu beobachten, sondern an deren Binnenperspektive und somit an ihren Lebenswelten teilzunehmen, ihre Wahrnehmungsperspektive auf Menschenbilder und Praxisformen von Lehrpersonen im Unterricht zu verstehen. Nach den Ausführungen zu Husserls Theorie wird die Lebensweltanalyse der Soziologen Alfred Schütz, Peter L. Berger und Thomas Luckmann (1996, 2003) erörtert, die als konstruktive Fortführung des Ansatzes von Husserl verstanden werden kann. In dieser Analyse werden Interaktionsmuster herausgearbeitet und zugleich wird dem Erleben von Menschen sowie Legitimations- und Deutungsmustern nachgegangen (vgl. Gudjons 2008, S. 44 ff.). Das ist vor allem im Hinblick auf die empirische Untersuchung interessant, da der Schwerpunkt auf die Darstellung und Analyse der Schülerperspektive gelegt wird. Durch die darauffolgende Auseinandersetzung mit dem Lebensweltkonzept von Jürgen Habermas (1997a, b), der zum Begriff der Lebenswelt den Komplementärbegriff des kommunikativen Handelns einführt, können Kommunikation und Interaktion als bedeutsamer Ausdruck von Menschenbildern erläutert werden. Anschließend werden die Ansätze von Björn Kraus (2013) dargestellt, da dieser wiederum einen wichtigen Beitrag zur Lebensweltthematik in der Sozialpädagogik und der Konstruktivistischen Pädagogik geleistet hat, der nicht unerwähnt bleiben darf aufgrund der Wechselwirkung mit der schulischen Lebenswelt. Neben der Betonung der Bedeutung von Kommunikation bringt er zusätzlich die Rahmenbedingungen der Lebenswelt, wie beispielsweise Wohnraum, finanzielle Ressourcen, soziale Netzwerke oder die körperliche Verfassung usw., zur Sprache, was mich in weiterer Folge zu Pierre Bourdieu und seiner Feldtheorie sowie den Kapitalsorten führt. Bourdieus Studien zum Habitus, den verinnerlichten Haltungen (vgl. Krüger 2019, S. 112), haben im vergangenen Jahrzehnt unzählige erziehungswissenschaftliche Forschungen, insbesondere qualitative Studien, zu Bildungsprozessen beeinflusst und leisten auch einen wesentlichen Beitrag zur Thematik der durch Praxisformen wahrnehmbaren Haltung von Lehrpersonen, die in dieser Dissertation von zentraler Bedeutung ist.