

Irene Cennamo / Hans Karl Peterlini (Hg.)

# Menschenbilder in der Weiterbildung

Kritik – Diskussion – Reflexion

**ab**  
EDIZIONI  
ALPHA BETA  
VERLAG

Mit Unterstützung der  
Südtiroler Landesregierung,  
Abteilung Deutsche Kultur,  
Amt für Weiterbildung



Cennamo, Irene, Peterlini, Hans Karl (Hg.):  
Menschenbilder in der Weiterbildung. Kritik – Diskussion – Reflexion  
© 2018 by Edizioni alpha beta Verlag, Meran/Merano  
[www.alphabeta-verlag.it](http://www.alphabeta-verlag.it) / [books@alphabeta.it](mailto:books@alphabeta.it)

*Bilder:* ©Amt für Weiterbildung  
*Bild Familie Zaeri-Esfahani:* © privat

All rights reserved

*Umschlaggestaltung:* Dominikus Andergassen  
*Layout & Umbruch:* A&D  
*Druck:* Cierre Grafica, Sommacampagna (VR)

ISBN 978-88-7223-

# Inhalt

## Vorwort

Bildung im Schnittfeld von Praxis und Wissenschaft . . . . . 9

## Podium

Irene Cennamo

Mit aufgedeckten Karten pädagogisch handeln?  
Menschenbilder wechselseitig offenlegen . . . . . 15

Luca Critelli

Welche Bilder vom Menschen leiten die Arbeit  
im Sozialbereich? . . . . . 24

Armin Gatterer

Neugierde und das Wissen, dass jede neue Aufgabe größer ist  
als man selbst . . . . . 26

Marlene Messner

Von der Bildung für alle zum ganzheitlichen Menschenbild . . 31

Leon Perjoka

Leben in fremden und eigenen Bildern – von der Flucht  
zum Ankommen im „Hier“ und „Dort“ . . . . . 36

Lukas Schwienbacher

Die Gruppe weiß mehr als ihr klügster Kopf  
– das Potenzial der „kollektiven Intelligenz“ . . . . . 42

Udo Seibstock

Von der Beratung zur Begleitung – von Konzepten  
für die Schublade zu Entwicklungsprozessen . . . . . 44

Gertrud Verdorfer

Schule als Lern- und Lebensraum . . . . . 49

## Essays

Hans Karl Peterlini

Ach Mensch, was soll bloß aus dir werden?  
 Problematik und Potenziale von Menschenbildern für die  
 Bildungsarbeit – Grundlagen, Kritik und Perspektiven . . . . . 55

Elke Gruber

Lebenslanges Lernen als Teil des aktuellen Menschenbildes  
 Wo kommt es her, wo führt es hin? . . . . . 74

Elisabeth Kapferer

Die Armut der Anderen?  
 Armut, Öffentlichkeit und Menschenbilder . . . . . 89

Mehrnousch Zaeri-Esfahani

Als Deutsch noch nicht meine Zunge war  
 Der Weg vom Flüchtlingskind zur Autorin – und wie  
 eine Bibliothek zur Oase der Integration wurde . . . . . 109

**Album . . . . . 111**

## Workshops

Sonja Logiudice

„Viele Bilder vom Menschen“  
 Workshop 1 mit Irene Cennamo und Hans Karl Peterlini:  
 Erwachsenen- und Weiterbildung als offener Prozess  
 – Wer soll wie gebildet werden, wer soll wie sich bilden? . . . . 139

Hansjörg Auer

„Lineare Wege, Brüche, Quereinstiege“  
 Workshop 2 mit Elke Gruber:  
 Welches Menschenbild leitet meine Bildungsarbeit? . . . . . 147

Anika Michelin

Armut oder die Moleküle des Ich  
 Workshop 3 mit Elisabeth Kapferer: Armut  
 in wohlhabenden Gesellschaften: Draußen, mittendrin . . . . . 151

Ulrike Spitaler

Das „Tick-Tack“ der interkulturellen Kompetenz  
 Workshop 4 mit Mehrnousch Zaeri-Esfahani:  
 Interkulturell kompetent – Aber wie? . . . . . 157

## Zusammenschau

Martin Peer

Erzählungen und Begegnungen des Lernens

Rückblick – Gegenwartsbetrachtungen – Ausblick . . . . . 167

Autorinnen und Autoren . . . . . 175

## Vorwort

### Bildung im Schnittfeld von Praxis und Wissenschaft

Zwischen Bild und Bildung vermittelt nicht nur ein rein sprachlicher Zusammenhang. Die Bilder, die wir uns von uns selbst, von anderen, von der Welt, vom Leben machen, können unsere Möglichkeiten erweitern oder verengen. Menschenbilder haben in diesem Sinne eine große Macht über persönliche Lebensgestaltungen gleichwohl wie über gesellschaftliche Ordnungen, sie können entmutigen, ein- und unterordnen oder aber ermächtigen und beflügeln.

In diesem Sinne widmete sich der Tag der Weiterbildung 2018 (23.-24. März, Bildungshaus Lichtenburg in Nals) dem Thema der „Menschenbilder in der (Weiter)Bildung“. Diese schon zur Tradition gewordene Veranstaltung, getragen vom Amt für Weiterbildung der Autonomen Provinz Bozen, ist zum einen *der* Treffpunkt und Anlass zum Austausch für die Akteure und Akteurinnen der Weiterbildung in Südtirol. Hier treffen sich all jene, die der Weiterbildung in Südtirol über ihre Initiativen, Veranstaltungen, Angebote die konkreten Impulse für Lebendigkeit und immer neue Orientierung geben. Zugleich wird der „Tag der Weiterbildung“ auch über Südtirol hinaus als wichtiger Moment des Nachdenkens über Bildung in ihrer individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung geschätzt. So sei Elke Gruber (Universität Graz) zitiert, die 2017 den österreichischen Staatspreis für Erwachsenenbildung als Würdigung ihres wissenschaftlichen Gesamtwerkes erhalten hatte und als anerkannte Expertin für Weiterbildung gilt – sie hob die Südtiroler Veranstaltung positiv als ein besonders lebendiges Format hervor, bei der sich Praxis und Wissenschaft offen, neugierig und fruchtbar begegnen.

Dies ist auch Ziel des vorliegenden Tagungsbandes. Er lässt im ersten Abschnitt („Podium“) Menschen zu Wort kommen, die unmittelbar selbst mit Weiterbildung zu tun haben, deren Herausforderungen und Problemstellungen kennen – es sind unterschiedliche Positionierungen vor unterschiedlichem Hintergrund. Dies drückt die Vielfalt der Vorstellungen aus, die in ihrem Zusammenspiel zum Modell der Weiterbildung in Südtirol beitragen. Dieser Abschnitt wird von einem Essay von Irene Cennamo (Universität Klagenfurt) eingeführt und reflektiert, die auch die Podiumsdiskussion am Tag der Weiterbildung 2018 moderiert hatte.

Im zweiten Abschnitt („Essays“) folgen Vertiefungen der drei thematischen Schwerpunkte, die als „Impulse“ auf der Tagung gesetzt wurden: über „Problematik und Potenziale von Menschenbildern für die Bildungsarbeit“ (Hans Karl Peterlini, Universität Klagenfurt), über „Lebenslanges Lernen als Teil des aktuellen Menschenbildes“ (Elke Gruber, Universität Graz), über „Armut und Öffentlichkeit“ in ihrer Auswirkung auf Bildungszugänge (Elisabeth Kapferer, Universität Salzburg) und über „Integration“ am Beispiel einer „Integrationsgeschichte“ (Mehrnousch Zaeri-Esfahani, Iran/Deutschland).

Im dritten Abschnitt erhält der Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis Raum: Die Workshops am Tag der Weiterbildung waren als Schnittstelle zwischen den Referentinnen/Referenten und den Akteurinnen und Akteuren der Weiterbildung in Südtirol angelegt. Sie griffen die Impulse aus den Referaten auf und versuchten sie auf Problemlagen und Umsetzungsmöglichkeiten in der Praxis zu diskutieren und reflektieren. Diese Art der Workshops wurde dokumentiert und auch fotografisch festgehalten, so dass in diesem Tagungsband Eindrücke dieser konkreten Arbeit wiedergegeben werden können. Ein Bildblock in Farbe zeigt zusätzlich die Lebendigkeit des Austausches bei diesen zwei Tagen der Weiterbildung.

Martin Peer, seit vielen Jahren im Amt für Weiterbildung tätig und dort für „Projekte und Mitarbeiter/Innenausbildung“ zuständig, schließt diesen Band mit einer Reflexion ab, die den *Tag der Weiterbildung 2018* in die Geschichte der Weiterbildung in Südtirol einbettet und davon ausgehend einen Blick auf gegenwärtige Perspektiven und

künftige Entwicklungsmöglichkeiten wirft. Ein zentraler Gedanke daran ist, dass es für offene Bildungskonzeptionen und Teilhabemöglichkeiten auch plurale Erzählungen braucht. Dieser Tagungsband versucht zu solchen Erzählungen beizutragen.

Irene Cennamo und Hans Karl Peterlini,

Dezember 2018



Hans Karl Peterlini

## Ach Mensch, was soll bloß aus dir werden?

### Problematik und Potenziale von Menschenbildern für die Bildungsarbeit – Grundlagen, Kritik und Perspektiven

#### Abstract

Jedem Bildungs- und Erziehungsangebot, ob in der Schule, in der Weiterbildung, in strategischen Konzeptionen zur breiten Bildungsarbeit oder zur Exzellenzförderung liegen – offenkundig oder verdeckt – Zielvorstellungen zum gewünschten fertigen „Menschen“ als Endprodukt zugrunde. Vielfach mündete die Vorstellung eines perfekten neuen künftigen Menschen in totalitären Ideologien und Übergriffen, von extremer Disziplinierung bis hin zur symbolischen oder auch faktischen Ausmerzung des (vermeintlich) Unwerten bzw. Entwerteten. Aber auch hinter freundlichen Angeboten von Selbstentwürfen des emanzipierten Menschen zeigen sich Optimierungszwänge zur Einpassung der Einzelnen in gesellschaftliche Vorgaben, Normen und Ansprüche. Der nachfolgende Beitrag lotet die Problematik, aber auch das Potenzial von Menschenbildern in Bildungsperspektiven aus.

Wer unter der Bildersuche von Google das Stichwort *Menschenbild* eingibt, findet mit großer Wahrscheinlichkeit unter den allerersten Bildern die zeichnerische Studie *homo vitruvianus* von Leonardo da Vinci, mit der dieser um 1490 n. Chr. die idealen Proportionen eines Menschen nach den Vorgaben des römischen Architekten und Ingenieurs Marcus Vitruvius Pollio (ca. 80-10 v. Chr.) umzusetzen versucht. Die Studie da Vincis steht als Symbol für die Ästhetik der Renaissance und ihre Vorstellungen vom perfekten Menschen (vgl. Zöllner 2004).

Im Geist nicht nur der damaligen Zeit ist dieser perfekte Mensch ein Mann. Das Schönheitsideal und Menschenbild der Antike, auf das die Renaissance zurückgriff, orientierte sich am männlichen Geschlecht,

mit dem das Maß für den wahren und guten und edlen Menschen vorgegeben wurde – verdichtet besonders in den Kuroi, den Statuen schöner männlicher Jünglinge, die nicht zufällig zu einer Zeit auftauchen, als das System, das sie verkörpern sollten, brüchig wurde, nämlich das Athen der Antike als vermeintliches Modell für Demokratie und Bildungsblüte, von dessen Idealvorstellungen Frauen und gemeines Volk ausgeschlossen waren und in dem Behinderte für ausmerzbar galten (vgl. u.a. Platon, *Politeia*, Buch V). Weiblichkeit war (und ist) in ihrer Schönheit in der Regel nicht das Maß aller Dinge, sondern das dem Mann gegenübergestellte Objekt seiner Begierde.

Diese Genderproblematik, wenn wir von Menschenbildern reden und darauf achten, welche Bilder als erste auftauchen, zeigt sich auch in der Sprache. *Der Mensch* ist ein Maskulinum, noch deutlicher in der italienischen und etwas relativiert auch in der englischen Sprache, wo das Wort für Mensch dasselbe wie jenes für Mann ist (*uomo, human/man*). Der Mann ist auf jeden Fall ein Mensch, Frauen sind als dichotome Abweichung davon im besten Falle *auch* Menschen – der Austroamerikaner Franz Stronach brachte es noch 2015 mit der liebenswürdigen Aussage „Frauen sollten für mich ... sie sind Menschen wie wir“ (YouTube 2015, Wiener Zeitung 2015) zum Zitat des Jahres (Kurier 2015). Mit der Provokation, „dass der Schwarze kein Mensch ist“, verweist Frantz Fanon (1980: 7) auf die Folgen dichotomer Konstrukte von Normalität, in dem Sinne, dass der weiße Mensch das unhinterfragte Menschenbild ist, so dass der Schwarze und ebenso der Asiate zur Abweichung werden, auf die das Menschsein je nach Umständen ausgedehnt werden kann oder auch nicht. In dieser „Fixierung von Repräsentationsformen im Stereotyp“ (Homi Bhabha 1983: 27), wonach von einem festgeformten und genormten Menschenbild ausgegangen wird, liegt die gemeinsame Wurzel von Rassismus und Sexismus und auch jeder anderen Diskriminierung gegenüber Menschen aufgrund ihrer Abweichungen vom gesetzten Maßstab.

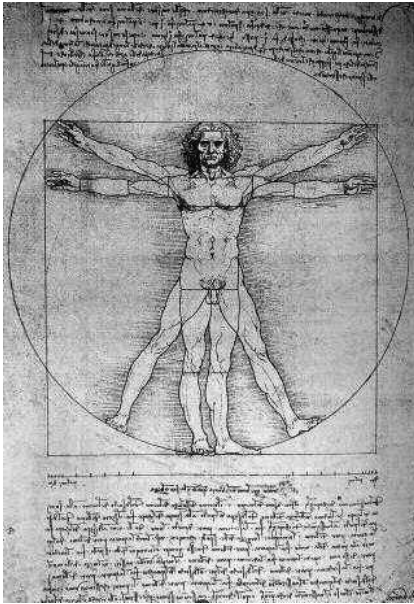
Diese Macht von Menschenbildern ist für Bildungsarbeit mehrfach bedeutsam, da diese über – selten hinterfragte – Wertigkeiten auch gesellschaftliche Ansprüche, Teilhabe und Teilhabeberechtigung bedingen. Vom *Bild* führt eine direkte sprachliche Spur zur *Bildung*. Interessant

an dieser etymologischen Nähe ist die Zusammenführung der althochdeutschen Worte *biliden* (einer Sache Gestalt geben) und *bilidōn* (eine Gestalt nachbilden) im mittelhochdeutschen *bilden*. Im späteren, auch pädagogisch geprägten Gebrauch kommt schließlich die Bedeutung des Ausbildens und des Einbildens hinzu, die beide auch in den Begriff der Bildung einfließen. (vgl. Duden 2007: 95). Diese Begabung des Menschen, sich etwas vorzustellen, Imaginationen von sich zu entwerfen, sich Bilder von sich zu machen, wie *man* ist, wer *man* ist, ist etwas Erstaunliches und von existenzieller Tragweite. Die Anthropologie als Kunde vom Menschen ist sich weitgehend einig, dass wir unseren sogenannten Siegeszug durch die Geschichte genau dieser Begabung verdanken, uns etwas einbilden, imaginieren zu können, ohne dass es greifbar ist, ohne dass wir es sehen können, ohne dass es eine handfeste Grundlage hat (vgl. Harari 2011: 28-36). Erst diese Begabung, auch als „kognitive Revolution“ bezeichnet (ebd.: 3), hat es *homo sapiens* erlaubt, sich in großen Gruppen zu organisieren, in denen nicht mehr jede/r jede/n kennen muss, sondern die von gedachten Symbolen und Werten zusammengehalten werden – der entscheidende Vorteil gegenüber allen früheren Hominiden und den anderen Tierarten.

Sich Bilder machen zu können, ist eine Antwort auf das, was uns eigentlich versagt ist. Wir Menschen können ohne mediale Hilfe – Spiegel, Foto, Wasseroberfläche – unser Gesicht nicht unmittelbar sehen (vgl. Meyer-Drawe 2010: 815). Das gilt zwar nicht nur für den Menschen, wird aber für ein Wesen, das mit bewusster Anstrengung die Welt, ihre Erscheinung und sich selbst erforschen will, zur Herausforderung, zur Versuchung, die Versagung zu überwinden. Wenn wir schon alles wissen wollen/können/müssen, dann wollen wir uns doch auch selbst erkennen dürfen. Das Bilderverbot der alttestamentarischen biblischen Tradition, sich kein Abbild von Gott zu machen, ebenso auch im Islam verankert, hängt unmittelbar damit zusammen. Ein wichtiger Hintergrund dabei ist die Annahme der Gottebenbildlichkeit des Menschen. Es sollte die Unerreichbarkeit Gottes sicherstellen und macht zugleich auch deutlich: Wir können uns nicht *eins zu eins* wahrnehmen, wir haben keinen unmittelbaren Zugang zu uns selbst. Allein sich *sich selbst vorzustellen*, bedeutet, aus sich herauszutreten und *sich*

*vor sich hinzustellen*, um sich ein Bild von sich zu machen. Dabei müssen wir uns dieses Bild von uns selbst aus dem zusammenreimen (reimen im Sinne von dichten in diesem Fall auch durchaus wörtlich zu verstehen), was wir aus unseren regelmäßigen Betrachtungen im Spiegel zu wissen glauben, ebenso von Bildern, die man von uns gemacht hat oder die wir uns per Selfie selber machen, von Rückmeldungen unserer Umgebung, von Erzählungen über uns, von Bildern, die wir über uns selbst nachdenkend weiterentwickeln, von Erfahrungen in Auseinandersetzung mit der Welt und den Anderen. Dies alles fließt zusammen in die Vorstellung, wer oder was oder wie dieses höchsteigene *Ich* nun ist. Wir haben damit zwar eine Idee von uns, aber inwieweit diese verlässlich ist, wissen wir letztlich nicht. Wie erstaunen wir doch oft, wenn wir uns auf einem Bild von hinten fotografiert sehen oder aus einer ungewohnten Perspektive, oder wenn wir in den Spiegel schauen und in dem Moment gar nicht so aussehen, wie wir aussehen möchten – oder wir sehen uns, wie wir sein möchten, aber vielleicht gar nicht sind.

Diese Angewiesenheit auf die Welt und die Anderen, damit wir überhaupt eine Vorstellung von uns bekommen können, ist ein grundlegender Gedanke in der Philosophie Hegels. Sich selbst zu erkennen wird darin zur „Bewegung des Anerkennens“ (Hegel 1986: 146). Damit es so etwas wie ein Selbstbewusstsein geben kann, muss „ein Anderes“ (ebd.: 145) vorausgesetzt werden, an dem wir die eigene Existenz begründen – existieren (lat. *ex-sistere*, draußen sein) heißt demnach „außer sich“ zu sein (ebd.: 146), was spätere Konzepte des dezentrierten Selbst, das nie in seiner Mitte ist, vorwegnimmt. Der französische Psychoanalytiker Jacques Lacan geht von einem „Spiegelstadium“ aus, bei dem sich das Kind im Anderen (in den Augen der Mutter, des Vaters, von Geschwistern) spiegelt und sich also überhaupt erst in einer/einem Anderen wahrnimmt (vgl. Ragland-Sullivan 1989: 50). So wäre das erste Erlebnis des Kindes von sich das Erlebnis einer/s Anderen, in dessen Augen es sich spiegelt: „Die Menschen setzen ihren Lebensweg fort, nachdem sie ihre eigenen Bilder in den Bildern von anderen antizipiert haben.“ (ebd.) Mit direktem Bezug zu Hegel, bei dem das Ich existenziell vom Anderen abhängig ist, vermutet Lacan darin eine Ursache für die Aggressivität gegenüber dem Anderen (ebd.: 74f), die aber gedämpft



Leonardo da Vinci, *Homo vitruvianus*, ca. 1490 (Feder und Tinte auf Papier, 34,4 × 24,5 cm, Galleria dell'Accademia, Venedig)

und besänftigt wird, weil es im Anderen sich selbst sucht. So wird der Mensch zeitlebens von der Frage begleitet, wer er oder sie eigentlich ist, für sich selbst, für die anderen, ohne je Gewissheit zu erlangen.

Dies rührt an unsere existenziellen Bedingtheiten, daran, wie wir in der Welt sind, wie wir uns bewegen, wie wir mit uns selbst und anderen in Verbindung sind oder diese Verbindung suchen und gestalten. Und damit auch drauf, wie wir uns bilden und gebildet werden – welches Bild wir von uns und andere von uns haben und auf welches Bild wir hinstreben, auf welches Bild wir hingedrängt werden. Das ist kein leicht durchschaubarer Vorgang, wir sind nicht die einzigen, die an unserem höchstgelegenen Menschenbild mitmischen, und wir haben nicht alle diese Bilder von uns und die damit zusammenhängenden Bildungsprozesse im Griff. Wir machen uns ja auch ständig Bilder von anderen, die sich zugleich Bilder von uns machen, was wiederum einen Einfluss auf die Vorstellung hat, wer wir sind, wie wir zu diesen anderen stehen.

Zum Beispiel, wenn wir uns verlieben – einerseits ändert sich das Bild von uns, „ich bin schöner, wenn ich bei dir bin“, ist eine herausgegriffene Zeile aus einem Liebeslied (Fahrenkrog Petersen/Kerner/Hilbert 2009). Weil wir liebevoll betrachtet werden, fällt es uns auch

leichter, uns selbst für schön zu finden. Zugleich machen wir uns ein Bild von der/dem anderen, mit dem wir diese/diesen Anderen aber auch in ein Bild sperren, dem er oder sie gar nicht entsprechen kann, wir machen uns Bilder von einem gemeinsamen Wir, Bilder von der gemeinsamen Zukunft, und wir kennen wohl alle das Erwachen, wenn die Zeit der Verliebtheit (das Bild, das wir uns gemacht hatten) in eine Phase kritischer Überprüfung mit der Realität, mit der Lebenswirklichkeit, mit der Konkretheit dieser/dieses Anderen übergeht. Dann ändern sich die Bilder, lösen sich auf oder gehen Abklärungen über die Verklärung hinaus ein. Wir sind imstande, an Bildern aus der Vergangenheit zu leiden, wenn das Leben uns die Trennung von jemandem abnötigt, und wir sind imstande, uns mit diesen Bildern zu versöhnen, in ihnen Halt zu finden, Orientierung für Gegenwart und Zukunft – in Bildern von etwas, was nicht mehr real ist, weil es vergangen ist, aber in den Bildern weiterlebt und uns weiterquält oder ermutigt.

Im englischen *Imagine* kommt die Verwandtschaft von Bild und Imagination, deren produktiver Wert und deren Problematik dicht zum Ausdruck. Wir können uns durch Imagination, durch Bilder, durch Vorstellungen täuschen lassen, wir können mit ihnen Entwürfe machen – von einer besseren Welt, von einem guten Leben, von dem, was wir sein möchten. So ist das Bild letztlich ein Moment der Ermächtigung, es hat Macht über uns, aber es verleiht auch Macht, wenn wir uns das Mitgestalten dieser Bilder erlauben, es ein Stück weit wieder in die eigene Hand nehmen, was wir nun für ein Bild von uns haben möchten, zumindest von der Möglichkeit her. Robert Musil stellt dem Wirklichkeitssinn den Möglichkeitssinn gegenüber (Musil 1978: 16). Das ist ein fruchtbarer Gedanke, der von der phänomenologischen Philosophie aufgegriffen wurde. Möglichkeitssinn meint, dass zwar nicht alles, was möglich ist, zur Wirklichkeit gelangt, aber das Wirkliche damit auch nie das einzig Mögliche ist: Es gibt demnach immer Alternativen, nichts muss so bleiben, wie es uns als einzig mögliche (weil gewohnte) Wirklichkeit vorkommt, die Möglichkeiten gehen über die Wirklichkeit hinaus. So ist auch das Bild, das wir uns von uns, von unseren Mitmenschen, von der Welt, von den Lebensbedingungen, von unserer Zukunft machen, immer gestaltbar – es übersteigt das Rationale, Konkrete,

Greifbare, kann uns deshalb auch täuschen, blenden, aber auch über Begrenzungen, Barrieren, Komplexe – was wir alles nicht können – beflügelnd hinauskatapultieren.

Von diesen grundlegenden Überlegungen lässt sich an Fragen des Lernens und der Bildung anschließen. Wir leben, lernen, bilden uns, machen uns Bilder von uns selbst und den Anderen im ständigen Austausch mit Mitwelt und Mitmenschen, die wiederum auf unsere Bilder zurückwirken, wir leben in Bildern und sind in ihnen gefangen. Umso wichtiger ist das Thema des „Tages der Weiterbildung 2018“, dass wir uns mit diesen Bildern auseinandersetzen, als ständigem Prozess, weil wir ansonsten den Bildern, die wir uns von uns machen und die von uns gemacht werden, schlicht ausgeliefert wären.

Menschenbilder speisen sich einerseits an den jeweiligen gesellschaftlichen Ordnungen und Wissensrahmungen und verstärken, stabilisieren diese zugleich, weil sie ja den Menschen auch an diese Bedingungen anpassen. Dies ist ein ambivalenter Prozess, da es einerseits mit Anpassungszwängen zu tun hat, die aber andererseits – wenn wir mit dem gewünschten Menschenbild gut übereinstimmen – uns die Einpassung in Ordnungen und Wissensrahmungen erleichtern. Veränderungen in den Wissensrahmungen und gesellschaftlichen Ordnungen verändern dann freilich auch das Bild der Menschen von sich und bringen ihrerseits neue Wissensrahmungen und Ordnungen hervor, wenn oft auch erst auf Umwegen, durch schmerzhaftes Übergänge und nie ohne Rückschläge.

Es ist aufschlussreich, dass beispielsweise Kindheit und Kind-Sein im Mittelalter nicht thematisiert wurden. Die damalige Gesellschaft und Wissenschaft hatte offenbar „kein Verhältnis zur Kindheit“ (Ariès 2011 [1960]: 209). Das Interesse an der Kindheit wuchs sprunghaft im Nachgang zu den Forschungsreisen in bis dahin unbekannte Territorien außerhalb Europas. Die „Entdeckung“ der sogenannten Wilden führte gewissermaßen auch zur Entdeckung der „Wilden“ daheim – „Das wilde Kind“ (Koch 1997) wurde zum Gegenstand pädagogischer Bemühungen zwischen Erziehung und „Dressur“ (ebd.). So ging „die wissenschaftliche Eroberung unbekannter Territorien der Eroberung der kindlichen Seele voraus“ (Gstettner 1981: 7), die Methoden zur Er-

kundung und Kolonialisierung „wilder“ Völker schufen Vorlagen für die Erforschung und Disziplinierung der Kinder. In ihrem Impetus, das Gute im Kind zu entwickeln und das Schlechte auszumerzen, um die gefährdete und verdunkelte Seele des Kinds ins Licht zu bringen, entwickelte ausgerechnet die Pädagogik der Aufklärungsepoche ein schauerliches Instrumentarium der Erziehung „als Zwang zur Freiheit“ (Rathmayr 2012: 73). „Disziplin oder Zucht ändert die Tierheit in die Menschheit um“, ist einer der Schlüsselsätze aus der ersten Vorlesung „Über die Pädagogik“ von Immanuel Kant (1977 [1776]: 697). Neben den Tieren sind es auch bei Kant die „Wilden“, an die Erziehung Maßnahmen soll: „Man sieht es auch an den wilden Nationen, dass, wenn sie gleich Europäern längere Zeit Dienste tun, sie sich doch nie an ihre Lebensart gewöhnen. Bei ihnen ist dies aber nicht ein edler Hang zur Freiheit, wie Rousseau und andere meinen, sondern eine gewisse Rohigkeit, indem das Tier hier gewissermaßen die Menschheit noch nicht in sich entwickelt hat“ (ebd.: 698). Kants Abgrenzung von Rousseau verweist auf die Bedeutung des Menschenbildes gerade für Erziehungs- und Bildungsvorstellungen. Rousseau sah das Kind als naturhaft gut, die Aufgabe von Erziehung lag damit lediglich darin, es vor der Verderblichkeit durch die marode Gesellschaft zu schützen, auf dass das Gute im Kind sich entfalten möge; der Großteil der Aufklärungspädagogen hielt dagegen die menschliche Natur für zu schwach, um ohne Zwang ins Gute gewendet werden zu können. Die Folgen waren drastische Erziehungsmaßnahmen wider alles Unbändige, Geschlechtliche, Triebhafte und Wilde am Kind – die Methoden der „Schwarzen Pädagogik“ (Rutschky 1993). Der Leib musste um seine Widerspenstigkeit und seine Lustbegabung gebracht werden, durch zwanghaftes Stillsitzen, Unterrichtsarrangements der totalen Kontrolle, Penisringe und ähnliche Maßnahmen gegen die Onanie.

Auch dieser Ansatz der ersten Erziehungs- und Bildungswissenschaft in der Moderne war von einem Menschenbild der Antike übernommen, vor allem die platonische Vorstellung vom Menschen, in dessen Rezeption das Rationale und Vergeistigte im Vordergrund stand. Es war vor allem Friedrich Nietzsche, der in seiner Philosophie mit dieser einseitigen Sicht auf die Antike brach und neben dem Apollinischen auch das



Dionysische des Menschen rehabilitierte. In seiner Gründung der Psychoanalyse als erste große Kunde von der Seele des Menschen, die nachhaltig alle anderen, auch gegenwärtigen psychologischen Strömungen beeinflusste, griff Sigmund Freud unverkennbar auch auf Nietzsche zurück. Das Triebhafte, das Unbändige des Menschen rückte in die Aufmerksamkeit der Wissenschaft, es musste aus der Unterdrückung und Verdrängung ins Bewusste befreit werden, um den Menschen nicht von innen heraus zu quälen. Erst durch ihre Bergung in Bewusstheit würden die Triebkräfte, in der Annahme Freuds, durch Sublimierung in „Kulturleistungen“ umgesetzt werden – in die Schaffenskraft eines einigermaßen glücklichen Menschen (vgl. Freud 1974 [1930]: 208-236, 249), der freilich immer auch Kompromisse mit gesellschaftlichen Anforderungen machen muss.

Wie leicht Menschenbilder durch minimale Akzentverschiebungen von einer an Leid und Bedürfnis orientierten Zuwendung zu monströsen Verzerrungen führen können, zeigt sich an den Anleihen, die der Nationalsozialismus von Nietzsches Menschenbild genommen hat. Das Aufbegehrende, Unzähmbare, Wilde wurde nun zur Legitimation von Aggressivität gegenüber allem vermeintlich Schwächlichem und Verdorbenem. Ein entscheidender Punkt an diesem Menschenbild war die Umwandlung von sozialen, ökonomischen, religiösen, kulturellen Unterschieden in biologische Gegebenheiten und Begründungen. Darin liegt eine der zähesten Wurzeln für Rassismus, da vermeintlich „natürliche“ Unterschiede zwischen Edel- und Unterrassen, höher und minderwertigen Menschen sich aus einer biologischen Perspektive nicht mehr überwinden lassen. Der/die Andere ist dann so grundverschieden, dass das Menschenbild leicht zum Feindbild wird, „dem jede Menschlichkeit abgesprochen werden kann“ (Peterlini 2016: 136) – und in der Folge ohne Skrupel verklavt, unterdrückt, verfolgt oder auch vernichtet werden konnte.

Diskriminierungen aufgrund einer Biologisierung und Rassifizierung von Äußerlichkeiten sind bis in die Gegenwart wirkmächtig. So sind sich Rassismusstudien einig, dass Schwarzsein etwa mit Schmutzigkeit und Ansteckungsgefahr und minderer Intelligenz assoziiert wird – Menschenbilder, die bis in die Gegenwart dazu führen, dass Schwarze

bei Verkehrskontrollen häufiger angehalten (Voigt et al. 2017) und in Schulen schwächeren Leistungsgruppen zugeteilt werden (Tikly 2006: 100-101); aber auch schon Rasta-Locken, von weißen Jugendlichen ins Haar geflochten, haben nach Berichten von Jugendlichen eine ähnliche Wirkung, als würde ein Teil der Persönlichkeit durch das Kleidungsstück rassifiziert; wenn Frauen ein Kopftuch tragen, geraten sie in den Sog der gegenwärtigen Rassifizierung des Islams. Dabei wird an einigen fundamentalistischen Extremen einer sehr breiten und differenzierten Glaubensstradition das Maß genommen, um alle anderen, die sich zum Islam bekennen, in ein und dasselbe Bild zu pressen, in ein Menschenbild, das als Feindbild fungiert und aus dem es kein Entkommen gibt. Menschenbilder sind gerade in ihrer Produktion von Feindbildern äußerst zäh und widerständig gegen faktische Überprüfungen. Dies macht es auch so schwer, Rassismus durch rationale Aufklärung allein zu bekämpfen. Feindbilder erhalten sich auch über private gegenteilige Erfahrungen hinweg. Ist etwa ein guter Freund Moslem oder Ausländer, wird – wie an einer Studie über Südtiroler patriotische Jugendliche sichtbar – gern darauf verwiesen, dass dies lobenswerte Ausnahmen seien, alle anderen Ausländer oder Moslems seien doch schwierig oder unangenehm (vgl. Peterlini 2011: 90).

Gesellschaftliche und wissenschaftliche Entwicklungen beeinflussen auch die jeweiligen Menschenbilder. Dem Menschenbild Freuds lag beispielsweise, trotz seiner Einfühlung in seelische Zusammenhänge, die damalige noch neue Errungenschaft der Dampfmaschine zugrunde: In ihrem Inneren brodelte es, es entsteht ein immenser Druck, der nach außen drängt – die unterdrückten Triebe, die – sofern sie kontrolliert entweichen dürfen durch Leitungen und Ventile – sehr produktiv werden und Zahnradwerke so antreiben, dass sich die Maschine in Bewegung setzt. Das wäre die Umwandlung von Triebkräften in Kulturleistungen. Werden die Triebkräfte dagegen unterdrückt, zerstören sie die Maschine entweder durch Explosion (psychotisches Ausagieren) oder durch Implosion (Depression und Somatisierung von seelischem Leid). In heutigen Lerntheorien findet sich dagegen unverkennbar die Festplatte als Modell für das Funktionieren des Menschen: In dieser Vorstellung ist – mit den richtigen Inputs alles programmier-

und steuerbar, Wissen wird abgespeichert, notfalls einem Reset oder Refresh unterzogen, man kann „dem Gehirn beim Lernen zuschauen“, um den Neurowissenschaftler Spitzer (2002: 165) zu zitieren. In einem Vortrag bei einer gemeinsamen Veranstaltung an einem Pädagogischen Gymnasium erklärte der neurowissenschaftlich orientierte Kollege den staunenden Lehrkräften recht genau, wie sie künftig vom Pult aus am Bildschirm beobachten können, was bei den mit Elektroden-Mützen bestückten Kindern im Kopf vorgeht, ob es zwischen deren Synapsen gerade feuert oder lähmend stockt.

Welchen Einfluss gesellschaftlich dominante und vorgegebene Bilder darauf haben, wie wir sein sollen, lässt sich sehr anschaulich auch an den Bildern von Models in der Werbung oder an Puppen in Schaufenstern nachvollziehen. Es ist dann wohl kein Zufall, dass heranwachsende Frauen zunehmend mit ihrem Körper nicht zufrieden sind und sich in ein „Bild“ hineinhungern, dem entsprechen zu müssen zu Motivation und Zwang gleichermaßen wird. Krankheiten, ob physischer oder psychischer oder ineinander übergehender Art, lassen sich teilweise auch als Antworten auf vorgegebene Menschenbilder lesen. Die Hysterie zur Zeit Freuds (vgl. Freud /Breuer 1990 [1895]) war eine Rebellion gebildeter Frauen, die trotz ihres Wissens und ihres Standes von gesellschaftlicher und politischer Teilhabe ausgeschlossen waren und denen auch keine selbstbestimmte Sexualität zugesprochen war. Das Menschenbild, in das sie sich fügen mussten, entsprach nicht ihrem Potenzial an Gestaltungskraft, Lebensfreude, Lebens- und Liebeslust, das Freud mit dem Begriff der Libido zu fassen versuchte. In gesellschaftlichen Schichten, in denen dieser Riss zwischen dem Potenzial und dem Bild, in das Frauen gezwängt waren, noch nicht in dem Maße vollzogen war und auch auf einer unbewussten Ebene nicht auftreten konnte, gab es das Phänomen weder in solchem Ausmaß noch mit solcher Aufmerksamkeit.

So liegt es auf der Hand, dass in Folge des entgrenzten Kapitalismus der Gegenwart der *homo oeconomicus* ein mächtiges Menschenbild darstellt. Menschen werden definiert und definieren sich über ihren wirtschaftlichen Erfolg, ihren ökonomischen Status. Der Verlust des Arbeitsplatzes, der Übergang in die Rente mit Einkommenseinbußen oder auch nur der Verlust an Kaufkraft des eigenen Einkommens durch

eine Wirtschaftskrise können tiefgreifende Erschütterungen des bis dahin für sicher gehaltenen Menschenbildes als *Bild von sich* bewirken. Dieses Primat der Ökonomie, das sich auch einer politischen Auseinandersetzung entzieht (vgl. Žižek 2009: 91-96), schreibt sich unweigerlich auch in Bildungstheorien und Bildungsangebote ein und unterwirft das Lernen über alle Lebensstufen hinweg dem Druck ökonomischer Verwertbarkeit (vgl. Ribolits 2009). Darin wirkt auch die einseitige Betonung der Vernunft am Menschenbild bei gleichzeitiger Unterdrückung seiner emotionalen und triebhaften Aspekte durch die Aufklärung zurück. Es ist der Schatten der Emanzipation des Menschen als Geist- und Vernunftwesen, das den Menschen zugleich auf sein Funktionieren in einem auf Leistung bedachten Gesellschaftssystem reduziert. Diese Ambivalenz zwischen Selbstbestimmtheit und Verzweckung kritisierten Adorno und Horkheimer (1997 [1944]) in ihrer Auseinandersetzung mit der Aufklärung als Blendung durch die *Kulturindustrie*. In jüngeren Diskursen wird die Selbstoptimierung des Menschen durch Selbstausschöpfung in ihrer erschöpfenden und zur Depression führenden Dimension (vgl. Ehrenberg 2004) und gesellschaftlichen Ermüdung und Burnout-Gefahr bei gleichzeitiger Hochleistung (Han 2010) thematisiert.

Bildung, Bildungskonzepte, Bildungsangebote, Bildungsstrukturen, die Wissensbestände, die mit der wahren Bildung und mit der Ware Bildung verknüpft sind, standen immer in einer Wechselwirkung mit ökonomischen Bedingungen und gesellschaftlichen, politischen, religiösen Ansprüchen an den Menschen, wie er/sie zu sein hatte. Bis in die Gegenwart des Schulleistungsrankings durch die PISA-Studien zieht sich der Zusammenhang durch, dass Bildung immer dem Fortkommen der Gemeinschaft in Konkurrenz mit anderen Gemeinschaften zu dienen hatte. Athens Bildungsanstrengungen hatten die Erziehung und Ertüchtigung der jungen künftigen Krieger im Kampf um die Vormacht gegen Sparta zum Ziel, Maria Theresias Bildungsanstrengungen, die uns die allgemeine Schulpflicht stifteten, entzündeten sich am Wettkampf mit Preußen und dessen Vorsprung in der Organisation von Heer und Verwaltung (vgl. Donnermair 2010: 11; Kustatscher 1996: 519). In den 1960er Jahren war Russlands (kurzfristiger) Vorsprung in

der Weltraumeroberung als sogenannter *Sputnik-Schock* Auslöser für eine Bildungsoffensive der westlichen Staatenbündnisse gegen die *Bildungskatastrophe* (vgl. Picht 1964). Im Pisa-Schock kehrt das nationale Wettrennen wieder, dem Bildung durchaus auch zu dienen hat (vgl. Radtke 2003).

Nach Siegfried Bernfeld (2012 [1925]) findet jeder pädagogische Ansatz drei Grenzen vor: zum einen die Grenze der gesellschaftlichen Bedingungen, in denen es Benachteiligungen und Bevorzugungen gibt, unterschiedliche Ansprüche an das Individuum und Ermöglichkeiten (ebd.: 122ff); zum anderen die Grenze jener, die Bildung anbieten, z.B. Lehrende, Erziehende, Trainerinnen, Coaches. Sie alle stehen, nach Bernfeld, unter dem Einfluss jenes Kindes, das sie selbst waren und dessen verzerrtes und unerreichbares Bild sie unbewusst jenen überstülpen, mit denen sie arbeiten sollen und wollen (ebd.: 31-32; 140). Lehrende, Erziehende, Ausbilder/innen, Trainer/innen übertragen ihre eigenen und nie ganz erschließbaren Erfahrungen auch auf jene, die sie unterrichten, erziehen, begleiten, trainieren wollen. Dies lässt sich nicht vermeiden, bedarf aber genau deshalb einer ständigen und kritischen Selbstreflexion über die eigenen Erfahrungen und Menschenbilder.

Und als drittes sieht Bernfeld die Grenze der Erziehbarkeit des Kindes (ebd.: 143) bzw. all jener, die da erzogen, unterrichtet, (aus-)gebildet, trainiert werden sollen. Diese Arbeit ist allein schon dadurch bedingt, dass Menschen nicht nur nicht alle gleich sind, sondern dass sogar „jede/r anders anders“ ist (Arens/Mecheril 2010: 11). Es kann als nicht darum gehen, das *richtige* Menschenbild herauszufinden, sondern darum, dass sich Bildungsarbeit selbst als ständige Kritik am Menschenbild verstehen muss. Sie muss Bildungsangebote und Bildungsanforderungen auf die dahinterstehenden Entwürfe vom Menschen kritisch überprüfen. Damit lässt sich der Unvermeidbarkeit von Menschenbildern nicht entgehen, wohl aber ihrer unbewussten Wirksamkeit.

In dieser Ambivalenz liegt, sobald sie bewusst und der Reflexion zugänglich wird, die produktive Spannung allen Lernens. Weder können wir ohne Bilder von uns auf irgendetwas hinsteuern, weil es Bilder, Entwürfe von uns und von der Welt sind, die uns ermächtigen, in denen wir uns entwerfen, noch dürfen wir uns diesen Bildern blind ausliefern.

Der Philosoph Gianni Vattimo (vgl. 2006) hat die Schwächung von Welt- und Menschenbildern als primäre philosophische Aufgabe gesehen. Es geht nicht um den Entwurf besserer Menschenbilder oder gar eines *neuen Menschen*, der in geschichtlichen Beispielen meist zum Monster missriet, sondern um die Schwächung aller sicheren Vorstellungen darüber, wie die Welt ist, wie die Menschen sind, wie sie sein sollten. *Il pensiero debole*, das schwache Denken in Bezug auf Sicherheiten über Welt und Mensch ist nicht nur eine philosophische Übung, sie ist auch eine mögliche pädagogische Haltung.

Die Auseinandersetzung über Menschenbilder bewegt sich in der Regel zwischen zwei Extremen. Da ist auf der einen Seite der *autonome Mensch*, die oder der sich selbst entwirft, Meister und Meisterin des eigenen Glücks ist; das wäre dann die Ich-AG, die oder der Selbstlernende, die oder der Unternehmer/in des eigenen Selbst, frei von allen Abhängigkeiten und Bedingtheiten. Darüber legt sich gern auch ein Schatten, der dem viel gerühmten Humboldt'schen Bildungsverständnis nachhängt (vgl. Menze 1965), nämlich Bildung als etwas zu verstehen, das keinen Zweck haben darf, das nicht kontaminiert sein darf von beruflicher Brauchbarkeit. Hinter der Schönheit des Gedankens verbirgt sich auch eine elitäre Idee, die Bildung theoretisch für alle fordert, praktisch aber jenen vorbehält, die es sich leisten können, nur *für sich selbst* zu lernen, zu studieren, sich zu bilden. Zugleich wird diesem autonom gedachten Menschen alle Verantwortung auferlegt für sein Lebensglück. Scheitert er oder sie, sind sie selber schuld, aus sich nichts gemacht zu haben.

Auf der anderen Seite des Extrems steht *der determinierte Mensch*, abhängig von gesellschaftlichen, ökonomischen, politischen, kulturellen Bedingtheiten, Zwängen und Notwendigkeiten ausgeliefert, die aber derart verinnerlicht sind, dass er glaubt, „Schmied des eigenen Arbeitsglücks zu sein“ (Peterlini 2016: 40), während er wie eine Marionette ferngesteuert wird. Es ist ein entmutigendes Bild. Dazwischen haben wir – wie auf einem Kontinuum fließende Übergänge, vielleicht eine Sowohl-Als-auch-Abwägung, was aber leicht dazu führt, dass diese Extreme zwar in eine Spannung gebracht werden, aber doch immer im Blick bleiben – nämlich autonom und abhängig zugleich zu sein. Es ist

der Zustand einer Zerrissenheit, die kein Ausruhen zwischen dem einen und dem anderen Zustand erlaubt.

Eine Befreiung aus dem Dilemma bietet die phänomenologische Pädagogik an, die auf jedes Menschenbild mit einer doppelten Negation antwortet, nämlich nicht mit *Sowohl-als-auch*, sondern mit *Weder-noch*. Dieses Weder-noch verweigert sich jeder Festlegung zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Das würde dann so lauten: Weder sind wir nur autonom noch nur abhängig, sondern Menschen bilden sich, *indem* sie auf Anforderungen und Anrufungen der Welt und der Mitmenschen, auf all diese ihre Bedingtheiten antworten. Und in diesem Antworten finden, nutzen und schaffen sie eigene und seien es noch so kleine Spielräume und werden zu dem, was sie innerhalb dieser Bedingtheiten und Möglichkeiten werden können, nicht an einem vorgegebenen Ziel gemessen, sondern in einem prinzipiell ergebnisoffenen Prozess (vgl. Meyer-Drawe 2000; vgl. Peterlini 2016: 41). Die Alternative ist dann nicht mehr, ob wir uns für die Muse bilden oder für den nächsten Job, sondern wie wir auf Anforderungen und Möglichkeiten antworten, nämlich auf jene Weise, die im Rahmen all unserer Möglichkeiten unsere je eigene Wirklichkeit schafft.

Das Menschenbild ist damit kein fertiges mehr, das Lernen von Menschen wird nicht an einem vorgegebenen Ziel gemessen, sondern es entsteht dadurch, dass Menschen sich auf ihr Leben einlassen, auf die Anforderungen und Anrufe antworten und Möglichkeiten ergreifen, sich innerhalb dieser Bedingtheiten und Ermächtigten zu entwerfen. Für die Akteure und Akteurinnen der Bildungsarbeit ändert eine solche Sichtweise vielleicht nur Akzente, diese können aber auf beiden Seiten, wo sonst Druck, Überforderung und Ohnmacht lauern, entlastend wirken – nichts muss mehr sein, aber vieles kann möglich werden, es geschieht nicht in virtuellen und autonom gedachten Lernräumen, sondern mitten in der Lebenswirklichkeit von Menschen mit ihren konkreten Möglichkeiten und Begrenzungen, nicht auf ein ideelles Ziel hin, sondern als Prozess des Werdens, den zu begleiten eine schöne, lohnende Herausforderung sein kann.

## Literatur

- Adorno, Theodor W./und Horkheimer, Max (1997): *Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug*, in: Adorno, Theodor W.: *Dialektik der Aufklärung*. Gesammelte Schriften in 20 Bänden, Bd. 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 141–191.
- Arens, Susanne/Mecheril, Paul (2010): *Schule – Vielfalt – Gerechtigkeit. Schlaglichter auf ein Spannungsverhältnis, das die erziehungswissenschaftliche Diskussion in Bewegung gebracht hat*. Lernende Schule, 13(49), 9–11.
- Ariès, Philippe (2011 [1960]): *Geschichte der Kindheit*. 17. Auflage. München: dtv
- Bhabha, Homi (1983): „*The Other Question ... Homi K. Bhabha Reconsiders the Stereotype and Colonial Discourse*“, in: Screen 24 (6), 18–36.
- Bernfeld, Siegfried (2012) [1925]: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Donnermair, Christine (2010): *Die staatliche Übernahme des Primarschulwesens im 19. Jahrhundert: Maßnahmen und Intentionen. Vergleich Frankreich-Österreich*. Dissertation. Universität Wien; mit der Printausgabe identisches PDF: <http://othes.univie.ac.at/9306/> (Zugriff 26.8.2018).
- Duden (2007) (Hg): *Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*. Duden Band 7. 4. Neu bearbeitete Auflage. Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich: Dudenverlag.
- Ehrenberg, Alan (2004): *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Campus.
- Fahrenkrog Petersen, Joern/Kerner, Nena/Hilbert, Lucas (2009): *Wir sind wahr. Songtext*. <https://www.youtube.com/watch?v=hZF15a9KjIE> (Zugriff 5.7.2018).
- Fanon, Frantz (1980): *Schwarze Haut, Weiße Masken*. Frankfurt am Main: Syndikat
- Freud, Sigmund (1974) [1930]: *Das Unbehagen in der Kultur*. Studienausgabe Bd. IX. Frankfurt am Main: Fischer, 191-270).
- Freud, Sigmund/Breuer Josef (1990) [1895]: *Studien über Hysterie*. 11. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-



- Gstettner, Peter (1981). *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Han, Byung-Chul (2010): *Müdigkeitsgesellschaft*. Berlin: Matthes & Seitz Verlag.
- Harari, Yuval Noah (2011): *Sapiens. A Brief History of Humankind*. London: Vintage Books.
- Hegel, Georg W. F. (1986): *Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1977) [1776]: *Über Pädagogik*. In: Kant, Immanuel: *Werkausgabe*, Bd. XII. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 695-761.
- Koch, Friedrich (1997): *Das wilde Kind: Die Geschichte einer gescheiterten Dressur*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Kustatscher, Erika (1996): „Die Pfarrschule von Sarnthein (mit Ausblicken auf die Schulgeschichte des Sarntales), in: *Der Schlern*, 70 (9). Bozen: Athesia.
- Menze, Clemens (1965): *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen*. Ratingen bei Düsseldorf: Henn.
- Meyer-Drawe, Käte (2000): *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. 2. Auflage. München: P. Kirchheim.
- Meyer-Drawe, Käte (2010): *Die Macht des Bildes – eine bildungstheoretische Reflexion*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56/6, 806-818.
- Musil, Robert. 1978. *Der Mann ohne Eigenschaften I. Erstes und zweites Buch* (hg. von Adolf Frisé). Reinbek: Rowohlt.
- Peterlini, Hans Karl (2011): *Heimat zwischen Lebenswelt und Verteidigungspsychose. Politische Identitätsbildung am Beispiel Südtiroler Jungschützen und -marketenderinnen*. Innsbruck-Bozen-Wien: Studienverlag.
- Peterlini, Hans Karl (2016): *Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung Bd. 1*. Innsbruck-Bozen-Wien: Studienverlag.
- Picht, Georg (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Olten und Freiburg: Walter.
- Platon: *Politeia. Der Staat*. Nach der Übersetzung der Bücher I-V von Wilhelm Siegmund Teuffel und der Bücher VI-X von Wilhelm Wie-

- gand, in: *Platons Werke. Zehn Bücher vom Staate*. Stuttgart, 1855. Online verfügbar <http://www.opera-platonis.de/Politeia5.html> (Zugriff, 24.6.2018).
- Kurier (2015): *Zitate des Jahres*, <https://kurier.at/2015/zitate-des-jahres-frauen-sind-menschen-wie-wir/170.857.934/slideshow> (Zugriff 17.8.2018).
- Radtke, Frank-Olaf (2003): „Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanz-Kultur“, in: Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (Hg.): *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Festschrift für Jochen Kade*. Bielefeld: Bertelsmann, 277–304.
- Ragland-Sullivan, Ellie (1989): *Jacques Lacan und die Philosophie der Psychoanalyse*. Weinheim-Berlin: Quadriga.
- Rathmayr, Bernhard (2012): *Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Hrsg. von Sabine Andresen, Klaus Hurrelmann, Christian Palentien, Wolfgang Schröer. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ribolits, Erich (2009): *Bildung ohne Wert – Wider die Humankapitalisierung des Menschen*. Wien: Löcker-Verlag.
- Rutschky, Katharina (1993): *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Frankfurt am Main: Ullstein.
- Spitzer, Manfred (2002): *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum.
- Tikly, Leon (2006): *Die Schulleistungen von Schülern ethnischer Minderheiten in Großbritannien – eine kritische Analyse der bildungspolitischen Maßnahmen zur Überwindung unterdurchschnittlicher Schulleistungen*. In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. 1. Aufl. Münster: Waxmann, 97–119.
- Vattimo, Gianni (2006): „Dialektik, Differenz, Schwaches Denken“, in: Dietrich, Wolfgang (Hg.) (2006): *Die kommende Demokratie*. Bd. 2. Wien: Lit-Verlag, 15-24.
- Voigt, Rob/Camp, Nicholas P./ Prabhakaran, Vinodkumar/Hamilton, William L./ Hetey, Rebecca C./Griffiths, Camilla M./Jurgens, David/Jurafsky, Dan/Eberhardt, Jennifer L. (2017): Language from police body camera footage shows racial disparities in officer re-

spect, in PNAS, doi.org/10.1073/pnas.1702413114 (Zugriff 30.6.2018).

Wiener Zeitung (2015): Frank Stronach: „Frauen sind Menschen wie wir“, [https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/oesterreich/politik/766980\\_Frank-Stronach-Frauen-sind-Menschen-wie-wir.html](https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/oesterreich/politik/766980_Frank-Stronach-Frauen-sind-Menschen-wie-wir.html) (Zugriff 16.7.2018).

YouTube (2015): Frank Stronach Interview. Aus dem ORF Sommergespräch 2015, <https://www.youtube.com/watch?v=FvdBFslyWJo> (Zugriff 16.7.2018).

Žižek, Slavoj (2009): *Ein Plädoyer für die Intoleranz*. Aus dem Englischen von Andreas Leopold Hofbauer. Herausgegeben von Peter Engelmann. Wien: Passagen Verlag.

Zöllner, Frank (2004): *Anthropomorphismus: Das Maß des Menschen in der Architektur von Vitruv bis Le Corbusier*, in: Otto Neumaier (Hg.): *Ist der Mensch das Maß aller Dinge? Beiträge zur Aktualität des Protogoras*. Bibliopolis, Möhnesee 2004 (Arianna. Wunschbilder der Antike, Bd. 4): 307–344. Auch online verfügbar <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/artdok/4221/> (Zugriff 24.6.2018).