

Helmut Quitmann

Einmal schlau – immer schlau ?

Überlegungen zum Menschenbild in der Begabtenförderung

Die Frage nach dem Menschenbild bewegt die Menschen seit Jahrhunderten und ist unterschiedlich populär. Manche halten es für entbehrlich, weil es spekulativ, nicht objektivierbar und zuweilen sogar spirituell orientiert ist, andere halten es für unverzichtbar, weil es – die Wertefrage einschließend – Grundlage und Perspektive menschlichen Daseins ist und in allen gesellschaftlichen Bereichen, im naturwissenschaftlichen ebenso wie im geisteswissenschaftlichen Bereich grundlegend ist und eine Chance bietet, das menschliche Überleben sowie das unseres Planeten zu sichern. In diesem Spannungsbogen der Meinungen ist es nicht verwunderlich, dass sich die Frage nach dem Menschenbild als etwas sehr komplexes und schwieriges darstellt. Von Heinrich Heine (1797 – 1856) ist uns hierzu folgendes Gedicht überliefert:

Fragen

Am Meer, am wüsten, nächtlichen Meer
 Steht ein Jüngling-Mann,
 Die Brust voll Wehmut, das Haupt voll Zweifel,
 Und mit düstern Lippen fragt er die Wogen:
 "O löst mir das Rätsel,
 Das qualvoll uralte Rätsel,
 Worüber schon manche Häupter gegrübelt,
 Häupter in Hieroglyphenmützen,
 Häupter in Turban und schwarzem Barett,
 Perückenhäupter und tausend andere
 Arme schwitzende Menschenhäupter -
 Sagt mir, was bedeutet der Mensch?
 Woher ist er gekommen? Wo geht er hin?
 Wer wohnt dort oben auf goldenen Sternen?"
 Es murmeln die Wogen ihr ewiges Gemurmel,
 Es wehet der Wind, es fliehen die Wolken,
 Es blinken die Sterne, gleichgültig und kalt,
 Und ein Narr wartet auf Antwort.

Was heißt MENSCHENBILD ?

Das Menschenbild ist eine Vorstellung, die wir uns vom Wesen des Menschen machen. Darin enthalten sind:

- Erziehungseinflüsse
- Erfahrungen, Gedanken, Gefühle
- Wünsche
- Überzeugungen
- Glaubensvorstellungen

So gibt es z.B. ein christliches, ein buddhistisches, ein humanistisches, ein darwinistisches Menschenbild, ein nationales, europäisches oder ein universales Menschenbild; letztendlich gibt so viele Menschenbilder, wie es Menschen gibt. Die Frage ist also nicht, ob ich ein Menschenbild habe, sondern ob es mir bewusst ist, ich es anerkenne und verantworte! Und: ob ich auch meinen Mitmenschen zugestehen, eines zu haben bzw. von ihnen fordere, eines zu haben, es zu vertreten und zu verantworten.

Auf keinen Fall – und das zeigt die Praxis der Begabtenförderung eindeutig, gibt es hier einen Automatismus. Vor dem Hintergrund der aktuellen Inklusionsdebatte besteht die Herausforderung darin, die Einzigartigkeit des einzelnen Kindes zu erkennen und dafür Sorge zu tragen, dass jedes Kind individuell und optimal gefördert wird und mit seiner Einzigartigkeit Teil der Gemeinschaft bleibt (oder wieder wird).

Menschenbilder in der Psychologie

Psychoanalyse

Die psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud (1967) geht davon aus, dass genetisch angelegte Triebe – z. B. der Sexualtrieb – die menschliche Persönlichkeit prägen. Der Mensch hat seine Entwicklung nicht selbst in der Hand, sondern sie wird vom Unbewussten gesteuert, erstreckt sich über das ganze Leben und durchläuft dabei verschiedene Phasen. Der Umwelt kommt die Aufgabe zu, das triebgesteuerte Fehlverhalten in sozial adäquate Bahnen zu lenken. Störungen im Ablauf der Phasen belasten und beeinträchtigen die Entwicklung der erwachsenen Persönlichkeit. Wesentlich erweitert und ausgebaut wurden diese Gedanken Freuds durch Erikson (1963), der die menschliche Entwicklung in acht Phasen von der Geburt bis zum hohen Alter einteilte. Sein Stufenmodell ist auch genetisch konzipiert, betont aber bereits die prägende Bedeutung der Umwelt. So entscheidet z. B. das grundsätzliche Angenommen-Sein des Kindes durch seine Bezugspersonen in der allerfrühesten Zeit des Lebens darüber, ob ein Mensch mit einem gesunden Urvertrauen oder Urmisstrauen durchs weitere Leben geht. Das eher pessimistische Menschenbild der Psychoanalyse kann wie folgt zusammengefasst werden:

- Der Mensch ist triebgesteuert (anlagebedingt).
- Das Unterbewusstsein bestimmt maßgeblich das Verhalten.
- Die Umwelt muss Triebe kanalisieren.

Behaviorismus

Watson (1913) als zentraler Vertreter des klassischen Behaviorismus stellte der Psychoanalyse ein völlig anderes Menschenbild gegenüber. Er vernachlässigte die Möglichkeit „angeborener Erfahrung“ und vertrat den Standpunkt, dass die Entwicklung des Menschen – damit auch jede Entwicklungsstörung – ausschließlich auf Umwelteinflüsse zurückzuführen ist.

Bei Skinner (1938) stand nicht mehr die „Klassische Konditionierung“ wie bei Pawlow (1924) im Mittelpunkt des Interesses, sondern der Vorgang der „Operanten Konditionierung“. Ausgehend von einer wechselseitigen Beeinflussung von Organismus und Umwelt, erhält der Organismus die Möglichkeit, seine Umwelt aktiv zu

beeinflussen und zu verändern, d. h. die Entwicklung des Menschen wird nach Skinner zwar stark durch die Umwelt beeinflusst, aber der Mensch verfügt auch über die Möglichkeit des aktiven Eingreifens in seine Umwelt. Das eher optimistische Menschenbild des Behaviorismus kann wie folgt zusammengefasst werden:

- Der Mensch ist das Produkt seiner Erfahrungen (Erziehung in Elternhaus, Schule, Gesellschaft).
- Genetische Anlagen sind sekundär.
- Der Mensch wird von der Umwelt beeinflusst, greift aber auch selbst in die Umwelt ein.

Humanistische Psychologie

Das Menschenbild der Humanistischen Psychologie (Quitmann 1996) grenzt sich sowohl gegen die Psychoanalyse als auch gegen den Behaviorismus ab. Diese neue Sicht auf den Menschen entwickelte sich zwar in den USA, war aber stark beeinflusst durch jüdische Psychologen, die nach der Machtergreifung Hitlers Deutschland verließen und in die Vereinigten Staaten emigrierten. Ausgestattet mit den Ideen der aufkeimenden Existenzphilosophie kamen Psychologen wie Goldstein (1934), Cohn (1980), Perls (1976), Fromm (1985) und Bühler (1961) in ein Amerika, das von der Wirtschaftskrise erschüttert war und mit dem von Präsident Roosevelt initiierten Wirtschaftsprogramm des „New Deal“ einen rasanten Aufschwung erlebte. In der Verbindung zwischen dem handlungsorientierten und demokratischen Geist der Wirtschaftsreform, dem humanistisch geprägten Pragmatismus von John Dewey (1935) und den aus Europa kommenden Ideen der Existenzphilosophie (Heidegger 1927, Sartre 1962, Jaspers 1932, Buber 1947) entwickelte sich das Menschenbild der Humanistischen Psychologie, das den Menschen als autonomes und werteorientiertes Wesen sieht, als Gestalter und Architekten seines Lebens, der nach Selbstverwirklichung (Maslow, 1954) strebt und bereit ist, Verantwortung zu übernehmen.

Das Menschenbild der Humanistischen Psychologie und Begabtenförderung

Bei der Frage, was die Humanistische Psychologie und die ihr zugrunde liegende Existenzphilosophie zur Theorie und Praxis der Begabtenförderung beitragen könnten, möchte ich drei Aspekte herausgreifen:

1. Freiheit
2. Wahl, Entscheidung, Verantwortung
3. Polaritäten

Freiheit

Die Menschliche Existenz ist dadurch charakterisiert, dass sie in die Welt „geworfen“ (HEIDEGGER) und von Geburt an mit dem „Nichts“ (SARTRE) konfrontiert ist. Diese „Geworfenheit“ mit der unausweichlichen Perspektive des Todes zieht dem Menschen eigentlich gleich zu Beginn seines Lebens den Boden unter den Füßen weg und verleiht der menschlichen Existenz einen absurden Charakter. Von Beginn an existiert der Mensch in dieser existenziellen Begrenztheit; und hier erlebt er – wie HEIDEGGER sagt, die „Grundbefindlichkeit der Angst“ und sieht sich in seinem Leben – neben der Erfahrung von Glück, Zufriedenheit und Freiheit - auch konfrontiert mit Krankheit und Scheitern, mit Zerrissenheit, Verzweiflung, Ausgeliefertsein und Leere, alles verbunden mit einem großen Maß an Unfreiheit. Freiheit und Unfreiheit sind sozusagen zwei Seiten einer Medaille.

Beispiel:

Anna hat sich mit 5 Jahren das Lesen selbst beigebracht und beherrscht den Zahlenraum bis 20, schläft wenig und treibt ihre Eltern mit ihrer Fragerei zum Wahnsinn.

Was hat diese Situation mit Freiheit zu tun ?

Anna muss zugestanden werden, dass sie sich selbst verwirklichen möchte und ihre Freiheitsräume und ihre Autonomie so weit wie möglich ausdehnt. Nur: Autonomie darf – so Ruth Cohn – nicht mit Autismus verwechselt werden und die Freiheitsbedürfnisse von Anna haben da ihre Grenze, wo es gilt, auch die Freiheitsbedürfnisse der Eltern anzuerkennen, d.h. die Unfreiheit von Anna findet ihre natürliche Grenze in dem Freiheitsbedürfnis ihrer Eltern. Dasselbe gilt erst recht für die Situation von Anna in der Kita oder später in der Schule. Auch hier haben alle Kinder einen Anspruch auf freie Entfaltung ihrer Fähigkeiten (nicht nur die besonders begabten Kinder!) und die konkrete Ausgestaltung dieses Widerspruchs muss im besten Falle ausgehandelt werden.

Wahl, Entscheidung, Verantwortung

Unfreiheit als Voraussetzung für Freiheit? So wird es in der Existenzphilosophie gesehen. Die Angst „bringt das Dasein vor die Freiheit“ sagt HEIDEGGER, und zwar vor die Freiheit der Wahl und Entscheidung. Wahl und Entscheidung werden als eine Notwendigkeit, als ein Muss menschlicher Existenz verstanden. Der Mensch ist „zur Freiheit verurteilt“, wie SARTRE sagt, er muss sich permanent zwischen den Möglichkeiten, die das Leben bereithält bzw. die ihm vom Leben aufgezwungen werden, entscheiden und, so JASPERS, damit „sich selbst ergreifen oder sich selbst verfehlen“. Eine solche Sichtweise wirft eine wichtige Frage auf: Wer trägt die Verantwortung für diese Situation des Menschen? Da die Existenzphilosophie – übrigens in Übereinstimmung mit Marxismus und Buddhismus – eine übergeordnete Autorität ablehnt, gilt nur eine einzige Autorität: die des Menschen

selbst. Während HEIDEGGER hierbei den Einzelnen als Einzelnen in den Vordergrund der Betrachtung rückt, muss die Verantwortlichkeit des Einzelnen z.B. bei BUBER, JASPERS und vor allem bei SARTRE immer explizit aus der Perspektive des Bezogenseins zu anderen Menschen, d.h. in der "Begegnung" (BUBER), in der „Kommunikation“ (JASPERS) bzw. in der produktiven und politischen Arbeit (SARTRE) gesehen werden.

Dieses letztlich Zurück-Geworfen-Sein auf sich selbst ist Bedrohung und Chance zugleich, die Verantwortung für beides trägt der Mensch allein. Leugnet er diese Verantwortung, weicht er ihr aus (indem er sich z.B. dafür entscheidet, sich nicht zu entscheiden!) oder überträgt er sie auf andere Menschen oder Umstände, leugnet er seine Existenz und lebt nicht seiner Lebensbestimmung gemäß.

Beispiel:

Andreas, 12 Jahre, schreibt bei Matheaufgaben immer nur die Lösung hin und weigert sich, den Lösungsweg zu beschreiben.

Was hat diese Situation mit Wahl, Entscheidung und Verantwortung zu tun ?

Ich unterstelle Andreas eine überdurchschnittliche Begabung im mathematischen Bereich, die es ihm ermöglicht, mathematische Probleme auf unkonventionelle Weise und vor allem sehr viel effektiver zu lösen. Es ist verständlich, dass er sich weigert, die vom Lehrer vorgegebene – aus seiner Sicht viel zu umständliche – Lösungsstruktur nachzuvollziehen. Wenn uns allerdings die Entwicklung einer ausgewogenen und gesunden Gesamtpersönlichkeit von Andreas am Herzen liegt, müssen zwei Bedürfnisse befriedigt werden: einmal das Bedürfnis nach Einzigartigkeit bei der Lösung mathematischer Probleme und zum anderen das Bedürfnis, anerkannter Teil einer (Klassen)Gemeinschaft zu sein. Beides ist wertvoll und wichtig, nur: beides zugleich geht nicht und Andreas muss lernen, sich zu entscheiden, wann er dem einen und wann er dem anderen Bedürfnis den Vorrang gibt und: er muss lernen, die Verantwortung für seine jeweilige Entscheidung zu übernehmen (und sie nicht auf die Schule, die Lehrer, Mitschüler oder Eltern abzuschieben). Teil der Gemeinschaft kann er z.B. nur sein (und bleiben), wenn er auch bereit ist, ab und zu den umständlichen Lösungsweg seiner Mitschüler nachzuvollziehen und aufzuschreiben. Wenn er immer darauf besteht, den kürzeren Lösungsweg zu wählen, tut das zwar seinem Bedürfnis nach Einzigartigkeit gut, er riskiert aber eine soziale Isolation im Klassenverband. Eine Kompromisslösung könnte darin bestehen, dass er sich bereit erklärt, den von ihm bevorzugten kürzeren Lösungsweg zu verschriftlichen.

Polaritäten

Der Mensch bildet mit der ihn umgebenden Welt ein „Feld“, innerhalb dessen er nicht neben, sondern immer nur in Verbindung mit den Dingen und Menschen seiner Umwelt vorkommt, d.h. die Existenz des einzelnen Menschen ist ohne die ihn

umgebende Welt gar nicht denkbar und umgekehrt. Ähnlich wie die Aspekte der Geworfenheit – Angst und Freiheit – im Individuum als Einheit auftreten, so bilden Individuum und Welt für HEIDEGGER ebenfalls eine Einheit, ein Ganzes. HEIDEGGER verhilft uns damit zu einer Sichtweise, die im einen Falle die Trennung von Angst und Freiheit, im anderen Falle die von Mensch und Umwelt aufhebt. Dieses In-der-Welt-Sein ermöglicht die Entwicklung von der „Uneigentlichkeit“ des unverbindlichen „Man“ zur „Eigentlichkeit“ bzw. zur „Begegnung“, im Verständnis von Martin BUBER und fordert uns auf, auch Polaritäten als eine Einheit zu begreifen. So ist der Mensch nicht konservativ oder progressiv, sondern er ist beides. Er möchte progressiv sein und die Grenzen seiner jeweiligen Persönlichkeit erweitern, mehr werden, wachsen, Grenzen überschreiten Risiken eingehen und experimentieren (lateinisch *progredere* = voranschreiten) und gleichzeitig möchte er genau dieses nicht tun, sondern innehalten, den momentanen Entwicklungsstand bewahren und vor Veränderung schützen (lateinisch: *conservare* = schützen, bewahren). So ist der Mensch in der Regel nicht gut *oder* böse, gerecht *oder* ungerecht, besonders begabt *oder* dumm, kreativ *oder* angepasst, sondern in der Regel gut *und* böse, gerecht *und* ungerecht, besonders begabt *und* dumm, kreativ *und* angepasst..

Beispiel:

Isabell, 8 Jahre, IQ 140, löst die Aufgabe, einen Apfel zu malen, so, dass sie den Apfel blau malt.

Was hat diese Situation mit Polaritäten zu tun ?

Viele Erwachsene haben feste Vorstellungen von richtig und falsch, gerecht und ungerecht, begabt und dumm usw. und übertragen diese Haltung in die Interaktion mit Kindern. Im vorliegenden Beispiel aus der Beratungspraxis war es so, dass die Lehrerin den „blauen“ Apfel als falsche Lösung der Aufgabe bewertete, Isabell erst zu Haus bei ihrer Mutter unter Tränen erklären konnte, dass sie einen Apfel gemalt hatte, über den blaue Farbe gelaufen war. Das Beispiel zeigt, wie verheerend sich Pädagogik auswirken kann, wenn Polaritäten nicht als Ganzheit betrachtet werden.

Fazit:

Die Humanistische Psychologie bietet mit ihrem existenziellen und ganzheitlichen Menschenbild eine gute Perspektive für eine Pädagogik, die über die Begabtenförderung hinaus allen Kindern und Jugendlichen eine ausbalancierte Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht.

Dazu eine Geschichte zum Schluß (Autor unbekannt):

Ein kleiner Junge kam zu seinem Vater und wollte mit ihm spielen. Der aber hatte keine Zeit für den Jungen und auch keine Lust zum Spiel. Also überlegte er, womit er den Knaben beschäftigen könnte. Er fand in einer Zeitschrift eine komplizierte und detailreiche Abbildung der Erde. Dieses Bild riss er aus und zerschnipselte es dann in viele kleine Teile. Das

gab er dem Jungen und dachte, dass der nun mit diesem schwierigen Puzzle wohl eine ganze Zeit beschäftigt sei. Der Junge zog sich in eine Ecke zurück und begann mit dem Puzzle. Nach wenigen Minuten kam er zum Vater und zeigte ihm das fertig zusammengesetzte Bild. Der Vater konnte es kaum glauben und fragte seinen Sohn, wie er das geschafft habe.

Das Kind sagte: "Ach, auf der Rückseite war ein Mensch abgebildet. Den habe ich richtig zusammengesetzt. **Und als der Mensch in Ordnung war, da war es auch die Welt.**"

Literatur

- Heller, K.A. (1992): Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter, Göttingen
- Mönks, F.J., Ypenburg, I.H.: Unser Kind ist hochbegabt. München
- Quitmann, H. (1996): Humanistische Psychologie, Göttingen
- Renzulli, J.S. (1986): The Three Ring Conception of Giftedness, in: Sternberg, R.J.: Conceptions of Giftedness
- Trautmann, Th. (2008): Hochbegabt – was n(t)un ?, Hamburg
- Buber, M. (1947). Ich und Du. In M. Buber (Hrsg.), *Dialogisches Leben*. Zürich.
- Bühler, Ch. (1961). The Goal Structure of Human Life. *Journal of Humanistic Psychology* 1, 8 ff.
- Cohn, R. (1980). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart.
- Freud, S. (1967). Psychoanalyse und Libidotheorie. In S. Freud (Hrsg.), *Gesammelte Werke VIII* (S. 211-235). Frankfurt.
- Fromm, E. (1985). *Anatomie der menschlichen Destruktivität*. Hamburg.
- Goldstein, K. (1934). *Der Aufbau des Organismus*. Haag.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Halle.
- Jaspers, K. (1932). *Philosophie*. 3 Bde. Berlin.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and Personality*. New York.
- Pawlow, J.P. (1924). *Zwanzigjährige Erfahrungen mit dem objektiven Studium der höheren Tiere*. Leningrad.
- Perls, F.S. (1976). *Grundlagen der Gestalt-Therapie*. München.
- Satre, J.P.(1962). *Das Sein und das Nichts*. Reinbek.
- Skinner, B.F. (1938). *The behaviour of organism*. New York.
- Watson, J.B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158-177.

Dr. Helmut Quitmann, Dipl.Psych.
Gründungsleiter der Beratungsstelle besondere Begabungen (BbB) in Hamburg,
Supervisor und freier Bildungsreferent
Kontakt: drquitmann@aol.com