
Theorie

Christoph Wulf & Jörg Zirfas

Spätestens seit Kant sind Anthropologie und Pädagogik miteinander verschränkt. Erziehung und Bildung sind ohne implizite oder explizite Vorstellungen vom Menschen und seiner Bildsamkeit nicht möglich. Menschen können sich nur durch Erziehung und Bildung zu Menschen entwickeln. Die Erziehungsbedürftigkeit und prinzipielle Angewiesenheit des Menschen auf Bildung ist eine *conditio humana*, ohne deren Berücksichtigung menschliches Leben nicht möglich ist.

Ziel der Anthropologie ist die Erforschung des bzw. der Menschen mit dem Ziel, das anthropologische Wissen zu verbessern und so zu einem umfassenden Verständnis der Menschheit beizutragen. Aufgabe der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft ist es, das Wissen über den bzw. die Menschen unter dem Gesichtspunkt ihrer Bildbarkeit zu verbessern und dadurch einen Beitrag zu den Voraussetzungen von Erziehung bzw. Bildung zu leisten.

In einer Zeit, in der die europäischen Kulturen nicht mehr allein den Maßstab dafür abgeben, was in der globalisierten Welt darunter zu verstehen ist, Mensch zu sein, man also vom Ende einer normativen Anthropologie ausgehen muss, ist anthropologisches Wissen besonders notwendig (Bohlken/Thies 2009; Antweiler 2009). In einer Zeit der Globalisierung bedarf es daher verstärkter anthropologischer Forschung, um das, was den Menschen gemeinsam ist, mit dem in Bezug zu setzen, was sie unterscheidet. Anthropologisches Wissen ist durch eine doppelte Geschichtlichkeit und Kulturalität gekennzeichnet, also durch ein Bewusstsein davon, dass Wissen über andere historische Epochen und Kulturen durch die eigene Geschichtlichkeit und Kulturalität mitbestimmt wird.

Diese Einsicht gilt auch für die Pädagogische Anthropologie, für die zwei weitere Merkmale von zentraler Bedeutung sind. Einmal erforscht sie die in der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft vorhandenen Menschenbilder (Wulf 2001; Zirfas 2004). So dann konstituiert sich Pädagogische Anthropologie in epistemologischer Hinsicht in

Auseinandersetzung mit ihrer Geschichte und mit den zentralen Paradigmata der Anthropologie (Wulf 2009, 2010; Wulf/Kamper 2002).

Zur Genese Pädagogischer Anthropologie

In der Entwicklung der Pädagogischen Anthropologie lassen sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zunächst drei Richtungen unterscheiden, die sich in der Auseinandersetzung mit der Philosophie und einigen Wissenschaften herausgebildet haben und unterschiedliche Beiträge zur Theorie Pädagogischer Anthropologie liefern. Dabei handelt es sich um (1) eine phänomenologische, (2) eine integrative und (3) eine philosophische Strömung. Seit den 90er Jahren entstand dann in intensiver Auseinandersetzung mit diesen Richtungen eine Historisch-Pädagogische Anthropologie (Wulf/Zirfas 1994; Wulf 2001, 2009, 2010; Zirfas 2004).

Phänomenologische Pädagogische Anthropologie

Über Vorformen Pädagogischer Anthropologie, zu denen man Herman Nohls *Pädagogische Menschenkunde* von 1927 und Wilhelm Flitners *Allgemeine Pädagogik* von 1933 rechnen kann, entwickelt sich die phänomenologisch orientierte Pädagogische Anthropologie in den fünfziger Jahren durch Martinus Langevelts Studien zur Anthropologie (Langeveld 1964) und Otto Friedrich Bollnows (1965) Aufarbeitung existenzieller Phänomene wie Ehrfurcht, Stimmung, pädagogische Atmosphäre, Raum. Unter Bezug auf Arbeiten von Merleau-Ponty, Ricoeur und Waldenfels wird zwanzig Jahre später in der Historisch-Pädagogischen Anthropologie ebenfalls die menschliche Körperlichkeit aufgewertet und zum Ausgangs- und Bezugspunkt von Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihrer Erforschung gemacht.

Integrative Pädagogische Anthropologie

Von der phänomenologischen Orientierung Langevelts, Bollnows und anderer grenzen sich in den sechziger Jahren Ansätze ab, die auf die Integration anthropologischer Forschungen einzelwissenschaftlicher Disziplinen in die Pädagogik zielen. Leitende Gesichtspunkte sind die Kriterien Bildsamkeit und Bestimmung sowie Entwicklung und Erziehung. Ziel ist es, pädagogisch relevante Ergebnisse der Humanwissenschaften mit erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen zu vermitteln. Heinrich Roth stellt z. B. den Lernbegriff und erfahrungswissenschaftliche Befunde aus der Psychologie in den Mittelpunkt seiner Arbeiten, Max Liedtke führt die evolutionstheoretische Perspektive in die Pädagogische Anthropologie ein und verbindet Humanbiologie und Pädagogik.

Philosophische Pädagogische Anthropologie

Im Unterschied zu diesen auf die Integration von sozial- und naturwissenschaftlichem Wissen ausgerichteten Bemühungen geht der philosophische Ansatz, der in seinen zentralen Punkten und Vertretern die phänomenologisch orientierte Richtung berührt, auf die Arbeiten Max Schelers, Helmuth Plessners und Arnold Gehlens in der Philosophischen Anthropologie zurück. In dieser Tradition, für die in der Erziehungswissenschaft Otto Friedrich Bollnow und Werner Loch stehen, bemüht man sich herauszuarbeiten, was einzelne Erziehungsphänomene vom Wesen des Menschen offenbaren und welche Bedingungen zur Verwirklichung von Erziehung vorliegen müssen. Untersucht wird die den Menschen formende Kraft erzieherischen Handelns. Zum Thema wird der Mensch als zu Erziehender, als Erziehender und als bereits Erzogener. Der Mensch wird als offene Frage, d. h. als bildungsbedürftig und als bildungsfähig, als *Homo educandus* und als *Homo educabilis* verstanden. Er wird als „produktive Stelle“ der Hervorbringung von Kultur begriffen, die Interpretation von Kultur als Beitrag zur menschlichen Selbstauslegung. Phänomene wie Angst, Zeit und Raum werden in anthropologischer Perspektive interpretiert und ihre pädagogische Relevanz wird untersucht. Die Forschungen aus den Einzelwissenschaften werden auf ein Gesamtverständnis des Menschen bezogen.

Bei der anthropologischen Betrachtungsweise „handelt es sich nicht um eine neu zu begründende Disziplin, nicht um einen besonderen Zweig, der dann im Ganzen der Pädagogik eine besondere Aufgabe zu erfüllen hätte, sondern um eine die gesamte Pädagogik durchziehende Betrachtungsweise [...] die von sich aus kein Ordnungsschema zu liefern im Stande ist, das die einzelnen pädagogischen Fragen in einer neuen Weise zu einem Ganzen zusammenzufügen erlaubte. Die anthropologische Betrachtungsweise hat als solche keine systembildende Funktion. [...] Was sie herausarbeitet, sind immer nur einzelne Aspekte, sich von bestimmten Gesichtspunkten her ergebende anthropologische Zusammenhänge“ (Bollnow 1965, S. 49 ff.). Hier wird versucht, den Menschen von der Erziehung und die Erziehung vom Menschenbild her zu verstehen. Auch wenn Bollnow nicht die systembildende Funktion dieser Bemühung betont, enthält das Programm Pädagogischer Anthropologie einen systematischen Anspruch. Um Erziehung und Bildung auf ein Fundament von Gewissheit, Stabilität, Eindeutigkeit und Universalität gründen zu können, dachte die Pädagogische Anthropologie dieser Zeit prinzipiell systematisch. Dabei vernachlässigte sie die Historizität der Menschenbilder und den Pluralismus der Denkansätze im Verhältnis von Mensch und Erziehung.

Zur Kritik Pädagogischer Anthropologie

Überblickt man von heute aus die Bemühungen der 1950er bis 1970er Jahre, eine Pädagogische Anthropologie zu entwickeln, erscheinen sie als eine Verbindung zwischen wichtigen Fragestellungen und Erkenntnissen sowie Gesichtspunkten, die infolge der ge-

sellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklung an Bedeutung verloren haben. Im Bewusstsein der Bedeutung dieser Bemühungen gilt es nun einige kritische Einwände zu erheben, die in der Folge auch zur Entwicklung einer historisch orientierten reflexiven Pädagogischen Anthropologie führten (Wulf/Zirfas 1994; Wulf 2001; Zirfas 2004).

Die Pädagogische Anthropologie dieser Jahre reflektierte die historischen und gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Konstitution nicht genügend; sie untersuchte nicht den Zusammenhang zwischen den von ihr entwickelten Grundbegriffen wie Offenheit, Bildsamkeit und Bestimmung und den gesellschaftlichen Entwicklungen. Unter dem Einfluss geisteswissenschaftlicher Pädagogik sahen die Vertreter der Pädagogischen Anthropologie zwar die allgemeine Bedeutung der historischen Dimension, doch berücksichtigten sie diese nicht in ihrer Konzeptualisierung von Erziehung und Bildung. Außerdem verstand man unter Geschichte weitgehend Geistes- und Ideengeschichte, nicht jedoch Sozial- und Mentalitätsgeschichte bzw. Historische Anthropologie.

Die Vorstellung überwog, man könne das von den Humanwissenschaften erarbeitete anthropologische Wissen in die Erziehungswissenschaft einführen und zu einem für Erziehung und Bildung relevanten Ganzen zusammenfassen. Diesem Ziel entspricht auch die relative Homogenität des anthropologischen Wissens dieser Jahre, die mit dem Anspruch zusammenhing, allgemeine Aussagen über den Menschen, das Kind und die Erziehung machen zu können. Die Relativierung wissenschaftlichen Wissens in den wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzungen im Positivismus-, Hermeneutik-, Systemtheorie-, Strukturalismus- und Postmoderne-Streit hatte noch nicht stattgefunden. Sie führte im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts in den Humanwissenschaften zur Auflösung für sicher gehaltener Referenzrahmen. Die Anthropologiekritik an den Begriffen und Verfahren anthropologischer Wissensgewinnung und die daraus folgende Einsicht in die prinzipielle Begrenztheit positiver Anthropologie sowie in die Fruchtbarkeit negativer und dekonstruktiver pädagogischer Anthropologien standen noch aus (Wimmer 2006). Diese Überlegungen führten auch dazu, Begriffen wie Differenz, Diskontinuität und Pluralität mehr Bedeutung einzuräumen und die Frage danach, wie universelles, partikulares und singuläres Wissen aufeinander bezogen werden könnten, ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken (Antweiler 2009).

Paradigmata historisch-kultureller Anthropologie

Diese Überlegungen im Zusammenhang mit Erkenntnissen aus dem Bereich der Historischen Anthropologie führen in den 1990er Jahren zur Entwicklung einer *historisch-kulturellen reflexiven Pädagogischen Anthropologie*, für die aus konzeptuellen und historischen Gründen ebenfalls die Paradigmata wichtig werden, in Auseinandersetzung mit denen sich die historisch-kulturelle Anthropologie konstituiert (Wulf 2009, 2010; Wulf/Kamper 2002). Dabei geht es um die Bereiche 1) *Evolution-Hominisation*; 2) *Philosophische Anthropologie*; 3) *Anthropologie in der Geschichtswissenschaft (historische Anthropol-*

logie); 4) *Kulturanthropologie* bzw. *Ethnologie*; 5) *historisch-kulturelle Anthropologie*. In Evolution bzw. Hominisation geht es um die Erkenntnis, dass alles Leben einschließlich des menschlichen miteinander verwandt und im Laufe langer Zeiträume entstanden ist. Auch der *Homo sapiens* ist in einem langen Entwicklungsprozess entstanden. In diesem Paradigma geht es um weitgehend universelle Erkenntnisse über die Geschichte des Lebens und des Menschen. In die gleiche Richtung zielen die Untersuchungen der Philosophischen Anthropologie, der es darum geht, durch den Mensch-Tier-Vergleich das Spezifische des Menschen im Unterschied zu allen anderen Lebewesen herauszuarbeiten. Anders verhält es sich mit den beiden nächsten Paradigmata, bei denen es nicht um universelle, sondern um partikuläre Erkenntnisse über Menschen geht. Die Historische Anthropologie fokussiert Probleme der Menschen in einer historischen Zeit und untersucht diese in diachronischer Absicht. Die Kulturanthropologie bzw. Ethnologie fokussiert die Erforschung von Menschen in anderen Kulturen, d. h. sie untersucht ebenfalls das Partikuläre. Beide Paradigmata liefern gerade durch die Fokussierung des Partikulären ihren Beitrag zur Anthropologie. Für die Pädagogische Anthropologie sind in Zeiten der Globalisierung beide grundsätzlichen Perspektiven von großem Interesse. Wie in der historisch-kulturellen Anthropologie geht es auch in der Pädagogischen Anthropologie um eine *unitas multiplex*, also um die Verschränkung von Universellem, Partikulärem und Singulärem.

In methodischer Hinsicht geht es dementsprechend in der Pädagogischen Anthropologie auch darum, *philosophische Reflexion*, *historische Untersuchung* und *ethnographische Forschung* aufeinander zu beziehen. Die so entstehende methodische Komplexität wird durch die zunehmende *Transdisziplinarität* und *Transkulturalität* der Forschung im Rahmen von Europäisierung und Globalisierung verstärkt (Wulf 2006).

Hominisation

Forschungen zur Hominisation erweitern das Verständnis der Zeitlichkeit des Menschen und seiner Eingebundenheit in die Geschichte des Lebens. Der *Homo sapiens sapiens* ist das Resultat eines irreversiblen Evolutionsprozesses, der bis zu den Anfängen des Lebens zurückreicht, dessen Entstehung als Folge materieller Selbstorganisation begriffen wird. Der menschliche Körper hat eine gemeinsame Abstammung mit allen bekannten Arten und ist mit ihnen in abgestufter Form verwandt; er ist sowohl das Ergebnis dieser Verwandtschaft als auch das Resultat der Auseinanderentwicklung des Lebens im Prozess der Evolution. Für seine Entwicklung kommt den Kräften der Bewahrung und der Innovation, der Anpassung und der Spezialisierung zentrale Bedeutung zu. Im Zentrum der Hominisation stehen die genetische Rekombination und die natürliche Auslese sowie die subtilen Wechselwirkungen zwischen innerer und äußerer Selektion.

Bildet sich beim Vormenschen vor mehr als vier Millionen Jahren allmählich der aufrechte Gang heraus, zeigen sich beim Urmenschen zweieinhalb Millionen Jahre spä-

ter die Anfänge einer Werkzeugkultur, mit der eine flexiblere Anpassung an die Umwelt und eine wachsende Unabhängigkeit von ihr einhergehen. Beim *Homo habilis* verlängert sich die Empfängnisbereitschaft des weiblichen Geschlechts und im Gehirn bilden sich die Sprachzentren heraus. Beide Entwicklungen führen zur Intensivierung von Paarbeziehungen und sozialer Kommunikation, zur allmählichen Herausbildung der Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern und zur besseren Aufzucht des Nachwuchses. Kultur gewinnt einen immer stärkeren Einfluss auf die Entwicklung und Nutzung des menschlichen Körpers.

Beim Frühmenschen, dem *Homo erectus*, kommt es vor mehr als einer Million Jahren zu einer beträchtlichen Vergrößerung und Qualitätsverbesserung des Gehirns. Es entstehen der Präzisionsgriff der menschlichen Hand und die Werkzeugkultur. Eine verbesserte Nahrungsbeschaffung wird möglich. Jagd und Feuernutzung fördern die geschlechtliche Arbeitsteilung, die Kommunikationsmöglichkeiten und die Entstehung differenzierter Gemeinschaften. Mit der Freisetzung der Hände und dem Wachstum des Gehirns entwickeln sich die Möglichkeiten von Sprache und Kultur. Migrationen in andere Kontinente sind die Folge.

Während in Europa der Neandertaler aus einem späten archaischen *Homo sapiens* entsteht, kommt es zur gleichen Zeit in Afrika zur Entstehung des *Homo sapiens sapiens* und damit zur Entwicklung des Körpers des modernen Menschen. Der *Homo sapiens sapiens* ist dem Neandertaler in fast allen Bereichen überlegen. Er hat ein größeres Gehirnvolumen, einen weniger energieaufwändigen Skelett- und Muskelaufbau, eine größere Fruchtbarkeit und eine geringere Kindersterblichkeit sowie höher entwickelte kulturelle Fertigkeiten und eine für die Nutzung von Umweltressourcen besser entwickelte Werkzeugtechnik.

Philosophische Anthropologie

Davon ausgehend, dass sich der Mensch seiner selbst noch nie so unsicher war wie in der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts, versuchen Scheler, Plessner und Gehlen unter Verwendung umfangreichen biologischen Wissens den Menschen über den Mensch-Tier-Vergleich zu erforschen. Mit Hilfe biologischen, vor allem morphologischen Wissens galt es universelle Merkmale des Menschen zu identifizieren. So gelangte man zur Identifizierung von Merkmalen des Körpers, die als charakteristisch für alle Menschen angesehen wurden. Dazu gehörten u. a. die konstitutionelle Frühgeburt, der Status als Mängelwesen, der Hiatus zwischen Reiz und Reaktion, der aufrechte Gang, die Größe des Gehirns, die „exzentrische Positionalität“. Diese Charakteristika der *conditio humana*, die sich um weitere ergänzen lassen, werden als Konstitutionsbedingungen des Menschen angesehen, die unabhängig von Unterschieden der historischen und kulturellen Entwicklung Geltung beanspruchen.

Max Scheler (1928), Helmuth Plessner (1981) und Arnold Gehlen (1978), die wichtigsten Vertreter der Philosophischen Anthropologie, bleiben der Orientierung am „Gattungswesen Mensch“ verhaftet. So geht es Scheler in seiner 1928 erschienenen Schrift um die „Stellung des Menschen im Kosmos“, deren Besonderheit er im Vergleich zu den anderen Formen des Lebendigen durch den Geist gegeben sieht. Der Geist ermöglicht dem Menschen Gegenstandsbewusstsein und Weltoffenheit. Für Plessner steht zu dieser Zeit die Frage nach dem Verhältnis von Pflanze, Tier und Mensch im Mittelpunkt. Nach seiner Auffassung liegt die Besonderheit des Menschen in der Exzentrizität. Sie macht es möglich, dass Menschen ihren Körper sowohl im Modus des Seins wie im Modus des Habens erfahren. Einerseits spüren sie z. B. ihre Hand als Teil ihres Leibes, indem sie sie fühlen und empfinden. Andererseits erleben sie die Hand als ein Organ, das sie einsetzen, über das sie verfügen und deren Gebrauch sie kontrollieren können. In Gehlens Anthropologie wird der Mensch als Mängelwesen begriffen. Unter Rückgriff auf Herder, der bereits hundert Jahre zuvor im Mangel das konstitutive Moment menschlicher Existenz gesehen hatte, versucht Gehlen eine Theorie des Menschen zu entwickeln. Um als Einzelner und als Gattung überleben zu können, zielen individuelle und kollektive Handlungen darauf, die für den Menschen konstitutiven Mängel zu überwinden. Im Rahmen dieses Prozesses entstehen Kultur und die ihr Kontinuität verleihenden Institutionen. So anregend derartige Versuche sind, einen Begriff vom Menschen aus einem Merkmal zu entwickeln, so sehr sind sie an normative Vorstellungen vom Menschen gebunden, deren Kulturalität und Historizität nicht reflektiert werden.

Den universellen Menschen, von dem die Philosophische Anthropologie handelt, gibt es nicht, sondern nur Menschen in historischen und kulturellen Ausprägungen. Der universelle Mensch ist eine Abstraktion, die in der geschichtlichen und kulturellen Welt keine Entsprechung hat. Gegenüber dieser Abstraktion wird von Historischer Anthropologie und Kulturanthropologie auf der Notwendigkeit bestanden, Menschen in ihren historischen und kulturellen Ausprägungen zu untersuchen, in denen sich jeweils unterschiedliche Merkmale zeigen, die Menschen zum Menschen machen.

Anthropologie in der Geschichtswissenschaft bzw. Historische Anthropologie

Mit der historischen Wendung wird diese Perspektive in der Anthropologie weiter verfolgt. In der Geschichtswissenschaft wird sie sichtbar, seit anthropologische Dimensionen in der französischen Schule der „Annales“ und der von ihr ausgehenden Mentalitätsgeschichtsschreibung bearbeitet werden und zu einer Neuorientierung der Geschichtsschreibung führen, welche die Darstellungen und Analysen der Ereignisgeschichte und der Struktur- und Sozialgeschichte ergänzt. Mit der Konzentration auf anthropologische Themen werden in stärkerem Maße sowohl die gesellschaftlichen Strukturen sozialer Wirklichkeit als auch die subjektiven Momente des Handelns so-

zialer Subjekte thematisiert. So geraten elementare menschliche Verhaltensweisen und Grundsituationen des Lebens in den Blickpunkt der Forschung.

Folglich wird in der anthropologisch orientierten Geschichtswissenschaft der spezifische historische Charakter der jeweiligen Phänomene untersucht. Die Studien Fernand Braudels (1990) zum Mittelmeer, Emmanuel Le Roy Laduries (1980) über das Dorf Montaillou vor dem Inquisitor und Carlo Ginzburgs (1990) über die Welt eines Müllers um 1600 sind gelungene Beispiele. Weniger genau im Detail ist zwangsläufig die Erforschung des historischen Wandels im Bereich der „menschlichen Elementarerfahrungen“ bzw. der Mentalitätsgeschichte. Hier begrenzt die Unzulänglichkeit der Quellenlage die Möglichkeiten historischer Forschung. Historisches Wissen entsteht in der Spannung zwischen Ereignis und Erzählung, zwischen Realität und Fiktion, zwischen Strukturgeschichte und narrativer Geschichtsschreibung. Eine eindeutige Grenzziehung zwischen Erzählung und Beschreibung ist nicht möglich. Geschichtsschreibung ist kontrollierte Fiktion und Konstruktion. Der historische Wandel von Mentalitäten wird erst über lange Zeiträume greifbar. Mentalitäten bilden keine in sich geschlossenen Blöcke; vielmehr sind sie füreinander durchlässig und überlagern sich. Sie präformieren Handlungen in konkreten Situationen und enthalten Orientierungs- und Entscheidungshilfen für soziales Handeln. Sie sind kultur-, schicht- und gruppenspezifisch und entstehen unter spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen. Mentalitäten strukturieren das gesellschaftliche Handeln sozialer Subjekte vor, ohne es festzulegen; sie erlauben es dem Einzelnen, anders zu sein und anders zu handeln. Sie sind offen für Veränderungen und historischen Wandel. Das Verständnis ihrer Geschichtlichkeit macht den Blick frei für die Offenheit der Geschichte.

Kulturanthropologie bzw. Ethnologie

Auch die Kulturanthropologie bzw. Ethnologie bietet wichtige, erst in Ansätzen verarbeitete Anregungen. In ihrer Sicht ist es „außerordentlich schwer, zwischen dem Natürlichen, Universellen und Dauerhaften im Menschen und dem Konventionellen, Lokalen und Veränderlichen eine Grenze zu ziehen. Ja mehr noch, es liegt nahe, dass eine solche Grenzziehung die menschlichen Verhältnisse verfälscht oder zumindest fehlinterpretiert“ (Geertz 1992, S. 59). Man findet den Menschen nicht „hinter“ der Vielfalt seiner historischen und kulturellen Ausprägungen, sondern in ihr. Deshalb reicht es nicht aus, z. B. „Generation“, „Familie“, „Erziehung“ als kulturelle Universalien zu identifizieren; es bedarf der Untersuchung solcher Institutionen in verschiedenen Kulturen. Daraus ergibt sich die außerordentliche Vielgestaltigkeit von Kultur. Gerade sie liefert Aufschluss über den Menschen. Allerdings käme es weniger darauf an, „die empirischen Gemeinsamkeiten seines [des Menschen] von Ort zu Ort und Zeit zu Zeit so unterschiedlichen Verhaltens hervorzuheben, als vielmehr die Mechanismen, mittels derer die ganze Bandbreite und Unbestimmtheit seiner angeborenen Vermögen auf das eng begrenzte

und hochspezifische Repertoire seiner tatsächlichen Leistungen reduziert wird [...] Ohne die Orientierung durch Kulturmuster – organisierte Systeme signifikanter Symbole – wäre das Verhalten des Menschen so gut wie unbezähmbar, ein vollkommenes Chaos zielloser Handlungen und eruptierender Gefühle, seine Erfahrung nahezu formlos. Kultur, die akkumulierte Gesamtheit solcher Muster, ist demnach nicht bloß schmückendes Beiwerk, sondern – insofern sie die Grundlage seiner Besonderheit ist – eine notwendige Bedingung menschlichen Daseins“ (ebd., S. 70).

Als Wissenschaft vom Fremden hat die Kulturanthropologie die Erforschung anderer Kulturen zur Aufgabe. Dabei gewonnene Erkenntnisse haben nachhaltige Wirkungen auf das Verständnis des Fremden in der eigenen Kultur und auf den Kulturbegriff. In Folge der neueren epistemologischen Entwicklungen wird in der ethnologischen Forschung von einem differenzierten Kulturbegriff ausgegangen, in dessen Rahmen die Bearbeitung von Differenz eine zentrale Rolle spielt. Angesichts der Globalisierung von Politik, Wirtschaft und Kultur kommt es zur Überlappung, Durchmischung und kulturellen Assimilation von Globalem, Nationalem, Regionalem und Lokalem (Wulf 2006). In der Folge werden neue Formen des Umgangs mit dem Fremden, d. h. mit den Angehörigen anderer Kulturen erforderlich. Dabei entsteht die Frage nach dem Verstehen des Nichtverstehens fremder Kulturen (Wulf/Poulain/Triki 2006; Wulf/Suzuki u. a. 2011; Michaels/Wulf 2012).

Der Vergleich menschlicher Äußerungen in unterschiedlichen Kulturen macht deutlich, wie sehr die Untersuchung kultureller Phänomene neue Unsicherheiten und Fragen aufwerfen kann. Mit der Erforschung heterogener Kulturen liefern kulturanthropologische Arbeiten einen wichtigen Beitrag zur Ausweitung und Vertiefung der Anthropologie. Die Erforschung multikultureller Lebensbedingungen kann dazu beitragen, die Offenheit kultureller Entwicklungen zu erhalten und einen Beitrag zur Bewahrung des Möglichen zu liefern. Ethnographische Methoden führen zu anderen Formen des Wissens als philosophisches Denken und historische Quellenarbeit. Sie sensibilisieren nicht nur für das Fremde anderer Kulturen, sondern auch für das Fremde der eigenen Kultur. Daher trägt der Rückbezug der kulturanthropologischen Perspektive auf die Kulturen Europas zu einer erheblichen Ausweitung der anthropologischen Forschung bei.

Historisch-kulturelle Anthropologie und Pädagogische Anthropologie

Wie für die historisch-kulturelle Anthropologie ist es auch für eine entsprechend orientierte Pädagogische Anthropologie wichtig, sich mit diesen Paradigmata auseinanderzusetzen und sich dabei in epistemologischer und methodischer Hinsicht zu konstituieren. Die Grenzen zwischen beiden anthropologischen Ansätzen sind fließend. Beide gehen von der doppelten Geschichtlichkeit und Kulturalität aus, arbeiten mit diachronen historischen und synchronen ethnografischen Verfahren und machen mithilfe philosophischer Reflexion die Ergebnisse ihrer Forschung für das Selbstverständnis und

die Selbstausslegung der Menschen bzw. für das Verständnis von Bildungsprozessen fruchtbar (Wulf 2009, 2005, 2006).

In einer ersten Phase wurden vor allem diachrone anthropologische Forschungen durchgeführt. Unter dem Titel „Logik und Leidenschaft“ wurde eine Reihe von Themen untersucht, die für das Verständnis europäischer Kultur von zentraler Bedeutung sind und mit dem Rüstzeug einer einzigen Disziplin nicht angemessen bearbeitet werden können. Dazu gehören Themen wie „Körper“, „Sinne“, „Seele“, „Liebe“, „Zeit“, das „Heilige“, das „Schöne“, das „Schweigen“ (Wulf/Kamper 2002). In einer weiterführenden Studie wurden sodann in einhundert einschlägigen Begriffen die Grundbeziehungen heute in Deutschland bzw. Europa lebender Menschen zur Welt untersucht (Wulf 2010). Viele dieser Beiträge wurden in der Pädagogischen Anthropologie aufgegriffen, neu akzentuiert und weitergeführt. So wurden auf den Bereich der Erziehung und Bildung bezogene Studien zum Körper, zu den Sinnen, zu Aisthesis und Ästhetik, zu Raum und Zeit, zur Liebe durchgeführt und durch neue Forschungen im Bereich Pädagogischer Anthropologie erweitert. Auch die Forschungen zur Geschichte und Theorie der Mimesis und den mimetischen Grundlagen sozialen und kulturellen Handelns wurden weitergeführt. Kulturelles Lernen ist in wesentlichen Teilen mimetisches Lernen, das keine bloße Imitation, sondern ein kreativer, auf Vorbilder bezogener Aneignungs- und Entwicklungsprozess ist (Wulf 2005, 2009; Gebauer/Wulf 1992, 1998).

In einem weiteren, synchron ausgerichteten Forschungsverbund wurde die anthropologische Bedeutung von Ritualen und Gesten untersucht. Neben der Wiederentdeckung ihrer sozialen und gesellschaftlichen Funktion wurde die Bedeutung ihres performativen Charakters herausgearbeitet. Dieser besteht zu einem erheblichen Teil in der Inszenierung und Aufführung des Sozialen und seiner körperlichen Dimensionen. Der performative Charakter von Ritualen und Gesten wurde mithilfe ethnografischer Methoden in den vier Sozialisationsfeldern „Familie“, „Schule“, „Peer Groups“ und „Medien“ untersucht. Es entstanden mehrere grundlegende Studien über die Inszenierung und Aufführung sozialen Handelns und Verhaltens und die performative Bildung von Gemeinschaften durch soziale Praktiken (vgl. Wulf/Zirfas 2007; Wulf u. a. 2001, 2004, 2007, 2011).

In historischen, ethnographischen und philosophischen Studien wurden die Grundzüge einer historisch-kulturellen Pädagogischen Anthropologie entwickelt, in deren Rahmen sowohl historisches als auch anthropologisches Wissen erarbeitet wurde. Durch die (philosophische) Reflexion dieses Wissens wurde darüber hinaus ein Beitrag zum Selbstverständnis von Erziehung und Bildung in unserer Zeit erarbeitet.

Forschungen zur Historisch-Pädagogischen Anthropologie verzichten bewusst auf eine Gesamtdeutung des Menschen und eine von ihr her begründete Pädagogik. Sie sprechen nicht mehr von *dem* Kind, *dem* Erzieher oder *der* Familie. Vielmehr geht es in diesen Untersuchungen um Kinder, Erzieher, Familien einer bestimmten historischen Zeit und Kultur. Daher spielen auch die Vergleiche zwischen Mensch und Tier nicht mehr die Rolle, die sie für die Philosophische Anthropologie und die sich auf diese be-

ziehende Pädagogische Anthropologie hatten. Forschungen zur Historisch-Pädagogischen Anthropologie gehen davon aus, dass die Diskurse über *den* Menschen selbst das Ergebnis einer bestimmten Zeit und Kultur und einer ihr entsprechenden anthropologischen Betrachtungsweise sind und leicht zu unzulässigen Komplexitätsreduktionen führen können. Stattdessen betonen heutige Untersuchungen eher die Notwendigkeit, durch die Einbeziehung heterogener Aspekte die Komplexität der Wahrnehmung und des Verständnisses der untersuchten Phänomene zu erhöhen. Dazu bedarf es der Sichtung, Ordnung und Neubewertung vorhandenen und der Erzeugung neuen Wissens. Unter veränderten anthropologischen und epistemologischen Fragestellungen und Perspektiven bekommen zentrale Begriffe der Erziehungswissenschaft einen bis dahin nicht wahrgenommenen Sinn; historische Zusammenhänge geraten anders in den Blick; neue Bezugspunkte für pädagogisches Denken und Handeln entstehen.

Pädagogisch-anthropologisches Wissen konstituiert sich in unterschiedlichen, auch widersprüchlichen Diskursen, die pädagogische Zusammenhänge in vielfältiger Weise in Erscheinung treten lassen. Diese Diskurse tragen bei zur Konstruktion pädagogisch relevanter Wahrnehmungen, Sachverhalte, Strukturen und Begriffe. Die Machtstrukturen der Gesellschaft, der Wissenschaft und der pädagogischen Institutionen werden sichtbar. In anthropologischen Diskursen verflüssigen sich die Grenzen zwischen den Wissenschaftsdisziplinen und Wissenschaftsparadigmen, so dass neue Formen pluralen Wissens entstehen.

Historisch-kulturelle und Pädagogische Anthropologie sind keine wissenschaftlichen Disziplinen im engeren Sinne; sie entwickeln paradigmatische Zugänge zu menschlichen Phänomenen. Weniger die Gegenstände und Themen als die Fragen, Werte, Perspektiven und Methoden, mit denen die Forschungen durchgeführt werden, definieren deren anthropologischen Charakter. Anthropologie umfasst keinen fest umgrenzten Gegenstandsbereich; sie ist eher durch gemeinsame Fragen und Betrachtungsweisen gekennzeichnet. In der gegenwärtigen Wissenschaftsentwicklung liegt hierin eher ein Vorteil. Er trägt dazu bei, neue Fragestellungen und Themen zu entdecken und in neuer Perspektive zu bearbeiten. In diesem Prozess spielen die Materiallage, die Themenauswahl, die Forschungsfragen und die Methoden und Verfahren eine entscheidende Rolle. Große Teile der anthropologischen Forschung halten heute nicht mehr an einem Anspruch auf universelles Wissen fest, sondern wenden sich eher den partikularen und singulären Differenzierungen zu. Auch ist der Glaube erschüttert, menschliche Geschichte ließe sich bruchlos im Sinne der Vernunft gestalten.

Anthropologische Forschung kann disziplinär und inter- bzw. transdisziplinär organisiert werden. Von ihren Disziplinen ausgehend wählen viele Untersuchungen weiterführende transdisziplinäre Perspektiven. Mit dem in den Humanwissenschaften wachsenden Interesse an anthropologischer Forschung und der damit einhergehenden Ausweitung und Umstrukturierung von Themen, Methoden und Forschungsansätzen wächst das Bemühen um multi-, inter- und transdisziplinäre Forschung. Für viele anthropologische Themen gibt es keine disziplinäre Zuständigkeit. Grenzüberschreitun-

gen sind deshalb unerlässlich. Der Versuch, statt *der* Geschichte die Vielfalt von Geschichten, statt *der* Kultur die Mannigfaltigkeit von Kulturen, statt *der* Kindheit viele Kindheiten, statt einer Wissenschaft die Pluralität der Wissenschaften zu betonen, erzeugt eine Komplexität anthropologischer Forschungen, deren Ansprüche die Möglichkeiten disziplinär organisierter Wissenschaften übersteigen.

Wie Transdisziplinarität ist auch Transkulturalität ein Merkmal historisch-kultureller Anthropologie. Ziel ist nicht nur die Relativierung oder gar Überwindung der Fächergrenzen. Genauso wichtig ist es, die kulturellen Grenzen des humanwissenschaftlichen Wissens durchlässig zu machen. In inhaltlicher und methodischer Hinsicht bilden die philosophische, die historische und die kulturanthropologische bzw. ethnologische Dimension in der Anthropologie dafür wichtige Voraussetzungen. Diese Dimensionen relativieren die Geltungsansprüche eines in einem kulturellen Kontext entstandenen Wissens und öffnen die anthropologische Forschung für den transkulturellen Gedanken- und Wissensaustausch. Die politischen Entwicklungen in Europa und die Globalisierung machen diese Prozesse unumkehrbar; sie verlangen sogar eine weitere Intensivierung. Die Vielfalt historisch unterschiedlicher Perspektiven in der transkulturellen Kooperation zur Entfaltung zu bringen, ist angesichts kultureller Diversität eine erhebliche Herausforderung.

Historisch-kulturelle Anthropologie und historisch-kulturelle Pädagogische Anthropologie reflektieren die Möglichkeiten und Grenzen ihrer Erkenntnisse und betonen ihren kulturellen, historischen und damit relativen, doch keineswegs willkürlichen Charakter. Ihre Forschungen sind pluralistisch und transdisziplinär organisiert und bilden das Zentrum heutiger Kulturwissenschaften. Beide stehen für vielfältige transnationale und transdisziplinäre Bemühungen, nach dem Ende der Verbindlichkeit einer abstrakten anthropologischen Norm weiterhin Phänomene des Menschlichen zu erforschen. Sie stehen in der Spannung zwischen Geschichte und Humanwissenschaften und versuchen, die doppelte Geschichtlichkeit und Kulturalität ihrer Perspektiven und Methoden wie ihrer Gegenstände aufeinander zu beziehen. Sie greifen die Ergebnisse der Humanwissenschaften, aber auch die einer geschichtsphilosophisch und kulturkritisch fundierten Anthropologiekritik auf und machen sie für neuartige, paradigmatische Fragestellungen fruchtbar. Anthropologische Forschungen sind weder auf bestimmte kulturelle Räume noch auf einzelne Epochen beschränkt. In der Reflexion ihrer eigenen historischen und kulturellen Bedingtheit vermögen sie sowohl den Eurozentrismus der Humanwissenschaften als auch das lediglich antiquarische Interesse an Geschichte und Kultur hinter sich zu lassen und offenen Problemen der Gegenwart wie der Zukunft den Vorzug zu geben.

Ausblick

Seit einem halben Jahrhundert ist Pädagogische Anthropologie ein wichtiger Bereich der Anthropologie und der Erziehungswissenschaft. Im Verlauf ihrer Entwicklung hat sie unterschiedliche Schwerpunkte ausgebildet. Spielten in ihren Anfängen die Philosophische und die evolutionäre Anthropologie eine zentrale Rolle, haben in den letzten Jahren die Auseinandersetzung mit der Anthropologie in der Geschichtswissenschaft und der historisch-kulturellen Anthropologie sowie der Kulturanthropologie in thematischer und in methodischer Hinsicht an Bedeutung gewonnen. Angesichts der Globalisierung und der gegenwärtigen Wissenschaftsentwicklung haben auch Transdisziplinarität und Transkulturalität anthropologischer Forschung an Gewicht gewonnen.

Literatur

Antweiler, Christoph (2009): Was ist den Menschen gemeinsam? Über Kultur und Kulturen. Darmstadt.

Bohlken, Eike/Thies, Christian (Hrsg.) (2009): Handbuch Anthropologie: Der Mensch zwischen Natur, Kultur und Technik. Stuttgart.

Bollnow, Otto Friedrich (1965): Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Der Mensch zwischen Natur, Kultur und Technik. Stuttgart.

Braudel, Fernand (1990): Das Mittelmeer und die mediterrane Welt in der Epoche Philipp II. 3 Bde. Frankfurt/M.

Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1992): Mimesis, Kultur, Kunst, Gesellschaft. Reinbek.

Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1998): Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek.

Geertz, Clifford (1992): Kulturbegriff und Menschenbild. In: Habermas, Rebekka/Minkmar, Niels (Hrsg.): Das Schwein des Häuptlings. Sechs Aufsätze zur historischen Anthropologie. Berlin, S. 56–82.

Gehlen, Arnold (1978): Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. 9. Aufl. Wiesbaden.

Ginzburg, Carlo (1990): Der Käse und die Würmer. Die Welt eines Müllers um 1600. Berlin.

Langeveld, Martinus J. (1964): Studien zur Anthropologie des Kindes. 2. Aufl. Braunschweig.

LeRoy Ladurie, Emmanuel (1980): Montaillou. Ein Dorf vor dem Inquisitor. Frankfurt/M.

Michaels, Axel/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2012): Emotions in Rituals and Performances. New York, London/New Delhi.

Plessner, Helmuth (1981): Die Stufen des Organischen und der Mensch: Einleitung in die philosophische Anthropologie. Frankfurt/M.

Scheler, Max (1928): Die Stellung des Menschen im Kosmos. Darmstadt.

- Wimmer, Michael (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Bielefeld.
- Wulf, Christoph (2001): Anthropologie der Erziehung. Eine Einführung. Weinheim/Basel.
- Wulf, Christoph (2005): Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld.
- Wulf, Christoph (2006): Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld.
- Wulf, Christoph (2009): Anthropologie. Geschichte, Kultur, Philosophie. Köln.
- Wulf, Christoph (Hrsg.) (2010): Der Mensch und seine Kultur. Hundert Beiträge zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft des menschlichen Lebens. Köln.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Bausch, Constanze/Göhlich, Michael/Sting, Stephan/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (2001): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Bausch, Constanze/Jörissen, Benjamin/Mattig, Ruprecht/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (2004): Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Blaschke, Gerald/Ferrin, Nino/Göhlich, Michael/Mattig, Ruprecht/Nentwig-Gesemann, Iris/Schinkel, Sebastian/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (2007): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Blaschke, Gerald/Ferrin, Nino/Kellermann, Ingrid/Mattig, Ruprecht/Schinkel, Sebastian (2011): Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Fallstudien. Wiesbaden.
- Wulf, Christoph/Kamper, Dietmar (Hrsg.) (2002): Logik und Leidenschaft. Berlin.
- Wulf, Christoph/Poulain, Jacques/Triki, Fathi (Hrsg.) (2006): Europäische und islamisch geprägte Länder im Dialog. Gewalt, Religion und interkulturelle Verständigung. Berlin.
- Wulf, Christoph/Suzuki, Shoko/Zirfas, Jörg/Inoue, Yoshitaka/Kellermann, Ingrid/Ono, Fumio/Takenaka, Nanae (2011): Das Glück der Familie. Deutsch-japanische Fallstudien. Wiesbaden.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (1994): Theorien und Konzepte pädagogischer Anthropologie. Donauwörth.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): Die Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim/Basel.
- Zirfas, Jörg (2004): Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung. Stuttgart.

Handbuch Pädagogische Anthropologie

Wulf, C.; Zirfas, J. (Hrsg.)

2014, VIII, 735 S. 1 Abb., Hardcover

ISBN: 978-3-531-18166-0