

Einleitung

Anthropologie, Pädagogische Anthropologie und Bildung

»Was ist der Mensch«? – Diese Frage mag auf den ersten Blick leicht zu beantworten scheinen, schließlich haben wir alle täglich mit Menschen zu tun und meinen sie zu kennen. Sie beschäftigt die Menschen allerdings schon seit Jahrtausenden. Nicht immer wird sie, wie zum Beispiel in der Philosophie, explizit gestellt, nicht immer werden Antworten systematisch ausgearbeitet. In Mythen und Sagen, Religionen und Kulturen, in Liedern, Filmen und Bildern schwingen die Frage und mögliche Antworten oft im Hintergrund, gleichsam zwischen den Zeilen, mit. Und die Antworten, die sich Menschen auf die Frage nach sich selbst gegeben haben und noch immer geben, stiften im Denken und Handeln Orientierung, sie setzen Werte und Ziele und zeigen Wege auf, diese Ziele zu erreichen. So ist eine erste Antwort auf die Frage, was der Mensch ist, bereits gefunden: Menschen sind Lebewesen, die sich selbst deuten, die darauf angewiesen sind, sich Bilder von sich selbst zu machen, um handlungsfähig zu sein. Der Philosoph Ernst Cassirer bezeichnete den Menschen deshalb als »animal symbolicum«, als auf Symbole angewiesenes und in Symbolen handelndes Lebewesen (Cassirer 2007, 51). Allerdings gibt es eine kaum überschaubare Vielzahl an Menschenbildern. Das wirft wiederum die Frage auf, ob und inwiefern sicheres Wissen über den Menschen gewonnen werden kann.

Im 16. Jahrhundert entstand eine wissenschaftliche Disziplin, die sich das »Studium des Menschen« zur Aufgabe macht: die Anthropologie (von

»anthropos« = der Mensch und »logos« = das Studium, die Lehre, das Wissen). Otto Casmann, ein früher Anthropologe, definierte diese Wissenschaft Ende des 16. Jahrhunderts wie folgt: »Die Anthropologie ist die Lehre von der menschlichen Natur. Die menschliche Natur ist eine doppelte, geistige und körperliche Natur, vereint in einer einzigen Grundlage« (Casmann, zit. n. Cellamare 2014, 359).¹ Die Anthropologie war von Anfang an transdisziplinär angelegt: Die geistige Seite des Menschen wurde mit philosophischen und theologischen Reflexionen in den Blick genommen, die körperliche mit Bezug auf medizinisches Wissen aus Anatomie und Physiologie. Diese Wissensformen wurden aufeinander bezogen und integriert (vgl. z. B. Engel 2023).

Im 18. Jahrhundert war der Begriff »Anthropologie« inzwischen so populär geworden, dass er als ein »Modebegriff« (Benzenhöfer/Rotzoll 1991, 315) der Zeit bezeichnet werden kann. Im Zuge der Aufklärung und des Neuhumanismus kamen um die Wende zum 19. Jahrhundert zudem neue Impulse in das bis dahin stark an medizinischem Wissen orientierte anthropologische Denken. Es entstand die Idee, dass Menschen zwar in gesellschaftlichen Zwängen, Ungerechtigkeiten und Gewaltverhältnissen leben, aber doch grundsätzlich zu Freiheit und Selbstbestimmung, zu Gerechtigkeit und Zusammenhalt fähig sind. Dabei ging es um eine Freiheit, die nicht wie in der Religion für das Jenseits erhofft wurde, sondern um eine, die der Mensch auf dieser Erde selbst verwirklichen kann. Die Anthropologie, so sagte es der Philosoph Immanuel Kant im Jahr 1798, solle erforschen, was der Mensch, »als freihandelndes Wesen, aus sich selber macht, oder was er machen kann und soll« (Kant 2018, 399). Anthropologische Überlegungen nahmen damit direkt Bezug auf die politischen und gesellschaftlichen Umbrüche der damaligen Zeit.

Aus diesen Vorstellungen erwuchs die neuhumanistische Bildungsidee, die eine liberale und kosmopolitische (= »weltbürgerliche«) Zukunftsvision entfaltete. Johann Gottfried Herder (1967) sprach von der »Bildung der Menschheit«, Wilhelm von Humboldt (1904a, 38) von Bildung als dem »Ideal der Menschheit«. Gleichzeitig hatte das Wort Bildung auch

1 »Anthropologia est doctrina humanae naturae. Humana natura est geminae naturae mundanae, spiritualis et corporeae, in unum hyphistamenon unitae particeps essentia.«

enge Bezüge zur Pädagogik, denn man erhoffte sich, die Menschen durch Erziehung zu Freiheit und Selbstbestimmung befähigen zu können. So sprach Kant von der »Erziehung des Menschengeschlechts im Ganzen« (Kant 2018, 683), um dem kosmopolitischen Ziel eines »ewigen Friedens« (Kant 2019, 191 ff.) näherzukommen.

In der Folgezeit differenzierte sich die Anthropologie zunehmend aus, es entstanden immer wieder neue Ansätze, die teilweise bis heute verfolgt werden (vgl. zum Folgenden Wulf 2009, 27 ff.; Rathmayr 2013). Mit der Evolutionstheorie von Charles Darwin kam im 19. Jahrhundert eine *naturwissenschaftliche Anthropologie* auf, die den Menschen nicht wie zuvor als Krone der Schöpfung, sondern als Produkt biologischer Mechanismen ansieht. Ebenfalls im 19. Jahrhundert formierte sich die *Kulturanthropologie*, die mithilfe ethnografischer Feldforschung die Lebensformen weit entlegener Völker untersuchte und die Vielfalt menschlicher Kulturen betont. Anfang des 20. Jahrhunderts entstand die *Philosophische Anthropologie*, die versuchte, mit Bezug auf die inzwischen entstandenen naturwissenschaftlichen wie auch kulturanthropologischen Forschungen ein Gesamtbild des Menschen zu entwerfen. In den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts schließlich wurde die *Historisch-kulturelle Anthropologie* entwickelt, die sich auf die Geschichtlichkeit und Kulturalität des Menschen richtet.

Die *Pädagogische Anthropologie* entstand in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts.² Sie wurde von Pädagoginnen und Pädagogen ins Leben gerufen, die sich für anthropologische Fragen interessierten. Die Pädagogische Anthropologie entwickelte mit der Zeit eine spezifische Forschungsperspektive, bei der zwei miteinander verschränkte Fragestellungen verfolgt werden: Zum einen geht es darum, den Menschen von der Erziehung, Bildung und Sozialisation her zu verstehen. Der Mensch wird also als »homo educandus« (vgl. Wulf/Zirfas 2014) angesehen. Zum anderen versucht man, aus anthropologischen Erkenntnissen Schlussfolgerungen für das pädagogische Denken und Handeln zu gewinnen.

Die Pädagogische Anthropologie war von Anfang an ein heterogenes Forschungsfeld, sie bezog sich teilweise auf die Philosophische Anthro-

2 Das erste Buch, welches das Wort »Pädagogische Anthropologie« im Titel führte, wurde 1932 von Albert Huth publiziert (vgl. Gerner 1986, 39).

pologie, teilweise auf die Kulturanthropologie sowie auch auf naturwissenschaftliche Erkenntnisse. Es gibt auch viele Referenzen zu weiteren Disziplinen wie Soziologie, Psychologie und Theaterwissenschaft. In den letzten Jahrzehnten gab es enge Verbindungen zwischen Pädagogischer Anthropologie und Historisch-kultureller Anthropologie. Heute ist die Pädagogische Anthropologie als eine Subdisziplin der Erziehungswissenschaft etabliert.³ In ihrem Rahmen werden historische, empirische, theoretische und philosophische Untersuchungen durchgeführt (vgl. z. B. Gerner 1986; Wulf/Zirfas 1994; Wulf 2001; Zirfas 2021).

Von Anfang an gab es in der Pädagogischen Anthropologie auch Bezüge auf die Klassiker der Pädagogik aus der Zeit der Aufklärung und des Neuhumanismus. So wurde die humanistische Bildungsidee gleichsam durch die Zeit hindurch wachgehalten, auch wenn sie immer wieder an der gesellschaftlich-politischen Realität zu zerbrechen drohte. Der bislang größte Rückschlag waren wohl der zweite Weltkrieg und der Holocaust (vgl. z. B. Adorno/Horkheimer 1989). Doch immer wieder wurde die Bildungsidee neu aufgegriffen und reformuliert, sodass auch ihre Orientierungsfunktion revitalisiert werden konnte.

Heute leben wir in einer Zeit des Umbruchs, die oft als Polykrise bezeichnet wird, als eine Ballung mehrerer sich gegenseitig verstärkender Krisen. Die Coronapandemie ist nicht lange her, Kriege erschüttern die Welt.⁴ Seit dem völkerrechtswidrigen Angriff auf die Ukraine im Jahr 2022 wird Russland wieder als Bedrohung wahrgenommen, sodass Europa massiv aufrüstet. Die rasant voranschreitende Digitalisierung bringt neue, ungeahnte Handlungsmöglichkeiten, aber auch Verunsicherung hervor. Migrationsbewegungen führen zu sozialen und politischen Spannungen. Und über allem droht die Klimakrise, die inzwischen nicht mehr bloße Theorie ist, sondern von Jahr zu Jahr spürbarer wird, vor allem in zunehmenden Extremwetterereignissen. Diese Krisensituation wird noch dadurch verstärkt, dass viele Menschen sich vermeintlich leichten Lö-

3 So gibt es in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) eine Kommission für Pädagogische Anthropologie.

4 Dem Global Peace Index 2025 zufolge herrschen zurzeit 59 bewaffnete staatliche Konflikte auf der Welt – so viele wie seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs nicht mehr (vgl. Institute for Economics and Peace 2025, 2).

sungen zuwenden, was sich zurzeit vor allem im Erfolg populistischer und extremistischer Parteien zeigt, die die liberalen Demokratien in der Welt destabilisieren. Mit einigem Grund ist zu befürchten, dass sich in den USA in der Allianz von Tech-Milliardären und Trump-Regierung ein neuer Faschismus formiert, der »auf einem hierarchischen Menschenbild und weltanschaulich tief verankerter Dehumanisierung« basiert – »dazu gehören auch Rassismus, Sexismus und Antifeminismus« (Mühlhoff 2025, 14).

Das Fortschrittsversprechen der Aufklärung droht uns angesichts der tiefgreifenden Krisen der letzten Zeit abhanden zu kommen (vgl. Reckwitz 2024, 295 ff.). Darüber hinaus geraten die Ideen der Aufklärung und des Neuhumanismus auch selbst in die Kritik. Aus postkolonialer Perspektive wird zum Beispiel gefragt, inwiefern diese Ideen im Zusammenhang mit kolonialen Ausbeutungsverhältnissen zu sehen sind und rassistische Menschenbilder beförderten (z. B. Wischmann 2016; Spieker/Wischmann 2022).⁵ Und posthumanistische Ansätze kritisieren, dass bis heute ein Menschenbild tradiert wird, das von Dualismen wie dem zwischen Körper und Geist oder dem zwischen Subjekt und Objekt ausgeht.⁶ Sie fordern, stattdessen die Relationen und Verbindungen zwischen den vermeintlichen Gegensätzen in den Blick zu nehmen (vgl. Loh 2024; Lechner 2024). So steht auch die Idee der Bildung, die in der Philosophie, Anthropologie und Pädagogik des ausgehenden 18. Jahrhunderts entworfen wurde, heute wieder auf dem Prüfstand.

Das vorliegende Buch versteht sich als eine Einführung in die Pädagogische Anthropologie. Vor dem Hintergrund der Polykrise der Gegenwart und der Krise des humanistischen Denkens referiert es jedoch nicht nur pädagogisch-anthropologische Wissensbestände, sondern geht der Fragestellung nach, ob der Bildungsbegriff aus Sicht der Pädagogi-

-
- 5 Als Postkolonialismus werden Denkansätze verstanden, die sich kritisch mit der Geschichte des Kolonialismus auseinandersetzen und danach fragen, inwiefern sich koloniale Verhältnisse bis heute halten (vgl. z. B. Knobloch/Drerup 2022).
 - 6 Der Begriff des Posthumanismus ist nicht eindeutig definiert, es gibt verschiedene Ansätze, die als posthumanistisch bezeichnet werden (vgl. Loh 2024). Ein gemeinsames Merkmal liegt darin, dass sie einerseits an klassische humanistische Positionen anknüpfen und andererseits versuchen, den darin liegenden Anthropozentrismus zu überwinden.

schen Anthropologie noch immer Orientierung geben kann. Das Buch vertritt die Auffassung, dass Bildung nach wie vor als ein Leitbegriff dienen kann, dafür aber (wieder einmal) neu verstanden werden muss.

Zu Konzeption und Aufbau des Buches

Das Anliegen, in die Pädagogische Anthropologie einzuführen, ist angesichts der Breite und auch einer gewissen Unübersichtlichkeit der pädagogisch-anthropologischen Forschungen eine Herausforderung. Dominik Krinninger zufolge ist die Pädagogische Anthropologie »eher als ein Feld verwandter Ansätze denn als ein einheitliches Programm« (Krinninger 2021, 55) anzusehen. Man trifft in pädagogisch-anthropologischen Arbeiten auf eine kaum überschaubare Vielfalt an Themen, Begriffen, methodischen Herangehensweisen und Forschungsergebnissen. Unter den Themen, die in der Pädagogischen Anthropologie erforscht werden, finden sich zum Beispiel: Ernährung (Seichter 2020), Rituale (Wulf et al. 2004), Liebe (Bilstein/Uhle 2007), Glück (Zirfas 1993), Freundschaft (Baader/Bilstein/Wulf 2008), Lebensalter (Bock 1984), Generation (Liebau/Wulf 1996), Gedächtnis (Sting/Dieckmann/Zirfas 1998), das Religiöse (Wulf/Macha/Liebau 2004), Stimmungen (Bollnow 1956) und die Anschauungskraft (Flügge 1963). Dieser Vielfalt an Forschungsthemen und -Perspektiven kann ich in diesem Buch unmöglich gerecht werden.

Die Pädagogische Anthropologie steht zudem nicht nur für sich, sondern muss auch im größeren Kontext der Erziehungswissenschaft betrachtet werden, denn pädagogisch-anthropologische Forschungen stellen meistens auch Beiträge zu erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen dar. Allerdings bleibt der Bezug zwischen Pädagogischer Anthropologie und Erziehungswissenschaft oft eher implizit und vage.

Vor diesem Hintergrund ist das Buch in vier Kapitel gegliedert: Im ersten Kapitel schaffe ich einen Überblick über die Pädagogische Anthropologie, indem ich zwei zentrale Begriffe herausarbeite: Menschenbild und Körper. Als zentrale Begriffe bezeichne ich sie deshalb, weil sie

Aufmerksamkeitszentren pädagogisch-anthropologischer Forschungen darstellen. Die manchmal unübersichtliche Vielfalt weiterer Begriffe lässt sich mit Bezug auf die zentralen Begriffe in eine Ordnung bringen. Dabei sind diese Begriffe nicht fest definiert. Vielmehr werden ihre Bedeutungen durch neue Forschungen und kontroverse Debatten immer wieder auch verändert. Meines Erachtens beruht die Originalität der Pädagogischen Anthropologie innerhalb der Erziehungswissenschaft auf den Begriffen des Menschenbildes und des Körpers, denn sie eröffnen eigenständige und fruchtbare Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. Im ersten Kapitel zeige ich dementsprechend mit Blick auf die Entwicklung der Pädagogischen Anthropologie seit ihrem Entstehen bis heute, wie sich die Begriffe des Menschenbildes und des Körpers als Zentren der intellektuellen Aufmerksamkeit herausbildeten, wie sich ihre Bedeutung im Laufe der Zeit veränderte und wie ihr Verhältnis zueinander jeweils gedacht wurde.

Im zweiten Kapitel entwickle ich mit Bezug auf grundlegende pädagogisch-anthropologische Annahmen eine Neuinterpretation der klassischen Bildungstheorie. Eine besondere Rolle spielt dabei die Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts, die in der Erziehungswissenschaft bis heute richtungsweisend ist (vgl. z. B. Koller 2023, 15 ff.; Kergel 2018, 5 ff.). Allerdings folge ich nicht den üblichen Anschlüssen an Humboldt, bei denen Bildung im Sinne des Selbst- und Weltverhältnisses des Subjekts verstanden wird. Ich bestimme Bildung nicht als *Verhältnis*, sondern als *Verbindung* von Selbst und Welt, womit eine wechselseitige Durchdringung von Selbst und Welt in den Blick kommt. Da das Moment des Verbindens in meinen Überlegungen eine zentrale Rolle spielt, spreche ich von einer *Theorie der konnektiven Bildung*. Mit Bezug auf die pädagogisch-anthropologischen Annahmen der *Unbestimmtheit*, des *Weltbezugs* und der *mimetischen Fähigkeit* des Menschen bestimme ich Bildung als begeisternde und reflexive soziale Praxis, die auf mimetische Erweiterungen der Selbst-Welt-Verbindungen zielt. Der Begriff der konnektiven Bildung ist meines Erachtens in der Lage, den oben genannten kritischen Einwänden gegen das humanistische Denken konstruktiv zu begegnen und lässt Anschlüsse an posthumanistische Perspektiven zu. Mit den bildungstheoretischen Überlegungen des zweiten Kapitels stelle ich eine Verbindung zwischen Pädagogischer Anthropologie und Erziehungswis-

senschaft her, denn die zentrale Aufgabe der Erziehungswissenschaft wird darin gesehen, sich mit Theorien der Bildung, Erziehung und Sozialisation auseinanderzusetzen (vgl. z.B. Dörpinghaus/Uphoff 2014; Koller 2021; Thompson 2020; Klika/Schubert 2013; Zirfas 2018).

Vor dem Hintergrund des begrifflich-theoretischen Rahmens, den ich in den ersten beiden Kapiteln entwickle, diskutiere ich im dritten Kapitel die Themen »Reisen«, »Sprache«, »Ökonomie«, »Maschinen« und »Anthropozän«. Ich habe mich für diese Themen einerseits deshalb entschieden, weil sie Bezug zu den eingangs dargestellten Krisendiagnosen unserer Zeit herstellen. Andererseits stellen die meisten von ihnen aber auch klassische anthropologische Themen dar. So gilt das Reisen als eine zentrale Methode der anthropologischen Forschung (vgl. Mattig 2022). Und dass der Mensch sich durch die Sprachfähigkeit auszeichnet, ist eine grundlegende anthropologische Einsicht (vgl. Wulf 2009, 281 ff.). Beim Durchgang durch die Themen werde ich die in den ersten beiden Kapiteln entwickelte begrifflich-theoretische Perspektive so aufgreifen, dass sich immer wieder neue Relationen zwischen Begriffen wie Körper, Menschenbild und Bildung zeigen und auch neue theoretische Fragen aufgeworfen werden. Dabei werden auch aktuell diskutierte Konzepte wie »Bildung für nachhaltige Entwicklung« und *global citizenship education* angesprochen und erörtert. Es geht mir im dritten Kapitel nicht darum, die Themen erschöpfend zu behandeln, sondern anhand der Themen die spezifische Betrachtungsweise der Pädagogischen Anthropologie beispielhaft zu verdeutlichen. Sollten meine Ausführungen dazu anregen, den Themen eigenständig weiter nachzugehen oder die pädagogisch-anthropologische Betrachtungsweise auch mit Blick auf andere Themen weiter zu verfolgen, wäre der Zweck des Buches erfüllt.

Im vierten Kapitel reflektiere ich die in diesem Buch entwickelte Theorie der konnektiven Bildung im Rahmen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und setze sie dabei in Beziehung zur Theorie der transformatorischen Bildung.

Danksagung

Dieses Buch ist als ein Lehrbuch im Rahmen des Studiums der Erziehungswissenschaft konzipiert worden. Aus diesem Grund habe ich es intensiv mit Studierenden diskutiert. An dieser Stelle geht mein herzlicher Dank an Lia Ide, Malvin Okon, Marie Stürz und Kristin Warczak. Für weitere wertvolle Rückmeldungen danke ich zudem Johannes Drerup und Marvin Giehl. Ein ganz großer Dank geht auch an Christoph Wulf, der mich wie kein anderer für die Pädagogische Anthropologie begeistert hat. In dieses Buch sind viele Gedanken zur kosmopolitischen Bildung eingegangen, an denen in einer Kooperation der Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung der Technischen Universität Dortmund und der *Faculty and Graduate School of Education* der *Kyoto University* (Japan) gearbeitet wird. In diesem Zusammenhang bedanke ich mich insbesondere bei Lothar Wigger und Yuzo Hirose. Den Herausgebern und Herausgeberinnen der Reihe »Grundrisse der Erziehungswissenschaft« danke ich für die Einladung, dieses Buch für die Reihe zu schreiben. Von Wolfgang Meseth und Christiane Thompson habe ich in diesem Rahmen sehr wertvolle Rückmeldungen erhalten, für die ich dankbar bin. Klaus-Peter Burkarth vom Kohlhammer-Verlag danke ich nicht nur für die Betreuung des Buches, sondern auch für seine Vorschläge zur Gliederung der Kapitel. Jana Motzet vom Kohlhammer Verlag sei Dank für die gewissenhafte redaktionelle Bearbeitung des Manuskripts. Außerdem bedanke ich mich bei meiner Familie – Stephanie, Alois, Uri und Lola –, nicht nur für manche Hinweise zum Text, sondern auch für die immer mal wieder nötige Erinnerung, dass es auch jenseits der Pädagogischen Anthropologie ein gutes Leben gibt.

