



Leseprobe aus Wulf, Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän,

ISBN 978-3-7799-6182-6

© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6182-6)

isbn=978-3-7799-6182-6

## Einleitung: Bildung als Wissen vom Menschen

Menschen können ihr Potential nur durch Erziehung, Bildung und Sozialisation entwickeln. Sie sind bildbar und ihre Entwicklung ist auf Bildung angewiesen. Dies gilt für Individuen, Generationen und die Entwicklung des *Homo sapiens* insgesamt. Wodurch und wie sich Menschen bilden sollen, ist in der Geschichte der Menschheit unterschiedlich bestimmt worden. Bildung ist eine entscheidende Größe in der menschlichen Entwicklung, die sich je nach Phase der Menschheitsgeschichte und je nach Kultur unterschiedlich manifestiert. Ein Verständnis des Menschen gelingt nur, wenn seine Bildbarkeit und seine Angewiesenheit auf Bildung berücksichtigt werden. Bildung ist also ein konstitutiver Bestandteil des Menschen; und das Wissen vom Menschen ist ein konstitutives Element von Bildung. Beide sind untrennbar miteinander verwoben. Im Zeitalter des Menschen, im heutigen Anthropozän, in dem die Menschen mehr und mehr die Geschehnisse des gesamten Planeten bestimmen, gewinnen Fragen nach dem Menschen und seiner Formung durch Bildung zusätzlich an Bedeutung.<sup>1</sup> Aufgrund der produktiven und destruktiven Möglichkeiten des Menschen im Hinblick auf die Zukunftsgestaltung des Planeten bedarf es einer Bildung, die auch diese Dimensionen in ihr Selbstverständnis einbezieht.

Historisch gesehen leistet das Bildungswesen bis heute einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung, Erhaltung und Transformation der Nationalstaaten und ihrer Kulturen. Seit der Gründung der Europäischen Union kommen neue Aufgaben hinzu, deren Wahrnehmung weder einfach noch konfliktfrei ist. Wie werden Kinder und Jugendliche in Deutschland, Frankreich, Italien, Polen und Schweden zu Europäern? Wie lassen sich lokale, regionale, nationale und europäische Identität miteinander verbinden? In den Ländern Europas bilden die demokratischen Verfassungen die gemeinsame Grundlage der Europäischen Union.<sup>2</sup> Doch sie sind lediglich ein Element europäischer Identität. Es bedarf einer stärkeren Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen einer europäischen, die unterschiedlichen Nationen und ihre sozialen und kulturellen Differenzen übergreifenden Kultur. Ohne ein Bewusstsein der Einheit in der

---

1 Auch wenn die *International Union for Geological Science* nach langen Beratungen beschlossen hat, dass die aktuelle Epoche nach wie vor das Holozän ist, scheint es mir aus einer anthropologischen und kulturwissenschaftlichen Perspektive durchaus sinnvoll, vom Anthropozän zu sprechen, wenn man einen Begriff sucht, mit dem sich die Bedeutung der gewaltigen Wirkungen des Menschen auf den Planeten kennzeichnen lässt.

2 Habermas 2011.

Differenz, der *unitas multiplex*, lässt sich eine Europäische Union nicht entwickeln.

Zudem hat die Globalisierung der letzten Jahrzehnte deutlich gemacht: Bildung erfolgt nicht nur in einer nationalen Kultur, Sprache und Tradition, sondern auch in Bezug auf eine gemeinsame, die nationalen Grenzen übergreifende europäische Kultur.<sup>3</sup> In der globalisierten Welt erfordert Bildung sogar eine die globalen Bedingungen der Weltgesellschaft berücksichtigende Ausrichtung. Die Globalisierung formt die lokalen, regionalen und nationalen Lebensbedingungen in vielfältiger Weise. Und diese Lebensräume bestimmen ihrerseits die Sicht und das Verständnis der globalisierten Welt. Wie werden die beiden Tendenzen der universellen Homogenisierung und der kulturellen Diversität aufeinander bezogen und wie werden ihre Widersprüche und Konflikte in Erziehung und Bildung bearbeitet? Globalisierung ausschließlich mit weltweiter Homogenisierung gleichzusetzen, ist unzulänglich und reduziert die Komplexität der Globalisierung in unzulässiger Weise. So folgenreich die universelle Homogenisierung auch ist, die gegenläufige Tendenz der Wertschätzung kultureller Diversität ist für die Entwicklung der Weltgesellschaft nicht weniger bedeutend. Eine zeitgemäße Bildung muss beide Tendenzen thematisieren, bearbeiten und in ihr Selbstverständnis aufnehmen.<sup>4</sup>

Im Zeitalter des Menschen gewinnt die planetare Dimension menschlichen Handelns an Bedeutung. Zwar lässt sich bereits auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene zeigen, dass es kaum noch Gebiete auf dem Planeten gibt, auf die die Menschen nicht Einfluss nehmen. Das gilt für die Natur mit den Meeren, Flüssen und Bergen, den Wäldern und Wüsten, die immer stärker vom Menschen nach seinen Vorstellungen verändert werden. Hinzu kommen die zahlreichen Probleme der Umweltverschmutzung und Umweltzerstörung, des Verbrauchs nicht-erneuerbarer Energien und Ressourcen, der Erderwärmung und Artenvernichtung sowie der Bedrohung durch Atomenergie, insbesondere in ihrer militärischen Form.<sup>5</sup>

Bildung vollzieht sich historisch und kulturell unterschiedlich. Sie unterscheidet sich in lokalen, regionalen, nationalen Aspekten. Zugleich erfordert sie eine Auseinandersetzung mit den großen Problemen der globalisierten Welt, die der Tatsache Rechnung trägt, dass wir nicht nur Bürger eines Landes und der Europäischen Union, sondern auch Bürger der Weltgesellschaft sind. Frieden, Umgang mit Alterität, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, *global citizenship education* gehören heute zu den wichtigen Aufgaben von Erziehung und Bildung.<sup>6</sup> Dies ist umso mehr der Fall, als im Anthropozän der Mensch

---

3 Wulf/Merkel 2002; Wulf/Weigand 2011.

4 Poulain 2017; Wulf 2013a.

5 Gil/Wulf 2015.

6 Bernecker/Gräf 2017.

bisher nicht gekannte Möglichkeiten der Destruktion des Planeten hat, aus der sich neue Formen der Verantwortung und Verpflichtung zur Solidarität ergeben.

Diese Aufgaben können nur wahrgenommen werden, wenn das Wissen vom Menschen als ein impliziter Bestandteil von Erziehung und Bildung begriffen wird. Dazu bedarf es historisch-anthropologischer Forschungen und ihres Beitrags zum Selbstverständnis des Menschen am Anfang des 21. Jahrhunderts. Die Frage, *wie* wir den Menschen und seine Bildung am Beginn des Anthropozän verstehen, ist eine historisch und kulturell neue Frage, von deren Beantwortung die Zukunft des Menschen und des Planeten abhängt.

## Vervollkommnung des Unverbesserlichen

Um Erziehung, Bildung und Sozialisation zu verstehen, muss man ihre historische Genese kennen. Dazu gibt es verschiedene Möglichkeiten. Eine besteht darin, pädagogische Verhältnisse und Situationen mithilfe vorhandener Quellen zu erforschen und in ihrer historischen Einmaligkeit zu rekonstruieren. Bei diesem Vorgehen spielen anthropologische Phänomene, Grundsituationen und Bedingungen von Erziehung, Bildung und Sozialisation eine Rolle. Aufgabe dieser Form der Geschichtsschreibung ist es herauszuarbeiten, wie sich diese Prozesse in bestimmten historischen Kontexten vollzogen haben und darzustellen, wie die historische Wirklichkeit aus der Sicht der jeweiligen Geschichtsschreibung aussah. Eine andere Möglichkeit besteht darin, die Entstehung der wichtigsten das Handeln der Menschen in diesen Bereichen steuernden Narrationen zu rekonstruieren. Wie begriff man am Anfang der Neuzeit Erziehung und Bildung? Welche neuen Vorstellungen vom Menschen und von seiner Bildung entstanden und wie wirkten diese über die Jahrhunderte hinweg bis in die Gegenwart? Im Weiteren wird zunächst gezeigt, mit welchen Vorstellungen seit dem Beginn der Neuzeit versucht wird, den Menschen trotz seiner begrenzten Bildbarkeit zu vervollkommen. Narrationen werden rekonstruiert, die das erzieherische Handeln und Nachdenken bis heute anleiten. Die dazu entwickelten Diskurse sind normativ; sie wollen bestimmen, wer der Mensch ist und wie er sich trotz aller Widerständigkeit mithilfe von Bildung verbessern lässt.

Allen Menschen mithilfe von Erziehung und Bildung alles vollständig zu vermitteln, ist der große Traum des Comenius im 17. Jahrhundert am Anfang der Moderne (Kap. 1). Bis heute hat er z. B. bei der Bildung für nachhaltige Entwicklung seine richtungweisende Bedeutung behalten (Kap. 12). Alle Menschen, Jungen und Mädchen, sollen alles lernen, was zu ihrer Vervollkommnung erforderlich ist. Erziehen und Sich-Bilden sind Dienst am Menschen und an Gott. In einer Verbindung von Anschauung und Sprache soll dieses Ziel so

realisiert werden, dass Kinder, Jugendliche, Lehrer und Lehrerinnen Freude am Lernen und ihrer gottgefälligen Vervollkommnung haben.

Werden Erziehung und Bildung bei Comenius auf der Grundlage einer „großen Didaktik“ entwickelt, so findet bei Rousseau im 18. Jahrhundert eine Wendung zum individuellen Kind statt. Voraussetzung ist auch hier die Einsicht in die anthropologische Notwendigkeit von Erziehung und Bildung. Doch nun sollen mithilfe der Liebe zum Kind dessen eigene Kräfte sich zu bilden angeregt werden. Bildung wird nicht mehr von einer gottgewollten Weltordnung, sondern von den jeweiligen Bedingungen des Kindes her entworfen, für das ein pädagogisches Arrangement der Umwelt entwickelt wird.

Der allmählich entstehende pädagogische Diskurs der Moderne liefert einen wichtigen Beitrag zum Verständnis des Menschen. Universalität, Rationalität und Repräsentativität werden zu Prinzipien seiner Bildung und seines Welt- und Selbstverständnisses (Kap. 2). Ziel ist die Selbstermächtigung und wachsende Autonomie des Menschen. Ziel ist eine Dressur des Körpers. Die Vernunft soll die Affekte steuern; verlangt wird ihre Einordnung in die immer stärker ökonomisch kalkulierten Lebensvollzüge; mithilfe von Erziehung wird eine Disziplinierung angestrebt, die die Menschen ökonomisch besser nutzbar macht. Die zunehmende Arbeitsteilung führt zur Entwicklung rationaler Handlungsweisen wie Mäßigung, Besonnenheit und überlegtem Verhalten. Im Laufe des Zivilisationsprozesses differenziert sich die Binnenstruktur der Menschen; die gesellschaftlichen Widersprüche gelangen zunehmend auch in die Menschen selbst. Die Menschen müssen sich mehr und mehr mit sich selbst auseinandersetzen. Im Zentrum dieser Entwicklung steht das Subjekt, seine Konstitution, seine Bildung, seine Stellung zur Welt und zu sich selbst. Dieses Subjekt wird zu einem wichtigen Thema der Moderne und zum Mittelpunkt in der Spätmoderne. Handelnd gestaltet es sich und wird in diesem Prozess durch die gesellschaftlichen und kulturellen Strukturen geformt. Im Namen des Subjekts wird das Recht auf individuelle Freiheit, Kritik und autonomes Handeln gefordert. In seinem Zentrum wird eine sein Handeln verantwortlich steuernde Instanz vorausgesetzt, die es in Erziehungs- und Bildungsprozessen zu entwickeln gilt.

Bei Humboldt findet diese Form, die Aufgaben der Erziehung zu begreifen, eine zeitgemäße Konkretisierung. Zwar hat der Neuhumanismus keine Pädagogik im engeren Sinne entwickelt, doch hat er eine eigene Bildungstheorie erarbeitet. In den klassischen Studien sah Humboldt insofern einen Bildungswert, als sie dem Individuum helfen können, zu sich selbst zu kommen. Aufgabe ist eine das Ganze des Individuums gleichmäßig entwickelnde allgemeine Bildung. Ziel ist der allseitig gebildete Mensch, der in der Lage ist, sich mit den Widersprüchen seiner Existenz zu versöhnen. Dazu soll ihm eine Allgemeinbildung helfen; bei dieser gilt es eine enzyklopädische Überfrachtung unbedingt zu vermeiden. Humboldts Vorstellungen von Allgemeinbildung basieren auf sei-

nen anthropologischen Arbeiten, in denen er davon ausgeht, dass der Mensch darauf angelegt ist, sich selbst zu bilden, zu verbessern und zu vervollkommen.

In Humboldts anthropologischen Untersuchungen kann man Vorarbeiten zu einer historischen, diachron verfahrenen Anthropologie „avant la lettre“ und zu einer vergleichenden, synchron verfahrenen Kulturanthropologie sehen, die für unser heutiges Verständnis von Anthropologie und Pädagogischer Anthropologie von zentraler Bedeutung sind (Kap. 3).<sup>7</sup> Nur auf der Grundlage solcher anthropologischen Untersuchungen ist Humboldts Verständnis von Allgemeinbildung möglich. Bildung ist für ihn ein mimetischer Prozess, in dem sich das Individuum in einem produktiven Prozess der Welt anähneln, sie in sein Imaginäres aufnimmt und dadurch selbst erschlossen und gebildet wird. In diesem Prozess der mimetischen Aneignung der Welt bei gleichzeitiger Erschließung des Selbst sind Imagination und Sprache untrennbar miteinander verwoben.

Hier schließt Schleiermacher an und betont die Vorgängigkeit der pädagogischen Praxis vor der Erziehungs- und Bildungstheorie und damit den historischen Charakter der Erziehungswirklichkeit. Wie ein Text kann die Erziehungswirklichkeit zum Gegenstand hermeneutischer Interpretation werden. Schleiermacher geht davon aus, dass pädagogisches Handeln nur unzulänglich als eine zweckrationale Ableitung aus Zielen und als technisches Verhalten verstanden werden kann. Vielmehr ist pädagogisches Handeln ein den ganzen Menschen betreffendes, mehrdimensionales sinnliches, emotionales und ethisches Handeln.

Alle bislang genannten Autoren betonen die Verflechtung von Pädagogik und Anthropologie. Bildung ist weder ohne Bilder vom Menschen noch ohne anthropologisches Wissen möglich. Dies wurde in den Forschungen der Pädagogischen Anthropologie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts deutlich. Hier war eine anthropologische Betrachtungsweise pädagogischer Phänomene das Ziel. Nach zahlreichen philosophisch inspirierten Ansätzen entstand im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts und in den beiden ersten Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts eine über die philosophische Bestimmung hinausgehende historische bzw. historisch-kulturelle Anthropologie<sup>8</sup> und eine auf ihr basierende Pädagogische Anthropologie (Kap. 4).<sup>9</sup> Neben philosophischen gewannen jetzt auch Forschungen der Historischen Anthropologie und der Kulturanthropologie bzw. Ethnologie an Bedeutung. Im Unterschied zu den Werken der Philosophischen Anthropologie, die dadurch charakterisiert waren, dass sie das Konzept des Menschen auf der Grundlage *eines* Prinzips zu bestimmen ver-

---

7 Mattig 2019.

8 Wulf 2009.

9 Wulf 2001; Zirfas 2004.

suchten, wird nun betont, dass es aus prinzipiellen Gründen unmöglich sei, die Komplexität des Menschen aus einem einzigen Prinzip zu erklären. Stattdessen könne die Erforschung des Menschen nur mithilfe unterschiedlicher wissenschaftlicher Paradigmata erfolgen. Zu diesen gehören u. a.: 1) die Theorien über die Hominisation, also die Menschwerdung innerhalb der Evolutionsgeschichte, 2) die in Deutschland entstandene Philosophische Anthropologie, 3) die zunächst in Frankreich entwickelte Historische Anthropologie, 4) die Kultur- bzw. Sozialanthropologie und 5) die um die Verbindung dieser Paradigmata bemühte historisch-kulturelle Anthropologie.<sup>10</sup> Auf den damit zusammenhängenden, das anthropologische Forschungsfeld erweiternden Überlegungen beruhen die vielfältigen Ansätze und Untersuchungen zur Pädagogischen Anthropologie.<sup>11</sup> Für diese Forschungen sind wichtig: die doppelte Historizität und Kulturalität (der erforschten Zusammenhänge und der Forscher und Forscherinnen selbst), die Methodenvielfalt, die Inter- bzw. Transdisziplinarität, die Inter- bzw. Transkulturalität sowie ein komplexes Verständnis von Bildung.

## Formen anthropologischen Wissens

Anthropologisches Wissen ist weitgespannt. Es umfasst den Menschen, sein Verhalten, sein Handeln, seine Emotionen, seine Vorstellungen in seiner natürlichen, sozialen und kulturellen Umwelt. Ein zentrales Problem der Anthropologie besteht darin, wie allgemeines mit historisch und kulturell spezifischem Wissen verbunden werden kann. Die Notwendigkeit dazu ergibt sich daraus, dass in der globalisierten Welt bekanntlich eine eher universelle, auf Homogenisierung zielende Tendenz und eine eher auf Diversität ausgerichtete Tendenz aufeinanderstoßen. In der Anthropologie entsprechen der ersten Tendenz eher die Forschungen zur Hominisation, in denen es um die Rekonstruktion der Genese des *Homo sapiens* geht, und die Philosophische Anthropologie, deren Vertreter viele biologische und morphologische Forschungen ihrer Zeit verarbeiteten und das konstitutive Merkmal des Menschen durch den Vergleich mit dem Tier zu bestimmen hofften. Der zweiten, die Globalisierung heute bestimmenden Tendenz der Diversität entsprechen eher die Forschungen der diachronen historischen Anthropologie und der synchronen Kulturanthropologie, die beide weniger auf nomothetisches als auf ideographisches Wissen zielen.

Eine Form des Wissens, in denen beide Perspektiven eine Rolle spielen, ist die Wiederholung (Kap. 5).<sup>12</sup> Einerseits sind Lebensprozesse wie Essen, Trin-

---

10 Wulf 2013a.

11 Wulf/Zirfas 2014, vgl. dazu auch die zahlreichen Publikationen der Kommission Pädagogische Anthropologie der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft seit 1994.

12 Kierkegaard 1983; Nietzsche 1980; Deleuze 1992; Resina/Wulf 2019.

ken, Geschlechtlichkeit Wiederholungen früherer Handlungen; andererseits unterscheidet sich jede Handlung von früheren. Sie ähnelt diesen, ist aber different und darin auch neu. Neben den grundlegenden Lebensprozessen spielen Wiederholungen in Erziehung, Bildung und Sozialisation eine konstitutive Rolle. Deutlich wird dies in der Bedeutung mimetischer Prozesse für die Erziehung und Bildung des Menschen.<sup>13</sup> Kinder bemühen sich, wie ihre älteren Geschwister oder ihre Eltern zu werden. Sie ähneln sich ihnen und ihrem Handeln an und werden dadurch Teil der Gemeinschaft, zu der sie gehören wollen. Prozesse des Laufenlernens, des Teilwerdens der Gemeinschaft, des Sprechens sind mimetische Prozesse, für die die Wiederholung charakteristisch ist und ohne die die entsprechenden Lernprozesse nicht gelingen können. In den Wiederholungen mimetischer Prozesse werden Lebens- und Handlungsformen inkorporiert und dadurch verfügbar. Jede Wiederholung verbindet Bekanntes mit Neuem und ist dadurch lebendig.

Besonders deutlich wird die anthropologische Bedeutung der Wiederholung bei der Erzeugung des Sozialen in Ritualen, mit deren Hilfe sich Gemeinschaften bilden, erhalten und verändern.<sup>14</sup> Auch hier gilt: Zwar kann die Inszenierung eines Rituals die Kontinuität des Sozialen sichern; doch ist jede Aufführung eines Rituals unterschiedlich. Die Erforschung des performativen Charakters von Ritualen und Gesten macht dies deutlich.<sup>15</sup> Für Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse sind Rituale konstitutiv.<sup>16</sup> Die Inkorporierung von Werten, Verhaltensweisen und Handlungsformen bedarf ritueller Wiederholungen. Das Gleiche gilt für die Entwicklung der Sprache und des Imaginären. Nicht nur die Bildung des Einzelnen, auch die Entstehung des *Homo sapiens* hat die Wiederholung in der Abfolge der Generationen erfordert.

Nicht weniger als durch Sprache ist der Mensch durch Imagination gekennzeichnet (Kap. 6). Mit ihrer Hilfe kann Abwesendes präsent gemacht werden und können Erinnerungen und Projektionen der Zukunft in die Gegenwart gebracht werden. Zweifellos ist die Imagination ein Merkmal des *Homo sapiens*, geradezu eine Bedingung des Menschseins. Handeln für die Zukunft ist ohne sie nicht vorstellbar. Die Imagination ist Teil der Menschen, in denen sie wirkt und mit der diese die Welt beleben und zum Teil ihres Imaginären machen können. Imagination ist auch eine Fähigkeit, bestehende Verbindungen aufzulösen, zu zerstören und dadurch neue zu schaffen. Sie kann Vorstellungen und Beziehungen erzeugen und neu kombinieren. Sie ist eine „irrealisierende“ Funktion des Bewusstseins. Die Imagination erinnert und erzeugt, kombiniert und projiziert Bilder. Sie schafft Realität. Zugleich dient ihr die Realität dazu,

---

13 Gebauer/Wulf 1992, 1998; Wulf 2009.

14 Wulf und Suzuki 2011.

15 Wulf/Göhlich/Zirfas 2001; Wulf/Zirfas 2007.

16 Wulf et al. 2001, 2008, 2007, 2011.