

## Fünf Überlegungen zu der Frage:

# »Warum Pädagogische Anthropologie?«

Bei erziehungswissenschaftlichen Problemstellungen ergeben sich pädagogisch-anthropologische Fragen, die an bestehende Diskurse und Auseinandersetzungen anschließen und offen für viele weitere mögliche Perspektiven sind. Im Netzwerk erleben wir das als einen anhaltenden Prozess pädagogisch-anthropologischen Forschens, der weniger einem ausbuchstabilen Fahrplan folgt, als vielmehr einen *offenen Projektcharakter* aufweist.

Die folgenden fünf Überlegungen sind im Zeitraum von 2022 bis 2024 im Rahmen von mehreren Online-Kolloquien entstanden und erheben weder Anspruch auf Vollständigkeit noch Abgeschlossenheit. Sie wollen vielmehr als Einladung verstanden werden, sich an der stetig fortlaufenden Bearbeitung pädagogisch-anthropologischer Fragen zu beteiligen.

### 1. Warum »Warum Pädagogische Anthropologie?«

In der *Negativen Dialektik* (1966/2018) beschreibt Theodor W. Adorno ein grundsätzliches Problem im Erkenntnisprozess. Auch wenn er sich hier auf die Philosophie bezieht, lässt sich dieses auch auf die Frage nach dem Menschen übertragen:

»[I]n Philosophie schließt stets fast die authentische Frage in gewisser Weise ihre Antwort ein. Sie kennt nicht, wie die Forschung, ein Erst-danach von Frage und Antwort. Sie muß ihre Frage modelln nach dem, was sie erfahren hat, damit es eingeholt werde.« (ebd., S. 71)

Nicht nur die Frage nach dem Menschen ist in der pädagogischen Anthropologie »offen«, sondern auch *das Fragen selbst* ist in Bewegung – verstanden als performatives Moment im Erkenntnisprozess (siehe dazu Krebs 2020; Wortmann 2021). Auch die Frage »Warum Pädagogische Anthropologie?« stellt sich in dem dialektischen Prozess des »Modelns« immer wieder von Neuem und auf unterschiedliche Weisen (vgl. Steffel 2023b, S. 116ff.).

Die Praxis pädagogischer Anthropologie lässt sich so als *andauerndes Projekt* begreifen, das von unterschiedlichen Forscher:innen und auch von wechselnden Forscher:innen-Generationen je unterschiedlich bearbeitet wird, werden kann und wohl auch werden muss. Das ist deshalb der Fall, weil Erfahrungen sich unterscheiden und das Fragen in Bezügen stattfindet, die Veränderungsprozessen unterliegen: Es drängen sich andere Aspekte auf, andere Fragestellungen oder Phänomene, Menschenbilder verändern sich, usf.

**Kurz:** Das »Projekt« Pädagogischer Anthropologie hat seine Fragen immer wieder nach dem zu »modelln«, was schon in Erfahrung gebracht wurde; es muss nicht komplett von vorne angefangen wer-

den, Pädagogische Anthropologie kann sich aber auch nie mit ihren bisherigen Einsichten und Erkenntnissen zufriedengeben.

## 2. Anthropologie als pädagogische Aufgabe und Grundproblem

Wenn dem so ist, dann wird die Frage nach Menschenbildern, die Erziehung und Bildung zugrunde liegen (können), zu einer unabweisbaren *pädagogisch-anthropologischen Aufgabe*. In der Einleitung zum *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (2014) schreiben Christoph Wulf und Jörg Zirfas:

»Ohne anthropologisches Wissen lassen sich pädagogische Theorien und pädagogische Praxen nur unzureichend verstehen. Nicht jede Pädagogik ist eine Pädagogische Anthropologie, doch jede hat eine.« (ebd., S. 10)

Die den verschiedenen Pädagogiken zugrundeliegenden Menschenbilder erweisen sich so gesehen als Grundproblem, das nach dezidiert kritischen Analysen verlangt. Denn Menschenbilder gehen einerseits mit Festschreibungen einher, die gerade hinsichtlich der Vulnerabilität des Menschen problematisch werden können (siehe dazu Burghardt u.a. 2017); und andererseits stiften sie Sinnhorizonte und eröffnen im Vollzug pädagogischen Verstehens Möglichkeitsräume des Denkens, Fühlens und Handelns (vgl. Schmidt 2020). Einerseits begünstigen Menschenbilder Ausschlüsse, Verkürzungen und Ideologien; andererseits kann die kritische Auseinandersetzung mit ihnen Orientierungen stiften. Auch in diesem Lichte ist die Frage nach dem Menschen normativ aufgeladen und es würde darum gehen, Menschenbilder im Sinne immanenter Kritik zu hinterfragen, sie historisch-genealogisch nachzuzeichnen und/oder – wenn nötig – auch radikal zu dekonstruieren

**Kurz:** Die Erforschung und Kritik von zugrundeliegenden Menschenbildern ist – auf unabsehbare Zeit – nicht abgeschlossen. Die Analyse pädagogischer Ansätze muss hier *kritisch* verfahren und dasjenige explizit machen, was sonst verborgen bleibt. Zugleich geht es aber auch um sinnstiftende und zukunftserschließende Orientierungen für pädagogisches Denken und Handeln.

## 3. Kritische Pädagogische Anthropologie

Im Sinne einer ›doppelten Historizität‹ wäre diese Kritik auch auf pädagogische Anthropologie selbst auszuweiten. Nicht nur die Analyse von impliziten und expliziten Menschenbildern lässt sich als Aufgabe fassen, auch die eigene Perspektivität und Standpunktgebundenheit pädagogischer Anthropologien ist mitzudenken. Genauer: Die jeweilige theoretische Verortung von Ansätzen ebenso wie die Perspektivität und Standpunktgebundenheit derjenigen Personen, die pädagogisch-anthropologisch arbeiten und forschen.

Um diesen Umstand im Bewusstsein zu halten, wurde im Anschluss an Hellmuth Plessner u.a. die Chiffre des *homo absconditus* ins Zentrum gerückt und damit der Mensch als ›offene Frage‹ verhandelt (vgl. Zirfas 2021). Damit lässt sich in Rechnung stellen, dass der Mensch *performativ* in seine Geschichte verstrickt ist, dass er sich »nie ganz in seinen Taten erkennen« (Plessner 1969/1983, S. 359) kann, dass er allenfalls »seinen Schatten, der ihm vorausläuft und hinter ihm zurückbleibt« (ebd.) als Abdruck und Umriss in den Blick nehmen kann, ohne dabei verlässliche Wesensbestimmungen vornehmen zu können.

Mit Adorno lassen sich hier jedoch auch Grenzen dieser Figur thematisieren: »Die These [...], der Mensch sei offen [...] ist leer; sie gaukelt ihre eigene Unbestimmtheit, ihr Fallissement, als Bestimmtes und Positives vor.« (Adorno 1966/2018, S. 130) Die Chiffre des Menschen als ›offene Frage‹ ist damit keineswegs ausgehebelt; es lässt sich vielmehr problematisieren, dass eine ›offene Frage‹ nicht das letzte Wort sein kann.

Wie lassen sich Fragen nach dem Humanen bearbeiten, sodass die damit gesuchten Antworten nicht bloß auf ›ausgetretenen Pfaden‹ gesucht werden, sondern dass vielmehr auch über den bisherigen ›Tellerrand‹ hinausgeschaut werden kann? Hier zeichnen sich gleich zwei Blickwinkel ab: Zum einen die Frage, an was Pädagogische Anthropologie bisher *noch nicht* gedacht hat; und zum anderen die Frage, was bisher *falsch* oder *unzureichend* bedacht wurde (vgl. Steffel 2023a, insbesondere S. 67ff.) – insbesondere auch im Hinblick auf die ›ausgetretenen Pfade‹. Ersteres ist mit der oben beschriebenen Offenheit verbunden, letzteres mit einer materialistischen Analyse und Kritik bestehender Verhältnisse und Vorstellungen (vgl. Patterson 2009).

**Kurz:** Anthropologie kann sich nicht einseitig auf eine proklamierte Offenheit und Multidimensionalität zurückziehen. Sie hat sich zwar immer auch damit zu beschäftigen, woran sie in ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit *noch nicht* gedacht hat; sie muss sich aber im Sinne ›doppelter Historizität‹ ebenso damit beschäftigen, was sie bisher *falsch* gedacht hat.

#### 4. Relationale Pädagogische Anthropologie<sup>1</sup>

Relationalität wird in den Erziehungswissenschaften oft implizit ausgehandelt; nichtsdestotrotz hängen grundlegende Konzepte und Begriffe eng mit der Kategorie der Relation zusammen, so etwa Sozialität, die pädagogische Beziehung, der Selbst- und Weltbezug, Kultur oder das Generationen-

---

<sup>1</sup> Die Arbeitsgruppe Relationale Anthropologie formierte sich Anfang 2023 und trifft sich seither regelmäßig online. Im Netzwerk Pädagogische Anthropologie besteht nicht nur ein reges Interesse an diesen Fokusverschiebungen, es liegen auch schon einige Veröffentlichungen dazu vor (bspw. zum *Zwischen*: Lechner 2024; zu Natalität: Köhler 2023; zu Relationalität im Digitalen: Pesch 2024). Die in Überlegung 4 vorgelegte Zusammenschau theoretischer Perspektiven wurde im Austausch mit der Arbeitsgruppe sowie im Rahmen der bisher unveröffentlichten Dissertation von Anne Pesch erarbeitet und werden dort weiter differenziert.

verhältnis. Im engeren Sinne zeichnet sich ein relationaler Ansatz dadurch aus, dass Relationen nicht einem »Denken in Substanzen« (Künkler 2017, S. 67) gemäß als etwas *Sekundäres* oder *Äußerliches* gedacht werden, sondern als etwas *Konstitutives* oder *Primäres*. So sind etwa relational verstandenen Subjekten Anderen-Verhältnisse und Beziehungen zur dinglichen Umwelt nicht äußerlich, diese Bezogenheit ist nicht bloß nachträglich; vielmehr existieren oder entstehen »Entitäten in ihrer spezifischen Form erst durch die ihnen vorausgehenden Relationen« (ebd.). Die Thematisierung findet dabei vor unterschiedlichen theoretischen und disziplinären Hintergründen sowie mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen statt – auch innerhalb der Erziehungswissenschaften (vgl. Eschenbach/Schäffter 2021).

Relationale Pädagogische Anthropologie zu betreiben kann etwa bedeuten, nach der Genese in Selbst-, Anderen- und Weltverhältnissen zu fragen, bestimmte Beziehungsweisen zwischen Menschen (z. B. das *Zwischen*, vgl. Lechner 2024) oder die grundlegende Bezogenheit von Mensch und Welt in der Erfahrung zu thematisieren (Burchardt 2017); es kann ebenso bedeuten, unter ethischen Vorzeichen Diskurse zu Vulnerabilität, Solidarität und Verantwortung in den Fokus zu rücken (z. B. bei Barad 2007; Butler 2005; Arendt 1958/2016; Köhler 2023). Wird Relationalität ein Primat eingeräumt und einem *Homo-clausus*-Denken (Elias 1939/1997, S. 52) eine Absage erteilt, gehen damit auch Herausforderungen für die erziehungswissenschaftliche und anthropologische Theoriebildung einher: So werden etwa etablierte Diskurse zu Individualismus und Autonomie kritisch perspektiviert oder es stellt sich die Aufgabe, die Verwobenheit von Menschen und Nicht-Menschlichem stärker zu fokussieren (vgl. Scherrer 2022).

**Kurz:** Menschen sind eingebettet in Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse; sie lernen, bilden und entwickeln sich in Relationen, werden in Relationen erzogen und sozialisiert. Beziehungen erscheinen damit nicht als sekundär, sie rücken in den Fokus anthropologischer Betrachtungen. Eine so verstandene relationale Anthropologie wendet sich gegen ein *Homo-clausus*-Denken. Sie fragt nach den Verflechtungen und Verhältnissen von Menschen und dabei – je nach Perspektive – auch nach der Verbundenheit mit Nicht-Menschlichem.

## 5. Pädagogische Anthropologie als relationale ›Integrationswissenschaft‹

Im Sinne ›doppelter Historizität‹ hat jede Beschäftigung mit dem Menschen (im weitesten Sinne) eine Geschichte und geschieht aus einer spezifischen Position heraus. Dabei entstehen aus reflexiven, philosophischen, empirischen etc. Zugängen (vgl. Krininger 2021) unterschiedliche, teilweise inkomensurable Wissensformen. Diese wären im Sinne einer ›Offenheit‹ nicht bloß zu sammeln, sie wären vielmehr miteinander zu konfrontieren und in ihren gegenseitigen Bezügen zu verstehen. Begreift

man das Pädagogische hier als ›gemeinsamen Nenner‹, so lässt sich diesem ein *integratives* Moment zuschreiben (vgl. Wulf 1994).

Will Pädagogische Anthropologie kein koloniales, provinzielles Phänomen sein, so lässt sie sich als ein relationales und weltumspannendes Projekt fassen, das auch kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede in die Frage nach dem Menschen miteinbezieht (vgl. Mattig 2012). Im Zuge dessen und anhand historischer sowie aktueller Krisenkonstellationen (drohende Klimakatastrophen, wachsende soziale und globale Ungleichheiten, Fragen nach Geschlechtergerechtigkeit, Antisemitismus, Rassismus etc.) treten jedoch unentwegt Widersprüche zutage. Um vor damit verbundenen »Grenzkämpfe[n]« (Fraser 2023, S. 14) nicht zu kapitulieren, lässt sich Donna Haraway folgen, die in *Situier-tes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive* (1988/1995) für weltumspannende Beziehungen argumentiert, in denen verschiedenste im Widerstreit liegende Wissenspositionen und -formen zu Wort kommen können:

»Was wir aber dringend brauchen, ist ein *Netzwerk erdumspannender Verbindungen*, das die Fähigkeit einschließt, zwischen sehr verschiedenen – und nach Macht differenzierten – *Gemeinschaften Wissen zumindest teilweise zu übersetzen*. Wir brauchen die Erklärungskraft moderner kritischer Theorien in der Frage, wie Bedeutungen und Körper hergestellt werden, nicht um Bedeutungen und Körper zu leugnen, sondern *um in Bedeutungen und Körpern zu leben, die eine Chance auf eine Zukunft haben*.« (ebd., S. 79)

So betrachtet ist auch Pädagogische Anthropologie global in die kulturelle und gesellschaftliche Produktion und Reproduktion von Macht- und Herrschaftsstrukturen verstrickt und kann versuchen, einen Beitrag zur Übersetzung und Integration heterogener Wissenspositionen zu leisten.

**Kurz:** Hält man an der Vorstellung fest, dass unterschiedlichste Wissensformen und -positionen sich auf eine (von allen Menschen) geteilte Wirklichkeit beziehen, deren Geschichte als solche noch nicht auserzählt ist, lässt sich Pädagogische Anthropologie als eine kritisch verfahrenende, relationale Integrationswissenschaft begreifen, die in der Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Menschen um angemessene ›Übersetzungen‹ von sich widerstrebenden Positionen bemüht ist (auch wenn das womöglich nur ›teilweise‹ gelingen kann).

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1966/2018): Negative Dialektik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.  
 Arendt, Hannah (1958/2016a): Vita activa oder Vom tätigen Leben. 18. Auflage. München: Piper.  
 Barad, Karen (2007): Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning. Durham: Duke University Press.  
 Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine/Höhne, Thomas/Lohwasser, Diana/Stöhr, Robert/Zirfas, Jörg (2017): Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen. Stuttgart: Kohlhammer.

- Butler, Judith (2005): Gewalt, Trauer, Politik. In: Dies.: Gefährdetes Leben. Politische Essays. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 36–68.
- Ebner von Eschenbach, Malte/Schäffter, Ortfried (Hrsg.) (2021): Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Elias, Norbert (1939/1997): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Gesammelte Schriften in 19 Bänden, Band 3.1. Berlin: Suhrkamp.
- Fraser, Nancy (2023): Der Allesfresser. Wie der Kapitalismus seine eigenen Grundlagen verschlingt. Berlin: Suhrkamp.
- Haraway, Donna (1988/1995): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Dies.: Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Hrsg. und eingeleitet von Carmen Hammer und Immanuel Stieß. Frankfurt am Main: Campus, S. 73–97.
- Köhler, Lena (2023): Zum Potential der Geburt. Pädagogik, Freiheit und Verantwortung auf Grundlage der Natalität. In: Pia Diergarten/Sarah Ganss/Clemens Klein/Lena Köhler/Jana Müller/Christoph Schröder (Hrsg.): Bildung zwischen Verortung und Verantwortung. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 158–171.
- Krebs, Moritz (2020): Aufheben. In: Moritz Krebs/Juliane Noack Napoles (Hrsg.): Bewegungen denken. Pädagogisch-anthropologische Skizzen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 12–21.
- Krinninger, Dominik (2021): Pädagogisch-anthropologische Bildungsforschung zwischen Empirie und Reflexion. In: Birte Heidkamp-Kergel/David Kergel (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Bildungsforschung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 54–64.
- Künkler, Tobias (2017): Die Relationalität menschlicher Existenz. Versuch einer (kategorialen) Systematisierung. In: Jochen Krautz (Hrsg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. München: kopaed, S. 61–78.
- Lechner, Theresa (2024): Zwischen – Eine relationale Anthropologie pädagogischer Beziehungen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mattig, Ruprecht (2012): Bildung aus kulturanthropologischer Perspektive. In: Ingrid Miethe/Hans-Rüdiger Müller (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, S. 77–91.
- Patterson, Thomas C. (2009): Karl Marx, Anthropologist. London: Routledge.
- Pesch, Anne (2024): Lernen in Interface-Beziehungen. Eine anthropologisch-postphänomenologische Deutung. In: Manuela Pietraß/Jörg Zirfas (Hrsg.): Homo Digitalis. Neue Fragestellungen der Medienpädagogik aus anthropologischer Perspektive. Sonderheft der Zeitschrift Medienpädagogik. [Im Erscheinen]
- Plessner, Helmuth (1969/1983): Homo absconditus. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. VIII. *Conditio Humana*. Hrsg. von Günter Dux/Odo Marquard/Elisabeth Ströker. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 353–366.
- Scherrer, Madeleine (2022): Relationalität. In: Milena Feldmann/Markus Rieger-Ladich/Carlotta Voß/Kai Wortmann (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 357–364.
- Schmidt, Friederike (2020): Grundstrukturen und Implikation pädagogischen Verstehens in erkenntnis- und machttheoretischer Perspektive. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 96(4), S. 521–538.

- Steffel, Matthias (2023a): ›Begeisterung für Neues‹ als historisch-systematisches Grundproblem pädagogischer Anthropologie. In: Helga Peskoller/Jörg Zirfas (Hrsg.): Die Kunst der Begeisterung. Anthropologische Erkenntnisse und pädagogische Praktiken. Weinheim: Beltz Juventa, S. 60–80.
- Steffel, Matthias (2023b): Pädagogik und Utopie. Historisch-systematische Rekonstruktionen zu einem denknotwendig ungeklärten Verhältnis. Paderborn: Brill Schöningh.
- Wortmann, Kai (2021): To Human is a Verb: Pragmatizing Humanism for Education. In: Laura Böckmann/Sebastian Engelmann/Philipp Reichrath/Anne Rohstock (Hrsg.): Creativity, Courage, Chances. Tübingen: Tübingen Library Publishing, S. 45–56.
- Wulf, Christoph (1994): Grundzüge einer historisch-pädagogischen Anthropologie. In: Ders. (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim: Beltz, S. 7–21.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2014): Homo educandus. Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer, S. 9–26.
- Zirfas, Jörg (2021): Pädagogische Anthropologie. Eine Einführung. Hrsg. von Sabine Seichter. Paderborn: Brill Schöningh UTB.