

## **Anthropologische Grundlagen**

von **Eckart Liebau**

Erscheinungsjahr: 2013 / 2004

### Stichwörter

- Subjekt
- Sozialität
- Pädagogische Anthropologie
- Anthropologie
- Geisteswissenschaften
- Historizität
- Humanität
- Leib
- Leiblichkeit
- Subjektivität
- Kulturalität

Allen Konzepten Kultureller Bildung liegen Vorstellungen vom Menschen, also anthropologische Basisannahmen, zugrunde. Dabei hat es die Kulturelle Bildung wie die Pädagogik insgesamt immer mit der Differenz von Sein und Sollen, der Differenz zwischen der Wahrnehmung eines empirisch-tatsächlichen Zustandes und der Bestimmung von Veränderungszielen (und dem Versuch, diese Ziele zu erreichen) zu tun. Pädagogische Menschenbilder reflektieren genau diese Differenzen. Daher bildet die Auseinandersetzung mit ihnen eine grundlegende Bedingung jeglicher wissenschaftlich aufgeklärter Pädagogik.

### **Die Unausweichlichkeit von Menschenbildern**

Dass alle Pädagogik in Theorie und Praxis mit Menschenbildern zu tun hat, ist nicht trivial. In allem pädagogischen Handeln stecken, wenn nicht explizite, so doch immer mindestens implizite Menschenbilder. Sie enthalten also Aussagen darüber, was der Mensch und was seine Bestimmung ist. Menschenbilder verbinden dementsprechend immer empirische und normative Elemente; sie dienen als komplexe Entwürfe menschlicher Lebenspraxis im Alltag ebenso wie in der Wissenschaft der

Orientierung über gut und böse, wahr und falsch, schön und hässlich, gesund und krank etc. (Meinberg 1988, Weber 1995, Wulf 1997). In ihnen spiegeln sich, in unterschiedlichen Graden der Bewusstheit und der Reflexion, Erfahrungen, Befürchtungen und Hoffnungen nicht nur der Gegenwart, sondern vor allem auch der Vergangenheit. Menschenbilder sind dementsprechend unausweichlich; sie bilden eine wesentliche Grundlage nicht nur allen pädagogischen Handelns, sondern allen Handelns überhaupt, weil sie die Erwartungen strukturieren, die mit Handeln verbunden sind. Sie sind, gewissermaßen als Tiefenstruktur, ein genuiner Teil des „normalen“ menschlichen Bewusstseins – und sie sind in Geschichte und Gegenwart genauso different wie die historischen Seins- und Bewusstseinsformen von Menschen. Menschenbilder enthalten in der Regel auch eine implizite Pädagogik, mit entsprechenden Aussagen über die richtige Entwicklung des Menschen und ihre Anleitung bzw. Beförderung, über die Lebensphasen und den Lebenslauf, über den richtigen Umgang mit Zeit, Raum und Sozialität und, natürlich, über den richtigen Umgang mit dem Anderen, der Transzendenz. „Nimm das Messer in die rechte Hand!“ oder „Halt Dich gerade!“ waren z.B. im 20. Jh. gerne im bürgerlichen deutschen Familienkreis mit väterlicher oder mütterlicher Autorität verbundene Äußerungen, in denen komplette Pädagogiken, ganze Kosmologien von Normen und Werten und pädagogischen Praktiken enthalten waren. Nicht zufällig ging es da um Geschmacks- und Haltungsfragen (Bourdieu 1982, Liebau/Zirfas 2011). Das ließe sich z.B. in historischer, soziologischer, psychologischer, medizinischer, pädagogischer Perspektive im einzelnen entfalten und würde die Geschichtsgebundenheit dieser Äußerungen ebenso sichtbar machen wie die Geschichtsgebundenheit der wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurse über diese Äußerungen. Das ist mit der Rede von der doppelten Historizität gemeint, der „zweifache(n) Geschichtlichkeit und Kulturalität“ also, „die sich durch die Geschichtlichkeit und Kulturalität der Perspektiven der anthropologischen Forscher und durch den geschichtlichen und kulturellen Charakter der Inhalte und Gegenstände der Forschungen ergeben“ (Wulf 2009a:9).

Normalerweise bleiben implizite Menschenbilder implizit und dementsprechend stabil; sie realisieren sich in weitgehend unbewussten habituellen Praktiken. In Krisen (existentielle Erfahrungen, unerwartete Kulturkontakte u.ä.) können sie freilich aufbrechen und mehr oder minder neu strukturiert werden (Liebau 1987:93) .

Der bei weitem größte Teil pädagogischer Interaktionen im Alltag wird wesentlich durch implizite Menschenbilder reguliert, denen die beteiligten Akteure folgen. Bereits diese schlichte Feststellung verdeutlicht die moderne Situation der Pluralität. In allen Alltagssituationen und auch in allen pädagogischen Situationen treffen Menschen unter modernen Bedingungen immer auf Situationen, in denen höchst unterschiedliche implizite Menschenbilder gleichzeitig oder auch nacheinander präsent sind, ohne dass über ihren Rang, ihre Legitimität und Plausibilität entschieden wäre; alle Beteiligten müssen dementsprechend unausweichlich in irgendeiner Weise mit dieser Pluralität umgehen und sich in ihr orientieren (Wulf u.a. 2001). Das gilt selbstverständlich auch für alle pädagogischen Situationen.

In explizit pädagogischen Zusammenhängen findet sich indessen eine andere Ausgangssituation. Explizite Pädagogik ruht ihrer Tradition nach immer auch auf der expliziten Frage nach dem Menschen und seiner Ontogenese; sie hat diese Frage zur Voraussetzung, so historisch und kulturell different die Antworten auch immer ausfallen mögen (Bollnow 1975, Flitner 1963, Gerner 1986, Wulf 1997, Scheunpflug 2001).

Dass die Frage nach dem Menschenbild daher immer wieder neu in den Diskursen der Pädagogik aufgeworfen wurde und wird, kann nicht überraschen. Es macht einen Unterschied, ob man mit Jean-Jacques Rousseau glaubt, dass alles gut sei, „wie es aus den Händen des Schöpfers kommt“ und dann erst alles „unter den Händen des Menschen“ verderbe (Rous-seau 1993:9), und sich deshalb auf die Suche nach einer der guten menschlichen Natur entsprechenden Erziehung macht, ob man mit August-

-Hermann Francke an die durch die Erbsünde bestimmte abgründige Sündigkeit jedes einzelnen Menschen glaubt und Erziehung als reinigenden Weg zur Buße denkt (Menck 2001) oder ob man den Menschen primär im Kontext der biologischen Evolutionstheorie als ein genetisch gesteuertes Naturwesen sieht (Scheunpflug 2001). Pädagogik kommt ohne Menschenbilder oder vorsichtiger: ohne die Suche nach Menschenbildern offensichtlich nicht aus. Das gilt selbstverständlich auch für die Kulturelle Bildung (Fuchs 1999a).

Da Menschenbilder, wie bereits erwähnt, in hohem Maße historisch und kulturell variabel sind, ist ihre Entwicklung immer im historischen und kulturellen Kontext zu sehen. Im Zeitalter der Globalisierung kann und darf man dabei nicht bei einer eurozentristischen Perspektive stehen bleiben, wie sie nahezu dem gesamten Traditionsbestand pädagogischen Wissens und pädagogischer Praxis zugrunde liegt. Bezieht man aber außereuropäische Entwicklungen ein, radikalisiert sich die Varianz und die Situation der Pluralität um ein Vielfaches; besonders deutlich wird dies an der religiösen Vielfalt. Dabei endet die Vielfalt keineswegs bei der Vielfalt der Kulturen, der Multikulturalität; unter Bedingungen der Globalisierung entscheidend sind vielmehr die transkulturellen Prozesse der Überlagerung, Mischung, Amalgamierung, die zu zahllosen Hybrid--Formen führen und die Individualisierung immer stärker vorantreiben (Breinig u.a. 2002, Göhlich u.a. 2006, Bilstein/Ecarius/Keiner 2011).

Bereits aus dieser Skizze lässt sich daher der Schluss ziehen, dass sich unter modernen Bedingungen keine Pädagogik mehr denken lässt, die sich auf ein einziges, geschlossenes Menschenbild beziehen oder gar aus einem solchen deduzieren ließe. Die historischen Erfahrungen des vergangenen Jh.s haben solche Ableitungen endgültig diskreditiert und desavouiert; geschlossene Gesellschafts-- und Menschenbilder sind a priori antipädagogisch. Eine positive Bestimmung des Menschen ist also allein schon aus historisch--anthropologischen Gründen nicht möglich. Was bleibt, ist ein negatives Ausschlussverfahren – man versucht, Aspekte des Menschen zu identifizieren, für die unter allen bekannten Umständen Geltung behauptet werden kann, ohne Anspruch auf „Vollständigkeit“ und im Bewusstsein des Fragmentarischen der möglichen Bilder.

## **Negative Pädagogische Anthropologie**

Die aktuelle pädagogische Anthropologie (Wulf/Kamper 2002, Bilstein u.a. 2003, Zirfas 2004) hat sich daher von der Idee der Möglichkeit eines geschlossenen, verbindlichen Menschenbildes bewusst verabschiedet und sich zu einer Umkehrung entschlossen: Nicht der positive Entwurf, sondern allein die negative Perspektive scheint weiter zu führen. Dass die menschliche Natur sich nicht positiv bestimmen lässt, bildet den Ausgangspunkt aller Überlegungen — egal, ob sie eher vor einem biologisch--naturwissenschaftlichen oder einem philosophisch--kulturwissenschaftlichen Hintergrund entwickelt werden. Als positive Bestimmung lässt sich lediglich festhalten, dass jedes Wesen Mensch ist, das, auf welche Weise auch immer gezeugt, von Menschen abstammt und dementsprechend dem Lebenszyklus bis zum Tod in seiner Entwicklung unterworfen ist. Daraus folgt, dass sich die menschliche Natur – ganz im Gegensatz zu manchen Aufklärungsvorstellungen – nicht durch das Reflexions- oder das Sprachvermögen bestimmen lässt: „Das Kind wird nicht erst ein Mensch, es ist schon einer“, lautet eine mit Recht berühmte Sentenz von Janusz Korczak. Das lässt sich für jede, auch jede von der Normalität differente Form menschlicher Existenz verallgemeinern. Diese allge-meinste anthropologische Bestimmung ist notwendig, weil sie nach modernem Verständnis eine zentrale ethische Implikation hat: sie schließt die Möglichkeit aus, Normabweichungen als nicht menschlich zu klassifizieren und damit zu dehumanisieren: Menschliches Leben gilt per se als wertvoll und damit als ein schützens-- und entwickelnswertes Gut. Das ist auch die fundamentale ethische Grundlage aller Kulturellen Bildung.

Mit dieser grundlegenden Bestimmung ist zwar bereits Entscheidendes gewonnen; für die Fragen einer pädagogischen Anthropologie bildet sie jedoch nur einen notwendigen, aber keineswegs hinreichenden Horizont: Sie muss ja im Blick auf pädagogische Grundstrukturen und Aufgaben nach den Dimensionen des Menschlichen fragen. Aus dem oben skizzierten negativen Verfahren folgt methodisch ein Ausschlussprinzip: „Man fragt nicht danach, was die menschliche Natur ist, sondern danach, was ihr nicht fehlen darf, was also mindestens zu ihr gehört“ (Bilstein u.a. 2003:7). Für eine pädagogische Anthropologie stellt sich dabei grundlegend die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit pädagogischen Handelns, die die Frage nach dem homo educandus aufwirft. Heinrich Roth hat in den 1960er Jahren seine auf der abendländischen pädagogischen Tradition ebenso wie auf der modernen empirischen Wissenschaft ruhende Antwort mit der Doppelperspektive der „Bildsamkeit“ und der „Bestimmung“ gegeben, wobei Bildsamkeit zugleich auf die Lern- und Entwicklungsfähigkeit wie auf die Sozialisierbarkeit aufmerksam macht und Bestimmung auf die Frage der normativen Orientierung, der pädagogischen Ziele (Roth 1966, 1971). Auch wenn Roths großer Entwurf in den Einzelheiten heute gewiss nicht mehr zu überzeugen vermag, so ist doch die Kernaussage nach wie vor plausibel: Eine pädagogische Anthropologie muss davon ausgehen, dass Menschen in einem empirischen Sinn bildsam, also entwicklungsfähig und entwicklungsbedürftig sind, und dass pädagogisches Handeln zur Bildung und Entwicklung in gezielter Weise beitragen kann. Dabei ist von der konstitutiven Doppelnatur des Menschen auszugehen, der von allem Anfang an ein zugleich natürliches wie kulturelles Wesen ist. Bildsamkeit und Bildungsbedürftigkeit, jeweils empirisch verstanden, stellen also die Grundlage aller pädagogischen Anthropologie dar; diese Annahmen sind schon aus logischen Gründen notwendig.

Aber es lassen sich durchaus weitere Bestimmungen finden, wenn man dem Ausschlussverfahren folgt. Dabei sind für eine pädagogische Anthropologie nur jene Dimensionen interessant, in denen sich pädagogisch beeinflussbare Entwicklungen abspielen können. Dementsprechend geht es nicht um die allgemeinsten apriorischen Bedingungen (Raum, Zeit, Kontingenz), sondern immer um historisch und kulturell näher bestimmte Konstellationen.

Nach gegenwärtigem Diskussionsstand sind dabei wenigstens fünf Dimensionen in den Blick zu nehmen: „Leiblichkeit, Sozialität, Historizität, Subjektivität und Kulturalität des Menschen“ (Bilstein u.a. 2003:7).

Pädagogisch--anthropologisches Denken braucht erstens von vornherein den Blick auf die Leiblichkeit des Menschen, die mit der doppelten Konstitution (genetisch--naturegegebene Anlagen, kulturelles Lernen) gegeben ist. Die Leiblichkeit bildet die Grundlage allen pädagogischen Handelns; der biologisch disponierte Lebenszyklus, der von der Zeugung über die Geburt durch die Lebensalter bis zum Tod führt, wird von einem seinen Körper wahrnehmenden (und dadurch den Leib konstituierenden) kulturellen Wesen durchlaufen. Die leiblichen Zustände (Wachheit, Schlaf; Bewusstheit, Rausch, Traum; Gesundheit, Krankheit etc.) sind immer mit sichtbarer oder unsichtbarer körperlicher Bewegung und (bewusster oder unbewusster) Wahrnehmung verbunden; sinnliche Wahrnehmungen, Gefühle, Denk- und Urteilstvorgänge sind konstitutiver Teil menschlichen Handelns, ja allen menschlichen Verhaltens und menschlicher Existenz. Die Dimension der Leiblichkeit weist also auf die Einheit von Körper, Seele und Geist hin: „In der Bestimmung des Menschen als zugleich natürlichem und kulturellem Wesen ist die doppelte Fundierung allen pädagogischen Geschehens in Natur und Kultur enthalten, zugleich also die Fundierung des Menschlichen mit und in Natur und Kultur [...] Auch alles pragmatisch--gestalterische Nachdenken über mögliche Verbesserungen der tatsächlichen erzieherischen Verhältnisse bleibt auf den Leib bezogen, und zwar ebenso auf die leiblichen Bedingungen derer, die erzogen werden, wie derer, die erziehen.“ (a.a.O.:7f.) Für diese und für Kulturelle Bildung ist dabei besonders bedeutsam, dass sich Leiblichkeit in wenigstens fünf differenten Dimensionen realisiert.

Unterscheiden lassen sich nach Günter Bittner (1990) der Sinnenleib (sinnliche Wahrnehmung), der Werkzeugleib (aktives Handeln) und der Erscheinungsleib (Auftritt und Selbstdarstellung). Diese Liste hat Jürgen Funke--Wieneke (1995) um den Symbolleib (körpersprachlicher Ausdruck) und den Sozialleib (Intersubjektivität) ergänzt. Leibliches Lernen bildet nicht nur die Grundlage, sondern auch den Kern allen auf Können, auf praktische Beherrschung zielenden Lernens in alltäglichen wie nicht--alltäglichen Kontexten (Liebau 2007, Liebau/Zirfas 2008, Bilstein 2011c).

Zweitens geht es in pädagogisch--anthropologischer Hinsicht immer um Sozialität. Menschen leben in Beziehungen; sie können gar nicht anders. Wie immer die menschlichen Beziehungen organisiert sein, auf welcher historischen Entwicklungsstufe sich Gesellschaften auch befinden mögen: konstitutiv ist Kollektivität, die aufeinander bezogene und miteinander verwobene Mehrzahl. Gemeinschaften, Familien, Gruppen, Organisationen, Gesellschaft und Staat bilden die Rahmungen, in denen sich das einzelne Leben vollzieht. Jedes Kind wächst in diese Rahmungen hinein; jedes Kind braucht dabei pädagogische Hilfen, die durch die Art der Vergesellschaftung und den Stand der gesellschaftlichen Entwicklung näher bestimmt werden. Um sozial werden zu können, muss das Kind Soziales lernen; es ist zum Aufwachsen nicht nur in materieller Hinsicht auf andere Menschen elementar angewiesen und von der Sorge anderer Menschen elementar abhängig. „Als `zoon politikon´ (Aristoteles) ist der Mensch von seiner Grundanlage her auf aktives und praktisches Zusammensein mit seinesgleichen verwiesen:

"[...] Pädagogik definiert sich geradezu über die anthropologisch begründete Tatsache, dass der Mensch zwar als Einzelner geboren wird, lebt und stirbt, dass er aber nicht alleine ist und dass auch alle Verbesserungen und alles Weiterdenken von Erziehung und Bildung sich auf ein menschliches Miteinander richten: Individualität und Sozialität bilden von vornherein ein wechselseitiges Bedingungs paar" (Bilstein u.a. 2003:8). Künstlerische und Kulturelle Bildung zielt auf eben diese Dialektik, die sich in der Spannung zwischen einsam--individuellen und gemeinschaftlich--sozialen Rezeptions-- und Produktionsprozessen realisiert.

Die dritte Dimension bildet die oben schon angesprochene Historizität, die Geschichtlichkeit von Gesellschaften und Menschen. Zeit und Zeitlichkeit sind in mehrerer Hinsicht konstitutiv für alle pädagogischen Prozesse. Ontogenese und Phylogenese folgen unterschiedlichen temporalen Ordnungen. Die Endlichkeit des individuellen Lebens und die Unendlichkeit der Geschichte bilden die Grundlage aller Kultur und aller Pädagogik. Sie machen die Weitergabe und Weiterentwicklung des kulturellen Erbes sowohl nötig wie möglich (Sünkel 2002). Die historische Differenz der Lebenszeiten und der Erfahrungen von älterer und jüngerer Generation bilden den Stoff, aus dem die pädagogische Tatsache als anthropologisch--allgemeine hervorgeht. Durch Pädagogik sichern Primärgruppen, sichern aber auch komplexe Gesellschaften ihren Bestand. Dabei geht es um die Tradierung zentraler Kompetenzen (Haltungen, Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten) und Wissensbestände. So wird auch das kollektive Gedächtnis mit seinen Mythen, Erzählungen und Erinnerungen durch Pädagogik konstituiert. Was für die Gesellschaft im großen gilt, gilt analog auch für die Primärgruppen. Die Differenz der Perspektiven, die aus der Differenz in der Zeit resultiert, konstituiert den Generationenzusammenhang als Zusammenhang von Tradierung und Umgestaltung, Tradition und Innovation (Liebau/Wulf 1996, Liebau 1997). Dabei „rückt der Prozesscharakter allen erzieherischen Handelns in den Blick. Erziehung hat immer mit Veränderung, mit dem Werden und dem Werdenden zu tun. Das bezieht sich zunächst auf das Kind, das im Laufe des Erziehungsprozesses per definitionem irgendwie ‚wird‘, jedenfalls nachher anders ist als vorher [...] Dabei ist es keineswegs nur die Entwicklung des Kindes, die aus einer historisch--genetischen Perspektive in den Blick kommt, sichtbar werden vielmehr auch die Veränderungen und Entwicklungen von Gesellschaft und Kultur mit ihren spezifischen Habitus-Formen, Mentalitäten, Denkmustern und Konventionen“ (Bilstein u.a. 2003:8). Hier geht es offensichtlich in ontogenetischer und phylogenetischer Perspektive um die Substanz der künstlerischen und kulturellen

Bildung, die immer auch eine Auseinandersetzung mit dem Stand der historischen Entwicklungen in den verschiedenen kulturellen Feldern beinhaltet.

Die vierte Dimension der Pädagogischen Anthropologie ist die Subjektivität. Auch sie steht unter der doppelten Frage des empirischen und des normativen Zugangs. Empirisch geht es um alles das, was dem einzelnen Menschen in seiner Entwicklung und seiner Gegenwart eigen ist, was seine Denk--, Wahrnehmungs--, Urteils-- und Handlungsformen vor dem Hintergrund von Biografie und Lebenslauf als unverwechselbar und einmalig kennzeichnet (siehe [Rainer Treptow „Biografie, Lebenslauf und Lebenslage“](#)). Auch wenn Trieb, Begehren, Sehnsucht, Wunsch und auch Interesse allgemein menschliche Aspekte bezeichnen, so ist doch die besondere Konstellation immer eine je einmalige; auch Handlungen, Rituale, Gesten sind in Produktion und Rezeption immer an die Subjektivität gebunden. Subjektivität ist nicht hintergebar; alles menschliche Empfinden, Denken, Handeln wird von einzelnen Menschen vollzogen und geht mit ihrem Tod unter, soweit es sich nicht objektiviert hat. Alles Lernen, alle Bildung, alle Gewohnheit und alle Erfindung muss subjektiv vollzogen werden. Die Erfahrung von Glück – wie immer es verstanden werden mag: Schönheit, Weisheit, Tugend, Liebe, Frieden, Zukunft, Gesundheit, Dauer, Unsterblichkeit – ist per definitionem nur subjektiv möglich. In normativer Hinsicht steht die Frage nach der Subjektivität und dem Subjekt in der deutschen Pädagogik seit der Aufklärung im Zentrum des Interesses. Sie hat „seit etwa 1800 unter dem emphatisch aufgeladenen Begriff der Bildung den Blick auf die zugleich unhintergebaren und unauflösbaren Paradoxien einer Bildung zur Mündigkeit gelenkt, einer Kultivierung der ‚Freiheit bei dem Zwange‘ (Kant), einer kontrafaktisch unterstellten Autonomie, die nicht erreichbar, deren Unterstellung aber denk-notwendig für die Erziehung modern--aufgeklärter Individuen sei“ (a.a.O.:9). Im bildungsidealistischen Entwurf der deutschen Klassik wird Sub-ektivität mit dem autonomen Subjekt enggeführt. Den Bezugspunkt bildet der erwachsene, mündige Mensch und Bürger. „Diese Konstruktion ist indessen mit normativen Ansprüchen überladen, die dann sofort auftauchen, wenn die Menschen, um die es geht, aus welchen Gründen auch immer, noch nicht, nicht mehr oder von vornherein nicht in der Lage oder willens sind, diese Autonomie zu erreichen. Subjektivität lässt sich also gerade nicht durch Autonomie definieren; Subjektivität kommt vielmehr von vornherein und von allem Anfang an jedem Menschen zu, in welchem tatsächlichen Zustand er oder sie sich auch befinden mag. Nur unter dieser Perspektive der apriorischen Anerkennung der Tatsache der und des Rechts auf Subjektivität lässt sich dann auch ein pädagogisches Konzept der Entfaltung von Subjek-tivität fundieren“ (ebd.). Die Frage nach der Subjektivität wirft also zugleich die Frage nach dem Verhältnis des empirisch--subjektiv--einmaligen Menschen zum normativen Entwurf des Menschen auf, und die Frage nach der Entwicklung und der pädagogischen Beeinflussbarkeit dieses Verhältnisses: das Kernproblem aller Pädagogik und damit auch der künstlerischen und Kulturellen Bildung.

Pädagogische Anthropologie kann fünftens nicht ohne die Annahme der Kulturalität des Menschen auskommen. Menschen sind symbolgebrauchende Wesen, die auf den Bühnen der Welt mit Bildern und Sprachen auftreten, die sich mit Hilfe von sprachlichen, bildlichen, klang-lichen, gestischen Symbolen ausdrücken und verständigen und die für ihre Sinnverständigung auf eben diese Symbole angewiesen sind. „Die kulturell--symbolische Perspektive richtet die Aufmerksamkeit auf die Frage, wie Symbole die topologische Verschränkung von innen und außen, unten und oben und die chronologische Verkettung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft leisten. Daraus ergibt sich eine besondere Aufmerksamkeit für die Funktion und die zentrale Position von Sprache und außersprachlicher Symbolik in Erziehungsprozessen, und zwar nicht nur als Medium der Verständigung, sondern darüber hinaus als wesentliches Mittel und Element aller menschlichen Weltaneignung: und der Erfahrung ihrer Grenzen in der Konfrontation mit dem Anderen des Alltags und der Normalität, das nur geahnt, gespürt, gefühlt, aber nicht gesagt und nicht ausgedrückt werden kann“ (ebd., vgl. auch Fuchs 2011d). Es ist evident,

dass es hier zunächst einmal um die verschiedenen kulturellen Wahrnehmungs--, Ausdrucks--, Darstellungs-- und Gestaltungsformen geht, also um die Kernbereiche der künstlerischen und Kulturellen Bildung. An dieser Stelle kommt aber darüber hinaus die Religion ins Spiel; die Erfahrung der Grenze und des Unsagbaren verweist auch auf das Heilige, das Transzendente, das nicht Erfahrbare jenseits der Grenze. Die Erfahrung von Anfang und Ende, von Zufall und Geschick führt auf die Frage nach dem Sinn und damit zur religiösen Dimension. Auch sie gehört, trotz aller Säkularisierung in manchen modernen Gesellschaften, zu den ubiquitären Erscheinungen, die dementsprechend im Rahmen einer pädagogischen Anthropologie von vornherein einzubeziehen ist. Es ist daher nicht überraschend, dass nach langem Schweigen die religiöse Dimension nun auch von Seiten der Pädagogischen Anthro-pologie und damit der Allgemeinen Pädagogik wieder ins Spiel gebracht wird (Wulf u.a. 2004). Auch die künstlerische und Kulturelle Bildung setzt sich mit Fragen des Sinns auseinander und kann hier ein besonderes Feld interkultureller und interreligiöser Kommunikation begründen.

Dass der Mensch ein natürlich--kulturelles Doppelwesen ist, dass er ein leibliches, sterb-liches, sich selbst spürendes (oder mit Plessner 1975: exzentrisch positioniertes) Wesen ist, dass er nicht allein ist, sondern mit anderen Menschen, mit der Natur und den Dingen und mit dem Anderen, auch dem Heiligen lebt, dass er ein Gewordener und Werdender ist, dass er durch Subjektivität gekennzeichnet ist und dass er ein sich ausdrückendes und sich verständigendes Wesen ist – über solche empirischen pädagogisch--anthropologischen Aussagen lässt sich wohl Konsens erzielen. Leiblichkeit, Sozialität, Historizität, Subjektivität und Kulturalität (einschließlich Religiosität) können also als unverzichtbare Dimensionen pädagogisch--anthropologischen Denkens anerkannt werden. Daraus folgen gewisse nor-mative Implikationen für das pädagogische Denken und Handeln: „Pädagogisches Denken und Handeln wird nur dann zu tragfähigen Ergebnissen führen, wenn die pädagogisch-anthropologischen Dimensionen hinreichend berücksichtigt werden“ (Bilstein u.a. 2003:10).

Das gilt selbstverständlich auch und gerade in den Kontexten Kultureller Bildung.

---

## Verwendete Literatur

- **Bilstein, Johannes (2011c):**

Anthropologie und Pädagogik der Sinne. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.

- **Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta/Keiner, Edwin (Hrsg.) (2011):**

Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung. Wiesbaden: VS.

- **Bilstein, Johannes/Liebau, Eckart/Peskoller, Helga/Wulf, Christoph (2003):**

Einleitung. In: Bilstein, Johannes/Liebau, Eckart/Peskoller, Helga/Wulf, Christoph (Hrsg.): Natur. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven (7-10). Weinheim u.a.: Beltz.

- **Bittner, Günther (1990):**

Erscheinungsleib, Werkzeugleib, Sinnenleib. Zur Ästhetik kindlichen Leiberlebens. In: Duncker, Ludwig/Maurer, Friedemann/Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): Kindliche Phantasie und ästhetische

Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt (63-78). Langenau/Ulm: Vaas.

- **Bollnow, Otto Friedrich (1975):**

Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Essen: Neue Deutsche Schule.

- **Bourdieu, Pierre (1982):**

Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- **Breinig, Helmbrecht/Gebhardt, Jürgen/Lösch, Klaus (Hrsg.) (2002):**

Multiculturalism in Contemporary Societies: Perspectives on Difference and Transdifference. Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg e.V.

- **Flitner, Andreas (Hrsg.) (1963):**

Wege zur Pädagogischen Anthropologie. Heidelberg: Quelle & Meyer.

- **Fuchs, Max (2011d):**

Die Macht der Symbole. Ein Versuch über Kultur, Medien und Subjektivität. München: Herbert Utz.

- **Fuchs, Max (1999a):**

Mensch und Kultur: zu den anthropologischen Grundlagen von Kulturarbeit und Kulturpolitik. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- **Funke-Wieneke, Jürgen (1995):**

Sportpädagogik heute: Ansatz, Lehre, Forschung. In: Dietrich, Knut (Hrsg.): Bewegungskultur als Gegenstand der Sportwissenschaft (91-98). Fachbereichsinterne Publikation. Hamburg: Mimeo.

- **Gerner, Berthold (1986):**

Einführung in die Pädagogische Anthropologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- **Göhlich, Michael u.a. (Hrsg.) (2006):**

Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim/München: Juventa.

- **Liebau, Eckart (2007):** Leibliches Lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens (102-112) Weinheim/Basel: Beltz.

- **Liebau, Eckart (Hrsg.) (1997):** Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Weinheim/München: Juventa.

- **Liebau, Eckart (1987):** Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann. Weinheim/München: Juventa.

- **Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2011):** Die Bildung des Geschmacks. Über die Kunst der sinnlichen Unterscheidung. Bielefeld: transcript.

- **Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2008):** Die Sinne und die Künste. Perspektiven Ästhetischer Bildung. Bielefeld: transcript.

- **Liebau, Eckart/Wulf, Christoph (Hrsg.) (1996):** Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- **Meinberg, Eckhard (1988):** Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- **Menck, Peter (2001):** Die Erziehung der Jugend zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Nächsten. Die Pädagogik August Hermann Franckes. Tübingen: Max Niemeyer.
- **Plessner, Helmuth (1928/1975):** Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philo-sophische Anthropologie. Berlin/New York: Göschen.
- **Roth, Heinrich (1966):** Pädagogische Anthropologie. Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover: Schroedel.
- **Rousseau, Jean-Jacques (1993/1762):** Emil oder Über die Erziehung. Paderborn: Schöningh.
- **Scheunpflug, Annette (2001):** Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin: Cornelsen.
- **Sünkel, Wolfgang (2002):** Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik. Weinheim/München: Juventa.
- **Weber, Erich (1995):** I. Band: Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 1: Pädagogische Anthropologie – Phylo-genetische (bio- und kulturevolutionäre Voraussetzungen der Erziehung). Donauwörth: Ludwig Auer.
- **Wulf, Christoph (2009a):** Anthropologie. Geschichte – Kultur – Philosophie. Köln: Anaconda.
- **Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2004):** Die Kultur des Rituals. Inszenierungen. Praktiken. Symbole. München: Wilhelm Fink.
- **Wulf, Christoph/Macha, Hildegard/Liebau, Eckart (Hrsg.) (2004):** Formen des Religiösen. Pädagogisch-anthropologische Annäherungen. Weinheim/Basel: Beltz.
- **Wulf, Christoph/Kamper, Dietmar (Hrsg.) (2002):** Logik und Leidenschaft. Erträge Historischer Anthro-pologie. Berlin: Dietrich Reimer.
- **Wulf, Christoph u.a. (2001):** Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen: Leske+Budrich.
- **Wulf, Christoph (Hrsg.) (1997):** Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim/Basel: Beltz.
- **Zirfas, Jörg (2004):** Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

## Empfohlene Literatur

- **Huizinga, Johan (1939/1994):** Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek: Rowohlt.
- **Liebau, Eckart (1992):** Die Kultivierung des Alltags. Das pädagogische Interesse an Bildung, Kunst und Kultur. Weinheim und München: Juventa.
- **Meyer-Drawe, Käte (1987):** Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädago-gischen Theorie der Inter-Subjektivität (2. Auflage). München: Fink.
- **Mollenhauer, Klaus (1983):** Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim/München: Juventa.
- **Rittelmeyer, Christian (2002):** Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Vorausset-zungen der Erziehung und Bildung. Weinheim/München: Juventa.

## Anmerkungen

Der Text stellt eine gekürzte und zugleich für die Zwecke des Handbuchs Kulturelle Bildung (2012) überarbeitete Neufassung von Liebau 2004 dar.

## **Zitieren**

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Eckart Liebau (2013 / 2004): Anthropologische Grundlagen. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:  
<https://www.kubi-online.de/artikel/anthropologische-grundlagen>  
(letzter Zugriff am 14.09.2021)

## **Veröffentlichen**

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>