

DGfE-Kommission
Pädagogik der frühen Kindheit

Oktay Bilgi | Christina Huf | Markus Kluge |
Ursula Stenger | Claus Stieve | Ulrich Wehner (Hrsg.)

Zur Verwobenheit von Natur und Kultur

Theoriebildung und Forschungs-
perspektiven in der Pädagogik der
frühen Kindheit

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus Bilgi et al., *Zur Verwobenheit von Natur und Kultur*,
ISBN 978-3-7799-7446-8 © 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7446-8](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7446-8)

Inhalt

Einleitung

Oktay Bilgi, Christina Huf, Markus Kluge, Ursula Stenger, Claus Stieve & Ulrich Wehner

7

Anthropologien zwischen Natur und Kultur

Die Natur(en) des Menschen

Modelle der Pädagogischen Anthropologie

Jörg Zirfas

20

Empfindlich empfindsame Lebenskräfte – Zur Vulnerabilität und Vitalität kindlich schöpferischer Natur
(Kindheits-)Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Andreas Webers poetische Ökologie und zeitgenössische Vulnerabilitätsforschung

Ulrich Wehner

36

Natur als „Blattseite des Seins“

Das Verhältnis von Natur, Kultur und früher Kindheit bei Merleau-Ponty

Claus Stieve

54

NaturKultur oder: Von der Evolution des (kindlichen) Akteurs

Ein humanökologisches Konzept

Gerd Schäfer

73

Empirische Konkretisierungen in frühpädagogischen Feldern

Stepping aside the nature-culture divide: Annäherungen an die Alltagspraxis der Kindertagesbetreuung als Intra-Aktion

Markus Kluge & Christina Huf

94

Kollaborationen zwischen Kindern, Pädagog:innen, Igeln und Bäumen: Pädagogisch-didaktische Formen des Lebens und Lernens in Kitas im Anthropozän

Ursula Stenger

110

Von Brombeeren, Gewehren und Kindern: Stachelige Relationen des
becoming with
Gisela Unterweger & Anja Sieber Egger 131

Die Flutkatastrophe im Westen Deutschlands
Ein Ereignis zwischen Kindern, Familien, Kitas, Wasser- und
Schlammfluten, Räumen, Tieren und Dingen
Helza Lanz Ricarte / Ursula Stenger / Fabian Baedorf 146

Politische und ethische Perspektiven

„Kindheit und Natur“ als Topos der Grundschulpädagogik
Heike Deckert-Peaceman 170

„Die Ir_relevanz von Geschlecht im Feld der frühen Kindheit
empirisch erforschen – Re(kon)figurierendes Werden in Welt“
Alina Zils 183

Trauern als Gegenstand der Pädagogik im Anthropozän
Kristina Vitek 200

Eine kritische Phänomenologie gesellschaftlicher Naturverhältnisse
Ortsgeschichten der Kind-Huhn-Begegnung in der Kita
Oktay Bilgi 217

Einleitung

Oktay Bilgi, Christina Huf, Markus Kluge, Ursula Stenger,
Claus Stieve & Ulrich Wehner

Das zeitgenössische Wissen über die weitreichenden Einflüsse des Menschen auf die Lebensbedingungen des Planeten Erde, das im Ausruf einer Epoche des „Anthropozäns“ Ausdruck findet (vgl. Crutzen/Stroemer 2021), stellt traditionelle Verständnisse des Verhältnisses von Natur und Kultur in Frage. Die planetaren Veränderungen durch den Klimawandel, die Abnahme der Biodiversität und die damit verbundenen sozial-ökologischen Krisen prognostizieren der menschlichen Gestaltungsmacht und mit ihr den gesellschaftlichen, ökonomischen und technischen Fortschritts- und Wachstumslogiken dramatische Auswirkungen, die zunehmend Skepsis gegenüber anthropozentrisch ausgerichteten dualistischen Perspektiven auf die Welt wecken.

Vor dieser bedrohlichen Kulisse formiert sich ein transdisziplinäres Forschungsfeld, das neue Formen des Zusammenlernens und -lebens menschlicher und nicht-menschlicher Entitäten zum Gegenstand hat. International finden sich eine Reihe von frühpädagogischen Diskursen, die pädagogische Erträge eines Denkens abseits von linguistisch-konstruktivistischen Verkürzungen auf der einen Seite und ontologischen Separierungen von Natur und Kultur auf der anderen Seite ausloten. Verstärkt geraten dabei die Bedeutung von Dingen bzw. Materialitäten in frühpädagogischen Einrichtungen in den Blick der Forschung (vgl. z. B. Watson/Millei/Bendix-Petersen 2015). Zudem finden sich neuartige Entwürfe pädagogischer Konzepte abseits der Trennung von Natur und Kultur, wie die „intra-active pedagogy“ (vgl. Lenz Taguchi 2009), das „companion species curriculum“ (vgl. Taylor/Blaise/Giugni 2012), die „common world pedagogy“ (vgl. Taylor 2013) die „learning places pedagogy“ (vgl. Somerville 2011; Little/Derr 2020) oder das „Interspezies Lernen“ (vgl. Horstman 2021). Die Ansätze vereint der Versuch, in ihren Perspektiven über die Dualismen von Natur und Kultur hinauszudenken und so neue Impulse im Diskurs der Pädagogik der frühen Kindheit zu setzen.

Perspektiven und Diskurse zum Verhältnis von Natur und Kultur

Posthumanistische Perspektiven

Richtungsweisend für einen solchen Paradigmenwechsel im Verhältnis von Kultur und Natur im Forschungsfeld der frühen Kindheit ist nicht zuletzt Bruno Latours Akteur-Netzwerk-Theorie geworden. Über eine Problematisierung der modernen Trennung zwischen Natur und Kultur spannt er den Bogen hin zu Netzwerken, die als Verknüpfungen heterogener Entitäten dualistische Trennungen unterlaufen (Latour 2007; 2008). Jenseits von hierarchisch gestuften Gegenüberstellungen von materialen „Objekten“ und menschlicher „Gesellschaft“ verweisen seine Forschungen auf einen symmetrischen Zusammenhang des Zusammenlebens menschlicher und nicht-menschlicher Entitäten (Dinge, Tiere, Pflanzen usw.) (vgl. Latour 2012). Daran anschließend lösen Donna Haraways Arbeiten (vgl. Haraway 2004; 2016) sowohl Grenzen zwischen Natur und Kultur, als auch zwischen Mensch und Technik in der vielbeachteten These der spezifischen Verwandtschaft(en) unterschiedlicher Lebensformen auf und liefern damit wichtige Impulse für die Theoriebildung und Forschung der Pädagogik der frühen Kindheit, wie sie etwa am Beispiel internationaler Forschungsarbeiten zu Multi-Spezies Ethnografien gemeinsamer Welten (vgl. Taylor et al. 2012; Somerville 2020) diskutiert werden. Ähnlich prominent kritisieren Arbeiten im Anschluss an das Konzept der Intra-Aktivität Karen Barads (2007) ein unflexibles Denken in starren Dichotomien (vgl. auch Balzer/Huf 2019; Huf/Kluge 2021). Sie erforschen stattdessen die relationale Verschränkung von Menschlichem und Nicht-Menschlichem sowie von Diskursivem und Materiellem für Lern- und Bildungsprozesse in der frühen Kindheit (vgl. Lenz Taguchi 2009). Hier liegt der Fokus auf der Untersuchung von Grenzziehungsprozessen, die beleuchten wie Trennungen und Verbindungen, insbesondere zwischen Natur und Kultur, Materie und Diskurs, zwischen Ontologie und Epistemologie, in frühpädagogischen Settings performativ hervorgebracht, verschoben oder auch eingebnet werden. Vorausgesetzte ontologische Separierungen geraten so nun analytisch prozessual als Konstruktionsmodi spezifischer Bedingungen von Kindern und Kindheiten im Schnittpunkt materiell-diskursiver Verflechtungen in den Blick (vgl. Moss 2019). Mit diesen Zugängen können konkrete Verschränkungen und Verknüpfungen menschlicher und mehr-als-menschlicher Akteure in pädagogischen Settings erforscht und somit neue Möglichkeiten einer „common world pedagogy“ für die Frühpädagogik entwickelt werden (vgl. Taylor 2013).

Phänomenologische Perspektiven

Kritische Auseinandersetzungen mit einer dichotomen Kultur-Natur-Unterscheidung lassen sich bereits früh in phänomenologischen Analysen des zwanzigsten Jahrhunderts finden, ob es nun darum geht, den Menschen nicht als Zentrum einer, durch die Intentionalität seines Bewusstseins oder Erlebens konstituierten Welt zu sehen, oder Menschen in ihrer Verflechtung von Natur und Kultur zu verstehen. In verschiedenen phänomenologischen Ansätzen wird mit Perspektiven gebrochen, in denen Dinge, Körper, Tiere, Pflanzen, etc. einem menschlichen Subjekt nur als Objekt seines Denkens und Handelns gegenüberstehen. Insbesondere in der Leiblichkeit des Menschen sieht schon Edmund Husserl eine Umschlagstelle von Kultur und Natur (vgl. Husserl 1950, S. 162 ff.; vgl. Waldenfels 2000, S. 253). Maurice Merleau-Ponty (1966) weist die (Zwischen-)Leiblichkeit als eine Ambiguität von Natur und Kultur aus, die dem handelnden Bewusstsein zuvorkommt und alles Menschliche von einer Welt her versteht, mit der Menschen leiblich verbunden sind (vgl. Stieve in diesem Band). Auch phänomenologische Erkundungen im Anschluss an Jean-Luc Nancy (2000) suchen in Forschungen evident zu machen, was berührt, was zwischen uns geschieht, zwischen uns als Natur/Kultur, indem wir leiblich (re)agierende, ausgedehnte Wesen sind wie alle anderen. Der erfahrene und zu erforschende Zwischenraum jedoch kann niemals ganz gegenständlich werden, er unterläuft also die Dichotomie (vgl. Pelluchon 2020). Leiblichkeit, Körperlichkeit und Wahrnehmung haben Menschen in diesen Perspektiven nicht aus sich heraus. Durch ihre Leiblichkeit und Sozialität sind sie sich voraus und in einer engen Verflechtung mit Natur und Kultur zu begreifen. Die Natur fungiert in der Kultur, wie Waldenfels (2000, S. 153) anknüpfend an Husserl schreibt. Anknüpfungen finden sich aktuell in Arbeiten zum Naturverhältnis bei Kindern von Ursula Stenger (2022) und Claus Stieve (2021).

Ethnologische Perspektiven

Weitere Stimmen sind mit ethnologischen Arbeiten verbunden, die lange Zeit wenig beachtete kulturelle Narrative und Denkformen nicht-dichotomen Denkens als wissenschaftlich ernstzunehmende Optionen ins Blickfeld rücken (vgl. z. B. Kohn 2008; Viveros de Castro 2019). So legt bspw. Philippe Descola (2011) eine umfassende Darstellung und Analyse alternativer Ontologien und ‚Kosmologien‘ vor, die sich „[j]enseits von Natur und Kultur“ und von Menschen und Nicht-Menschen bewegen. Die These, dass „die Art und Weise, wie das moderne Abendland die Natur darstellt, etwas ist, was in der Welt am wenigsten geteilt wird“ (ebd., S. 60), eröffnet eine befremdende Perspektive auf westliche Denkaxiome und -muster, die wissenschaftlichen Forschungs- und Erkennt-

nisprozessen ihre Gestalt verleihen. Exemplarisch können diese Entwicklungen am Beispiel verschiedener Interpretationen einer an außereuropäischen On-to-Epistemologien orientierten Pädagogik gezeigt werden (vgl. Murris 2020; Somerville 2020). Durch die Einbeziehung indigener Wissensbestände, welche verschiedene situierte Beziehungen zu der Erde, Spiritualität, menschlichen und nicht-menschlichen Lebewesen und Materien umfassen, werden politische und ethische Möglichkeiten gemeinsamen Lernens und Zusammenlebens in der Kindheit erforscht. Ein westliches Denken in Dichotomien stößt demnach bei weitem nicht allein im Hinblick auf die Trennung von Natur und Kultur an Grenzen. Weit gefasst gibt David Wood (2019, S. 20) zu bedenken: „The question in my view is not ‘What can I know?’, but ‘What can we know’. And then: ‘How are the ‘we’s constituted?’ and ,what does it mean to know something and not to act on it?’”.

Zur Fragestellung dieses Bandes

Frühpädagogische Forschung und Theorie stehen angesichts der klimatischen Veränderungen vor weitreichenden Herausforderungen, ihr eigenes Verständnis von Natur und Kultur neu zu befragen und weiterzudenken. Im Zentrum der in diesem Band versammelten Beiträge steht daher die Diskussion des Verhältnisses von Natur und Kultur in für die Pädagogik der frühen Kindheit relevanten differenten Theoriebildungen.

Der Fokus liegt also darauf, wie die Pädagogik der frühen Kindheit in ihrer Theoriebildung, wie auch in ihrer Forschungsarbeit davon berührt wird, dass lange Zeit dominante dichotomische Gegenüberstellungen von Natur und Kultur erodieren. Der Horizont der mit dieser Erosion verbundenen (kindheits-)pädagogisch relevanten Fragen erstreckt sich, wie nachfolgend mit Skizzen hinterlegt, über ein anthropologisches Verständnis von Kindsein respektive der virulent gewordenen Frage nach der „der Natur des Kindes“, über Theoriebildungen im Kontext empirischer Forschungen zu Natureculture-Kindheiten oder Kindertageseinrichtungen im Anthropozän, bis hin zu begrifflichen Verständigungen und Bearbeitungen institutioneller, domänenspezifischer und ethisch-politischer Fragen frühkindlicher Erziehung und Bildung.

So stellt der Band insbesondere folgende Fragen:

- Was bedeutet eine Abkehr von naturalistischen Wesensbestimmungen des Kindes sowie dichotomen Gegenüberstellungen von Natur und Kultur für anthropologische Perspektiven auf Kinder? Wie ist in aller Kulturalität von Kindern eine Natur noch denkbar?
- Welche Folgen ziehen Theoreme eines Zusammendenkens von Natur und Kultur für Methodologien empirischer Forschung in der Pädagogik der frühen

Kindheit nach sich? Wie fokussieren sich daraus neue Forschungsbereiche und welche empirisch gestützten Erkenntnisse lassen sich gewinnen?

- Welche ethischen und politischen Konsequenzen ergeben sich aus dem Denken einer Verflechtung von Natur und Kultur für die Pädagogik der frühen Kindheit? Wie kann ein Denken in entsprechenden kategorialen Verschränkungen für frühpädagogische Theoriebildung und Forschung bedeutsam werden?

In Anbetracht der Vielzahl an weiteren potenziellen pädagogischen Fragestellungen, die mit einer Rezeption von Natureculture-Diskursen verbunden sind, kann diese Rezeption eine erziehungswissenschaftliche Re-Perspektivierung wissenschaftlicher Praktiken, Prozesse oder Einsichten anregen. Thematisch gruppiert der vorliegende Sammelband Beiträge zur Bearbeitung einer international breit ausgewiesenen Theorie- und Forschungslandschaft (vgl. z. B. Cutter-Mackenzie-Knowles et al. 2020).

Die Beiträge im Einzelnen

Die versammelten, in Teilen kontroversen Beiträge basieren zu einem Großteil auf Vorträgen, die auf zwei aufeinander bezogenen Werkstatttagungen in der „Theorie-AG“ der DGFE-Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ präsentiert und weiterführend ausgearbeitet wurden. Die erste Tagung unter dem Titel „Was ist (noch) Natur? Das Verhältnis von Natur und Mensch in der Pädagogik der frühen Kindheit“ vom 06. bis 07. Mai 2021 an der TH Köln (online) hatte den Natur-Begriff in seiner Bedeutung für die Pädagogik der frühen Kindheit zum Gegenstand gemacht, die zweite Tagung, „Die Verwobenheit von Natur und Kultur in der Pädagogik der frühen Kindheit“ vom 27. bis 28. Januar 2022 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (online) rückte die Diskussion alternativer Ansätze ins Zentrum, die Natur und Kultur in einer Verflechtung verstehen oder sich kritisch zu diesen Kategorien positionieren. Mit Blick auf die Herausforderungen, die die Diskussionen und Ansätze zur Verwobenheit von Natur und Kultur für die Pädagogik der frühen Kindheit mit sich bringen, setzt der vorliegende Band entsprechend seiner Fragestellungen drei Schwerpunkte.

Anthropologien

Die Beiträge des *ersten Schwerpunktes* setzen sich mit Fragen der *Anthropologie* und den Herausforderungen auseinander, die sich aus einem nicht-dichotomen Verständnis von Natur und Kultur für Vorstellungen „des“ Menschen, des Kindseins oder der kindlichen Erfahrung ergeben.

Den Aufschlag zu diesem Schwerpunkt bildet der Beitrag von *Jörg Zirfas*. Er fragt nach den historisch entstandenen „Natur(en) des Menschen“ in der pädagogischen Anthropologie und geht damit einer Geschichte von Naturbegriffen nach, indem er zunächst Wesensanthropologien, dualistische Modelle, sowie triadische Konzepte unterscheidet. Von solchen Modellen grenzt Zirfas Anthropologien ab, die eine „negative Natur“ des Menschen herausarbeiten und die Frage nach dem Wesen des Menschen bewusst offenhalten, indem sie die Zeit-Räumlichkeit, Leibgebundenheit, Kulturalität, Sozialität und Subjektivität menschlichen Daseins in den Fokus rücken. Daraus ergibt sich eine „*performativ optative*“ Anthropologie, für die eine Rede von der Natur des Menschen nur in Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte und ihren historisch-kulturell bedingten Deutungen betrachtet werden kann. Diese Anthropologie entzieht sich pädagogisch vereinheitlichenden Menschenbildern. Aus ihr können keine eindeutigen Legitimationen für pädagogisches Handeln gewonnen werden, wohl aber Orientierungen und Reflexionsmöglichkeiten.

Ulrich Wehner thematisiert unter dem Titel „Empfindlich empfindsame Lebenskräfte“ die Vulnerabilität und Vitalität einer kindlich schöpferischen Natur. Er schließt dabei an Andreas Webers poetische Ökologie und die Vulnerabilitätsforschung an. Die Dualität von Kultur und Natur durchbricht er mit dem Rekurs auf den kulturkritisch gedachten Begriff der Lebendigkeit, den er anschließend an dem bereits elaborierten Diskurs zu Vulnerabilität und auf die im Anschluss an Weber dazu zu denkende Vitalität ausweitet. Lebendigkeit wird anknüpfend an Daniel Stern als Vitalität gefasst, die leiblich gefühlhaft verstanden, natur- und kindheitspädagogisch ausgelegt wird. Dabei gilt es sich auch lebensweltlichen Verstrickungen und Abgründen wie strukturellen Bedingungen zu stellen.

Der Beitrag von *Claus Stieve* setzt sich mit der Phänomenologie Maurice Merleau-Pontys auseinander und arbeitet heraus, dass diese nicht nur einen bedeutenden Ansatz zur Verwobenheit von Natur und Kultur darstellt und Dichotomien wie zwischen Mensch und Welt oder Subjekt und Objekt hinter sich lässt, sondern auch, dass für dieses Denken der Bezug zur frühen Kindheit konstitutiv ist. Als zentral werden hierbei die Begriffe „Synkretismus“ und „Polymorphismus“ herausgestellt, um eine vorbewusste Ebene der Wahrnehmung und Erfahrung zu beschreiben, auf die sich auch die spezifischen Begriffe von Natur und Kultur bei Merleau-Ponty beziehen. Sie machen es möglich, eine Natur der frühen Kindheit zu beschreiben, ohne diese mit essentialisierenden Wesenscharakterisierungen ‚des Kindes‘ zu verbinden.

Den Abschluss des Schwerpunktes bildet der Beitrag von *Gerd Schäfer*. Er entwirft ein humanökologisches Konzept am Schnittpunkt interdisziplinärer Zugänge zwischen Kultur-, Sozial- und Naturwissenschaften, um die Trennung zwischen Natur/Kultur bzw. Körper/Geist am exemplarischen Beispiel der kindlichen Ontogenese zu überwinden. Unter Rückgriff auf Erkenntnisse der neueren Physik, der Molekularbiologie und Neurobiologie skizziert Schäfer das

Verständnis einer dynamischen kulturellen Natur, das erlaubt, die Entwicklung des menschlichen Subjekts als einen evolutionären Zusammenhang zwischen dem individuellen Organismus und der jeweiligen sozio-kulturellen Umwelt zu verstehen. Pädagogisch gewendet macht der Beitrag sichtbar, dass kindliche Subjektivität/Akteurschaft als Zusammenspiel von „NaturKultur“ bzw. „Körper-Geist“ stets ein Rätsel bleibt (Subjekt X) und von Nicht-Wissen inspiriert sein muss, das die Fragen „Wer bist Du?“ und „Wohin gehen wir gemeinsam?“ zur alltäglichen Aufgabe macht.

Empirische Konkretisierungen

Die Beiträge des zweiten *Schwerpunkts* setzen sich mit Fragen nach den Konsequenzen eines Zusammendenkens von Natur und Kultur oder mit *Methodologien und Theoriebildung empirischer Forschung in frühpädagogischen Settings und Institutionen* auseinander. Am Beispiel unterschiedlicher methodischer und methodologischer Zugänge zu Datenmaterialien steht hierbei zum einen im Vordergrund, welche Erkenntnismöglichkeiten sich exemplarisch aus der Hinwendung zu phänomenologischen, posthumanistischen und neumaterialistischen Theorieangeboten für empirische Perspektiven zeigen. Zum anderen werden Fragen danach virulent, welche neuen bzw. alternativen Gegenstandsbereiche sich für die Frühpädagogik aus einem Zusammendenken von Natur und Kultur ergeben.

Unter Einbezug von Perspektiven des Neuen Materialismus analysieren *Markus Kluge und Christina Huf* die Alltagspraxis der Kindertagesbetreuung in einer englischen „Nursery-School“ anhand von ethnografischen teilnehmenden Beobachtungsprotokollen. Jenseits von essentialistischen Reden setzt das Autor:innenduo über renommierte kindheitstheoretische, institutionstheoretische Zugänge und Fragestellungen hinaus das neumaterialistische Konzept der „Intra-Aktion“ (Barad) in Szene. Auf dieser Basis geraten fern von institutionellen und generationellen Bedeutungszusammenhängen auch dynamische Differenzierungsprozesse von menschlichen und nicht-menschlichen Entitäten in den Blick, die dem frühpädagogischen Alltag situativ konkrete Gestalt verleihen. Gemäß dem Anspruch, dass Analysen auf der theoretischen Grundlage des Konzeptes der „Intra-Aktion“ differentielle Weisen des Seins zum Vorschein bringen, erfahren in diesem Zugang ethische Implikationen der Wissensproduktion erhöhte Aufmerksamkeit.

Der Beitrag von *Ursula Stenger* diskutiert mit phänomenologisch und posthumanistisch informierten Herangehensweisen am empirischen Beispiel einer naturnahen Kita sechs mögliche didaktische Konstellationen/Formate, wie ökologisch-kulturelle Lebensformen im Kontext der Frühpädagogik kollaborativ zwischen Kindern und Fachkräften in der Begegnung mit der mehr-als-menschlichen Mitwelt entstehen können. Entlang von Ankerbeispielen aus Datenmateri-

al des BMBF-Projektes „RaumQualitäten“ werden diese unterschiedlichen, teils durch Pädagog:innen moderierten Formen von zwischen Körpern, Tieren, Pflanzen und Orten konstituierten Naturbeziehungen erarbeitet. So rücken pädagogisch-didaktische Herangehensweisen, Haltungen und ethische Fragen zum Lernen in Kitas in den Fokus, die jeweilige Horizonte für mögliche Formen des (Zusammen-)Lebens im Anthropozän eröffnen.

Im Beitrag von *Gisela Unterweger* und *Anja Sieber Egger* wird das Verhältnis von Natur und Kultur als ein relationierendes Verhältnis gedacht. Natur und Kultur werden nicht als feststehende Entitäten, sondern in enger, wechselseitiger Beziehung erachtet. Insofern sprechen die beiden Autorinnen auch von „NaturenKulturen“, die sie mit dem Konzept der „Common Worlds“ theoretisch und empirisch fundieren und für zwei Waldvormittage in einem Schweizer Kindergarten konkretisieren. In seiner Konkretisierung für den Kindergarten versteht der Beitrag unter „Common World“ das gemeinsame Welt schaffen von Kindern, Erwachsenen, nicht menschlichen Akteuren, Dingen und Materialitäten. Das mit posthumanistischen und neumaterialistischen Theorieperspektiven fundierte Konzept der „Common World“ wird dabei gerade nicht als ein unbedingt harmonisches, idealisiertes Aufeinandertreffen erforscht, sondern in seiner Unordentlichkeit und Stacheligkeit untersucht, mit der sich sowohl der Blick auf das Kind als auch die pädagogischen Verhältnisse verändern.

Die Trennung zwischen Natur und Kultur wird mit der in einem UNESCO Grundsatzpapier getroffenen Aussage fragwürdig: „Firstly, human and planetary sustainability is one and the same thing“ (Common Worlds Research Collective 2020). Der Beitrag von *Helza Ricarte Lanz*, *Ursula Stenger* und *Fabian Baedorf* konkretisiert diese Perspektive auf die enge Verwobenheit von Menschen mit der Erde, mit der sie leben, in Bezug auf die Flutkatastrophe 2021 im Westen Deutschlands. Inspiriert von posthumanistischen Theorieperspektiven, die der exzeptionellen Stellung des Menschen zur Natur eine gegenseitige Angewiesenheit, Verletzbarkeit und Abhängigkeit entgegensetzen und damit die Kindzentrierung kritisch befragen, machen die Autor:innen die Flutkatastrophe zum Ausgangspunkt einer ethnografischen Exploration der Konfrontation des reißenden Flusses mit zwei Familien und zwei Kindertageseinrichtungen. Dabei wird die Flut als ein Ereignis zwischen Menschen, Tieren, materialen Umgebungen, Wasser und Schlamm gefasst, das von vielfältigen Grenzüberschreitungen bestimmt ist und zu Neuorientierungen in der Kita führt.

Politische und ethische Perspektiven

Im *dritten Schwerpunkt* des Bandes stehen Fragen nach den *politischen und ethischen Konsequenzen* im Zentrum, die sich im Kontext frühpädagogischer Institutionen, aber auch für die Forschung in frühpädagogischen Settings aus der Abkehr von

ontologischen Dualismen von Natur und Kultur ergeben könnten. Die Überlegungen schließen hierbei an den Gedanken an, dass mit einer solchen Abkehr das Denken in feststehenden ontologischen Sphären als solches problematisch wird.

Der Beitrag von *Heike Deckert-Peaceman* „Kindheit und Natur“ als Topos der Grundschulpädagogik“ erörtert hierzu die Frage, wie in der aktuellen Klima- und Umweltkrise ein neues Denken des Verhältnisses von Kindheit und Natur zu gesellschaftlichen Transformationen beitragen kann. Dabei geht sie auf ein Naturbegegnungsprojekt aus den 1980er Jahren zurück, in dem die Frage von Nähe und Distanz zu Schmetterlingen im Sinne einer Distanzierung von Unterrichtsgegenständen aufkommt, als plötzlich aus den Raupen im Klassenzimmer Schmetterlinge schlüpfen. Deckert-Peaceman positioniert sich kritisch gegenüber naiven Sichtweisen einer romantisch, bzw. reformpädagogisch inspirierten Parallelität von Kindern und Natur und lotet postkoloniale und posthumanistische Beiträge für diese Fragen aus.

Was es methodologisch und forschungspraktisch bedeutet, sich mit Fragen von Geschlecht in der frühen Kindheit auseinanderzusetzen und dabei an Ansätze einer Problematisierung der Naturalisierung von Geschlechterkategorien anzuschließen, ist Gegenstand des Beitrags von *Alina Zils*. Der Rückgriff auf den neu-materialistischen Ansatz Karen Barads dient Zils zum Verständnis des eigenen Forschungsprozesses als einer materiell-diskursiven Praxis. Anhand einer erneuten Auseinandersetzung mit der Forschungspraxis im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung auf einem Spielplatz und den daran anschließenden Analysen werden nicht nur die Involviertheit der Forscher:in in die Forschung zum Gegenstand gemacht, sondern auch die Herausforderungen, die sich aus der Problematisierung der vermeintlichen Naturalisierung von Geschlecht und Geschlechterzugehörigkeiten ergeben.

Mit der Frage, welche Relevanz Tod und Trauer in einer Pädagogik der frühen Kindheit im Anthropozän haben könnten, befasst sich *Kristina Vitek*. Anknüpfend an Konzepte der relationalen „Ethico-Onto-Epistemologie“ von Barad und von „natureculture common worlds“ bei Haraway, Latour oder Taylor / Giugni werden Tod und Trauer in ihrer Verbindung von Menschen und Tieren betrachtet. Vitek verdeutlicht anhand von Studien, dass auch Tiere trauern. Der Tod in seiner Verbundenheit mit dem Leben verbindet Menschen mit Tieren. Veranschaulicht werden diese Theoreme anhand des „Storied Mourning“ durch Geschichten. Anhand eines empirischen Beispiels der Beerdigung einer Maus spricht Vitek von der Erfahrung geteilter Vulnerabilität, die Kinder in ihrer Betroffenheit artikulieren. Mit einer posthumanistischen Perspektive arbeitet sie die „überlebenswichtige“ Bedeutung des Trauerns in Geschichten und Ritualen heraus, weil sie die Fähigkeit der Betroffenheit eröffnen und mit Van Dooren eine „ethics of conviviality“, eine Ethik der Verbundenheit und Verantwortung ermöglichen.

Im abschließenden Beitrag geht *Oktay Bilgi* davon aus, dass aussichtsreiche Bemühungen um nachhaltige Entwicklungen grundlegende Veränderungen

unserer überwiegend anthropozentrisch gelagerten ökonomischen, kulturellen und sozialen Beziehungen zur Natur bedürfen. Dazu werden gesellschaftliche Naturverhältnisse kritisch phänomenologisch betrachtet, um Formen sozial-ökologisch verträglichen, wertschätzend-sorgenden Zusammenlebens von menschlichen und nicht-menschlichen Wesen zu thematisieren. Eine Phänomenologie des Geschichtenerzählens führt er anhand von Ortsgeschichten von Kind-Huhn-Begegnungen in einer Kita aus und fragt, wie Zugehörigkeit zu einer gemeinsamen Welt erlebt und schätzen gelernt werden kann im Streben nach eigener Entfaltung, das gleichzeitig dazu beiträgt, eine gemeinsame Welt zu bewahren.

Literatur

- Balzer, Nicole / Huf, Christina (2019): Kindheitsforschung und ‚Neuer Materialismus‘. In: Drerup, Johannes / Schweizer, Gottfried (Hrsg.): Handbuch Philosophie der Kindheit. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 50–58.
- Barad, Karen (2007): *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
- Common Worlds Research Collective (2020): *Learning to become with the world: Education for future survival. Education research and foresightworking papers Ed – 2020/WP-28-3* (UNESCO Digital Library, Abfrage: 26.05.2023).
- Cutter-Mackenzie-Knowles, Amy / Malone, Karen / Barratt Hacking, Elisabeth (Hrsg.) (2020): *Research Handbook on Childhoodnature. Assemblages of Childhood and Nature Research*. Cham: Springer Nature.
- Crutzen, Paul J. / Stroemer, Eugene F. (2021): The ‚Anthropocene‘ (2000). In: Benner, Susanne / Lax, Gregor / Crutzen, Paul J. / Pöschl, Ulrich / Lelieveld, Jos / Brauch, Hans Günter (Hrsg.): *Paul J. Crutzen and the Anthropocene: A New Epoch in Earth’s History*. Cham: Springer, S. 19–21.
- Descola, Philippe (2011): *Jenseits von Natur und Kultur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Haraway, Donna (2004): *A Manifesto for Cyborgs: Science, Technology, and Socialist Feminism in the 1980s*. In: Dies.: *The Haraway Reader*. New York und London: Routledge, S. 7–45.
- Haraway, Donna (2016): *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Durham und London: Duke University Press.
- Horstmann, Simone (Hrsg.) (2021): *Interspezies Lernen. Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz- und Tierrechtsbildung*. Bielefeld: Transcript.
- Huf, Christina / Kluge, Markus (2021): *Being (with) batman – entangled research relations in ethnographic research in early childhood education and care*. In: *Ethnography & Education* 16, H. 3, S. 248–262.
- Husserl, Edmund (1950 ff.): *Husserliana*. Den Haag und Dordrecht: Martinus Nijhoff.
- Kohn, Eduardo (2008): *How dogs dream. Amazonian natures and the politics of transspecies engagement*. *American Anthropologist* 34, H. 1, S. 3–24.
- Latour, Bruno (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2008): *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2012): *Das Parlament der Dinge. Für eine politische Ökologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2009): *Going Beyond the Theory. Practice Divide in Early Childhood Education. Introducing an intra-active pedagogy*. London und New York: Routledge.

- Little, Sarah/Derr, Victoria (2020): The Influence of Nature on a Child's Development: Connecting the Outcomes of Human Attachment and Place Attachment. In: Cutter-Mackenzie-Knowles, Amy/Malone, Karen/Barratt Hacking, Elisabeth (Hrsg.): *Research Handbook on Childhoodnature. Assemblages of Childhood and Nature Research*. Cham: Springer Nature.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Moss, Peter (2019): *Alternative narratives in early childhood. An introduction for students and practitioners*. Abingdon, Oxon und New York: Routledge.
- Murris, Karin (2020): Posthuman Child and the Diffractive Teacher: Decolonizing the Nature/Culture Binary. In: Cutter-Mackenzie-Knowles, Amy/Malone, Karen/Barratt Hacking, Elisabeth (Hrsg.): *Research Handbook on Childhoodnature. Assemblages of Childhood and Nature Research*. Cham: Springer Nature, S. 31–55.
- Nancy, Jean-Luc (2000): *Corpus*. Zürich und Berlin: Diaphanes.
- Pelluchon, Corine (2020): *Wovon wir leben. Eine Philosophie der Ernährung und der Umwelt*. Darmstadt: wbg.
- Somerville, Margaret (2020): *Posthuman Theory and Practice in Early Years Learning*. In: Cutter-Mackenzie-Knowles, Amy/Malone, Karen/Barratt Hacking, Elisabeth (Hrsg.): *Research Handbook on Childhoodnature. Assemblages of Childhood and Nature Research*. Cham: Springer Nature, S. 103–127.
- Stenger, Ursula (2022): Der Duft von Pfefferminze. Phänomenologie als Zugang zu Naturbeziehungen in der frühen Kindheit. In: *Journal Phänomenologie* 22, H. 57, S. 22–32.
- Stieve, Claus (2021): Am Schauspiel einen Anhalt finden. Faktizität der Leiblichkeit bei Merleau-Ponty und kindliche Erfahrung. In: Senkbeil, Thomas/Bilgi, Oktay/Mersch, Dieter/Wulf, Christoph (Hrsg.): *Der Mensch als Faktizität. Pädagogisch-Anthropologische Zugänge*. Bielefeld: Transcript, S. 265–280.
- Taylor, Affrica/Blaise, Mindy/Giugni, Miriam (2012): Haraway's »bag lady story-telling«. Relocating childhood and learning within a »post-human landscape«. <https://www.researchgate.net/publication/254243992> (Abfrage: 26.05.2023).
- Taylor, Affrica (2013): *Reconfiguring the Natures of Childhood*. London und New York: Routledge.
- Viveiros de Castro, Eduardo (2019): *Kannibalische Metaphysiken*. Leipzig: Merve.
- Waldenfels, Bernhard (2000): *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Watson, Karen/Millei, Zsuzsa/Bendix Petersen, Eva (2015): ‚Special‘ Non-Human Actors in the ‚Inclusive‘ Early Childhood Classroom: The WristBand, the Lock and the Scooter Board. In: *Global Studies of Childhood* 5, H. 3, S. 266–278.
- Wood, David (2019): *Deep Time. Dark Times. On Being Geologically Human*. New York: Fordham University Press.

Anthropologien zwischen Natur und Kultur

Die Natur(en) des Menschen

Modelle der Pädagogischen Anthropologie

Jörg Zirfas

Zum Begriff der Menschennatur

Dass jede pädagogische Theorie und jegliches pädagogische Handeln ein explizites oder implizites Menschenbild enthalten, erscheint vielleicht trivial. Bedeutsamer wird dieser Sachverhalt, wenn man sich bewusst macht, dass pädagogische Menschenbilder im Denken und Handeln deskriptive und vor allem normative Vorstellungen darüber enthalten, was ein/der Mensch ist, was er kann und soll, wie Entwicklungen verlaufen bzw. verlaufen sollen oder auch, was eine humane Bestimmung ausmacht bzw. ausmachen soll. Sie enthalten damit auch Vorstellungen darüber, was Erziehung ist, wozu sie dient und wie sie umzusetzen ist (vgl. Meinberg 1988; Liebau 2004; Standop/Röhrig/Winkels 2017).¹

Pädagogischen Menschenbildern kommen im komplexen pädagogischen Geschehen Deutungs-, Orientierungs-, Praxis und Legitimierungsfunktionen zu, weil sie Zuschreibungen ermöglichen, Erwartungen strukturieren, Handlungen präferieren und erzieherische Maßnahmen legitimieren. Pädagogische Menschenbilder sind mit Vorstellungen von wahr und falsch, gut und böse, schön und hässlich, gesund und krank etc. untrennbar verknüpft. Diese Menschenbilder gehören einerseits zu den Tiefenstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns und sie sind andererseits von historisch-kulturellen Lebenslagen abhängig. Sie stehen insofern einerseits in einer sie fundierenden Beziehung zu den historisch-kulturellen Gegebenheiten, wie sie andererseits selbst dazu beitragen, den pädagogischen Geist der Zeit zu stabilisieren oder zu verändern (vgl. Zirfas 2021).

Für pädagogische Menschenbilder war und ist aber der Begriff einer Natur des Menschen bestimmend (gewesen). Unter dem Begriff der Natur *physis* (gr.) und *natura* (lat.) werden in einschlägigen Lexika und Wörterbüchern als ursprüngliche Bedeutungen häufig zwei Momente benannt, nämlich 1. die Beschaffenheit oder das Wesen einer Sache und 2. dessen Wachstum und Entwicklung (vgl. Hager et al. 1978). Zudem wird bei der etymologischen Bestimmung darauf hingewiesen, dass mit *physis* oder *natura* eine ganz Reihe anderer Gegebenheiten mitgemeint

1 Für seine sehr hilfreichen Anmerkungen, Formulierungsvorschläge und Kommentare zu diesem Aufsatz möchte ich Claus Stieve herzlich danken.

sein kann: Gesamtheit der Phänomene der Sinnenwelt, Gestalt, Geburt, Charakter, Gesinnung, Gesetz, Ordnung, Organ, Geschlecht, Gattung.

Folgt man diesen etymologischen Hinweisen im Hinblick auf Theorien und Modelle der Natur in den Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften, dann ergeben sich in einem systematischen, begrifflich-hermeneutischen Blickwinkel mindestens zehn Ausformulieren eines Begriffs der Natur (vgl. Liebau/Peskoller/Wulf 2003). Er erscheint als:

- Umwelt des Menschen
- Gegenbegriff zur Kultur und Geschichte und somit als etwas Unverfügbares und Unveränderliches (erste und zweite Natur)
- Werden, Wachstum, Entwicklung
- *Natura naturans* (Ursache, Wirkkraft) und *natura naturata* (Geschaffenes)
- Naturrecht (Recht des Stärkeren) und Naturbestimmung (Zwang der Natur)
- Richtigkeit und Angemessenheit
- Allgemeine Bestimmungen des Individuellen (Geschlecht, Alter, Volk etc.)
- (Genetische) Anlagen und Fähigkeiten des Menschen
- Gewohnheiten, Üblichkeiten und Bräuche
- Eigenart, Substanz, Wesen eines Seienden

Wenn wir nun den Begriff der „Menschennatur“ in den Blick nehmen, so kann damit der Fokus auf bestimmte Eigenschaften bzw. bestimmte Qualitäten menschlicher Existenz gemeint sein (oftmals im Sinne von Alleinstellungsmerkmalen; Bsp.: „zoon politikon“, „homo sapiens“, „homo faber“, „homo ludens“, „animal ridens“ usw.). Es kann damit aber auch gemeint sein, dass der Mensch von anderen Entitäten abgegrenzt wird – historisch betrachtet vor allem von Gott (und den Engeln), vom Tier und von der Maschine (Roboter); und schließlich können damit auch Modelle bzw. Bilder und Theorien vom Wesen oder Kern des Menschen gemeint sein, die unveränderlich, zeitlos und ewig sind. Der Beitrag greift diese letzte Perspektive auf und versucht herauszuarbeiten, wie in der Geschichte der Pädagogik das Menschliche am Menschen bestimmt wurde, was also unter je historisch-kulturellen Zusammenhängen und Blickwinkeln den Menschen je unterschiedlich immer und überall zum Menschen machen soll: wobei unter der Menschennatur die Eigenheit, die Substanz, der Sinn, der Kern oder auch das Wirkliche des Menschen verstanden wurden. Deutlich werden soll damit im Folgenden aber auch und gerade durch die historische Betrachtung, dass die Natur des Menschen nicht durch ein bestimmtes Merkmal oder bestimmte Merkmale positiv, sondern – dialektisch – auch negativ bestimmt werden muss: Die Natur des Menschen ist seine bestimmte Unbestimmbarkeit.

Insofern dient der Beitrag dem Versuch, die häufig sehr pauschale Rede von der Natur des Menschen in der Pädagogik begrifflich systematisch schärfer zu fassen. Dabei beziehe ich mich auf Menschenbilder der europäischen Tradition.

Ich versuche in einem ersten Schritt zwischen Wesensbestimmungen des Menschen, dualistischen und triadischen sowie negativen Modellen zu unterscheiden – ohne den Anspruch zu erheben, alle anthropologischen Modelle der Pädagogik in dieser Matrix versammelt zu haben oder auch versammeln zu können. Diese Reihung ist als eine analytische zu verstehen, die im Einzelfall nicht exakt trennscharf zu machen ist. Und sie ist nicht zufällig, da sie von stärkeren und eindeutigeren zu schwächeren und uneindeutigeren anthropologischen Vorstellungen verläuft. Damit folgt sie einer historischen Betrachtung, insofern die stärkeren Modelle sich bis zum 20. Jahrhundert, die schwächeren seit dem 20. Jahrhundert finden lassen (vgl. Scheuerl 1982; Wulf/Zirfas 2014c).

Damit ist ein zweiter Argumentationsschritt verknüpft, nämlich, dass stärkere Modelle eindeutige Vorgaben für Erziehung, Unterricht und Bildung machen als schwächere. Insofern liefern stärkere Modelle die Grundlagen eines pädagogischen Systems, das die pädagogischen Ausgangslagen ebenso definiert wie die Ziele, Möglichkeiten und Erfolge pädagogischer Bemühungen. Die schwächeren Modelle (hier das negative) versuchen lediglich, die anthropologischen Bedingungen der Möglichkeit von Erziehung, Bildung und Unterricht in den Blick zu nehmen und der Pädagogik Handlungsorientierungen zu ermöglichen.

Konstante Anthropologien: Das Was des Menschen

Wesensanthropologien

Mit Wesensanthropologien sind Modelle gemeint, die versuchen, die Natur des Menschen durch ein einziges Kriterium bestimmen zu können. Ein für das abendländische Denken sehr prominent gewordenes Modell des Menschen ist das des „Mängelwesens“ (vgl. Dederich/Zirfas 2020). Der Mythos des Sophisten Protagoras bringt bei Platon (427–347 v. Chr.) diese anthropologische Grundposition zum Ausdruck, die sich bis heute in den verschiedensten Formen erhalten hat. Sie besagt, der Mensch sei ein Mängelwesen, dessen Kultur- und Erziehungsbedürftigkeit in seiner physischen Konstitution zu finden sei. Diese Position macht folgende anthropologische Perspektive deutlich: Der Mensch mit seinen natürlichen Schwächen, seiner Instinktarmut und seinen Unangepasstheiten braucht Institutionen, Werkzeuge, Sitten, Technik und Künste, um die Talente zu kompensieren, die er von Natur aus nicht „mitbekommen“ hat. Der Mensch erscheint somit angewiesen auf das (mühsame) Aneignen von Fähigkeiten und Fertigkeiten durch Erfahrungen und Übungen, auf den Erwerb von (lebenserhaltenden) Praktiken und Techniken und auf die Tradierung des Gelernten, des Wissensbestands an Bildung und Kultur von Generation zu Generation.

Wird bei Platon das Wesen des Menschen durch einen existentiellen Mangel definiert, so finden wir umgekehrt bei Jan Amos Comenius (1592–1670) eine Anthropologie der Fülle. Hier hat der Mensch ein göttliches Wesen (vgl. Comenius 1991). Und während Platon die Frage nach dem Menschen im Unterschied zum Tier verdeutlicht, und Pädagogik insofern aufgerufen ist, die „natürlichen“ Mängel zu kompensieren, orientiert sich Comenius in seiner Anthropologie an einer göttlichen Ontologie, in der der Erziehung die Aufgabe zukommt, die Menschen zu „vergöttlichen“ (ebd.). Bei Comenius ist die zentrale anthropologische Figur eine unverdorben und gute, d. h. letztlich von Gott gegebene Menschennatur, an die immer wieder (pädagogisch) angeknüpft und die auch immer wieder (pädagogisch) hergestellt werden kann. Da der Mensch mit dem Schöpfungsplan in dreifacher Weise, nämlich: vegetativ, animalisch und spirituell, verbunden ist, leitet Comenius daraus auch eine Dreizahl der anthropologischen Bestimmungen und pädagogischen Aufgaben ab: Der Mensch soll Vernunft und Einsicht gewinnen, mit sich selbst und anderen diszipliniert umgehen und Gottes Ebenbild sein; dazu benötigt er die *eruditio*, die Zivilisierung und Rationalisierung, die *mores* als Tugenden und Sitten und die *religio* (oder *pietas*) als Nachbildung der Vollkommenheit Gottes (vgl. Comenius 1993).

Eine andere Form der Bestimmung der Natur des Menschen bietet Immanuel Kants (1724–1804) anthropologisches Denken einer Vernunftnatur. Bei ihm lässt sich die Idee finden, dass der Mensch vor allem ein vernünftiges Wesen ist (bzw. sein soll), dass die Grundlagen, den Zusammenhang und die Grenzen des Wissens zu bestimmen in der Lage ist, und dass sich in dieser Hinsicht vor allem mit Gott, der Freiheit und der Unsterblichkeit beschäftigt (vgl. Kant 1982). Vernunft ist das Vermögen, die letzten bzw. ersten Gegebenheiten der Welt zu begreifen; sie bezieht sich auf den Verstand als Vermögen der Regeln des Schließens und schafft Ordnung in der Begriffswelt, indem sie sich mit der Erkenntnisart von Gegenständen beschäftigt und die transzendente Frage klärt, inwiefern diese möglich sind. Kants Überlegungen folgen somit einem Dreischritt, der von dem, was der Mensch *kann*, d. h. was virtuell an Möglichkeiten in seinem Dasein vorhanden ist, über das, was er *ist*, mit allen seinen positiven und negativen Erscheinungsformen, bis hin zu dem verläuft, was er werden *soll*, d. h. an eine Vernunftwahrheit erinnern, an die der Mensch gebunden und zu der er verpflichtet ist. Diese Vernunftnatur gilt es durch Erziehung – durch Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung zu bewirken.

Doch in der Regel wird in der Geschichte der Pädagogik die anthropologische Natur nicht monistisch um einen Kern, sondern zumindest um zwei Aspekte zentriert.

Dualistische Naturen

Hierbei geht es um Modelle, die im Abendland fast durchgängig vertreten sind, weil dieses im Kern durch ein binäres Denken gekennzeichnet ist. So gibt es bei Platon neben den anthropologisch-körperlichen Mängeln (im Unterschied zu den Tieren) auch die Vernunft und ihr Streben nach den letzten Ideen, bei Comenius neben der göttlichen Natur des Menschen auch seine Hinälligkeit, Schwäche und Bosheit und bei Kant neben der Vernunftnatur auch seine Leiblichkeit und „Tierheit“, die das das „krumme Holz des Menschen“ (Kant) nie ganz gerade werden lassen (Kant 1984, Sechster Satz).

Dieses Denken erzeugt hierarchische Oppositionen, die im Grunde die ganze abendländische Metaphysik ausmachen: Geist/Körper, Vernunft/Trieb, Kultur/Natur, Mann/Frau, Bewusstes/Unbewusstes, Freiheit/Zwang, Sprache/Stummheit, Gesellschaft/Individuum, Perfektion/Defekt, Erziehung/Wildheit etc. Zusammenfassend verweisen diese Oppositionen und die sich daraus ergebenden Modelle auf die Unmöglichkeit eines abgeschlossenen Menschenbildes. Allerdings lassen sich mehrere Facetten dieser Oppositionslogik verdeutlichen, die ich anhand des für das Abendland sehr prominenten Gegensatzes von Geist und Körper beschreiben werde.

Dabei findet sich durchgängig seit der Antike eine Privilegierung des Geistes (des Verstandes, der Vernunft, des Gehirns) und somit ein hierarchisches, und damit auch tendenziell gewaltförmiges Verhältnis zwischen Geist und Körper. Diese dualistische Form hat mehrere Effekte: Sie privilegiert eine Seite der Opposition, i. d. R. den Geist, den Verstand oder die Vernunft gegenüber dem Körper, den Leidenschaften und Trieben. Sie diskriminiert die andere Seite, die häufig als „akzidentell“, „dunkel“ oder „defekt“ etikettiert wird. Sie wirkt vereinheitlichend (aus den zahlreichen rationalen Tätigkeiten wird „die“ Vernunft). Sie konstruiert schließlich inklusiv-exklusive Verhältnisse: Entweder der Mensch verhält sich rational oder irrational.

Platon etwa versteht den Körper als „Grab der Seele“ (Platon, Gorgias, 493a 2–3) und die Seele als das Organ des Menschen, das allein um das „Wahre, Schöne und Gute“ wissen kann. „Denn der Leib macht uns tausenderlei zu schaffen, wegen der notwendigen Nahrung, dann auch, wenn uns Krankheiten zustoßen, verhindern uns diese, das Wahre zu erjagen, und auch mit Gelüsten und Begierden, Furcht und mancherlei Schattenbildern und vielen andern Kindereinfüllt er uns; so daß recht in Wahrheit, wie man auch zu sagen pflegt, wir um seinetwillen nicht einmal dazu kommen, auch nur irgend etwas richtig einzusehen“ (Platon, Phaidon, 66b-c).

Diese Idee, dass wer immer zur Erkenntnis von Wahrheit, Moral und Ästhetik gelangen will, die ‚Fesseln des Körpers‘ abstreifen muss, dass Erkenntnis und auch Lernen möglichst ‚ohne Körper‘ und ‚rein‘ geistig oder ‚intellektuell‘ erfolgen soll,

hat über die Jahrhunderte hinweg bis in die aktuelle Gegenwart eine unglaubliche Wirkmächtigkeit entfaltet (vgl. Rumpf 1994; Kamper/Wulf 1982).

Dass dieses Reduktionsmodell auch umgekehrt funktioniert, insofern man den Körper gegenüber dem Geist privilegiert, kann man etwa in der spartanischen Erziehung beobachten. Das bedeutet, die körperlichen Fähigkeiten stark zu entwickeln und seelische und geistige Fähigkeiten mehr oder weniger auszublenden. Man konzentriert sich etwa nur auf Fragen der Körperlichkeit und vernachlässigt Aspekte des Vernünftigen. Vermutlich ist hier die sogenannte „NS-Pädagogik“ mit ihrer Rassenideologie am weitesten gegangen:

„Der völkische Staat hat in dieser Erkenntnis seine gesamte Erziehungsarbeit in erster Linie nicht auf das Einpumpen bloßen Wissens einzustellen, sondern auf das Heranzüchten kerngesunder Körper. Erst in zweiter Linie kommt dann die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten. Hier aber wieder an der Spitze die Entwicklung des Charakters, besonders die Förderung der Willens- und Entschlusskraft [...]“ (Hitler, zit. n. Reble 1971, S. 579 f., 582; Herv. im Orig.).

Für Adolf Hitler (1889–1945) und seine pädagogisch Getreuen ging es um die Züchtigung kerngesunder Körper – „flink wie die Windhunde, zäh wie Leder und hart wie Kruppstahl“ (Hitler 2022, o.S.) – die im Ideal des Soldaten ihren Bezugspunkt fanden, der sich für sein Volk aufopfert. Dagegen verfolgt Platons idealistische Bildung das Ideal des weisen Philosophen, der der Herrscher eines gerechten Staates sein soll.

In einer weiteren anthropologischen Perspektive können Körper und Geist weniger stark als Polaritäten, sondern eher als sich ergänzende Aspekte einer pädagogischen Situation und Struktur betrachtet werden. Der Mensch ist sowohl ein körperliches als auch ein geistiges Wesen – und insofern muss man beiden Aspekten pädagogisch etwa gleichermaßen gerecht werden. Geist ohne Körper wäre pädagogisch ebenso wenig sinnvoll denkbar wie Körper ohne Geist.

Die Modelle verdeutlichen, dass die Pädagogik über weite Strecken ihrer Geschichte durch ein anthropologisches Denken strukturiert wird, das ein Differenz- und Oppositionsdenken ist. Pädagogisches Denken ist Denken in Polaritäten, das pädagogische Voraussetzungen, Ziele, Praktiken und Bewertungen von einer Seite oder von beiden Seiten der Korrelation her bedenkt. Wir verstehen pädagogische Prozesse in diesen Korrelationen und orientieren unser Denken und Handeln an ihnen und nicht zuletzt legitimieren wir es auch durch sie.

Triadische Naturen

Im Abendland finden sich anthropologische Überlegungen aber auch häufig um eine Trias zentriert, die über Jahrhunderte hinweg verschiedene Ausprägungen erfahren hat. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien hier einige bedeutsame Anthropologien benannt: Bei Platon ist die Rede vom Menschen als Integral

von Vernunft (Lernbegierigem), Mut (Löwenartigem) und Begehren (Schlangenartigem), Thomas von Aquin begreift ihn durch Denken, Wollen und Fühlen, während für Jan Amos Comenius Vernunft (*eruditio*), Selbstbeherrschung und Zivilisierung (*mores*) sowie Ehrfurcht und Glaube (*religio*) den Menschen ausmachen. Bei Immanuel Kant wird die Anthropologie durch das Erkennen, die Moral und die Hoffnung konturiert, Johann Heinrich Pestalozzi fasst den Menschen durch Herz, Hand und Kopf und bei Sigmund Freud finden wir die Dreiheit von Es (Trieb), Ich (Handlung) und Über-Ich (Normen). Kurz: Der Mensch erscheint im Okzident (in zentralen Anthropologien) als vernünftiges, praktisches und emotionales Lebewesen und somit als *animal rationale*, *animal sociale* und *animal emotionale*.

Eine solche pädagogische Anthropologie lässt sich in dem anthropologischen Hauptwerk von Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts* von 1797 (Pestalozzi 1993) wiederfinden. Ihr liegt eine Trias als Struktur zugrunde. Im Anschluss an Rousseaus Idee einer natürlichen Entwicklung zeichnet Pestalozzi in diesem Buch seine eigene Entwicklung und die des Menschengeschlechts nach, die dann als Modelle für Ontogenese und Phylogenese stehen sollen. Dabei findet er heraus, dass er ein tierisches, soziales und moralisches Wesen ist: „also bin ich mir selbst ein dreifach verschiedenes, ein tierisches, ein gesellschaftliches und ein sittliches Wesen“ (Pestalozzi 1993, S. 54). An dieser anthropologischen Trias muss sich auch die Pädagogik orientieren: „Erziehung und Gesetzgebung müssen diesem Gang der Natur folgen“ und das „tierische Wohlwollen“ ebenso erhalten, wie sie die „gesellschaftliche Zuverlässigkeit“ entwickeln oder für die Förderung der Moralität eines „friedlichen, gutmütigen und wohlwollenden Geschöpf“ (ebd., S. 101) sorgen sollen. Diese Zeilen verdeutlichen, dass man die Trias der *Nachforschungen* nicht nur als phylogenetische oder ontogenetische Abfolge von Stufen, sondern auch als gleichzeitige Seinsformen des Menschen verstehen kann.

Nun finden wir in dem *Stanzer Brief* von Pestalozzi (1992) noch eine andere anthropologische Trias, die mit der in den „Nachforschungen“ formulierten Trias nicht identisch ist. Hier finden wir die anthropologische Trias – die uns schon bei Platon und Comenius begegnet war – in der Fassung von „Herz, Hand und Kopf“, d. h. von emotionalen, praktischen und rationalen Kräften.

„Der Umfang der sittlichen Elementarbildung beruht überhaupt auf den drey Gesichtspunkten, der Erzielung einer sittlichen Gemüthsstimmung durch reine Gefühle; sittlicher Uebungen durch Selbstüberwindung und Anstrengung in dem, was recht und gut ist; und endlich der Bewirkung einer sittlichen Ansicht durch das Nachdenken und Vergleichen der Rechts- und Sittlichkeitsverhältnisse, in denen das Kind schon durch sein Daseyn und seine Umgebungen steht“ (Pestalozzi 1992, S. 23). Das erste Gesetz der Erziehung bezieht sich dementsprechend nicht

auf den „Kopf“ oder die „Hand“, sondern auf das „Herz“: Die erste Bildung ist hier nie Kopfsache, sondern immer Sinnes- und Herzensangelegenheit.

Zur negativen Natur des Menschen

Die bisher in den Blick genommenen monistischen, dualistischen oder triadischen Modelle haben im Grunde alle den Anspruch, das „Wesen“ des Menschen festzulegen, was dadurch gewährleistet wird, dass ein anthropologisches Moment als zentrales verstanden wird: z. B. der Mangel (Platon), die Göttlichkeit (Comenius), die Vernunft (Kant), der Körper (NS) oder das Gefühl (Pestalozzi). Alle traditionellen (pädagogischen) Anthropologien arbeiten mit „Wesensbestimmungen“, d. h. mit Bestimmungen, die den Menschen auf ein „Wesen“ hin festlegen, wobei unter ‚Wesen‘ die ‚Eigenheit‘, die ‚Natur‘, die ‚Substanz‘, der ‚Sinn‘, der ‚Kern‘ oder auch das ‚Wirkliche‘ des Menschen verstanden wird.

In einem für die Pädagogik über Jahrhunderte bis in die 1960er Jahre hinein bestimmenden und verbindlichen Sinn versucht Pädagogik sich an einem zentralen Moment des Menschseins zu orientieren, und dieses Moment war und ist bis heute i. d. R. die Vernunft (der Verstand, der Geist, das Gehirn). Wenn aber die (pädagogische) Anthropologie immer schon weiß, was der Mensch ist, so kann sie nie danach fragen, „wer“ der Mensch denn sei. Damit verschwindet das Problem des Menschen und die anthropologische Frage wird zu einer „belanglosen Frage“ (Kamper 1973, S. 28 f.). Wer anthropologisch denken will, muss in neueren Anthropologien die Frage nach dem Menschen offenhalten: Der darf nicht mehr traditionell danach fragen, *was* der Mensch ist, sondern *wie* man ihn verstehen kann; der muss von einer konstativen auf eine offene Anthropologie umstellen.

In der neueren Pädagogischen Anthropologie erscheint daher *der Mensch* als *homo absconditus* (vgl. Zirfas 2009). Der Mensch wird in dieser Perspektive zu einer nicht lösbaren Frage, zu einer negativen und heuristischen Kategorie, die die Reflexion über anthropologische Grundphänomene historisch, interkulturell, transdisziplinär und selbstreflexiv möglich machen soll. Gerade die paradoxe Fassung der modernen pädagogischen Anthropologie macht die Betonung des fragmentarischen Charakters und der Negativität von Menschenbildern möglich, d. h. die Unabgeschlossenheit, das Nichtwissen, das Nichtwissenkönnen und das Rätselhafte des Humanen (vgl. Wulf 2009, 2013). Nur wenn der Menschen offen, ja unerkennbar bleibt, können seine Bildungs- und Bestimmungsmöglichkeiten untersucht werden.

Eine Pädagogische Anthropologie des *homo absconditus* enthält sich jeder Wesensbestimmung des Menschen. Sie ist daher eine reiche, vielfältige Anthropologie. Ein Ergebnis neuerer anthropologischer Forschungen zeigt sich immer wieder: Der Versuch, die Universalien des Menschen zu bestimmen, führt zur Erkenntnis, dass die einzige Bestimmtheit des Menschen seine Unbestimmtheit ist.

Zwar kann man deutlich machen, dass es viele Universalien gibt – z. B. alle Menschen werden geboren, sind sterblich, nehmen Nahrung zu sich, lernen etwas etc. – doch *unterhalb* dieser bloß faktischen Feststellungen (die im Einzelnen weniger „faktisch“ und weniger trivial sind, als man glaubt), zeigen sich zahlreiche bestehende oder mögliche Bestimmungen dieser Universalien (vgl. Wulf 1997).

Die auf eine negative Natur des Menschen ausgerichtete Form pädagogischer Anthropologie stellt sich nicht mehr die Frage nach *dem* Menschen, sondern die Frage nach den je spezifischen, historisch-apriorischen Dimensionen, die für die Erziehungs- und Bildungsprozesse des Menschen als konstitutiv betrachtet werden. Nunmehr geht man davon aus, dass man ohne die Aspekte der menschlichen Entwicklungen und Grenzen, der Zeit- und Räumlichkeit, der Körper- und Leiblichkeit, der Kulturalität und Sozialität sowie der Subjektivität und Individualität den Menschen in der Pädagogik nicht angemessen verstehen kann.

Diese Kategorien dienen der Pädagogik nunmehr als Deutungs-, Orientierungs-, Praxis- und Legitimierungshorizonte. Diese Anthropologien sind *performativ-optative Anthropologien*, da sie nicht mehr danach fragen, was den Menschen ausmacht, sondern *wie* er betrachtet und eingeschätzt werden kann – und welche pädagogischen Anschlussmöglichkeiten sich dabei ergeben (vgl. Wulf/Zirfas 2014; Zirfas 2021).

Der Mensch erscheint in dieser Perspektive als ein Kulturwesen, wobei hier unter Kultur die Gesamtheit von Lebensformen, symbolischen Repräsentationen, kulturellen Artefakte und mentalen Grundlagen einer Gruppe verstanden wird. Für die anthropologische Kulturalität spielen vor allem performative und mimetische, sowie symbolische und dingliche Dimensionen eine wichtige Rolle. Die Kultur dient dem Menschen zur Gestaltung des Überlebens wie des guten Lebens, als auch dem Verständnis seiner selbst und der Welt.

Wechselt man von der Ebene des Gegenstandes (Mensch) auf eine Ebene seiner Betrachtung (Anthropologie), wird ebenso die kulturelle Dimension deutlich: Pädagogische Anthropologie ist heute pluralistisch, d. h. sie bezieht ihr Wissen aus unterschiedlichen Disziplinen und – sehr bedeutsam – auch aus unterschiedlichen Kulturen. Sie ist inter- und transdisziplinär und inter- und transkulturell im Wissen darum, dass die unterschiedlichen disziplinären und kulturellen Wissensformate durchaus im Widerstreit liegen können. Die Pädagogische Anthropologie bietet ein offenes Feld des Wissens, dessen Ränder unscharf konturiert sind und das Überschneidungen mit vielfältigen kulturellen Wissensformen (Philosophie, Geschichte, Ethnologie, Biologie, Psychologie, Theologie, Ästhetik usw.) enthält. Sie bildet keinen fest umrissenen, systematischen Wissenskanon, sondern eine wissenschaftliche Einstellung oder Haltung, die die Frage nach dem Humanen stellt, eben weil dieses rätselhaft und nicht vollständig erkennbar ist. Sie definiert sich über die Perspektiven und die Problematisierungen, die sich in ihrem Wissen abzeichnen.