



**Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät  
Institut für Erziehungswissenschaften  
Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft**

HU | Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät | D-10099 Berlin

**Prof. Dr. Malte Brinkmann**

Abt. Allgemeine Erziehungswissenschaft  
Unter den Linden 6, D-10099 Berlin  
(Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7)  
Telefon: +49 30 2093-4091/4092  
Telefax: +49 30 2093-4047  
E-Mail: malte.brinkmann@hu-berlin.de

**SS 16 Kolloquium der Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft  
mittwochs 16.00-20.00 Uhr zweiwöchig**

**Pädagogische Anthropologie – theoretische und empirische Perspektiven nach dem „Ende des Menschen“**

Pädagogische Anthropologie ist die Sammelbezeichnung für Zugänge in der Erziehungswissenschaft, die sich mit impliziten oder expliziten Bildern des Menschen in Erziehung, Bildung und Sozialisation unter Bedingungen von Historizität, Kulturalität und Diversität beschäftigen. Nach dem „Ende der großen Erzählungen“ (Lyotard) und dem „Ende des Menschen“ (Foucault) ist die (pädagogische) Anthropologie als Ansatz und Disziplin problematisch geworden. Zugleich werden in den Kultur- und Neurowissenschaften, in den Gender Studies, in der anglo-amerikanischen „anthropology of education“ und in ethnographischen sowie erziehungswissenschaftlichen empirischen und theoretischen Forschungen die anthropologische Frage nach dem Menschen wieder hervorgerufen – etwa die Frage nach dem Verhältnis von Körper/Leib und Diskurs, von Relativismus und Universalismus der Normen und Werte, nach dem Verhältnis von Naturalismus und Kulturalismus von Menschenbildern (vgl. M. Brinkmann (2016): Stichwort: Pädagogische Anthropologie, in: Staatslexikon der Görres-Gesellschaft, hg.v. M. Oberreuter, im Erscheinen).

Das Kolloquium ist als grundlagentheoretisches Lektüreseminar konzipiert, es finden diesmal keine Vorträge statt.

Datum	Thema
20. 04.	<p><b>1 Einführung: Anthropologische Modelle in der pädagogischen Tradition</b></p> <p>Paul Ekman: universale Basalemotionen als anthropologische Konstanten? (J. Plamper: Geschichte und Gefühl, München 2012).</p> <p>B. Pascal: Pensées, Stuttgart 1956.</p> <p>J. G. Herder: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, hg. v. B. Suphan, 1966.</p> <p>W. v. Humboldt: Werke in fünf Bänden, Bd. 1, hg. v. A. Flitner, K. Giel, 1969.</p> <p>I. Kant: Werkausgabe in zwölf Bänden, Bd. 12, hg. v. W. Weischedel, 1977.</p> <p>J.-J. Rousseau: Diskurs über die Ungleichheit/ Discours sur l'égalité, hg. v. H. Meyer, 1984.</p> <p>Exposition des Problems der metaphysischen Fundamente der pädagogischen Anthropologie zwischen Naturalismus und Kulturalismus, Universalismus und Relativismus, Individuum und Gattung, Ursprung und Telos.</p> <p>Fünf anthropologische Modelle bei Klassikern der Pädagogik (Lektüre in Auszügen) im Horizont von: Disproportionalität (Pascal), Perfektion (Rousseau), Geschichte (Herder), Transzendetalem (Kant), spekulativer Empirie (Humboldt)</p>

4. 05.	<p><b>2 Das „Ende des anthropologischen Menschen“ und der „anthropologische Schlaf“: Michel Foucault</b>  Michel Foucault: Die Ordnung der Dinge, Frankfurt 1974.  Kap. 1: Die Hoffräulein  Kap. 9: Der Mensch und seine Doppel</p> <p>In <i>Les mots et les choses</i> richtet sich Foucaults Kritik gegen das vorstellende und sich selbst vorstellende Vernunftsubjekt, das sich anmaßt, sich selbst und die Welt in den Griff bzw. auf den Begriff bringen zu können. Der Mensch erscheint als eine 'Gestalt' im „gefährlichen und gefährdeten Wissen“ (OD 417, franz. 359) der Humanwissenschaften. Der endliche Mensch taucht im Gravitationszentrum der objektiven Wissenschaften auf, insofern er repräsentiert, oder – anders gesagt – insofern er vorstellt und sich vorstellt. Denn er ist als vorstellendes Subjekt die Voraussetzung dafür, dass es Sprache, Leben und Produktion als Vorstellungen überhaupt gibt. Zugleich aber sollen die subjektiven Bedingungen der Möglichkeit (das Leben, die Produktion, die Sprache) als Erkenntnisobjekte untersucht werden. Das Dilemma der neuzeitlichen Subjektphilosophie, der Humanwissenschaft und der Selbsterkenntnis des anthropologischen Menschen ist damit formuliert: Weil der Mensch als Subjekt-Objekt seines Wissens auf dem schwankenden Boden einer fundamentalen Endlichkeit wissenschaftliche und philosophische Erkenntnis möglich machen soll, kann er sich niemals vollständig (als Objekt, als Vorstellung) vor sich selbst bringen. Er muss das „Positive im Fundamentalen“ wiederholen, die Foucault in den bekannten Doppeln vom „Empirischen und Transzendentalen“, vom „Cogito und dem Ungedachten“ und vom „Zurückweichen und der Wiederkehr des Ursprungs“ durchspielt. Die Zirkelstruktur des humanwissenschaftlichen Denkens des Menschen wird allerdings vor der Folie der logisch eindeutigen und einheitlichen sowie strukturell transparenten Theorie der Repräsentation aufgewiesen. Diese Metaphysik der Aufklärung gilt Foucault als Beispiel und Vorbild für das reine Denken, ohne Disparität, Geschichte, Geschichtlichkeit und vor allem ohne Anthropologie.</p>
18. 05.	<p><b>3 Strukturele Anthropologie: Helmuth Plessner</b>  H. Plessner: Die Stufen des Organischen und der Mensch: Einleitung in die philosophische Anthropologie, 1975.  H. Plessner: Der Aussagewert einer philosophischen Anthropologie, in: Wirklichkeit und Reflexion. Walter Schulz zum 60. Geburtstag, hrsg. v. H. Fahrenbach, Pfullingen 1973, S. 335-353.</p> <p>Helmuth Plessners „Phänomenologie des Lebendigen“, die im anthropologischen Hauptwerk „Die Stufen des Organischen“ von 1928 sowie in einer Reihe weiterer Schriften entwickelt wird, stellt für die moderne (pädagogische) Anthropologie einen vielfach aufgegriffenen Bezugspunkt dar. Das spezifisch „Über-sich-hinaus-sein“ des Menschen, das Produktive und Schöpferische der menschlichen Lebensform wird strukturell als Exzentrizität fassbar. Von besonderem Interesse ist Plessners Analyse der Positionalität und Bedeutung der Differenz Körpers - Leibes als „natürlich-künstlicher“ Ort elementarer Reflexivität sowie das Konzept der Verkörperung, das sich als Prinzip von Bildung und Lernen lesen lässt.</p>
1. 06.	<p><b>4 Historische und relationale Anthropologie</b>  C. Wulf: Pädagogische Anthropologie, in: ZfE 18/1 (2015), 5-15.  N. Ricken: Menschen: Zur Struktur anthropologischer Reflexionen als einer unverzichtbaren kulturwissenschaftlichen Dimension, in: F. Jaeger, B. Liebsch (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften, Bd. 1, 2004, 152-172.</p> <p>Die Historische Anthropologie entwickelt aus der Kritik an der vermeintlich übergangenen Historizität und Kulturalität einen transdisziplinären und transkulturellen Ansatz, der die Geschichtlichkeit ihrer Perspektiven und ihres Gegenstandes zum Ausgangspunkt nimmt. Neben theoretischen mehrten sich qualitativ-empirische Studien im Bereich der Historischen Anthropologie, wobei sich allerdings ihr Gegenstand in der Diversität der empirischen und theoretischen Zugänge zu verlieren scheint. Anthropologie muss sich nicht auf eine historisch-relativistische Bestandaufnahme und –wahrung zurückziehen, so Ricken. Als kategoriale Reflexion auf das Menschliche in Bildung, Erziehung und Sozialisation kann sich die Pädagogische Anthropologie nicht mit dem Aufweis der Heterogenität zufrieden geben, sondern muss als „kritische Gedächtnis“ der Kulturwissenschaften relational und differentiell fortgeschrieben werden.</p>

15.06.	<p><b>5 Leibanthropologie und „pädagogische“ Anthropologie</b></p> <p>W. Loch: Der Mensch im Modus des Könnens. Anthropologische Fragen pädagogischen Denkens, in: E. König, H. Ramsenthaler (Hg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie, 1980, 191-225. K. Meyer-Drawe: Leiblichkeit, in: Benner, D., Oelker, J.: Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim, S. 603-619.</p> <p>Werner Loch entwickelt unter Bezug auf Plessner und Bollnow eine Anthropologie des Menschen „im Modus des Könnens“ (Loch 1980). Der Ausspruch Plessners: „Der Mensch ist das, was er vermag“, wird zu einer offenen Frage, die er praktisch und tätig dadurch beantwortet, indem er sein „spezifisches Können“ ausbildet, sich selbst hervorzubringen (ebd.: 212), sich zum Werk seiner Selbst zu machen. Diese „Kompetenz“ beinhaltet in zirkulärer Verspannung Fähigkeiten und Fertigkeiten, Können und Nicht-Können. Loch bestimmt die Übung als „Grundform menschlichen Lernens“ mit dem Ziel der „Bildung des Menschen durch sein Können“ (ebd.: 213f.). Bollnow und Loch verbleiben in einem subjektorientierten Ansatz, der schließlich die oben aufgeworfenen Probleme naturhaft vorausgesetzter Lernfähigkeit als anthropologisches Grundmoment zukehren lässt. Diesen versucht der leibphänomenologische Ansatz zu unterlaufen. Leib und Leiblichkeit spielen nicht nur in der Leibphänomenologie eine große Rolle. Kann man auch in der Pädagogik nach Jahrhunderten der Leibvergessenheit von einer Renaissance des Leibes diesseits metaphysischer und essentialistischer Postulate sprechen?</p>
29.06.	<p><b>6 Existenziale und Koexistenziale Anthropologie</b></p> <p>Fink, Eugen (1989): Der Mensch als Fragment. In: Fink, E. (Hg.): Zur Krisenlage des modernen Menschen. Erziehungswissenschaftliche Vorträge. Würzburg. S. 29–47. Schütz, Egon: Prolegomena zu einer »existenzialkritischen Pädagogik«. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 55 (1979), S. 445-464. Schütz, Egon: Anthropologie zwischen Selbsterkenntnis und Selbsterfahrung. In: Nahtstellen III. Kippenheim 1982. S. 9-14.</p> <p>Anthropologie als Praxis zu fassen bedeutet, den Vollzugscharakter der tätigen Ausdeutung und Ausprägung des Selbstverhältnisses in den Mittelpunkt zu rücken, in dem und mit dem der Mensch sein Leben führt und sich zum Werk seiner selbst macht, sich eine Form gibt – von den ersten kulturellen Artefakten und Riten der Frühzeit bis hin zu den virtuellen Artefakten unserer technischen (Post-)Moderne. Nicht das Was?, sondern das Wie? menschlichen Daseins in seiner kulturhaften Sozialität und mundanen Relationalität kommt damit in den Blick kategorialer Reflexion. Das zirkelhaft unterfangen, sich als Subjekt im Modus wissenden und wissenschaftlichen Zugriff vor sich selbst zu bringen, ist damit als Aufgabe formuliert, sich in lebensweltlichen Strukturen bzw. Phänomenen praktisch lernend und bildend zu vergewissern.</p> <p>Fink beschreibt „Grundphänomene des menschlichen Daseins“ als kulturelle Praxen: Spiel, Herrschaft, Arbeit, Liebe, Tod, Erziehung. Sie gelten als koexistenzielle und leibliche Praxen in Zeit und Raum menschlich-politischer Gesellschaft und als Ausdruck existenzieller Sorge. Schütz arbeitet den Fink’schen Ansatz in Verbindung mit Heideggers Fundamental-Anthropologie als existenzial-kritische Anthropologie aus. Die koexistenzialen Grundphänomene werden mit den Existenzialien Vernunft, Freiheit, Leib, Sprache und Geschichtlichkeit zu einem Raster verbunden, das anthropologische und epistemologische Reduktionen in Theorie und Praxis der Bildung und Erziehung aufzuweisen vermag.</p>
13.7.	<p><b>7 Anthropologie und Humanismus</b></p> <p>Egon Schütz: Humanismus als anthropologische Herausforderung. Eine Zwischenüberlegung. In: Humanität und Bildung. Festschrift für Clemens Menze zum 60. Geb. Hildesheim 1988. Judith Butler: Auf kritische Weise queer, in: Körper von Gewicht, Frankfurt 1997, S. 293-322.</p> <p>Ausgehend von Schütz’ kategorialer Unterscheidung einer anthropologisch-humanistischen Differenz werden körpertheoretische, subjekttheoretische und humanistische Aspekte der Gendertheorie Butlers fokussiert und die anthropologischen und normativen Implikationen erörtert. Das Kolloquium schließt mit einem Ausblick auf das nächste Semester, in dem diese Veranstaltung unter dem Titel „Humanismus, Antihumanismus und Transhumanismus“ weiter geführt wird.</p>