

Silvy Chakkalalakal

## „The World That Could Be“

Gender, Bildung, Zukunft und das Projekt einer Anticipatory Anthropology

*Silvy Chakkalalakal*

*“The World That Could Be”. Gender, Education, Future and the Project of an Anticipatory Anthropology*

*Abstract:* This article is the revised version of my inaugural lecture given on June 27, 2017 at the Department of European Ethnology at Humboldt-Universität zu Berlin. Following the professorship’s research areas of gender, education and the future, I would like to elaborate the anticipatory, imaginative and transformative (“educational”) potential of European Ethnology. In a broad outline, which sketches out future research topics and questions, I inquire into the following three aspects: Firstly, doing and making futures are presented as topics of cultural analysis from the perspective of gender and education. Secondly, I show the relations between pedagogical and anthropological concepts and how a wide conception of education may enrich European Ethnology. And thirdly, I discuss how European-Ethnological research practices can be understood as an Anticipatory Anthropology, which analyzes the making of futures, but is also part of laying out and creating futures. This article focuses on the entanglements of future/education on different social fields, such as that of economics (technological advertisement by the company Intel), the literary field (the feminist science fiction of Ursula Le Guin) and the field of early Cultural Anthropology as Future Research (the collaborations of Boasian anthropologists and the pedagogue John Dewey). Here, I am interested in how time and temporality are made, practiced and imagined and how temporal orders are created. Throughout my analysis, it becomes evident that the nexus of future/education and future-making takes effect through the dialectic relation of the normative and the exploratory.

*Keywords:* gender, education, future, anticipatory anthropology, time and temporality

### 1. Die Verklammerung von Zukunft und Bildung

Zukunft ist gerade in aller Munde. So stellte zuletzt das Bundesministerium für Bildung und Forschung das Wissenschaftsjahr 2018 unter das Motto „Arbeitswelten der Zukunft“. Im Frühjahr 2019 soll in Berlin das Futurium (ehemals Haus der Zukunft) eröffnen und in Beratungsfirmen, Think Tanks und Forschungseinrichtungen lebt das alte Thema Zukunftsforschung neu auf. Mit der Einrichtung der Juniorprofessur am Berliner Institut für Europäische Ethnologie mit dem Schwerpunkt Gender, Bildung, Zukunft ist nun auch eine kulturanthropologische und europäisch-ethnologische Zukunftsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin Teil dieser Entwick-

lungen. Folgender Beitrag, der die überarbeitete Version meiner Antrittsvorlesung<sup>1</sup> ist, hat insbesondere drei Anliegen. Er möchte erstens Zukunft und Zukunftswissen im Zusammenspiel mit den Perspektiven Gender und Bildung als Untersuchungsgegenstand andenken; zweitens möchte er zeigen, wie eine bildungstheoretische Perspektive die Europäische Ethnologie bereichern und wichtige Querverbindungen zu anderen Forschungsfeldern herstellen kann. Drittens möchte ich einige Überlegungen dazu anstellen, wie sich die europäisch-ethnologische Forschungspraxis als eine Anticipatory Anthropology verstehen lässt; als eine Forschungsweise, die gesellschaftliches Zukunft-Machen analysiert und gleichzeitig an der Herausbildung von Zukünften mitbeteiligt ist.

Zukunftsforschung tritt das erste Mal in Form von prognostischen, gestalterischen und lösungsorientierten Denkstilen und Praktiken während des Zweiten Weltkriegs auf, hier vor allem in den USA, und gewinnt als „Future(s) Research“ in den 1960er- und 1970er-Jahren an Einfluss (Seefried/Barbieri Masini 2000: 491; Seefried 2015: 2). Die frühe Kulturanthropologie der 1910er- und 1920er-Jahre ist von Anfang an beteiligt bei der Produktion von Zukunftswissen. In den Auftragsforschungen von Franz Boas (1858–1942), Ruth Benedict (1887–1948) und Margaret Mead (1904–1975) für die US-amerikanische Regierung<sup>2</sup> und in der Mitarbeit in transdisziplinären Arbeitszusammenhängen der Zeit<sup>3</sup> besitzt die kulturanthropologische Perspektive sogar eine öffentliche Stimme (Chakkalaka 2018).

Zukunftsforschung möchte Zukünfte entwerfen, indem sie Zukunftswissen generiert. Traditionelle Themen waren und sind beispielsweise Technikentwicklung, Bevölkerungsentwicklung, Zusammenleben und Demokratisierung, Migration und Mobilität, Konfliktforschung, Zukunft der Arbeit, Nachhaltigkeit und Umwelt, Zukunft der Medien und nicht zuletzt Bildung. Untersucht man die Produktion von Zukunftswissen innerhalb der Boas'schen kulturanthropologischen Kreise, hebt sich die konzeptuelle Verknüpfung von Bildung und Zukunft sichtbar heraus. Bereits in Margaret Meads erster Ethnographie *Coming of Age in Samoa* (1928) spielt die Verbindung von Gender, Bildung und Zukunft eine zentrale Rolle. So schreibt sie in ihrem letzten Kapitel „Education for choice“, in dem sie eine konfliktfreiere sexuelle Erziehung entwirft:

- 1 Antrittsvorlesung Silvy Chakkalaka, 27.06.2017: „The World That Could Be“ – Gender, Bildung, Zukunft und das Projekt einer Anticipatory Anthropology am Institut für Europäische Ethnologie, Humboldt-Universität zu Berlin.
- 2 Ruth Benedicts Studie *The Chrysanthemum and the Sword. Patterns of Japanese Culture* (1946) ist eine Studie, die sie auf Anfrage des U.S. Office of War Information verfasst hat. Die Untersuchung sollte dazu dienen, das Verhalten von Japaner\_innen im Zweiten Weltkrieg zu verstehen. Neben Benedict und Margaret Mead engagierte die Foreign Morale Analysis Division des U.S. Office of War Information auch Clyde Kluckhohn als Teil einer Gruppe von Anthropolog\_innen, vgl. Engerman 2009: 3, 44, 56.
- 3 Gregory Bateson und Margaret Mead waren beispielsweise Teil der *Cybernetics Group*. Vgl. Valentine 2015; Holl 2004.

„And even more importantly, this child of the future must have an open mind. The home must cease to plead an ethical cause or a religious belief with smiles and frowns, caress or threats. The children must be taught tolerance, just as today they are taught intolerance. They must be taught that many ways are open to them, no one sanctioned above its alternative, and that upon them and upon them alone lies the burden of choice.“ (Mead 2001: 169)

Meads Arbeit steht exemplarisch für die Verwendung der Figur des Kindes als Chiffre für die Zukunft der Menschheit.<sup>4</sup> Im Kontext des ethnologischen Primitivismus wird die temporale Dimension von „primitiver Kultur“ und Kindheit als ursprünglicher und natürlicher Phase sichtbar (Torgovnick 1990; Warneken 2010: 33–53). Kind und Kindheit sind auf dem Feld der Zukunftsforschung ein wiederkehrender und zentraler Referenzpunkt, den es lohnt weiter zu verfolgen.

Auf Basis dieser vorerst kurzen wissenshistorischen Skizzierung der Anfänge der Zukunftsforschung geht dieser Beitrag der Frage nach, welches Potenzial die konzeptuelle Verbindung von Bildung und Zukunft für die Kulturanalyse besitzt und welche methodischen und epistemologischen Implikationen dies für eine europäisch-ethnologische Bildungs- und Zukunftsforschung hat.

Die Verknüpfung von Gender, Bildung und Zukunft eröffnet neue Blickweisen auf Temporalität als kulturelles Phänomen, indem sie die Verschränkung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in den Blick nimmt (Bevernage/Lorenz 2013; Chakkalalal 2018). Vorstellungen von linearer Zeit, vom „Besitz“ einer Vergangenheit oder von Geschichte als Fortschritt sind in der Kulturanthropologie im Kontext postkolonialer Kritik unter der Wendung „politics of time“ diskutiert worden (Fabian 1983; Osborne 1995). Eine hier angedachte europäisch-ethnologische Bildungs- und Zukunftsforschung versteht vor diesem Hintergrund Zeitentwürfe und -bilder sowie Zukunftswissen hervorbringende Zeitpraktiken als performative, ästhetisch-sinnliche und politische Handlungen; als Handlungen, die *Zeit machen*. Ein solches Verständnis von Zeit erkennt das stete Hervorbringen von Wirklichkeiten an; es ist eminent politisch, wie der Historiker Elazar Barkan aus der Perspektive einer „engaged historiography“ schreibt:

„(...) the construction of history continuously shapes our world, and therefore has to be treated as an explicit, directly political activity, operating within specific scientific methodological and rhetorical rules.“ (Barkan 2009: 907)

Mit einem so verstandenen Zeitbegriff wird auch deutlich, warum der politische Theoretiker Armen Avanessian gemeinsam mit seinem Kollegen Suhail Malik beobachtet, dass das verstärkte Vorhandensein von Zukunft die Relationen zur Vergangenheit und Gegenwart ändert:

4 Mead wird in der Geschichtsschreibung der Anticipatory Anthropology nicht selten als eine der Vordenker\_innen oder gar als Begründerin gesehen. So macht sie 1971 mit *A Note on Contributions of Anthropology to the Science of the Future* einen ersten Aufschlag für ein solches Projekt. Vgl. Mead 2005; Salazar et al. 2017: 6.

„Wir leben nicht nur in einer neuen oder beschleunigten Zeit, sondern die Zeit selbst – die Richtung der Zeit – hat sich geändert. Wir haben keine lineare Zeit mehr im Sinne einer Vergangenheit, auf die die Gegenwart und die Zukunft folgen. Es ist eher umgekehrt: Die Zukunft ereignet sich vor der Gegenwart, die Zeit kommt aus der Zukunft. Wenn die Leute den Eindruck haben, dass die Zeit aus den Fugen geraten ist, dass sie keinen Sinn mehr ergibt oder nicht so ist, wie sie einmal war, dann liegt das meiner Meinung nach daran, dass sie – oder wir alle – Probleme haben, sich daran zu gewöhnen, in einer spekulativen Zeit oder in einer spekulativen Zeitlichkeit zu leben.“ (Avanessian/Malik 2016: 7)

Das zunehmende Auftreten von Zukunft und Zukunftswissen stellt uns nicht nur vor die Frage nach Zeitvorstellungen, -bildern und -gefühl; ihre Untersuchung bringt vielmehr Einsichten in die Wirkungsweisen von Zeit selbst hervor, indem sie Zeit als Ordnungskategorie begreift. Aus europäisch-ethnologischer Perspektive schließt sich hier die ethnographisch orientierte Frage an, wie Zeit und Zeitlichkeit praktiziert, imaginiert, erfahrbar gemacht und verortet werden. Und nicht zuletzt natürlich, welche spezifischen Parameter von Macht und Ungleichheit damit verknüpft sind.

## **2. Zukunft als normatives und exploratives Lehrstück**

Analog zum Thema Zukunft und Zukunftswissen zieht sich die Verklammerung von Bildung und Zukunft durch die unterschiedlichsten gesellschaftlichen Kontexte. Die konzeptuelle Verknüpfung der beiden Themen findet sich auf dem Feld der Politik, der Wirtschaft, der Werbung, der Kunst, der Sub- und Gegenkultur usw., bei Parteien, Stiftungen, Beratungsfirmen, Think Tanks, Vereinen, Geschäften, Museen und anderen Einrichtungen im Kultur- und Kunstfeld. Schon hier werden zwei Aspekte von Zukunft/Bildung deutlich: Die Konstellation ist ein feldübergreifendes Phänomen, und sie ist eine „durchlaufende Kategorie“ (Lepenies 1977: 142), die in diversen Kontexten in ähnlicher Form auftaucht.

Mit einem Beispiel aus dem Feld der Wirtschaft möchte ich mit einem historisch-relationalen Blick den Nexus von Zukunft/Bildung näher beleuchten – einem Nexus, der die Relationalität der Konzepte und die mit ihnen verbundenen relationalen Wissenspraktiken verdeutlicht. Wie viele Technologieunternehmen hat auch die Firma Intel das Thema Zukunft für sich entdeckt und in einer Reihe von Unternehmensclips die Zukunft zur Werbebotschaft erkoren: „Intel knows the future, because we are building it“. Im Clip „Develop your Future“ von „Intel Africa“ sehen wir, wie ein Mädchen in seinen verschiedenen biographischen Etappen Intel-Technologie gebraucht.



Abb. 1: Develop your Future | Intel Africa: <https://www.youtube.com/watch?v=z4oDHpTC5gY>

„Develop your Future“ macht den Zeitlichkeitsaspekt deutlich, indem die Entwicklung des Mädchens mit der technologischen Entwicklung der Intel-Produkte eine symbolische Verbindung eingeht. Wir sehen im Aufwachsen des Mädchens wie sich auch die Intel-Prozessoren stetig weiterentwickeln. So wie das Mädchen lernt, sich Technik anzueignen, lernt auch die Technik selbst, wird komplexer und leistungsfähiger. Der Aufruf „Entwickle Deine Zukunft“ macht Zukunft als Entwicklungsparadigma sichtbar.

Das Bild des lernenden Kindes, das für technologischen Fortschritt und ganz allgemein für einen in die Zukunft gerichteten Blick steht, wird für mannigfaltige politische oder ökonomische Ziele eingesetzt. Was wir in diesem Beispiel sehen, ist ein Evozieren, ein empathisches An- und Aufrufen der Zukunft. Zukunft wird in der Figur des Kindes personifiziert und ins Bild gesetzt. Dies verstehe ich als eine Versinnlichung, eine Medialisierung und Ästhetisierung von Zukunft. Nicht selten wird in diesen ästhetischen Praktiken die Zukunft fühl- und sichtbar gemacht. Wir haben es dabei mit einer normativen Ästhetik zu tun, die im Nexus von Zukunft/Bildung einen Handlungsimperativ darstellt. Die dringlich evozierte Botschaft ist: „Ohne Bildung keine Zukunft!“ Diese sinnlich-ästhetische Wirkung macht die Herstellung und den Einsatz von Zukunftsbildern als eine Wissenspraktik sichtbar, die normatives Zukunftswissen und dabei auch Zukunft (als sicht- und fühlbare Zeit) als normativ wirkende Kategorie erschafft.

Der Intel-Clip „Develop your Future“ setzt die Wandelbarkeit des Menschen ins Verhältnis zur technologischen Entwicklung. Damit spricht er die „Bildsamkeit“

(oder auch „perfectibilité“ und „Vervollkommnung“<sup>5</sup>) als anthropologisches Phänomen an, ein Narrativ, das im späten 18. Jahrhundert die Figur des Kindes mit der Idee der Zukunft verbindet. Die Gestaltbarkeit des bürgerlichen Kindes stand für die Gestaltbarkeit der zukünftigen bürgerlichen Gesellschaft. Das Modell des lernenden Kindes prozessualisiert in dem hier genannten Beispiel ein Bildungskonzept, das seit dem 18. Jahrhundert auf erfahrungsbasiertem Lernen fußt und eben bis heute einflussreich ist (Chakkalaka 2014a). Es ist zu einem unhinterfragten Wissen geworden: dass nämlich der Mensch ein bildungsfähiges Wesen ist. Überlegungen zu einer lebenswerteren Zukunft, einem gerechteren und von Gleichheit geprägten Zusammenleben gründen nicht selten auf dem Konzept der Bildungsfähigkeit, das von einer Höher-Bildung, einer Kultivierung der gesamten Gesellschaft ausgeht. Vor diesem Hintergrund müssen auch die Debatten um Bildungsungleichheit und Chancengleichheit, die auch in diesem Werbe-Clip mitverhandelt werden, verstanden werden.

Schaut man sich die Inszenierung des Clips genauer an, entdeckt man die engen Verbindungen zwischen der Kategorie Gender und den Themen Bildung und Zukunft. Die Figur des bildungsfähigen Kindes wird hier anhand der rosa Blüten auf dem Computer und insgesamt viel rosa und lila Dekoration (s. Abb. 1), später mithilfe der Nagellackfläschchen und Lippenstifte neben dem Computer, als „Mädchen“ inszeniert. Ihr Mädchen-Sein befindet sich in Kontrast zur männlichen Erzählerstimme, die die Entwicklungsgeschichte aus einer übergreifenden Perspektive kommentiert und dessen ruhige Sprechweise die unterschiedlichen Zeitetappen gleichbleibend durchschreitet: „We have played. And as we have played, we have realized, that what we thought were complex problems, are actually things we can solve“ (Intel Africa 2015). Das „we“, von dem der Erzähler spricht, benennt zum einen die Firma Intel, zum anderen aber auch ein Gesellschaft umfassendes „Wir“, dessen Teil auch das Mädchen ist – sie ist eben wie „du und ich“. Gleichzeitig markiert aber die Figur des Mädchens in dieser Inszenierung einen geschlechtlich „anderen“ Bildungsraum. Die Protagonistin ist Signifikant geschlechtlicher Andersheit und erreicht dennoch ihre beruflichen und persönlichen Ziele. Damit ist sie Kontrast- und Identifikationsfolie gleichermaßen.

Die sogenannten „Anderen“ – Frauen und Mädchen genauso wie die kolonialen Anderen – sind in dem bürgerlich-aufklärerischen Konzept von Bildung mit ihren jeweils für sie zugeschnittenen Erziehungs- und Bildungsprogrammen mitgedacht (McClintock 1995; Zantop 1999). Und es ist hierbei kein Zufall, dass die Idee einer kolonialen Mission auf Bildungsentwürfen gründet, in denen das fremde Land und das

5 Dies sind Leitbegriffe der im 18. Jahrhundert entstehenden Disziplin der Pädagogik: Hier haben die bildungshistorischen Untersuchungen Ullrich Herrmanns eine Vorreiterposition, in denen er eine historische Sozialisationsforschung mit Blick auf Norbert Elias betreibt, vgl. Herrmann 1982; Herrmann 1992.

andere Geschlecht bis heute als erzieherische Laborsituation verstanden werden.<sup>6</sup> Ich möchte sogar weitergehen und behaupten, dass das Konzept Bildung elementar auf diese Anderen angewiesen ist, um überhaupt ihr transformierendes Potenzial sichtbar und erfahrbar zu machen (Chakkalal 2014b: 94–98). Es geht hier um die Schaffung einer verbesserten zukünftigen Gesellschaft durch Bildung, natürlich aus der Perspektive der frühen Pädagogik und einer bürgerlichen Schicht.<sup>7</sup>

Verfolgt man die Spuren der Konstellation Bildung/Zukunft unter der Perspektive Gender, die sich durch die unterschiedlichen Felder ziehen, lassen sich folgende erste Beobachtungen über Zukunft-Machen und Zukunftswissen festhalten:

1. Zukunft evoziert normativ-explorative Ästhetiken, die empathisch zu Handlung und Aktion an- und aufrufen.
2. Zukunft ist eine Bildungskategorie. Zukunft und „sich bilden“ sind aufs engste miteinander verknüpft. Zukunft wird zu einem Bildungsraum und Bildung zu einer Laborsituation, in der ein zukünftiges Szenario erprobt wird.
3. Zukunft verweist auf Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, die eine geschlechtertheoretische Perspektive unerlässlich machen; eine Perspektive, die „race“, „ethnicity“, „class“, „age“, „dis/ability“ etc. immer mitdenkt.

Zukunft-Machen und Zukunftswissen haben immer auch eine bildungspolitische Dimension. Sie entwerfen wirkungsvolle Bilder von Zugehörigkeit und Teilhabe.<sup>8</sup> Das Thema Bildung funktioniert wie ein Brennglas, das unterschiedliche soziale Probleme sichtbar macht. Nicht selten artikulieren sich hier Meinungen und Empfehlungen, die mit anderen politischen Feldern – z.B. Gleichstellung, Migration, Arbeit – eng korrelieren. Bildung ist somit wichtiger Bestandteil ganz unterschiedlicher politischer Zukunftspraktiken und -prozesse mit zivilgesellschaftlicher, volkswirtschaftlicher, bürgerrechtlicher und sozialpolitischer Relevanz. Über Bildung werden individuelle Lebenschancen, aber auch zukünftige Gesellschaftsentwürfe verhandelt. Der geschlechtertheoretisch betrachtete Nexus von Bildung/Zukunft befindet sich dabei immer in einem ambivalenten Spannungsverhältnis zwischen normativ und ex-

6 Susanne Zantop hat in diesem Kontext auch die sogenannte „Indianer“-Besessenheit der Deutschen bis ins 18. Jahrhundert verfolgt. Obwohl Deutsche zu diesem Zeitpunkt noch keine Kolonien hatten, könne man von einer literarischen kolonialen Mission sprechen. Innerhalb dieses „diskursiven Kolonialismus“, der sich in Romanen der Zeit äußerte, inszenierten sich Deutsche gerade in Bildungsparabeln als bessere Kolonisatoren mit starkem erzieherischen und paternalistischen Duktus, vgl. Zantop 1999; vgl. auch Reusch 2008.

7 Die frühe Pädagogik entwickelt ihre Fragestellungen relational zur Anthropologie und Naturgeschichte im ausgehenden 18. Jahrhundert. Ausgehend vom Anspruch der Gleichheit (s. z.B. die naturgeschichtliche Idee der Gattung Mensch), bildet sich hier eine unterschiedliche Verortung der Geschlechter und die Konstituierung der sogenannten „natürlichen Geschlechtercharaktere“ heraus, vgl. Honegger 1989; Mayer 2006.

8 Arjun Appadurai gründet seinen Entwurf einer „anthropology of the future“ auf eine „politics of hope“, die er aus seiner Forschung mit Slumbewohner\_innen in Mumbai entwickelt, vgl. Appadurai 2013: 285–300.

plorativ/imaginativ. Wir haben es mit der Gleichzeitigkeit von Machtraum (mit normativen Leitbildern) und von Möglichkeitsraum (mit explorativen Gedankenexperimenten) zu tun. Der folgende Teil widmet sich dem explorativ-imaginativen Aspekt. Dieser wird wohl am besten auf dem Feld der literarischen Science-Fiction sichtbar, bei dem eine fremde Welt als pädagogische Laborsituation funktioniert. Auch hier werden Zukunft und Zukunftswissen in der Spannung zu normativ-belehrend und explorativ hervorgebracht.

### 3. Zukunft als ethnographische Imagination

„The world that could be“ – Alternative Welten im Sinne von Macht- und Möglichkeitsräumen entwirft die Autorin Ursula Le Guin (1929–2018), die erst kürzlich im Januar dieses Jahres verstorben ist, in ihren Science-Fiction Romanen. Sie ist eine der bekanntesten US-amerikanischen Science-Fiction- und Fantasy-Autor\_innen, gefeiert mit zahlreichen Buchpreisen und von einer breiten Fangemeinde. 2016 beschrieb sie die *New York Times* als „America’s greatest living science fiction writer“ (Streitfeld 2016).

Nicht selten lässt Le Guin in ihren Romanen die Figur des Ethnologen auftreten, der diese neuen, alternativen Welten entdeckt. Das ist wohl kein Zufall, ist Le Guin doch die Tochter der Kulturanthropolog\_innen Alfred Kroeber (1876–1960) und Theodora Kroeber (1897–1979). Letztere war im Übrigen auch Romanautorin. Alfred Kroeber gehörte zur ersten Generation der Schüler\_innen um Franz Boas, der gemeinhin als Begründer der US-amerikanischen Kulturanthropologie gilt. Le Guin beschreibt selbst, wie sie als Kind im Semester an der University of California in Berkeley und in den Semesterferien auf der Familien-Ranch mit dem Namen „Kishamish“ in Napa Valley lebte. Theodora Kroeber schreibt im Rückblick:

„To children and adults alike, Kishamish’s forty acres were illimitably expandable, becoming for us a complete world. Much as the California Indians, in their long occupation of the land before the coming of the white man, lived within adjacent but separate worlds, tiny, complete, self-sufficient, of known and near boundaries. What lay beyond his own world interested the Californian very little; what lay within it was for him of cosmic variety, complexity, and passionate concern. So it was Kishamish: a world without phones or doorbells or the tyranny of close schedules; a world for exploration, for reading, for one’s own work, for swimming and playing games, for sitting by the outdoor fire until late in the night, talking, telling stories, singing; for sleeping under the stars.“ (Kroeber 1970: 141)

Die bekannte Autorin wächst in diesem gegenkulturellen Milieu von Drop-outs, Kulturanthropolog\_innen und Künstler\_innen auf. Kishamish ist neben den Feldforschungsorten – wie der Insel (Samoa, Bali etc.) oder den „Indian pueblos“ (Santa Fe und Taos, vgl. Stocking 1992: 290–292) – einer der Räume, in denen sich kulturanthropologische und künstlerisch-gegenkulturelle Praktiken miteinander verbinden



Abb. 2: Die Kroeber Familie, Kishamish, 1931

(Chakkalalal 2015). Ein weiterer Ort, an dem sich die wissenschaftlich-künstlerische Boheme trifft, ist Greenwich Village in New York. Le Guins alternative Welten sind kulturanthropologisch informiert, ihre fiktiven Ethnologen-Figuren nehmen eine beobachtende und beschreibende Haltung ein. Ihre Texte bringen etwas hervor, das ich als „ethnographische Imagination“ bezeichnen möchte.<sup>9</sup> Und tatsächlich spielen die Konzepte „Bild“, „Bildung“, „Einbildung/Imagination“ beim Zukunft-Entwerfen und -Machen eine elementare Rolle für Le Guin, wie schon die Eingangsworte des Romans *The Left Hand of Darkness* (1969) erahnen lassen: „I’ll make my report as if I told a story, for I was taught as a child on my homeworld that Truth is a matter of imagination“ (Le Guin 1987: 1).

Es sind die einführenden Worte des Protagonisten des Romans und Ethnologen Genly Ai, der vom Planeten „Terra“ (der Erde) kommend auf dem Planeten „Winter“ landet. Man könnte meinen, dass wir es mit einem *Writing Culture*-belesenen Kulturanthropologen zu tun haben. Was als besonders eindrücklich erscheint, ist die wichtige Rolle, die der Ethnologe gleich in seinem ersten Satz der Imagination in Verbindung mit der großgeschriebenen Wahrheit („Truth“) einräumt. Um einen wahr-

9 Auch wenn ich hier nicht Paul Willis’ Konzept der „ethnographic imagination“ übernehme, das den Versuch einer „experimental, profane theoretical methodology“ unternimmt, gibt es doch Überschneidungen im Interesse am Imaginären und an der Ästhetik als Wissenspraxis. Willis beschreibt letztere in seinem Vorwort wie folgt: „This is the bringing together of ethnographic accounts of everyday life and aesthetic questions. I pose the question in this book: what happens if we understand the raw materials of everyday lived cultures as if they were living art forms?“ (Willis 2000: ix–x, Hervorhebung im Original).

haftigen Bericht zu schreiben, braucht es laut Genly Ai Imaginationsfähigkeit und Einbildungskraft. Durch das Selbst-Bild vom lernenden Kind wird der Zusammenhang von Bildung und Imagination deutlich: Einbildungskraft bedeutet analog zu bürgerlichen Bildungskonzepten die Fähigkeit, durch anschauliche, sinnliche und bildliche Eindrücke Erfahrung und Wissen zu bilden. Die Bilder und die imaginative Praxis des Protagonisten sind also hervorgebracht durch dessen soziokulturelle Bildung, die er gleich schon im ersten Satz des Romans selbst anspricht und offenlegt.

Mit dem 1969 erschienenen *The Left Hand of Darkness* haben wir es mit einer feministischen Science-Fiction zu tun, die sich an einem alternativen Entwurf der Geschlechterverhältnisse versucht. So scheint es auf „Winter“ kein Geschlecht zu geben. Die Bewohner\_innen dieses Planeten können während des Zeitraumes ihrer sexuellen Aktivität männlich oder weiblich werden. Diese geschlechtliche Flexibilität basiert jedoch bei genauerem Hinsehen sehr wohl auf der Kategorie Geschlecht: Le Guin vermochte es nicht, die zweigeschlechtliche und heteronormative Matrix wegzuschreiben. Weiblich und männlich werden durchlässiger und austauschbarer, dennoch sind sie als binäre Pole vorhanden. An dieser Stelle erkennt man die oben skizzierte Ambivalenz des Zukunft-Machens zwischen normativer und explorativ-imaginärer Wissensproduktion. Der vermeintliche Gegenentwurf einer Zukunft ist durch und durch von den Problemen der Gegenwart geprägt, die dieser Entwurf eigentlich beseitigen will. Der Buchrücken fasst die Geschichte wie folgt zusammen:

„The Ekumen of Known Worlds has sent an ethnologist to study the Gethenians on their forbidding, ice-bound world. At first he finds his subjects difficult and off-putting, with their elaborate social systems and alien minds. But in the course of a long journey across the ice, he reaches an understanding with one of the Gethenians – it might even be a kind of love...“ (Le Guin 1987: Buchrücken)

Diese Science-Fiction ist eine ethnographische Imagination: Wir folgen der ethnologischen Perspektive Genly Ais, der versucht, diese fremde Welt zu verstehen. Es ist ein Feldtagebuch, das in der Ich-Perspektive verfasst ist:

„The snow had thinned a little. It was beautiful, drifting in white clots and clusters like a fall of cherry-petals in the orchards of my home, when a spring wind blows down the green slopes of Borland, where I was born: on Earth, warm Earth, where trees bear flowers in spring. All at once I was utterly downcast and homesick. Two years I had spent on this damn planet, and the third winter had begun before autumn was underway --- months and months of unrelenting cold, sleet, ice, wind, rain, snow, cold, cold inside, cold outside, cold to the bone and the marrow of the bone. And all that time on my own, alien and isolate, without a soul I could trust. Poor Genly, shall we cry?“ (Le Guin 1987: 142)

Der letzte ironische Satz verdeutlicht, wie der Text sich selbst reflektiert im Hinblick auf die Inszenierung von Grenzübergängen, die sich doch als klassische Erfahrung im fremden Feld kennzeichnen lässt. Felderfahrung ist Grenzerfahrung. In dem Gegen-

satzpaar „wärmendes Zuhause“ – „kalte Fremde“ geht es um die Grenzen zwischen hier und dort, wir und die Anderen, Zivilisation und Natur sowie um die Grenzen zwischen den Geschlechtern. Die Grenzüberschreitung ist beschwerlich und hart, sie ist eine verkörperte Praxis. Die Kälte, die bis in die Knochen kriecht, ist ein eindrückliches Bild dafür.

Erst im fremden Raum als Laborsituation kann man das Eigene überhaupt infrage stellen; nicht nur Fremdes wird hier hervorgebracht, sondern auch das Eigene und Bekannte erfährt eine Markierung – nämlich in der Opposition zum Anderen. Erst die Tatsache, dass es auf „Winter“ scheinbar kein Geschlecht zu geben scheint, lässt den Ethnologen Genly Ai von der Erde seine vorher relativ unmarkierte eigene männliche Geschlechtlichkeit fühlen. An den Grenzen der eigenen kulturellen Lebensweise werden die binären Oppositionen seines soziokulturellen Kontextes spür- und sichtbar, aus dem sich die Felderfahrung als Grenzerfahrung speist. Und diese Oppositionen – z.B. zwischen Mann und Frau, zwischen ambisexuell und heterosexuell – sind eben in ihrer symbolischen Konstituiertheit körperlich-sinnlich erfahrbar. Die Grenzen sind real und haben eine solche Wirkmächtigkeit, dass Genly Ai, und durch seine Augen auch wir als Leser\_innen, sie als normal und natürlich erfahren und ihren Übergang oft eben mit Schmerzen, Ängsten und mit Verwirrung erleben.

Dabei nutzt die ethnographische Imagination in der feministischen Science-Fiction den Raum einer potenziellen Zukunft und tritt somit projektiv auf. Nicht weil Ethnolog\_innen nun mit dem Raumschiff in fremde Welten reisen, sondern projektiv im Sinne eines „Was wäre, wenn...?“ Was wäre, wenn es die zweigeschlechtliche Matrix nicht gäbe? Wie wäre das soziale Zusammenleben ohne die Existenz von Männern und Frauen? Wie würde sich dann so etwas wie Liebe gestalten? Das Zukünftige tritt in diesem Roman jedoch nicht in Form einer Hochrechnung, Voraussagung oder Vorhersage auf: Wenn wir das und das nicht ändern, wird das und das passieren. Weder haben wir es hier mit Zukunft in Form einer Apokalypse oder Postapokalypse noch in Gestalt einer Utopie zu tun. Es handelt sich stattdessen um eine imaginativ-beschreibende Science-Fiction. Sie entwirft eine alternative Welt, die dezidiert mit den heimischen, bekannten und eigenen Parametern beschrieben und durchschritten wird. Und auch ihr imaginativer Entwurf in der Frage „Was wäre, wenn?“ ist durch und durch den Problemen und Überlegungen der eigenen Welt geschuldet. Insofern imaginiert und beschreibt der Text das, was auf der wärmenden Erde als konflikthaft und problematisch wahrgenommen wird.

So bedient sich der Roman einer ethnographischen Perspektive. Der Text bringt die fremde Lebensrealität in der Form eines anderen Erfahrungswissens nach Hause. Projektion bedeutet hier die Versinnlichung und Medialisierung von Zweigeschlechtlichkeit als einem Alltagsphänomen. Oder in Le Guins Worten aus dem Vorwort des Romans:

„All fiction is metaphor. Science Fiction is metaphor. What sets it apart from older forms of fiction seems to be its use of new metaphors, drawn from certain great dominants of our contemporary life – science, all the sciences, and technology, and the relativistic and the historic outlook, among them. Space travel is one of these metaphors; so is an alternative society, an alternative biology; the future is another. The future, in fiction, is a metaphor.“ (Le Guin 1987: xviii–xix)

Die ethnographische Imagination ist eben versinnlichte und medialisierte Zukunftsprojektion, hier in Form der alternativen Welt „Winter“, mit dem Versuch, Geschlechtlichkeit anders und alternativ zu erzählen. Ethnographische Imagination wird als Wissenspraxis sichtbar: Sie lässt sich nicht nur auf eine spezifische Ausdrucksweise reduzieren, sondern ist eine Wissenspraxis der sinnlichen und ästhetischen Erkenntnis.<sup>10</sup> In ihrer spezifischen Art sich auszudrücken, konstituiert sie Geschlechtlichkeit als Erkenntnisgegenstand. Sie ist gekennzeichnet vom Spannungsverhältnis zwischen normativ und explorativ, indem sich die alternativen Entwürfe immer auf das beziehen, das sie kritisch zu reflektieren suchen. Gerade als explorative Kritik verdeutlicht die ethnographische Imagination so immer auch die Wirkmächtigkeit der normativen Wirkungsweisen von Zukunft-Machen und Zukunftswissen, indem auch sie eine belehrende und verhaltensändernde Dimension hat. Dieser Aspekt deutet deutlich auf den Nexus von Bildung/Zukunft hin, den ich im Weiteren unter Bezugnahme auf das Boas'sche Kultur-Konzept beleuchten möchte.

#### **4. Lernen für die Zukunft – Zur Korrelation von Zukunft, Bildung und Kultur**

Eine Frage, die bei der Darstellung von Zukunftsszenarien in so unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern wie der Wirtschaft, Literatur und Wissenschaft mitschwingt, ist: Was können wir davon lernen? In der Verklammerung von Zukunft und Bildung haben wir bisher gesehen, dass Zukunft-Machen und Zukunftswissen Gegenwart verändern will. Dabei werden normativ-explorativ imaginäre Welten erschaffen, die nicht selten als pädagogische Gedankenexperimente und Laborsituationen funktionieren. Innerhalb dieser Welten wird neues Wissen in Relation zu alten Inhalten lernend hervorgebracht. In meinen bisher analysierten Beispielen, dem Intel-Clip und der Science-Fiction-Welt bei Le Guin, findet sich jeweils eine Figur des lernenden Menschen (in Form des „Intel-Mädchens“ und in Gestalt des Ethnologen Genly Ai). Mit dem Bild des Lernens ist die Vorstellung der Schule verknüpft, in der man meinen vorherigen Beispielen folgend die Firma Intel als technologische Schule oder den Pla-

10 Hierbei folge ich mit der ästhetischen Dimension des Konzeptes „ethnographische Imagination“ dem Ästhetik-Konzept Baumgartens, das Christoph Menke wie folgt umreißt: „[D]ie sich formierende Ästhetik [machte] an Qualitäten wie dem Schönen den spezifischen Erkenntnischarakter allen sinnlichen Wahrnehmens klar“ (Menke 2002: 19–48). Ästhetik ist hier nicht lediglich eine Ausrichtung auf Kunst, sondern muss als eine Wissen hervorbringende Praxis verstanden werden. Das Schöne wird hier zum Erkenntnisgegenstand.

neten „Winter“ als Schule der eigenen und fremden Verhaltensweisen deuten kann. Schule ist dabei sehr weit konzeptualisiert im Sinne eines Bildungsraumes. Dieser kann dabei mit den jeweiligen Inhalten aufgefüllt werden, die das entsprechende Zukunftskonzept antreiben: Technologie, neue Medien, Demokratieverständnis, soziale Werte und geschlechtergerechtes Zusammenleben etc. Schule kann so als sinnproduzierende Metapher für die als erstrebenswert erdachten Inhalte und gesellschaftlichen Veränderungen flexibel in den einzelnen Zukunftsentwurf eingesetzt werden. Das Feld des Zukunftswissens ist durchzogen von den Begriffen Schule, Lernen, Kindheit, Kind, experimentelles Forschen und Erfahren. Für meine weitere Untersuchung des Nexus von Zukunft/Bildung spielt die kulturrelativistische Konzeption von Kultur eine wichtige Rolle, die ich im Folgenden näher beleuchten möchte.

Auch in Le Guins literarischer Welt taucht die Metapher der Schule auf. Sie wird als Ort der Verhandlung und Verarbeitung von Differenz entworfen. So bezeichnet Genly Ai das „Ekumen of the Known World“, innerhalb dessen sein Heimatplanet die Erde einer von vielen ist, als Schule: „It is a society and it has, at least potentially, a culture. It is a form of education; in one aspect, it's a sort of very large school – very large indeed“ (Le Guin 1987: 146). An anderer Stelle beschreibt er seinen Auftrag als eine Art Bildungsmission, als Handel mit Bildung: „[O]pen trade is really what I'm here to try to set up. Trade not only in goods, of course, but in knowledge, technologies, ideas, philosophies, art, medicine, science, theory (...)“ (Le Guin 1987: 148).

Die Konzeptualisierung des „Ekumen“ als Schule ist bezeichnenderweise eine Bezugnahme auf die Überlegungen des Vaters der Autorin, Alfred Kroeber, zu der antiken Oikoumenê, die er in seinem Artikel *The Ancient Oikoumenê as an Historic Culture Aggregate* (1945) entwickelt hat. Die Oikoumenê wird von Kroeber als großes kulturelles Netz zwischen den Kulturen von Asien, Afrika und Europa entworfen – ein großes Austauschsystem von kulturellen Ideen und Produkten, die über Tausende von Jahren von einem Netzwerk ins andere übermittelt worden seien. Auch in Le Guins Konzept des „Ekumen“ als Schule stehen die Austauschmomente, die Relationalität kultureller Kontexte und Interaktionen im Fokus. Es basiert klar auf der kulturrelativistischen Idee von Kulturen im Plural, wie sie Franz Boas formuliert hat. Kroeber gehörte, wie bereits oben erwähnt, zu den Schüler\_innen von Boas', die den Begriff der Kultur in der anthropologischen Analyse popularisierten und erfolgreich machten. Zu den einflussreichsten gehörten u.a. Margaret Mead, Ruth Benedict, Edward Sapir (1884–1939), Melville Herskovits (1895–1963) und Zora Neale Hurston (1891–1960).

Die Ethnologen-Figur in Le Guins Roman und die frühen Kulturanthropolog\_innen, die sich als Vermittler\_innen, Sammler\_innen und Tauschende von Wissen, Technologien, Ideen, Philosophien, Künsten und Medizin verstanden, machen den Imperativ „Lerne von anderen Kulturen!“ sehr deutlich. In andere Welten gehen, um anderes, alternatives Wissen mit nach Hause zu bringen, und dadurch angetrieben,

dieses Zuhause zu verändern. Das Feld selbst wird zur Schule und zum Ort des Lernens, um damit die Gegenwart in eine bessere Zukunft zu transformieren. Dies ist nur aus der kulturkritischen Perspektive zu erklären: So war Le Guin Feministin und Vietnamkriegsgegnerin in den 1960er-Jahren; Boas und seine erste Generation von Schüler\_innen schrieben ihre kulturellrelativistischen Schriften beginnend in den 1910er-Jahren in einer Zeit des extremen Nationalismus und der Xenophobie (Chakkalakai 2015). Die fremde Kultur wurde für Kulturanthropolog\_innen zum Bildungsraum, in dem sie die kulturellen Verhaltensweisen der eigenen Gesellschaft mit der fremden kontrastieren konnten, mit dem Ziel, diese dann zukünftig zu verändern.

Diese gegenkulturelle Dimension von „Lernen von anderen Kulturen“, um Zukunftswissen zu generieren, lässt sich weiter gut nachvollziehen, wenn wir der Begegnung von Franz Boas und John Dewey (1859–1952) in New York an der Columbia University nachspüren. Dewey ist als Vertreter der Philosophie des Pragmatismus (mit William James, 1842–1910, Charles Sanders Peirce, 1839–1914 und George Herbert Mead, 1863–1931) auf der einen Seite für Fragen der Kulturanalyse wichtig, da er sich intensiv mit den Konzepten Erfahrung, Erkenntnis und Praxis auseinandergesetzt hat (Chakkalakai 2014a: 60–64; vgl. Bogusz 2009). Auf der anderen Seite sind seine Arbeiten für das Thema Zukunft/Bildung so zentral wegen seiner pädagogischen Ideen, die beispielsweise in den von ihm mitgegründeten University of Chicago Laboratory Schools (1894) ihren Ausdruck fanden. Boas steht für die kulturellrelativistische und antirassistische Pluralisierung des Kulturkonzeptes, während Dewey wohl wie kein anderer ein neues Konzept von Bildung, explorativem Lernen und den Erfahrungsbegriff geprägt hat. Geht man den wissenschaftlichen Unternehmungen der beiden Figuren nach, bemerkt man, dass sie einander nicht nur begegnet sind, sondern auch zusammenarbeiteten. Man kann stark davon ausgehen, dass sie sich gegenseitig in ihrem Denken und Forschen beeinflusst haben. Anhand ihrer Wegkreuzungen und Arbeitsweisen möchte ich Überschneidungen von Pädagogik, Philosophie und früher Kulturanthropologie skizzieren, die mir für das Thema Zukunft als Forschungsfeld einer kulturanthropologischen und europäisch-ethnologischen Bildungsforschung wichtig erscheinen.

So haben Dewey und Boas 1914–15 gemeinsam ein Seminar unterrichtet mit dem Titel „An examination of the evolutionary and historical methods in the study of intellect“, das neben anderen Bezugnahmen auf Boas' Werk zeigt, dass auch Dewey in den 1910er-Jahren stärker begann, die Ideen des kulturellen Evolutionismus zu verwerfen.<sup>11</sup> Beide vertraten auch gemeinsame politische Ziele, wie das der Meinungsfreiheit und der Unabhängigkeit wissenschaftlicher Forschung und Lehre. Sie waren beispielsweise in den Gerichtsfall um den Philosophen Bertrand Russell (1872–1970) involviert, der aufgrund seiner Interessen und publizierten Schriften

11 Dewey bezieht sich in Seminaren, Leselisten und Aufzeichnungen auf Boas Werk *The Mind of Primitive Man* (1911), vgl. Dewey/Boydston 1985: xv (Fußnote 7); vgl. auch Dewey 1927: 24–36.

nicht an einer New Yorker Universität lehren sollte (Jay 2002: 442–446). Zu einem anderen Zeitpunkt schickte Boas einen offenen Brief vor dessen Publikation an Dewey, damit dieser den Brief kommentiere (Jay 2002: 269–270). In dem Brief vertrat Boas die Position, dass die USA nicht in den Ersten Weltkrieg eingreifen sollten. All diese hier nicht näher thematisierbaren Interaktionen machen die Atmosphäre in den USA der 1910er-Jahre deutlich, in denen viele Intellektuelle befürchteten, dass extremer Nationalismus und Patriotismus zum Verlust von kritischer Meinungsäußerung und freier Forschung führen könnten. Hier wurde buchstäblich die Zukunft von autonomer Wissenschaft und einer pluralistischen Gesellschaft verhandelt, sodass sich erkennen lässt, dass die Verbindung von Zukunft, Bildung und Kultur eine lebensweltliche und politische Rolle spielte.

Es gibt interessanterweise auch methodische Überschneidungen in den Forschungsweisen von Boas und Dewey. So unternahm letzterer 1918 mit seinen Studierenden eine ethnographische Studie in Philadelphia in einer polnischen Gemeinde, um deren sogenannte Assimilierungsresistenz zu untersuchen. Er hat also auch selber kulturanthropologisch geforscht:

„Daily they [the students] would examine the Poles under the microscope. Frances Bradshaw would study the ideas of education held by the residents; Brand Blanshard, their religion; his brother Paul Blanshard, their social customs; and Irwin Edman, their general intellectual, aesthetic, and neighborhood activities. Dewey would choose his own topic for study after he surveyed the scene.“ (Jay 2002: 281)

Ich kann an dieser Stelle nicht alle Spuren der Verbindung zwischen beiden darlegen, hier sollen diese Andeutungen jedoch genügen, um zu zeigen, dass das Bildungs- und das Kulturkonzept dieser Zeit erstens nur in ihrer Relationalität und zweitens nur mit ihren Verbindungen in das gegenkulturelle Milieu der Zeit verstanden werden können. Zum Beispiel hatte Dewey enge Verbindungen zum Schriftsteller Max Eastman (1883–1969), der an der Universität sein Assistent und Angehöriger der Greenwich Village-Bohème war (Eastman 1942). Auch zu Ruth Benedict hatte Dewey Kontakt, die wiederum ihrerseits Teil dieser Netzwerke mit Künstler\_innen, Filmemacher\_innen, Schriftsteller\_innen und Kulturrebell\_innen war und Gedichte schrieb und veröffentlichte. Interessanterweise muss erwähnt werden, dass Dewey auch Gedichte schrieb (Dewey/Boydston 1977: ix). Diese ästhetisch-imaginative Praxis einer alternativen Wissensproduktion produzierte Zukunft und Zukunftswissen, mit dem die eigene Gesellschaft verändert werden sollte (Chakkalal 2018).

So schreibt Dewey in *A Common Faith* (1934) über die Imaginationsfähigkeit als Motor der Produktion von neuem Wissen, das auf Zukunft und Veränderung gerichtet ist:

„The aims and ideals that move us are generated through imagination. But they are not made out of imaginary stuff. [...] The conditions for their existence were there in physical material and energies and in human capacity. [...] The new vision [...] emer-

ges through seeing, in terms of possibilities, that is, of imagination, old things in new relations serving a new end which the new end aids in creating.“ (Dewey 1934: 49)

Analog zu meinen vorherigen Ausführungen zur ethnographischen Imagination wird Einbildungskraft bei Dewey ebenfalls als eine Wissenspraxis entworfen, nämlich als die Fähigkeit, alte Zusammenhänge in neuem Licht zu sehen. „Imagination“ ist die Fertigkeit zu beobachten („new vision“ und „seeing“): Gegenwärtige Situationen werden erfasst, um in ihnen neue Möglichkeiten und alternative Zusammenhänge zu erkennen („new relations serving a new end“). Als Wissenspraxis bringt Imagination – und hier ist sicherlich auch die Praxis des Gedichteschreibens zu verorten – also eine „neue Zeit“ in Form von Zukunft und Zukunftswissen hervor. Mit den dargestellten Kooperationen im Blick erinnern sie hier sicherlich nicht zufällig an die ethnographische Beobachtungsgabe.

Innerhalb dieses gegenkulturellen Milieus spielte die Imaginationsfähigkeit als alternative Praktik der Wissensproduktion eine elementare Rolle. Die fremde Kultur dient hierbei als Imaginationsraum, der als ein Bildungsraum verstanden ermöglichte, alte Zusammenhänge in neuen und veränderten Konstellationen zu entwerfen. Bildungsraum meint hier buchstäblich einen Gestaltungsraum – einen imaginativen Raum, in dem man alternative Zukünfte erproben konnte. In Ruth Benedicts Schriften lässt sich dann auch ein weiterer Hinweis auf diese Verknüpfung von Zukunft, Bildung und Kultur finden:

„For culture is the sociological term for learned behavior: behavior which in man is not given at birth, which is not determined by his germ cells as is the behavior of wasps or social ants, but must be learned anew from grown people by each new generation.“ (Benedict 1943: 9–10)

In *Patterns of Culture* (1934) zitiert sie Dewey sogar direkt und verdeutlicht noch einmal den Fokus auf das lernende Individuum. Zukunft-Machen im Sinne gesellschaftlicher Veränderung läuft über diese Vorstellung des Lernens; Zeit spielt hier eine ausformende und bildende Rolle:

„John Dewey has said in all seriousness that the part played by custom in shaping the behavior of the individual as over against any way in which he can affect traditional custom, is as the proportion of the total vocabulary of his mother tongue over against those words of his own baby talk that are taken up into the vernacular of his family. When one seriously studies social orders that have had the opportunity to develop autonomously, the figure becomes no more than an exact and matter-of-fact observation. The life history of the individual is first and foremost an accommodation to the patterns and standards traditionally handed down in his community. From the moment of his birth the customs into which he is born shape his experience and behavior [sic]. By the time he can talk, he is the little creature of his culture, and by the time he is grown and able to take part in its activities, its habits are his habits, its beliefs his beliefs, its impossibilities his impossibilities.“ (Benedict 1934: 18)

Dewey wiederum rekurriert auf das Konzept der „Kultur als gelerntes Verhalten“. Es geht ihm erstens darum, den Begriff „race“ und dessen Idee von biologischer Ausweglosigkeit und Programmierung zu kritisieren. Zweitens geht es ihm an Boas anschließend um die Zurückweisung des Evolutionismus, der unterschiedliche Gesellschaften von niedrig zu höher entwickelt verstand, wobei die eigene westliche Gesellschaft als höchste Stufe der Entwicklung galt.

Lernen wird dabei als schrittweise Entwicklung konzeptualisiert; die temporale Ordnung des Werdens durch Lernen lässt Zeit zu einer Art formbarem Material werden. Dies manifestiert sich am deutlichsten in der damals häufig behandelten Frage: „Was können wir von ‚primitiven‘ Gesellschaften lernen?“ Tatsächlich erscheint Kultur vor diesem Hintergrund als eine Art Laborschule, genau wie jene, die Dewey in Chicago mithilfe anderer Eltern gründete und in der Schüler\_innen explorativ lernen sollten. Man erkennt die Verflochtenheit von pädagogischer und kulturanthropologischer Denkweise, wenn man erneut Benedict folgt:

„With the vast network of historical contact which has spread the great civilizations over tremendous areas, primitive cultures are now the one source to which we can turn. They are a laboratory in which we may study the diversity of human institutions. With their comparative isolation, many primitive regions have had centuries in which to elaborate the cultural themes they have made their own. They provide ready to our hand the necessary information concerning the possible great variations in human adjustments, and a critical examination of them is essential for any understanding of cultural processes. It is the only laboratory of social forms that we have or shall have.“  
(Benedict 1934: 29)

Es wird noch einmal ganz deutlich: Die fremde Kultur wird ein Imaginations- und Bildungsraum für die Kulturanthropologin, sie ist ein Ort der temporalen und kulturellen Differenz. In diesem Ort des Anderen erscheinen die eigenen sozialen Verhaltensweisen und Kategorien nicht mehr unbeweglich, sondern relational und damit veränderbar für eine Zukunft. Meines Erachtens muss man die Vorschläge für die Verhaltensänderungen innerhalb der eigenen Gesellschaft sowie die Praxis des imaginativ-beobachtenden ethnographischen Blicks selbst als Praktik des Zukunft-Machens verstehen.

## **5. Von Kindern und Lehrer\_innen als Zukunftsgeneratoren**

Es verwundert nicht, dass die Figur des Kindes innerhalb dieser kulturanthropologisch-pädagogischen Praktiken eine elementare Rolle spielt. Dewey hat seine eigenen Kinder systematisch beobachtet, und so tat es auch Margaret Mead mit ihrer Tochter. Kindheit selbst wurde von Zeitgenoss\_innen bis ins kleinste Detail untersucht. Mead hat viele Stunden Filmmaterial und ein riesiges Archiv an Feldfotografien von Kindern. Sie hat sich auch selbst immer wieder mit Kindern fotografieren lassen und hat Kinderzeichnungen gesammelt. Auch die Kinderzeichnungen ihrer

Tochter befinden sich gesammelt im Archiv der Library of Congress. Neben der Fotoethnographie *Balinese Character* (1942) zeugt auch eine Neukompilierung und Auswahl dieser Fotografien in *Growth and Culture: A Photographic Study of Balinese Childhood by Margaret Mead and Frances Cooke Macgregor. Based upon Photographs by Gregory Bateson* (1951) von einer wahren Obsession mit Kindheit und Kindern. Auch die Mehrzahl ihrer ethnographischen Filme stellen Kinder in den Mittelpunkt (vgl. Chakkalaka 2015 zu Meads Filmen). Kindheit und die fremde Kultur fungieren dabei als analog zueinanderstehende erkenntnistheoretische Konzepte, indem sie einerseits der Reflexion von vorhandenem in Relation zu neuem Wissen dienen und andererseits selbst (Zukunfts-)Wissen generieren. Beide werden von Wissenschaftler\_innen als anthropologisch-pädagogische Laborsituationen entworfen, in denen sie nicht nur beobachten, wie ein bestimmtes Verhalten erlernt wird. Vielmehr dienen sie als Gedankenexperiment, innerhalb dessen neue Konstellationen, Situation und Möglichkeiten ausprobiert werden können. Sowohl „Kindheit“ als auch die „Primitive Kultur“ erscheinen als unkontaminierte und unschuldige Kontexte. Gleichzeitig machen sie Zeit sichtbar, indem sie für Ursprünglichkeit und zivilisatorische Anfänge stehen. Hier sehen wir eine zuvor analysierte Facette des Zukünftigen aufblitzen: Im Bild des Kindes wie auch in dem der fremden Kultur geht es um das Werden einer Gesellschaft und gleichzeitig um das Potenzial ihrer Veränderung durch Bildung.

Dieser Fokus auf Kinder und Lernen zeigt zudem, dass sowohl Boas als auch Mead und Benedict nicht so sehr an einer kollektiven Geschichte von einzelnen Gesellschaften interessiert waren als vielmehr daran, wie das soziale Umfeld das Individuum beeinflusst und umgekehrt von seinem Verhalten beeinflusst wird.<sup>12</sup> Diese progressive und liberale Haltung – Gesellschaft zum Besseren zu ändern auf Basis von Verhaltensänderung – ist auch in John Deweys Denken zentral. Der Blick auf das Individuum und auf das Verhältnis des\_der Einzelnen zur Kultur, in der er\_sie lebt, bringt die ethnographische Forschungsweise hervor als eine detaillierte, einführende und imaginativ-explorative Beobachtungs- und Beschreibungsweise. Ganz wichtig und zentral sind hier die Begriffe der Erfahrung, Sinnlichkeit und Wahrnehmung – als geflügelte Worte der Zeit jeweils verstanden als historisch spezifische Wissenspraktiken.<sup>13</sup>

Verfolgt man die damaligen Verbindungslinien zwischen Bildungs- und Kulturkonzept weiter, so wird die Rolle der Kulturanthropolog\_innen deutlich, die analog zur Pädagogik Deweys als Lehrer\_innen der eigenen Gesellschaft gedeutet werden

12 Vgl. zur culture and personality school, Harris 2001: 393–421.

13 Vgl. Rolf Lindner, der beschreibt, dass im Kontext der Chicago School of Sociology der 1920er-Jahre „der Wunsch nach neuer Erfahrung“ neben „Neugierde, explorativen Streifzügen, Vagabundieren und Wanderlust“ zu einer Forschungshaltung wurde und damit auch zu einem Schlüsselwort der Moderne: „To be modern means, first of all, to be open for new experience“ (Lindner 2000: 22). Robert E. Park hatte unter anderem Philosophie bei Dewey studiert und war von dessen Konzept der Erfahrung beeinflusst (Lindner 2007: 51, 229, 238).

können. Dies jedoch weniger in ihrer Funktion der Ausbilder\_in, sondern eher in der des Imaginierens, Ermöglichens, Vermittelns und Moderierens. So verwundert es auch nicht, dass die frühen Kulturanthropolog\_innen auch als Schriftsteller\_innen, Poet\_innen, Kurator\_innen und als Zukunftsforscher\_innen und Regierungsberater\_innen auftraten. Die Verbindungen in die Kunst, ins Museum, zu gesellschaftspolitischen Arbeitskreisen und zur US-amerikanischen Regierung zeigen wohl am besten, dass die frühe Kulturanthropologie als Netzwerk und ihre Praktiken als relational verstanden werden müssen. Mit der Boas'schen Kritik an der eigenen Gesellschaft in Reaktion auf rassistische und xenophobe Migrationsdiskurse der 1910er- und 1920er-Jahre bildeten sich in der neu entstehenden Kulturanthropologie gesellschaftspolitisch engagierte Forschungsweisen heraus, die wiederum ein spezifisches Geschichts- und Kulturverständnis hervorbrachten.

Hierbei macht die Salvage Ethnography im Sinne eines Festschreibens „primitiver“ Kulturen, das die Kulturanthropolog\_innen betreiben, diese geschichtspolitische Positionierung deutlich. So beschreibt Margaret Mead ihren Weg in die Kulturanthropologie anhand von zeitlichen Parametern: „Anthropology had to be done NOW. Other things could wait“ (Mead 1972: 114). Im großgeschriebenen JETZT wird die Gegenwart und damit Zeit als von Menschen gemacht sichtbar. Nicht nur halten Kulturanthropolog\_innen in ihren Ethnographien die fremde Kultur im wahrsten Sinne des Wortes in der Zeit „fest“, sondern sie wandern in vergangene Zeiten und machen die untersuchten kulturellen Praktiken und Vorstellungen als historische Muster sichtbar. An anderer Stelle habe ich detailliert analysiert, wie das relativistische Kultur-Konzept als veränderbar und relational entworfen wurde (Chakkalakal 2018). Zeit kann innerhalb dieses Kulturverständnisses überall dort sichtbar gemacht werden, wo sich zeigen lässt, dass sich Lebensweisen und Praktiken verändern. Diese permanente Bezugnahme auf Zeit und Zeitlichkeit im frühen kulturanthropologischen Forschen bringt ein reflexives Zeitverständnis hervor, das in Praktiken des Zukunft-Machens und in der Generierung von lehrbarem Zukunftswissen für die eigene Gesellschaft untersucht werden kann.

Ich habe versucht zu zeigen, dass die Konzepte Zukunft, Bildung und Kultur in der disziplinären Formierungsphase der US-amerikanischen Kulturanthropologie konzeptuell miteinander verknüpft waren. Als engagierte Wissenschaft kann die frühe Kulturanthropologie dabei tatsächlich als Anticipatory Anthropology verstanden werden. Die Untersuchung von Bildungskonzepten und -praktiken (die immer auch als temporale und zeithervorbringende Praktiken verstanden werden müssen) bereichert die Europäische Ethnologie gerade mit Blick auf ein verstärktes Auftreten von Zukunft und Zukunftswissen. Zentrale Begriffe wie Erfahrung, Kultur, Bildung und Zukunft müssen ethnographisch in den jeweiligen spezifischen lebensweltlichen Kontexten untersucht werden. Sie sollten dabei auch einer Historiographie unterzogen werden, um ihre konzeptuellen und epistemologischen Wirkungen in

Hinblick auf europäisch-ethnologische und kulturanthropologische Forschungen in den Blick zu nehmen. Dabei geht es nicht um die Begriffsgeschichte eines einzelnen Konzepts, vielmehr gilt es, die epistemische Relationalität der Konzepte und die mit ihnen verbundenen Wissenspraktiken und -politiken sichtbar zu machen (Lindner 2013: 16–27). Ein solch relationaler Wirkungskomplex sind beispielsweise Zukunft/Bildung sowie Kultur/Bildung.

## 6. Antizipieren, Imaginieren, Bilden

„Imagination is more important than knowledge. For knowledge is limited to all we now know and understand, while imagination embraces the entire world, and all there ever will be to know and understand.“ (Albert Einstein 1929)

Am Ende dieser Antrittsvorlesung und am Beginn der Juniorprofessur mit dem Schwerpunkt Gender, Bildung und Zukunft bleibt zu fragen: Was ist also das Vorausschauende und Vorwegnehmende einer Anticipatory Anthropology? Ich habe diesen Begriff nicht verwendet, um die Europäische Ethnologie als prognostische oder gar als pädagogische Wissenschaft zu entwerfen. Es geht mir nicht wie den frühen US-amerikanischen Kulturanthropolog\_innen in den von mir angeführten Beispielen darum, Verhaltensänderungen in der Gesellschaft anzuleiten. Genau dieses Sendungsbewusstsein und die damit verbundenen Handreichungen in Form von Berichten, Studien und Beiträgen für Regierungsprogramme und -maßnahmen führten zur zeitweiligen Diskreditierung der US-amerikanischen Kulturanthropologie. Stattdessen möchte ich auf die Wichtigkeit eines kulturtheoretisch und ethnographisch inspirierten Bildungsbegriffs hinweisen, der nicht zufällig gerade in der Phase der Herausbildung des relativistischen Kulturkonzeptes eine zentrale Rolle spielte, wie ich in einem ersten Nachspüren gezeigt habe. „Bilden“ und „Imaginieren“ scheinen mir also vielmehr auf antizipatorische Elemente der europäisch-ethnologischen Kulturanalyse zu verweisen. Antizipatorisch zu denken ist ein zentraler Aspekt der Europäischen Ethnologie und ethnographischen Forschungsweise: Während sie nach den Bedingungen einzelner Kulturphänomene fragt und hierfür Strukturen und Praktiken untersucht, eröffnet sie unweigerlich einen Denk- und Möglichkeitsraum, dieselbigen anders zu begreifen. Als alternative Entwürfe schwingen in zahlreichen kulturanalytischen Arbeiten Antizipationen mit, nicht selten in Form einer kritischen oder emanzipativen Haltung.<sup>14</sup> Vor dem Hintergrund meiner vorherigen Ausführungen möchte ich dieses antizipatorische Element als Teil der ethnographischen Arbeit verstehen. Ethnographische Studien antizipieren, indem sie oftmals einen projektiven Blick auf die beobachteten Lebenswelten und die mit ihnen verbundenen Prakti-

14 Manuela Bojadžijev und Regina Römhild sprechen z.B. beim Formulieren einer kritischen Migrationsforschung vom Anspruch auf gesellschaftliche Transformation: „Migration als ein komplexes Gewebe zu verstehen, das laufend als Teil der Vergesellschaftung produziert und reproduziert wird, die wir schließlich transformieren wollen“ (Bojadžijev/Römhild 2014: 21).

ken werfen. Sie sind Projektionen nicht im Sinne der Vorhersage oder Hochrechnung, sondern im Sinne einer modifizierten (versinnlichten) Übertragung eines Bildes auf eine Projektionsfläche. Insofern kann man europäisch-ethnologische Ethnographien ganz im Baumgartner'schen Sinne auch als eine Versinnlichung und Medialisierung von Alltagsphänomenen verstehen. Als solche sind sie Wissenspraxis und -produktion gleichermaßen (vgl. Anm. 10).

Dieser mediale und versinnlichte Aspekt führt uns zum Begriff des Imaginierens, der schon zuvor in meinen Ausführungen zur „ethnographischen Imagination“ angeklungen ist.<sup>15</sup> Ethnographien sind folglich in dem Sinne antizipatorisch, als sie Imaginationen einer bestimmten Lebenswelt und einer bestimmten Praxis sind. Imagination bedeutet eben nicht totalisierende Visionen einer utopischen Welt, wie sie sein sollte; sie meint vielmehr die Einbildungskraft im Sinne einer kritischen Distanznahme, die Rekonfiguration des eigenen (Erfahrungs-)Wissens in Relation zum ethnographisch untersuchten. Brad Evans versteht „ethnographic imagination“ in seinem Buch *Before Cultures. The Ethnographic Imagination in American Literature, 1865–1920* als ein Phänomen, das nicht nur Differenz, sondern auch Zugehörigkeit und Allianzen produziert (Evans 2005: 7–8). Auch Imagination wird so als Wissenspraxis mit kontextuell spezifischen Wahrnehmungs- und Repräsentationsmustern sichtbar.

Hier kommt unweigerlich das Konzept der Bildung mit ins Spiel, wird diese doch in westlichen Gesellschaftskontexten seit ihren konzeptuellen Anfängen im 18. Jahrhundert als Weg der Aneignung von Wissen verhandelt. Bild, Bildung und Einbildung sind nicht nur etymologisch aufs Engste miteinander verknüpft. Dem „Imaginieren“ möchte ich also „Bilden“ nicht so sehr als pädagogisierende Praxis, sondern als Wissenspraxis einer Anticipatory Anthropology an die Seite stellen. „Bilden“ wird somit als ästhetisch-sinnliche Praxis begriffen, in der Menschen sinnstiftend und kreativ agieren und durch welche die Produktion von Handlungslogiken, Gruppenzugehörigkeiten und Materialitäten in Gang gesetzt, aber auch unterlaufen werden kann. Mir geht es im Rahmen der Juniorprofessur darum, einen weiten Bildungsbegriff zu entwickeln, der diese als individuellen Ausgestaltungsvorgang *und* als Knotenpunkt struktureller Verhältnisse versteht. Das Potenzial einer europäisch-ethnologischen Bildungsforschung liegt darin zu fragen, wie Menschen in ihrem Alltag Bildung praktizieren, konzeptualisieren und welchen Einfluss Bildung auf unterschiedliche Lebenswelten und -bereiche hat.<sup>16</sup> Gleichzeitig schließt ein erweitertes Verständnis

15 Brad Evans beschreibt die „ethnographic imagination“ interessanterweise als ästhetisches Phänomen im Kontext der Überschneidung der Felder Anthropologie und Literatur vor 1910. Es geht ihm um die Zeit, bevor das Kulturkonzept einflussreich wurde und er bezeichnet die „ethnographic imagination“ als „experimentation, sometimes serious but often in the form of aesthetic dalliance, with new ways of perceiving, representing, and producing structures of affiliation and difference“ (Evans 2005: 7–8).

16 Vgl. das Heft „Bilden“ Kuckuck 2013.

von Bildung mit ein, die Epistemologien von Bildung und somit die Parameter des eigenen bildungsforschenden Wissens analytisch zu reflektieren (Bildung als Analysemodell) und die Möglichkeiten einer Methode des kulturanthropologischen Bildens auszuloten (Bildung als Methodologie).<sup>17</sup>

Die methodische Befragung von Antizipieren, Imaginieren und Bilden als erkenntnisfördernde und -produzierende Praktiken sollte diese jedoch nicht nur als Methoden und Maßnahmen in den Blick rücken, sondern auch als Modalität und, noch wichtiger, als Haltung. Arjun Appadurai nennt in seinen Überlegungen zu einer *Anthropology of the Future* neben „imagination“, „anticipation“ eben auch „aspiration“. In letzterem Begriff drückt sich am besten aus, was mit Forschungshaltung gemeint ist: etwas anzustreben, das noch nicht ist, und damit auch einen gestaltenden Anspruch zu verbinden. Es ist ein soziales und kollektives Vermögen, das sich aus dem kulturanthropologischen Forschen ergeben kann:

„My own view is that we need to see the capacity to aspire as a social and collective capacity without which words such as ‚empowerment‘, ‚voice‘ and ‚participation‘ cannot be meaningful. In conversation with Charles Taylor, Amartya Sen, and Albert Hirschman, I see the capacity to aspire as a navigational capacity, through which poor people can effectively change the ‚terms of recognition‘ within which they are generally trapped, terms which severely limit their capacity to exercise voice and to debate the economic conditions in which they are confined.“ (Appadurai 2013: 289–290)

Oft ist das „Was wäre wenn“ in ethnographischen Arbeiten auch ein vorsichtiges Formulieren alternativer, aber tatsächlich schon vorhandener Lebensrealitäten, die sich in Widerspruch zu oder gar im Widerstand gegen hegemoniale Strukturen, Praktiken, Materialitäten und Ordnungen befinden: „Migration ist Normalzustand“; „life needs to be multiplanetary“, „künstliche Intelligenz ist schon da“, „Geschlechtergrenzen sind gemacht“. Ethnographien des Alltags, – wofür dieses Fach eine ausgewiesene Expertise hat – werden dort, wo sie Dissonanzen zwischen unterschiedlichen Lebenswelten analysieren, antizipatorisch, imaginativ und bildend tätig.

Anticipatory Anthropology soll also keineswegs eine neue Spezialisierung in der Europäischen Ethnologie einleiten. Vielmehr verstehe ich das antizipatorische Element als verbindendes Element zwischen den unterschiedlichen Forschungsschwer-

17 Hier erscheint es mir wichtig, auf die normativen Effekte von Bildung hinzuweisen, die sich aus einer sozialen Engführung von Bildung *für* eine bestimmte Gruppe ergeben. Die gruppenspezifische Kategorisierung „bildungsfern“ verdeutlicht diese Engführung wohl am besten. Diese normativen Effekte können aber genauso aus einer disziplinären Zuspitzung resultieren (das Bildungskonzept *für* die Europäische Ethnologie oder *für* die Pädagogik). Ein weites Bildungskonzept nimmt demgegenüber normierende Dichotomien in den Blick und untersucht aus einer relationalen Perspektive gesellschaftliche Bildungspraktiken, -entwürfe, und -geschichten. Es befähigt auch dazu, sich selbst analysierend mit eigenen Gesellschaftsentwürfen mit einzubringen. Der weite Bildungsbegriff ist also weniger eine „Bildung *für sich*“ (wobei der Fokus eher auf der jeweiligen Gruppe und ihre Besonderheit/Andersheit über Bildung konstituiert wird), sondern versteht sich vielmehr als eine „Bildung *an sich*“ gemäß dem Verständnis, dass alle sozialen Akteure willentlich oder unwillentlich an diesen Bildungsnormen gemessen werden.

punkten der Europäischen Ethnologie, wie sie sich zum Beispiel in den Forschungen zu Stadt und zu ländlichen Räumen, zu Migration, Gender, Populärkultur, Medien, Museen und STS wiederfinden. Hier schwingen diese antizipatorischen, imaginativen und bildenden Bewegungen mit. Sie sind elementarer Teil der kulturwissenschaftlichen Wissensproduktion; sie sind in ihr durch die Verwendung der Konzepte von Erfahrung und Erfahrungswissen bereits unweigerlich enthalten. So verstehe ich die Schwerpunkte Gender, Bildung und Zukunft nicht so sehr als Sparte innerhalb der Europäischen Ethnologie und Kulturanthropologie, sondern als ein Feld der Relationen, des Zusammendenkens und -arbeitens – sowohl innerfachlich, aber auch in engem Austausch mit anderen Disziplinen.

## Literatur

- Appadurai, Arjun. 2013. *The future as cultural fact. Essays on the global condition*. London: Verso.
- Avanessian, Armen, und Suhail Malik. 2016. *Der Zeitkomplex: Postcontemporary*. Berlin: Merve Verlag.
- Barkan, Elazar. 2009. "Forum truth and reconciliation in history." *American Historical Review* CXIV/4: 899–913.
- Benedict, Ruth. 1946. *The chrysanthemum and the sword. Patterns of Japanese culture*. Boston: Houghton Mifflin.
- Benedict, Ruth. 1943. *Race and racism*. London: Routledge.
- Benedict, Ruth. 1934. *Patterns of culture*. New York: Houghton Mifflin.
- Bevernage, Berber, and Chris Lorenz. 2013. "Breaking up time. Negotiating the borders between present, past and future." *History of Historiography* 63/1: 31–50.
- Boas, Franz. 1911. *The mind of primitive man*. New York: Macmillan.
- Bogusz, Tanja. 2009. „Erfahrung, Praxis, Erkenntnis. Wissenssoziologische Anschlüsse zwischen Pragmatismus und Praxistheorie – ein Essay.“ *Sociologia internationalis* 47: 197–228.
- Bojadžijev, Manuela, und Regina Römhild. 2014. „Was kommt nach dem ‚transnational turn‘? Perspektiven für eine kritische Migrationsforschung.“ In *Vom Rand ins Zentrum. Perspektiven einer kritischen Migrationsforschung*. Berliner Blätter 65, hrsg. vom Labor Migration, 10–24, Berlin: Panama.
- Chakkalalal, Silvy. 2018. „Migration in der frühen Kulturanthropologie. Grenzüberschreitende Wissenspraktiken zwischen lokaler Geschichte und globaler Zukunft.“ *Historische Anthropologie* 26 (im Erscheinen).
- Chakkalalal, Silvy. 2015. „Sensible Ethnographien – Modernistische Empfindsamkeit als Modus einer ethnographischen Ästhetik.“ In *Die Sinnlichkeit des Sozialen: Wahrnehmung und materielle Kultur*, hrsg. von Hanna K. Göbel, und Sophia Prinz, 341–361, Bielefeld: transcript.
- Chakkalalal, Silvy. 2014a. „Lebendige Anschaulichkeit. Anthropologisierung der Sinne und der Erfahrungsbegriff im 18. Jahrhundert.“ *Zeitschrift für Volkskunde* 110/1: 33–64.

- Chakkalaka, Silvy. 2014b. *Die Welt in Bildern. Erfahrung und Evidenz in Friedrich J. Bertuchs „Bilderbuch für Kinder“ (1790–1830)*. Göttingen: Wallstein.
- Dewey, John, and Jo Anne Boydston. 1985. *John Dewey. The later works, 1925–1953. Volume 7: 1932*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John, and Jo Anne Boydston. 1977. *The poems of John Dewey*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John. 1934. *A common faith*. New Haven: Yale University Press.
- Dewey, John. 1927. "Anthropology and ethics." In *The social sciences and their interrelations*, ed. by Alexander Goldenweiser, and William Ogburn, 24–36, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Eastman, Max. 1942. *John Dewey. My teacher and friend*. New York: Great Companions.
- Evans, Brad. 2005. *Before cultures. The ethnographic imagination in American literature, 1865–1920*. Chicago: University of Chicago Press.
- Engerman, David C. 2009. *Know your enemy. The rise and fall of America's Soviet experts*. New York: Oxford University Press.
- Fabian, Johannes. 1983. *Time and the other. How anthropology makes its object*. New York: Columbia University Press.
- Herrmann, Ullrich. 1992. „Perfektibilität und Bildung. Funktion und Leistung von Kontingenzformeln der Anthropologie, Kulturkritik und Fortschrittsorientierung in den reflexiven Selbstbegründungen der Pädagogik des 18. Jahrhunderts.“ In *Begründungsformen der Pädagogik in der ‚Moderne‘*, hrsg. von Dietrich Hoffmann, Alfred Langewand, und Christian Niemeyer, 79–99, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Herrmann, Ulrich. 1982. „Pädagogische Anthropologie und die ‚Entdeckung‘ des Kindes im Zeitalter der Aufklärung. Kindheit und Jugendalter im Werk von Joachim Heinrich Campe.“ In *„Die Bildung des Bürgers“*. *Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert*, hrsg. von ders., 178–193, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Holl, Ute. 2004. „‘It’s (Not) an Intervention!’ Kybernetik und Anthropologie.“ In *Cybernetics-Kybernetik. The Macy-Conferences 1946–1953. Essays und Dokumente*, hrsg. von Claus Pias, 97–114, Zürich/Berlin: Diaphanes.
- Honegger, Claudia. 1989. „Die französische Anthropologie der Revolutionszeit und die Neubestimmung der Geschlechter.“ In *Sklavin oder Bürgerin? Französische Revolution und neue Weiblichkeit 1760–1830*, hrsg. von Victoria Schmidt-Linsenhoff, 294–307, Marburg: Jonas Verlag.
- Jay, Martin. 2002. *The education of John Dewey. A biography*. New York: Columbia University Press.
- Kittlitz, Anja, Hrsg. 2013. *Bilden. = Kuckuck. Notizen zur Alltagskultur 2/3*.
- Kroeber, Theodora. 1970. *Alfred Kroeber. A personal configuration*. Berkeley: University of California Press.
- Kroeber, Alfred L. 1945. "The ancient Oikoumenê as a historic culture aggregate." *The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland* 75.1/2: 9–20.
- Le Guin, Ursula. 1987 [1969]. *The left hand of darkness*. New York: Ace.

- Lepenies, Wolf. 1977. „Probleme einer Historischen Anthropologie.“ In *Historische Sozialwissenschaft. Beiträge zur Einführung in die Forschungspraxis*, hrsg. von Reinhard Rürup, 126–159, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Lindner, Rolf. 2013. „Zwei oder drei Dinge, die ich über Kultur weiß...‘ Eine Reprise.“ In *Kultur\_Kultur: Denken. Forschen. Darstellen*. 38. Kongress der Deutschen Volkskunde, hrsg. von Reinhard Jöhler, Christian Marchetti, Bernhard Tschofen, und Carmen Weith, 16–27, Münster: Waxmann.
- Lindner, Rolf. 2007. *Die Entdeckung der Stadtkultur. Soziologie aus der Erfahrung der Reportage*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Lindner, Rolf. 2000. „Experience as a keyword of modernity.“ In *Metropole Wien. Texturen der Moderne*. Bd. 2, hrsg. von Roman Horak, Wolfgang Maderthaner, Siegfried Mattl, Gerhard Meißl, Lutz Musner, und Alfred Pfoser, 20–22, Wien: WUV-Univ.-Verlag.
- Mayer, Christine. 2006. „Geschlechteranthropologie und die Genese der modernen Pädagogik im 18. und frühen 19. Jahrhundert.“ In *Bildungsgeschichten. Geschlecht, Religion und Pädagogik in der Moderne*, hrsg. von Meike Sophia Baader, Helga Kelle, und Elke Kleinau, 119–139, Köln: Böhlau.
- McClintock, Anne. 1995. *Imperial leather. Race, gender and sexuality in the colonial contest*. New York et al.: Routledge.
- Mead, Margaret. 2005. *The world ahead. An anthropologist anticipates the future*. New York: Berghahn Books.
- Mead, Margaret. 2001 [1928]. *Coming of age in Samoa*. New York: W. Morrow and Company.
- Mead, Margaret. 1971. „A note on contributions of anthropology to the science of the future.“ In *Human futuristics*, ed. by James A. Dator, und Magoroh Maruyama, 147–149, Honolulu: Social Science Research Institute, University of Hawaii.
- Mead, Margaret. 1972. *Blackberry winter: My earlier years*. New York: Kodansha.
- Mead, Margaret, and Frances Cook Macgregor. 1951. *Growth and culture. A photographic study of Balinese childhood*. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Mead, Margaret, and Gregory Bateson. 1942. *Balinese character. A photographic analysis*. New York: Academy of Sciences.
- Menke, Christoph. 2002. „Wahrnehmung, Tätigkeit, Selbstreflexion. Zu Genese und Dialektik der Ästhetik.“ In *Falsche Gegensätze. Zeitgenössische Positionen zur philosophischen Ästhetik*, hrsg. von Andrea Kern, und Ruth Sonderegger, 19–48, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Osborne, Peter. 1995. *The politics of time*. London: Verso.
- Reusch, Johann J. K. 2008. „Germans as noble savages and castaways. Alter egos and elterity in German collective consciousness during the long eighteenth century.“ *Eighteenth-Century Studies* 42/1: 91–129.
- Salazar, Juan Fransico, Andrew Irving, Sarah Pink, and Johannes Sjöbergm, Eds. 2017. *Anthropologies and futures. Researching emerging and uncertain worlds*. London: Bloomsbury.
- Seefried, Elke, and Eleonora Barbieri Masini. 2000. „Futures research and sociological analysis.“ In *The international handbook of Sociology*, ed. by Arnaud Sales, and Stella R. Quah, 491–505, London: Thousand Oaks.

- Seefried, Elke. 2015. *Zukünfte. Aufstieg und Krise der Zukunftsforschung 1945–1980*. Berlin: de Gruyter Oldenbourg.
- Stocking, George W. Jr. 1990. "The ethnographic sensibility of the 1920s and the dualism of the Anthropological tradition." In *Romantic motives. Essays on anthropological sensitivity*, ed. by Stocking, George W. Jr., 208–276, Madison: University of Wisconsin Press.
- Streitfeld, David. 2016. "Ursula Le Guin has earned a rare honor. Just don't call her a Sci-Fi writer." *The New York Times*, August 28.
- Torgovnick, Marianna. 1990. *Gone primitive. Savage intellectuals, modern lives*. Chicago: University of Chicago Press.
- Valentine, David. 2015. "What happened to the future?" *Anthropology Now* 7/1: 110–120.
- Willis, Paul. *The ethnographic imagination*. Cambridge: Polity, 2000.
- The Saturday Evening Post. 1929. "What life means to Einstein. An interview by George Sylvester Viereck." *The Saturday Evening Post*, October 26.
- Warneken, Bernd Jürgen. 2013. "The primitivist legacy of folklore studies." In *Out of the tower. Essays on culture and everyday life*, ed. by Monique Scheer, Thomas Thiemeyer, Reinhard Johler, and Bernhard Tschofen, 17–31, Tübingen: TVV.
- Zantop, Susanne. 1999. *Kolonialphantasien im vorkolonialen Deutschland (1770–1870)*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Reproduced with permission of copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.