Wulf, Christoph; Švaříček, Roman; Šeďová, Klára

Zapomenuté hodnoty a sny ve výchově : rozhovor s Christophem Wulfem

Studia paedagogica. 2012, vol. 17, iss. 2, pp. [109]-116

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): https://doi.org/10.5817/SP2012-2-5
Stable URL (handle): https://hdl.handle.net/11222.digilib/125666
Access Date: 16. 02. 2024
Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

MUNI ARTS Masarykova univerzita Filozofická fakulta

Digital Library of the Faculty of Arts,
Masaryk University
digilib.phil.muni.cz

Studia paedagogica
roč. 17, č. 2, rok 2012
www.phil.muni.cz/journals/sp
DOI: 10.5817/SP2012-2-7

ZAPOMENUTÉ HODNOTY A SNY VE VÝCHOVĚ: ROZHOVOR S CHRISTOPHEM WULFEM

FORGOTTEN VALUES AND DREAMS OF EDUCATION: AN INTERVIEW WITH CHRISTOPH WULF

Tento rozhovor vznikl 15. května 2012 u příležitosti přednášky profesora Christopha Wulfa na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. S profesorem Christophem Wulfem rozmlouvali Klára Šeďová a Roman Švaříček.

Klára Šeďová (KŠ): *Většina současného pedagogického výzkumu se zaměřuje na témata více či méně související s efektivitou školy a snaží se najít její určující faktory a měřitelné ukazatele. Vy se ovšem zabýváte něčím docela jiným, zkoumáte jevy, jako jsou emoce a rituály. Proč studujete rituály?*
Christoph Wulf (ChW): Efektivita je velmi složitý pojem. Velice záleží na tom, v jakém časovém okamžiku efektivitu hodnotíme. Můžeme ji měřit bezprostředně po skončení nějakého programu, ale můžeme ji metodami biografického výzkumu zkoumat i za dlouhá léta. Za pár let se můžeme absolventů ptát, co bylo svého času v jejich škole důležité. Někteří zmíní témata, která by vás ani nenapadla. Evaluace je dnes často omezena na kognitivní znalosti, které lze ověřit v testu. Ale školství má mnoho dalších dimenzí, které jsou důležité. Mě například velice zajímají aspekty, jako jsou emoce – čili aspekty základní, ale přitom těžko měřitelné. Je velice důležité, abychom neredukovali komplexitu dospívání, rozvoje člověka a vzdělávání na efektivitu výuky a testování znalosti učiva.

V souladu s demokratickým hodnotovým systémem bychom měli říkat, že každý si zaslouží co nejvíce podpory v učení. I žáky, kterým se ve škole nedaří, musíme uznávat jako lidské bytosti. Uznání a pozornost k mimokurikulární dimenzi vzdělávání jsou zapotřebí. Vlastně téměř veškeré učení

ve škole je sociální. Žáci se učí společně s jinými žáky. Tím je dáno, co a jak se učí. Existují základní lidské kompetence, které se musejí ve škole rozvíjet. Jestliže se zaměříme pouze na efektivitu školy v úzkém slova smyslu, zapomeneme na velmi důležité dimenze vzdělávání. Můj výzkum se zabývá takovými dimenzemi, které jsou podle mě ohroženy dominancí ekonomického myšlení. Jestliže se naše myšlení soustředí pouze na efektivitu, ovlivní to všechny oblasti našeho života. I v soukromých, ba intimních vztazích hrají dnes ekonomické a racionální aspekty ústřední roli a lidé zapomínají, že to není všechno.

KŠ: *Můžete říct, proč jsou rituály ve škole tak významné?*
ChW: Rituály jsou při vzdělávání a obecně při socializaci velmi důležité. V rámci Berlínské studie rituálů a gest[1] jsme se zaměřili na čtyři důležité oblasti socializace: rodinu, školu, kulturu mladých lidí a média. Je nepochybné, že rituály hrají ve všech těchto oblastech zásadní roli. Ve školách jsou podstatné z několika různých důvodů. Především jde o společenské aktivity, tedy aktivity kolektivní. Bez rituálů a ritualizací by neexistoval společenský život. Zadruhé: v přechodových procesech umožňují rituály opouštět jednu situaci a vstupovat do jiné. Příkladem takového rituálního obřadu je ceremoniál nástupu do základní školy. Když děti vstupují do školy, je důležité označit tento přechodový okamžik rituálem. Stát se žákem školy znamená pro život dítěte zásadní změnu. Jeden můj doktorand sledoval první tři měsíce života žáků v základní škole, s níž spolupracujeme, a vztahoval k přechodovému ceremoniálu celé toto období. Během těchto tří měsíců dochází k intenzivnímu učení. Noví žáci se musejí naučit klidně sedět, spolu s ostatními dětmi dávat pozor, soustředit se na látku, pracovat ve skupinách a podobně. Proti mateřské škole představuje základní škola hluboký předěl v jejich životě. Ale to je jen jeden příklad. V rodinách souvisí mnoho rituálů s jídlem, prázdninovým režimem, oslavami narozenin a tak dále. I čtení pohádek na dobrou noc je důležitým rituálem, zejména když se dítě bojí usnout. Díky tomuto rituálu se dítě cítí bezpečněji. Ví, že stejná situace se bude opakovat i další den. To přispívá k rozvoji pocitu důvěry a bezpečí. Rituály pomáhají konsolidovat sociální řád a vnášejí do života moment spolehlivosti. Jakmile začne rituál, děti zpravidla vědí, co se bude dít dál, a odpovídajícím způsobem se chovají.

---

[1] Berlínská studie rituálů a gest (*Berliner Ritual- und Gestenstudie, Berlin study of rituals and gestures*) byla dvanáctiletým etnografickým výzkumem zaměřeným na význam a smysl rituálů ve vzdělávacích procesech, zejména u dětí, které se učí. Empiricky se studie soustředila na děti v městské základní škole a jejich rodiče za podmínek, které v podobných městských školách převládají: bylo zde zhruba 300 žáků z 15 různých etnických společenství.

KŠ: *Lze si představit školu bez rituálů?*
ChW: Myslím, že nelze. Škola využívá rituálů při zavádění hodnot, norem, postojů a sociálních vzorů – čili k tomu, aby si děti osvojovaly různé způsoby učení a učební procesy, které jsou pro školu jako instituci důležité. Rituály a instituce existují ve vzájemné symbióze. I začlenění do instituce se odehrává prostřednictvím rituálu. Chceme-li provést školskou reformu, musíme odpovídajícím způsobem změnit i rituály.

KŠ: *Znamená to, že dobrá škola si vyvíjí specifické rituály?*
ChW: Domnívám se, že ano. Ve škole, s níž jsme dvanáct let spolupracovali, nemají problémy s vandalismem a násilím, protože se učitelé věnují těmto dimenzím. Rituál utváří pocit sounáležitosti s ostatními a reguluje emoce. To je mimořádně důležité při identifikaci dětí s učebními úkoly a školou. Podle zkušeností z této školy je velice důležité věnovat pozornost rituálnímu rozměru učení. Rituály přitom nemusejí být nutně konzervativní. Děti a dospívající často provozují rituály, jimiž rebelují, a právě ty jsou důležité pro rozvoj jejich identity.

Na poli udržitelného rozvoje jsou rituálem ve velmi inovativním smyslu například demonstrace ekologických nebo mírových iniciativ. Uvedu konkrétní případ: začátkem devadesátých let jsme v Německu zaznamenali hodně násilí vůči cizincům a lidem z přistěhovaleckého zázemí. Jednoho dne tisíce lidí v Berlíně a dalších městech zapálily svíčky za oknem na znamení toho, že ve společnosti nechceme, aby byli lidé pronásledováni. Byl to velice silný, přitom nově objevený rituál, který neměl vzor v minulosti. Došlo k vytvoření rituálu, který silně zapůsobil, protože vizuálně inscenoval hodnoty demokracie, občanské společnosti, v níž žijeme společně, ač jsme různí. V tomto smyslu jsou rituály progresivní a razí nové cesty a způsoby komunikace.

Roman Švaříček (RŠ): *Říkáte, že dobrá škola musí provozovat určité rituály. Jaké jsou další vlastnosti dobré školy?*
ChW: Dobrá škola neprosazuje jen učení orientované na učební látku, ale realizuje další dimenze rozvoje člověka. Jedna věc je soustředit se na předměty, jako je čeština, angličtina nebo matematika. Jiná je učit se, jak se učit. Žáci se musejí například naučit organizovat svůj učební proces. Hodně z toho, co se žáci ve škole učí, bude za pár let nebo desetiletí zastaralé. Bude potřeba se učit novému obsahu. Z toho důvodu musejí v sobě žáci rozvíjet schopnost učit se, jak se učit. Řekl bych, že dobrá škola se musí také zaměřovat na demokratické chování a participaci. Tyto hodnoty jsou ve školství mimořádně důležité. Redukovat školní vzdělávání na obsah, kognitivní otázky, testy a měření je nepřijatelné. Mnoho učitelů si na tento trend stěžuje. Mají pocit, že školskou administrativou není adekvátně doceňováno všechno to, o co jim v práci jde.

Jedním z důležitých cílů vzdělávací reformy v Německu je rozvoj inkluzivnosti ve školství, jinými slovy má být poskytnuta lepší podpora žákům s učebními obtížemi. Někteří žáci žijí s určitou formou postižení, další jsou v učebních příležitostech omezeni svým imigračním zázemím. V této oblasti je třeba vynakládat více úsilí. Velmi záleží na tom, aby učitelé chápali svou odpovědnost komplexněji než jen v souvislosti s učením zaměřeným na látku.

RŠ: *Když si vzpomenete, jak jste v devadesátých letech rozpracovával koncepce rituálu, těla, gestikulace a nonverbální komunikace, bylo tehdy těžké se s nimi prosadit ve vědeckém společenství?*
ChW: Ani ne. Když jsme vydali první knihu, *Návrat těla*[2], u renomovaného nakladatele, některé kolegy to spíš trochu podráždilo. Za pár let se tělo stalo jedním ze základních paradigmat v humanitních oborech. Časem jsme začali pracovat na antropologii smyslů. Vývoj smyslového vnímání je ve vzdělávání rovněž důležitým tématem. Jaký je vztah mezi smysly? Jaký mezi převládajícími smysly vizuálním a akustickým? Jaká je role hmatu, chuti a čichu ve vývoji člověka? Podle mého soudu je vývoj smyslového vnímání při vzdělávání zásadní. Nikdy jsme neprezentovali výsledky výzkumu agresivně. Držel jsem se výzkumu a nabízel jeho výsledky veřejnosti, která uznávala význam těchto perspektiv ve vztahu ke vzdělávání. Něco z mé práce si získalo velkou pozornost. Ve výzkumu jsem pak pokračoval, měl své názory, přesvědčení, pohledy na věc. Vymezil jsem svou práci jako poučený vhled do problematiky, ale nikdy jsem ji nepovyšoval na poselství a nikoho nepřesvědčoval. Asi proto se mým studiím dostalo tak dobrého přijetí.

V sedmdesátých letech během studené války jsem se hodně zapojoval do mírového vzdělávání. Rozvíjel jsem v Německu koncepci *kritického mírového vzdělávání* a založil Mezinárodní asociaci pro výzkum míru[3] a Komisi pro mírové vzdělávání. Podle mého názoru je ve vzdělávání problematika násilí a jeho kontroly velmi důležitá. Vyvolává v lidech odezvu a je nutno se jí zabývat. Naším úkolem ve škole je rozvoj z hlediska kognitivního i lidského. V němčině pro to máme výraz *Bildung*. Děti se musejí učit pracovat, spolupracovat, a brát se navzájem takové, jaké jsou. Ve školství často pracujeme s negativními pocity a devalvujeme děti, které nejsou úspěšné. To podle mě není správné. Nejen dobrý žák, ale úplně každý má na podporu právo.

---

2 Kamper, D., Wulf, Ch. *Die Wiederkehr des Körpers*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, 1982 (první vydání).

3 International Peace Research Association (IPRA).

KŠ: *V jednom textu píšete o různých teoriích a koncepcích vzdělávání – například Komenského, Rousseaua, Humboldta a podobně – jako o snech. Myslíte, že teoretikové vzdělávání jsou snílkové?*
ChW: Já v tom textu tvrdím, že v novověku se vzdělání stalo utopickou ideou, hlavním smyslem je produkovat pokud možno dokonalé lidi. Komenského přesvědčení, že je třeba učit rozumným způsobem všechny všechno, vyjadřuje tento sen nejlépe. Myslím, že utopický prvek je ve vzdělávání potřeba, ale nelze opomíjet lidi, kteří se do tohoto snu nedokáží včlenit. Komenského myšlenka učení se všech všemu rozumným způsobem je silně přítomna v UNESCO. Nejkomplexnější vzdělávací program UNESCO, Vzdělání pro všechny, má za cíl snížení počtu dětí, které neumějí číst a psát. Cílem je celosvětová gramotnost a zapojení všech dětí do sféry gramotné kultury. Určitá míra utopického myšlení je pro rozvoj člověka důležitá, ale nemůžeme redukovat vzdělávání na jedinou koncepci.

RŠ: *A jaký význam mají teoretické koncepty a teorie pro pedagogiku?*
ChW: Existují aspoň tři typy pedagogických teorií. První představují teorie obecné, například o vztahu mezi vzděláváním a antropologií nebo vzděláváním a společností. Druhým typem jsou řekněme menší teorie, méně komplexní, související s hodnotami, cíli a metodami vzdělávání, nebo teorie, jimiž se řídí výzkum – například teorie zkvalitnění nezávislého učení nebo badatelského učení. Třetí typ teorií se váže k praktickým znalostem, jichž si učitelé mnohdy nejsou ani vědomi. Mnohé z toho, co se odehrává v každodenním životě školy, je založeno na praktických znalostech, tedy znalostech implicitních. Pracovat se znalostmi, které vycházejí ze zkušeností a jako takové si je učitelé osvojili, je zásadní. Před několika lety jsem měl na starost workshop dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. V mé skupině byli učitelé ze všech typů škol. Scházeli jsme se po několik víkendů a hovořili na témata, s nimiž učitelé přicházeli. Diskutovali jsme o problémech úzce souvisejících s učitelskou praxí. Vždy jsem z diskuse pořídil velmi podrobný záznam. Podle učitelů byla tato forma dalšího vzdělávání, které se soustředilo na subjektivní pedagogické teorie učitelů, velmi prospěšná. Jsem toho názoru, že pedagogická věda má poskytovat komplexní znalosti pedagogické praxe a je stejně potřebná pro její lepší pochopení a zkvalitnění jako medicína nebo právo. Mám i kolegy, kteří provádějí výzkum pedagogické praxe, ale její zkvalitnění je nezajímá. Lpějí na kvantitativní výzkumné metodě, kterou pokládají za jedinou vědeckou. Myslím, že takhle to není. Podle mě potřebujeme při pedagogickém výzkumu brát v potaz celé široké spektrum cílů a způsobů práce. Nesdílím předpoklad, že u humanitních oborů zaručuje jediná metoda vědecký charakter výzkumu. Je tu zapotřebí dalších kritérií.

RŠ: *Zapomínáme podle Vás, že vzdělávání by mělo být širší a pestřejší. Proč si však koncepce vědeckého měření kognitivních výstupů získala tak velkou oblibu? Myslíte, že se rozšířila po celém světě proto, že nemáme jasné cíle a vize, či snad dokonce sny?*
ChW: Zdá se mi, že tu vznikla koalice mezi tímto kvantitativním výzkumem a politikou. Politikové upřednostňují tento typ dat a vyžadují, aby se z takového kvantitativního výzkumu dozvídali, *jaké učení probíhá ve školách*. Nepochybně je takový typ výzkumu žádoucí. Ale politikové i široká veřejnost si musejí být vědomi i jeho hranic. K rozšíření obzoru vědomostí potřebujeme také komplexní výzkum kvalitativní, který nás zpraví o jednotlivých žácích, jejich učení a rozvoji jejich osobnosti. Žáci se od sebe velmi liší a je na učiteli, aby k těmto rozdílům adekvátně přistupoval. Dobrý učitel musí rozvíjet podporu učebního procesu velmi různých žáků. Diverzita žáků snižuje význam všeobecných znalostí pro zkvalitnění výuky a učení. Potřebujeme tedy různorodý výzkum, nikoli jen výzkum jednoho typu. Různá zjištění zvyšují rozsah znalostí, ale ztěžují, či dokonce znemožňují srovnávání výsledků. Zůstáváme-li u kvantitativního výzkumu, je srovnávání mnohem jednodušší. Nakonec srovnáváme účinky vzdělávání podle abstraktních kritérií, porovnáváme číselné údaje mezi sebou a vysvětlujeme jejich reprezentativní hodnotu. Ale i v takových případech dochází k určitému kulturnímu zkreslení.

Obecně platí, že země v rámci PISA, kde měli žáci předchozí zkušenosti s testováním, dosahovaly v těchto testech lepších výsledků. V německých školách se mnoho žáků o tyto testy původně nezajímalo. Neměli s nimi zkušenosti a nezáleželo jim na tom, aby uspěli. To se časem změnilo, žáci se seznámili s hrou na testování ve smyslu Wittgensteinovy jazykové hry. Díky jazykovým znalostem a odpovídajícímu kulturnímu zázemí byli žáci ze zemí anglického jazyka v těchto testech reprezentováni lépe. Podobně i mnoho asijských zemí, jako je Korea, dopadlo výborně. Pokud znáte korejské školy, musíte pochybovat, jestli to je nejlepší způsob výuky. V těchto školách je velká část výuky uzpůsobena tomu, aby se žáci učili zpaměti. Řekl bych, že takto směřovaná koncepce vzdělávání může snižovat tvořivost žáka, ačkoliv je jistě nezbytné naučit se mnoha věcem zpaměti.

Žáci se musejí naučit, jak se učit. Musejí se snažit hledat nová řešení. To s sebou samozřejmě nese fakt, že hledají-li děti nová řešení problémů, s nimiž jsou v učebním procesu konfrontovány, musejí mít povoleny chyby. Chyby mohou být v procesu jejich učení velmi produktivní. Zkoušíme-li něco nového, chybám se nevyhneme. Měli bychom žáky povzbuzovat k riziku, jedině tak se v nich rozvine tvořivé myšlení.

Dnes se příliš mnoho pedagogických výzkumů soustředí na kontrolu kvality. Myslím si však, že důležitější než kvalitu kontrolovat je kvalitu utvářet. Podle mého názoru potřebujeme ve vzdělávání cítit komplexitu, čili mnohotvárnost a různorodost. Když si osvojíte tento pohled na věc, kontroluje se kvalita vzdělávání mnohem obtížněji. Jsem pro to, aby žáci měli prostor

a čas na rozvoj svého způsobu učení a svého způsobu kontroly učebního procesu. Dobře připravení učitelé umějí kombinovat stimulaci tvořivého učení se zabudovanými způsoby kontroly. Nemusí to být kontrola formou testů nebo jiného měření. Z mého pohledu jde o to, aby se dětem učení líbilo a chodily rády do školy. Nemá smysl děti nutit, aby si konkurovaly. Děti se musejí naučit brát sebe sama takové, jaké jsou, a utvářet si podmínky pro naplněný a šťastný život. Někdy je velice důležité postavit se kriticky k ekonomickým a sociálním tlakům, které se prodírají do všech oblastí lidského života. Podle mě je kritika společnosti, v níž žijeme, potřebnou součástí reflexivního demokratického školství. Nese to s sebou zároveň kritiku kapitalismu a neoliberalismu. Školství má přispívat k tomu, aby děti obstály v budoucnosti. Tématy významnými pro budoucnost jsou otázky smíru a násilí a smíru i ve smyslu sociální spravedlnosti. Budou se vázat k napětí mezi homogenizací a kulturní diverzitou v procesu globalizace. Budou souviset s udržitelným rozvojem jako výzvou vůči konzumní společnosti. Vzhledem k omezenosti zdrojů musíme přehodnotit myšlení o své existenci. Školství musí konfrontovat děti i dospělé s otázkami smíru, diverzity a udržitelnosti.

RŠ: *Vzpomněl jste kulturní diverzitu v globalizovaném světě. Ale v čem vidíte specifika evropského školství oproti zbytku světa nebo zemím, jako je například zmíněná Korea?*
ChW: Zaprvé si musíme přiznat, že Evropa už neslouží za model pro zbytek světa. I když je ještě značně vlivná v oblasti ekonomiky, demokratických hodnot a procedur i životního stylu. Na jedné straně tu máme Čechy, Slováky, Francouze, Němce s jejich konkrétním kulturním zázemím a identitou. Na straně druhé máme společné hodnoty související s blahobytem a demokracií, které jsou důležité pro život v celé Evropě. Zdá se mi, že se musíme učit spolupracovat, což někdy není jednoduché. Evropa zažila už tři hlavní strategie, které ztěžují vnímání druhého člověka: jednak *logocentrismus*, tedy naši formu racionality vázané na jazykové vyjadřování, zadruhé *egocentrismus*, čili naši formu individualismu, a zatřetí *etnocentrismus*, tedy chování favorizujícího vlastní etnikum. Za koloniálních dob se tyto strategie užívaly k devalvaci lidských bytostí tak, aby byly poníženy mezi bytosti nelidské, zvířata, a lidé nefavorizovaných etnik byli zneužíváni k otrocké práci. Šest milionů afrických otroků bylo vypraveno do Brazílie, jen tři miliony jich dorazilo, ostatní na cestě do Jižní Ameriky zahynuli. V naší kultuře je spousta násilí, jehož si musíme být vědomi právě proto, aby nepropukalo. Ztratíme-li ze zřetele násilí ve společenských strukturách, může nás snadno překvapit.

RŠ: *Nastal myslím čas na poslední otázku. Jste tu proto, abyste přednášel našim studentům. Co byste českým studentům či výzkumníkům poradil?*
ChW: S radami jsem vždycky opatrný. Těší mě, že si můžu tříbit názory prostřednictvím přednášek a hovorů s vámi a vašimi studenty, ale zdráhám se

hrát roli rádce. Pokud ovšem chcete vědět, co pokládám za ústřední hodnoty a cíle vysokoškolské výuky, rád několik aspektů zmíním. Když učím na univerzitě, je jedním z mých cílů podpora studentů v tom, aby byli tvořiví. Nejprve jim musíte sami ukázat, co vůbec znamená být tvořivý. Během tohoto procesu je zapotřebí vzbudit u studentů zvědavost a nadšení. Musíte se umět divit, být překvapený, ptát se a konceptualizovat problémy i metody jejich řešení reflexí a dalším výzkumem. Je zásadní nabízet studentům podíl na procesech společného řešení problémů a prožitku hlubokého uspokojení, který přinese objev nového vhledu. Naším úkolem je podporovat proměnu studentů v nezávislé a reflexivní mladé intelektuály, které bude bavit myslet a zkoumat. A vzdělávání v tomto úsilí hraje velkou roli.

KŠ, RŠ: *Děkujeme za rozhovor.*

O Christophu Wulfovi

Prof. CHRISTOPH WULF je profesorem antropologie a pedagogiky a spoluzakladatelem Interdisciplinárního centra pro historickou antropologii na Svobodné univerzitě v Berlíně. Je členem mezinárodní výzkumné skupiny *InterArt*, výzkumných center *Performing Cultures* a *Cluster of Excellence Language of Emotion* na Svobodné univerzitě v Berlíně. Působí jako šéfredaktor časopisu *Paragrana, Mezinárodního časopisu pro historickou antropologii*, editor *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* a spolupracovník několika dalších mezinárodních periodik. Soustředí svůj výzkum na historickou a pedagogickou antropologii, mimésis, estetiku, interkulturní výchovu, performativitu a výzkum rituálů. Od sedmdesátých let publikoval velkou řadu odborných článků a knih, jako například *Die Wiederkehr des Körpers* (1982, spolu s D. Kamperem), *Mimesis. Culture – Art – Society* (1996, spolu s G. Gebauerem), *Mimesis, Poiesis, Performativity in Education* (2007, spolu s S. Suzukim) a *Ritual and Identity* (2010).

About Christoph Wulf

CHRISTOPH WULF is a professor of anthropology and philosophy of education and co-founder of the Interdisciplinary Center for Historical Anthropology at the Freie Universität Berlin. He is a member of the International Research Training Group *InterArt*, the Collaborative Research Center *Performing Cultures*, and the *Cluster of Excellence Languages of Emotion* at the Freie Universität Berlin. He is executive editor of *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie* and editor of the *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* as well as a cooperative member of several international journals. He focuses on research into historical and educational anthropology, mimesis, aesthetics, intercultural education, performativity and research of rituals. Since the 1970s he has published a large number of articles and books, such as *Die Wiederkehr des Körpers* (1982, with D. Kamper), *Mimesis. Culture – Art – Society* (1996, with G. Gebauer), *Mimesis, Poiesis, Performativity in Education* (2007, with S. Suzuki) and *Ritual and Identity* (2010).