

παιδον αγειν – Zum Gegenstand der Pädagogik

Warum haben Hunde keine Schulen? Gewiss, es gibt Hundeschulen, in denen Menschen Hund-Verhaltensweisen beibringen. Aber Hunde selbst betreiben keine solchen Einrichtungen.

Die Frage zielt auf die bekannte spezifische Differenz, die die Gattung homo ausmacht, also jenen gewissen Raum einer durch Erziehung und Bildung gestaltbaren, instinkungebundenen Offenheit im Rahmen gegebener kultureller und gesellschaftlicher Verhältnisse. Animal studies und jüngere Evolutionsbiologie machen darauf aufmerksam, dass diese Grenze fließend verläuft und sich daraus gewiss keine Überlegenheit des Menschen über andere Lebewesen ableiten lässt.

Aber dieser wie auch immer genau zu bestimmende Raum der interpersonal und kulturell ausgestaltbaren Erziehbarkeit und Bildbarkeit des Menschen macht den Gegenstand der Pädagogik aus, der in ihrem Begriff gegeben ist: das Einführen von Heranwachsenden in eine gemeinsam geteilte kulturelle und soziale Welt.

Dass sich die Formen dieser Führung und auch die damit zusammenhängenden Menschenbilder historisch wandeln, überrascht angesichts dieser relativen Offenheit nicht. Historische Anthropologie und Erziehungswissenschaft greifen aber geschichtlich zu kurz, wenn sie daraus die vollständige Relativität der Pädagogik folgern, die deren Gegenstand auflöst. Der tatsächlich zu betrachtende historische Zeitraum umfasst hunderttausende von Jahren, in denen sich diese Erziehbarkeit und Bildbarkeit des Menschen entwickelt haben und als solche eben zum Spezifikum des *homo educabilis et educandus* wurden. Dies wird sich nach Ermessen für uns absehbarer evolutionärer Zeiträume nur dann ändern, wenn technologische Dystopien eines human enhancement Wirklichkeit würden.

Die Geschichte der Pädagogik verweist daher in sich bereits auf ihr Komplement, deren Systematik: Den historischen Erscheinungsformen des Bildens und Erziehens liegen (im umrissenen evolutionären Zeitrahmen) überzeitliche Grundlagen und Strukturen, Gründe und Ziele zugrunde, die es herauszuarbeiten gilt. In der Hervorbringung eines geordneten, logisch stringent argumentierenden Begründungszusammenhangs für pädagogisches Handeln hätte die pädagogische Wissenschaft also ihren Gegenstand. Die Geltung dieser Begründungen hängt insofern nicht von empirischen Studien ab, sondern von der Stringenz, Belegbarkeit und Nachvollziehbarkeit der Argumentation. Denn empirische Forschung kann diese Grundkonstellation nicht selbst herstellen, sondern ist immer schon auf diese Begründungen verwiesen. Ist ihr das nicht bewusst, droht sie die Wirklichkeit der Pädagogik zu verfehlen und instrumentell zu verkürzen.

Das dabei scheinbar auftretende systematische Paradoxon, dass das zu Begründende dies selbst schon voraussetzt, ist wiederum in der Historizität des Gegenstands begründet: Es gab Erziehung schon (lange) bevor es pädagogische Wissenschaft gab. Methodologisch ist Pädagogik daher auf ein hermeneutisches Verfahren verwiesen: Es versucht gerade aus vergangener und gegenwärtiger Theorie und Praxis verstehend herauszuarbeiten, was daran das Gemeinsame und Grundlegende ist. Es begründet also, indem es das Grundlegende zu Bewusstsein bringt.

Die Nachgängigkeit der wissenschaftlichen Disziplin Pädagogik verweist zudem darauf, dass sie eine Praxis auslegt, die selbst eben keine Wissenschaft, sondern eine Kunst ([im Sinne von τέχνη/ars](#)) ist. Der Gegenstand wissenschaftlicher Pädagogik ist somit eine kunstähnliche Pra-

xisform. Daher dürfte die relative Nähe pädagogischer Wissenschaft zu dieser Praxis, ja die Kenntnis dieser Praxis durchaus ausschlaggebend für das wissenschaftliche Verständnis derselben sein. Denn wiederum historisch gedacht, waren es gerade zuerst die Praktiker der *τεχναι*, die diese untersuchten, systematisierten und aufzeichneten, um sie lehrbar zu machen. So resultiert auch das wissenschaftliche Nachdenken über Pädagogik aus solchen pädagogischen Kunstlehren – womit wissenschaftliche Pädagogik zugleich immer schon ein didaktisches Unterfangen war und ist.

Die berechtigte Skepsis gegenüber den Ansprüchen quasi technologischer Didaktisierungsversuche wiederum findet ihre Bestätigung ebenfalls schon in den frühen Kunstlehren: Das antike Konzept der Musen etwa macht auf die pathisch-responsive Struktur auch des pädagogischen Handelns aufmerksam, denn nicht alles liegt in der Macht des Künstlers oder der *des Pädagog_in*. Und so war auch klar, dass nicht verfügbare Qualitäten der Kunst zwar nicht direkt gelehrt, sehr wohl aber gelernt werden können: Das Unlehrbare muss nicht unlernbar sein.

Die Rückbindung der Pädagogik an ihren Gegenstand als praktische Kunst könnte womöglich auch eine Antwort auf die fundamentale postmodern-konstruktivistische Skepsis gegenüber der Begründbarkeit pädagogischer Normen geben. Denn der davon ausgehende wissenschaftliche Relativismus bedroht letztlich eine reale Lebenspraxis, die eben lange vor dieser Wissenschaft da war. Tatsächlich läuft eine solche pädagogische Theorie, die ihren Gegenstand nicht mehr zu kennen meint, Gefahr, ungedeckt normativ auf geübte menschliche Lebenspraxis zu wirken, indem sie pädagogisches Handeln be- oder gar verhindert: Erziehen und Bilden werden derart verlernt. Dass das möglich ist, zeigt sich in der Erziehungswirklichkeit in Elternhäusern und Schulen. Und es verweist wiederum auf die Offenheit der menschlichen Natur und die daraus resultierende Verantwortung.

Und so mag die in der klassischen Bildungstheorie immer als dynamisches Ideal gedachte ›Höherbildung der Menschheit‹ zwar als idealistisch gelten. Sie bleibt aber regulative Idee, weil sie in eben jener Vergangenheit angelegt ist, in der der Mensch seine Artspezifität aufgrund seiner Sozialität und der Fähigkeit zur Tradierung und Weiterentwicklung seiner Kulturalität entwickelt hat. Hier führt also nicht das Sein, aber das Gewordensein des Menschen tatsächlich ein Sollen mit sich: Die evolutionär zur Auszeichnung des Menschen gewordene Sozialität führt eine implizite Normativität mit sich, die kulturell ausgestaltet werden kann aber auch muss. Es sind also nicht willkürliche Setzungen, dass Bildung zu mehr Frieden, Freiheit und Gerechtigkeit beitragen sollte, sondern Notwendigkeiten eines eben deshalb human zu nennenden Zusammenlebens. Andersherum gedacht: Wie sollte denn zu begründen sein, dass Erziehung und Bildung auf mehr Gewalt, Tyrannei und Ausbeutung zielen mögen?

Pädagogik als das Führen von Heranwachsenden kann also nicht bedeuten, diese in die Irre zu leiten. Sondern ausgehend von den wie auch immer beschränkten Möglichkeiten der Menschheit dahin zu geleiten, dass sie deren soziale und kulturelle Möglichkeiten aufnehmen und weiterentwickeln zum Wohle der wiederum kommenden Generationen. Das wäre auch und gerade heute der Gegenstand der Pädagogik.

erschienen in :

Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 100 (2024), S. 588–590