

## *Themenschwerpunkt: »Erziehung – pädagogisch?«*



### **Erziehung als Grundbegriff der Pädagogik**

*Oliver Hechler*

Pädagogik bei Lernbeeinträchtigung, Institut für Sonderpädagogik,  
Fakultät für Humanwissenschaften, Julius-Maximilians-Universität  
Würzburg, Würzburg, Deutschland  
*oliver.hechler@uni-wuerzburg.de*

#### **Abstract**

##### **Education as a Basic Concept of Pedagogy**

Education is defined as a basic concept of pedagogy against the background of the need for education and the ability of people to learn. Education reveals itself as a human practice consisting of two distinct but at the same time related operations. Education as a basic concept of pedagogy enables both the unity of the pedagogical discipline and profession as well as the contoured demarcation from neighboring human sciences and can thus emphasize the special knowledge base of pedagogy.

#### **Keywords**

Pädagogik – Anthropologie – Erziehung – Zeigen – Lernen

pedagogy – anthropology – education – pointing – learning

## 1 Einleitung

»[Ü]ber die Erziehung schreiben heißt«, so Jean Paul im Jahr 1806, »beinahe über alles auf einmal schreiben [...]« (1963, S. 13). Und dieser Sachverhalt kann im Grunde auch nicht verwundern, steht doch im Mittelpunkt der Betrachtung der Pädagogik als das die Erziehung begleitende systematische Bewusstsein »der Mensch mit seinem Streben, seinen Konflikten und seinen Nöten« (Zwingmann 1964, S. 470). Dieser Mensch, der nicht eindimensional zu begreifen ist, sondern nur im Zusammenspiel verschiedener Sozial-, Kultur- und Geisteswissenschaften auf der einen Seite und den Naturwissenschaften auf der anderen Seite und, so Zwingmann weiter, »dessen Schicksal ihn mit der einen Hand bereits nach den Planeten greifen und mit der anderen noch im Dunkeln tasten lässt [...], der von jeher andere Phänomene gründlicher erforscht hat als sich selbst« (ebd.), ist das Thema der Pädagogik. Es versteht sich von selbst, dass die Funktion der Pädagogik nicht in einer allumfassenden Beschreibung und Durchdringung des Wesens des Menschen zu sehen ist, wohl aber ist es ihre Aufgabe, einen ganz spezifischen Ausschnitt zum besseren Verständnis des Menschen in den Fokus ihrer disziplinären und professionellen Betrachtung zu stellen. Allerdings gelingt der pädagogische Beitrag zu den Humanwissenschaften nur, wenn die Pädagogik in der Lage ist, ihren eigentümlichen Zugang zum Gegenstand deutlich herauszuarbeiten und trennscharf von denen der anderen Humanwissenschaften abzugrenzen. Klar zu sein scheint, und darauf verweist auch die Fortführung des Zitates von Jean Paul, dass die Erziehung wohl »die Entwicklungen einer ganzen, obwohl verkleinerten Welt im kleinen [...] zu besorgen und zu bewachen« (Jean Paul 1963, S. 13) habe. Doch auch wird hier sofort einsichtig, dass diese »Besorgung« und »Bewachung« der Entwicklung der großen Welt im Kleinen nur dann gelingen können, wenn belastbare Begriffe zur Verfügung stehen, mit denen das *Pädagogische* an dieser Entwicklung und deren Förderung herausgestrichen werden kann. Nicht umsonst hat Johann Friedrich Herbart die Pädagogik gemahnt, sie möge sich ihrer einheimischen Begriffe versichern und damit eine Eigenständigkeit ihres Denkens kultivieren (Herbart 1965). Gelingen dies nicht, drohe, so Herbart, die Gefahr, dass die Pädagogik »als entfernte eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert [...]« (ebd., S. 21) wird. Die Mahnung gilt heute noch unverändert. Und auch Emil E. Kobi hat mit Blick auf den Zustand der Heil- und Sonderpädagogik unmissverständlich dargelegt, »dass mit der Bezeichnung »Heilpädagogik« durchaus nicht immer ein pädagogisches Denken und erzieherisches Wirken gemeint ist und dass die Gefahr einer Überfremdung mit medizinischen, psychologischen, und teils auch soziologischen und theologischen Begriffen, Vorstellungen und Denkweisen nach wie vor

akut ist« (Kobi 1975, S. 6). Das, was Kobi für die Heil- und Sonderpädagogik vor gut 45 Jahren ausführte, ist sicherlich auch mit Blick auf die Pädagogik – damals wie heute – zutreffend. Wenn aktuell von Pädagogik gesprochen wird, ist fast regelmäßig davon auszugehen, dass »ein pädagogisches Denken und erzieherisches Wirken« (ebd.) oftmals gerade nicht mitgemeint ist. Es liegt somit auf der Hand, dass erst der Bezug auf das *Pädagogische* der erfahrbaren Phänomene der sinnstrukturierten Welt (Oevermann 2000) in der »Sprache der Erziehung« (Scheffler 1971) und mit entsprechenden »einheimischen Begriffen« (Herbart 1965, S. 21), die Pädagogik in die Lage zu versetzen mag, zu den Ausdrucksgestalten der menschlichen Lebenspraxis einen eigenständigen und relevanten Beitrag zu leisten. Erst eine eigenständige Systematik der Pädagogik, die sich durch die Grundbegriffe ihrer Fachsprache (Dolch 1965) zu erkennen gibt, ermöglicht der Pädagogik, dass sie sich »ihres unmittelbaren Zugangs zum Menschen gewiß wird und nicht mehr glaubt, sich von anderen Wissenschaften [...] sagen lassen zu müssen, wie der Mensch beschaffen ist, mit dem sie es zu tun hat, um daraus sekundär die pädagogischen Begriffe abzuleiten, sondern den Menschen in allen seinen Lebensbezügen [...] unmittelbar sub specie educationis zu erforschen« (Loch 1963, S. 79, Herv. im Orig.). Nur so kann das Alleinstellungsmerkmal der Pädagogik als Disziplin und Profession herausgearbeitet und damit deutlich gemacht werden, »was ein Pädagoge und nur ein Pädagoge wirklich kann im Unterschied zum Psychologen oder Arzt oder Therapeuten« (Prange 1987, S. 357) – sowohl in theoretischer als auch in interventionspraktischer Hinsicht.

Um auf der Suche nach pädagogischen Grundbegriffen und auf dem Weg der begrifflichen Selbstvergewisserung die von Herbart, Loch und Kobi skizzierte Problematik nicht zu reproduzieren, bietet es sich an, denjenigen Begriff genauer in den Blick zu nehmen, der es scheinbar vermag, die Pädagogik zu begründen. Nicht umsonst hat Herbart seine Allgemeine Pädagogik »aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet« (Herbart 1965). Der Begriff der Erziehung scheint damit das Potential zu besitzen, als zentraler pädagogischer Grundbegriff zu gelten, der in der Lage ist, »die systematischen Perspektiven der Pädagogik« (Derbolav 1971) zu begründen und zu einen.

## 2 Erziehung als pädagogischer Grundbegriff

Erziehung als allgemeiner Begriff und als pädagogischer Grundbegriff versteht sich allerdings aktuell nicht mehr von selbst, und das, was Friedrich Schleiermacher in seinen Vorlesungen aus dem Jahre 1826 noch behaupten konnte: »Was man im allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt

vorauszusetzen« (Schleiermacher 1983, S. 7), gilt heute nicht mehr ohne Weiteres.

Im Grunde lassen sich zwei Tendenzen in der Auseinandersetzung der Pädagogik mit dem Begriff der Erziehung erkennen. Zum einen scheint Erziehung in weiten Teilen der Bevölkerung, in populärwissenschaftlichen Abhandlungen und auch nicht selten in der einschlägigen wissenschaftlichen Diskussion weiterhin mit einer als Drohung und Besserwisseri verstandenen und in den Dienst der Dressur gestellten ›Zeigefingerpädagogik‹ in Zusammenhang gebracht zu werden. Befeuert wird diese Sichtweise durch Einlassungen prominenter Wissenschaftler, die zum Thema kategorisch feststellen: »Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ein Angebot« (Lenzen/Luhmann 1997, S. 7). Bildung erscheint dann im Gegensatz zur Erziehung zumeist als ein ›feinerer‹ und auf Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit abhebender Begriff. Fast so, als sei Bildung im Grunde genau das Gegenteil von dem, was man im Allgemeinen unter Erziehung versteht. Bildung ziele auf die Fähigkeit des Menschen zur Vollendung und Bündelung »seiner Kräfte zu einem Ganzen« (Humboldt 1999, S. 195), sie ist gewissermaßen dem ›Schönen‹, ›Wahren‹ und ›Guten‹ verpflichtet. Wohingegen Erziehung als aufdringliche Zumutung letztendlich nur auf Reproduktion von bereits Gewusstem, Gekonntem und Gewolltem abhebe, aus der prinzipiell nichts Neues entstehen könne. Erziehung und Erziehen werden so unter der Hand – auch in den Augen der Pädagog\_innen – zu etwas, »für das man sich zu entschuldigen habe, eine Peinlichkeit und Zumutung, der man wenigstens mit immer neuen Umschreibungen zu entgehen oder die man durch innovative Konzepte und Problemverschiebungen zu überwinden sucht« (Prange 2005, S. 13). Die Mannigfaltigkeit der so generierten, vermeintlich pädagogischen Konzepte und Moden erscheint mittlerweile als unüberschaubar. Erzieher\_innen werden so nicht selten zu Begleiter\_innen des kindlichen Selbstbildungsprozesses im Rahmen der Frühpädagogik, Lehrer\_innen müssen sich mit den Facetten ihrer neuen Rolle als Lernbegleiter\_innen sowie als Coaches von Schüler\_innen auseinandersetzen und nicht zuletzt löst sich Erziehung im Bereich der so genannten Erwachsenenbildung/Weiterbildung fast gänzlich in Beratung auf. Dass mit dieser auf Missverstehen abhebenden Deutung der Funktion des Zeigefingers die zentrale Signatur pädagogischen Handelns, nämlich das »Zeigen« (Berdemann/Fuhr 2020), systematisch diskreditiert wird, muss an anderer Stelle diskutiert werden. Fakt ist, der Ausschluss des Zeigens als die operative Basis der Erziehung führt unweigerlich zu »eine[r] Pädagogik ohne Erziehung und eine[r] Erziehungswissenschaft ohne Pädagogik« (Prange 2005, S. 13), und damit sind den von Herbart so genannten Fremden, die sich anschicken, die Pädagogik zu regieren, ›Tür und Tor‹ geöffnet, um das weite

Feld der Erziehung mit entsprechender Begrifflichkeit zu besetzen, für sich zu reklamieren und inhaltlich zu bestimmen (Ellinger/Hechler 2021a).

Auf der anderen Seite aber artikuliert sich, zwar deutlich leiser und weniger populistisch, ein pädagogischer Gedankenkreis, dem es darauf ankommt, sowohl die »Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis« (Weniger 1952) hervorzuheben als auch Erziehung als »eine menschliche Grundpraxis [zu begreifen] und das heißt, dass Erziehung nicht auf eine andere menschliche Praxis zurückführbar ist, sondern eine relativ *eigenständige* Tätigkeit darstellt« (Reichenbach 2011, S. 31, Herv. im Orig.). Erziehung gibt sich so als »ein anthropologischer Grundsachverhalt menschlicher Existenz« (Mollenhauer 1996, S. 171) zu erkennen, die, so Callo, wohl »lebenslang darauf angewiesen ist« (2002, S. 18).

Mit dem Verständnis von Erziehung als eigenständige menschliche Grundpraxis und anthropologischer Grundsachverhalt ergibt sich folgerichtig auch, dass die Pädagogik nicht nur die Wissenschaft ist, »deren der Erzieher für sich bedarf« (Herbart 1965, S. 22), sondern eben auch als diejenige Wissenschaft in Erscheinung tritt, die sich vordringlich mit dem Phänomen »Erziehung« auseinandersetzen und diesbezüglich Zuständigkeit und Geltung zu beanspruchen hat. Erziehung kann demnach mit Recht nicht als *ein* Grundbegriff der Pädagogik, sondern vielmehr als *der* Grundbegriff der Pädagogik aufgefasst werden, und so kann in diesem umfassenden Sinne durchaus auch Klaus Prange zugestimmt werden, der festhält: »Wenn es überhaupt einen »einheimischen Begriff« der Pädagogik als Wissenschaft gibt, dann ist es der Begriff der Erziehung« (Prange 2014, S. 16) und weiter: »Erziehung ist das eine und ganze Thema der Pädagogik.« (Prange 2000, S. 7) Nicht vom Begriff der Bildung oder von dem der Sozialisation (Dörpinghaus/Uphoff 2011) kommend lässt sich die Pädagogik entfalten, sondern einzig und alleine ist Pädagogik vom Begriff der Erziehung abzuleiten. Folgt man diesem Grundgedanken, dann ist die Pädagogik als Disziplin und Profession »von Anfang bis Ende bei sich selbst und braucht nicht erst den Umweg über anderes Wissen, das nachträglich pädagogisiert wird« (Prange 2000, S. 242). Die Vorteile der Ableitung der Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung liegen auf der Hand. Die Pädagogik kann sich so als das konstituieren, was sie ihrem Wesen nach ist, nämlich als eine praktische Wissenschaft (Ellinger/Hechler 2021b), die in der Lage ist, sowohl in theoretischer als auch in interventionspraktischer Hinsicht ihren Gegenstand eigenständig zu fassen. Das heißt, der Pädagogik wird es möglich, in disziplinärer Perspektive auswärtige Begriffe und Wissensbestände aus anderen Gebieten gemäß ihrer eigenen Prämissen und eigenen Leitbegriffen »in die Systematik der Pädagogik« (Prange 2014, S. 21) einzuarbeiten – so kann dann ohne Weiteres sowohl eine *pädagogische* Bildungstheorie (Koller

2012; Nohl 2011) und eine *pädagogische* Sozialisationstheorie (Trembl 1982) formuliert als auch überprüft werden, welche pädagogische Relevanz aktuelle humanwissenschaftliche Metatheorien haben. In professioneller Perspektive hingegen lassen sich sowohl das pädagogische Sehen und Denken als auch die »Formen des pädagogischen Handelns« (Prange/Strobel-Eisele 2015) und damit die pädagogische Kunstfertigkeit erzieherischer Praxis differenziert – und das heißt letztendlich: lehr- und lernbar – zur Darstellung bringen.

Gleichwohl bedarf es eines Begriffs der Erziehung, der dem Charakter der Pädagogik als eine praktische Wissenschaft, und eben nicht als eine theoretische oder gar angewandte Wissenschaft (vgl. Ellinger/Hechler 2019; Budde/Eckermann 2021), gerecht werden kann. Ohne die vielfältigen und bedeutenden Versuche, Erziehung in pädagogischer Absicht zu fassen, hier vollumfänglich würdigen zu können (zur Übersicht: Weber 1972; Mertens et al. 2008), erscheint die Begriffsbestimmung von Wolfgang Sünkel als mehr als belastbar und robust genug, um dem skizzierten Anliegen gerecht zu werden: »Erziehung ist vermittelte Aneignung nicht genetischer Tätigkeitsdispositionen.« (Sünkel 2011, S. 46) Mehr braucht es nicht, denn in dieser deskriptiv-analytisch ausgerichteten Definition findet sich all das repräsentiert, was nötig ist, um Erziehung als Grundbegriff einer »Theorie der praktischen Pädagogik« (Brumlik et al. 2013) eindeutig zu bestimmen.

### 2.1 *Erziehungsbedürftigkeit und Bildsamkeit*

Die Definition des Begriffs Erziehung besteht zunächst aus zwei Operationen, die auf einen gemeinsamen Sachverhalt, die »nicht-genetischen Tätigkeitsdispositionen«, zielen. Diese »nicht-genetischen Tätigkeitsdispositionen« beziehen sich auf den anthropologischen Tatbestand der Erziehungsbedürftigkeit und gleichermaßen auf den der Bildsamkeit. In der Ontogenese des einzelnen Menschen, aber auch in der Phylogenese der Gattung Mensch, ist kein Verlass mehr auf Tätigkeitsdispositionen, die sich genetisch im Sinne von biologischen Reifungsprozessen entfalten. Die Determiniertheit des Menschen durch biologische und genetische Faktoren sowohl mit Blick auf das Denken, Fühlen und Handeln (Tomasello 2020), als auch mit Blick auf die körperliche Entwicklung und dessen Funktionalität (Lehnert et al. 2018), hat im Laufe der Evolution beträchtlich an Einfluss verloren. Die in der Vor- und Frühzeit des Menschen noch dominierenden Reifungsprozesse und die damit zusammenhängende Instinktausstattung haben sich zugunsten von Lern- und Erfahrungsprozessen zurückgebildet, weil sich ein Lernen aus Erfahrungen, das weitergegeben werden kann, als ein evolutionärer Vorteil herausgestellt hat. Zwar ist der Mensch nun grundlegend auf Erfahrungen und auf ein damit verbundenes Lernen angewiesen, doch konstituiert die grundsätzliche

Unbestimmtheit eine Fähigkeit zum Generellen bzw. eine »Bestimmbarkeit ins Unendliche« (Fichte 1971, S. 79f) und damit zunächst eine Fähigkeit zur Anpassung an die Umwelt und später dann auch die Fähigkeit zur kulturellen Bearbeitung der Umwelt, so dass diese immer mehr den Bedürfnissen des Menschen durch den Menschen angepasst wird. Die weitgehende Unabhängigkeit von genetischen Tätigkeitsdispositionen und die damit einsetzende Lernfähigkeit eröffnet zwar auf der einen Seite eine immense Potentialität, auf der anderen Seite aber entsteht so eine neue Abhängigkeit – die Abhängigkeit von erzieherischer Zuwendung vor dem Hintergrund des Angewiesenseins des menschlichen Organismus auf Unterstützung in einem relativ langen Prozess der Personagenese. Der Mensch wird grundsätzlich als Mensch geboren, daran kann kein Zweifel bestehen, doch bedarf es der Erziehung, um einerseits sein Leben und Überleben als Mensch zu sichern und um andererseits die Entwicklung des Menschen zur Person zu befördern (Langer 2011; Flores d'Arcais 1991).

Der Mensch ist also auf die Ausbildung von Tätigkeitsdispositionen angewiesen, die sich nicht im Rahmen eines genetisch vorgegebenen Programms entfalten, sondern die er sich erst lernend aneignen muss. Und genau diese Stelle markiert den Schritt in Richtung Erziehung. Denn das Lernen des Menschen kann zwar als die anthropologische Seite der Erziehung aufgefasst werden, doch ergeben sich die notwendigen Lernprozesse mit Hinblick auf die notwendigen Lerngegenstände, also das, was es zu lernen gilt, um potentiell ein Leben in personaler Selbstbestimmung führen zu können, zumeist nicht von selbst, sondern müssen erzieherisch angestoßen werden. Es geht zwar um die Aneignung dieser nicht-genetischen Tätigkeitsdispositionen, doch gelingt diese Aneignung nur durch eine Vermittlungsleistung, die als didaktische Seite der Erziehung gelten kann und die im Allgemeinen als Erziehung aufgefasst wird.

## 2.2 *Aneignen und Lernen*

Doch zunächst steht im Mittelpunkt des pädagogischen Interesses die so genannte *Aneignung* dieser Tätigkeitsdispositionen, die auf dem Wege des Lernens realisiert wird, denn im Rahmen der Erziehung findet kein Eigentumsübergang statt: »Wer erzieht, in dem er etwas zeigt und lehrt, üben lässt oder zu einem Verhalten auffordert, gibt nichts weg, und der Lernende bekommt nichts, was der Erzieher verliert« (Prange 2005, S. 86). Und somit wird auch ersichtlich und evident, dass das »Lernen [...] die notwendige Betriebsprämisse für das pädagogische Handeln« (Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 17) abgibt. Das Lernen ist der Erziehung vorgegeben. Wo sich pädagogische Bemühungen nicht mehr auf das Lernen beziehen können, ist die

Pädagogik als Disziplin und als Profession auch nicht mehr zuständig. Ziel aller erzieherischen Bemühungen ist es, das Lernen des Menschen zu erreichen, so dass er auf diesem Weg befähigt wird, potentiell ein ›glückendes‹ und ›gutes‹ Leben führen zu können (Brumlik 2011). Damit zeigt sich auch die normative Seite der Pädagogik, denn es gilt immer auch zu fragen, was der Mensch lernen sollte. Seit den griechischen Sophisten in der Antike weiß man, dass für die Befähigung zu einer potentiell ›glückenden‹ und ›guten‹ Lebensführung (Schirren/Zinsmaier 2003) mindestens drei Dimensionen ausgebildet und aufeinander bezogen sein müssen. Immer geht es um den Erwerb von Fertigkeiten, von Kenntnissen und von Einstellungen und Haltungen, kurz: um die Lerndimensionen und Lerninhalte des Könnens, des Wissens und des Wollens. Es ist diese »Dreifaltigkeit des Lernens«, wie Prange (2005) sagt, die von Otto Willmann (1909) als »pädagogischer Ternar« bezeichnet wird und die sich durch die Geschichte der Pädagogik und der Erziehung mit Variation bis heute durchzieht. Sprach man seit Platons »Menon« (2007) in der griechischen Antike von ›physis‹, ›mathesis‹ und ›áskesis‹, auf die sich Aristoteles (2006) mit der Dreiheit ›physis‹, ›ethos‹ und ›logos‹ bezogen hat, so benennt Rousseau (1998) die ›Natur‹, den ›Menschen‹ und die ›Dinge‹ als die maßgeblichen drei Erzieher, Nietzsche (1999) wiederum sieht die Einheit der Person im Zusammenspiel von ›Kunst‹, ›Heiligtum‹ und ›Philosophie‹, und Pestalozzi (1954) verweist auf das Lernen mit ›Kopf‹, ›Herz‹ und ›Hand‹. Schließlich ist noch Wolfgang Sünkel (2011) zu nennen, der von ›Kenntnissen‹, ›Fertigkeiten‹ und ›Willenseinstellungen‹ spricht, die sich der Mensch lernend aneignen muss, um sein Leben in personaler Selbstbestimmung führen zu können. Der Blick auf die Theoriegeschichte des pädagogischen Ternars verdeutlicht letztendlich, was mit den so genannten »nicht-genetischen Tätigkeitsdispositionen« inhaltlich gemeint ist. Es handelt sich um Lerninhalte und Lernthemen, die auf kognitive Kompetenzen (Lerndimension Wissen), motorische und perzeptuelle Kompetenzen (Lerndimension Können) und auf emotionale und soziale Kompetenzen (Lerndimension Wollen) abheben und die durch Erziehung angestoßen werden müssen. Durch Erziehung entfalten sich die Lerndimensionen über den Lebenslauf hinweg als pädagogische Entwicklungslinien, die in jedem Lebensalter und in jeder Lerndimension unterschiedlichen Lernaufgaben im Sinne von Entwicklungsaufgaben, die es zu bewältigen gilt, bereithalten (vgl. Ellinger/Hechler 2021b).

### 2.3 *Vermitteln und Zeigen*

Findet die Aneignung ihre Grundlage im Lernen, so gibt sich die Vermittlung als ein Zeigen zu erkennen. Das Zeigen ist die zentrale Signatur der handelnden Erzieher\_innen, denn »wenn pädagogisch gehandelt wird, wird

immer etwas gezeigt, und wenn nichts gezeigt wird, so wird nicht pädagogisch gehandelt« (Fuhr 1999, S. 110). Die Zeigegeste verweist direkt auf den Ursprung erzieherischen Handelns. Zeigen und Erziehung sind untrennbar miteinander verbunden. Und die Quellen, die auf diese Grundgebärde des Erziehens Bezug nehmen, reichen bis in die Antike. Das Zeigen als das Sichtbarmachen des Unsichtbaren, also als die Darstellung und das zum Erscheinen bringen des nicht direkt Gegebenen, kann auf den Vorsokratiker Anaxagoras (499–428 v. Chr.) zurückgeführt werden (Mansfeld 2007). Anaxagoras soll dem Vernehmen nach bereits Diagramme für die Darstellung von Gedanken benutzt haben. Ebenso kann ein Beleg für die Zeigestruktur des Erziehens in Platons »Menon« (2007) gefunden werden. Dort bedient sich Sokrates einer Zeichnung im Sand, um Menon zu zeigen, wie man ein Quadrat verdoppelt. Beim Erziehen geht es – damals wie heute – darum, Sachverhalte und Situationen, oder ganz allgemein: Themen, so zur Darstellung zu bringen, dass sich der Lernende diese potentiell auch anzueignen vermag. Das Zeigen mit dem Finger/dem Zeigefinger ist damit alles andere als eine drohende Geste, sondern vereint in sich zwei zentrale pädagogische Funktionen: die der Sicherung der Aufmerksamkeit und die des Hinweises auf das Thema, das gezeigt werden soll. So werden »Szenen gemeinsamer Aufmerksamkeit« (Tomasello 2002, S. 117) hergestellt, die sowohl für erfolgreiche zeigende als auch für gelingende lernende Bemühungen als Voraussetzung anzusehen und als »pädagogische Momente« (Hechler 2019, S. 15) auszuweisen sind. Das Zeigen ist zwar als die Grundgebärde und der Zeigestock als das Standes- und Erkennungszeichen der »Erzieher von Beruf« (Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 44) anzusehen, doch dient das Zeigen keinem Selbstzweck – wie dies vielleicht im Museum (van den Berg/Gumbrecht 2010) der Fall ist –, sondern muss sich, da das Lernen dem pädagogischen Zeigen vorgegeben ist, an dem, was zu lernen ist, orientieren und sich darauf beziehen. Das genau macht die pädagogische Kunstfertigkeit aus, nämlich die für die Lebenspraxis des Menschen relevanten Themen aus den unterschiedlichen Lerndimensionen »einem anderen [...] so zu zeigen, dass er oder sie es wieder zeigen kann« (Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 45). Die Struktur und Dynamik der zeigenden Bemühungen ergeben sich also aus den Anforderungen des menschlichen Lernens über den Lebenslauf hinweg, und somit liegt es auch auf der Hand, dass den elementaren Lerndimensionen elementare Dimensionen des Zeigens zugeordnet werden können. Dort, wo es um den Erwerb von Fertigkeiten geht, die es auszubilden gilt, bietet sich das ostensive Zeigen als ein übendes Zeigen an. Nur durch Vormachen eines Handlungsablaufs können die damit verbundenen Fertigkeiten mittels wiederholender Übung auch gelernt werden. Nur so erreicht der Mensch eine »verkörperlichte und so ggf. auch eine reflexionslos reaktivierbare

Handlungsfähigkeit« (Göhlich/Zirfas 2007, S. 184). Ist allerdings mehr der Erwerb von Kenntnissen, »die sich einerseits durch einen hohen Grad an Gewissheit und damit durch Verbindlichkeit und Gültigkeit auszeichnen und die andererseits durch die Verfügbarkeit von Tatbestands- und Sachverhaltswissen in Erscheinung treten« (Ellinger/Hechler 2021b, S. 37), gefragt, dann muss auf das repräsentative Zeigen als ein darstellendes Zeigen zurückgegriffen werden. Hier ist insbesondere der Unterricht in der Schule zu nennen, in dem Sachverhalte und Situationen, die außerhalb der pädagogischen Situation angesiedelt sind und damit überwiegend nicht anschaulich vor Augen geführt werden können, in der pädagogischen Situation im Klassenraum zur Darstellung gebracht werden. Schließlich müssen auch Emotionales und Soziales gelernt und dann entsprechend zum Ausdruck gebracht werden. Und auch diese Themen lassen sich so ohne Weiteres nicht vor Augen führen oder ausschließlich als Kenntnisse vermitteln. Insofern kommt mit Blick auf die Kultivierung der Affekte (Mitscherlich 2003), der Charaktererziehung (Kerschensteiner 1923) und der Persönlichkeitspädagogik (Gaudig 1923) dem direktiven Zeigen als ein aufforderndes Zeigen zentrale Bedeutung zu. Im Mittelpunkt steht hierbei die Aufforderung zur Selbsttätigkeit. Erst durch die Aufforderung kann der Mensch etwas tun oder es auch sein lassen – er muss aber Stellung beziehen. Nur so können sich in emotionaler und in sozialer Hinsicht Haltungen und Einstellungen ausbilden. Darüber hinaus geht es auch immer noch um das, was aus dem in den Blick genommenen Lernen geworden ist. Hierfür eignet sich das reaktive Zeigen als rückmeldendes Zeigen. Die Rückmeldung als pädagogische Form thematisiert das Lernen selbst und verweist darauf, was aus Sicht des Pädagogen oder der Pädagogin aus dem übenden, darstellenden oder auffordernden Zeigen geworden ist oder gemacht wurde. Angemerkt werden muss allerdings, dass sich die skizzierten elementaren Zeigeformen in der Praxis des Erziehens nie in solcher Reinform zeigen bzw. zur Anwendung gebracht werden können. Die Formen pädagogischen Handelns, wie zum Beispiel das Spiel, das Arrangement, die Arbeit, die Beratung, der Unterricht usw., die als Erziehungsmittel bekannt sind, sind überwiegend komplexe Formen pädagogischen Handelns (Prange/Strobel-Eisele 2006). Das heißt, sie zeichnen sich durch eine Kopräsenz verschiedener elementarer Formen aus, wobei die Gewichtung einer elementaren Form sinnvoll ist, weil der Lernbedarf des Lernenden vorgibt, ob nun mehr geübt, Wissen vermittelt oder an die Einsicht appelliert werden sollte.

#### 2.4 *Artikulation und Koordination*

Erziehung besteht also aus zwei unabhängig voneinander ablaufenden Operationen, der Zeige- und der Lernoperation, die mittels Themen aufeinander

bezogen werden müssen. Die relative Unabhängigkeit der beiden Operationen voneinander kann als »pädagogische Differenz« (Prange 2005, S. 109) bezeichnet werden. Diese markiert die Schnittstelle zwischen Zeigen und Lernen und thematisiert damit den Sachverhalt, dass sich Pädagog\_innen zwar »nach bestem Wissen und Gewissen« um das Lernen der ihnen Anvertrauten zu bemühen haben, doch keine Garantie dafür geben können, dass ein Lernen überhaupt erreicht oder so erreicht wird, wie dies intendiert gewesen sein mag. Lernen ist seinem Wesen nach grundsätzlich »unvertretbar-individuell« (ebd., S. 89), weitestgehend unsichtbar und entzieht sich einem direkten steuernden Zugriff. Genau dieser Tatbestand professioneller Berufspraxis macht das Ungewissheitsmoment pädagogischen Handelns aus (Helsper/Hörster/Kade 2003), auf das die Ausbildung eines entsprechenden pädagogischen Takts (Burghardt/Krinninger/Seichter 2015), der sich zwischen Theorie und Praxis schiebt und eine Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen und Einzelfall zu Wege bringt, antwortet. Die Bezugnahme hingegen kann unter dem Begriff »Artikulation« (Prange 1986) gefasst werden, die es auf die Koordination der beiden Operationen abgesehen hat. Erst wenn das Zeigen das Lernen über Themen erreicht, können »pädagogische Momente« (Hechler 2019, S. 15) entstehen, die als Ausdrucksgestalten gelungener Artikulation anzusehen sind. Erziehung im operativen Modus von Zeigen und Lernen, von Vermittlung und Aneignung, kann damit als die »Einheit einer Differenz« (Prange 2005, S. 93) begriffen werden, die es in pädagogischen Handlungsfeldern fortwährend zu stiften gilt und die als konstitutiv für eine professionelle pädagogische Berufspraxis anzusehen ist.

### 3 Ausblick

Die Bestimmung des Begriffs Erziehung als pädagogischer Grundbegriff ermöglicht der Pädagogik sowohl ihre Einheit in der pädagogischen Vielfalt ihrer Felder zu stiften als auch einen eigenständigen Beitrag zum Verständnis des Menschen zu leisten. Die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin und professionelle Berufspraxis hat es eben nicht, wie eingangs erwähnt, mit »allem und der ganzen Welt« (Paul 1963, S. 13) zu tun, wohl aber mit der Personwerdung des Menschen und mit dem Menschsein unter den anthropologisch vorgegebenen Bedingungen des Lernens und des Erziehens über den gesamten Lebenslauf hinweg. Damit verfügt die Pädagogik über einen Sonderwissensbestand, der sie von benachbarten Humanwissenschaften abgrenzt und so erst zu »einem wohlthätige(n) Verkehr unter allen [...]« (Herbart 1965, S. 21) beitragen kann. Die systematische Ableitung der Pädagogik aus dem

Begriff der Erziehung, wäre so in der Lage, sowohl nach innen Einheit zu stiften, das heißt, die vielfältigen sog. Erziehungswissenschaften wieder um einen gemeinsamen Gedankenkreis zu zentrieren, als auch nach außen hin die »Sache der Pädagogik« (Fuhr/Schultheis 1999) zu konturieren, um vor diesem Hintergrund einen interdisziplinären Austausch innerhalb der Humanwissenschaften zu pflegen, der seinen Namen auch verdient.

## Literatur

- Aristoteles (2006): Nikomachische Ethik. Hrsg. von Ursula Wolf. Reinbek/Hamburg: Rowohlt.
- Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas (2020): Zeigen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brumlik, Micha (2011): Vorwort. In: Matthias Schmolke (Hrsg.): Bildung und Selbsterkenntnis im Kontext Philosophischer Beratung. Frankfurt/Main: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, S. 17–18.
- Ders./Ellinger, Stephan/Hechler, Oliver/Prange, Klaus (2013): Theorie der praktischen Pädagogik. Grundlagen erzieherischen Sehens, Denkens und Handelns. Stuttgart: Kohlhammer.
- Budde, Jürgen/Eckermann, Torsten (Hrsg.) (2021): Studienbuch pädagogische Praktiken. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Burghardt, Daniel/Krinninger, Dominik/Seichter, Sabine (Hrsg.) (2015): Pädagogischer Takt. Theorie, Empirie, Kultur. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Callo, Christian (2002): Modelle des Erziehungsbegriffs. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Derbolav, Josef (1971): Systematische Perspektiven der Pädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Dörpinghaus, Andreas/Uphoff, Ina Katharina (2011): Grundbegriffe der Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dolch, Josef (1965): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache (6. Aufl.). München: Ehrenwirth.
- Ellinger, Stephan/Hechler, Oliver (2019): Sonderpädagogik als praktische Wissenschaft. In: Markus Dederich/Stephan Ellinger/Désirée Laubenstein (Hrsg.): Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 31–34.
- Dies. (2021a): Feindliche Übernahme. Über die Entwertung pädagogischer Professionalität. In: Forschung & Lehre H3/21, S. 200–201.
- Dies. (2021b): Entwicklungspädagogik. Erzieherisches Sehen, Denken und Handeln im Lebenslauf. Stuttgart: Kohlhammer.

- Fichte, Johann Gottlieb (1944): Die Bestimmung des Menschen [1800]. Leipzig: Felix Meiner.
- Flores d'Arcais, Guiseppe (1991): Die Erziehung der Person. Grundlegung einer personalistischen Erziehungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fuhr, Thomas (1999): Zeigen und Erziehung. Das Zeigen als »zentraler Gegenstand« der Erziehungswissenschaft. In: Ders./Klaudia Schultheis (Hrsg.): Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 109–121.
- Ders./Schultheis, Klaudia (Hrsg.) (1999): Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gaudi, Hugo (1923): Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hechler, Oliver (2019): Die Sprache des Lehrers und das Lernen der Schüler. Ein Essay. In: Spuren H3, S. 10–17.
- Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.) (2003): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Herbart, Johann Friedrich (1965): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet [1806]. In: Walter Asmus (Hrsg.): Herbart. Pädagogische Grundschriften. Düsseldorf: Helmut Küpper, S. 8–155.
- Humboldt, Wilhelm von (1999): Sämtliche Werke. Schriften zur Anthropologie und Geschichte [1792]. Essen: Mundus.
- Paul, Jean (1963): Levana oder Erziehlehre [1807]. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kerschensteiner, Georg (1923): Charakterbegriff und Charaktererziehung. Leipzig: B.G. Teubner.
- Kobi, Emil Erich (1975): Grundfragen der Heilpädagogik und der Heilerziehung. Bern: Paul Haupt.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Langer, Dietmar (2011): Bildung als Personwerdung: Zur Pädagogik des kritischen Personalismus. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Lehnert, Hendrik/Kirchner, Henriette/Kirmes, Ina/Dahm, Ralf (2018): Epigenetik – Grundlagen und klinische Bedeutung: Aus der Vortragsreihe der Medizinischen Gesellschaft Mainz e.V. Berlin: Springer.
- Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Loch, Werner (1963): Die anthropologische Dimension der Pädagogik. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Mansfeld, Jaap (2007): Die Vorsokratiker II. Stuttgart: Reclam.
- Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker (Hrsg.) (2002): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band I. Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Mitscherlich, Alexander (2003): Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Weinheim: Beltz.
- Mollenhauer, Klaus (1996): Erziehung. In: Dieter Krefl/Ingrid Mielenz (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim: Juventa, S. 242–244.
- Nietzsche, Friedrich (1999): Nachgelassene Fragmente (1882–1884). In: Giorgio Colli/Mazzino Montinari (Hrsg.): Kritische Studienausgabe. Bd. 10. München: dtv.
- Nohl, Arnd-Michael (2011): Ressourcen von Bildung. Empirische Rekonstruktionen zum biographisch situierten Hintergrund transformatorischer Lernprozesse. In: Zeitschrift für Pädagogik 57/H6, S. 928–951.
- Oevermann, Ulrich (2000): Das Verhältnis von Theorie und Praxis im theoretischen Denken von Jürgen Habermas – Einheit oder kategoriale Differenz? In: Stefan Müller-Dohm (Hrsg.): Das Interesse der Vernunft. Frankfurt/Main: stw, S. 411–464.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1954): Ausgewählte Schriften [1780ff.]. Hrsg. von Wilhelm Flitner. Düsseldorf: Langensalza.
- Platon (2007): Menon. In: Ursula Wolf (Hrsg.): Sämtliche Werke. Bd. 1 (30. Aufl.) [1965]. Reinbek/Hamburg: Rowohlt, S. 453–500.
- Prange, Klaus (1986): Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ders. (1987): Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik 33/H3, S. 345–362.
- Ders. (2000): Plädoyer für Erziehung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ders. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ders. (2014): Überlegungen zur operativen Begründung der einheimischen Begriffe der Pädagogik. In: Rotraud Coriand/Alexandra Schotte (Hrsg.): Einheimische Begriffe und Disziplinentwicklung. Jena: Edition Paideia, S. 15–21.
- Ders./Strobel-Eisele, Gabriele (2015): Die Formen pädagogischen Handelns. Eine Einführung (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reichenbach, Roland (2011): Erziehung als Einführung in das unvollkommene Leben. In: Angelika Krebs/Georg Pfeleiderer/Kurt Seelmann (Hrsg.): Ethik des gelebten Lebens. Zürich: Pano, S. 25–46.
- Rousseau, Jean-Jacques (1998): Emil oder Über die Erziehung (13. Aufl.) [1762]. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Scheffler, Israel (1971): Die Sprache der Erziehung. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

- Schirren, Thomas/Zinsmaier, Thomas (Hrsg.) (2003): Die Sophisten. Stuttgart: Reclam.
- Schleiermacher, Friedrich (1983): Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Erich Weniger (Hrsg.): Friedrich Schleiermacher. Pädagogische Schriften I. Frankfurt/Main: Ullstein, S. 1–406.
- Sünkel, Wolfgang (2011): Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung, Bd. 1. Weinheim: Juventa.
- Tomasello, Micheal (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ders. (2020): Mensch werden. Eine Theorie der Ontogenese. Berlin: Suhrkamp.
- Treml, Alfred K. (1982): Theorie struktureller Erziehung. Grundlagen einer pädagogischen Sozialisationstheorie. Weinheim: Beltz.
- van den Berg, Karen/Gumbrecht, Hans Ulrich (Hrsg.) (2010): Politik des Zeigens. München: Wilhelm Fink.
- Weber, Erich (1972): Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Weniger, Erich (1952): Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim: Julius Beltz.
- Willmann, Otto (1909): Aristoteles. Berlin: Reuther & Reichard.
- Zwingmann, Christian (1964): U4. In: Hermann Röhrs (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt/Main: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 470.