

andere Logik – und damit um einen anderen Zugang zum Menschen – handelt. Pädagogik wird in der universitären Lehre also zunächst durch Fachvertreter anderer Disziplinen „mitverhandelt“ und entsprechend bunt stellt sich die willkürliche Sammlung von zentralen Begriffen, deren Bedeutung und Zusammenhänge dar.

Vor diesem Hintergrund begründet Wilhelm Flitner schließlich in seiner Analyse der Hochschullandschaft die historische Notwendigkeit, konsequent eine eigene pädagogische Perspektive auf Erziehung und Lernen zu entwickeln. An vielen organisatorischen Einrichtungen, so Flitner, werden nach wie vor pädagogische Fragen „zu einem Nebengebiet des Psychologen, Mediziners und Soziologen erklärt“ (Flitner 1957, 23). Die selbstständige Forschung der wissenschaftlichen Pädagogik ist aber deshalb nötig, weil ihr Gegenstand universal ist. Er umfasst „das gesamte menschliche Leben, das kulturelle und gesellschaftliche wie das biographische Geschehen am einzelnen, aber bezogen auf das erzieherische Phänomen“ (ebd.). Die *Pädagogik* als praktische Wissenschaft nimmt also in Anspruch, im Hinblick auf das Lernen nicht ein Nebengebiet, eine Durchführungsmethode oder eine Pragmatik zu sein, sondern als Leitdisziplin mit Blick auf den Menschen hinsichtlich seines selbstständigen und mündigen Lernens auftreten zu können.

Bis heute gilt es im Bereich der pädagogischen Hochschulbildung allerdings nicht als ausgemacht, dass dort auf den Lehrstühlen für Pädagogik auch tatsächlich Pädagogen Platz nehmen. Ganz im Gegenteil: Pädagoginnen und Pädagogen sind vielleicht nicht einmal die Mehrheit. Die Pädagogik scheint sich als ein weites Betätigungsfeld zu erweisen, in dem jeder und jede etwas werden kann. Es ist also nicht nur bei den überwiegend gymnasialen Lehramtsstudiengängen so, dass diese zu einem großen Anteil aus ins Lehramt wechselnden anfänglichen Fachwissenschaftlern vertreten werden. Auch das Personal der pädagogischen Berufsausbildung, der pädagogischen Hochschulbildung und auch der pädagogischen Forschung rekrutiert sich zu einem großen Teil aus Nicht-Pädagogen.

Vor dem Hintergrund dieser Tatbestände verwundert es dann auch nicht, dass die einschlägigen Fach- und Berufsverbände, wie zum Beispiel die „Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE), von der man annehmen könnte, dass sich dort ausgewiesene Pädagogen zusammenschließen, ebenso von Nicht-Pädagogen gestaltet werden. Für die Aufnahme als Mitglied in der DGfE reicht es aus, sich „durch wissenschaftliche Arbeiten so ausgewiesen (zu haben), dass sich die Gesellschaft von einer Mitarbeit wissenschaftlichen und professionspolitischen Gewinn versprechen darf“ (DGfE 2022). Dieses Engagement für die Wissenschaft wird üblicherweise durch eine nicht näher festgelegte Promotion und Veröffentlichungstätigkeit nachgewiesen und muss von zwei ordentlichen Mitgliedern bestätigt werden – das war's! Kein Wort davon, dass man sich als Pädagoge um die Erziehungswissenschaft verdient gemacht oder sie gar studiert haben muss.

Will allerdings ein studierter Pädagoge, der sich intensiv und in ausgewiesener Weise mit Themen der Psychologie auseinandergesetzt hat, von der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) als ordentliches Mitglied aufgenommen werden, ist dieser Versuch zum Scheitern verurteilt, denn „die Deutsche Gesellschaft für Psycho-

logie e. V.“, so heißt es in § 1 der Satzung, „ist eine Vereinigung der in Forschung und Lehre tätigen Psychologen und Psychologinnen“ (DGPs 2022) und eben nicht der Pädagogen, auch wenn sie sich um die wissenschaftliche Psychologie verdient gemacht haben. Diese und ähnliche Sachverhalte scheinen inzwischen so selbstverständlich geworden zu sein, dass die verbliebenen Pädagoginnen und Pädagogen die Dominanz und vermeintliche Zuständigkeit der Fachfremden gar nicht mehr infrage stellen und deren Kompetenz in pädagogischen Sachverhalten kritiklos und sogar freudig anerkennen – beinahe so, als sei es pädagogisch tugendhaft, alle als gleichberechtigt mit Richtlinienkompetenz auszustatten. Entsprechend gelten Professoren wie selbstverständlich als „Erziehungswissenschaftler“ und gestalten Curricula, Forschungsprojekte und Dissertationen strukturgebend mit, wenn sie zwar in fachfremden Disziplinen ihre akademischen Qualifikationen erwarben, aber dann im Bereich der Pädagogik Universitätsprofessuren erhalten haben. Die Pädagogik wird vielerorts – um es parallel zu Herbarts Mahnung aus dem Jahr 1806 zu formulieren – „als entfernte eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert“ (Herbart 1806/1982, 34).

Das Ergebnis sind Trends in der aktuellen pädagogischen Forschung, die mit genuin pädagogischen Kernaufgaben nur noch wenig zu tun haben und mitunter eher an naturwissenschaftliche denn an geisteswissenschaftliche Kernkompetenzen erinnern. So dominieren nicht nur im Rahmen drittmittelgeförderter Forschungsprojekte quantitative Designs, sondern täuschen mitunter auch evidenzbasierte Förderprogramme und standardisierte Trainings pädagogische Relevanz vor, deren Gültigkeit wiederum von ursprünglich Fachfremden bezeugt wird. Mit diesem Wissenschaftsverständnis moderner Pädagogik und Bildungsforschung hat sich auch ein bestimmtes Menschenbild etabliert: Der Educandus wird de facto längst nicht mehr konsequent von einer trivialen Maschine oder einem zu konditionierenden Tier unterschieden, im Gegenteil: Der alte Traum von der gradlinigen Steuerung des Menschen, von der Vorstellung, seine Ausbildung, sein Verhalten und auch den Output einer pädagogischen Maßnahme an ihm konkret steuern zu können, gerät – so scheint es – in greifbare Nähe. Auf diesem Weg bleibt der Mensch nicht mehr als offene Frage und unberechenbare Größe stehen, sondern wird im Rahmen subsumtionslogischer Forschung zum objektivierbaren Faktor einer naturwissenschaftlichen Rechnung. Vertreter universitärer Pädagogik haben sich vielerorts den Maßstäben anderer Disziplinen untergeordnet und bewerten Internationalität, Drittmittelstärke und naturwissenschaftliche Forschungsmethoden höher als pädagogische Fragestellungen und Methodologie in der Tradition des Verstehens und Erziehens. Diese Veränderungen werden allerdings in einigen Kreisen nicht als diskussionswürdige Folge eines pekuniär initiierten und strukturell begünstigten systemischen Wandels eingestanden, sondern vielmehr als disziplinäre Weiterentwicklung behauptet. Die sinnstrukturierte und unverfügbare individuelle Welt des Menschen wird fortan nach den Regeln der nicht sinnstrukturierten Welt der Naturwissenschaft erforscht (vgl. Hechler 2016). Wenn es im Folgenden um die Pädagogik des Lernens geht, soll auf den Rahmen des Verstehens und weniger auf das Vermessen und Erklären von Zahlen und Statistiken Bezug genommen werden.

1.2 Lebenslanges Lernen: Die Entwicklungslinien des Könnens, Wissens und Wollens

Eine der grundlegenden Eigenschaften des Menschen ist es, dass er im Laufe seines Lebens vieles lernen muss. Im Unterschied etwa zu seinen Haustieren kann er sich nicht auf genetisch festgelegte Dispositionen verlassen, die im Reifungsprozess von selbst zum Vorschein kommen, sondern muss sich unablässig zentrale Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen über Lernprozesse aneignen. Diese Lernprozesse ergeben sich wiederum nicht von selbst, sondern werden pädagogisch angestoßen und müssen womöglich auch begleitet, korrigiert und gewissermaßen sogar überwacht werden. Es bedarf also über den Lebenslauf hinweg ganz konkreter erzieherischer Situationen und ganz konkreter leibhaftiger Erzieherinnen und Erzieher, die den Anforderungen der jeweiligen Lebensalter entsprechend Lernhilfe leisten. Dies gilt, ob ich nun als Kindergartenkind unterstützt von meinem Vater zum Schwimmer werde, ob ich in der Schule Französisch oder Latein als Fremdsprache lerne oder ob ich als Erwachsener entscheide, mit meinem ungesunden Lebensstil zu brechen und mich im Genussverhalten umzugewöhnen. In allen Fällen handelt es sich um erzieherische Interventionen, die einen Lernprozess ermöglichen, der nicht von selbst erfolgt wäre.

Klaus Prange und Gabriele Strobel-Eisele (2006) verwenden in diesem Zusammenhang die Begriffe des „pädagogischen Handelns“ und „Erziehens“ synonym. So gesehen können wir im Hinblick auf Lernprozesse zugleich von Erziehungsprozessen sprechen. Die verschiedenen Formen pädagogischen Handelns lassen sich sowohl in unterschiedlichen Formen konkreter Lernhilfe als auch in der Verhandlung über Lebenswandel und ethische Grundsätze und nicht zuletzt auch im Einüben von Gewohnheiten wiederfinden. Unter *Erziehung* allgemein verstehen wir all diejenigen Maßnahmen, die einem Menschen helfen, Mündigkeit und Autonomie zu erlangen (vgl. Böhm 2000), und ihn in die Lage versetzen, gute oder sogar richtige Entscheidungen zu treffen. Als Ziel der Erziehung können wir die Fähigkeit benennen, ein Leben in personaler Selbstbestimmung zu führen und dafür auch Verantwortung zu übernehmen (vgl. Ellinger/Hechler 2021, 39 f.). Erziehung betrifft dabei die Lernprozesse des Menschen in seinem persönlichen Sein, in seiner sozialen Welt und auch in den kulturellen Aspekten seines Lebens. Dieser ganzheitliche Anspruch der Erziehung und Bildung ergibt sich aus den verschiedenen Dimensionen, innerhalb derer der Mensch in seinen unterschiedlichen Lebensphasen zu beschreiben ist. Er begegnet uns einerseits als Individuum mit eigenem Charakter, hat zweitens als Sozialwesen einen bestimmten Platz und bestimmte Rollen in der Gesellschaft und kann drittens auch als sittliches Kulturwesen beschrieben werden. Damit ist Erziehung als solche einerseits anthropologisch bedingt – also vom Wesen des Menschen her gefordert – und andererseits kontext-reaktiv, also jeweils auf aktuelle Geschehnisse ausgerichtet (vgl. Sünkel 2011).

Zu den wichtigen Nachbardisziplinen der Pädagogik gehört die Psychologie. Dortige Fachvertreter sind seit vielen Jahren bemüht, neben dem altersgemäßen Reifungsprozess auch idealtypische Entwicklungsaufgaben heranwachsender Kinder und

Jugendlicher im Lebenslauf zu beschreiben und für die pädagogische Arbeit fruchtbar zu machen. So zeichnet Jean Piaget (1967) die *Stufen kognitiver Entwicklung* nach, beschreibt Eleanora Gibson (1988) die Ausprägung und *notwendige Stimulanz spezifischer Wahrnehmung* beim Menschen, formuliert Kurt W. Fischer (1980) eine Theorie der *prozessualen Fertigkeitentwicklung* und fokussiert Robbie Case (1999) den Entwicklungsverlauf im Hinblick auf *Problemlösefähigkeit*. Neben diesen kognitiven und sinnesorientierten Entwicklungsmodellen liegen uns von Robert Kegan (1986) Studien zum *Bewusstsein des Selbst*, von Lawrence Kohlberg (1995) eine umfangreiche Ausarbeitung zur *Entwicklung moralischer Urteilkraft* und von Erik H. Erikson (1974) die Beschreibung von *in typischen Krisen entwickelten Grundempfindungen* vor, die den Menschen sein Leben lang prägen werden.

Carl Rogers (1985) geht davon aus, dass der Mensch bereits von Geburt an alle wesentlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten in sich trägt, die im Rahmen der *Selbstaktualisierungstendenz* dazu führen, dass Herausforderungen und Probleme im Normalfall vom Individuum selbst gelöst werden können. Bisweilen muss dem Menschen in Zeiten individueller Ratlosigkeit lediglich geholfen werden, wieder zu sich selbst und seinen Fähigkeiten zu finden.

Und schließlich entwickelt Robert Havighurst (1948) schon früh das Konzept der *Entwicklungsaufgaben* des Menschen, die sich im Laufe des Lebens altersabhängig durch entwicklungsbedingte innere Prozesse und äußere – körperliche und soziale – Herausforderungen ergeben. Der Mensch hat sich diesen Entwicklungspassagen zu stellen und löst die resultierenden Spannungen erfolgreich und gut oder unvollständig und suboptimal.

Aus entwicklungspädagogischer Perspektive betrachtet ließen sich aus diesen Theorien unterschiedliche Teilaspekte der Personagenese nachzeichnen und daraus wirksame pädagogische Handlungsoptionen erarbeiten. Für unser aktuelles Projekt ist dies freilich zu wenig. Die Summe der psychologisch beschriebenen Teilaspekte einer Person ergibt keine angemessene Würdigung ihrer Gesamtentwicklung im Lebenslauf und lässt auch keine Aussage darüber zu, ob ein Mensch sein Leben verantwortungsbereit, mündig und selbstständig in Angriff nehmen kann und will. Schon seit der Antike wird tradiert, dass zu einer solchen selbstbestimmten Lebensführung drei aufeinander bezogene Dimensionen entwickelt sein müssen. Seit Platons *Menon* (2007) ist diese Dreiteilung durch die Darstellung der *physis* (Natur), *mathesis* (Belehrung) und *áskesis* (Übung) bekannt. Später hat sich Aristoteles (2006) mit der Dreieinheit *physis* (Natur), *ethos* (Gewohnheit) und *logos* (Wissen) darauf bezogen und in den Tätigkeitsbeschreibungen des *paidagogos*, des Lehrers und Pädagogen geht es schon damals 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. Klaus Prange (2005) beschreibt nachvollziehbar, dass sich diese „Dreifaltigkeit des Lernens“, die von Otto Willmann (1909) als „pädagogischer Ternar“ bezeichnet wird, in verschiedenen Formen durch die Geschichte der dokumentierten Pädagogik und Erziehung zieht. Allgemein bekannt ist z. B. Pestalozzis (1954) Hinweis auf das Lernen mit Kopf, Herz und Hand. Der Blick auf die Theoriegeschichte

dieses pädagogischen Ternars ermöglicht die Konzeptualisierung des pädagogischen Aufbaus der Person: Können, Wissen und Wollen verweisen auf Lerndimensionen, deren Inhalte für die Gestaltung einer autonomen Lebenspraxis von Belang sind (vgl. Ellinger/Hechler 2021, 35).

Entwicklungspädagogisch formuliert wird deutlich, dass in jedem Lebensalter bzw. an jedem spezifischen pädagogischen Ort verschiedenen Lerndimensionen herausragende Bedeutung zugesprochen wird. Wenn Wolfgang Sünkel (2011) von Kenntnissen, Fertigkeiten und Willenseinstellungen spricht, die sich der Mensch lernend aneignen muss, um sein Leben in personaler Selbstbestimmung zu führen,

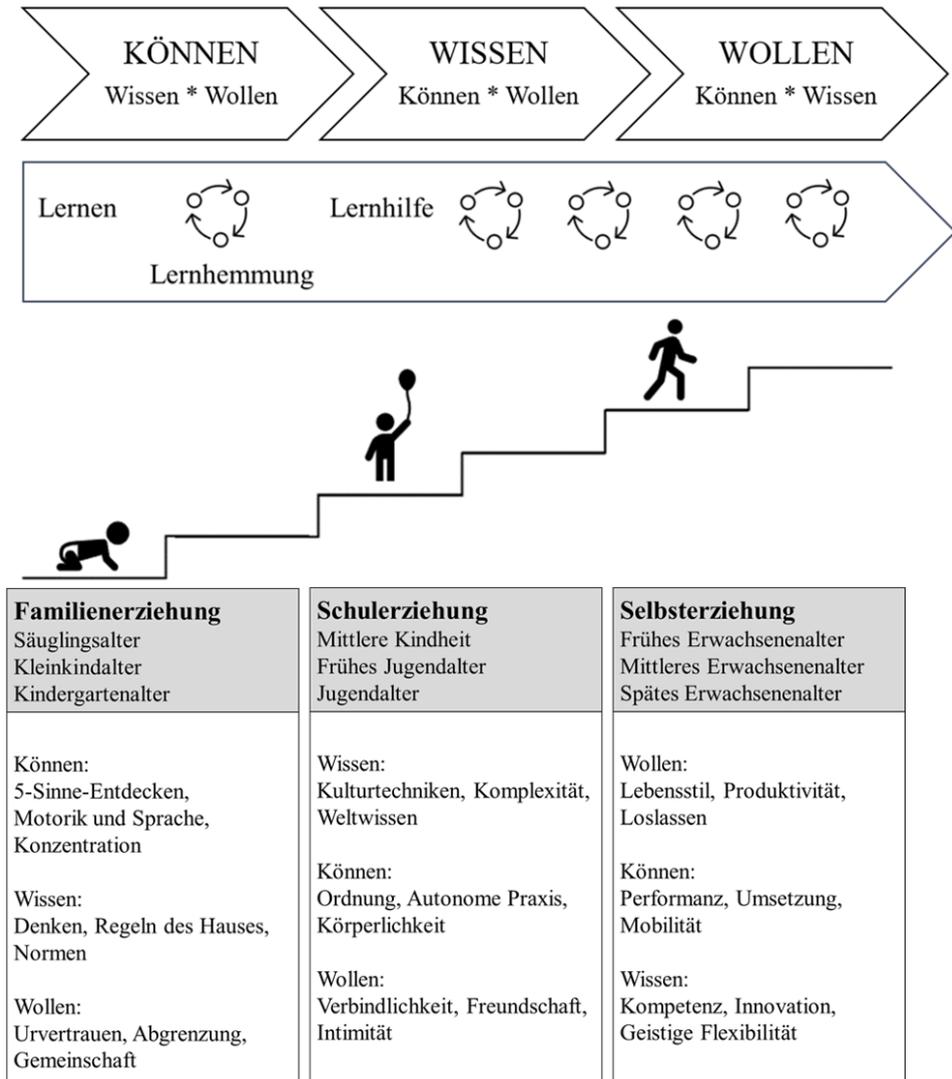


Abbildung 1: Entwicklungsthemen im Lebenslauf