Stephan Ellinger

Pädagogik des Lernens

Können – Wissen – Wollen im idealtypischen Lernprozess

utb 5883

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage
Brill | Schöningh – Fink · Paderborn
Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau Verlag · Wien · Köln
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto
facultas · Wien
Haupt Verlag · Bern
Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn
Mohr Siebeck · Tübingen
Narr Francke Attempto Verlag – expert Verlag · Tübingen
Ernst Reinhardt Verlag · München
transcript Verlag · Bielefeld
Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart
UVK Verlag · München
Waxmann · Münster · New York
wbv Publikation · Bielefeld
Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main

Stephan Ellinger

Pädagogik des Lernens

Können – Wissen – Wollen im idealtypischen Lernprozess

wbv Publikation

Prof. Dr. Stephan Ellinger (Jg. 1964), Dipl.-Pädagoge, Soziologe (M.A.) und ev. Theologe, ist Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Er forscht und lehrt zu Aspekten pädagogischer Beratung, zu den Voraussetzungen gelingender Lernprozesse und zu Konzepten für Persönlichkeitsbildung. Seit 2020 ist er Träger des Pädagogikpreises BLLV.

© wbv Media GmbH & Co. KG
Bielefeld 2022

Gesamtherstellung:
wbv Media, Bielefeld
wbv.de

Einbandgestaltung:
Atelier Reichert, Stuttgart

Bestellnummer: utb 5883

utb-ISBN: 978-3-8252-5883-2
utb-e-ISBN: 978-3-8385-5883-7
www.utb-shop.de
Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Inhalt

„Pädagogik des Lernens – was soll das sein?". Prolog 5

1 Grundlagen einer Pädagogik des Lernens 11
1.1 Wissenschaftliche Disziplin und korrespondierende professionelle Praxis 11
1.2 Lebenslanges Lernen: Die Entwicklungslinien des Könnens, Wissens und Wollens 14
1.3 Pädagogischer Umgang mit persönlichen Grenzen 18
1.4 Nähe und Distanz in pädagogischen Handlungsfeldern: Protokoll einer Ortsbegehung 33

2 Lernprozess und seine Tücken 43
2.1 Idealtypischer Lernprozess 43
2.2 Beeinträchtigter Lernprozess 51
2.3 Pädagogik abseits didaktischer Monokultur 65

3 Erschwerte Bedingungen des Lernens 71
3.1 Begriffliche Klärung 71
3.2 Personverankerte Lernbeeinträchtigungen 76
3.3 Sozial bedingte Lernbeeinträchtigungen 80
3.4 Institutionell erzeugte Lernbeeinträchtigungen 91

4 Pädagogisches Handeln als Interventionspraxis 97
4.1 Zur Bedeutung der primären und peripheren Lerndimensionen für den individuellen Lernprozess 97
4.2 Lernhemmungen in der Phase der Familienerziehung 102
4.3 Lernhemmungen in der Phase der Schulerziehung 107
4.4 Lernhemmungen in der Phase der Selbsterziehung 121

5 Institutionelle Überlegungen 127
5.1 Pädagogische Institutionen und pädagogisches Handeln 127
5.2 Professionelles Handeln zwischen Wissen und Erfahrung 137
5.3 Pädagogische Beratung 148

Pädagogik des Lernens – was das ist. Epilog 155

Literatur 159

„Pädagogik des Lernens – was soll das sein?“. Prolog

Die Frage scheint naheliegend: Wäre nicht ein Buch mit dem Titel *„Methoden des Lernens“* oder *„Psychologie des Lernens“* oder auch *„Strategie effektiven Lernens“, „Lernen leicht gemacht“, „Lernen ohne Zeitdruck“* wesentlich aussagekräftiger gewesen? Lernen braucht Methode, braucht psychologische Grundlagen und braucht Tricks und Tipps. Lernen braucht nicht eine unbestimmte *„Mulle-Mulle-Pädagogik“* – oder?

Aber wenn ich mir nun schon unbedingt Gedanken zur *Pädagogik* machen will, würden meinen Beratern viele spannende und wirklich lohnenswerte Buchprojekte einfallen. Zum Beispiel zur *Pädagogik des Strafvollzug*s, zur *Pädagogik des Spiels*, zur *Pädagogik des Sozialen* – oder auch zu all den anderen wichtigen Verknüpfungsvarianten wie etwa *Medienpädagogik*, *Musikpädagogik* oder *Kulturpädagogik*. Die hier vorliegende *„Pädagogik des Lernens“* will diese interessanten Aspekte pädagogischen Handelns allerdings nicht fokussieren – und sie will auch nicht vorrangig die defizit- und problembezogenen pädagogischen Fragestellungen behandeln, die in der Öffentlichkeit gerne diskutiert werden. Fragen nach der „richtigen Schulform“, nach Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten, nach Gründen für Schulversagen oder auch Gewalt in der Schule sollen nicht im Zentrum des Buches stehen.

Wenn im Folgenden schlicht die Grundzüge einer Pädagogik des Lernens reflektiert werden, geschieht dies vor dem Hintergrund der Tatsache, dass in der Öffentlichkeit drängende pädagogische Fragestellungen heute zunehmend von Fachleuten anderer Disziplinen bearbeitet werden. Glaubt man Bestsellerlisten in populären Verlagen, Empfehlungen auf Erziehungsratgeberplattformen und „Experteninterviews“ in Zeitschriften und Tageszeitungen, haben heute im Hinblick auf pädagogische Problemstellungen diejenigen das Sagen, denen es gelingt, medienwirksam aufzutreten, einfache Botschaften über den Zusammenhang von Ursache und Wirkung zu senden und gut beworbene Bücher zu schreiben. Die Talkshows im öffentlichen Fernsehen singen ein Lied davon, dass in einschlägigen Fragen nicht mehr Pädagogen – deren Beruf das wäre – den Hut aufhaben, sondern vielmehr sogenannte Hirnforscher, KI-Experten, fernsehtalkende Philosophen, sich berufen fühlende Journalisten und bücherschreibende Psychiater oder Psychologen. Dass die Vertreter dieser geballten und ausgewiesenen Kompetenzbündelung treffender analysieren und erklären können, wie in unserer Zeit sowohl den Herausforderungen der Erziehung und Bildung im Allgemeinen als auch den Herausforderungen der unterrichtlichen und erzieherischen Praxis im Besonderen begegnet werden kann, scheint gesellschaftlicher Konsens zu sein.

So behauptet Michael Winterhoff in seinem Buch *Deutschland verdummt* wie selbstverständlich, als Kinder- und Jugendpsychiater sehr genau analysieren zu können, „was zurzeit in Kindergärten und Schulen schiefläuft“. Er identifiziert in angeb-

lich detaillierter Fachkenntnis sowohl das Lehrpersonal im Allgemeinen als auch die „Ideologie des offenen Unterrichts" im Speziellen als Ursachen für die absehbare Zukunftslosigkeit der Kinder und Jugendlichen in Deutschland (Winterhoff 2019, Einbandseite). Wer anderes als ein Psychiater sollte wohl die Kompetenz haben, Schule, Bildung und Pädagogik in Deutschland treffend zu beschreiben, gewinnbringend zu analysieren und dann hilfreiche Schlussfolgerungen zu ziehen? Und so verwundert es auch nicht, dass der Psychiatrieprofessor Manfred Spitzer medienwirksam über eine Art drohenden Hirntod „der digitale Medien missbrauchenden Kinder" aufklärt (Spitzer 2014) und darüber hinaus auch mit Blick auf die professionelle Verfasstheit des Lehrerberufs feststellt: „Lehrer sind bislang kaum darin ausgebildet, ihr Handeln mit Erkenntnissen aus der Forschung in Beziehung zu setzen" (Spitzer 2010, 12). Die damalige Hauptmoderatorin im ZDF-Studio der *heute*-Nachrichten, Petra Gerster, sah sich gemüßigt, der Öffentlichkeit gemeinsam mit ihrem Ehemann in einem Buch den vielbeschworenen „Erziehungsnotstand" in Gesellschaft und Schule zu erläutern (Gerster/Nürnberger 2003). Auch der Philosoph David Precht klagte zeitnah zu den Schulerfahrungen seiner Tochter wohlformuliert über den vermeintlichen „Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern" (Precht 2015). Dabei nutzt es dann auch nicht viel, wenn sich zu den niederschmetternden öffentlichen Urteilen auch unterstützende Bekundungen z. B. aus neurowissenschaftlicher Sicht zum „Lob der Schule" (Bauer 2007) und zur Bedeutung der Erziehung für ein gelingendes Leben (Hüther et al. 2020) hinzugesellen. An der vermeintlichen Sprachlosigkeit der Pädagogen ändern solche Veröffentlichungen nicht viel. Sie zementieren diesen Eindruck vielleicht sogar noch.

Die Sache scheint klar: Was Pädagogik betrifft, können *alle* mitreden – vom Stammtisch über sich berufen fühlende Zeitgenossen bis hin zu fachfremden Vertretern anderer Wissenschaften und Professionen finden alle Beteiligten mehr oder weniger passende Worte und auch Gehör. Der Würzburger Pädagogikprofessor Winfried Böhm beklagt, dass es „keineswegs nur unter Kreti und Pleti verbreitet (sei), die zähe Arbeit an einer Kritik der pädagogischen Vernunft und (...) das Stammtischgeplaudere über erzieherische Banalitäten (...) unter dem anspruchsvollen Begriff *Pädagogik* zusammenzufassen" (Böhm 1997, 169 ff.). Böhms Kollege Johann Friedrich Herbart äußert bereits im Jahre 1813 die Vermutung, dass jeder und jede dann, wenn er oder sie über Pädagogik spreche, im Grunde über die eigene Person – nämlich über die eigenen Erfahrungen – spreche und dadurch jedes Schreiben und Sprechen über Pädagogik nach dem Gefühl beurteilt werde. Er schließt seine Ausführungen mit der Bemerkung: „die Unsicherheit der Gefühlsurteile aber ist bekannt" (Herbart 1813/1965, 70). Dieser gefühlsmäßig getönte Erfahrungshintergrund scheint aber bis heute auszureichen, um sich sowohl zu pädagogischen Fragestellungen äußern zu können als auch darüber hinaus als Experte ernst genommen zu werden. Für die Pädagogik selbst ergeben sich aus dieser Qualifikationsanforderung drastische Konsequenzen: Da ja offensichtlich jeder und jede für pädagogische Theorie und Praxis ganz ohne Studium oder pädagogischen Berufsabschluss qualifiziert zu sein scheint, finden sich nicht nur im Fernsehen, in den Buchläden oder bei YouTube diese Art

selbsternannter pädagogischer Experten, sondern sind auch in nahezu allen pädagogischen Handlungsfeldern Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beschäftigt, von denen man nicht selbstverständlich annehmen kann, dass sie sich mit den Grundlagen der Disziplin und Profession hinreichend auseinandergesetzt haben.

Aber kann man diesen „Kretis und Pletis“ einen Vorwurf machen? Immerhin wenden sich Psychologen, Mediziner, Neurowissenschaftler und andere einem Feld zu, das erstens unscharf in seinen Grenzen, zweitens erfrischend alltäglich in seiner Bedeutung und drittens nicht in der Lage ist, die Notwendigkeit einer professionellen Theorie begründet zu vertreten. Stellen Sie sich vor, ich wollte als Pädagoge einen medizinischen Ratgeberband über *Gesundes Altern* schreiben oder wäre in einer Talkshow zur besten Sendezeit als Fachmann für *Fragen des Staatsrechts* eingeladen. Obwohl ich von beiden Themenfeldern nachweislich intensiv betroffen bin, wäre meine jeweilige Botschaft ohne jeden Zweifel erklärungsbedürftig – genau genommen handelt es sich um zwei extrem unwahrscheinliche Ereignisse. Wie im Fall der Medizin und der Jurisprudenz ist es aber die Aufgabe der Pädagogik, sich sowohl ihres Charakters als praktische Wissenschaft zu versichern, als auch sich auf ihre zentralen Wissensbestände und „einheimischen Begriffe“ (Herbart 1806/1982) zu besinnen. Es sind eben nicht nur seine eigenen Erfahrungen, das Nachspüren seiner Gefühlswelt oder sein gesunder Menschenverstand, die der professionelle Lehrer oder Erzieher benötigt, um pädagogisch arbeiten zu können, sondern es gilt, deutlich zu machen, „was ein Pädagoge kann und nur ein Pädagoge wirklich kann im Unterschied zum Psychologen oder Arzt oder Therapeuten“ (Prange 1987, 357). Allgemein ist inzwischen unbestreitbar der Eindruck entstanden, als müsse man die Expertise der Pädagogik als Disziplin und die Kompetenz der Fachperson in ihrer Profession wieder neu darstellen. Pädagogik ist eine praktische Wissenschaft, die die Personwerdung des Menschen unter den Bedingungen der „vermittelten Aneignung nicht-genetischer Tätigkeitsdispositionen“ (Sünkel 2011, 46) zum Gegenstand hat. Es geht nicht um Soziogenese, Psychogenese oder Biogenese, sondern um Personagenese, also Selbstwerdung eines Individuums. Und dabei geht es nicht um Bildung oder Sozialisation, sondern schlicht um *Erziehung*.

Um es mit den Worten von Klaus Prange zu sagen, ist Erziehung „das eine und ganze Thema der Pädagogik“ (Prange 2000, 7). Die systematische Ableitung der Pädagogik „aus dem Zwecke der Erziehung“ (Herbart 1806/1982) ermöglicht, „daß sich die Pädagogik ihres unmittelbaren Zugangs zum Menschen gewiß wird und nicht mehr glaubt, sich von anderen Wissenschaften (…) sagen lassen zu müssen, wie der Mensch beschaffen ist, (…) um daraus sekundär die pädagogischen Begriffe abzuleiten, sondern den Menschen in allen seinen Lebensbezügen (…) unmittelbar sub specie educationis zu erforschen“ (Loch 1963, 7).

Für Aristoteles (vgl. 2006) existieren drei gleichberechtigte Wissenschaftsarten, die er als die *praktische*, die *poietische* und die *theoretische* Wissenschaft benennt. Im Blick auf die praktische Wissenschaft ist ihre Abgrenzung zur Poiesis bedeutend. Poietisches lässt sich als „Machen“ beschreiben, das seinen Sinn durch das Ergebnis erfährt. *Poiesis* beschreibt ein Wissen und ein Können, das eindeutig zu vermitteln ist

und gewissermaßen in einem Meister-Schüler-Verhältnis weitergegeben werden kann. Wenn ich z. B. Schreiner werden will, werde ich mir einen Lehrer suchen, der professionell mit Holz umgeht und mir diese Fertigkeit so zeigt, dass ich mir bald eigene Regale bauen kann. Am Ende einer offiziellen dualen Ausbildung weist dann das Gesellenstück meinen Lernerfolg nach. Poietisches Wissen und Können zeichnen sich durch ein hohes Maß an Standardisierbarkeit, Eindeutigkeit und Berechenbarkeit aus. Dies gilt gleichermaßen für die Installation von Wasserleitungen, das Tapezieren x-beliebiger Wände, das Anschließen einer Telefonanlage und auch für den Einbau einer Holztreppe. Die *Praxis* dagegen ist nach Aristoteles kein Agieren oder Machen, sondern ein Handeln, das seinen Sinn schon in sich trägt und daher prozesshaft ist. Selbstverantwortliche Menschen handeln sinnvoll und sozial auf andere Menschen hin ausgerichtet. In diesem Verständnis stellen Praxis und Theorie ergänzende Aspekte der Wissenschaft dar. Wir sprechen bei der Pädagogik u. a. deshalb von einer praktischen Wissenschaft, weil Wissen und Können im Falle handelnder Menschen mehrdeutig und interpretationsbedürftig sind. Ihre Ausdrucksgestalten sind oft nicht eindeutig zu bestimmen und in vielen Fällen auch missverständlich. So kann schon im Hinblick auf eine einzige handelnde Person z. B. die gefühlsmäßige Reaktion auf ein Ereignis an zwei aufeinander folgenden Tagen ganz unterschiedlich ausfallen: Was uns heute egal ist, bringt uns morgen auf die Palme. Und auch in Bezug auf gleiche Erlebnisse, die sich bei vielen Menschen im Laufe ihres Lebens ereignen, sind gänzlich unterschiedliche Erklärungen und entsprechend unterschiedliche Interventionen relevant. Die Bauchschmerzen, die jemanden zum Arzt treiben, die Versagensängste, die das schulische Lernen erschweren, die mit der Trennungsentscheidung einhergehenden moralischen Nöte oder die arbeitsrechtliche Auseinandersetzung mit dem Arbeitgeber – alle diese lebenspraktischen Krisen stellen sich zwar bei vielen Menschen im Laufe ihres Lebens ein, haben aber ganz unterschiedliche Hintergründe und legen entsprechend unterschiedliche Unterstützungsbemühungen nahe. Obwohl der Mensch seiner Lebenspraxis fortwährend bewusst oder unbewusst Sinn und Bedeutung unterstellt, gestaltet sich der Versuch, die Gründe des menschlichen Denkens, Fühlens und Handelns zu erfahren, ungewiss und unverfügbar (vgl. Ellinger/Hechler 2021, 17). Als praktische Pädagogen sind wir herausgefordert, den jeweiligen Einzelfall, mit dem wir in einem professionellen Verhältnis stehen, vor dem Hintergrund unseres disziplinären Wissens zu deuten und hieraus Präventions-, Interventions- und Rehabilitationsstrategien abzuleiten.

Was will nun dieses Buch? Es wird nicht um Effizienz von Unterrichtsformen, von Einführungssequenzen, Medien oder Trainings gehen. Und es werden auch nicht Konzepte für Lernförderung in inklusiven Schulsettings oder bei individueller Lernbehinderung entfaltet. Ganz allgemein gesprochen geht es in der Pädagogik grundsätzlich nicht in erster Linie um Effekte und Ergebnisse – also um messbaren Output im klassischen Sinne.

Pädagogik des Lernens geht der Spur dessen nach, was Pädagogik im Kern ist: Nicht eine objektivierbare Wissenschaft, die sich dem Vermessen und Dokumentieren von Zahlen widmet, sondern eine Erziehungskunde, die davon handelt, den Men-

schen zur Selbstständigkeit, zur Mündigkeit und zur Verantwortungsbereitschaft zu führen.

Im Rahmen der Bestimmung dessen, was *Pädagogik* grundsätzlich will – und auch dessen, was sie nicht will – wird nun deutlich, welches Ziel mit dem vorliegenden Buch verfolgt wird, wenn es um die Pädagogik des *Lernens* geht. Die Reflexion des Lernens zielt konkret auf die anthropologische Seite der Erziehung. Lernende sollen nicht lediglich Methoden beherrschen oder Inhalte bestmöglich abspeichern und wiedergeben können. Eine Pädagogik des Lernens will den Lernenden vielmehr ins *Management des eigenen Lernens* heben. Sie hat nicht Techniken im Sinn, die z. B. geeignet sind, gute Rechtschreiber, Rechner oder Musiker hervorzubringen, sondern sie will mündigen, selbstständigen und verantwortungsbewussten Lernern ins Leben helfen. Im Fall erfolgloser Aneignungsversuche geht ein Ringen um das Selbstmanagement eines mündigen Lerners auch mit dem Erwerb grundsätzlicher (Achtung!) *Inkompetenzkompensationskompetenzen* einher. Denken wir z. B. an das stark beeinträchtigte Lesen und Schreiben eines von Legasthenie Betroffenen, der auf der Suche nach Lösungen kreativ wird und beispielsweise Bücher durch entsprechende Software vorlesen und Texte per Spracherkennung schreiben lässt. Die Erziehung zur selbstständigen Entwicklung eigener Lernkompetenz ist Gegenstand der Pädagogik des Lernens.

Dieser Maßgabe folgt der Aufbau des Buches. Durch die bewusst pädagogische Perspektive auf das menschliche Lernen rückt das Bemühen in den Mittelpunkt, nicht funktional das Lehren zu lehren, sondern darüber Auskunft zu geben, wie Lernen im Sinne eines Selbstmanagements des Lernens gelehrt werden kann. Dabei lernt der Mensch nicht nur kognitiv, sondern zugleich auch mit den Sinnen und den Gefühlen. Ebenso gibt es keinen Lernprozess, der ausschließlich die Gefühle oder die Einstellung betrifft und nicht etwa auch die Wahrnehmung und den Verstand einschließt. Demzufolge ist kein Lernprozess denkbar, der sich nur auf körperliches Geschick, Können oder Fertigkeit bezieht und dabei nicht auch einen Anteil Geist und Gefühl erfordert. Kurz gesagt: Lernen schließt immer die Dimensionen des Könnens, des Wissens und des Wollens ein. Der vorliegende Text wurzelt in den grundsätzlichen Ausführungen der *Entwicklungspädagogik* (Ellinger/Hechler 2021) und enthält überarbeitete Abschnitte aus der inzwischen vergriffenen Monografie *Förderung bei sozialer Benachteiligung* (Ellinger 2013a).

In ***Kapitel 1*** geht es darum, innerhalb der Entwicklungslinien in der Motorik und Wahrnehmung (Können), in der kognitiven Entwicklung (Wissen) und in den emotionalen und sozialen Fähigkeiten (Wollen) Lernbedarfe und Lernpotenziale zu beschreiben und sie diachronisch in den Kontext der Familienerziehung, der Schulerziehung und der Selbsterziehung zu verorten. Lernen stellt pädagogisch betrachtet eine individuelle Form persönlicher Grenzerweiterung und des Aushandelns von Handlungsspielräumen (Kapitel 1.3) bzw. der Gestaltung von Nähe und Distanz (Kapitel 1.4) dar.

In ***Kapitel 2*** wird der Fokus auf den idealtypischen Ablauf eines Lernprozesses gerichtet. Der Weg zum erfolgreichen Lernen ist auch mit Blick auf unterschiedliche Lerngegenstände und Lernaufgaben schematisch gleich zu beschreiben. Es geht um die Bedeutung der Motivation und des Widerstandserlebens, um Strategien des Pro-

blemlösens, um Voraussetzungen und um Gewohnheiten im Hinblick auf die Übung und nicht zuletzt um Eckdaten für einen späteren Transfer des Gelernten auf andere Lebensbereiche. Im zweiten Teil des Kapitels werden Überlegungen zu Lernbeeinträchtigungen in den unterschiedlichen Phasen des Prozesses angestellt, um schließlich in Kapitel 2.3 zum Plädoyer für ein pädagogisches Handeln zu gelangen, das den Lerner unabhängig von der Institution, vom Lernort und auch vom Lerngegenstand zu einem selbstständigen und mündigen Lernmanagement führen kann. Nach diesen grundsätzlichen Betrachtungen entfaltet ***Kapitel 3*** das Problemfeld erschwerter Lernbedingungen, die sich aus persönlichen Einschränkungen, aufgrund organisatorischer Gegebenheiten oder aus der sozialen Lage des Lernenden ergeben können. Wir sprechen dabei von personverankerten, institutionell erzeugten und sozial bedingten Lernbeeinträchtigungen, wobei auch die Nachbardisziplinen der Pädagogik zu Wort kommen. In ***Kapitel 4*** greifen wir dann vor dem Hintergrund des bisher Erarbeiteten die Erkenntnis wieder auf, dass der Mensch ohne Lernhemmungen kein Lernen und ohne Fehler keine Entwicklung erlebt. Es wird deutlich, dass pädagogische Handlungsfähigkeit nicht formal beschreibbar ist und auch nicht aus naturwissenschaftlichen Erklärungen resultiert, sondern dass geeignete Lernhilfen auf die jeweils betroffene Lerndimension des Lerners abzielen müssen. Wenn der gute Pädagoge oder die gute Pädagogin angesichts eines Lernversagens fragt: „Kann er nicht, weiß er nicht oder will er nicht?“, also die Reflexion über das Lernen in seinen drei Dimensionen fokussiert, kann auch der verzweifelte Lerner damit beginnen, beispielsweise über seine Ängste (Wollen), den Verlauf seines Konzentrationsvermögens (Können) oder über Memorierungstechniken (Wissen) nachzudenken – sprich: sich selbst im Lernvermögen zu managen. Kapitel 4 verfolgt das Ziel, problematische Lernverläufe und Phänomene auf konkrete pädagogische Handlungsmöglichkeiten hin zu reflektieren.

Kapitel 5 wendet sich abschließend institutionell beschreibbaren Problemen zu. Dabei treten sowohl Antinomien innerhalb pädagogischer Institutionen zutage als auch werden wahrgenommene Spannungen im professionell pädagogischen Handeln zwischen Theorie und Praxiserfahrung sichtbar. Weil auch im Zusammenhang mit Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern immer wieder Missverständnisse auftauchen, gilt dieser Handlungsoption das letzte Wort.

Apropos letztes Wort: Ich danke Eva-Maria Lechner für ihre Sorgfalt bei den Korrekturen und staunte über ihr Geschick im Umgang mit Abbildungen und Tabellen.

Allen Leserinnen und Lesern sei gewünscht, dass mir die Entwicklung einer schlüssigen Pädagogik des Lernens gelungen ist. Anregungen und Fragen sind sehr willkommen und werden nicht unbeantwortet bleiben.

Würzburg, im Juni 2022
Stephan Ellinger

1 Grundlagen einer Pädagogik des Lernens

1.1 Wissenschaftliche Disziplin und korrespondierende professionelle Praxis

In der Vorrede zur zweiten Auflage seiner *Kritik der reinen Vernunft* formuliert Immanuel Kant eine auch heute noch wichtige Grundlegung, wenn er schreibt: „Es ist nicht Vermehrung, sondern Verunstaltung der Wissenschaften, wenn man ihre Grenzen ineinander laufen läßt". Hinsichtlich der Logik argumentiert der Autor, dass „einige Neuere sie (die Wissenschaft, S. E.) dadurch zu erweitern dachten, daß sie teils psychologische Kapitel von den verschiedenen Erkenntniskräften (...), teils metaphysische über den Ursprung der Erkenntnis (...), teils anthropologische von Vorurteilen hineinschoben", und endet mit der Feststellung: „so rührt dieses von ihrer Unkunde der eigentümlichen Natur dieser Wissenschaft her" (Kant 1787/2016, 8).

Diese Beobachtung trifft auch im Hinblick auf die wissenschaftliche Pädagogik zu. Ihre disziplinäre Richtlinienkompetenz lag über viele Jahrzehnte nicht in Händen einschlägiger Fachvertreter, sondern schien beinahe beliebig beansprucht, erweitert und verändert. Den ersten explizit so bestimmten und benannten Lehrstuhl für Pädagogik an einer deutschen Universität besetzte 1779 Christian Trapp in Halle, später folgten Johann Friedrich Herbart in Königsberg und Göttingen, dann Karl Volkmar Stoy ab 1866 in Heidelberg und sein Nachfolger Wilhelm Rein bis 1923 in Jena (vgl. Flitner 1957, 5). Von den Lehrstuhlinhabern liegen Grundlagenwerke zur Pädagogik vor (vgl. Trapp 1780; Herbart 1802; Stoy 1880; Rein 1911). Neben diesen Ausnahmen wurde die Pädagogik im 18. und 19. Jahrhundert allerdings nicht an eigenständigen Lehrstühlen gelehrt, sondern von Philosophen oder Altphilologen mitbedient. So musste z. B. auch Immanuel Kant aufgrund einer Verfügung der Regierung aus dem Jahre 1774 ab dem Wintersemester 1776/77 insgesamt viermal eine Vorlesung über Erziehung halten, die in seinen Bemerkungen „Über Pädagogik" festgehalten ist (Kant 1803). Der Herausgeber der Sammlung, Friedrich Theodor Rink, schreibt im Vorwort: „Nach einer älteren Verordnung mußte ehedessen fortwährend auf der Universität Königsberg und zwar abwechselnd jedes Mal von einem Professor der Philosophie den Studierenden die Pädagogik vorgetragen werden. So traf denn zuweilen auch die Reihe dieser Vorlesungen den Herrn Professor Kant, welcher dabei das von seinem ehemaligen Kollegen, dem Konsistorialrat D. Bock, herausgegebene Lehrbuch der Erziehungskunst zum Grunde legte, ohne sich indessen weder im Gange der Untersuchung noch in den Grundsätzen genau daran zu halten" (Rink 1803, 5). Der Erziehungswissenschaftler Thomas Mikhail weist nach, dass Kants theoretische und praktische Philosophie für die Pädagogik als Erziehungslehre und Wissenschaft wichtige Impulse setzt und damit pädagogisch Relevantes beinhaltet (Mikhail 2017), allerdings wird im Gesamten klar, dass es sich bei der Kantschen Philosophie um eine

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 Reifeprozess auch idealtypische Entwicklungsaufgaben heranwachsender Kinder und