

Richard Stang

Pädagogische Grundlagen

Einleitung

Pädagogik bezeichnet im gleichen Maße wie die Erziehungswissenschaft beziehungsweise Erziehungswissenschaften und die Bildungswissenschaften eine wissenschaftliche Disziplin, deren Fokus die Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung ist. Diese Begriffe werden meistens synonym verwendet. Pädagogik wurde als Begriff bereits in der Antike und im Mittelalter verwendet, der Begriff der Erziehungswissenschaft tauchte im 18. Jahrhundert auf und wurde in den 1960er Jahren vermehrt verwendet, um die wissenschaftliche Perspektive der Disziplin deutlicher zu machen. Der Begriff der Bildungswissenschaften wurde Ende der 1960er Jahre in die Diskussion eingeführt (Gudjons/Traub 2020, 21).

Pädagogik und Erziehungswissenschaft hatten lange vor allem Kinder und Jugendliche im Blick. Der Begriff der Bildungswissenschaften erweiterte die Perspektive. Das Lebenslange Lernen und damit die Bildung von Kindern bis hin zu Seniorinnen und Senioren rückte stärker in den Fokus und die Vernetzung mit anderen Disziplinen (Pädagogische Psychologie, Pädagogische Soziologie etc.) wurde intensiviert. Dies gilt es zu berücksichtigen, wenn im Folgenden der Begriff der Pädagogik verwendet wird.

Nicht nur diese Begriffsdiversität, sondern auch die inhaltliche Ausdifferenzierung von Pädagogik weist auf ein äußerst komplexes Wissenschaftsfeld hin (Gudjons/Traub 2020, 19–20). Insofern ist es schwierig, von einer einheitlichen Struktur und Systematik der Pädagogik zu sprechen. Vielmehr zeigt sich die Komplexität beim Versuch, die Pädagogik zu systematisieren. Lenzen strukturierte die Pädagogik nach Subdisziplinen, Fachrichtungen und Praxisfeldern (Lenzen 2005, 1114–1115):

Auf der Ebene der Subdisziplinen verortet er unter anderem:

- Allgemeine/Systematische Pädagogik,
- Historische Pädagogik,
- Vergleichende Pädagogik,
- Sozialpädagogik,
- Berufs- und Wirtschaftspädagogik,
- Schulpädagogik,
- Vorschulpädagogik,
- Sonderpädagogik,
- Erwachsenenpädagogik.

Auf der Ebene der Fachrichtungen führt er unter anderem auf:

- Kulturpädagogik,
- Freizeitpädagogik,

- Medienpädagogik,
- Museumspädagogik,
- Ausländerpädagogik/Interkulturelle Pädagogik,
- Verkehrspädagogik,
- Umweltpädagogik,
- Friedenspädagogik,
- Sexualpädagogik.

Auf der Ebene der Praxisfelder fächert er unter anderem auf:

- Schule,
- Friedenserziehung,
- Gesundheitserziehung,
- Verkehrserziehung,
- Umwelterziehung,
- Management Education,
- Sexualerziehung.

Mit dieser hier noch unvollständigen Auflistung wird die Komplexität der Disziplin deutlich. Insgesamt lässt sich feststellen, dass es keine verbindliche Systematik der Pädagogik gibt. Auffallend ist, dass in den Systematisierungen der Erziehungswissenschaft die Bibliothekspädagogik nicht zu finden ist. So ist bei der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zwar die Medienpädagogik eine von 14 Sektionen, doch die Bibliothekspädagogik sucht man vergebens.¹ Sie spielt im erziehungswissenschaftlichen Diskurs bisher noch keine Rolle (Stang 2020, 316).

Grundbegriffe

Sozialisation

Vogel nimmt zwei Perspektiven bezogen auf Sozialisation in den Blick: Auf der einen Seite steht das Individuum, für das die Sozialisation der Prozess vom verhältnismäßig inkompetenten Neugeborenen zum handlungsfähigen Mitglied der Gesellschaft ist, auf der anderen Seite steht die Gesellschaft, für die eine gelungene Sozialisation die Grundlage für Stabilität der Gesellschaft ist (Vogel 2019, 113). Sozialisationstheoretische Zugänge versuchen diese Prozesse zu beschreiben und liefern damit eine Grundlage für pädagogisches Handeln, aber keine pädagogischen Konzepte. Menschliches Handeln ist unter anderem das Produkt der Sozialisationserfahrungen im Rahmen der gesellschaftlichen Verhältnisse (Vogel 2019, 114). Pädagogisches Handeln kann diese So-

¹ <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag>.

zialisierungserfahrungen zumindest in Bildungskontexten mitbestimmen, dies auch, da Sozialisation immer in Interaktion mit anderen Menschen stattfindet.

Erziehung

Erziehung ist ein konstitutives Element menschlicher Existenz, das sich über alle Lebensbereiche und Lebensalter erstreckt, und „im Vergleich zu Bildung der ältere und weiter gefasste Begriff“ (Seel/Hanke 2015, 12). In der Fachliteratur wird immer wieder darauf hingewiesen, dass es keine einheitliche Definition von Erziehung gibt und die Abgrenzung zu den Begriffen *Bildung* und *Lernen* oft unklar ist (Vogel 2019, 61).

Kant hat die wichtigsten Elemente von Erziehung aus der Perspektive seiner Zeit dargestellt: Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung (Vogel 2019, 63–64). Letztendlich geht es bei Erziehung darum, Haltungen bei den zu Erziehenden im Hinblick auf die gesellschaftlichen Anforderungen zu verändern. Dabei gibt es eine eindeutige Hierarchie zwischen den Erziehenden und den zu Erziehenden. Die grundlegende Problematik besteht darin, dass zwar Erziehungsziele formuliert und Erziehungsmethoden angewandt werden können, deren Ergebnis sich aber im Individuum realisiert, auf das die Erziehenden letztendlich keinen Zugriff haben. Gleichwohl ist Erziehung zentral für die Tradierung von Kultur und zur Stabilisierung von Gesellschaft.

Bildung

Auch für den Begriff der Bildung gibt es keine eindeutige Definition. Zirfas weist auf die verschiedenen Zugänge zum Begriff hin:

So versteht etwa die Geisteswissenschaftliche Pädagogik unter Bildung die wechselseitige Erschließung von Ich und Welt, die Kritische Erziehungswissenschaft identifiziert Bildung mit Emanzipation, die Empirische Erziehungswissenschaft übersetzt Bildung in messbare Kompetenzmodelle und eine Phänomenologische Pädagogik setzt auf Bildung als Entfaltung von Wahrnehmungsmöglichkeiten. (Zirfas 2018, 41)

Zirfas macht deutlich, „dass der Bildungsbegriff ein Wechselverhältnis zwischen einem Einzelnen und einem Allgemeinen enthält“ (Zirfas 2018, 41). Der Begriff *Bildung* beschreibt so die Auseinandersetzung des Einzelnen mit der Welt. Dabei spielen Kultur und Weltverständnis eine zentrale Rolle. Zirfas bringt dies auf den Punkt:

Bildung meint einen differenzierten, intensiven und reflektierten Umgang mit sich und der Welt, der zur Ausformung eines selbstbestimmten kultivierten Lebensstils führt. Sie ereignet sich als Antwort des Subjekts auf Fremdheits- und Krisenerfahrungen. (Zirfas 2018, 42)

Damit wird Bildung sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft zu einem zentralen Element der Gestaltung von Welt.

Kompetenz

Im Bildungsbereich hat der Begriff Kompetenz in den letzten Jahren eine zentrale Bedeutung erhalten. Seel und Hanke weisen darauf hin, dass der Kompetenzbegriff in den Erziehungswissenschaften nicht neu ist, sondern bereits in den 1970er Jahren unter anderem von Roth verwendet wurde, „indem er Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit als das zentrale Ziel von Erziehung definierte. Dabei unterschied er zwischen *Selbstkompetenz*, *Sachkompetenz* und *Sozialkompetenz*“ (Seel/Hanke 2015, 20, H. i. O.). Die individuelle Ausprägung von Kompetenz wird von verschiedenen Dimensionen geprägt: Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation. Erpenbeck und Sauter unterscheiden personale Kompetenzen, aktivitäts- und handlungsorientierte Kompetenzen, fachlich methodische Kompetenzen und sozial-kommunikative Kompetenzen. Dabei steht im Fokus, dass das kompetente Individuum selbstorganisiert denken und handeln kann (Erpenbeck/Sauter 2013, 33).

Lernen

Was unter Lernen zu verstehen ist, hängt von den damit verbundenen Perspektiven ab. Physiologische, psychologische, pädagogische, soziale, kulturelle oder ökonomische Zugänge nehmen unterschiedliche Perspektiven in den Blick. Deshalb ist es so schwierig, eine allgemeingültige Definition zu liefern. Schmidt versucht es auf den Punkt zu bringen:

Da wir nicht wissen, was Lernen als Prozess ist, reden wir über Lernen als einen Prozess, der sich zwischen zwei Zuständen eines Systems abspielt, eben dem Zustand vor ‚dem Lernen‘ und dem Zustand nach ‚dem Lernen‘. Diese spezifische Zustandsveränderung nennen wir Lernen. (Schmidt 2003, 11–12, H. i. O.).

Ledl unterscheidet drei Arten des Lernens: „zufälliges (natürliches), methodisches (wissenschaftliches) und von Lehrern vermitteltes (didaktisches) Lernen“ (Ledl 2012, 301). Von zentraler Bedeutung ist, dass es sich beim Lernen um einen aktiven, konstruktiven, sozialen und emotionalen Prozess des Individuums handelt, der von Lehrenden angeregt, aber letztendlich nicht gesteuert werden kann. Lernen ist eine Leistung des Individuums.

Lerntheorien liefern Erklärungen, wie Lernen funktioniert. Dabei gibt es sehr unterschiedliche Zugänge. Historisch betrachtet haben sich im Laufe des letzten Jahrhunderts verschiedene Perspektiven herauskristallisiert. Im Wesentlichen lassen sich

vier zentrale lerntheoretische Zugänge unterscheiden: Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus und Konnektivismus. Allerdings liefern die pragmatische Lerntheorie, die relationale Theorie des Lernens und die subjektwissenschaftliche Lerntheorie weitere Erklärungen zum Verständnis von Lernen (Stang 2016, 24–37).

Didaktik

Didaktik kann als die Wissenschaft und Lehre vom Lernen und Lehren verstanden werden. Im Zentrum der Didaktik stehen Fragen der Planung, Gestaltung, Auswertung und Optimierung von Lehr-/Lernprozessen. In didaktischen Modellen werden die Elemente gebündelt, die für Lehr-/Lernprozesse von besonderer Relevanz sind. Diese Elemente sind unter anderem die Lehrenden, die Lernenden, Inhalte, Lernziele, Methoden, Medien, Lernraumgestaltung und weitere Rahmenbedingungen.

Eingebettet in den Begriff der Didaktik sind die Begriffe *Lehren*, *Vermittlung* und *didaktisches Handeln*. Dabei ist der Begriff Lehren stark mit dem Begriff des Unterrichts konnotiert und damit auf die Lehrenden fokussiert. Vermittlung weitet den Horizont, indem die Lernenden mit einbezogen sind, denen etwas vermittelt wird. Didaktisches Handeln öffnet begrifflich die Perspektive nochmals, da es hier noch stärker um die Ermöglichung des Lernens geht.

Die Auseinandersetzung mit den Grundbegriffen der Pädagogik macht deutlich, wie komplex die Zugänge sind. Dies spiegelt die geschichtliche Entwicklung der Pädagogik wider.

Geschichte

Die Geschichte der Pädagogik erstreckt sich über fast 3.000 Jahre (Zirfas 2018, 66), wenn man die Antike als Ausgangspunkt nimmt. Seel und Hanke weisen aber darauf hin, dass es auch in der Urgesellschaft Erziehung gegeben haben musste und spätestens mit der Entwicklung der Schrift beziehungsweise von Schriftzeichen sich auch in strukturierten Vermittlungsprozessen niedergeschlagen hat (Seel/Hanke 2015, 161–165). Seel und Hanke machen auch deutlich, dass die Perspektiven bezogen auf die Geschichte der Pädagogik meistens nur auf die griechischen und römischen Einflüsse in der Antike bezogen werden und die Entwicklungen in China, Indien und dem Vorderen Orient außer Acht gelassen werden (Seel/Hanke 2015, 165). Dieses Defizit wird auch in diesem Beitrag in Kauf genommen, um den Rahmen eines Handbuchbeitrags nicht zu sprengen.

In der Antike (8. Jh. v. Chr. bis 6. Jh. n. Chr.) spielt die Selbstvervollkommnung eine zentrale Rolle. Seele und Geist in einem gesunden Körper zu optimieren steht dabei im Fokus, allerdings nur für eine sehr kleine Gruppe von aristokratischen Män-

nern (Zirfas 2018, 67). Es handelte sich hier um eine äußerst elitäre Sichtweise. Neben Dichtung, Naturwissenschaften, Mathematik und Rhetorik wurde auch körperliche Erziehung als wichtiges Element von Bildung angesehen. Sokrates, Platon und Aristoteles lieferten in der Antike die erkenntnis- und erziehungstheoretischen Grundlagen für die Pädagogik, die allerdings auch elitär geprägt waren. Für Bäuerinnen und Bauern sowie Handwerkerinnen und Handwerker hielt zum Beispiel Platon nicht einmal eine Grundbildung für nötig (Seel/Hanke 2015, 174). Unabhängig davon entwickelte sich bereits in der Antike der Lehrkanon der abendländischen Bildung, der die *Septem Artes Liberales* (Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musiktheorie) umfasste (Zirfas 2018, 68).

Das Mittelalter (5. bis 16. Jh.) ist geprägt vom Christentum. Für Augustinus ist die christliche Lehre der zentrale Bezugspunkt für das Lernen (Zirfas 2018, 72). Während auf der iberischen Halbinsel durch die Mauren die Förderung von Bildung und Wissenschaft vorangetrieben wurde, gab es in Mitteleuropa einen Rückschritt, da durch die Völkerwanderung Kulturgut verwüstet wurde (Seel/Hanke 2015, 197). Erst langsam entstand wieder eine Bildungsinfrastruktur, vor allem durch Kloster-, Bischofs- und Domschulen wurde wieder ein System etabliert, das Bildung förderte. Doch auch diese Entwicklung war elitär geprägt, da hier vor allem der kirchliche Nachwuchs ausgebildet wurde. Erst im Laufe des Mittelalters wurden diese Bildungseinrichtungen auch für Laien geöffnet. Die karolingische Bildungsreform (8. Jh.) reagierte auf den Bedarf an Menschen, die lesen und schreiben konnten, um sowohl die kirchlichen Abläufe als auch die der Verwaltung zu verbessern (Seel/Hanke 2015, 199). Ab dem 11. Jahrhundert entstehen die ersten Universitäten. Ab dem 13. Jahrhundert kam es dann zu einer immensen Ausweitung von Universitätsgründungen in Westeuropa. Auch die Bildungsstruktur des Hochmittelalters ist von einer elitären Perspektive geprägt. Das „niedere Volk“ war von einer strukturierten Bildung ausgeschlossen.

Dies änderte sich langsam im ausgehenden Mittelalter und der frühen Neuzeit (14. bis 16. Jh.). Mit der Renaissance und der Reformation gingen auch grundlegende Perspektivenwechsel einher. Besonders der böhmische Bischof Comenius wies darauf hin, dass der Mensch die Welt in Ordnung bringen müsste und dazu allen alles gründlich zu lehren sei (Gudjons/Traub 2020, 84). In seiner *Didactica Magna* entwarf Comenius ein grundlegendes Konzept der Vermittlung und einen ersten Entwurf für ein gestuftes Schulwesen für alle Kinder. Gudjons und Traub wiesen darauf hin, dass dies die „Geburtsstunde des Frontalunterrichts und des Systems altersgleicher Klassen“ darstellt (Gudjons/Traub 2020, 85).

Diese Erkenntnisse wurden in der Aufklärung (17. bis 18. Jh.) weiterentwickelt. John Locke und Immanuel Kant forderten das Vertrauen in die Kraft der menschlichen Vernunft. Es wurde immer deutlicher, dass Erziehung und Bildung elementarer Bestandteil für die Entwicklung der Gesellschaft und auch der Ökonomie darstellen. Jean-Jacques Rousseau verwies darauf, dass der Mensch von Natur aus gut sei, ihn die Institutionen schlechtmachten (Gudjons/Traub 2020, 89). Rousseau sah schon zu seiner Zeit Pädagoginnen und Pädagogen mehr als Lernbegleitende, denn als Lehrende. Die

zunehmende Industrialisierung führte dazu, dass Arbeitskräfte für die tayloristische Produktionsweise benötigt wurden. Es entstanden Industrieschulen, die Bildung für alle Bevölkerungsschichten im Blick hatten. Johann Heinrich Pestalozzi forderte allerdings, die allgemeine Menschenbildung in den Fokus zu rücken, die auf Erfahrungslernen fußte.

Die Deutsche beziehungsweise Weimarer Klassik (Anfang/Mitte 19. Jh.), die auch als „neuhumanistische Epoche“ bezeichnet wird (Zirfas 2018, 89), wurde zum Katalysator pädagogischer Perspektiven. Diesterweg, Fröbel, Goethe, Herbart, Herder, Schiller und Schleiermacher sind hier mit ihren Ausführungen zur Pädagogik zu nennen. Doch einer der wichtigsten Vertreter ist sicher Wilhelm von Humboldt. Als Mitarbeiter im preußischen Innenministerium entwarf er ein Erneuerungskonzept für die Schulbildung, das wieder die allgemeine Menschenbildung in den Fokus rückte. Grundsätze waren dabei, ein einheitliches Schulsystem, das Zurückdrängen des staatlichen Einflusses auf Erziehung und Bildung sowie der Kampf gegen Untertanenmentalität (Gudjons/Traub 2020, 95). Gleichzeitig entwickelte sich auch durch die allgemeine Schulpflicht das Schulsystem weiter. Kindergärten wurden eingerichtet. Die Etablierung allgemeiner Volksbildung und von Volksbibliotheken war in dieser Zeit Ausdruck für die Bedeutung von Bildung für alle Bevölkerungsschichten. Gleichzeitig entstand auch ein pädagogisches Berufsfeld (Zirfas 2018, 91).

Nach der Etablierung eines umfangreichen Bildungssystems wurde durch die Reformpädagogik (Anfang des 20. Jh.) die zunehmende Formalisierung von Bildung infrage gestellt. Es entstanden diverse Strömungen, die versuchten, den etablierten Strukturen alternative Konzepte entgegenzustellen, in deren Fokus das Kind in seiner Entwicklung rückte. Die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler sollte eine Alternative zu den Drill- und Paukschulen darstellen. John Dewey (Laboratory School), Celestiné Freinet, Maria Montessori und Alexander S. Neills (Summerhill Schools) waren wichtige Vertreterinnen und Vertreter dieser Entwicklung; die Konzepte der Waldorfschulen und der Jena-Plan-Schule stammen auch aus dieser Zeit (Zirfas 2018, 93–94).

Reformbestrebungen wurden durch den Nationalsozialismus jäh beendet und das gesamte Bildungssystem den politischen Zielen und der Ideologie unterworfen. Kritische Pädagoginnen und Pädagogen wurden aus den Institutionen entfernt, viele jüdische Pädagoginnen und Pädagogen deportiert und ermordet. Dies führte dazu, dass nach Ende des Nationalsozialismus im Bildungsbereich – wie in anderen Bereichen auch – die Reformdynamik nicht besonders ausgeprägt war.

Dies änderte sich in den 1960er/1970er Jahren. Georg Picht zeigte in seiner Analyse „Die deutsche Bildungskatastrophe“ (Picht 1965) auf, in welchem schlechten Zustand sich das westdeutsche Bildungssystem befand. Damit einhergehend zeigte sich, dass die westdeutsche Wirtschaft dringend Fachpersonal benötigte. Die Studierendenbewegung machte darüber hinaus deutlich, dass das universitäre Bildungssystem in seinen verkrusteten Strukturen dringend einer Reform bedurfte. Unter dem Motto „Bildung für alle“ leitete die sozialliberale Koalition unter Willy Brandt 1969 umfassende Reformen ein, die unter anderem dazu führten, dass die Studierendenzahlen aus allen Ge-

sellschaftsschichten zunehmen. Der Strukturplan für das Bildungswesen, der 1970 vom Deutschen Bildungsrat veröffentlicht wurde, stellte die Weichen für eine Reform des Bildungswesens (Deutscher Bildungsrat 1970). Auch die Akademisierung der pädagogischen Ausbildung wurde vorangetrieben. Es wurden neben der Lehramtsausbildung auch Diplomstudiengänge in der Pädagogik eingerichtet (Zirfas 2018, 95). In der DDR gab es zeitgleich ebenfalls Reformbestrebungen, die allerdings die ideologische Ausrichtung des Bildungssystems zum Ziel hatte.

Die 1980er Jahre sind vor allem von zunehmenden finanziellen Problemen gekennzeichnet, was in den 1990er Jahren zu einer zunehmenden Ökonomisierung der Bildung führt (Gudjons/Traub 2020, 108). Der „PISA-Schock“ im Jahr 2000 führt zu einer neuen Diskussion über den Bildungsstandort Deutschland. Zeitgleich werden Konzepte zum Lebenslangen Lernen vorangetrieben, um die gesamte Bevölkerung mit Bildungsangeboten zu erreichen. In den 2010er Jahren führt die Diskussion über Kompetenzen und die 21st Century Skills zu einer intensiven Auseinandersetzung mit Lehr-/Lernkonzepten, die auch die aktuelle pädagogische Diskussion bestimmt. Dabei geraten alle Handlungsfelder der Pädagogik in den Blick.

Handlungsfelder der Pädagogik

Die Handlungsfelder der Pädagogik erstrecken sich von der Geburt bis ins hohe Alter. Mit der „Entdeckung“ der Kindheit als eigene Lebensphase (Aries 1975) und der Aufklärung Anfang des 19. Jh. begann auch die professionelle Beschäftigung mit der Betreuung und Begleitung von Kindern. Es entstanden die ersten Kindergärten und die Pädagogik der frühen Kindheit rückte in den Fokus. Doch erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden im Zuge der Arbeiter- und Frauenbewegung Volkskindergärten eingerichtet, die unter staatlicher Aufsicht standen (Seel/Hanke 2015, 857). Ziele der frühkindlichen Bildung sind unter anderem die Entwicklung von Eigenverantwortung und Gemeinschaftsfähigkeit, die Unterstützung der Erziehung in der Familie, die Vermittlung grundlegender Kompetenzen und die Stärkung persönlicher Ressourcen. Da besonders in den ersten Jahren die Grundlagen für die Lebenschancen gelegt werden, rückte der Elementarbereich in den letzten Jahren immer mehr in den Fokus der Pädagogik. Dies führte allerdings auch dazu, dass die Kindheit immer mehr „pädagogisiert“ wurde und die spielerische Heranführung an Kompetenzen teilweise zurückgefahren wurde.

Auch in der Schule hat sich in den letzten Jahren der Druck erhöht und es wird nach pädagogischen Konzepten gesucht, die helfen, die Kinder und Jugendlichen auf die Zukunft vorzubereiten, die immer komplexer zu werden scheint. Comenius forderte bereits im 17. Jahrhundert ein natürliches Lernen und schuf damals die Basis für die Entwicklung von Schulen. Als eigenständige Disziplin etablierte sich die Schulpädagogik erst in den 1960er Jahren (Seel/Hanke 2015, 870). In der Schulpädagogik werden

die Grundlagen des Handelns in der Schule erforscht und Konzepte entwickelt, wie Lehrende Lernen und Lehren gestalten können.

Die Hochschule bildet ein weiteres Handlungsfeld. Auch wenn es keine spezifische Hochschulpädagogik gibt, liefert doch die Hochschuldidaktik Ansätze für die Vermittlungstätigkeit in Hochschulen. Eine intensive pädagogische Auseinandersetzung mit der Gestaltung von Lehren und Lernen an Hochschulen begann erst in den 1960er/1970er Jahren (Seel/Hanke 2015, 870). Mit der Bologna-Reform zu Beginn der 2000er Jahre, die tendenziell zu einer Verschulung der Hochschulen geführt hat, wurden auch neue Anforderungen an die Hochschulbildung formuliert. Im selben Maße wie in den letzten Jahren die Kompetenzorientierung bei der Vermittlung an Hochschulen in den Fokus rückte, wurde auch der *Shift from Teaching to Learning* diskutiert und damit die Frage nach zukunftsorientierten Lehr-/Lernkonzepten aufgeworfen (Stang/Becker 2020).

Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist ebenfalls ein Handlungsfeld der Pädagogik (Schreiber-Barsch/Stang 2021). Erwachsenenbildung ist seit den 1960er Jahren eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, obwohl es sie als Andragogik, der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, schon länger gibt. Spätestens mit der Industrialisierung und verstärkten Volksbildungsaktivitäten (Volkshochschulen, Volksbüchereien) rückten die Erwachsenen stärker in den Fokus von Pädagogik. Heute liefert die Erwachsenenbildung/Weiterbildung ein breites Spektrum von Angeboten, die von der politischen Bildung über kulturelle Bildung und Gesundheitsbildung bis hin zur Sprachenbildung reichen. In den letzten Jahren haben vor allem die Themen Grundbildung oder Deutsch als Fremdsprache einen besonderen Stellenwert erhalten, da deutlich wurde, welche Bedeutung diese Angebote für die Gesellschaft haben.

Weitere Handlungsfelder werden durch Begriffe wie Theaterpädagogik, Museumspädagogik und nicht zuletzt Bibliothekspädagogik beschrieben. Hier geht es um institutionenspezifische Zugänge zur Vermittlungsarbeit, die sich auf pädagogische Grundlagen beziehen. Allerdings fehlen in diesen Bereichen weitgehend theoretische Fundierungen, die deutlich machen, was das Spezifische dieser Pädagogik ist. Hier bedarf es in Zukunft weiterer Konturierungen.

Literatur

- Aries, P. (1975): *Die Geschichte der Kindheit*. München; Wien: Hanser.
- Deutscher Bildungsrat (1970): *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Erpenbeck, J.; Sauter, W. (2013): *So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze*. Berlin; Heidelberg: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-37181-3>.
- Gudjons, H.; Traub, S. (2020): *Pädagogisches Grundwissen*. 14. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Ledl, A. (2012): Lernen. In: K.-P. Horn; H. Kemnitz; W. Marotzki; U. Sandfuchs (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 2*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 301.
- Lenzen, D. (Hrsg.) (2005): *Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2*. 7. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- Picht, G. (1965): *Die deutsche Bildungskatastrophe*. München: dtv.
- Schmidt, S. J. (2003): Was wir vom Lernen zu wissen glauben. In: Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): *Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung*. QUEM-Report, Heft 82. Berlin: QUEM, 11–25.
- Schreiber-Barsch, S.; Stang, R. (2021): *Lernwelt Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Entwicklungen, Konzepte und Perspektiven*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur.
- Seel, N. M.; Hanke, U. (2015): *Erziehungswissenschaft*. Berlin; Heidelberg: Springer VS.
- Stang, R. (2016): *Lernwelten im Wandel. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110379471>.
- Stang, R. (2020): Viel Bibliothek, wenig Pädagogik. Zur Kontextualisierung einer Bibliothekspädagogik. *BuB. Forum Bibliothek und Information* 72/6, 316–318. https://www.b-u-b.de/fileadmin/archiv/imports/pdf_files/2020/bub_2020_06_316_318.pdf.
- Stang, R.; Becker, A. (Hrsg.) (2020): *Zukunft Lernwelt Hochschule. Perspektiven und Optionen für eine Neuausrichtung*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110653663>.
- Vogel, P. (2019) *Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Opladen; Toronto: Barbara Budrich.
- Zirfas, J. (2018): *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.