

Wozu Lehrkräfte der Erwachsenenbildung Wissenschaft nutzen (können)

# Wissen, Handeln, Verstehen

JOSEF SCHRADER

An Fallbeispielen zeigt der Autor auf, wie Wissenschaft die Praxis von Lehrkräften der Erwachsenen- und Weiterbildung unterstützen kann. Wissenschaft für Praxis zu nutzen, ist kein Wert an sich, sondern Ausdruck der Verantwortung von Lehrenden für das Lernen der Teilnehmenden.

Wenn das Vertrauen in Wissenschaft durch die Verbreitung »alternativer Fakten« gezielt in Frage gestellt wird und die Öffentlichkeit der Unabhängigkeit von Wissenschaft misstraut,<sup>1</sup> liegt die Frage nahe, was Erwachsenenbildung in einer solchen Situation tun kann und sollte. Eine Antwort, die in Wissenschaft und Praxis gleichermaßen zu hören ist, erinnert an den historischen Ursprung der Volksbildung und lautet: **Aufklärung!** (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1960) Aufklärung darüber, was wahr und falsch, was richtig und was nicht akzeptabel ist.

Wissenschaft und Praxis sind sich allerdings nicht so einig, wenn es um die Möglichkeiten zur wissenschaftlichen Fundierung (erwachsenen-) pädagogischer Arbeit geht. Das war zu Beginn der Pädagogik als Wissenschaft anders. So entwickelte Johan Amos Comenius die Didaktik als eine vollständige Kunst, alle alles zu lehren (Comenius [zuerst 1657], 2007, S. 1–2). Dieses Versprechen konnte die Didaktik allerdings nicht einlösen. Schon die allgemeine Pädagogik, später dann die empirische Bildungsforschung haben die Differenz von wissenschaftlichen Modellen und pädagogischen Realitäten aufgezeigt. Danach liegen Grenzen der Pädagogik in der Lernfähigkeit der Adressaten, der Lehrfähigkeit der Unterrichtenden sowie den Funktionen begründet, die Gesellschaft Bildung zuschreibt (Bernfeld, 1925). Der erwachsenenpädagogische Konstruktivismus hat diese Grenzen zugespitzt und das Verhältnis von Lehren und Lernen als kontingent definiert: Erwachsene seien zwar lernfähig, aber unbelehrbar (Siebert, 2009). Wenn dem

so ist, dann ist für Lehrende alles möglich, aber nichts wahrscheinlich, und folglich können sie auch für nichts garantieren. Warum sollten sie sich dann an Wissenschaft wenden, und was könnten sie dort überhaupt erwarten?

## Was Praxis von Wissenschaft erwarten kann

Unberührt von dieser Skepsis hat Praxis einen hohen Bedarf an Weiterbildung und an wissenschaftlicher Begleitung. Dies lässt sich an aktuellen Medienberichten illustrieren.

Im August 2018 wurde in Spiegel online berichtet, dass Volkshochschulen »fragwürdige Alternativmedizin-Methoden« (z. B. Schröpfen, Reiki oder Hormon-Yoga) anbieten.<sup>2</sup> Anhand einer methodisch nicht im Detail nachvollziehbaren Auswertung von Programmen kommen die Journalisten zu der Einschätzung, dass mehr als jeder achte Kurs eine Therapieform betrifft, die vollkommen unwirksam oder wissenschaftlich gar nicht erst untersucht ist. Der DVV hat in einer Presseerklärung sehr moderat reagiert: Dass es inakzeptable Angebote gibt, bestreitet der DVV nicht, stellte allerdings ihr Ausmaß mit guten Gründen in Frage; zudem verwies er auf etablierte Verfahren der Qualitätssicherung in der Gesundheitsbildung; und betonte schließlich, dass Information über alternative medizinische Verfahren zu den Aufgaben der Volkshochschule gehöre, um eine kritische Diskussion über deren wissenschaftliche

<sup>1</sup> [www.wissenschaftskommunikation.de/unabhaengigkeit-der-forschung](http://www.wissenschaftskommunikation.de/unabhaengigkeit-der-forschung)

<sup>2</sup> [www.spiegel.de/gesundheit/diagnose/volkshochschulen-verbreiten-fragwuerdige-alternativmedizin-a-1223662.html](http://www.spiegel.de/gesundheit/diagnose/volkshochschulen-verbreiten-fragwuerdige-alternativmedizin-a-1223662.html)

»Evidenz« zu fördern.<sup>3</sup> Die Stellungnahme betont die Verantwortung der Einrichtungen und Verbände. Was aber ist mit der Verantwortung der Lehrenden? Bis zu welchem Grad sind sie verpflichtet, den Stand der medizinischen Forschung zum Maßstab dafür zu nehmen, welches Wissen sie vermitteln und welche Verfahren sie einüben?

Ein zweites Beispiel stammt aus einem breit kommunizierten Modellversuch für kontrastiven Sprachunterricht in Integrationskursen. Im Rahmen dieses Modellversuchs wurden einzelne Kurse videographiert. In einem ausgewählten Kurs unterrichtet eine ehrenamtlich tätige, arabischsprachige Dozentin in einer Moschee mit großem Engagement und hoher Präsenz sowohl auf Deutsch als auch auf Arabisch. An dem Kurs nehmen Frauen und Männer mit arabischer Muttersprache teil, zwei von ihnen sind Analphabeten. Die Dozentin nutzt die so genannte audiolinguale Methode, verwendet Bildkarten, spricht einfache Sätze vor und lässt die Gruppe laut wiederholen. Die Methode soll die Aussprache trainieren und einfache Satzmuster automatisieren; Fehler werden zeitnah korrigiert. In der fachdidaktischen Diskussion wird diese Methode allerdings kaum noch empfohlen. Ist sie hier dennoch angemessen? Was sagt die Wissenschaft dazu?

Ein drittes Beispiel lieferte ein Lehrer in Integrationsklassen im September 2018 in der Süddeutschen Zeitung.<sup>4</sup> Er berichtete bemerkenswert offen über interkulturelle Konflikte in schulischen Einwandererklassen: über das Mobbing einer Schülerin, die sich weigert, ein Kopftuch zu tragen; über Probleme in der Gruppe infolge einer hohen Zahl junger Männer; über schwierige Diskussionen über Geschlechtergerechtigkeit, Homosexualität usw. Der Lehrer beschreibt, wie er in über 30 Jahren Unterricht mit Kindern aus Zuwandererfamilien Schritt für Schritt gelernt hat, mit solchen Herausforderungen umzugehen. Dies geschieht selbstkritisch, eigene Vorurteile und problematische Haltungen werden nicht verschwiegen. Er war und ist dabei allerdings auf sich gestellt: Innerhalb des Kollegiums herrscht Sprachlosigkeit, Fortbildungen werden nicht erwähnt. Ähnliche Herausforderungen dürften sich in vergleichbaren Kursen der Erwachsenenbildung stellen. Könnte Wissenschaft hier helfen?

### Was Wissenschaft Praxis bieten kann

Die Fallbeispiele verweisen auf mindestens drei Fragen, auf die eine Lehrkraft Antworten finden muss: Was ist wahr? Was ist wirksam? Was ist richtig? Die Schilderungen lassen Routinen des Alltags erkennen, aber auch deren Grenzen. Kann Wissenschaft hier weiterhelfen?

<sup>3</sup> [www.dvv-vhs.de/stellungnahme-zur-vhs-gesundheitsbildung](http://www.dvv-vhs.de/stellungnahme-zur-vhs-gesundheitsbildung)

<sup>4</sup> [www.sueddeutsche.de/bildung/einwandererklassen-ein-integrationslehrer-berichtet-1.4111127?reduced=true](http://www.sueddeutsche.de/bildung/einwandererklassen-ein-integrationslehrer-berichtet-1.4111127?reduced=true)

Nimmt man die drei Fallbeispiele als Eignungstest, so lautet die Antwort eindeutig: Ja. Das betrifft zunächst die Frage nach der *Wahrheit* des vermittelten Wissens. In der Erwachsenen- und Weiterbildung werden sehr unterschiedliche Formen des Wissens vermittelt: wissenschaftliches Wissen in der politischen Bildung oder in der wissenschaftlichen Weiterbildung, aber auch in der Gesundheitsbildung; anerkanntes Expertenwissen in der beruflichen Anpassungsqualifizierung, in Anwenderschulungen oder in der Vermittlung sozialer Kompetenzen; kulturelles Basis- und alltägliches Erfahrungswissen in der sprachlichen, der kulturellen oder der Freizeitbildung. Die Frage der Wissenschaftlichkeit des vermittelten Wissens stellt sich also nicht generell, sicher aber auch in Teilen der Gesundheitsbildung. Es gehört zu der ethischen Verantwortung von Lehrenden, die »Wahrheit« des vermittelten Wissens kritisch zu prüfen. Selbstverständlich ist auch das wissenschaftliche Wissen nicht unzweifelhaft »wahr« oder »falsch«, sondern mehr oder weniger gut geprüft. Es lässt sich aber eindeutig vom bloßen Glauben und Meinen abgrenzen. In der Gesundheitsbildung dürfen Lehrkräfte selbstverständlich auch über unsicheres und nicht belegtes Wissen informieren, wie der DVV in seiner Stellungnahme zum Spiegel-Bericht betont. Anwenden und einüben sollten sie allerdings nur Praktiken, die auf beglaubigtem Wissen beruhen. Die Anwendung und Einübung ungesicherter medizinischer Praktiken sollte sich zudem keinesfalls zwischen die Teilnehmenden und eine möglicherweise notwendige Therapie stellen.

Wenn es um die Frage geht, wie man »wirksam« unterrichtet, so bieten dazu sowohl die Fachdidaktik als auch die empirische Lehr-Lernforschung verlässliches Wissen. Nutzte die Lehrkraft dieses Wissen für den kontrastiven Sprachunterricht, so würde sie die audiolinguale Methode situativer (mit mehr Bezügen zur Lebenswirklichkeit der Teilnehmenden) und kommunikativer (mit mehr eigenaktiven Gesprächsanteilen) gestalten. Dann ließe sich diese Methode, trotz der Skepsis in Fachdidaktik und empirischer Unterrichtsforschung, auch für das Fallbeispiel noch rechtfertigen, allein schon deshalb, weil auch Analphabeten an dem Kurs teilnehmen, die die Zielsprache zunächst nur mündlich erlernen können.

Wenn es um die Frage geht, wie man sich in interkulturellen Konflikten *richtig verhält*, so hat die pädagogische Ethik dazu nützliche Maßgaben entwickelt. Folgt man ihren Argumenten, so genügt es nicht, sich an einer allgemeinen Ethik der Menschenrechte zu orientieren. Vielmehr muss man die ethischen Prinzipien auf Mandat und Lizenz des Professionellen beziehen. Ethisch verantwortbar handeln Lehrende dann, wenn das, was sie unterrichten, wahr, zumutbar und anschlussfähig ist (Prange, 2005). Solche Maßgaben könnten dem Lehrer der Integrationsklassen helfen, ethisch begründete Prinzipien für den richtigen Umgang mit interkulturellen Konflikten zu entwickeln. Vornehmlich erfahrungsbasierte



Lernprozesse könnten so beschleunigt werden, insbesondere dann, wenn diese Prinzipien von einer Gemeinschaft beruflich Handelnder geteilt würden.

Die Beispiele zeigen, dass Wissenschaft für Praxis nützlich sein kann. Wie aber kann das gelingen? Auch für diese Frage hält Wissenschaft Antworten bereit.

So hat die Forschung gezeigt, dass die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen mehr ist als eine *Kunst* (Comenius, 1657/2007, S. 1–2), die auf Begabung oder Berufung fußt. Vielmehr handelt es sich um eine Kompetenz, die erlernt werden kann. Dazu bedarf es eines Zusammenspiels von Wissensaufbau, Handlungstraining und Reflexion berufspraktischer Erfahrungen (Schrader, 2018, S. 143). Wissenschaftliches Wissen über das, was unterrichtet wird, und darüber, mit welchen Methoden dies geschehen kann (»Theoretikum«), ist dazu eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung. Geübt werden muss darüber hinaus, wie dieses Wissen in Handlungsroutinen überführt werden kann (»Praktikum«). Und schließlich muss das alltägliche Lehrhandeln begleitend reflektiert werden, wenn aus Erlebnissen Erfahrungen werden sollen, die den Aufbau von Kompetenz fördern (»Kritikum«). Die Arbeit mit Fällen bietet hierfür bewährte Verfahren (Schrader, 2010; Goeze, 2016).

Wenn Lehrende, gleichgültig ob in der Erwachsenen- und Weiterbildung oder in der Schule (Hetfleisch, Goeze & Schrader, 2017), wissenschaftliches Wissen zur Kenntnis nehmen, orientieren sie sich nicht an den Maßstäben seiner Evidenz, sondern an seiner Praktikabilität. Ob es sich um erfahrungsgesättigtes Rezeptwissen oder um empirisch und theoretisch abgesichertes Wissen handelt, ist aus der Perspektive der Lehrenden eine nachgeordnete Frage. Fortbildung sollte also an den alltäglichen Anforderungen anschließen. Modelle der Kompetenzen von Lehrkräften können helfen, sowohl grundlegende als auch fach- und adressatenspezifische Anforderungen zu beschreiben und wissenschaftliches Wissen zu identifizieren, das für deren Bewältigung hilfreich ist (Lencer & Strauch, 2016). Gefordert sind also »nützliche Wahrheiten«, die an praktische Aufgaben anschlussfähig und Lehrkräften zumutbar sind.

Wissenschaftliches Wissen ist für Lehrkräfte, für pädagogische Praxis allgemein, kein Wert an sich. Messen lassen muss es sich daran, ob es hilft, pädagogischer Verantwortung gerecht zu werden und Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, zunächst bei den Unterrichtenden, sodann und vor allem aber bei den Teilnehmenden. Kein Pädagoge kann alle alles lehren, aber jede Pädagogin kann das Lernen vieler wahrscheinlicher machen. Dass Wissenschaft helfen kann, dafür ist die empirische Befundlage eindrucksvoll (Hattie, 2009). Sie kann aber lediglich Angebote machen, die genutzt werden müssen, um Wirkung zu entfalten. Es ist leicht, Professionalität zu fordern. Sie zu fördern, erfordert, die Bedingungen ihrer Möglichkeit zu verbessern. Dies kann in der Weiterbildung nicht ohne Unterstützung der Politik gelingen.

Bernfeld, S. (1925). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Comenius, J. A. (1657/2007). *Grosse Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren* (10., überarb. Aufl., übersetzt und hrsg. von Andreas Flitner). Stuttgart: Klett-Cotta.

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.). (1960). *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett.

Goeze, A. (2016). *Professionalitätentwicklung von Lehrkräften durch videofallbasiertes Lernen – Voraussetzungen, Prozesse, Wirkungen*. Bielefeld: wbv.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hetfleisch, P., Goeze, A. & Schrader, J. (2017). Wie PraktikerInnen wissenschaftliche Befunde verwenden. Selektions- und Rezeptionsprozesse bei der Implementation eines evidenzbasierten Trainingskonzepts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(2), 182–205.

Lencer, S. & Strauch, A. (2016). *Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (texte-online). Verfügbar unter [www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf)

Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.

Schrader, J. (2010). Mediengestützte Fallarbeit: Grundlagen und Zielsetzungen eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden der Erwachsenenbildung. In J. Schrader, R. Hohmann & S. Hartz (Hrsg.), *Mediengestützte Fallarbeit: Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern* (S. 71–100). Bielefeld: wbv.

Schrader, J. (2018). *Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.

Siebert, H. (2009). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (6., überarb. Aufl.). Augsburg: Ziel.



PROF. DR. JOSEF SCHRADER

ist Wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.

[schrader@die-bonn.de](mailto:schrader@die-bonn.de)