

Das Gelingen guter Lehre entscheidet sich im gemeinsamen Bemühen um das Verstehen der Inhalte

INHALTSORIENTIERUNG IN DER LEHRE

Erik Haberzeth

Fachdidaktik hat die Aufgabe, dem Lernenden konkrete Inhalte sachgerecht nahezubringen. In vielen Bereichen der Erwachsenenbildung ist es dagegen häufig eine Sache der Lehrenden selbst, die Inhalte von Lehrangeboten zu bestimmen: Sie sind es letztlich, die das Angebot machen. Wissenschaftlich begründete, allgemein verbindliche Curricula gibt es – mit Ausnahme etwa der Programmbereiche Sprachen an den Volkshochschulen – kaum. Die Vernachlässigung der Inhaltsfrage in der Disziplin Erwachsenenbildung geht einher mit einer Unsicherheit der Lehrenden über den Status der Sache im Lehr-/Lernprozess. Der Beitrag geht der Frage nach, warum die Orientierung an den Inhalten die *conditio sine qua non* gelingender Lehre ist und welche Chance hierbei in der Entwicklung von erwachsenenpädagogischen Fachdidaktiken liegen kann.

Curriculare Offenheit bietet den Vorteil, flexibel und rasch auf neue gesellschaftliche, betriebliche und individuelle Bedarfe reagieren zu können. Weil aber wissenschaftliche und professionelle Standards fehlen, drohen gleichzeitig Qualitätsprobleme, denn die Inhaltsbestimmung bleibt so dem lediglich individuellen Entscheidungshorizont einzelner Lehrender verhaftet (vgl. Dewe 1986). Die Auswahl von Inhalten ist ein schwer durchschaubarer Prozess. Auf ihn wirken vielfältige Faktoren ein: gesellschaftliche Modewellen, (berufs-)biographische Bedingungen aufseiten der Lehrenden oder institutionelle Einflüsse seitens der Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Es ist kaum bekannt, wie Lehrende mit dem Inhaltsproblem umgehen, woher sie welches Wissen beziehen, welchen Kriterien sie bei der Auswahl folgen und wie sie die Inhalte vermitteln. Die Inhaltlichkeit von Lehre ist der kritischen Reflexion und gemeinsamen Diskussion von Wissenschaft und Praxis weitestgehend entzogen (vgl. Forneck 2004; Nolda 2001). In der sich in der Erwach-

senenbildung etablierenden empirischen Lehrforschung (vgl. Nolda 2011) spielen Analysen der Inhaltlichkeit kaum eine Rolle.

Fachdidaktik wird vernachlässigt

Ebenso ist empirisch kaum geklärt, inwiefern Lehrende didaktisches und insbesondere fachdidaktisches Wissen tatsächlich nutzen, welches ihnen bei der inhaltsbezogenen Planung und Durchführung von Lehrangeboten behilflich sein könnte. Dass diese Wissensbestände zumindest nicht systematisch genutzt werden, dafür sprechen unter anderem die folgenden Beobachtungen:

Priorität haben in der Erwachsenenbildungswissenschaft schon seit längerem Themen wie Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung, Organisationsentwicklung, Biographie und Lernen. Fragen der Inhaltlichkeit von Lehre werden in der Disziplin vernachlässigt, und so kann sie kaum fachbezogene, wissenschaft-

lich begründete Reflexionen bieten, auf die die praktisch Tätigen zurückgreifen könnten (vgl. Nolda 2001). Allenfalls werden grobe inhaltliche Bereiche der Erwachsenenbildung behandelt wie Gesundheit, Technik oder Politik (z.B. Tippelt/von Hippel 2010). Nötig wäre aber eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit konkreten Inhalten zu Themenbereichen, die begründete Entscheidungen für relevante und weniger relevante Inhalte erlauben. Ob etwa beim Seminarthema »Lernen« die (veraltete) Theorie der Hemisphärenspezialisierung bearbeitet werden müsste oder ob sich das Thema anders sinnvoller und begründeter erschließen ließe, bliebe so nicht einzelnen Lehrenden überlassen.

In den grundständigen bildungswissenschaftlichen Studiengängen spielen Fächer (Englisch, Wirtschaft, Religion etc.) und eine darauf bezogene fachdidaktische Ausbildung kaum eine Rolle. Eine Ausnahme bildet z.B. der Bachelor-Studiengang Bildungswissenschaft/Lebenslanges Lernen an der PH Ludwigsburg, in dem das Studium eines Fachs verpflichtend vorgeschrieben ist. Zukünftige Absolventen der Erwachsenenbildung münden also zumeist ohne ausgeprägte wissenschaftliche Kenntnisse in einem Fach und dazu gehörige fachdidaktische Ausbildung in das berufliche Handlungsfeld ein.

Selbst bei einer fachbezogenen und -didaktischen Aus- oder Weiterbildung stellt sich das Problem des Transfers wissenschaftlichen Wissens – bspw. fachdidaktischer Ansätze – in das berufliche Handeln von Lehrenden. Der Transfer von Wissen ist höchst unsicher, und beide Wissenssysteme bleiben oft voneinander getrennt (vgl. Altrichter u.a. 2005).

Hinzu kommt, dass wissenschaftliches Wissen auf besondere Bedingungen im Handlungsfeld der Erwachsenenbildung trifft: Lehre wird dort überwiegend von nebenberuflichen, zum Teil pädagogisch wenig qualifizierten Lehrkräften durchgeführt, die oft die bildungswis-

senschaftliche Forschung nicht kennen oder nicht in der Lage sind, sie produktiv zu rezipieren (vgl. Siebert 2004). Eine Ausnahme bildet der Sprachenbereich: Hier gibt es fundierte, fachdidaktische Wissensbestände und fachdidaktisch ausgebildetes Personal.

Das Feld der Erwachsenenbildung ist sehr vielfältig. In ihren verschiedenen Kontexten existieren unterschiedliche Vorstellungen einer kompetenten Lehrkraft (vgl. Schrader 2010, S. 34). In Kirchen, Gewerkschaften, Weiterbildungsunternehmen etc. gibt es unterschiedliche institutionelle Regeln und Ressourcen, welche didaktisches Handeln generell und die Inhaltlichkeit speziell beeinflussen. Daher ist die Entwicklung und Durchsetzung einer inhaltlich konkretisierten, wissenschaftlich begründeten Vorstellung von professionellem Lehrhandeln schwierig.

»Verstehen von Inhalten als Kernproblem didaktischen Handelns«

An diesen Bedingungen einer fachdidaktischen Professionalisierung der Lehrenden wird sich auch in der näheren Zukunft kaum etwas ändern. Die wichtigen Initiativen zu einer Professionalisierung des Lehrpersonals, gerade wenn sie eher von einem Top-down-Ansatz getragen sind (vgl. Kraft/Seitter/Kollewe 2009), prallen an den Bedingungen des Handlungsfelds weitestgehend ab. Angesichts der Bedeutsamkeit der Inhaltsdimension sind gleichwohl Strategien zu überdenken und zu entwickeln, wie die Reflexion der Inhaltlichkeit von Lehre wieder gestärkt werden kann. Die Erwachsenenbildungswissenschaft kann hierzu eine zumindest doppelte Vergewisserung liefern: einerseits in theoretischer Hinsicht, dass die Vermittlung eines Verstehens von Inhalten das Kernproblem didaktischen Handelns ist (vgl. Gruschka 2002), andererseits durch empirische Forschung darüber, wie Lehrende real mit dem Inhaltsproblem umgehen. Die Erkenntnis von Letzterem

lässt im Grunde erst sinnvoll Empfehlungen diskutieren, wie der Umgang mit dem Inhaltsproblem angemessen gestaltet und im Rahmen von Aus- und Weiterbildung des Personals professionalisiert werden kann.

Didaktik als Unterstützung einer »doppelseitigen Erschließung«

Theoretisch gefasst lässt sich der Kern didaktischen Handelns als eine Vermittlungsaufgabe begreifen. Lehrende vermitteln demnach zwischen Inhalt und Lernenden unter dem Anspruch, ein erweitertes individuelles Verstehen von signifikanten Wissensbeständen zu ermöglichen. Vermittlung meint damit nicht – wie es mit dem Begriff meist assoziiert wird – eine Übertragung oder Weitergabe von Wissen. Vielmehr kommt den Lehrenden eine Mittlerfunktion zu: Sie sind mit Themen befasst, von denen ihre Adressaten durch eine erhebliche Distanz getrennt sind (vgl. Stichweh 1994). Neben der Erarbeitung einer konkreten Lösung des Problems, mit dem die Teilnehmenden in den Lehr-/Lernprozess eingetreten sind (z.B. eine zeitgenössische Skulptur verstehen), geht es gerade auch um den Versuch einer dauerhaften Distanzüberbrückung im Verhältnis zum Thema (z.B. Skulpturen interpretieren lernen), welche in der Veränderung der Person besteht (vgl. Stichweh 1994, S. 373). Mit Wolfgang Klafki kann dies als „doppelseitige Erschließung“ (1964, S. 43) verstanden werden: Einerseits geht es um ein Verstehen von Inhalten in ihrer Sachlichkeit, andererseits sollen sich dem Lernenden anhand der kategorialen Inhalte auch allgemeine Einsichten und Erfahrungen erschließen, die weiterführendes Potenzial zur Wissensaneignung haben.

Vermittlung in pädagogischen Zusammenhängen ist – anders etwa als im Unterhaltungs- oder Freizeitbereich – ausdrücklich an die Aufgabe einer Veränderung der Adressaten gebunden, die im dauerhaften Verstehen oder auch

Lernen von Inhalten besteht. Faulstich und Zeuner (2006) nutzen von daher den Begriff Lernvermittlung. Dabei repräsentieren Lehrende ein Thema gegenüber den Lernenden, indem sie ihre Gedanken und Interpretationen der Sache in den Lehr-/Lernprozess einbringen, die den Lernenden ein Begreifen des Themas ermöglichen sollen. Die Lernenden können diesen Interpretationen gedanklich folgen und sich mit ihnen auseinandersetzen. Vermittlung ist daher nicht vorrangig ein methodisches, sondern ein inhaltliches Problem, eines der von Lehrenden und Lernenden gemeinsam zu leistenden Auseinandersetzung mit Wissensbeständen.

»Lehrende sollten primär sich und nicht den Unterricht vorbereiten«

Auf der Grundlage dieser vermittlungstheoretischen Position kann bezogen auf das Lehrhandeln zugespitzt formuliert werden: Lehrende sollten primär sich und nicht den Unterricht vorbereiten (vgl. Schirlbauer 2008, S. 206). Ein fundiertes Wissen um die Sache schafft die beste Voraussetzung, um aufkommende Fragen der Lernenden, die oft durchaus auf wesentliche, kritische Aspekte der Sache stoßen und gerade so zu deren Verstehen führen könnten, erkennen und vor allem produktiv weiterführen zu können (vgl. Gruschka 2011). Im Zentrum steht also ein Primat der Inhalte, professionelles Handeln zeichnet sich in erster Linie durch eine Inhaltsorientierung aus. Petzelt formuliert es deutlich: »Pädagogik kann unter keinen Umständen irgendeine Isolierung ihrer Forderungen von der Struktur des Lehrgutes rechtfertigen« (Petzelt 1964, S. 115). Die Sache hat ihre eigenen Ansprüche, pädagogisch-didaktisches Handeln darf diese nicht verdrängen. Didaktisches Handeln ist demnach sekundär in dem Sinn, dass es seine Legitimation daraus gewinnt, die primäre Erkenntnistätigkeit des Lernenden in Bezug auf eine Sache zu unterstüt-

zen. Didaktik ist Mittel zum Zweck des Bildungsprozesses, nicht Selbstzweck. Entscheidender Faktor ist dabei ein inhaltlicher, nämlich die Frage, inwiefern es gelingt, mittels Didaktik den Zugang zur Sache zu erleichtern – oder ob die Sache durch didaktisches Handeln eher verstellt wird (vgl. Gruschka 2002).

»Didaktik ist kein Selbstzweck«

Die skizzierte Vermittlungstheorie liefert eine explizit bildungswissenschaftliche Perspektive für die Analyse der Frage, wie Lehrende didaktisch handeln und dabei mit dem Inhaltsproblem real umgehen. Erste interpretative empirische Studien zum didaktischen Handeln von Lehrenden insbesondere in der Schule (vgl. Gruschka 2011), aber auch in der Weiterbildung (vgl. Haberzeth 2010) erweisen sich dabei als produktiv. Erkennbar werden nämlich didaktische Handlungsweisen von Lehrenden, die in der Gefahr stehen, ein Verstehen der Sache, um das es eigentlich gehen sollte, zu verzögern, zu behindern oder zu verstellen. Gruschka bezeichnet sie von daher als »didaktische Fehlformen« (2011, S. 86) und unterscheidet für den Schulunterricht Strategien der Verfälschung und Strategien der Entsorgung (vgl. ebd., S. 72).

»Strategien der Inhaltsverdrängung«

Es kommt nach Gruschka unter anderem zu (die Bezeichnungen der Strategien sind größtenteils wörtlich aus Gruschka 2011, 72ff. übernommen): *Verfälschung durch Vereinfachung:* Um seine Zugänglichkeit im Unterricht zu sichern, wird der Inhalt so weit vereinfacht, dass am Ende ein extrem verkürztes, oft letztlich falsches Bild entsteht. In der Weiterbildung (vgl. Haberzeth 2010) konnte zum Teil eine Sorglosigkeit der Lehrenden bezüglich des Wahrheitsgehalts des Wissens beobachtet werden (ob wissenschaftlich gültig oder nicht:

»Hauptsache, es funktioniert«) oder ein Stehenbleiben bei den geäußerten Erfahrungen der Lernenden. Zweifelslos ist es wichtig, die Erfahrungen der Lernenden aufzugreifen und mit den Angeboten ihr Alltagsleben zu berühren. Wenn aber Lehre ihre Berechtigung behalten will, müssten diese Erfahrungen der Lernenden mit wissenschaftlichem Wissen konfrontiert und damit überschritten oder erweitert werden können.

Verfälschung durch Schematisierung: Der Inhalt wird in ein Schema gebracht, das seinen äußeren Ausdruck oft in einer grafischen Darstellung im Dienste einer abstrahierenden Modellbildung findet. Die Darstellungen können durchaus methodisch beeindruckend, suggerieren sie doch eine einfache Klärung des Inhalts, oft jedoch ohne dies leisten zu können. In der Weiterbildung ist die visuelle und bildliche Darstellbarkeit sogar ein zentrales Auswahlkriterium für Inhalte (vgl. Haberzeth 2010). Entsprechend extensiv genutzt wird bspw. das Wissen der Hirnforschung in seiner populärwissenschaftlichen Aufbereitung (rechte und linke Gehirnhälfte; Speichermodell).

Verfälschung durch Analogiebildung: Um die Inhalte verständlich zu machen, werden Metaphern genutzt. Die dabei genutzten Bilder können allerdings schnell schief werden oder den Inhalt sogar verbauen. Oft bleibt auch der Sinn der Metapher im Dunkeln. In einem Weiterbildungskurs nutzte ein Lehrender eine Walnuss als dingliche Metapher für das menschliche Gehirn in der Absicht, den Zugang zum Thema zu erleichtern. Allerdings bleibt völlig unklar, welche sachlichen Zusammenhänge diese Metapher eröffnen soll. der didaktische Kniff gerät zum Zweck einer methodisch abwechslungsreichen Unterrichtsgestaltung (vgl. Haberzeth 2010).

Inhaltsentsorgung durch Umarbeitung: Verfremdungen eines Inhalts wie z.B. der Versuch, die Aussagen eines wissenschaftlichen Textes in einem Bild

darzustellen, können einen kreativen Zugang ermöglichen. Gleichzeitig stehen sie aber in der Gefahr, die genaue Lektüre und verständige Arbeit am Text zu behindern. Der Zwang, einem kreativen Zugang als Lernender folgen zu müssen, kann auch Blockaden erzeugen und von der Sache ablenken.

Inhaltsentsorgung durch Trivialisierung und Kontrolle:

In einer gegenüber den Lernenden pessimistischen Grundhaltung (kein Interesse, keine Disziplin etc.) werden Unterrichtsaufgaben vereinfacht bis hin zur Trivialisierung, um die Lernenden zu motivieren und disziplinierend zur Mitarbeit zu bewegen. Eine Mitarbeit kann dann zustande kommen, der Inhalt ist aber lediglich noch Beiwerk. Um ihre Teilnehmenden in einem Seminar zur Mitarbeit zu bewegen (vgl. Haberzeth 2010), nutzte eine Lehrende einen Lern-typtest, von dessen Aussagekraft sie allerdings selbst nicht überzeugt war. Die von ihr inhaltlich eigentlich gewollte Diskussion von Lernpräferenzen und -problemen blieb dann stecken, weil noch die Testergebnisse abgeglichen wurden.

Inhaltsentsorgung durch Präsentation: Es hat sich verbreitet, dass Lernende Themen selbstständig erarbeiten und dann die Ergebnisse unter Einsatz unterschiedlicher Medien wie Powerpoint oder Flipchart vorstellen sollen. Oft drängt sich dabei das Medium in den Vordergrund, die Aufmerksamkeit konzentriert sich sowohl bei der Vorbereitung der Präsentation als auch bei der Auswertung auf das Technische der Gestaltung und bei der Durchführung auf das Auftreten der Personen. Nicht mehr der Inhalt wird diskutiert oder hinterfragt, sondern vor allem die methodische Performanz.

»Gefahr einer übersteigerten Didaktik«

Diese didaktischen Handlungsweisen einer Schematisierung, Analogiebildung

oder Umarbeitung sind – um Missverständnissen vorzubeugen – in keiner Weise grundsätzlich abzulehnen. Sie stehen aber bei einem nicht reflektierten Gebrauch in der Gefahr, zum Selbstzweck zu werden und so die Inhalte und deren Problemgehalte eher zu verdrängen als zugänglicher zu machen.

Das zentrale Problem des Gelingens guter Lehre – darauf weisen die skizzierten empirischen Ergebnisse hin – liegt möglicherweise weniger darin, dass Lehrende didaktisches Wissen zu wenig nutzen, als vielmehr in einer übersteigerten Didaktisierung, in der die Didaktik selbstbezüglich wird und damit den Zugang der Lernenden zur Sache eher erschwert (vgl. Gruschka 2011). Vielleicht hat dazu auch die allseitige Diskussion konstruktivistischer Annahmen beigetragen, die zu einer Unsicherheit über den Status der Sache geführt haben mag. Es kommt in diesem Diskurs auf den Lernenden als Konstrukteur des Wissens an. Die Ansprüche der Sache und darauf bezogene Urteile, die auch falsch und richtig sein können, werden vernachlässigt.

In einer inhaltsorientierten Lehre hingegen kommt es verstärkt darauf an, sensibel gegenüber den Verstehensbemühungen der Lernenden zu sein. Lehrende müssen sich ihres didaktischen Handelns reflexiv bewusst werden, und das heißt auch, sie müssen gegenüber didaktischen Kniffen in Form von Aktivierung und Methodenvielfalt skeptisch sein. Eine Inhaltsorientierung müsste demnach gegenüber den aktuell favorisierten didaktischen Standards von Methodenvielfalt, Handlungsorientierung und Selbststeuerung (wieder) in den Vordergrund gerückt werden.

Literatur

- Altrichter, H./Kannonier-Finster, W./Ziegler, M. (2005): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften. In: Heid, H./Harteis, C. (Hg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens. Wiesbaden, S. 119–142
- Dewe, B. (1986): Sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und gesellschaftliche Praxis. Transformations- und Anwendungsprobleme der Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, H. 2, S. 283–319
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2006): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. 2. Aufl. Weinheim
- Forneck, H. J. (2004): Der verlorene Zusammenhang – Eine Analyse sich auseinander entwickelnder Praktiken der Wissensproduktion. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 4–14
- Gruschka, A. (2002): Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Wetzlar
- Gruschka, A. (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart
- Haberzeth, E. (2010): Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess. Empirische Analysen zum Umgang mit Wissen im Planungsprozess von Weiterbildungsangeboten. Baltmannsweiler
- Kade, J./Nolda, S. (2006): Kursforschung – ein neues Paradigma der Erforschung des Lernens im Erwachsenenalter. In: Wiesner, G./Zeuner, C./Forneck, H. J. (Hg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 103–113
- Klafki, W. (1964): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 3./4. Aufl. Weinheim.
- Kraft, S./Seitter, W./Kollewe, L. (2009): Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld
- Nolda, S. (2001): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 101–120
- Nolda, S. (2011): Ansätze bildungswissenschaftlicher Erwachsenenbildungsforschung. Anwendungsgebiete und Methoden. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 13–22
- Petzelt, A. (1964): Grundzüge systematischer Pädagogik. 3. Aufl. Freiburg im Breisgau
- Schirlbauer, A. (2008): 37 Elefanten. Oder: Kann man ohne Lerntheorie unterrichten. In: Mitgutsch, K. u.a. (Hg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart, S. 197–211

Schrader, J. (2010): Fortbildung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung: Notwendig? Sinnvoll? Möglich? Bedarf und Angebote im Überblick. In: Schrader, J./Hohmann, R./Hartz, S. (Hg.): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld, S. 25–68

Siebert, H. (2004): Empirische Forschung und didaktisches Handeln. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 15–22

Stichweh, R. (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt a.M.

Tippelt, R./von Hippel, A. (Hg.) (2010): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Aufl. Wiesbaden

Abstract

Erik Haberzeth plädiert dafür, die Inhaltlichkeit von Lehre wieder zu einem zentralen Fokus didaktischen Handelns zu machen. Das Problem des Gelingens guter Lehre muss ihm zufolge nicht unbedingt darin liegen, dass Lehrende das vorhandene fachdidaktische Wissen zu wenig berücksichtigen würden. Vielmehr sei darauf zu achten, dass die Didaktik nicht selbstbezüglich wird und damit den Weg zu den Inhalten eher verstellt als ebnet. Dies heißt nicht, dass man auf Fachdidaktik grundsätzlich verzichten könnte; allerdings müssen sich Lehrende ihres didaktischen Handelns reflexiv bewusst werden und sich im Lehr-/Lernprozess an der Aufgabe eines gemeinsamen Verstehens der Inhalte orientieren.



Dr. Erik Haberzeth ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Humboldt-Universität zu Berlin.

Kontakt: erik.haberzeth@hu-berlin.de