Wertkonflikte in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung

WAS TUN?

Josef Schrader

»Moral predigen ist leicht, Moral begründen schwer«, lautet ein vielzitiertes Motto einer Schrift von Arthur Schopenhauer (1841). Diesem Leitgedanken folgend, sind die Forderungen nach der Vermittlung von Werten, wie sie in den vergangenen Monaten wieder präsent geworden sind, kritisch zu hinterfragen. Wie kann also Erwachsenenbildung konkurrierenden Wertorientierungen in der alltäglichen Praxis begegnen? Und wie können Lehrkräfte auf den Umgang mit Wertkonflikten in Veranstaltungen vorbereitet werden?

Bedenkt man, dass Bildung eine unbestreitbar moralische Angelegenheit ist, wird im Bildungsbereich auffällig selten über Werte gesprochen oder gar gestritten. Dabei sind (Erwachsenen-)Bildung und lebenslanges Lernen in einem doppelten Sinn moralisch: Sowohl ihre Themen und Ziele als auch das Handeln von Lehrenden und Lernenden müssen ethisch gerechtfertigt werden können (vgl. Fuhr, 2011, S. 510). Moralische Diskurse werden im Bildungsbereich aber offenbar erst dann geführt, wenn traditionelle Werte ihre orientierende Kraft verlieren oder wenn unterschiedliche Wertorientierungen miteinander konkurrieren. In der jüngeren Vergangenheit zeigte sich dies z.B. am bundesweit geführten Kopftuchstreit um Lehrerinnen muslimischen Glaubens. Aktuell hat die Leitung der TU Dortmund einen konfessionsneutralen »Raum der Stille« mit Verweis auf das grundgesetzlich verankerte Diskriminierungsverbot wieder geschlossen, nachdem muslimische Studenten ohne Rücksprache provisorische Wände eingebaut hatten, damit Männer getrennt von Frauen beten konnten (vgl. Rektorat der TU Dortmund (2016). Zwar lassen sich ähnliche Konflikte auch für die Erwachsenen- und Weiterbildung annehmen; ihre pluralistische Organisationsform und die in der Regel freiwillige Teilnahme ermöglichen aber vermutlich lokale Lösungen im Schatten öffentlicher Aufmerksamkeit.

Die skizzierten Wertedebatten verweisen auf konkurrierende Vorstellungen über *grundlegende* Werte des Zusammenlebens in modernen Gesellschaften, die auch das Bildungssystem herausfordern. In der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation ist das vermutlich stärker als jemals zuvor in der Geschichte Deutschlands und Europas der Fall. Die Attentate von Paris, die Übergriffe von Köln oder die gewalttätigen Ausschreitungen gegen Migrantinnen und Migranten nicht nur in Sachsen sowie die an sie anschließenden öffentlichen Debatten sind nur die sichtbarsten Zeichen dafür, dass die Zustimmung zu einer »offenen Gesellschaft« (Popper, 2003) inzwischen nicht nur an ihren Rändern, sondern auch in ihrer Mitte fragil geworden ist. Wir beobachten auf der einen Seite einen alarmierenden Vertrauensverlust in den Steuerungswillen und die Steuerungsfähigkeit nationaler und supranationaler Politik, die Asyl- und Zuwanderungspolitik nicht mehr hinreichend zu trennen vermag. Auf der anderen Seite demonstriert die Zivilgesellschaft ein eindrucksvolles Engagement mit oft kreativen Lösungen vor Ort, gestützt auf bürgerschaftliche Humanität, christliche Barmherzigkeit, Solidarität der hier bereits lebenden Migranten und betriebs- und volkswirtschaftliches Kalkül.

Der alltägliche Handlungsdruck ist auch deshalb so groß, weil die unaufschiebbaren Entscheidungen die Fundamente demokratischer Gesellschaften berühren: Es geht u.a. um das Verhältnis von Staat und Religion, um die Gleichstellung der Geschlechter, um das Recht auf und die Pflicht zur Bildung *für alle*. Auf den Umgang mit Wertkonflikten scheinen jedoch weder die Politik noch das Bildungssystem hinreichend vorbereitet. Zwar forderte z.B. Bundesbildungsministerin Johanna Wanka Flüchtlinge auf, sich aktiv um die Integration zu bemühen; wer bleiben wolle, müsse nicht nur die Sprache beherrschen, sondern auch »unser Wertesystem kennen und die Regeln der Demokratie akzeptieren« (FAZ, 28.12.2015). Aber genügt das? Wenn das Predigen leicht- und das Begründen schwerfällt, worauf bereits Schopenhauer (1841) aufmerksam gemacht hat, ist Moral zu lehren dann nicht ganz aussichtslos? Was also kann und soll die Erwachsenenbildung tun? Diese Frage wird hier auf ihre Lehrkräfte bezogen. Am Beispiel eines alltäglichen Wertkonflikts wird diskutiert, welche Möglichkeiten eines pädagogisch angemessenen und ethisch verantwortbaren Handelns bestehen. Dies geschieht anhand einer Episode aus einem Integrationskurs, die zunächst geschildert und interpretiert wird, bevor abschließend anstehende Aufgaben benannt werden.

Alltag der Erwachsenen- und Weiterbildung

Das folgende, aus didaktischen Gründen komprimierte Fallbeispiel stammt aus einem Projekt, in dem authentische Videoaufnahmen aus Veranstaltungen der Erwachsenen- und Weiterbildung zur Fortbildung des Lehrpersonals ein-

Online: http://www.diezeitschrift.de/22016/erwachsenenbildung-03.pdf

gesetzt wurden (vgl. Schrader, 2010). In dem Projekt zielt die Arbeit an authentischen Fällen darauf, Lehrkräfte darin zu schulen, pädagogische Situationen angemessen zu deuten und auf dieser Grundlage Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln (Online-Fall-Laboratorium www.videofallarbeit.de).

In einem Integrationskurs, durchgeführt von einer nebenberuflich tätigen Diplompädagogin in einer öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtung, werden Migrantinnen und Migranten aus asiatischen, afrikanischen und osteuropäischen Staaten auf die politische Kultur der Bundesrepublik Deutschland vorbereitet. Methodisch gestaltet die Dozentin die Unterrichtseinheit Bürgerrechte und Bürgerpflichten als gelenktes Unterrichtsgespräch. Sie stützt sich auf didaktische Materialien, die das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge für Orientierungskurse entwickelt und verpflichtend gemacht hat. Die Dozentin stellt einfach zu beantwortende Fragen, die auf das Wissen der Teilnehmenden zielen. Eine dieser Fragen lautet, ob Männer und Frauen in Deutschland gleiche Rechte haben. Die Dozentin lässt eine Teilnehmerin einen Satz aus einem Lehrbuch vorlesen und fragt nach einer Klärung der verwendeten Worte in die Runde, ob dieser Satz richtig oder falsch sei. Eine direkt angesprochene Teilnehmerin antwortet, die Aussage sei richtig. Nach einer kurzen Pause greift ein Teilnehmer aus einem arabischen Land diese Aussage auf. Er sagt, der vorgelesene Satz sei im Prinzip richtig, praktisch aber hätten die Frauen in Deutschland mehr Rechte. Die Dozentin fragt erstaunt zurück, was er damit meine. Daraufhin berichtet der Teilnehmer über ausgewählte *rechtliche Regelungen zur Stellung von Männern und Frauen in seinem Heimatland. Er beschreibt u.a., dass die Aussagen von Männern vor Gericht doppelt so viel Gewicht haben wie die von Frauen, dass Männer in Erbfällen begünstigt sind und dass sie bei Verletzungen einen Anspruch auf eine höhere Entschädigung haben als Frauen. Andere Teilnehmer stimmen diesem Bericht zu und verweisen auf religiöse Begründungen. Ein Migrant aus einem afrikanischen Land ergänzt, dass Männer und Frauen zwar überall auf der Welt die gleichen Rechte hätten; sobald aber eine Frau geheiratet habe, müsse sie tun, was der Mann sage. Die Dozentin weist darauf hin, dass ihr diese Informationen neu seien. Was die Aufteilung der Hausarbeit angehe, so sollte sie einvernehmlich geregelt werden; der Staat greife aber nicht ein, wenn Paare davon abweichen. Sie schließt ihre Antworten auf die Fragen und Meinungen jeweils mit dem Hinweis, dass in Deutschland Männer und Frauen gleiche Rechte und gleiche Pflichten haben. Danach wendet sie sich dem nächsten Teilthema zu.*

Wertekonflikte sehen und verstehen

An dem skizzierten Fallbeispiel lassen sich mehrere erwachsenendidaktisch relevante Fragen diskutieren. Das gilt z.B. für die Frage nach der pädagogischen Autonomie von Lehrkräften in Auftragsmaßnahmen, die auf verpflichtenden didaktischen Materialien beruhen; die Frage nach der Sinnhaftigkeit der angestrebten Lehr- und Lernziele; die Frage nach der Angemessenheit des methodischen Vorgehens. Der Fokus der nachfolgenden Analyse liegt aber vor allem auf dem Umgang mit den zutage tretenden Wertkonflikten.

Was ist »der Fall«? Versetzt man sich in die Perspektive der Dozentin, zeigt sich, dass sie ihr Handeln an den bereitgestellten didaktischen Materialien orientiert. Ihr Ziel besteht darin, den Teilnehmenden in einem gelenkten Unterrichtsgespräch überprüfbares Faktenwissen zu vermitteln. Auf die Fragen der Teilnehmenden, die über das angebotene Wissen hinausgehen, geht sie bereitwillig ein, beschränkt sich aber darauf, sie im Sinne des Lehrplans zu beantworten. Dass sie von der rechtlichen Kodifizierung der Stellung von Männern und Frauen in muslimischen Staaten bislang nichts wusste, spricht sie offen an. Der Auffassung des afrikanischen Teilnehmers, dass »zu Hause« andere Regeln bestehen als im jeweils geltenden Recht, begegnet sie mit der deutlich formulierten Erwartung, dass auch private Regelungen einvernehmlich getroffen und nicht einfach vom Mann vorgeschrieben werden sollten.

Aus der Perspektive der Teilnehmenden tauchen über den Lehrplan hinausgehende Fragen auf. Der das Gespräch eröffnende Hinweis, dass Frauen in Deutschland »praktisch mehr Rechte« hätten als Männer, soll vermutlich zum Ausdruck bringen, dass Frauen in Deutschland mehr Rechte besitzen, als es Männer aus muslimischen Ländern gewohnt sind. In der damit einhergehenden Verunsicherung liegt wohl auch begründet, dass allein Männer Fragen stellen und Werthaltungen offenbaren, während die Frauen schweigen. Ob die Teilnehmenden mit den Antworten der Dozentin zufrieden sind, lässt sich nicht sicher beurteilen.

Aus einer Beobachterperspektive lässt sich der Fall wie folgt charakterisieren: Von den Teilnehmern werden zwei *ethisch* relevante Fragen aufgeworfen: die Frage nach der Universalität von Menschen- und Bürgerrechten (Gelten überall auf der Welt für Frauen und Männer die gleichen Rechte und Pflichten?) sowie die Frage nach dem Verhältnis von Legalität und Legitimität in den Geschlechterbeziehungen (Ist erlaubt, was nicht verboten ist?). In beiden Fragen kommen unterschiedliche Wertvorstellungen zwischen Teilnehmenden und der Dozentin zum Ausdruck. Die Dozentin geht allerdings nur insofern auf die Wertkonflikte ein, als sie die Informationen über die Rechtslage in Deutschland wiederholt. Weder hält sie eine »Predigt« für die in Deutschland geltenden Menschen- und Bürgerrechte noch bietet sie eine Begründung für dieses Rechtsver-

Online: http://www.diezeitschrift.de/22016/erwachsenenbildung-03.pdf

ständnis an noch fragt sie nach Begründungen für die konkurrierenden Sichtweisen der Teilnehmer. Ob sie bewusst Entscheidungen getroffen oder eher intuitiv gehandelt hat, muss offen bleiben. Es scheint aber, als wäre weder der Dozentin noch den Teilnehmenden bewusst, welche ungeplanten Lerngelegenheiten sich gerade ergeben haben. Die Dozentin konzentriert sich auf den ihr gestellten Auftrag. Ist das genug? Dies verweist auf eine dritte ethische Frage, die Frage der professionsethischen Bewertung des gezeigten Handelns.

Wertkonflikte als Lernanlass nutzen

Um eine Antwort zu finden, lassen sich für den Schulbereich entwickelte pädagogische Ethiken auf die Erwachsenenbildung adaptieren. So hat z.B. Hartmut von Hentig (2008) einen »Sokratischen Eid« vorgeschlagen, an dem das Erziehungs- und Unterrichtshandeln ausrichtet werden sollte. Dieser Eid beruht im Kern auf einem Katalog von Menschenrechten in der Tradition der Aufklärung; danach werden Lehrer und Erzieherinnen u.a. dazu verpflichtet, Menschenrechte zu achten und sich »allen Personen und Verhältnissen zu widersetzen [...], wenn sie die hier bekundeten Vorsätze behindern« (Hentig, 2008). Orientiert am Sokratischen Eid, müsste die Dozentin das in Deutschland geltende Verständnis von Menschen- und Bürgerrechten engagiert(er) begründen und vertreten.

Zu einer anderen, differenzierteren Handlungsweise käme sie im Anschluss an Klaus Prange (2005). Prange leitet Maßgaben ethischen Handelns aus den pädagogischen Aufgaben ab, die Lehrkräfte zu erfüllen haben: die Maßgabe der Verständlichkeit (Gebot der Wahrheit/Rationalität), der Zumutbarkeit (Gebot der Achtung) und der Anschlussfähigkeit (Gebot der Anwendbarkeit in Freiheit). Die Dozentin müsste sich demnach zunächst ein hinreichendes Wissen über divergente Vorstellungen zu Menschen- und Bürgerrechten erarbeiten (Gebot der Wahrheit). Sodann müsste sie sich fragen, ob eine auf Begründungen beruhende Diskussion divergenter Wertvorstellungen den Teilnehmenden zumutbar ist (Gebot der Achtung); dies erfordert die Fähigkeit und Bereitschaft der Teilnehmenden, die beurteilt bzw. erfragt werde müsste. Schließlich müsste die Dozentin beurteilen, ob die Diskussion konkurrierender Wertvorstellungen für die Teilnehmenden anschlussfähig ist (Gebot der Anwendbarkeit in Freiheit), also z.B. alltägliche Relevanz hat. Mit einem solchen Vorgehen würde die Dozentin nach Prange zugleich einen »ethischen Stil« praktizieren und eine Form der Auseinandersetzung über konkurrierende Wertvorstellungen einüben, die über die Vermittlung von Wissen und die Begründung von Werten hinaus bereits *als Form* erzieht.

Eine abschließende Fallanalyse könnte vor dem Hintergrund der eingenommenen Perspektiven und Konzepte daher zu dem Ergebnis kommen, dass die Dozentin in der dokumentierten Situation nicht falsch handelt, gleichwohl aber die sich ergebenden Lerngelegenheiten nicht ausschöpft.

Perspektiven für die Erwachsenenbildung

Moralische Überzeugungen sind primär das Ergebnis langjähriger Sozialisation und erst nachgeordnet von Erziehung und Bildung (vgl. Piaget, 1978; Kohlberg, 1996). Auf solche Beobachtungen stützte schon Schopenhauer seine Skepsis gegenüber Moralpredigten. Gestärkt sah er seine Bedenken durch die Einsicht, dass in modernen Gesellschaften *konkurrierende* Begründungen für moralisches Handeln existieren: religiöse Überzeugungen, philosophische Vernunft etwa im Sinne des Kategorischen Imperativs oder auch schlicht der Common Sense des »Menschenlebens«. Allerdings zeigt sich u.a. am Beispiel der in der Medizin verbreiteten Prinzipienethik, dass eine Verständigung auf Grundsätze des Handelns auch bei Differenzen in den Grundüberzeugungen möglich ist (vgl. Wiesing, 2014). Das Gleiche gilt für offene Gesellschaften. Sie beruhen u.a. auf Demokratie, Gewaltenteilung, Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Meinungs-, Religions-, Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit (vgl. Popper, 2003). Diese Prinzipien stehen nicht zur Diskussion, jedenfalls nicht in öffentlich verantworteten Bildungsveranstaltungen. Und ihre Beachtung würde wohl genügen, um die hier skizzierten Wertkonflikte zu entscheiden.

Auch wenn pädagogische Angebote das Lernen aus Erfahrungen nicht ersetzen können, so können sie das Lernen doch beschleunigen. Dies im Blick auf die Vermittlung von Werten zu tun, ist eine unabweisbare Aufgabe der Erwachsenen- und Weiterbildung. Die Diskussion des Fallbeispiels sollte zeigen, dass die Pädagogik durchaus tragfähige Konzepte sowohl für die didaktischen als auch für die professionsethischen Anforderungen entwickelt hat, um solche Herausforderungen zu bewältigen. Erforderlich sind die Bereitschaft und der Mut der pädagogischen Akteure, für die in offenen Gesellschaften unverzichtbaren Werte einzutreten, das Wissen über das, »was wahr ist«, auch im Blick auf konkurrierende Überzeugungen, sowie die Fähigkeit und das Bestreben, so zu lehren, dass das Lernen zumutbar und anschlussfähig ist. Das Credo »Wir schaffen das« mag Pädagoginnen und Pädagogen motivieren und ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stärken. Beides ist notwendig nicht nur für engagiertes, sondern auch für erfolgversprechendes Handeln. Notwendig ist aber wohl auch, zu klären, *was* geschafft werden soll und *wie* das möglich ist bzw. möglich gemacht werden kann.

Die Behandlung des Fallbeispiels sollte daher zugleich deutlich machen, wie Lernprozesse bei Lehrkräften unterstützt werden können. Die Arbeit am Fall fördert Perspektivenübernahme, eine wissensbasierte Argumentation

Online: http://www.diezeitschrift.de/22016/erwachsenenbildung-03.pdf

und eine darauf gestützte Diskussion von Handlungsmöglichkeiten mit je spezifischen Chancen und Risiken – eine »ethische Form« also, die auch bei Wertkonflikten im Alltag helfen kann. Es wäre angesichts der gegebenen Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen unverantwortlich, ausgerechnet Lehrkräfte dafür zu kritisieren, dass die Erwachsenenbildung derzeit noch nicht alle Möglichkeiten ausschöpft. Vielmehr sollte die Aufmerksamkeit darauf gerichtet sein, zu überlegen, wie man Lehrkräfte auf ihre verantwortungsvolle Aufgabe vorbereiten und sie dabei begleiten kann. Das oben erwähnte Online-Fall-Laboratorium soll einen Beitrag hierzu leisten.

Literatur

FAZ – Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 28.12.2015. *Bildungsministerin Wanka sieht Integrationspflicht für Flüchtlinge*. Abgerufen von www.faz.net/aktuell/politik/johanna-wanke-sieht-integrationspflicht-fuer-fluechtlinge-13986920.html#/elections

Fuhr, T. (2011). Ethik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.). *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (Bd. 4, S. 505–518). Paderborn: Schöningh.

Hentig, H. v. (2008). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Weinheim: Beltz.

Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Piaget, J. (1978). *Das Weltbild des Kindes*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Popper, K. R. (2003). *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde* (2 Bde., 8. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.

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

Rektorat der TU Dortmund (2016). *Antwortschreiben zur Petition zum Raum der Stille*. Abgerufen von www.tu-dortmund.de/uni/Uni/aktuelles/meldungen/2016-02/16-02-12_raum/Antwort-Petition_Raum-der-Stille_020316.pdf

Schopenhauer, A. (1841). Preisschrift über die Grundlage der Moral. In ders. *Die beiden Grundprobleme der Ethik* (S. 105–278). Frankfurt a.M.: Joh. Christ. Hermannsche Buchhandlung.

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: W. Bertelsmann.

Wiesing, U. (2014). Prinzipienethik in der Pädagogik? *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (1), 29–38.

Abstract

Im Zentrum des Beitrags steht der Umgang mit Wertkonflikten in Lehr-Lern-Situationen der Erwachsenen- und Weiterbildung vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen. Anhand der Darstellung und Interpretation eines Fallbeispiels aus einem Integrationskurs werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie Lehrende auf ein pädagogisch angemessenes und ethisch begründetes Handeln vorbereitet werden können.

Prof. Dr. Josef Schrader ist Wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) und lehrt Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen.

Kontakt: schrader@die-bonn.de