

Vielfalt der Teilnehmenden in der Basisbildung – Potenziale für Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse

1. Ausgangspunkt und Forschungsprozess

Basisbildungsangebote existieren in Österreich seit Anfang der 1990er Jahre. Sie wurden weitgehend unabhängig voneinander und vielfach projektförmig entwickelt; es handelt sich um eine „vielfältige Landschaft“ (Rath 2008, S. 41). Die seit nunmehr neun Jahren zu verzeichnenden Kooperationsbestrebungen einiger Einrichtungen, initiiert vom „Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich“, zielen auf eine flächendeckende Angebotsbereitstellung, Qualitätsentwicklung sowie Professionalisierung (vgl. ebd.) ab.

Die Ausführungen im vorliegenden Beitrag basieren auf Resultaten der Studie „Vitale Teilhabe. Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung“ (Kastner 2011),¹ die die Rekonstruktion und Analyse von Lehr-, Lern- und Bildungsprozessen in der Basisbildung zum Ziel hatte.² Forschungsleitend war die Frage, welche Chancen sich für Erwachsene, die Bildungsbenachteiligung erfahren haben und Basisbildungsbedarfe/-bedürfnisse³ aufweisen, durch eine Kursteilnahme eröffnen und damit verbunden die Frage nach dem Lehren und Lernen. Zielsetzung war insbesondere die Erkundung der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen auf der Interaktions- und Beziehungsebene aus mikrodidaktischer Perspektive sowie die Rekonstruktion von Befindlichkeiten, Handlungsbegründungen, Gefühlen und Wahrnehmungen von Kursleitenden und Teilnehmenden im Hinblick auf das Lehren und Lernen in den Basisbildungskursen (Forschungsansatz: Grounded Theory). Kern des Datenmaterials sind 24 episodische Interviews mit Teilnehmenden von Basisbildungsangeboten sowie neun leitfadengestützte Interviews mit deren Kursleitenden; alle Interviews wurden in zwei Basisbildungseinrichtungen in Österreich geführt. Die Wahl der ersten Bildungsstätte erfolgte auf Grundlage der generativen Fragen, die am Beginn des Forschungs-

1 Die Studie wurde 2010 als Habilitationsschrift an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Klagenfurt angenommen.

2 Ein aktueller Befund lautet, dass im Hinblick auf didaktisches Handeln, das eigentlich „im Mittelpunkt erwachsenenbildnerischer Tätigkeit steht“, bislang kaum empirische Studien vorliegen (vgl. Zeuner/Faulstich 2009, S. 82).

3 Diese Bezeichnung wurde in der Studie begründet. Sie ist der Versuch, die Problemlagen zu benennen und gleichzeitig nicht defizitorientiert zu sein. Der Begriff der *Bildungsbenachteiligung* verweist auf ungleiche Ausgangsbedingungen, d.h. ungleich verteilte Entwicklungs- und Teilhabechancen, die feststellbare Unterschiede, nämlich *differente Lern- und Bildungsvoraussetzungen*, verursachen. „Bedarfe“ verweist auf die gesellschaftlichen Dimensionen von Fähigkeiten und Fertigkeiten, „Bedürfnisse“ auf subjektbezogene Interessen, Wünsche und Anliegen (vgl. Nuissl 2000, S. 16); der Plural soll jeweils inhaltliche Offenheit signalisieren.

prozesses formuliert wurden, und bezog sich auf das humanistische Bildungsverständnis der Einrichtung. Die zweite wurde als kontrastierende Einrichtung im Verlauf des theoretischen Samplings ausgewählt.

2. Basisbildung als nicht-ausschließende Erwachsenenbildung

Die untersuchten Basisbildungskurse sind ein beachtenswertes Beispiel für nicht-ausschließende Erwachsenenbildung, das heißt, sie sind *offen* im Sinne von zugänglich für Nicht-Bildungsbegünstigte. Gemäß der Feststellung „Weiterbildung privilegiert die Privilegierten“ (Ehmann 2006, S. 250) haben die Adressat/inn/en von Basisbildungskursen statistisch gesehen und realiter geringe Chancen, an Bildung im Erwachsenenalter teilzunehmen – denn sie sind mitnichten privilegiert. So hatte der Großteil der befragten Teilnehmenden bislang vielfach nur an arbeitsmarktpolitisch begründeten Schulungen als einer Form des Lernens im Erwachsenenalter teilgenommen. Die Basisbildungskurse heben sich von diesen Weiterbildungserfahrungen sowie negativen schulischen Lernerfahrungen wohltuend ab und bieten durch förderlich gestaltete Lehr-/Lernprozesse vielfältige Entwicklungs- und Entfaltungspotenziale (Kastner 2011). Auf organisationaler Ebene wird Inklusion von Bildungsbenachteiligten eben „nicht nur auf der Angebotsebene, sondern durch die soziale Anschlussfähigkeit implizit auch auf der Adressatenebene“ (Küchler 2010, S. 281) ermöglicht. Das korrespondiert mit den österreichischen Qualitätsstandards für die Alphabetisierung und Basisbildung, die von den kooperierenden Einrichtungen des Netzwerks Basisbildung und Alphabetisierung entwickelt und festgelegt wurden (Doberer-Bey 2007). Zwei zentrale Standards dabei sind die Limitierung der Gruppengröße auf maximal sechs Teilnehmende (vgl. ebd., S. 35) sowie maßgeschneiderte, weil am Individuum ausgerichtete Kurse (vgl. ebd., S. 30, 33). Damit weisen solcherart gestaltete Kurse eine „Nachfrageorientierung“ auf, die Inklusion in Weiterbildung begünstigt (vgl. Küchler 2010, S. 297). Anders ausgedrückt sind die untersuchten Basisbildungskurse ein Beispiel für die tatsächliche Umsetzung des didaktischen Prinzips der Orientierung an den Teilnehmenden. Dieses Prinzip bleibt in Angeboten der Erwachsenenbildung aus verschiedenen Gründen oftmals ein „pädagogischer Appell“ (Schrader 2010, S. 284), ist also zumeist (nur) ein theoretischer Wert.

Im Verlauf der Forschungsarbeit wurde die Unterschiedlichkeit der Teilnehmenden, die in den untersuchten Basisbildungskursen miteinander lernen, deutlich. Nicht-Bildungsbegünstigte dürfen folglich nicht als homogene Gruppe gesehen werden. Anhand von Beispielen aus dem Datenmaterial wird in den nächsten Abschnitten illustriert, wie dieser Vielfalt der Teilnehmenden in der Basisbildung begegnet wird und wie sich didaktische Herausforderungen und Potenziale im Sinne von Lehr-/Lernanlässen rekonstruieren lassen. Diesen mikrodidaktischen Zugang verstehe ich wie Horst Siebert (2005) als „Anregungsforschung“ (ebd., S. 16).

2.1 Die Bedeutung der lernenden Gemeinschaft

Die befragten Teilnehmenden unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen – insbesondere in Bezug auf ihr Selbstwertgefühl und ihre Selbstwirksamkeit –, ihres Lernstands, aber auch hinsichtlich ihrer Lebenszusammenhänge und Lebenswelten, der Verwendungskontexte sowie der Zielsetzungen und Nutzenerwartungen ihrer Teilnahme. Würde eine ausgeprägte Orientierung an den Teilnehmenden letztlich auf Einzelunterricht hinauslaufen (vgl. Siebert 2003, S. 97), dann müsste das für die Basisbildung umso stärker gelten, vollziehen sich hier die Lehr-/Lernprozesse doch stark individualisiert. Die Interpretationsergebnisse zeigen jedoch, dass die Kursleitenden die Gruppe als Ressource wahrnehmen und nutzen und die Gruppenbildung gezielt fördern. Es wird eine *Kultur der Anerkennung* gelebt. Der in der Gruppe gemachten Erfahrung von Differenz und Gemeinsamkeit wohnt dadurch ein bildendes Moment inne. Die Kursleitenden treten den Teilnehmenden respektvoll und partnerschaftlich gegenüber; sie erkennen die individuellen Stärken jedes Einzelnen an und schaffen dadurch eine entsprechende Lernatmosphäre.⁴ Eine Kursleiterin verweist in diesem Zusammenhang auf die gegenseitige Ermutigung in der Gruppe:

Und die haben teilweise niemanden, der ihnen sagt: He, du bist ein klasser Kerl irgendwie. Und da glaube ich schon, dass sie im Kurs auch Anerkennung finden. Auch wenn sie eine Kleingruppenarbeit machen und sich gegenseitig dann irgendwie loben oder so. Dann kriegen sie das auch von ihren Kollegen (KLinH, 439–442).

Die Kursleitenden können – so die Vermutung – eine Vorbildrolle einnehmen, indem sie Stärken betonen, Lernfortschritte lobend hervorheben und insgesamt ressourcenorientiert lehrhandeln.

Die Gespräche in der Gruppe ermöglichen eine Selbstreflexion und Standortbestimmung, sind immanenter Bestandteil der Bildungsarbeit und können somit als Bildungsräume und Bildungsmedium verstanden werden, denen eine entsprechende Zeit eingeräumt werden muss. Eine Kursleiterin berichtet, dass viele der Teilnehmenden keine unterstützenden Beziehungen haben oder alleine leben und dass ihnen vielfach auch die soziale Anbindung fehlt (vgl. KLinG, 364–367). So wirke es stärkend, sich untereinander auszutauschen:

[U]nd manchmal ist es dann auch in der Gruppe [...], dass sie merken, es geht eh den anderen auch nicht recht viel anders und dann irgendwie so was erzählen und dann auch von den anderen irgendwie was dazukommt (KLinG, 370–373).

4 Es liegen mehrere Forschungsergebnisse vor, „die den Dozenten als zentrales Qualitätskriterium einer Weiterbildungsveranstaltung ausweisen“ (Hippel/Reich-Claasen/Tippelt 2008, S. 145). In wenig standardisierten Lehr-/Lern-Settings wie die der untersuchten Basisbildungskurse hat die Person der Kursleiterin/des Kursleiters wohl noch stärkeres Gewicht: Sie gestaltet vor allem zu Beginn einer Teilnahme die Lehr-/Lernprozesse, ist Vorbild und Bezugspunkt, repräsentiert das Lehren, ist also versinnbildlichte/r „Lehrer/in“, und verkörpert gleichzeitig – über eine erfolgreiche Lernbiografie verfügend – das Lernen.

Das Zuhören ist dabei nicht nur eine Aufgabe der Kursleitenden, sondern wird von der ganzen Gruppe übernommen. Die Kursleitenden eröffnen nutzbare Gesprächsräume und drücken damit eine Form von Zuwendung aus; dadurch wird der Kurs zu einem variabel gestaltbaren Aktionsraum. Ähnliche Lebenssituationen oder geteilte Erfahrungen (z.B. Arbeitslosigkeit oder gesundheitliche Probleme) ermöglichen stärkende und stabilisierende Gespräche, die wiederum Gemeinsamkeit und Vertrauen stiften (vgl. KLinG, 503–512 und 687–691; KLinA, 165f.; KLinE, 179–185). Eine Teilnehmerin beschreibt die Gruppe als eine Kraft gebende Ressource:

Jetzt trifft man sich mit dem gleichen Leute, wo man wirklich gleiche Schwierigkeiten haben und auf dem gleichen Boden stehen und zusammen kämpfen für unsere Zukunft. [...] Und jeder erzählt dann natürlich wie es ihm geht, wie geht er damit um und wo Schwierigkeit hat, und natürlich, da holt man sich immer wieder Kraft (TNin2, 367–371).

Auch das Entdecken und Entwickeln inhaltlicher Interessen kann durch die Beteiligung an oder die Beobachtung von Lernschritten anderer Teilnehmer/innen angestoßen werden. Eine Kursleiterin beschreibt, dass Lernanregungen aus der Gruppe geschöpft werden können:

Und dann kommt auch die Lust eben auf mehr. Und dann plötzlich sagen sie: [...] wie geht das eigentlich? Die Leute rechnen da immer so untereinander. Und dann kommen sie drauf, dass das eigentlich eine Erleichterung ist und gar nicht so schwierig, und dann kann man das halt auch einmal beginnen. Und da schaue ich halt eben, dass das möglichst auch eher von ihnen kommt, dieser Wunsch (KLinE, 554–558).

Mitunter kann die Gruppe als Korrektiv wirksam werden: Die Kursleitenden stellen Übungsmaterialien für die Heimarbeit bereit und begleiten jene Teilnehmende, die von diesem Angebot Gebrauch machen wollen, bei der Auswahl der geeigneten Übungen. Neu Hinzugekommene orientieren sich oft am Vorbild der anderen Gruppenmitglieder, wodurch sich eine Intervention erübrigt:

Weil sie es oft dann bei Kollegen sehen, also wenn sie halt sehen, die oder der nimmt sich jedes Mal was mit und da geht viel weiter dann, dass das halt was anderes ist, wie wenn man unregelmäßig kommt UND dann auch daheim nichts tut (KLinE, 311–314).

2.2 Gemischte Kurse: Deutsch als Erstsprache/Deutsch als Zweitsprache

Die Kurse einer der beiden untersuchten Einrichtungen werden als gemischte Kurse geführt, das heißt, Teilnehmende mit Deutsch als Erstsprache und Teilnehmende mit einer anderen Erstsprache lernen miteinander. Eine Kursleiterin berichtet von gemeinsamen Lernaktivitäten einer Teilnehmerin mit der Erstsprache Deutsch und einer

Teilnehmerin mit einer anderen Erstsprache. Damit die beiden von den gemeinsamen Lernaktivitäten profitieren können, ist es notwendig, als Kursleitende/r die jeweiligen Stärken und Schwächen genau zu kennen. Im berichteten Fall gelingt das: Die Teilnehmerin mit Deutsch als Erstsprache erwirbt Sicherheit im Vorlesen und im freien Sprechen – ihr erklärtes Lernziel. Die Teilnehmerin mit einer anderen Erstsprache lernt für die Führerscheinprüfung und erweitert gleichzeitig ihre Deutschkenntnisse (vgl. KLinB, 427–431). Für erstere war die gemischte Gruppe anfänglich eine Herausforderung:

Aber so, zuerst war ich schon, denke ich mir, nur Ausländer [...] aber ich meine, die [Teilnehmerin mit Migrationshintergrund] ist ganz super. Ich meine, ich habe keine Vorurteile [...]. Aber irgendwie denke ich mir, da bin ich fehl am Platz. [...] weißt, da habe ich mir gedacht, da bin ich fehl am Platz oder was tue ich da? (TNin7, 246–251)

Sie berichtet dann von den gemeinsamen Lernaktivitäten:

Weil ich ja dann auch was lerne. Weil ich passe dann auf, wie sie das liest. Nicht? Da kann man auch viel lernen. Weil dann muss ich viel aufpassen, was sie liest und dann kann sie ausbessern und dann lerne ich es viel besser. [...] denke ich mir, das ist auch ganz gut, wenn ich ihr helfe, dann ist mir auch viel geholfen (TNin7, 285–289).

Indem sie hilft, übernimmt die Teilnehmerin Verantwortung, und aus der Übernahme von Verantwortung erwächst ein persönlicher Gewinn. So können bestehende Ressentiments überwunden werden und es stellt sich ein Vertrauensverhältnis zwischen den Teilnehmerinnen ein.

Kulturelle Unterschiede können Lehr-/Lernanlässe sein. Bildung mit interkulturellem Bezug vollzieht sich vielfach nebenbei, zum Beispiel durch Gespräche, die eine „Annäherung“ (KLinF, 75) ermöglichen – „ohne dass es jetzt direkt ein Unterrichtsgegenstand ist“ (KLinF, 76). Diese Form von Bildung bedarf vor allem entsprechender zeitlicher Ressourcen und der Bereitschaft der Beteiligten, den aufkommenden Themen und Anliegen einen Platz in der Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse einzuräumen. In einem Kurs führt das Begräbnis einer politischen Person, das vom Fenster des Kursraumes aus beobachtet wird, zu einem regen Austausch über den kulturell geprägten, unterschiedlichen Umgang mit Tod und Geburt (vgl. KLinF, 352–373). Eine Kursleiterin beschreibt ihre situationsadäquate Zurückhaltung während einer „Kopftuch-Diskussion“⁵ (KLinA, 427):

5 Nicht zuletzt durch verstärkte mediale Präsenz im Erhebungszeitraum war dieses Thema in den Kursen sichtbar.

Wo es manchmal schwierig ist, weil ich mich, glaube ich, auch in der Kultur [...] zu wenig auskenne. Ich frage dann auch sehr viel die Leute. Einfach weil ich es wissen will und weil ich mich auskennen will, wenn ich mitdiskutiere [...] Finde ich auch oft sehr spannend, was sie erzählen, ja (KLinA, 427–431).

Die Kursleiterin nimmt sich situativ in ihrer Rolle als potenzielle Wissensträgerin zurück und richtet sich mit Fragen an die Teilnehmenden, um selbst mehr über Ansichten und kulturelle Praxen zu erfahren. Dies ist ein erfahrungsbasierter Austausch, der auf einem Akt des Zuhörens beruht. In anderen Fällen wird hingegen auch durchaus interveniert: Als eine Kursleiterin in einer Gruppe zu Beginn Ressentiments gegenüber zwei Teilnehmenden mit Migrationshintergrund wahrnimmt, bittet sie diese beiden Personen, in der Schrift ihrer Erstsprache Wörter und Sätze aufzuschreiben:

In einer Gruppe, da war einiges an Fremdenfeindlichkeit, das habe ich sehr schnell gespürt, und dann habe ich einfach [...] gebeten, dass sie in ihrer Sprache, in ihrer Schrift was aufschreiben, ja, aufs Flipchart. Und die haben dann gesagt, was das heißt, und unseren [Teilnehmenden mit Deutsch als Erstsprache] ist also richtig der Mund offen stehen geblieben, wie schön das ist. [...] Und auf die Art und Weise war von vornherein klar – das sind nicht die Blöden, sondern sie [...] kennen eine andere Schrift als wir und die wollen jetzt unsere lernen (KLinB, 448–452).

Unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lerntempi in der Gruppe entfalten nicht nur eine motivierende Wirkung, sie können mitunter auch zu einem Gefühl der Frustration führen: Der von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund oftmals rasch vollzogene und augenfällige Lernfortschritt beim Erwerb oder bei der Optimierung der Zweitsprache Deutsch stellt für manche Teilnehmende mit Deutsch als Erstsprache ein Problem dar (vgl. KLinA, 95ff.; KLinB, 290–299). Die gemeinsame Erweiterung des Wortschatzes ist in diesem Kontext eine Möglichkeit, Spannungen vorzubeugen und Gemeinsamkeit herzustellen (vgl. KLinB, 301–308).

2.3 Inklusive Erwachsenenbildung: Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten

Die untersuchten Kurse sind durch die Beteiligung von Personen mit Lernschwierigkeiten⁶ auch ein Beispiel für inklusive Erwachsenenbildung. Förderlich für die Inklusion von Menschen mit Behinderung ist, dass es sich bei den Kursen um „offene Lernangebote“ mit dem „Ansatz der offenen Didaktik“ handelt, „die flexibel auf die Lernenden (zeitlicher Umfang, konkrete Auswahl und Schwerpunktsetzung der Themen, Art der Bearbeitung) abgestimmt werden können“ (Babilon/Goeke/Terfloth 2007, S. 20, zit. n. Heimlich/Behr 2010, S. 818). Unter den befragten Teilnehmenden waren drei junge Erwachsene mit Lernschwierigkeiten, die im Basisbildungskurs bei ihrer beruflichen Qua-

6 Die Zuschreibung „Lernschwierigkeiten“ ist eine Möglichkeit, Menschen mit kognitiven Einschränkungen zu bezeichnen. Problematisch ist dabei, dass solche Hervorhebungen stigmatisierend wirken. „Lernschwierigkeiten“ ist jedoch die selbst gewählte Bezeichnung von Menschen mit geistiger Behinderung aus deren Selbstvertretungsbewegung „People first“.

lifizierung begleitend unterstützt wurden. In ihrem Fall ist eine adäquate Förderung über die Lebenszeit feststellbar. Ihre Benachteiligung wurde lebensgeschichtlich früh abgefangen und durch entsprechende Förderung (im familialen und schulischen Kontext sowie in der beruflichen Erstausbildung) gemildert. Bei zwei erwachsenen Teilnehmerinnen mit Lernschwierigkeiten erfolgte die Öffnung des Zugangs zu Bildung in einem wesentlich höheren Lebensalter. Sie hatten im Laufe ihres bisherigen Lebens bislang kaum adäquate Förderung erhalten. Die Teilnahme am Basisbildungskurs stellt für sie die erste wirkliche Gelegenheit dar, Selbstbestimmungsanteile zu erhöhen. Die eine Teilnehmerin arbeitet daran, Dokumente selbst lesen und verstehen zu können. Die andere Teilnehmerin entwickelt während der langjährigen Teilnahme – nicht zuletzt durch die Unterstützung der Gruppe – ein stärkeres Selbstbewusstsein und die damit verbundene Fähigkeit, sich gegenüber dem eigenen Mann stärker zu positionieren und berechnete Forderungen zu stellen. Diese Beispiele verdeutlichen die Bandbreite von Lernanliegen und die Sinnhaftigkeit individuell abgestimmter Lehr-/Lernprozesse, die in den Kursen möglich sind.

Für inklusive Erwachsenenbildung in regulären Angeboten wird empfohlen, dass nicht mehr als zwei Menschen mit Behinderung pro Kurs teilnehmen (vgl. Heimlich/Behr 2010, S. 823). Es muss jedoch die Frage gestellt werden, wie viel Differenz eine Gruppe verträgt. Personen mit Lernschwierigkeiten, mit psychischen Erkrankungen oder mit körperlicher Behinderung können sehr viel Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen. Eine gute Kommunikation innerhalb der Basisbildungseinrichtung ist notwendig, um arbeitsfähige Gruppen bilden und neue Teilnehmende in bestehende Gruppen einbinden zu können, ohne eine Überforderung für Kursleitende und Teilnehmende zu riskieren. Hier muss die bestehende Gruppe in den Blick genommen werden – gut funktionierende Gruppen haben sicher ein höheres Aufnahmepotenzial als fragile.

2.4 Junge Erwachsene und Erwachsene: Potenziale altersgemischter Gruppen nutzen

Einige der befragten Kursleitenden berichten über ihre Beobachtungen hinsichtlich der Unterschiede zwischen jungen Erwachsenen und Erwachsenen. Junge Erwachsene sind vergleichsweise herausfordernder als die überwiegend intrinsisch motivierten erwachsenen Teilnehmenden. Altersgemischte Gruppen bieten gerade für Jugendliche ein Potenzial, das in der Basisbildungsarbeit stärker genutzt werden sollte.

Ein Kursleiter beschreibt, dass erwachsene Teilnehmende den Wert der von ihm geleisteten Arbeit anerkennen, die Lernmöglichkeit würdigen und insgesamt ihre Wertschätzung zum Ausdruck bringen:

Vor allem sind das dann Menschen, die schon ein bisschen älter sind. [...] Da ist dann schon so mehr Biss da. Und vor allem da ist auch immer wieder so eine Würdigung von dem Ganzen. [...] dass da irgendetwas nicht gelernt worden ist, was man aber eigentlich doch brauchen könnte. Und dass diese Dinge doch einen Wert haben. [...] Das fehlt nämlich den Jüngeren meistens sehr stark (KLerD, 413–430).

Die These lautet also, dass den jüngeren Teilnehmenden offenbar (noch) eine Vorstellung davon fehlt, was es bedeutet, stillschweigend vorausgesetzte Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht im durchschnittlichen Umfang zu beherrschen. Erwachsene Teilnehmende haben aufgrund ihres eigenen Basisbildungsbedarfs und den daraus resultierenden Ausschlusserfahrungen vielfach ein Bewusstsein für die Bedeutung von Bildung entwickelt und könnten mit dieser Lebenserfahrung in altersgemischten Gruppen wirksam werden.

Eine Kursleiterin beschreibt die Herausforderungen, die sich in der Bildungsarbeit mit jungen Erwachsenen stellen, wie folgt:

Bei den Jugendlichen ist es eher so, dass sie mehr für sich sind. [...] Auch oft wenn ich jetzt anbiete: Na ja, du kennst dich da jetzt bei der Aufgabe nicht aus [...], aber es macht ja der da auch dasselbe. Vielleicht könntet ihr euch zusammentun und schauen, ob ihr miteinander was erreicht [...] da habe ich manchmal das Gefühl, es ist vielleicht auch noch das von der Schule so drin, man darf ja nicht abschauen [...] man muss ja alles selber wissen und nicht irgendwie Teamarbeit [...] (KLiG, 693–699).

Die hier geäußerte Hypothese verweist auf ungünstige Nachwirkungen schulischen Lernens. Altersgemischte Gruppen würden die Jugendlichen hingegen eher nicht an schulisches Lernen erinnern und könnten ermöglichen, die Sinnhaftigkeit von Teamarbeit zu erfahren. Zudem beschreibt die Kursleiterin eine spezielle Gruppendynamik bei jungen Erwachsenen – zu der es in Gruppen mit überwiegend erwachsenen Teilnehmenden nicht kommt –, nämlich einen gewissen „Gruppendruck“ (KLiG, 335), wenn sich einzelne Teilnehmende gegen gewisse Übungen zur Wehr setzen und andere Teilnehmende beeinflussen, dasselbe zu tun (vgl. KLiG, 333–347). Diese Kursleiterin verweist auf ein Potenzial, das sie vor allem den erwachsenen Teilnehmenden zuschreibt:

Also, dass sie sich da auch untereinander immer wieder aufbauen. Bei den Jugendlichen ist das nicht so stark. Das ist eher bei den Erwachsenen, dass die da so solidarisch irgendwie in der Gruppe sein können. Bei den Jugendlichen ist es eher so, dass sie mehr für sich sind. [...] Na, diese Selbstverständlichkeit, wir sind da zusammen und wir sind eine Gruppe, gibt es bei den Jugendlichen nicht für mich. Und wir können vielleicht auch was voneinander haben. Das ist eher schon bei den Erwachsenen so. [...] und so diese Stimmung insgesamt einfach eher so da ist, von einer Gemeinsamkeit (KLiG, 691–715).

Diese Beispiele illustrieren die Potenziale altersgemischter Gruppen in der Basisbildung. Allerdings müssen auch strukturelle Barrieren Beachtung finden: Es dauert eine gewisse Zeit, bis junge Erwachsene, die vielfach zur Teilnahme aufgefordert bzw. zum Kurs geschickt werden und eben nicht intrinsisch motiviert sind, ihren persönlichen *Lernsinn* entwickeln. Diese Zeit steht ihnen und ihren Kursleitenden jedoch oftmals

nicht zur Verfügung und die Aufnahme einer Arbeitsstelle wird offenbar zu einer willkommenen Ausweichmöglichkeit:

Die haben dann oft nicht so ein Durchhaltevermögen, weil sie auch unbedingt arbeiten wollen. Und wenn sie dann eine Arbeit kriegen, dann auf jeden Fall das lieber machen, als hierher weiter zu kommen. Und weil sie halt auch schon so große Enttäuschung haben. Dann kann ich nicht lesen und kann nicht richtig schreiben. Das würde länger brauchen und dann ist oft vorgesehen wirklich nur die kürzeste Einheit. Und da ist es ja noch nicht überbrückt (KLInF, 204–208).

3. Ausblick

Ergebnisse aus der Lehr-/Lernforschung können im Sinne der didaktischen Anregungsforschung einen Beitrag dazu leisten, erwachsenenpädagogische Handlungskompetenz kontinuierlich weiterzuentwickeln. Das gleichsam im Verborgenen wirkende mikrodidaktische Handeln hinter der geschlossenen Seminartür kann rekonstruiert und analysiert und dadurch als professionsbezogener Erfahrungs- und Wissensbestand zugänglich gemacht werden. Im Hinblick auf das Lehrhandeln in der Bildungspraxis gibt es kein allgemeingültiges Richtig oder Falsch, denn: Kurse und somit Gruppen zu leiten heißt immer auch, Entscheidungen situativ zu treffen. Wichtig sind die Reflexion des (eigenen) Lehrhandelns und der Austausch im Team der Kursleitenden. Das ist ein wesentlicher Beitrag zur (Weiter-)Entwicklung erwachsenenpädagogischer Prozessqualität. Gerade in der Basisbildung treten diesbezüglich einige Schwierigkeiten auf: Dort wo Erwachsenenbildung projektförmig organisiert ist, resultieren aus mangelnder Planungssicherheit strukturelle Probleme für die kontinuierliche Qualitätsentwicklung innerhalb von Einrichtungen. Zudem ist dort vielfach eine ausgeprägte Fluktuation der Lehrenden feststellbar. Verantwortlich hierfür dürfte das Ausmaß der (unbezahlten) Kursvorbereitung sein, die die stets neue Orientierung an den Teilnehmenden notwendig macht – auch wiederum vor dem Hintergrund der mangelnden Planungssicherheit. Unter solchen Bedingungen dürfte wenig Zeit für die Reflexion des (eigenen) Lehrhandelns und für den Austausch im Team bleiben.

Literatur

- Doberer-Bey, A. (2007): Qualitätsstandards für die Alphabetisierung und Basisbildung. Hrsg. von der Entwicklungspartnerschaft In.Bewegung, Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich. Wien
- Ehmann, C. (2006): Sozialer Ausschluss und Weiterbildung. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld, S. 247–254
- Heimlich, U./Behr, I. (2010): Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Aufl. Wiesbaden, S. 813–826
- Hippel, A. v./Reich-Claasen, J./Tippelt, R. (2008): Dozenten sichern Qualität. Teilnehmer- und adressatenorientierte Perspektiven auf Kursleitende und Mitarbeiter. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 2, S. 145–155

- Kastner, M. (2011): Vitale Teilhabe. Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung. Wien
- Küchler, F. v. (2010): Organisationen der Weiterbildung im Spannungsfeld von Exklusionsdynamik und Inklusion(szielen). In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 276–305
- Nuissl, E. (2000): Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neuwied/Kriftel
- Rath, O. (2008): In.Bewegung. Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, H. 68, S. 41–46
- Schrader, J. (2010): Teilnehmerorientierung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 284–285
- Siebert, H. (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 4. Aufl. München/Unterschleißheim
- Siebert, H. (2005): Didaktik – mehr als die Kunst des Lehrens? In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 9–17
- Zeuner, C./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim/Basel