

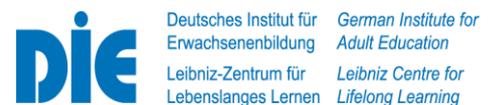


Monika Kil, Birke Dasch und Maren Henkes

Outreach – Empowerment – Diversity

Aktiver Zugang – Ermächtigung – Vielfalt

**Sammlung, Darstellung und Analyse von Beispielen “guter Praxis”
auf dem Weg zu einer teilhabeorientierten Gesellschaft**



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung - Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., April 2013

With the support of the Lifelong Learning Programme of the European Union:

517734-LLP-1-2011-1-BE-GRUNDTVIG-GNW

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Inhalt

| | | |
|------|--|----|
| 1 | Kurzdarstellung | 4 |
| 2 | Theoretischer Rahmen und Prinzipien inkludierender Erwachsenenbildung..... | 4 |
| 3 | Methodisches und analytisches Vorgehen..... | 9 |
| 4 | Analyseleitfaden..... | 10 |
| 4.1 | OED-Analyse: Ein Leitfaden zur Evaluation für inkludierende Erwachsenenbildung..... | 10 |
| 4.2 | Kommunikative Validierung aller Beispiele | 11 |
| 5 | Achtundzwanzig Beispiele “guter Praxis” nach Prinzipien geordnet..... | 15 |
| | OED Prinzip: Die “Stimme” der Lernenden hören und respektieren | 15 |
| 5.1 | Verantwortung übernehmen für die Inklusion ethnischer Minderheiten (England) | 15 |
| 5.2 | Soziale Inklusion mit Sprache, Beruf und Beteiligung ermöglichen (Estland)..... | 16 |
| 5.3 | Für diejenigen ohne Recht: Rechte und Teilhabe zur Verfügung stellen (Frankreich) | 17 |
| 5.4 | Den “roten Faden” reichen und den Weg vorwärts selbstbestimmt lassen (Schweden)..... | 18 |
| 5.5 | Elne Weiterbildungseinrichtung, die entstand, weil Menschen träumen durften (Spanien) | 19 |
| | OED Prinzip: Kohärente Didaktik konzeptualisieren..... | 20 |
| 5.6 | Menschen, die Möglichkeit geben, ihren Weg des Lernens zu wählen, um Exklusion zu verhindern (Frankreich)..... | 20 |
| 5.7 | Aktiver Dialog als Fundament demokratischer Prozesse (Dänemark)..... | 22 |
| 5.8 | Bildungsarbeit mit Respekt gegenüber Lernwelten (Griechenland) | 23 |
| 5.9 | Räumliche Alternativen setzen neue Lernpotenziale und –optionen frei (Österreich) | 24 |
| 5.10 | Erwachsenenbildung auf hohem Niveau und kostenfrei für alle (Türkei)..... | 26 |
| | OED Prinzip: Professionalitätswechsel zulassen: Lehrende mit der Expertise von Lernenden..... | 27 |
| 5.11 | Begegnendes Lernen: Aufsuchen, Beteiligung und Rückmeldung (England)..... | 27 |
| 5.12 | Migrantinnen werden Multiplikatorinnen für Erwachsenenbildung (Deutschland)..... | 29 |
| 5.13 | “Peers” verantworten Lerninfrastrukturen selbst (Griechenland) | 30 |
| 5.14 | “Ältere” als “Community Educators”: Zeit, Respekt und Einlassen auf Interkulturalität (Irland)..... | 31 |
| 5.15 | Multiplikatoren/-innen mit der Kompetenz “dialogischen Lernens” sind der Schlüssel (Spanien)..... | 32 |
| | OED Prinzip: Kohärente Lernräume kreieren | 33 |

| | | |
|------|--|----|
| 5.16 | Öffentliche Räume nutzen: Sprachenlernen durch Alltagskompetenz und Brauchtum (Finnland)..... | 33 |
| 5.17 | Berufliche Interessen „selbstständig“ verwirklichen lernen (Bulgarien)..... | 35 |
| 5.18 | “Wurzeln schlagen” mit Gärtnern (Deutschland) | 36 |
| 5.19 | Möglichkeiten interkulturell-schöpferischer Aktivität schaffen (Deutschland) | 38 |
| 5.20 | Erwachsenenbildung als Kommunikation über Familie, Schule und Elternschaft (Spanien) | 39 |
| 5.21 | Naturnahe Lernräume: Lernen ohne Angst und Vorurteil (Österreich) | 41 |
| | OED Prinzip: Vollständige Angebote ermöglichen | 42 |
| 5.22 | Weiterbildung für Frauen – Weiterbildung gegen Diskriminierung (Spanien)..... | 42 |
| 5.23 | Durch Erwachsenenbildung zum Akteur sozialen Wandels werden (Schweden) | 44 |
| 5.24 | Bildungsarbeit mit Fahrenden und Roma, um Diskriminierung mit Hilfe von sozialer Gerechtigkeit und Menschenrechten zu beenden (Irland) | 46 |
| 5.25 | Nicht Sprachenlernen allein: Unterstützung, Bildung, berufliches Training und Sprachenclubs kombinieren (Estland) | 48 |
| 5.26 | Gesellschaftlicher Mehrwert im Sprachenlernen (Dänemark) | 50 |
| 5.27 | Inklusion erreichen mit kompletten Angebotszyklus (Deutschland) | 51 |
| 5.28 | Vertrauen und Zutrauen für Bildung ermöglichen (Türkei)..... | 52 |
| 6 | Zusammenfassung: Fünf OED Prinzipien..... | 53 |
| | OED Prinzip: Die “Stimme” der Lernenden hören und respektieren | 53 |
| | OED Prinzip: Kohärente Didaktik konzeptualisieren..... | 54 |
| | OED Prinzip: Professionalitätswechsel zulassen: Lehrende mit der Expertise von Lernenden..... | 56 |
| | OED Prinzip: Kohärente Lernräume kreieren | 57 |
| | OED Prinzip: Vollständige Angebote ermöglichen | 59 |
| 7 | Eckpunkte für die Professionalisierung..... | 61 |
| 8 | Literatur und Links | 63 |
| 9 | Anhang | 64 |
| 9.1 | OED-Analyse-Leitfaden | 64 |
| 9.2 | Autoren/-innen der 28 Analyse-Leitfäden “guter Praxis” | 73 |

1 Kurzdarstellung

Das von der EU geförderte Grundtvig-Netzwerk „OED: Outreach – Empowerment – Diversity/ Aktiver Zugang – Ermächtigung – Vielfalt“ hat zum Ziel Expertise im Bereich der Forschung und Entwicklung von Erwachsenenbildung zusammenzubringen. Es sollen Konzepte und Methoden der Weiterbildung identifiziert werden, die es ermöglichen marginalisierte und bildungsbenachteiligte Gruppen, insbesondere Migranten/-innen und ethnische Minderheiten, nicht nur an Weiterbildung partizipieren zu lassen, sondern auch aktiv als Lerner/-innen mit ihren Lernbedürfnissen einzubeziehen.

In dieser Publikation werden 28 Beispiele „guter Praxis“ von Autorinnen aus dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen dargestellt und analysiert, um Anhaltspunkte für die Professionalitätsentwicklung auf dem Weg zu einer inkludierenden Erwachsenenbildung zu erhalten. Die Erarbeitung eines Analyseleitfaden/Grids ermöglicht als Vorarbeit eine nahezu vollständige Erfassung des jeweiligen Weiterbildungsangebots. Von insgesamt 13 EU-Partnerländern im Projekt sind die Fälle jeweils einheitlich gesammelt, Bildmaterialien, Einverständniserklärungen u.v.m. beschafft und kommunikativ validierende Arbeitsschritte durchlaufen worden.

Die hier identifizierten fünf OED Prinzipien bilden Anhaltspunkte für methodische Hilfestellungen für Planend Tätige, Trainer/-innen und Kursleitende in der Erwachsenenbildung:

1. Die “Stimme” der Lernenden hören und respektieren
2. Kohärente Didaktik konzeptualisieren
3. Professionalitätswechsel zulassen: Lehrende mit der Expertise von Lernenden
4. Kohärente Lernräume kreieren
5. Vollständige Angebote ermöglichen

2 Theoretischer Rahmen und Prinzipien inkludierender Erwachsenenbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) hat die Aufgabe für das Arbeitspaket “Sammlung, Darstellung und Analyse von Beispielen “guter Praxis”“ im Rahmen des von der Europäischen Union (EU) geförderten Grundtvig-Netzwerkes „Outreach – Empowerment – Diversity“ eine Fallsammlung durchzuführen und zu analysieren. Voraussetzung für die intersubjektiv nachvollziehbare Dokumentation und Analyse der Fälle bildet dabei ein einheitlicher Analyse-Leitfaden/Grid. Ein Frageraster, welches die Zielstellung und Entwicklungsaufgabe von Erwachsenenbildung, Zugang und Partizipation an (nachholender) Bildung im Erwachsenenalter für sogenannte Bildungsbenachteiligte zu ermöglichen, operationalisiert, liegt aber noch nicht vor. Es ist angesichts von theoretischen Vorannahmen, empirischen Vorarbeiten und Teilstudien zu vorliegenden Indikatoren (wie z.B. bürgerschaftliches Engagement/active citizenship) erst für das Projekt zusammenzustellen. Mit Hilfe eines Pilotbeispiels wird das Raster erprobt und für die Übertragbarkeit den Partnern zur Verfügung gestellt. Das Raster wird zukünftig einen Rahmen geben, damit möglichst viele Aspekte und Anhaltspunkte in einer strukturierten Form vorliegen, um Potenziale für die zukünftige

Gestaltung von Hilfestellungen zur Planung und Konzeption von inkludierender Erwachsenenbildung eröffnen zu können. Die hier vorliegende Publikation beinhaltet die Sammlung „guter Praxis“ und analysiert sie im Hinblick auf die im weiteren Verlauf des Projekts ebenfalls zu entwickelnden Hilfestellungen für die in der Erwachsenenbildung planend Tätigen, Lehrenden und Trainer/-innen. Insgesamt lauten die offiziellen englischsprachigen Ziele des OED-Netzwerk-Projektes wie folgt:

- provide a collection and analysis of good practice examples from across Europe that tackle the overlap of social inclusion and active citizenship (EN, FR, DE)
- analyse outreach strategies to marginalised groups and provide information to other adult education institutions how to organise this
- promote diversity in adult education organisations and their training
- develop empowerment strategies based on good practice and experiences of the network in order to engage learners from disadvantaged backgrounds
- improve teaching methodology for diverse target groups that empowers them and publish methodology guidelines for trainers (EN, DE, FR)
- improve the management of adult education institutions through diversity and the inclusion of learners' voices
- look at how including diverse learners' voices can improve adult education
- provide policy recommendations that will tackle the integration of marginalised groups, their empowerment and participation in lifelong learning (EN, FR, DE).
- organize a European conference in Brussels to present the results

Angesichts der Ressourcen des Projektes und seiner Anlage als Netzwerk sind nicht alle Forschungs- und Entwicklungsarbeiten mit den bewilligten Projektmitteln durchführbar. Es sind forschungs- und entwicklungsbezogene Eigenleistungen und Expertise von allen Partnern in das Projekt einzubringen. Am DIE ist eines von vier Forschungs- und Entwicklungsprogrammen, „Inklusion/Lernen im Quartier“, sehr eng mit der Thematik des OED-Netzwerkes verbunden. So sind dort derzeit fünf EU-Projekte und weitere nationale Projekte verankert, die ihre Schwerpunkte im Bereich „sozialraumorientierte Erwachsenenbildung“, „Ältere“, „Alphabetisierung/Grundbildung“ und „Migration“ haben. Die Klammer für das Programm, damit nicht eine zielgruppenbasierte Erwachsenenbildung unverbunden nebeneinander steht und sogar paradoxer Weise neue Ausschließungs- und Benachteiligungseffekte auslöst, bildet das soziologisch fundierte Konzept der „sozialen Inklusion“ (vgl. Kil/Kronauer 2011). Soziale Inklusion wie sie hier verstanden wird, meint gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe, die durch die Einbindung von Menschen in die wechselseitigen Sozialbeziehungen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, durch Reziprozität in Verwandtschaft und Bekanntenkreise sowie die Zuerkennung und Materialisierung von (persönlichen, politischen und sozialen) Bürgerrechten gewährleistet wird. Umgekehrt bedeutet Exklusion letzten Endes den Abbruch der Wechselseitigkeiten und damit soziale Isolation und den Verlust von Bürgerrechten (z.B. formale Verweigerung). Stärker als „Integration“ hebt „Inklusion“ angewendet in einer Analyse und auch normativ gesetzt auf die Qualität einer demokratischen Gesellschaft und deren Voraussetzungen zum selbstbestimmten Handeln eines Jeden ab (vgl. Kronauer 2011). Der Erwachsenenbildung kommt dabei die zentrale und wertvolle Aufgabe zu, eine Erweiterung von Teilhabemöglichkeiten zu ermöglichen, denn Bildung ist als soziales Bürgerrecht im Konzept „Inklusion“

eingeschlossen. Das OED-Projekt ist deshalb für alle Projektpartner hoch relevant, um selbst in der empirisch fundierten Ausgestaltung einer „inkludierenden Erwachsenenbildung“ voranzukommen.

Der Bericht ist so aufgebaut, dass zunächst der theoretische Rahmen und Annahmen, dann das methodische und analytische Vorgehen, die Entwicklung und Anwendung des Analyse-Rasters/Grids, die damit gewonnen Fälle – bereits in der Gesamtheit analysierend geordnet – kurz dargestellt und anschließend die Hauptthemen des OED-Projektes ausgewertet werden. Darauf aufbauend werden Eckpunkte für die Professionalisierung der in der Erwachsenenbildung Tätigen vorgenommen.

Den Leitgedanke für die Sammlung und Analyse der Beispiele „guter Praxis“ bildet das soziologische Konzept der „sozialen Inklusion“. Dabei wird davon ausgegangen, dass nur wer (hier ist die das Weiterbildungsangebot anbietende Erwachsenenbildungsorganisation gemeint) ein inkludierendes Interesse und Verständnis im Hinblick auf die Teilhabe von marginalisierten und bildungsbenachteiligten Gruppen hat und für diese Konzeptionen erarbeitet und Angebote durchführt, überhaupt einen „aktiven Zugang“/Outreach in seiner jeweiligen Umgebung betreibt. Dies bedeutet dann entsprechende Aufgaben und die Bereitstellung von Ressourcen, um z.B. im eigenen Quartier auf die Bewohner/-innen zuzugehen, Netzwerkarbeit zu pflegen und aktiv Menschen, die Experten/-innen und Betroffene sind, in die eigenen Planungen und die Durchführung von Weiterbildung einzubeziehen. „Outreach“/„Aktiver Zugang“ kann also nur dann erfolgreich sein, wenn ein inkludierendes Verständnis auch in der Weiterbildungsorganisation gelebt wird. Die Situation des Weiterbildungspersonals, die angewendeten Lehr-/Lernmethoden, die Kurs- und unterstützenden Angebote etc. bilden den Ausdruck eines inkludierenden Verständnisses und machen dieses nach außen hin sichtbar.

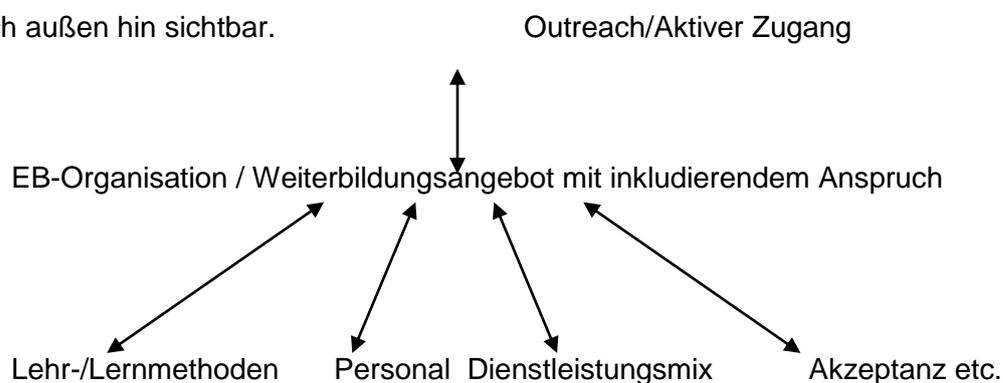


Abb. Ausgangspunkt der Sammlung und Analyse

Eine weitere Prämisse und Klärung ist vorab ebenfalls grundlegend (aus Kil/Kronauer 2011, S. 42 ff.): Erwachsenenbildung ist ein wichtiger Teil von Inklusion, sie kann jedoch nicht alleinig für die „Herstellung“ von Inklusion verantwortlich gemacht werden. Aus dem Bildungsauftrag der Gesellschaft gegenüber den Einzelnen ist mehr und mehr die Verpflichtung des Einzelnen gegenüber der Gesellschaft geworden, sich zu bilden und weiterzubilden. Die Bildungseinrichtungen sehen sich deshalb dem Dilemma gegenüber, mit in der Regel zu geringen finanziellen Mitteln und persönlichen Ressourcen vor allen anderen Institutionen die Herkulesarbeit der Inklusion schultern zu sollen, und dabei individuelles Scheitern und somit Exklusionen doch nicht im notwendigen Maß verhindern zu können. Bildung im Allgemeinen und Weiterbildung im Besonderen befinden sich unter diesen Bedingungen in einer problematischen Situation der Überforderung. Zugleich besteht gerade bei der Weiterbildung die Gefahr, dass sie ihren Aufgaben-

bereich angesichts knapper Kassen mehr und mehr auf diejenigen Leistungen beschränken soll und muss, die, auf den ersten Blick, die unmittelbarsten Erfolge versprechen: arbeitsmarktbezogene Qualifizierungen. Hier besteht die problematische Situation einer dem eigenen Anspruch nach unzulässigen Verengung. Überforderung und Verengung – diese beiden problematischen Konstellationen, mit denen sich die Weiterbildung konfrontiert sieht, können nur politisch-institutionell, mit einer Ausrichtung auf Verantwortlichkeiten angegangen werden. Dies scheint die Voraussetzung dafür zu sein, dass Weiterbildung ihren genuinen Anspruch, Teilhabe und Demokratie voranzubringen, weiter aufrecht erhalten kann. Mit einem „verkürzten“ Verständnis würde die Angebotspalette von Erwachsenenbildung einer Bildungspolitik und -steuerung unterworfen, die ihre Konsequenzen allein aus bildungsökonomischen Erwägungen heraus ableitet. Es blieben Chancen für mehr Bildungsgerechtigkeit, Teilhabe und nachholender Aneignung sowie persönlicher Entwicklung durch die Teilnahme an allgemeiner, politischer und kultureller Erwachsenenbildung ungenutzt. Erwachsenenbildung bildet einen Wert an sich. Sie ermöglicht die Sicht auf das Weltwissen, und durch sie werden die eigenen Erfahrungen mit Aneignungsprozessen konfrontiert. Dies kann freiwillig, in Gruppen, in vielfältigen Lernprojekten/-aufgaben, Wissensbedarfen und Weiterbildungsbedürfnissen geschehen und sollte eben nicht nur für bestimmte Gruppen und Alterskohorten zur Verfügung stehen. Diese angesprochenen Anforderungen und Aufgaben lassen sich in drei Bereiche von „Erträgen“ gruppieren, die v.a. in der derzeitigen Forschung zum Konstrukt „Benefits of Lifelong Learning“ (vgl. Kil/Operti/Manninen 2012) empirisch geprüft werden können:

Erwachsenenbildung erhält und entwickelt Lernvoraussetzungen¹

Als zentrale Voraussetzung für eine Teilnahme an Erwachsenenbildung überhaupt - und vor allem die Teilnahme an deren freiwilligen und offenen Angeboten - kann eine generelle Lernfähigkeit und Lernbereitschaft/-motivation zählen.

Erwachsenenbildung ermöglicht Teilhabe und Mitwirkung an einer demokratisch ausgerichteten Gesellschaft

Eine Erwachsenenbildung in bzw. für Europa kann angesichts ihrer unterschiedlichen Organisationsformen und Systemvoraussetzungen über alle EU-Staaten hinweg wohl kaum einheitlich definiert werden. Es lassen sich aber Eckpunkte benennen wie Selbstständigkeit, Selbstbestimmung, Mündigkeit, Subjektivität und kritische Bildung, innerhalb dessen sich moderne Pädagogik bzw. Erwachsenenbildung konstituiert (vgl. Pongratz 2010). Ein möglicher Nutzen liegt im Bereich der genuinen Ziele von Erwachsenenbildung: In der Bewältigung von Veränderung, der (kommunikativen) Auseinandersetzung mit Neuem und Anderem und in der Erweiterung von reflexiven Bewältigungs- und Entfaltungsoptionen seitens des Individuums im Austausch mit anderen und in Konfrontation mit gesellschaftlichen Problemstellungen.

Erwachsenenbildung stützt soziale Inklusion

Unbefristete Vollzeitbeschäftigung geht zurück und eine Krise des gesellschaftlichen Zusammenlebens manifestiert sich im Bereich der sozialen Nahbeziehungen. Die Formen des Zusammenlebens und die

¹ Die drei Aufgaben, geordnet nach diskutierten und zum Teil geprüften Benefits von Erwachsenenbildung sind aus: Kil/Motschilnig/Thöne-Geyer 2012, S. 168 ff.

Lebensläufe werden weniger von Konventionen bestimmt und können nun stärker individuell gestaltet werden. Damit werden Exklusionsrisiken für alle Bevölkerungsgruppen und -schichten größer. Soziale Exklusion umfasst dabei drei Dimensionen – die Erwerbsarbeit, die sozialen Nahbeziehungen und die Bürgerrechte, darunter Bildung und soziale Sicherung (vgl. Kil/Kronauer 2011). Erwachsenenbildung kann gerade wegen der Breite ihres Angebots einen wichtigen Beitrag zur Inklusion in allen Dimensionen und durch deren bewusste Verknüpfung leisten.

Diese breite Funktion von Erwachsenenbildung im Hinblick auf ihren Nutzen, ist auch im Projektverlauf, d.h. während der Meetings diskutiert worden. So sind Verengungen auf das „Funktionieren von Menschen“ als Ergebnis von Erwachsenenbildung kritisch zu sehen. Dies wurde am Ziel im CRELL-Report „trust and loyalty towards democratic institutions as a desirable learning outcome“, vom schwedischen Partner deutlich gemacht. Würde dies ein Ziel von Erwachsenenbildung sein, dann wäre sie zu stark bewahrend und wenig innovierend. Das Konsortium sieht Erwachsenenbildung deshalb auch als „concepts of open civic education aiming to enable people to behave as critical and responsible citizens“. Um auch für ein „unbequemes“ Verhalten wie z.B. dem „Erlernen“ des Schutzes der Umwelt, dem Einsatz für Nachhaltigkeit und der Abgabe von Privilegien offen zu sein, wird eine „wider definition of the term civic education not just restricted to politics ("Confidence to engage politically"), but including a broader understanding (society, environment ...) vertreten (vgl. Protokoll EAEA 2012).

Mit diesem Hintergrundverständnis sind die Indikatoren, die im Analyseleitfaden/Grid angewendet wurden/werden abzugleichen. Wo es möglich ist, wird aber selbstverständlich auf umfassende (Teil-)Studien zurückgegriffen. Die Europäische Union hat den Begriff „active citizenship“ selbst stark gemacht und es gibt einige Projekte, die sich damit bereits auseinandergesetzt haben. So sind die Arbeiten der EU-nahestehenden italienischen Forschungseinrichtung CRELL, Centre for Research on Lifelong Learning, berücksichtigt (Umsetzung eines Forschungsnetzwerks „Active Citizenship for Democracy“). Hier sind bereits empirisch fundiert Indikatoren benannt, die anzeigen, was es heißt ein/e „active citizenhip“ zu sein. Es gibt dabei affektive und kognitive Kompetenzdimensionen, die über Weiterbildungsangebote von Anbietern indirekt thematisiert oder direkt angeboten werden könnten.

Mit diesem Konstrukt haben wir analog zur Inklusion aber das Problem, dass wir Konstrukte nicht direkt in den Angeboten finden werden können, sondern die Einrichtungen nur daraufhin analysiert werden können, ob sie sich einer entsprechenden Angebotsstruktur überhaupt verpflichtet sehen. Die Ergebnisse bleiben in der Verarbeitungsverantwortung der Individuen selbst als ein kognitives Lernergebnis und/oder geänderte Verhaltensweise, die sich in der Regel erst nach der Teilnahme an der Weiterbildung einstellen wird: Auch wenn man Inklusion und Active Citizenship als zentrale Prädiktoren sieht – eine kausale Verbindung zwischen Weiterbildungsteilnahme und Inklusion/Active Citizenship bleibt eine „Black Box“ in den Analyseleitfäden!

Die Komplexität des Entstehens von sog. „Outcome“, von Benefits in einem weiteren Sinne (da es sich um Lernzuwachs handeln kann, aber auch um eine gestärkte soziale Beziehung, die einem bspw. hilft einen Job zu bekommen oder einen Anstoß erhält, dass man das Rauchen nach einer Weiterbildungsmaßnahme (kein Raucherentwöhnungskurs) aufhört), kann in diesem Projekt zwar nicht untersucht werden. Hier kann aber die Erreichbarkeit von „marginalisierten“ Gruppen als „Außenkriterium“ gelten. Die Beispiele dieser „guten Praxis“ zeigen auf, wie, mit welchen Angeboten und leitenden Prinzipien Inklusion mit

Erwachsenenbildung möglich werden kann. Dabei ist auch festzuhalten, dass alle Programme/Projekte mit öffentlicher finanzieller Förderung entstanden sind und ermöglicht wurden. Einige der Beispiele „guter Praxis“ basieren auf EU-Förderung (z.B. Griechenland 5.10., Türkei 5.13).

3 Methodisches und analytisches Vorgehen

Mit Hilfe des Analyseleitfadens/Grids bestehen also Vorannahmen, die wir auf die Beispiele anwenden. Einmal theoretischer Art (Literatur, Indikatoren) und andererseits durch Vorannahmen, die die beteiligten Partner im Projekt durch ihren Auswahlprozesse eingebracht haben, denn auch sie haben ein empirisches Bild über die Erwachsenenbildungs-Einrichtungen. Angesichts der indirekten Überprüfbarkeit sollte zumindest ein reales Gespräch mit der vorausgewählten Einrichtung durch die jeweiligen Partner geführt werden, denn vieles ist leicht aufgeschrieben, aber nicht umgesetzt. Vieles ist generalisiert, aber nicht konkretisiert, wie es geht! Erst dann können die Indikatoren und Einschätzungen überarbeitet, illustriert werden und wir gelangen zu einer Fallsammlung, die uns generelle Indikatoren für die Weiterbildung kommunikativ validiert. In einem direkten Gespräch erfährt man eher wie sich die Indikatoren in der Realität spiegeln: Sind sie im aktiven Tun der Einrichtung wiederzufinden? Dabei können es nur exemplarische Anhaltspunkte sein, die aber mit ihrer Reichweite und Umsetzung für eine konsistente übergreifende Verfolgung von inkludierender Erwachsenenbildung als Beleg gelten können. In einem Zitat des Modellfalls zum Test des Analyseleitfadens/Grids soll diese Reichweite von miteinander geführten Gesprächen mit einem Zitat anschaulich und deutlich werden:

„Das ist sehr klar - wenn wir ähm also ich sag mal, wenn Frauen, die hier bei uns waren rausgehen und einen festen Schritt in ihre Zukunft machen können. Und, wenn wir alle in den Spiegel gucken können und sagen können, wir haben unser Leitbild nicht verraten. Und, dass wir sagen, unter einen bestimmten Preis gehen wir nicht. Ne, also das ist so. Eher gehen wir unter. Und also machen wir zu. Und das ist bei der Größe auch machbar. Ne, also das ist da wirklich und das sagen auch alle. Also lieber machen wir zu, als das wir in diese Dumping-Ecke gehen und diese Qualität nicht mehr bringen können, die so wesentlich dazu beiträgt, dass eben diese Frauen hier rausgehen und sagen: das war's! Ich hab was kapiert. Ich geh einen Schritt, einen großen, einen kleinen wie immer, aber ich weiß wo es langgeht für mich“ (berami, Bsp. „guter Praxis“ 5.27, Pilotbsp.).

Mit diesem Beispiel lässt sich ein Indikator belegen: “Konsistente Umsetzung des inklusiven Selbstverständnisses auf der Ebene der Organisation findet statt“. Diese organisationsrelevanten Daten zu finden, ist Aufgabe der Partner bei ihren Fallbeschreibungen. Suchstrategien und Belege sollen aber durch die Operationalisierungen auf genereller Ebene „nur“ angeregt werden, so dass man zwar weiß, wonach zunächst gesucht werden kann, aber das Grid offen für Neues bleibt. Dieser Beispielfall „guter Praxis“ ist dabei mehr Orientierung als Vorbild. Es wurde vom DIE eine Organisation ausgewählt, die mit ihren Beratungs- und Weiterbildungsangeboten Migranten/-innen unterschiedlichster Schul- und Ausbildung erreicht:

Berami (seit 1990, Neugründung 2000): Berufliche Integration e.V. in Frankfurt am Main, Beratung und Weiterbildung für Migrantinnen und Asylbeantragende

- Die Organisation betreibt aufsuchende „Akquisearbeit“, durch Kooperation mit anderen Einrichtungen u. Akteursgruppen
- Erstberatung erfolgt auf deutsch ohne Angehörige / diese Zumutung wird aushaltbar durch „Modelllernen“
- Individuelle Bezugsnormen werden angewendet und Wertschätzung findet durch Ausstattung statt; hier Verwendung von moderner EDV als ein zentrales Medium des Deutschlernens

- Das Personal selbst ist nicht „monokulturell“
- Es findet „Supervision“ für die Mitarbeitenden statt (z.B. beim gemeinsamen Mittagessen)
- Die Beratung ist außerhalb der Lerngruppe ausdifferenziert und professionell, während in der Gruppe der Fokus auf „Lernen“ liegt
- Es gibt ein zusätzliches Lernsetting „Lernhaus“ (z.B. können Qualifikationen für Ehrenämter erworben werden)

Für die Partner ergibt sich der folgende methodische Kreislauf:

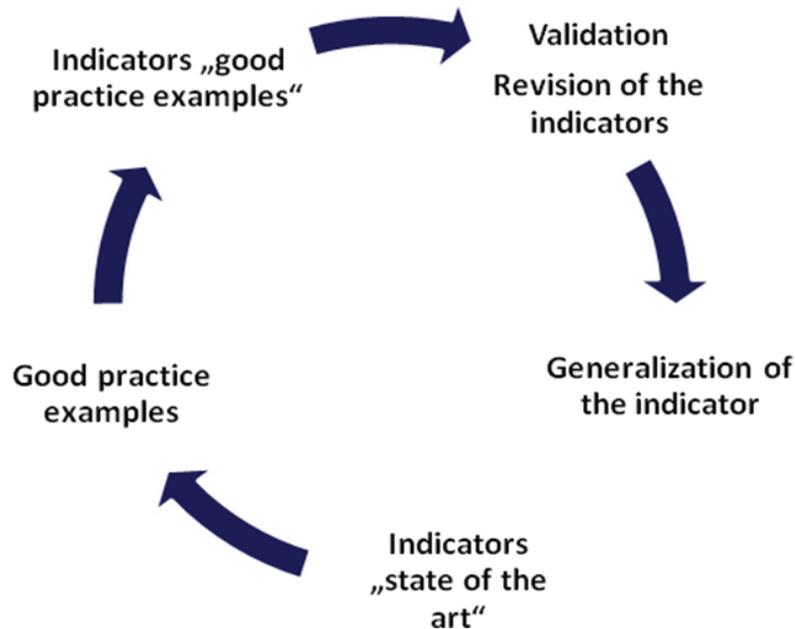


Abb. Methodischer Ablauf der Identifizierung von Beispielen „guter Praxis“

Zusammenfassend begründet sich das Vorgehen wie folgt:

- Der größte Teil der Indikatoren ist nur indirekt erfahrbar
- Gespräche helfen Besonderheiten und auch Schwierigkeiten festzustellen
- Originalantworten veranschaulichen, die oft abstrakten Indikatoren
- Intermediäre Institutionen, die auch im OED-Projekt vertreten sind, erfahren etwas über das reale Bildungsleben

4 Analyseleitfaden

4.1 OED-Analyse: Ein Leitfaden zur Evaluation für inkludierende Erwachsenenbildung

Es gibt inzwischen eine Vielzahl von nationalen (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2011; Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. 2011) und internationalen Broschüren (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2009), Leitfäden (vgl. Kyriazopoulou/Weber 2009), Erfahrungsberichten, aber auch empirische Hinweise darauf (vgl. Hoskins et.al. 2008; NIACE 2001; Nuissl/Hilsberg 2009; Reddy 2012; Stroh 2011), wie eine Organisation beschaffen sein sollte und welche Anforderungen auf die Mitarbeitenden zukommen, wenn sie Inklusion glaubwürdig in ihr Leitbild schreiben

will. Vor allem der öffentliche Dienst hat mit Anstrengungen im Bereich Diversity, interkulturelles Lernen konkrete Aufgaben formuliert und in einigen Kommunen bereits auch durchgesetzt. Eine Zusammenschau von Anforderungen die inkludierende Erwachsenenbildung betreffen, liegt bisher allerdings noch nicht vor. Die Bezugnahme auf Anforderungen und Erfahrungen kann allerdings nicht additiv und adaptiv erfolgen. Damit sie sich in der Organisation und im Arbeitsalltag einer Erwachsenenbildungseinrichtung überhaupt umsetzen lassen und als anschlussfähig erweisen, sollte sich das Genuine einer Erwachsenenbildungsinstitution, das Verhältnis von Lehren und Lernen, der pädagogische Bezug, in einem Gestaltungsrahmen "Inklusion" wiederfinden und sich offen, immer wieder neu darauf beziehen.

Der Analyseleitfaden/das Grid stellt eine Checkliste dar, die kommunikativ validiert und erprobt ist. Unabhängig von diesem Projekt, d.h. der hier analysierten Fälle, kann dieses Instrument für die Erwachsenenbildungspraxis generell angewendet werden; dies können sowohl interne als auch externe Evaluationaktivitäten sein. Der Analyseleitfaden setzt eine Vielzahl von Dimensionen und Bereichen in eine systematische Abfolge. Letztlich kann eine Weiterbildungseinrichtung/ein Weiterbildungsprogramm als „inkludierend“ eingeschätzt werden, wenn alle Indikatoren Belege finden. Die Struktur des Leitfadens beinhaltet:

- Generelle Informationen über den Fall
- Selbstdarstellung des Anbieters (Verständnis von Inklusion und Einstellungen zu Diversity, Kooperation und Netzwerke, aufsuchende Strategien)
- Das Weiterbildungsangebot (Spektrum/Bereiche, Dienstleistungsmix, Lehr-/Lernmethoden)
- Individualisierungsgrad des Angebots (Wie werden Weiterbildungsbedürfnisse und Lernbedarfe identifiziert? Bietet die Organisation individuelle Unterstützung an (z.B. Mentoring, Beratung)
- Personal (Anzahl, Personalentwicklung, Wertorientierung, Zusammenarbeit, Lehrmethoden, Reflektionsmöglichkeiten, Kompetenzen)
- Teilnehmende (Welche Gruppen werden erreicht? Teilnehmendenstatistik)
- Partizipation (Teilnehmendenakquise, Erreichbarkeit von Angeboten, Akzeptanz, Beteiligung)
- Soziale Einbettung (soziale Netzwerke durch Erwachsenenbildung)
- "Civic competencies" (Lernergebnisse im Hinblick auf zivilgesellschaftliche Kompetenzen)
- Bewertung
- Anlagen über illustrierendes Material
- Literaturbelege

4.2 Kommunikative Validierung aller Beispiele

Für die Erarbeitung des Grids wurden Recherchen und die Analyse von eigenen Forschungsarbeiten am DIE berücksichtigt. Die Bereiche "Selbstdarstellung" (1.) Angebot (2.), Individualisierungsgrad des Angebots (3.), Personal (4.), Teilnehmende (5.), Partizipationsgrad (6.), Soziale Einbindung (7.) und Zivilgesellschaftliche Kompetenzen (8.) werden jeweils definiert und operationalisiert. Im Anschluss soll das Beispiel „guter Praxis“ selbst bewertet und eingeschätzt werden. Zum Schluss wird ein Index über beigefügte Materialien angelegt, z.B. Fotos, Audioaufnahmen und Schulungsunterlagen.

Die ersten Einschätzungen zum Grid waren positiv in dem Sinne, dass alle Kriterien als nützlich und relevant eingeschätzt wurden. Ein gewisser Ausbaugrad eines Erwachsenenbildungssystems bildet jedoch die Voraussetzung. Es liegt hier erstmals eine Zusammenfassung von Kriterien bzw. Indikatoren vor, die eine Erwachsenenbildung insgesamt beschreiben kann, die Menschen erreicht, die oft als schwer erreichbar gelten und für diese ein besonderer Bedarf an (nachholender) Bildung postuliert wird. Bedenken gab es in der Bearbeitung aller Kriterien/Indikatoren, da einerseits nicht überall vergleichbare Systemvoraussetzungen vorhanden sind und auch die Partner in ihren zeitlichen und monetären Ressourcen für das Projekt eingeschränkt sind. Geplant war, von jedem der 15 Partner zwei Beispiele guter Praxis zu erhalten, um danach die ertragreichsten 10 Beispiele/i.S. einer „Top Ten“ genauer zu analysieren. Ein einheitlicher Abgabetermin wäre organisatorisch dazu Voraussetzung gewesen und dieser ließ sich angesichts der Partnerzahl und der Veränderungen innerhalb des Konsortiums schwerlich organisieren, z.B. haben bei zwei Partnern zwei Projektmitarbeitende ihre Organisation verlassen und es kam zu Übergangszeiten in der Bearbeitung der Fälle². Das eine Beispiel „guter Praxis“ des bulgarischen Partners beinhaltet des weiteren zwei Projekte „guter Praxis“ und wurde als ein Beispiel gezählt. Daher wurde gemeinsam entschieden, diese beiden Beispiele zu einem Beispiel zusammenzufassen. Schlussendlich besteht die Sammlung aus 28 Fällen. Aufgrund der Einzigartigkeit, der Breite der Beispiele und der zu verbleibenden Zeit wurde beschlossen, alle Fälle in die Analyse einzubeziehen und inhaltlich darzustellen.

Das Analysegrid wurde im März 2012 an die Partner zur Bearbeitung weitergeleitet. Als Termin für die Abgabe des ersten Beispiels guter Praxis wurde Ende April 2012 festgesetzt und für die Abgabe des zweiten Beispiels Ende Mai. Der Rücklauf stellte sich wie folgt dar:

| Rücklauf 1. Beispiel guter Praxis | |
|--|------------------------------|
| Geplant | 60 % d.h. 9 Beispiele von 15 |
| Ein Monat später als geplant | 27 % d.h. 4 Beispiele von 15 |
| Zwei oder mehr Monate später als geplant | 13 % d.h. 2 Beispiele von 15 |

| Rücklauf 2. Beispiel guter Praxis | |
|--|------------------------------|
| Geplant | 31 % d.h. 4 Beispiele von 13 |
| Ein Monat später als geplant | 31 % d.h. 4 Beispiele von 13 |
| Zwei oder mehr Monate später als geplant | 38 % d.h. 5 Beispiele von 13 |

Der Hauptgrund für einen verzögerten Rücklauf lag insbesondere darin, dass die sehr detaillierten Informationen, welche mit dem Analyseleitfaden abgefragt wurden, nicht alleine durch externe Ressourcen wie Internetseiten, Publikationen u. a. beschafft werden konnten. Alle Partner haben daher direkt Kontakt mit den ausgewählten Good-Practice-Organisationen aufgenommen, um spezifische Information über Telefon- oder persönliche Interviews beizubringen, wobei hier einige Zeit benötigte wurde, um den Kontakt

² Vereinbarung aufgrund Personalwechsel, dass Finnland ein statt zwei Beispiele beiträgt

herzustellen und einen Interviewtermin zu finden. Ein weiterer Grund für die Verzögerungen war, neben einem engen Terminplan der Partner, die Notwendigkeit Informationen, welche in der jeweiligen Landessprache erhalten wurden, ins Englische zu übersetzen.

Insgesamt ergaben sich, wie die Feedbackrunde zum Grid erwarten ließ, einige Probleme beim Ausfüllen von diesem. Hier ergab sich insbesondere Verwirrung dadurch, dass die Beispielfragen, welche die einzelnen Kategorien des Grids näher illustrierten, grundsätzlich die Formulierung „Organisation“ verwendeten, viele der Beispiele guter Praxis aber gar keine Organisation, sondern ein bestimmtes Projekt oder Programm einer Organisation darstellten. Es tauchten bei einigen Partnern daher Schwierigkeiten auf, zu welchem der beiden Kontexte - Organisation oder Projekt/Programm - in den Kategorien mit Beispielfragen mit der genannten Formulierung Informationen gegeben werden sollten. In einer E-Mail erklärten die Berichtersteller, dass es immer um Informationen zum eigentlichen Beispiel guter Praxis geht. Sollte also ein Projekt oder Programm einer Organisation als Beispiel guter Praxis gewählt worden sein, so waren die Informationen zum Projekt/Programm relevant. Informationen zur Organisation sollten nur dann gegeben werden, wenn diese für das Beispiel als wichtig oder notwendig zur Erläuterung erachtet wurden. Es wurde der Vorschlag gemacht, sollten in einer Kategorie Informationen zu beiden Kontexten gegeben werden, diese mit einfachen Überschriften voneinander abzutrennen. Bei den Beispielen, welche zum Zeitpunkt der Klärung dieses Problems bereits eingereicht waren, konnten die Informationen ohne weitere Erklärungen zugeordnet werden, in den nachfolgenden Beispielen wurde dann oft Gebrauch von den vorgeschlagenen Überschriften gemacht. Das Problem, was nun als Beispiel guter Praxis verwendet werden kann, eine Organisation oder auch nur ein einzelnes Projekt oder Programm, wurde bei der Klärung der oben genannten Frage, gleich mit gelöst.

Ein weiteres Problem ergab sich daraus, dass einige Partner aufgrund der spezifischen Elemente, welche ihr Beispiel ausmachten, an die Grenzen des Grids stießen wie z.B. wenn ein Projekt zwei Zielgruppen ansprach, wie beim Beispiel des Multiplier-Projekts der Mannheimer Abendakademie. Hier mussten individuelle Lösungen gesucht werden.

Obwohl einige Partner das Arbeiten mit dem Analyseraster erst als schwierig und das Grid selbst als zu starr empfanden, wurden die einzelnen Ausarbeitungen zu den verschiedenen Beispielen guter Praxis vollständig beantwortet und es gab keine neuen Indikatorbenennungen. Im Großen und Ganzen gaben die Partner in ihren Grids ausführliche Informationen zu allen gefragten Kategorien.

Am 14. Und 15. Juni .2012 hat am DIE das zweite Partnertreffen des Projekts „Outreach, Empowerment & Diversity“ stattgefunden. Der erste Tag des Meetings war der Vorstellung der Arbeitsergebnisse des DIE bezüglich ihres Arbeitspaketes „Sammlung und Analyse von Good-Practice-Example“ gewidmet. Eine Posterausstellung der zu diesem Zeitpunkt vorliegenden Good-Practice-Example und ein Gruppenpuzzle zu vier ausgewählten Beispielen gab allen Partner Gelegenheit, Einblick in das Material zu gewinnen und es auf seine Verständlichkeit hin zu prüfen. Nach Abschluss der Analyse der Good-Practice Example durch das DIE und dessen Diskussion beim Partnermeeting in Wien (Januar 2013) wird der Deutsche Volkshochschulverband e.V. (DVV) u.a. die Ergebnisse weiter nutzen, mit dem Ziel „Guidelines for Trainers“ für das OED-Projekt zu entwickeln.

Für die Erarbeitung der Kurzdarstellungen waren mehrere Schritte notwendig: Aus den Grids heraus wurden zentrale Angaben zusammengefasst und erste Inhalte der „guten Praxis“ extrahiert. Dieser

Arbeitsschritt erfolgte, indem die Inhalte des Analyserasters/Grids mit Hilfe der Software MAXQDA eingelesen und gemäß der Kategorien/Indikatoren verschlagwortet, bzw. codiert wurden. Dieser Prozess wurde bereits zum Partnertreffen in Bonn begonnen, da die Partner mit der Visualisierung der bereits abgegebenen Fälle und Grids konfrontiert werden konnten und es Möglichkeiten gab, die Fälle untereinander zu diskutieren. So konnten für die eigenen Beispiele noch zusätzliche Hinweise gewonnen werden, die einen möglicherweise darin unterstützen, den eigenen zweiten Fall ggf. noch einmal zu prüfen und darzustellen. Es wurde zudem vereinbart, dass die Auswahl der Fälle durch die Nationale Agentur und/oder andere Stakeholder noch einmal bestätigt werden sollte, d.h. die Fälle selbst müssten in gewisser Weise eine nationale Sichtbarkeit aufweisen und eine externe Bestätigung ihrer Qualität und Besonderheit in Bezug auf das Projektthema erhalten.

Aufgrund der OED-Projektzielsetzung, dass vor allem marginalisierte Gruppen (z.B. Roma) in den Beispielen eine Rolle spielen sollten, waren schon bestimmte Schwerpunkte in den Fällen festgelegt. So lagen sie im Bereich der Arbeit mit Frauen, mit Migrantinnen und mit Roma. Es wurden aber durchaus bereits andere Zugänge sichtbar, die über die direkte Outreach-Ansprache einer Zielgruppe hinausgingen, z.B. heterogene Gruppen beteiligen, da sie aus einer Region und/oder aus einem Thema bzw. einer bestimmten Lebenssituation (z.B. Landwirtschaftliche Arbeit) heraus angesprochen wurden. Insgesamt wurden vier Beispiele während des Partnertreffens rotierend von allen Teilnehmenden des Projekttreffens/Meetings genauer besprochen und diskutiert:

- Österreich– lernraum.wien: German in the Park (Deutsch im Park): 5.9
- Bulgarien– House of Science and Technology: Social integration of people from ethnic minorities and persons with disabilities: 5.17
- Spanien – Romani Association of Women Drom Kotar Mestipen: Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí (Adult School La Verneda-Sant Martí): 5.15
- Schweden – FOLAC: The Read Thread – A Learning Network for Romani Women: 5.4

Alle vier Beispiele wurden als sehr wichtig und lehrreich empfunden, da zentrale Aspekte in diesen Angeboten für das OED-Thema besonders herausgearbeitet werden konnten. Das „vollständigste“ und am meisten beeindruckendste Beispiel bildete einhellig die Adult School La Verneda-Sant Martí (vgl. S. 40), da der Ansatz als nachhaltig kommunal, beteiligungsorientiert und tief „verwurzelt“ mit einem didaktischen Prinzip, dem dialogischen Lernen, zu kennzeichnen ist. So sind Übergänge in andere Systeme, d.h. keine neuen Schließungen, Inklusion generell und eine Verbreitung des Ansatzes besonders gesichert.

Mit den 28 Fällen liegen insgesamt 480 ausgefüllte Druckseiten vor. Diese quantitative Komplexität musste inhaltsanalytisch reduziert werden. Es wurden vom DIE Kurzdarstellungen vorgenommen und ein zentrales Motto/Prinzip herausgearbeitet. Beide sind wiederum den Partnern zugegangen, um sie ggf. zu verändern, zu ergänzen und für den Abdruck freizugeben. Anhand einer Inhaltsanalyse der Darstellungen konnten dann ordnende Prinzipien herausgearbeitet werden, für die die Fälle besonders exemplarisch sind. Dies heißt nicht, dass die anderen Aspekte und Prinzipien in ihnen nicht vorkommen: Im Gegenteil aufgrund der Prüfung durch den Analyseleitfaden/Grid bilden sie alle „gute Praxis“ im Bereich „Aktiver Zugang – Ermächtigung – Vielfalt“ ab.

5 Achtundzwanzig Beispiele “guter Praxis” nach Prinzipien geordnet

OED Prinzip: Die “Stimme” der Lernenden hören und respektieren



5.1 Verantwortung übernehmen für die Inklusion ethnischer Minderheiten (England)

Greenwich Community College

Das staatlich finanzierte Greenwich Community College ist eine Einrichtung für allgemeine Weiterbildung in Londons Bezirk Greenwich, welche akademische und informelle Bildung sowie Berufsbildung für junge Menschen und Erwachsene anbietet. Dabei umfasst das Kursspektrum Angebote der Grund- wie auch der Hochschulbildung. Ziel des Kollegs ist es, ein hervorragender Anbieter zu sein, welcher den lokalen Bildungsbedürfnisse entgegen kommt. In Greenwich haben viele eine ökonomisch und sozial benachteiligte Lebensbiografie und eher bisher einen niedrigen Qualifikationslevel erreichen können. Die Teilnehmenden sind zur Hälfte ethnische Minderheiten. Das College verfolgt einen proaktiven Ansatz um das Ziel Inklusion zu erreichen – es gibt Aktionspläne für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderung, verschiedener ethnischer Herkunft und Geschlecht. Zum interkulturellen Verständnis tragen die vom College organisierten Kulturfeste bei, welche es Studierenden ermöglicht, ihre Kultur zu feiern und sie mit anderen zu teilen. Zwischen 2010 und 2011 war das Greenwich Community College Partner in einem vom National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) initiierten, sehr erfolgreichen Projekt „Gurkha Resettlement Education and Adult Training (GREAT)“. Ziel des Projekts war es, erstklassige English for Speakers of Other Languages (ESOL)-Maßnahmen für Familienmitglieder von Gurkhas zu entwickeln und anzubieten, sowie ehemalige Gurkha Soldaten (Nepali-Söldner im Dienste Großbritanniens und Indiens) und deren Familienmitglieder in der Gemeinde zu unterstützen.

Als Teil einer aufsuchenden Weiterbildungsstrategie arbeitete die Community Engagement Unit (CEU) des Greenwich Community College mit Gemeindegruppen aus dem gesamten Bezirk zusammen, um Maßnahmen für das Lernen in der Gemeinde zu schaffen und kooperierte mit den anderen Fachbereichen des Colleges, um Entwicklungswege aufzuzeigen. Neben dem Angebot von Englischunterricht in Kooperation mit einem Kinderhort und in Verbindung mit Gurkha Gemeindegruppen, beinhaltete das Projekt auch die Analyse der Kosteneffizienz von früheren Angeboten sowie eine Beratung, um Familien zu helfen, weiterführende Qualifikationen zu erlangen und einen Arbeitsplatz zu finden. Dies hat dazu geführt, dass eine Verbindung zu lokalen Schulen aus dem Gebiet aufgebaut wurde, wobei Familienlernen als Teil eines anhaltenden Prozesses um die Lernbedürfnisse der Gemeinde zu befriedigen, angeboten wird. In Zusammenarbeit mit der SSAFA Forces Help wurde auch ein Vollzeitmitarbeitender eingestellt. Seine Aufgabe ist es die Bekanntheit des durch weitere aufsuchende Beratungsarbeit, Forschung über die Lernbedürfnisse und bereits existierende ESOL-Angebote für die Gemeinschaft der Gurkha durch die Inklusion von Lernern und Nicht-Lernern sowie Netzwerk-Aktivitäten mit nepalesischen und Freiwilligenorganisationen in Greenwich erhöhen und für den Erwerb von ESOL-Kenntnissen werben. Die Lernenden selbst wurden in die Projektentwicklung einbezogen, was wesentlich zum Projekterfolg beigetragen hat.

(Material submitted by National Institute of Adult Continuing Education (NIACE), on behalf of, and with thanks to, Greenwich Community College)

5.2 Soziale Inklusion mit Sprache, Beruf und Beteiligung ermöglichen (Estland)

EELC Ontika Training Centre

Das EELC Ontika Trainings Zentrum wurde 1993 von der Estonian Evangelical Lutheran Church gegründet und als Profit-Organisation registriert. Das Zentrum ist im Bereich der Erwachsenenbildung, mit Fokus auf das Erlernen der estnischen Sprache tätig, und bietet insbesondere non-formale Kurse für Einwanderer aus der russisch-sprachigen Region im Nordosten von Estland an. Durch das Kursangebot im Bereich Kultur, Staatsbürgerschaft, Sprache Estlands sowie soziale Kompetenzen trägt das Zentrum zur Integration der russisch-sprachigen Immigranten in die estnische Gesellschaft bei. Finanziert wird das Zentrum über die Kursgebühren und Drittmittelprojekte.



Kirchenorganisation ist seit 2004 als Non-Profit-Bereich der beruflichen estnischen Sprache



Der Nordosten von Estland ist eine Region in der 63% der Einwohner Immigranten/-innen aus der ehemaligen Sowjetunion sind. Diese sind meist hochqualifizierte Spezialisten, die ihre Arbeit aufgrund von Firmenschließungen verloren haben. Da in der Region hauptsächlich Russisch gesprochen wird, beherrschen die Immigranten die estnische Sprache kaum. Die offizielle Sprache ist jedoch estnisch und da Sprachkenntnisse für

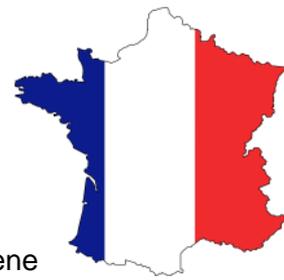
einen Erfolg am Arbeitsmarkt unablässig sind, bilden die Sprachkurse des Ontika Training Zentrum essentielle Voraussetzungen für soziale Inklusion. Neben den beiden Hauptthemenfeldern „Sprachen lernen“ und „berufsbezogene Weiterbildung“ finden auch Kurse für Kindergärtner/-innen/Erzieher/-innen, Basiskurse für Unternehmer/-innen der Businessbranche und Qualifikationskurse für Floristen statt. Die Sprachkurse werden teilweise mit der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen gekoppelt.

Da für die Lehrenden Werte wie Offenheit und Toleranz im Lernprozess von primärer Bedeutung sind, verstehen sie auf die Bedürfnisse der Erwachsenen einzugehen und deren verschiedene Nationalitäten, deren Vielfalt und Verschiedenheit von bisherigen Lernerfahrungen und Kompetenzen zu akzeptieren und einzubeziehen. Dabei sieht sich das Lehrpersonal als begleitende Person für den Lernprozess und unterstützt das selbstorganisierte bzw. selbständige und gemeinschaftliche Lernen der Teilnehmenden. Dabei wird besonderer Wert darauf gelegt, dass die Lerner/-innen ihren eigenen Lernprozess und ihre persönliche Entwicklung reflektieren. In Zusammenarbeit mit dem Lernenden werden Lehrmethoden und weitere Lernmöglichkeiten diskutiert.

Verwendet werden dabei sowohl Methoden wie Seminare und Vorlesungen als auch erlebnispädagogische Methoden.

Material submitted by Estonian Non-formal Adult Education Association (ENAEA), on behalf of, and with thanks to, Estonian Evangelical Lutheran Church (EELC) Ontika Training Centre.

5.3 Für diejenigen ohne Recht: Rechte und Teilhabe Verfügung stellen (Frankreich)



zur

La Ligue de l'enseignement – Flandre Youth Centre

Das von der Stadtverwaltung finanzierte und im nördlichen Paris gelegene Jugendzentrum befindet sich in einem Gebiet mit einem hohen Migrationsanteil. Das Jugendzentrum bildet eine Informationsstelle für Jugendliche zwischen 15 und 25. Seine Haupttätigkeit besteht darin, zu Themen wie Bildung, Arbeit, Unterkunft und Gesundheit zu beraten. Aufgrund seiner Lage wird das Jugendzentrum Flandre hauptsächlich von Migranten/-innen aus Afghanistan und Bangladesch besucht. Viele von ihnen verfügen über keinerlei formale Qualifikationen und sind illegal in Frankreich eingewandert. Der illegale Status macht es für diese Jugendliche besonders schwer, sich in die Gesellschaft zu integrieren, da sie keine Arbeitserlaubnis erlangen können. Das Zentrum hat zum Ziel diesen Jugendlichen Zugang zur Bildung oder Arbeit zu ermöglichen, ihre soziale Integration voranzutreiben und ihre individuellen Rechten einzufordern. Um diese Ziele zu erreichen bietet das Zentrum in



Partnerschaft mit anderen örtlichen Organisationen verschiedenr Services an: Rat bei der Unterkunftssuche und zu Themen wie Schule und Arbeitsmarkt, Sprachkurse, kulturelle und Freizeitaktivitäten sowie Rechts- und Gesundheitsberatungen. Das Netz aus örtlichen

Partnerschaften ist ausschlaggebend für das Angebot, da sich viele der Besucher in höchst prekären Situationen befinden. Die Begleitung dieser Jugendlichen, welche selbst absoluter Grundrechte wie Unterkunft und Bildung beraubt sind, ist sehr zeitintensiv und übersteigt die Möglichkeiten des Jugendzentrums. Durch die Einbeziehung anderer Organisationen können Know-How und Expertisen vereint und Aufgaben geteilt werden. Alle Aktivitäten sind für Migranten als auch Einheimische geöffnet. Dies hat den Zweck einen Treffpunkt zu gestalten und die Bevölkerung zu mischen. Das Jugendzentrum gibt auch eine aktive Rolle bei der Organisation von Aktivitäten wie z.B. Gärtnern, Fußball, Workshops über örtliche Bräuche. So werden die Rollen zwischen Planer/-innen und Teilnehmer getauscht und so das kulturelle Erbe der Migranten wertgeschätzt. Das Personal spricht die Jugendlichen direkt an und entwickelt speziell zugeschnittene und passgenaue Aktivitäten für die Zielgruppe. Da die Jugendlichen selten Französisch lesen können oder Zugang zum Internet haben, ist die Vermittlung der Angebote des Jugendzentrums durch mündliche Weitergabe die wichtigste Form. Viele, die einmal Vertrauen in das Zentrum gefasst haben, nehmen auch weitere Angebote wahr. Viele bekommen dabei Zugang zu einer Schule oder Weiterbildung. Für die sich illegal Aufhaltenden ist das Jugendzentrum eine wichtige Anlaufstelle für sozialen Kontakt oder einfach nur eine Zuflucht von der Straße, welche sie willkommen heißt.

5.4 Den "roten Faden" reichen und den Weg vorwärts selbstbestimmt lassen (Schweden)

Kvarnby Adult Education Centre

Der viermonatige Kurs „The Red Thread“ („Der rote Faden“) ist ein durch den Nationalrat für Erwachsenenbildung finanziertes Lernnetzwerk für Roma-Frauen und wird als non-formales Erwachsenenbildungsprojekt von der Kvarnby Volkshochschule in Malmö angeboten. Die Kvarnby Volkshochschule, als ein freies und non-formales Erwachsenenbildungszentrum, ist eine von 150 Volkshochschulen in Schweden. 107 von diesen werden als Non-Profit Organisationen geführt, aber alle Volkshochschulen werden vom schwedischen Staat finanziert. Innerhalb des schwedischen Konzepts der Volksbildung ist der Vorstand einer Volkshochschule frei darin, welche Kurse sie anbieten möchte, solange 15 % aller Kurse allgemeinbildende Kurse sind, welche den Teilnehmenden den Erwerb eines Universitätszugangs ermöglichen. Mit großer Identifikation engagiert sich die Kvarnby Volkshochschule für das Ziel sozialer Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft.



Auch im Weiterbildungsangebot „The Red Thread“ findet das generelle Lehr-Lern-Verständnis der Kvarnby Volkshochschule seine Anwendung. Dabei steht das Individuum, seine Bedürfnisse und Wünsche im unmittelbaren Mittelpunkt des Lehr-/Lerngeschehens. Es werden keine Vorannahmen über die Lebenswirklichkeit der Teilnehmenden vor Kursbeginn getroffen. Vielmehr soll gemeinsam eine Grundlage gefunden werden, mit welcher sich alle Beteiligte in ihrem Lernprozess wohl fühlen und einverstanden erklären. Die Ziele des Kurses werden dann daraufhin im laufenden Prozess angepasst. Es gilt der Grundsatz: Nicht erziehen, sondern ernst nehmen. In den Lerngruppen soll jede/-r sichtbar sein und akzeptiert werden; das Prinzip der Kooperation steht über dem Wettbewerb.

Die Teilnehmerinnen am Kurs „The Red Thread“ sind gering qualifizierte Roma-Frauen, welche meist nur ein paar Jahre eine Schule in ihrem Heimatland besucht hatten. Um einen Zugang zu den Frauen zu bekommen, halfen der Kvarnby VHS zwei frühere Teilnehmerinnen mit eigener Roma-Biografie. Diese suchten die Frauen in ihrem Lebensumfeld auf, um sie für den Kurs zu gewinnen. Um das bestehende Misstrauen gegenüber (Bildungs-) Institutionen zu überwinden, begann der Kurs mit informellen Treffen zum Kaffee und offenen Gesprächsrunden über das alltägliche Leben. Eine an der VHS angestellte Beraterin begleitete den Kurs von Anfang an und nahm an allen Aktivitäten teil, um eine Vertrauensbasis zu den Teilnehmerinnen aufzubauen, um so eine handlungsnahen Beratung anbieten zu können. Die Kursinhalte und Lernmethoden wurden von den Teilnehmerinnen hauptsächlich selbst bestimmt, selbst wenn die gewählte Methode in den Augen eines ausgebildeten Lehrers altmodisch wirkte. Der Erfolg des

Kurses zeigt sich vor allem darin, dass nach Beendigung 80 % der Teilnehmerinnen an weiteren Studienangeboten teilgenommen haben und/oder eine Arbeitsstelle gefunden haben.

Material submitted by FOLAC - Learning for Active Citizenship, on behalf of, and with Kvarnby Folk High School.



thanks to,

5.5 Eine Weiterbildungseinrichtung, die entstand, weil Menschen träumen durften (Spanien)

Aula de Adultos La Paz

Die Erwachsenenschule La Paz ist eines der Ergebnisse eines Transformationsprozesses, welcher in den Gemeinden Estrella und Milagrosa, durchgeführt wurde und wo die Grundschule in eine "Learning Community" umgewandelt wurde. Das Projekt „Learning Community“ wurde als Reaktion auf den Mangel an Bildung in der Bevölkerung, insbesondere um das Fernbleiben von der Schule zu bekämpfen, umgesetzt. Die

zum großen Teil zusammen, von

von sozialer

Workshop mit



Bevölkerung im Umland der Einrichtung setzt sich aus sozial benachteiligten Bewohner/innen denen viele Roma sind und wenige Bildungsabschlüsse erworben haben. Das Gebiet ist Exklusion gekennzeichnet. Das Projekt einer Erwachsenenschule wurde in einem "Traum"-den Familien der Schüler an der Grundschule La Paz

geboren. Bei diesem Treffen erträumten die Erwachsenen, welche bereits an in der Schule angebotenen Kursen zur Lese- und Schreibfähigkeit teilnahmen, eine Möglichkeit einen eigenen Klassenraum für Erwachsene in der Schule ihrer Kinder zu haben, welcher es ihnen ermöglichen sollte, einen Schulabschluss nachzuholen. Das Hauptziel ist es, die Familien der Schüler zu integrieren und die Lebensumwelt durch Bildung, den Aufbau und die Verbesserung von Lese- und Schreibfähigkeit und durch die Vorbereitung auf einen Hauptschulabschluss zu verändern. Angeboten werden in der Grundschule Basiskurse für Erwachsene auf zwei verschiedenen Stufen mit den thematischen Schwerpunkten Kommunikation (lesen, schreiben, sprechen), Sozialkunde (Geographie, Geschichte, Kunst, Musik etc.), Physik und Technologie (Mathematik, Gesundheit, Umwelt etc.). Unterricht wird jeden Morgen und jeden Nachmittag auf beiden Niveaustufen angeboten. Es nehmen überwiegend Frauen mit einer breiten Altersspanne an den Kursen teil. Jüngere haben dabei zum Ziel einen Abschluss zu erzielen, während Ältere eher ohne formales Zertifikat lesen und schreiben lernen wollen.

Dialogisches Lernen stellt den pädagogischen Rahmen und Ansatz für den Unterricht dar, womit Raum geschaffen wird für die Lernenden und die Bildungsgemeinschaft. Die Lehrmethoden gründen dabei auf Prinzipien von Inklusion, sind offen für alle Ideen und dem Respekt gegenüber allen Meinungen, während alle Personen in einer egalitären Art und Weise wertgeschätzt werden. Die spezifischen Lernstrategien fußen dabei auf erprobten und erfolgreichen Bildungs- und Inklusionsstrategien wie etwa Versammlungen, dialogischen Zusammenkünften, interaktiven Gruppen und der Einbeziehung von Familienmitgliedern. Erreicht werden die Teilnehmenden durch eine Vermittlung über sog. Mediatoren/-innen, die Unterstützung durch die Arbeit der sozialen Dienste und die Zusammenarbeit mit Gefängnissen (für die ehemaligen

Häftlinge des Bezirks). Auch ehemalige Teilnehmende suchen Bewohner/-innen in ihren Quartieren auf und informieren vor Ort. Die La Paz Erwachsenenschule erhält abgesehen von der Deckung der Personalkosten, keinerlei Zuschüsse und ist auf Spenden angewiesen.

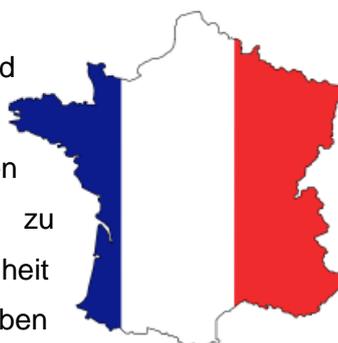
Material submitted by Romani Association of Women Drom Kotar Mestipen, on behalf of, and with thanks to, Aula de Adultos La Paz.

OED Prinzip: Kohärente Didaktik konzeptualisieren

5.6 Menschen, die Möglichkeit geben, ihren Weg des Lernens zu wählen, um Exklusion zu verhindern (Frankreich)

La Ligue de l'enseignement de Dordogne (La Ligue 24)

La Ligue de l'enseignement ist ein großes non-formales und Bildungsnetzwerk, welches zum gemeinsamen Ziel hat, jedem ungeachtet seiner Herkunft, seinem Alter oder seinem sozialen Zugang zu Bildung, Kultur, Freizeitaktivitäten und Sport zu Zusammen geht das Netzwerk gegen jede Form von Ungleichheit ermutigt die Bürger dazu, aktiv am gesellschaftlichen Leben



formales Menschen, Hintergrund ermöglichen. vor und teilzuhaben.

La Ligue 24 in der Region Dordogne ist Teil des Netzwerkes La Ligue de l'enseignement und hat sich diesen Grundsätzen ebenfalls verschrieben. Dabei liegt jeder (Bildungs-) Aktivität eine Motivation zugrunde gegen gesellschaftlichen Ausschluss (Exklusion) entschlossen vorzugehen.

La Ligue 24 konzentriert sich im Feld der Erwachsenenbildung auf soziale und kulturelle Aktivitäten hauptsächlich für Menschen mit geringen Einkommen oder in sozialen Wohlfahrtsprogrammen sowie Trainingskurse für Immigranten/-innen bzw. alle Menschen, für die Französisch eine Fremdsprache ist. Die Anspruchsgruppe hat einen gemischten Hintergrund und beinhaltet auch Teilnehmende mit oder ohne formale Qualifikationen. Ihre potenziellen Teilnehmenden erreicht La Ligue 24 dabei durch ihre örtlichen Kooperationspartner wie Sozial- und Jobzentren. Aufgrund ihres guten Rufes und vielen Jahren Erfahrung, nehmen viele Menschen auch auf persönlicher Empfehlung an Kursen teil. Die kostenlosen Kurse werden in einer Vielfalt von Themenfeldern angeboten und haben nicht nur das Sprachenlernen zum Ziel, sondern streben auch eine soziale Integration an. Standard-Lehrmethoden werden angewendet, allerdings werden die Kurse immer an die individuellen Bedürfnisse und Ziele der Teilnehmer angepasst. Nach der Anmeldung wird jeder Teilnehmer interviewt und es wird ein personalisiertes Lernprogramm zusammengestellt. Während der Kurse passen die Lehrer ihre Lehrmethoden dem Lernrhythmus und dem Niveau der Teilnehmer an. Dies hat zum Vorteil, dass kein Bedarf besteht, die Teilnehmer z.B. nach Niveau zu trennen, was dazu führt, dass alle Teilnehmer sich gleich willkommen und akzeptiert fühlen und soziale Vielfalt gefördert wird.

Kursleitende integrieren traditionelle als auch interaktive Lehrmethoden in ihren Klassen um eine größere Vielfalt an Lehrmethoden und Lerngelegenheiten zu schaffen. Migrantinnen/-innen werden zudem auch

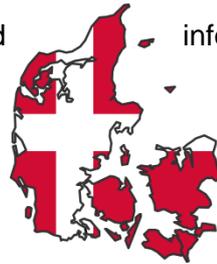
Workshops über das alltägliche Leben in Frankreich angeboten, während es für Schulabbrecher ein wechselndes Studienangebot gibt, um diese zum Lernen und nachholenden Wissenserwerb zu motivieren. Möglichkeiten zum Selbststudium und dem Kontakt zu anderen Lerner/-innen bietet ein Gemeinschaftsraum und ein offenes Informationszentrum mit Schulbüchern, weiteren Lernmitteln und PC's mit Internetzugang.

Material submitted by La Ligue de l'Enseignement, with the friendly cooperation of La Ligue e l'enseignement de Dordogne.

5.7 Aktiver Dialog als Fundament demokratischer Prozesse (Dänemark)

Folkevirke

Folkevirke ist ein 1944 gegründeter Anbieter für non-formale und politische Diskussions- und Bildungsangebote und hat viele Erfahrungen im Umgang mit kultureller Vielfalt. Es handelt sich um eine parteiübergreifende Organisation, die durch das Land zieht und dort tätig wird, wo kulturelle, soziale oder politische Herausforderungen zur Diskussion gebracht werden können. Der Anbieter kann eine 60-jährige Erfahrung im Bereich der Erwachsenenbildung vorweisen und legt den Fokus auf einen offenen Dialog. Es handelt sich um eine sehr kleine Organisation, die nur eine Angestellte hat, aber ca. 500 Mitglieder zählt. Insgesamt gibt es 12 lokale Gruppen, die in Dänemark aktiv sind. Finanziert wird Folkevirke durch staatliche Mittel, Mitgliederbeiträge und Projektgelder.



Das Projekt CINT (Cultural Integration) hat das Ziel, die Minderheitskulturen und ihren Integrationsprozess in europäischen Ländern, gemeinsam mit den Migranten/-innen und der Mehrheitsgesellschaft, zum Bildungs- und Diskussionsthema zu machen. Dabei soll die interkulturelle Zusammenarbeit zwischen den Teilnehmenden gefördert werden, Verbindungen zwischen verschiedenen Ideen und Ansichten gefunden werden und neue kreative Lernmethoden entwickelt werden.

In erster Linie beschäftigt sich das Projekt mit Schwierigkeiten, die den Migranten/-innen bei der Integration in einem fremden Land begegnen können. Dabei geht es um die Herausforderung, sich zu integrieren ohne dabei seine eigenen Werte und religiösen Vorstellungen aufgeben zu müssen.

Ziele des Projekts sind:

- Unterstützung zur sozialen Inklusion
- Förderung von Pluralismus und des Bewusstseins für ein multikulturelles Zusammenleben
- Förderung von mehr Respekt und Solidarität gegenüber verschiedenen Kulturen
- Abbauen und Minimieren von Vorurteilen
- Förderung von Kommunikation und aktivem Dialog zwischen den Kulturen

Zu diesem Zweck kann auf Lehrmaterialien zurückgegriffen werden, welche aus Themenvorschlägen und Beispielfragen bestehen und den Dialog und die Diskussion in den Studiengruppen anregen sollen. Die Teilnehmenden der verschiedenen Studiengruppen sind größtenteils Einwanderer und Flüchtlinge mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund und dänische Einwohner/-innen. Ziel der Studiengruppen ist es, mit Hilfe eines dialogischen Prozesses ein gemeinsames Thema zu finden, das alle interessiert, um Wissen und Einblick in politische, kulturelle und soziale Kontexte zu erlangen. Die Diskussionen werden mit sozialen und kulturellen Aktivitäten wie gemeinsames Essen, Tanzen und Geschichtenerzählen verbunden

Material submitted by Danish Adult Education Association (DAEA), on behalf of, and with thanks to, Folkevirke.

5.8 Bildungsarbeit mit Respekt gegenüber Lernwelten (Griechenland)

DAFNI KEK – Developing advanced forces and new ideas through CVET (D.A.F.N.I CVET)

DAFNI KEK ist eine Non-Profit-Organisation, welche non-formale Weiterbildung und Trainings anbietet. Dabei konzentrieren sie sich auf die Bereichen Informations- und Kommunikationstechnologien. Das Kursangebot DAFNI KEK ist dabei vielfältig: So werden ICT-Kurse für Arbeitssuchende, insbesondere Frauen; Kurse zur Vermittlung von Fähigkeiten zu neuen Landwirtschaftsmethoden und biologischem Anbau für gering gebildete Landbewohner/-innen; Sprachkurse zur Integration von arbeitssuchenden Migranten/-innen; ein Filmprojekt, welches zum Ziel hat, verschiedene Gruppen zu bestärken; ein Grundtvig-Projekt zum Thema „Soziale Werte in der EU und ihre Vermittlung durch Sprachkurse“ gemeinsam mit Migranten/-innen sowie ein Projekt zur sozialen Integration von arbeitssuchenden Roma, in welchen diese für „Green Jobs“ in kleinen Unternehmen ausgebildet werden, angeboten. Darüber hinaus hält DAFNI KEK auch Kontakt zu Verbänden für Menschen mit Gehörhandicap, mit welchen ebenfalls Projekte realisiert werden.



von

In ihrer Arbeit vertreten DAFNI KEK die Einstellung, dass Inklusion keine Situation, sondern ein täglicher Prozess sei. Respekt der Lebenssituation möglicher Teilnehmer/-innen gegenüber wird hier so verstanden, dass sich vor Augen gehalten wird, dass jeder Hintergrund unterschiedlich ist, es aber gleichzeitig Ähnlichkeiten bezüglich der Bedürfnisse gibt. Bedürfnisse nach DAFNI KEK bilden den Motor von Inklusion: Das Bedürfnis nach Würde, einem Job, Träumen, einem sozialen Leben, Anerkennung. Nach diesem Grundprinzip verhalten sich die Mitarbeitenden im Gespräch mit den Teilnehmern nicht als „Führer“, sondern als Gleiche unter Gleichen, wobei gegenseitiger Respekt und Vertrauen die Basis für jede Interaktion bilden. Um dieses Vertrauen widerzuspiegeln, arbeitet DAFNI KEK hart daran, gegebene Versprechen auch zu erfüllen – nicht mehr, aber auch nicht weniger. Dies geschieht, wie alle Aktivitäten von DAFNI KEK, immer in direkter Kommunikation mit den Lernenden und in kritischer Diskussion mit allen Beteiligten. Dies zeigt sich auch im dialogischen Mix aus verwendeten Lehrmethoden wie z.B. Diskussionen, Präsentationen, Bücher, Filmen, Rollenspiele, Gruppenarbeit, Brainstorming, Exkursionen und Praktika. Daneben organisieren die Lehrer/-innen oft auch informelle Treffen zum Kaffee oder gemeinsamen Essen.

Diese Kommunikation und der direkte Kontakt zu allen Beteiligten zeichnet DAFNI KEK insbesondere aus. So bietet DAFNI KEK einen Beratungs- und Unterstützungsservice für ihre Teilnehmenden, unterhält vielfältige Kooperationen zur Hochschule, Forschungsinstitutionen, Weiterbildungsanbieter, Gewerkschaften usw. und besucht ihre Teilnehmenden auch einmal im privaten Umfeld, z.B. im Rahmen einer Hochzeitseinladung. Durch den direkten Kontakt zu Migrantenselbstorganisationen, Roma-Gemeinschaften, zu Verbänden für Gehörlose (mit welchen Kontakt per SMS oder mit Hilfe eines Zeichensprachenübersetzers hergestellt wird) sowie der örtlichen Kirchengemeinde (als Weg Arbeitssuchende über Kurse und Vorteile zu informieren) erreicht DAFNI KEK Menschen, die sonst in der Weiterbildung wenig bis selten vertreten sind.

5.9 Räumliche Alternativen setzen neue Lernpotenziale und –optionen frei (Österreich)



Verein Pyramidops

Der Verein Pyramidops, in Österreich auch einfach als Frauencafé bekannt, ist eine Non-Profit-Organisation, die 1993 gegründet wurde und durch Ministerien und den europäischen Sozialfonds finanziert wird. Seit 2012 bietet die Organisation Grundbildungskurse (Alphabetisierungskurse und Deutsch als

Sportkurse

Die Frauen durch die Österreich der

Computer



anderem aus finanziellen Gründen keine Gelegenheit haben Kurse zu besuchen und Beratung in Anspruch zu nehmen.

Das Lerncafé Pyramidops ist Teil des Programms des Vereins und dient als Raum für Netzwerkarbeit und Kommunikation. Neben dem Erlernen der deutschen Sprache hat sich das Lerncafé die Inklusion der Teilnehmerinnen zum Hauptziel gemacht. Inhaltlicher Schwerpunkt ist es, einen einfachen Zugang zu Bildung zu ermöglichen, indem die Frauen bei der Entwicklung von selbständigen und computergestützten Lernen begleitet werden. Zudem geht es darum die Ressourcen und Kompetenzen von Mehrsprachigkeit und Multikulturalismus zu nutzen. Dabei ist Platz für die Interessen, Wünsche und Bedürfnisse der Frauen.



Die Auswahl der Lokalität orientiert an sich an der sozialen Umgebung der Zielgruppe und ist ein zentralgelegener Markt in der Nachbarschaft des Bezirks, indem viele junge Frauen mit Migrationshintergrund wohnen. Die Lernatmosphäre soll die Assoziation mit der Lerninstitution Schule im klassischen Sinne vermeiden und eine familiäre und vertraute Atmosphäre schaffen. Es wird besonderer Wert darauf gelegt, dass keine Betonung der sozialen Herkunft stattfindet, da sich dies negativ und stereotypisierend auf die Lernprozesse der Migrantinnen auswirken könnte.

Ehemalige Teilnehmerinnen, welche Kurse des Lerncafes besucht haben, fungieren als Multiplikatorinnen und machen neue Teilnehmerinnen über Mund-zu-Mund-Propaganda auf die Angebote aufmerksam. Viele Teilnehmerinnen finden ihren Weg auch über die viele Netzwerkpartner von Pyramidops zum Lerncafe.

Material submitted by lernraum.wien, on behalf of, and with thanks to, Verein Pyramidops.

5.10 Erwachsenenbildung auf hohem Niveau und kostenfrei für alle (Türkei)

Mamak Adult Education Centre



Das Bildungszentrum Mamak ist ein öffentlicher Bildungsanbieter für die Provinz Mamak (Ankara), welches durch eine Kooperation der örtlichen Regierungsstelle Mamak und einer



Non-Profit-Organisation für Türkische Frauen als Ergebnis eines von der EU finanzierten Projekts gegründet wurde. Das Zentrum musste bereits ein Jahr nach seiner Gründung aufgrund hoher öffentlicher Nachfrage in ein größeres und moderneres Gebäude umziehen und verfügt daher über eine technische Ausstattung auf qualitativ hohem Niveau.

Das Angebotsspektrum ist thematisch breit gefächert. Es bietet neben Alphabetisierungskursen auch IT-Kurse, Managementkurse, Sprachkurse, Familienbildungskurse, Kreativkurse, Gesundheitskurse und Berufsbildungskurse an und hält Lernmöglichkeiten für Menschen mit Behinderung bereit. Die Kurse sind kostenlos. Mit dem breiten Kursspektrum verfolgt das Zentrum das Ziel, Menschen in ihrer aktuellen Lebenssituation zu helfen und diese zu verbessern, indem z.B. Qualifikationen nachgeholt werden, um Erfolg auf dem Arbeitsmarkt zu haben, den Kindern Hausaufgaben helfen zu können, den Bildungsweg zu vervollständigen und/oder notwendige Zertifikate und Diplome zu erhalten, Alphabetisierungs- und Rechenproblemen zu überwinden oder eigene kreative Ressourcen zu erschließen. Dabei ist der Lernprozess insbesondere durch Kommunikation und die Berücksichtigung von Erfahrungen geprägt. Die Nachhaltigkeit von beruflich orientierten Weiterbildungskursen wird durch die sich anschließende Ermutigung der Dozenten/-innen, dass die Teilnehmenden auch die Arbeitsagentur aufzusuchen gegeben.



Die Teilnehmenden des Mamak Erwachsenenbildungszentrum sind vielfältig wie die Bevölkerung und umfassen ältere Menschen, Erwachsene mit benachteiligtem sozio-ökonomischen Hintergrund, Menschen mit Behinderung sowie Migranten/-innen. Um die Bewohner/-innen zu erreichen unternimmt das Zentrum zwei Schritte: Als erstes werden Interessen und Bedürfnisse sorgfältig eingeschätzt. Im zweiten Schritt werden dann auf der Grundlage dieser Einschätzung Lernangebote entwickelt. Dabei ist es dem Zentrum insbesondere wichtig, dass das Programm variiert und flexibel bleibt, um auf verschiedene Bedürfnisse zugeschnitten reagieren zu können.

Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, wird das Personal durch interne Trainings unterstützt und durch eine enge Kooperation mit dem European Public Education Service bestärkt, an Austauschprogrammen teilzunehmen.

OED Prinzip: Professionalitätswechsel zulassen: Lehrende mit der Expertise von Lernenden

5.11 Begegnendes Lernen: Aufsuchen, Beteiligung und Rückmeldung (England)

Leicester Adult Skills and Learning Service (LASALS)

Leicester Adult Skills and Learning Service (LASALS) ist ein an den Stadtrat von Leicester angebundener Bildungsanbieter im Bereich der Erwachsenenbildung, welcher durch die „Skills Funding Agency“, die in England für die allgemeine Finanzierung der Weiterbildung zuständig ist, finanziert wird. Die Organisation bietet ein Kerncurriculum aus den Fächern ESOL (English for Speakers of Other Languages), Mathematik, Englisch und Informationstechnologien an, ebenso wie eine große Auswahl an Kursen zur Unterstützung der sozialen und persönlichen Entwicklung. Die einzelne Ausführung der Kurse wird dabei stark auf die Weiterbildungserfordernisse in der Kommune abgestimmt. So gehört zur Arbeit von LASALS auch ein Serviceangebot, wie z.B. ein Informations-, Auskunfts- und Beratungsservice die Lernen und Arbeiten unterstützen und bei verwandten Themen wie dem Umgang mit einer eigenen Behinderung, soziale Fürsorge, Erwerbsunfähigkeit, Einwanderung und Unterkunft zur Seite stehen. Die Unterstützung bei Lernbedarf, z.B. bei der Verbesserung von Rechenkompetenz und Alphabetisierung sowie spezielle offene Angebote für Menschen mit psychischen Erkrankungen, lassen die Beratungsangebote in Weiterbildungsangebote übergehen



Der Lernprozess wird in Form einer Lernpartnerschaft zwischen Tutor/-in und Lerner/-in gestaltet. Der Kursinhalt richtet sich dabei möglichst nach den individuellen Bedürfnissen der Lernenden, welche der Tutor erfragt. Diese entscheiden selbst, in welchem Gebiet sie von den Tutoren unterrichtet werden wollen und können somit ihre Lerninteressen in die Planung des Lehrplans mit einfließen lassen. Während des Kurses dokumentiert der Tutor gemeinsam mit dem Lernenden den Lernprozess und steht diesem auch beratend zur Seite, z.B. welche Möglichkeiten des Lerntransfers weiter verfolgt werden können. Das Management von LASALS ist regelmäßig bei den Kursen anwesend, spricht mit den Lernenden über ihre Erfahrungen im Lernprozess und das Gelernte, um sich mit Informationen aus erster Hand ein Bild über die unternommenen Lernanstrengungen zu machen. LASALS unterstützt alle seine Lerner/-innen darin, eigene Ziele zu erreichen und über das bisher Erreichte und Gelernte zu reflektieren.

LASALS hat sich insbesondere der Aufgabe verschrieben, benachteiligte Lerner/-innen zu erreichen, sie einzubinden und ihren Lernfortschritt zu unterstützen. Die Organisation beschäftigt sechs Lern-Zonen-Koordinatoren in Gebieten mit hohen regionalen Benachteiligungsfaktoren. Diese führen vor Ort Bedarfsanalysen durch, koordinieren die Dienstleistungen von LASALS und sind zudem für das Bilden von lokalen Netzwerken und Beziehungen zu anderen Partnern zuständig. Beschäftigt werden quartierskundige Personen, die mit der lokalen Umgebung und der Kommune vertraut sind. Die Partnerschaften zu anderen lokalen Organisationen sollen dabei unterstützen Individuen und Gruppen zu erreichen, die sonst nur schwer Zugang zu Weiterbildungsorganisationen finden.

Material submitted by National Institute of Adult Continuing Education (NIACE), on behalf of, and with thanks to, Leicester Adult Skills and Learning Service (LASALS).

5.12 Migrantinnen werden Multiplikatorinnen für Erwachsenenbildung (Deutschland)

Mannheimer Abendakademie und Volkshochschul GmbH

Die Mannheimer Abendakademie setzt sich zum Ziel das Verstehen zwischen Menschen verschiedener Nationalitäten, Geschlechter, Kulturen, Glauben und Generationen zu fördern. Die Abendakademie als Volkshochschule hat zum Ziel, ein Ort des Austausches zwischen allen Bürgern zu sein. Mit dem vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge finanzierten Projekt „Migrantinnen lotsen Migrantinnen“ setzt die Mannheimer Abendakademie diese Einstellung in die Tat um.



Damit Teilnehmende von Integrationskursen nicht isoliert bleiben und mehr Gelegenheiten erhalten, ihre Sprachfertigkeiten einzusetzen, wurde zum Ziel des Projekts Integrationskurse nachhaltiger zu anzulegen. Dabei geht man davon aus, dass das Verstehen und eine kompetente Unterstützung beim Kennen lernen einer neuen Gesellschaft die Voraussetzung für eine zukünftige Teilhabe an dieser bilden.

Zu Beginn des Projekts sprachen Mitarbeiter/-innen der Mannheimer Abendakademie Migrantinnen an, wie sie ihren eigenen Integrationsprozess aktiv mitgestalten und eigene Grundvoraussetzungen von Teilhabe an sich selbst erleben. Darüber hat sich eine Gruppe von Migrantinnen mit guten Deutschkenntnissen, einer offenen Einstellung gegenüber dem Thema Integration und der Bereitschaft sich mit der eigenen Migrationsgeschichte und den eigenen sozialen Fähigkeiten auseinander zusetzen gefunden und sich zu „Multiplikatoren/-innen“ fortbilden lassen. Ihre Aufgabe würde es später sein, Frauen und Männern mit ähnlichem kulturellen Hintergrund darin zu unterstützen, eine positive Lebensauffassung in Deutschland zu entwickeln und ihren Integrationsprozess selbst zu reflektieren und zu befördern.

In theoretischen und praktischen modularisierten Seminareinheiten werden die zukünftigen Multiplikatorinnen darauf vorbereitet, selbst in Integrationskursen tätig zu werden, indem sie den Teilnehmerinnen bei Verständigungsproblemen auch in der Muttersprache Informationen zu den Themen Gesundheit, Nahrungsmittel, Neue Medien, Schule oder Erziehung geben können. Neben Seminaren zu Präsentations- und Moderationstechniken, waren in der Ausbildung auch Besuche in der Kommune mit welchen sich die Frauen und Männer in den Integrationskursen auseinandersetzen müssen wie z.B. dem Gesundheits- oder Bürgeramt von besonderer Wichtigkeit. Die Mitarbeiter/-innen der Akademie selbst haben von den Multiplikatorinnen viel gelernt, in dem sie Lerninhalte und Methoden übernahmen und diese eingeladen haben an der Planung von Konzepten für neue Kurse mitzuwirken.

Material submitted by German Adult Education Association (DVV- Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.), on behalf of, and with thanks to, Mannheimer Abendakademie und Volkshochschul GmbH.

5.13 “Peers” verantworten Lerninfrastrukturen selbst (Griechenland)

Domokos Office for the Information and Employment of Migrants in Farming Areas

Das Projekt Landwirtschaftsberufe für Migranten/-innen wird von dem in Domokos gelegenen Büro für „Informationen und Beschäftigung von Migranten/-innen in landwirtschaftlichen Gebieten“ durchgeführt. Gegründet wurde dieses Büro auf der einen Seite um einen Kompetenzzuwachs von Migranten/-innen für bestimmte Arbeitskontexte zu erreichen und auf der anderen Seite, um den Mangel an Unterstützungsstrukturen für die Beschäftigung von sozial ausgeschlossenen Migranten/-innen zu kompensieren. Finanziert wird das Vorhaben durch die europäische Förderinitiative „Equal II“.



Die Idee, ein Büro zu errichten, welches von Migranten/-innen aus der Region selbst geleitet wird, die als Jobmediatoren/-innen ausgebildet sind, wurde in drei Schritten umgesetzt:

Durch Fragebögen wurden in einem ersten Schritt Migranten/-innen ausfindig gemacht, die in der Region anerkannte Persönlichkeiten sind und Vermittlertätigkeiten übernehmen könnten. Daraufhin galt es den Migranten/-innen zu ermöglichen, selbst einen Verein oder Ähnliches auf der Grundlage eines Parallelmodells einer anderen Stadt zu gründen; auch um die Nachhaltigkeit des Büros nach Beendigung der Finanzierungsphase zu sichern. In einem dritten Schritt wurde mit Hilfe von Migrantenvereinen und -ämtern Daten und Informationen über die Migrant/inn/en des Gebiets gesammelt.

Einer der Mediatoren beschreibt die Wichtigkeit der Unterstützung, Kooperation und Beteiligung der Migranten/-innen, z.B. bei bürokratischen Formalitäten damit, dass zu Anfang des Prozesses die Zusammenarbeit zwischen den Mediatoren/-innen und den Peers als schwierig und konfus erlebt wurde. Während des Prozesses wurde die Arbeitsbeziehung v.a. bei der Auseinandersetzung mit Sprachschwierigkeiten im Bereich der Bewältigung bürokratischer und rechtlicher Anforderungen klarer und wichtiger.

Neben einem Infokiosk indem man sich über Gesetzgebung und Politik in Griechenland und Europa informieren kann, bietet das Büro Kurse zu nachhaltigen, landwirtschaftlichen und umweltfreundlichen Methoden, Jobberatung, Training für effektives und hygienisches Arbeiten und non-formale Kurse für Migranten/-innen in griechischer Sprache an. Selbstgesteuertes Lernen nach Beendigung der Kurse wird durch eine weiterführende Trainings-CD unterstützt. Die Migranten/-innen sind nicht bloß Kursteilnehmende, sie werden auch dazu ermutigt, sich aktiv in der Gemeinde zu engagieren, z.B. indem sie wiederum Vereine oder Initiativen wie das Büro für Landwirtschaftsberufe gründen.

Teilnehmende sind überwiegend Frauen im Alter von 18 bis 45 Jahren mit albanischer oder afghanischer Herkunft.

Material submitted by Dafni Kentro Epaggelmatikis Katartisis DAFNI KEK, on behalf of, and with reference to Officially nominated as Scientific / Academic Responsible , Prof. Dr. Afrodite Papadaki-Klavdianou.

5.14 “Ältere” als “Community Educators”: Zeit, Respekt und Einlassen auf Interkulturalität (Irland)

Fáilte Isteach

Third Age ist eine nationale Freiwilligenaktion, deren Name sich richtet: Menschen im dritten Lebensabschnitt. In erster Linie wird durch die „Health Service Executive“ finanziert, sie ist aber auch der Mitglieder und Förderer angewiesen.



nach ihrer Zielgruppe die Organisation auf Spendenaktionen

Seit 2006 wird das Gemeindeprojekt „Fáilte Isteach (Welcome-In)“ durchgeführt, um neue Migranten/-innen mit Englischkursen in der Gemeinde zu begrüßen. Die Idee des Projekts besteht darin, sowohl älteren, isolierten, aber dennoch aktiven, qualifizierten und erfahrenen Personen auch in höherem Alter eine sinnvolle Aufgabe zu geben und sie somit in die Gesellschaft einzubeziehen und Einwanderern, die ihre Sprachkenntnisse entwickeln oder verbessern möchten, in lockerer Atmosphäre die Sprache näher zu bringen. Die Freiwilligen fungieren dabei als Mentoren/-innen und Tutoren/-innen für die Migranten/-innen. Damit wird das Konzept der Inklusion auf zweierlei Wege praktiziert. Zum einen über das Angebot an Englischkursen für neue Migrant/inn/en der Gemeinde und zum anderen dadurch, dass ältere Menschen als Tutoren und Mentoren dienen.

Der Slogan, den Fáilte Isteach für diese Arbeit übernommen hat, lautet dabei: *„Niemand soll Unsichtbar sein; Niemand soll als eine Last für die Gesellschaft angesehen werden (nobody should be invisible; nobody should be seen to be a burden of society)“*.

Insgesamt gibt es heute 53 *Fáilte Isteach* Projekte in ganz Irland, wobei jede Woche 540 Freiwillige ca. 1600 Lernende aus über 60 verschiedenen Ländern unterrichten. Die Kurse werden in einem informalen Lernsetting mit lockerer Atmosphäre in Schulen, Kirchen, Gemeinschaftszentren, Bibliotheken, Büros und Pfarrheimen in kleinen Lerngruppen von Erwachsenen abgehalten. Dabei treffen meist nie mehr als fünf Migrant/inn/en auf einen Tutor. Regelmäßige Teepausen sind wichtiger Bestandteil der Kurse, um den sozialen Austausch untereinander zu fördern. Inhaltlich werden unter anderem Themen besprochen, die zur Verbesserung des Zurechtkommens im Alltag beitragen sollen, z.B. Formulierungen für Arztbesuche, Sprachhilfen im Umgang mit Lehrern der Kinder und beim Einkaufen. Das Lernen soll dabei bidirektional erfolgen, also nicht nur auf Seiten der Migranten/-innen, sondern auch bei den Tutoren. Während die Teilnehmer/-innen neben der Verbesserung ihrer Kommunikationsfähigkeiten in englischer Sprache auch ein besseres Verständnis für die irische Kultur, Geschichte und das Gemeinschaftsleben erlangen, lernen die Freiwilligen auch etwas über andere Kulturen und Traditionen in anderen Ländern.

Material submitted by Educational Disadvantage Centre, St. Patricks College, on behalf of, and with thanks to, Third Age: Fáilte Isteach.

5.15 Multiplikatoren/-innen mit der Kompetenz „dialogischen Lernens“ sind der Schlüssel (Spanien)

Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí

Die Escuela de Personas Adultas La Verneda – San Martí wurde 1978 von einer Vereinigung verschiedener bildungs- und bürgerrechtlichen Bewegungen gegründet. Die Gründung erfolgte in einem Arbeiterviertel der 50er und 60er Jahre, um die Integrationswellen von Menschen, welche aus anderen Teilen Spaniens nach



Barcelona zuzogen, aufzunehmen. Als Ergebnis nachbarschaftlicher Bedarfe und sozialen Bewegungen wurde die Projektidee einer Schule, welche soziale und Bildungsbedürfnisse befriedigt, geboren. Der Geist einer Einheit zwischen der Schule und den Volksbewegungen im Bezirk La Verneda ist eine der Grundpfeiler der Schule. Die Schule wird von zwei non-Profit Organisationen (der Agora Gesellschaft und der Heura Gesellschaft), beides Gesellschaften für Erwachsene, welche keine höheren akademischen Qualifikationen besitzen, geleitet. Das Ziel der Schule ist es, das Recht aller Erwachsenen auf lebenslange Bildung zu verteidigen und durch Teilnahme organisatorische und Führungsfähigkeiten zu fördern, wobei besonderer Wert auf die Teilnahme von Menschen gelegt wird, welche besonders benachteiligt und von sozialer Exklusion bedroht sind. Die Schule bietet Grundbildungskurse (Lese- und Schreibfähigkeit etc.), Sprachkurse für Migranten sowie zum Erlernen von Fremdsprachen, Computerkurse und Vorbereitungskurse für den Erwerb eines Universitätszugangs oder zum Erwerb von Englisch sowie IuK-Zertifikaten an. Zusätzlich zu diesem Kursprogramm strebt die Schule danach, die breit gefächerten Bedürfnisse des Bezirks zu befriedigen und bietet daher auch ein Programm zur Familienerziehung in Grundschulen, Workshops in Form von dialogischen Literaturversammlungen sowie verschiedene kulturelle oder Freizeitaktivitäten an. Die Escuela de Personas Adultas La Verneda – San Martí ist demokratisch, pluralistisch und spricht allen Teilnehmenden ein Mitbestimmungsrecht zu. Der Entscheidungsprozess und die Kontrolle über alle Aktivitäten werden durch verschiedene organisatorische Strukturen von den Lernern direkt bewältigt. Die Schule vertritt ein tief verwurzeltes Verständnis von Inklusion und Gleichheit, was in ihren grundlegenden Prinzipien zum Ausdruck kommt und durch Komitees, die die Teilnahme von Gruppen, welche von sozialer Exklusion bedroht sind fördern, umgesetzt wird. Seinen pädagogischen Ausdruck finden diese Grundsätze im Prinzip des „dialogischen Lernens“, welches auf die Kritische Pädagogik Paulo Freires basiert. In der Adult School La Verneda – San Martí bilden insbesondere der egalitäre Dialog, Solidarität, aktive Teilhabe, die gemeinsame Bestimmung des Lerngegenstandes und der Lernmittel, eine gleiche Wertschätzung der eigenen und fremden Kultur und eine nicht defizitorientierte Sichtweise auf das Lernen, die Eckpfeiler für ein erfolgreiches Unterrichtsgeschehen. Ungefähr 150 freiwillige Mitarbeitende, bestehend aus gegenwärtigen und früheren Teilnehmer/-innen, Bewohnern der Nachbarschaft, Universitätsangestellten und nationalen wie internationalen Praktikanten/-innen, welche durch ein Einstiegsprogramm für ihre Arbeit geschult werden, leiten dabei das Unterrichtsgeschehen an. Die Erwachsenenschule zeichnet sich insbesondere durch ihr Zugangsverständnis aus. So vertritt sie generell die Ansicht, dass die (Bildungs-) Organisation diejenige ist, welche auf die Menschen zugehen muss, um diese für ihr Programm zu gewinnen. Viele Teilnehmer/-innen werden in den Bezirken so durch persönliche Begegnung gewonnen.

wurde 1978 von einer Vereinigung verschiedener bildungs- und bürgerrechtlichen Bewegungen gegründet. Die Gründung erfolgte in einem Arbeiterviertel der 50er und 60er Jahre, um die Integrationswellen von Menschen, welche aus anderen Teilen Spaniens nach Barcelona zuzogen, aufzunehmen. Als Ergebnis nachbarschaftlicher Bedarfe und sozialen Bewegungen wurde die Projektidee einer Schule, welche soziale und Bildungsbedürfnisse befriedigt, geboren. Der Geist einer Einheit zwischen der Schule und den Volksbewegungen im Bezirk La Verneda ist eine der Grundpfeiler der Schule. Die Schule wird von zwei non-Profit Organisationen (der Agora Gesellschaft und der Heura Gesellschaft), beides Gesellschaften für Erwachsene, welche keine höheren akademischen Qualifikationen besitzen, geleitet. Das Ziel der Schule ist es, das Recht aller Erwachsenen auf lebenslange Bildung zu verteidigen und durch Teilnahme organisatorische und Führungsfähigkeiten zu fördern, wobei besonderer Wert auf die Teilnahme von Menschen gelegt wird, welche besonders benachteiligt und von sozialer Exklusion bedroht sind. Die Schule bietet Grundbildungskurse (Lese- und Schreibfähigkeit etc.), Sprachkurse für Migranten sowie zum Erlernen von Fremdsprachen, Computerkurse und Vorbereitungskurse für den Erwerb eines Universitätszugangs oder zum Erwerb von Englisch sowie IuK-Zertifikaten an. Zusätzlich zu diesem Kursprogramm strebt die Schule danach, die breit gefächerten Bedürfnisse des Bezirks zu befriedigen und bietet daher auch ein Programm zur Familienerziehung in Grundschulen, Workshops in Form von dialogischen Literaturversammlungen sowie verschiedene kulturelle oder Freizeitaktivitäten an. Die Escuela de Personas Adultas La Verneda – San Martí ist demokratisch, pluralistisch und spricht allen Teilnehmenden ein Mitbestimmungsrecht zu. Der Entscheidungsprozess und die Kontrolle über alle Aktivitäten werden durch verschiedene organisatorische Strukturen von den Lernern direkt bewältigt. Die Schule vertritt ein tief verwurzeltes Verständnis von Inklusion und Gleichheit, was in ihren grundlegenden Prinzipien zum Ausdruck kommt und durch Komitees, die die Teilnahme von Gruppen, welche von sozialer Exklusion bedroht sind fördern, umgesetzt wird. Seinen pädagogischen Ausdruck finden diese Grundsätze im Prinzip des „dialogischen Lernens“, welches auf die Kritische Pädagogik Paulo Freires basiert. In der Adult School La Verneda – San Martí bilden insbesondere der egalitäre Dialog, Solidarität, aktive Teilhabe, die gemeinsame Bestimmung des Lerngegenstandes und der Lernmittel, eine gleiche Wertschätzung der eigenen und fremden Kultur und eine nicht defizitorientierte Sichtweise auf das Lernen, die Eckpfeiler für ein erfolgreiches Unterrichtsgeschehen. Ungefähr 150 freiwillige Mitarbeitende, bestehend aus gegenwärtigen und früheren Teilnehmer/-innen, Bewohnern der Nachbarschaft, Universitätsangestellten und nationalen wie internationalen Praktikanten/-innen, welche durch ein Einstiegsprogramm für ihre Arbeit geschult werden, leiten dabei das Unterrichtsgeschehen an. Die Erwachsenenschule zeichnet sich insbesondere durch ihr Zugangsverständnis aus. So vertritt sie generell die Ansicht, dass die (Bildungs-) Organisation diejenige ist, welche auf die Menschen zugehen muss, um diese für ihr Programm zu gewinnen. Viele Teilnehmer/-innen werden in den Bezirken so durch persönliche Begegnung gewonnen.

OED Prinzip: Kohärente Lernräume kreieren

5.16 Öffentliche Räume nutzen: Sprachenlernen durch Alltagskompetenz und Brauchtum (Finnland)

Kansan Sivistysliitto (KSL)

Kansan Sivistysliitto (KSL) wurde 1964 als „Gesellschaft von



Gesellschaften“ unter anderem drei kulturelle, soziale und fungiert als Partner in organisiert freiwillige non-

formale Erwachsenenbildungsaktivitäten in Form von Kursen, Seminaren und Studienzirkeln, bietet berufliche Weiterbildungen an und betreibt außerdem noch in Helsinki und Turku eine eigene Radiostation, welche seit 2011 über Internet empfangbar ist und ein multikulturelles Programm für die Einwohner der jeweiligen Region anbietet. Die Organisation ist auch auf europäischer Ebene tätig und war Partner in diversen Leonardo da Vinci bzw. Grundtvig-Projekten. KSL ist mit einer positiven und tiefen Einstellung zu



Inklusion und Vielfalt ausgestattet. Es gibt z.B. ein Aktionsprogramm für Gleichberechtigung, welches der Büroarbeit und dem Management zugrunde gelegt ist. Jedes Jahr beantworten alle Mitarbeitenden einen Fragebogen, um dieses Programm in seiner Nachhaltigkeit zu

evaluieren.



Der Kurs „Alltagskompetenzen für Zuwanderer“ ist insbesondere

an arbeitssuchende Frauen mit Migrationshintergrund gerichtet. Der Kurs ist non-formal mit einigen informellen Elementen und wird auf Finnisch unterrichtet. Kursinhalt ist die Vermittlung von finnischen Bräuchen, mit dem Ziel, Zuwanderer in praktischen Alltagssituationen zu helfen, sie auf kulturelle Unterschiede vorzubereiten und Fähigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln, welche es ihnen erlauben, ihr alltägliches Leben in Finnland erfolgreich zu meistern. Dabei spielt auch das Sprachenlernen eine Rolle, allerdings liegt der Focus mehr darauf, welche Kenntnisse im alltäglichen Leben gebraucht werden, als umfassend finnische Grammatik zu unterrichten. Die Bedürfnisse der einzelnen Teilnehmenden und der Gruppe stehen dabei im absoluten Mittelpunkt, so fand der Kurs z.B. in einem Gemeinschaftsraum des Gebäudes statt, in welchem viele der Teilnehmerinnen lebten und es wurde für eine Kinderbetreuung gesorgt. Das Angebot trägt dazu bei, die Teilnehmerinnen in ihrer eigenständigen Entwicklung zu unterstützen, fördert ihr Selbstvertrauen und hilft ihnen, Kontrolle über ihre alltäglichen Lebenssituationen

zu gewinnen. Ihre Zielgruppen erreicht KSL hauptsächlich durch ihre Kooperationspartner und Multiplikatoren/-innen.

Material submitted by Finish Adult Education Association (FAEA), on behalf of, and with thanks to, Kansan Sivistysliitto KSL.

5.17 Berufliche Interessen „selbstständig“ verwirklichen lernen (Bulgarien)

House of Science and Technology

Die 1992 gegründete Non-Profit Organisation "House of Science and Technology" mit ihrem Hauptstandort in Vratsa engagiert sich als eine der aktivsten Organisationen in Nord-West Bulgarien vornehmlich in dem Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung, mit dem Ziel, die soziale Integration durch eine berufliche Integration zu fördern. Durch die Bereitstellung qualitativ hochwertiger, erschwinglicher und in ihrer Form und Inhalt vielfältigen Kursen und Trainings, welche einerseits nationalen Traditionen und Bedürfnissen entsprechen und gleichzeitig die europäische Dimension des lebenslangen Lernens mit einbeziehen, sollen demokratische Werte und Normen in der Gesellschaft gestützt werden, ebenso wie die persönliche Weiterentwicklung eines jeden Einzelnen. Das Motto lautet hier: Alle sind willkommen, keiner soll aufgrund seines Alters, Geschlechts, Religion o.Ä. ausgeschlossen werden. Besondere Aufmerksamkeit wird Menschen mit Behinderungen, jungen Erwachsenen aus einem „Kinderheim“, Minderheiten und Menschen mit sehr geringen Einkommen erwiesen, da es für diese besonders schwierig ist, Arbeit zu finden. Die Organisation führt derzeit in Kooperation mit der Arbeitsagentur ein Projekt durch, das Kurse für arbeitssuchende Bürger in ganz Bulgarien zum Thema „Unternehmensgründung“ anbietet. Ziel des 3-monatigen Kurses ist das Erlangen von Wissen, welches für die Gründung eines eigenen kleinen Unternehmens erforderlich ist.



Die Vermittlung des Lerninhaltes erfolgt durch theoretische und praktische Unterrichtseinheiten und wird durch interaktive Spiele und multimediale Präsentationen methodisch unterstützt. Staatliche finanzielle Unterstützung mittels Bildungsgutscheinen ermöglicht allen Menschen die Teilnahme. Die Möglichkeit sich nach dem Kurs für eine staatliche Subvention zu bewerben, gibt zusätzliche Motivation, dass Gelernte und Erarbeitete in die Tat umzusetzen. Die Teilnehmer werden nach Interessensgebieten und Stand des Vorwissens in Kursgruppen eingeteilt, um De-Motivation zu vermeiden. Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten erhalten zusätzliches Material und auf Wunsch eine individuelle Beratung. Teilnehmende der Kurse sind arbeitssuchende Frauen und Männer (nahezu in gleichen Teilen), wobei die Altersgruppe 30-39 Jahre am häufigsten vertreten ist, von denen viele keinen oder einen niedrigen Bildungsabschluss vorzuweisen haben. Erreicht werden die potentiellen Teilnehmenden durch die Arbeitsagentur, Werbung im Radio, die lokale Presse oder die eigene Homepage.

Die Kurse tragen auch zur Verbesserung des Selbstbewusstseins und des Selbstwertgefühls bei. Viele der Teilnehmenden gründen nach Beendigung der Kurse Unternehmen im gastronomischen Gewerbe, Beautysalons, bieten Sportkurse an oder bilden Agenturen für die Organisation von Festen und Geburtstagen.

In einem anderen Projekt, welches zum Ziel hat, Arbeitssuchende zu motivieren, ein eigenes Unternehmen zu gründen, wurden insbesondere Arbeitssuchende mit Behinderungen und Minderheiten angesprochen. In diesem Projekt erlangten die Teilnehmer nicht nur die notwendigen betriebswirtschaftlichen Kenntnisse, um ein eigenes Unternehmen zu führen, sondern erlernten auch ein traditionelles Handwerk, wie etwa Stricken, Sticken oder das Schmiedehandwerk. Nachdem die Teilnehmer die Projektteilnahme erfolgreich beendet haben, gründeten sie eigene Unternehmen und haben begonnen, z.B. Souvenirs für Touristen herzustellen, indem sie das erlernte Handwerk anwendeten. Dieses Projekt ist

von besonderer Wichtigkeit, da die Integration von Menschen mit Behinderungen in Bulgarien ein Thema ist, welches bislang nicht angemessen gelöst wurde. *Material submitted by House of Science and Technology.*

5.18 “Wurzeln schlagen” mit Gärtnern (Deutschland)

VHS Dachau – Biopoly Wurzelgarten

Volkshochschulen haben den Anspruch für alle offen zu sein, Nationalität, Religion oder welchem Geschlecht man angehört. Dachau, die neben ihrem generellen Bildungsangebot im Gesundheitsbildung, Sprachen, politischer Bildung und „Wurzelgarten“ organisiert. Er ermöglicht Migranten/-innen Integrationsimpuls, der über das gemeinsame Gärtnern Projekt wird als Kooperation zwischen der VHS Dachau und der „Akademie für Mensch und Umwelt“ durchgeführt. Koordiniert wird das Projekt durch eine ehrenamtliche Mitarbeiterin und finanziert durch die VHS, sowie Spenden und Sponsoren.



egal welcher Ethnie, So hat die VHS Bereich Berufsbildung den einen stattfindet. Das

Die Projektidee, einen interkulturellen Garten entstehen zu lassen, startete 2006. Zwei Jahre später mietete die VHS 2400 m² Land eines lokalen Bauern, um die Idee des „Wurzelgartens“ realisieren zu können. Das Land wurde in verschieden große Flächen geteilt und an Menschen mit unterschiedlichen Kulturkreisen verpachtet. Die Gärtner/-innen bauen dort Gemüse, Früchte und Kräuter an, aber auch „Spezialitäten“ aus ihrem Heimatland, welche dann auch gern getauscht werden.

Die Arbeit im Wurzelgarten bringt Personen unterschiedlichen Alters und verschiedener Nationalitäten zusammen, fördert so indirekt den sozialen Zusammenhalt und hat den Anspruch jeden einzubeziehen und niemanden auszuschließen. Im Wurzelgarten findet kultureller Austausch statt, der den Migranten/-innen das Gefühl geben soll, sich „zu Hause“ zu fühlen und dadurch in Deutschland integriert bzw. verwurzelt zu sein und gibt Einheimischen Gelegenheit ein besseres Verständnis für fremde Kulturen zu entwickeln.

Unter dem Namen „Wurzelgarten Cafe“ finden regelmäßige Treffen statt, bei denen gemeinsam gegessen wird und über gemeinsame Themen, Probleme, und anstehende Reparaturen diskutiert wird. Daneben gibt es auch Termine, bei denen der Fokus auf informellen Bildungsangeboten liegt. Themen wie Umweltbildung, die Erhöhung des Kompetenzniveaus / Kultivieren / Kenntnisse vertiefen der deutschen Sprache als einzige gemeinsame Sprache und das Erlernen sozialer und interkultureller Kompetenzen werden integriert. Organisiert werden die Treffen durch eine ehrenamtliche Mitarbeiterin, die direkt und persönlich die Pächter/-innen anspricht.

Zu den Teilnehmenden gehören aktuell Menschen aus fünfzehn verschiedenen Ländern. Darunter viele Frauen, die durch den Wurzelgarten aus ihrer häuslichen Isolation herauskommen und die Möglichkeit erhalten, außerhalb des familiären Settings Kontakte aufzubauen.

Mittlerweile bieten Pächter/-innen selbst Kurse und selbstorganisierte Möglichkeiten des Austausches an. Die VHS erhofft sich auch durch den Wurzelgarten, dass die Menschen auf weitere VHS-Angebote aufmerksam werden und durch das informelle Bildungsprojekt Vertrauen in organisierte Bildungsinstitutionen gewinnen.

Material submitted by German Adult Education Association (DVV- Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.), on behalf of, and with thanks to, Adult Education Centre Dachau.

5.19 Möglichkeiten interkulturell-schöpferischer Aktivität schaffen (Deutschland)

Catholic Adult Education, Frankfurt Centre – Migrants' biographies as a means of intercultural learning

Die Katholische Erwachsenenbildung Frankfurt ist der katholischen Träger von Erwachsenenbildung in der Stadt. Finanziert wird diese sowohl über das Land Hessen als auch über das Angebot umfasst Kurse für Erwachsene in den Bereichen politischer und beruflicher Bildung und bietet die Möglichkeit zu



Zusammenschluss der Frankfurt am Main. Eigenmittel. Das allgemeine, religiöse, lebenslangem Lernen.

Die Angebote sind öffentlich und für alle zugänglich. Bedingt durch hohe Migrationsanteile in der Bevölkerung Frankfurts, verfolgt die katholische Erwachsenenbildung Frankfurt seit circa 10 Jahren ein Konzept der Öffnung und Vernetzung im Blick auf die Bildungsteilhabe von Migranten/-innen.

Das Projekt „Migrantenbiografien als Medium interkulturellen Lernens“ hat die Förderung von Lernprozessen zwischen Generationen und Kulturen, die Vernetzung und Kooperation von verschiedenen Einrichtungen und Gruppen und die Erprobung milieuorientierter und geschlechtersensibler Zugänge und Methoden zum Ziel seiner Arbeit gemacht.



Zeitzugengespräche, Geschichtswerkstätten, Biografiearbeit, Lesungen und Erzählcafés waren dabei Bestandteil auf didaktisch-methodischer Ebene im Kontext des intergenerationellen Lernens und dienten



der Sichtbarmachung und Kommunikation der Biografie von Migranten in Frankfurt. Die Biografien und Lebensgeschichten wurden in künstlerischen Präsentationen (Gemälde, Bild, Foto-Collage, Theater, Filme, Kurzgeschichten ...) umgesetzt und im Rahmen der „Frankfurter Interkulturellen Wochen“ öffentlich ausgestellt und boten – mit verschiedenen Begleitveranstaltungen - interkulturelle (und

intergenerationelle) Lerngelegenheiten. Die Migrant/inn/en werden durch eine persönliche und direkte Ansprache bereits bestehender oder neuer Migrantengruppen erreicht. Multiplikator/inn/en suchen die Migranten zudem an bestimmten Treffpunkten der Gruppen auf, um eine Kontaktaufnahme außerhalb organisierter Weiterbildungseinrichtungen herzustellen. Das Konzept der aufsuchenden Bildungsarbeit spielt in diesem Zusammenhang eine große Bedeutung. Da es sich um Biographiearbeit handelt, wurden insbesondere Personen im Alter zwischen 40 und 70 Jahren erreicht. Dabei kamen Migranten und Migrantinnen italienischer, spanischer, jüdischer, koreanischer, indonesischer, französischer oder muslimischer Nationalität und Identität zusammen.

Material submitted by German Institute for Adult Education Leibniz-Center for Lifelong Learning, on behalf of and with thanks to, Catholic Adult Education Frankfurt/Main.

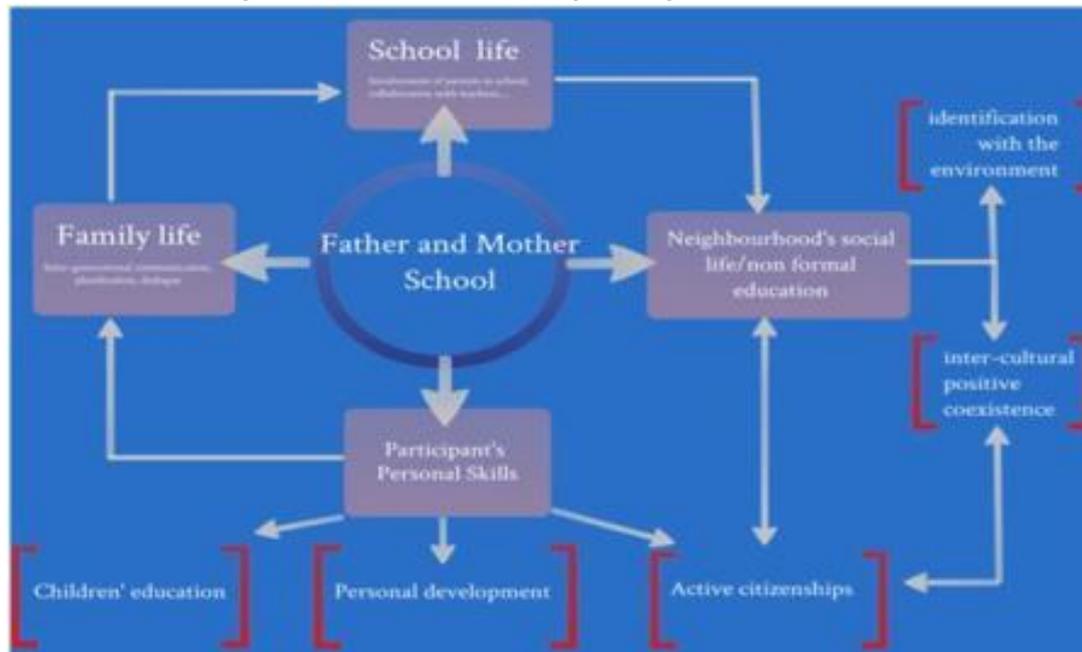
5.20 Erwachsenenbildung als Kommunikation über Familie, Schule und Elternschaft (Spanien)

Movimiento por la Paz - Father and Mother School

Movimiento por la paz (MDLP) ist eine Organisation, welche sich für die Gemeindeentwicklung einsetzt. Das MDLP möchte die Menschen vor Ort



bestärken, dass sie ihre eigene Interessenswahrnehmung übernehmen. Politische Themen und auch gemeindeübergreifende globale Themen und Herausforderungen wie gesellschaftlicher Zusammenhalt, Frieden Abrüstung, Freiheit und die Ermöglichung der Koexistenz verschiedenster Menschen werden im



Rahmen von gegenseitigem Respekt und auf dem Hintergrund des internationalen Menschenrechts behandelt. Analog zu diesem Bildungsauftrag versucht MDLP in den Gemeinden einen aktiven Beitrag zur Abschaffung jeglicher

Diskriminierung zu leisten und soziale Integration durch positiv besetzte gemeinsame Aktivitäten zu erreichen. MDLP erkennt jegliche Art von Vielfalt an, wertschätzt diese und setzt auf eine pluralistische Gemeinschaftsform an der jeder Mensch wertorientiert teilhat und Zugang zu Ressourcen erhält.

Mit dem kostenlosen Kommunikationsworkshop der sog. Vater-und-Mutter-Schule, möchte MDLP Eltern Zugang zu einem Trainingsangebot verschaffen, welches ihnen ermöglichen soll, personale und Gruppenfähigkeiten herauszubilden. Diese können in die Entwicklung eines zufriedenstellenden Familien- und Gemeindelebens eingebracht werden. Um eine Nähe zum Thema Familie und Kinder zu schaffen, findet der Kurs in den Räumlichkeiten der örtlichen Schule statt. In einer lockeren Gruppe tauschen die Eltern – hauptsächlich Mütter – Erfahrungen aus und reflektieren diese gemeinsam. Erfahrungsaustausch und Reflektion werden so zu Werkzeugen, um den Eltern erweiterte Ressourcen zur Hand zu geben innerhalb der Familie zu kommunizieren, ihre Kinder verständnisvoll zu erziehen, am Schulleben und der bürgerlichen Teilhabe ihrer Kinder teilzunehmen und das Familienleben positiv zu gestalten. Neben festgestellter günstiger Auswirkungen auf die Familie ist das Projekt auch erfolgreich dabei, in einer anderen Gemeinde (Nachbarschaft), welche durch Familienerosion, eine hohe Arbeitslosigkeit, niedrigen formalen Bildungsstand, wenig Zukunftsaussichten und multikultureller Koexistenz ohne interkulturellen Austausch geprägt ist, die erarbeiteten Prinzipien zu übertragen. Auch hier wird der interkulturelle Austausch sowie soziale und politische Teilhabe ermöglicht. Viele Eltern verbleiben nach den Kursen in

Kontakt mit MDLP und treffen sich informell weiter. *Material submitted by Movimiento por la Paz el Desarme y la Libertad.*

5.21 Naturnahe Lernräume: Lernen ohne Angst und Vorurteil (Österreich)

Vienna Adult Education Centre – German in the Park project

Die VHS Wien wurde bereits vor 125 Jahren mit dem zentralen Ziel flächendeckende und sehr gut erreichbare Bildung für die gesamte



gegründet,

Bevölkerung bereitzustellen, dazu gehören auch Menschen mit Migrationshintergrund. Das Konzept der Inklusion findet sich daher in jeder Aktivität der VHS Wien und wird durch eine Diversity-Vertretung und die Mitgliedschaft im Diversity-Monitoring-System auch intern in der Organisation hoch betont und erfüllt.

Der Grundgedanke des Projekts „Deutsch im Park“, an welchem vier Volkshochschulen im Raum Wien teilnahmen, war die Erkenntnis, dass Teile von Migranten/-innen – aus unterschiedlichsten Gründen – nicht über die herkömmlichen VHS-Kurse zu erreichen sind. Daraus wurde die Erkenntnis gezogen, dass die Bildung selbst zu den Menschen kommen muss.

Als idealer Veranstaltungsort wurde der öffentliche Park ermittelt, da viele Menschen ihre Freizeit an öffentlichen Plätzen wie Parks verbringen und diese entspannte Umgebung auch Anlass zum



ungezwungenen Kommunizieren liefert. Wenn Bildung dorthin getragen wird, war die Schlussfolgerung, dann kann sie dort die Menschen

erreichen. In Teams von drei ausgebildeten Lehrern und mit Material zum Fremdsprachenlernen ausgestattet, machten es sich Dozenten/-innen der VHS und Teilnehmer/-innen auf den öffentlichen Bänken im Park bequem, um gemeinsam Deutsch zu lernen. Beworben wurde das Projekt eine Woche vorher mit Werbeplakaten in den Veranstaltungsparks. Zudem versuchten die Dozenten/-innenteams zu Beginn des Projekts aktiv Teilnehmer/-innen zu gewinnen, indem sie die Menschen im Park ansprachen. Später brachten viele Teilnehmende auch Familienmitglieder, Freunde und Bekannte mit. Das sehr informelle Setting und die Offenheit des Angebots übertrugen sich auf die Lehrmethoden und den Lerninhalt: In direkter Kommunikation mit den Teilnehmern wurde erörtert, welche Themen für die Teilnehmenden interessant sein könnten und ein genaues Vorgehen von den Trainer/-innen spontan entwickelt und in Abstimmung mit den Teilnehmenden dann umgehend angewandt.

Das vorrangige Ziel des Projekts ist es nicht gewesen, Lernende zu gewinnen, sondern den Lernenden zu zeigen, dass sie zum einen fähig sind, eine Sprache zu lernen und darin Erfolg haben können sowie zum anderen, das Lernen entspannt und ohne Angst stattfinden kann. Die Kurse fördern daher insbesondere das Selbstwertgefühl und das Selbstbewusstsein der Lernenden sich selbst weiter auf Bildungs- und

Lernsituationen einzulassen. Material submitted by lernraum.wien, on behalf of, and with thanks to, "Die Wiener Volkshochschule".

OED Prinzip: Vollständige Angebote ermöglichen

5.22 Weiterbildung für Frauen – Weiterbildung gegen Diskriminierung (Spanien)

"Pachamama" community centre for Latin American women

Die Non-Profit-Organisation „Candelita“ wurde 1993 von einer Gruppe von Frauen gegründet, mit dem Ziel, die Folgen, welche durch die benachteiligten Frauen hervorgerufen werden, zu mildern. Dabei bietet sie ein breites Themenspektrum von Weiterbildungen an: Bildung und



Beschäftigung, Gesundheit, Möglichkeiten von Haushaltshilfe, sowie allgemeine politische Themen wie

Gesundheit, Möglichkeiten von Haushaltshilfe, sowie allgemeine politische Themen wie

Entwicklungszusammenarbeit und Immigration.

Das Sozialzentrum „Pachamama“ in Madrid, wendet sich an lateinamerikanische Frauen und bildet einen Treffpunkt sozialer Inklusion, der Dialog und Partizipation unterstützen möchte.

Das non-formale Bildungsangebot besteht aus Kursen zur Allgemeinbildung, zur Lese- und Schreibfähigkeit, zum Computereinsatz und Freizeitaktivitäten. Ziel jeden Kurses ist neben der Vermittlung des fachlichen Inhalts, die Entwicklung einer kritischen Haltung gegenüber



der sozialen Realität und sozialer Probleme, das Bewusstmachen der Rechte und Pflichten von Bürgern/-innen sowie die Förderung der Befähigung zur selbstständigen Wissensaneignung (Lernen lernen). Ergänzt wird das Angebot von einer Reihe von Services, die Beratung, Begleitung und Unterstützung für eine direkte Einbindung der Teilnehmenden ermöglicht. Dafür werden Gelegenheiten zur Reflektion, wie eine Versammlung in der die Teilnehmenden ihre Bedürfnisse und Ideen bezüglich der Programmplanung und des Entscheidungsprozesses für neue Angebote äußern können, angeboten. Auch gemeinsame Aktivitäten über formale Kurse hinaus wie ein Kinobesuch werden als Teil des Bildungsprogramms verstanden. Die Lehrmethoden werden dabei an die Bedürfnisse jedes einzelnen Lernenden angepasst.

Die Frauen kommen entweder über soziale Dienstleister zu Candelita, erfahren durch Freunde von dem Zentrum oder informieren sich über die Webseite und erhalten Informationen über soziale Netzwerke. Die Teilnehmerinnen sind generell im Alter zwischen 26 und 45 Jahren und leben durchschnittlich seit 4 Jahren in Spanien. Über die Hälfte der Frauen sind allein erziehende Mütter, da ihre Familien in ihrem Heimatland geblieben sind. Die Hälfte hat einen Schulabschluss, aber keine der Teilnehmerinnen kann in Spanien erworbene formale Qualifikationen vorweisen. Frauen, die den Kurs beendet haben, nehmen im Anschluss oftmals auch an weiteren Bildungsaktivitäten im Zentrum teil oder bauen eigene Netzwerke und Bildungsaktivitäten aus.

Material submitted by Movimiento para la Paz el Desarme y la Libertad, on behalf of, and with thanks to Candelita.

5.23 Durch Erwachsenenbildung zum Akteur sozialen Wandels werden (Schweden)

Tollare Folk High School

Die Volkshochschule (folkhögskola) Tollare in Nacka nahe Stockholm, 1952 gegründete und von der schwedischen Abstinenzbewegung Bildungseinrichtung. Sie bietet ein breites Spektrum an kostenlosen auch der Sozialpädagogikkurs gehört, für Erwachsene an. Aufgrund zur Volksbildung erhalten Tollare und andere Volkshochschulen eine und die Freiheit das Angebot der Kurse selbst zu gestalten. So entwickeln werden, die speziell an die Bedürfnisse ihrer angepasst sind.



ist eine im Jahr geführte Kursen, zu welchen des nationalen Gesetzes staatliche Finanzierung können Kursformate Teilnehmenden

Die Förderung von Demokratie und Partizipation in Organisationen der Zivilgesellschaft, die Befähigung das eigene Leben zu gestalten, die Erhöhung des Bildungsniveaus in der Gesellschaft, die Förderung von Toleranz und Respekt gegenüber Verschiedenheit, die Ermutigung zum kritischen Denken, bis hin zur Befähigung zur Reflexivität und Widerstand gegenüber Drogen- und Alkoholkonsum leisten zu können, zählen zu den Bildungszielen der Volkshochschule Tollare.

Neben einem breiten Spektrum an diversen Kursen hat Tollare ein spezielles Programm entwickelt, welches im Bereich der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik und komplementär zur Schule liegt. Dabei können die Kurse als Vollzeitstudium, Teilzeitstudium oder Fernstudienkurse absolviert werden. Die Fernstudienkurse finden an zwei Tagen im Monat statt und sind speziell entwickelt für Teilnehmende, die aus sozialen, arbeitsbedingten, ökonomischen oder geografischen Gründen ansonsten nicht teilnehmen könnten.

Teilnehmende sind Männer und Frauen mit unterschiedlichem sozialen und ethnischen Hintergrund und Alter (Altersspanne: 20-40 Jahre), die zu 30-50% keine schwedische Herkunft haben. Vielen der Erwachsenen fehlt ein formaler Schulabschluss und sie haben Erfahrungen mit Drogenmissbrauch oder Missbrauch in der Familie erfahren.

Diese Teilnehmer/-innen können mit Hilfe eines großen Kooperationsnetzwerkes mit anderen Organisationen innerhalb der Zivilgesellschaft, das durch die langjährige Arbeit entstanden ist, erreicht werden. Auch frühere Teilnehmende werden in Botschaffertätigkeiten eingebunden und sind neben der Webseite und den Netzwerkaktivitäten zentral für die Erreichung der Zielgruppe. Nach dem Kurs finden viele der Teilnehmer einen Job im Bereich Sozialarbeit und engagieren sich in Organisationen der Zivilgesellschaft.

Der pädagogische Ansatz, welcher von der Tollare Volkshochschule verfolgt wird, basiert auf qualifizierte und engagierte Lehrer, welche selbst aktiv in Organisationen der Zivilgesellschaft sind. Der Lernprozess setzt einen Fokus auf die Lösung von Problemen und die Förderung von Akteuren für einen sozialen Wandel. Die Lernmethoden sind darauf abgestimmt die Erfahrungen der Teilnehmer einzubeziehen,

individuelles und gemeinschaftliches Lernen zu kombinieren sowie die Teilnehmer bei der Planung des Prozesses mit einzubeziehen.

Material submitted by FOLAC - Learning for Active Citizenship, on behalf of, and with thanks to, Tollare Folk High School.

5.24 Bildungsarbeit mit Fahrenden und Roma, um Diskriminierung mit Hilfe von sozialer Gerechtigkeit und Menschenrechten zu beenden (Irland)

Pavee Point Travellers' Centre

Pavee Point Traveller`s Center ist eine Non-Profit-Organisation, irischen „fahrenden“ Bevölkerungsgruppen widmet. 1983 wurde sie Fortbildungsanbieter zur Förderung des Fähigkeitsaufbaus und innerhalb der Nicht-Sesshaften-Gemeinde gegründet und steht Interessensvertretung von Nicht-Sesshaften. Die Mitglieder, Sesshaften als auch aus Nicht-Sesshaften bestehen, haben zum und Lebensumstände von irischen Nicht-Sesshaften zu verbessern, indem für soziale Gerechtigkeit, Solidarität, sozio-ökonomische Entwicklung und Menschenrechte eingetreten wird. Ihre Arbeit, welche zum Prinzip hat, mit den Nicht-Sesshaften zusammenzuarbeiten anstatt für sie zu arbeiten, baut auf dem Grundsatz der Anerkennung ethnischer Kulturen auf.



Im Juli 2012 hat die Organisation eine Initiative zur Befürwortung von Bildung gestartet, welche zum Ziel hat durch einen zweigleisigen Ansatz die Bildungsbedürfnisse von Nicht-Sesshaften effektiv anzusprechen.

- Förderung der Inklusion von Nicht-Sesshaften in das Bildungssystem durch die Zusammenarbeit und Partnerschaften mit Bildungsanbietern.
- Bekämpfung der Exklusion von Nicht-Sesshaften aus dem Bildungssystem durch eine effektive Zusammenarbeit mit der Gemeinschaft der Nicht-Sesshaften.

Pavee Point ist bekannt dafür Vorträge und Vorlesungen, oftmals zusammen mit Nicht-Sesshaften, zu organisieren und zu halten wie z.B. an dem College und der Universität Dublin oder der Syracuse Universität in New York. Mit Hilfe ihrer Webseite und durch Programmteams stellt Pavee Point Informationen und Ressourcen bereit und unterstützt Nicht-Sesshafte und örtlicher Gruppen von Nicht-Sesshaften bei Themen wie Mediation, Gesundheit, gegen Drogenmissbrauch und gegen Gewalt gegen Frauen.

Die Organisation konzipiert und führt als Service Kurse und Kompetenzaufbaumaßnahmen für Gemeindeorganisationen, Gruppen von Nicht-Sesshaften sowie andere Körperschaften und Behörden, welche sich mit Nicht-Sesshaften auseinandersetzen, durch. Pavee Point hat innovative Initiativen und Projekte entwickelt und angeleitet, welche zur Verbesserung der Bildung von Nicht-Sesshaften, ihren Lebensumständen und ihrer sozialen Inklusion beitragen.

Transparenz, Diskussions- und Mitwirkungsmöglichkeiten bieten die regelmäßigen „Hall Meetings“ an welchen alle Lerner/-innen, Mitarbeitende und das Management teilnehmen. Hier werden Themen bezüglich der Organisation gemeinsam besprochen, aber auch das aktuelle politische Geschehen aufgegriffen, diskutiert und analysiert.

Material submitted by Educational Disadvantage Centre, St. Patricks College, on behalf of, and with thanks to, Pavee Point Travelers' Centre.

5.25 Nicht Sprachenlernen allein: Unterstützung, Bildung, berufliches Training und Sprachenklubs kombinieren (Estland)

Integration and Migration Foundation Our People (MISA) – Programme to help third country migrants adapt and integrate into Estonian society

Die Organisation „Integration and Migration Foundation selbst keine Erwachsenenbildungseinrichtung, sondern zuständige Nationalbehörde. Das „Programm zur von sog. Drittstaatsangehörigen in die estnische Gesellschaft“



Our People (MISA)“ ist die für Migration Adaption und Integration wird in Kooperation mit

der Universität von Tallin durchgeführt. Den Status einer Drittstaatsangehörigkeit erhalten Menschen aus Ländern, welche nicht zu den EU Staaten, dem europäischen Wirtschaftsraum oder der Schweiz gehören, sowie Menschen, bei denen die Nationalität ungeklärt ist. Der zweiteilige, kostenlose Kurs, welcher an der Tartu Universität Narva College in Narva und im



Erwachsenenbildungszentrum "Keelepisik" in angeboten wurde, hat zum Ziel, Migranten/-innen drittstaatlicher Nationalität einerseits notwendige Sprachkenntnisse zu vermitteln und sie andererseits auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt



Tallinn mit

vorzubereiten. Ziel ist eine ganzheitliche sozioökonomische Integration in dem Sinne, dass eine Situation gefördert werden soll, in welcher Repräsentanten anderer Nationalitäten und Estländer es erreichen, mit einem positiven Grundgefühl im Land zusammen zu leben. Ob im Kontext von Arbeit, Studium und Kultur soll jeder ein volles und wertvolles Mitglied der Gesellschaft sein.

Der Basiskurs, welcher 65 Stunden umfasst, führt die Teilnehmenden in die estnische Geschichte, Geographie, Kultur, und Gesellschaft ein. Teil dieses Kurses ist es ebenfalls, die Teilnehmenden bei der Informationssuche bezüglich Wohnen, Arbeiten, Gesundheit, soziale Unterstützung, Bildung, berufliches Training und allen weiteren Bereichen des täglichen Lebens zu unterstützen, wobei die Lehrkräfte bei allen Problemen auch als Berater/-innen fungieren. Der Sprachkurs strebt innerhalb von 364 Stunden das Sprachniveau A 2 an. Danach schafft ein Sprachklub, welcher auch Esten die Gelegenheit gibt sich freiwillig zu beteiligen, eine informelle Möglichkeit, in einer geschützten Lernumgebung durch Kommunikation mit Einheimischen die Sprache weiter einüben zu können. Der Basiskurs wird in Narva auf Russisch und in Tallinn auf Russisch und Englisch unterrichtet, doch um einen praktischen Bezug zwischen Sprache und Gesellschaft zu schaffen, werden die Kursinhalte des Grund- und die des Sprachkurses, welche sich nach den individuellen Bedürfnissen der Teilnehmer richten, miteinander kombiniert. Die Lehrmethoden umfassen dabei einen lebendigen und lebensbezogenen Mix aus Vorlesungen, Filmen, Diskussionen und Exkursionen. Das Programm versteht sich als unterstützender Service, der alles Notwendige bieten möchte, um in der estnischen Gesellschaft anzukommen.

Material submitted by Estonian Non-formal Adult Education Association (ENAEA), on behalf of, and with thanks to, Integration and Migration Foundation Our People (MISA).

5.26 Gesellschaftlicher Mehrwert im Sprachenlernen (Dänemark)

Sprogcentret i Kalundborg

Das Sprachenzentrum in Kalundborg mit seiner über 20-jährigen Erfahrung in der Unterstützung der Integration von verschiedenen Gruppen, sowie Kurse zur Geschichte und Kultur Dänemarks und dem Arbeitsmarkt in Dänemark an. Die Teilnehmenden setzen sich aus Migranten und Flüchtlingen zusammen. Diese sind für bis zu 3 Jahren andauernden Sprachkursen verpflichtet und werden von der Gemeinde vermittelt. Im Sprachenzentrum wird den Teilnehmern bewusst aufgeschlossen gegenüber getreten: „Du bist willkommen, egal wer du bist, wir werden dich als gleichberechtigten Erwachsenen behandeln (Schulleiterin Irene Wiborg)“. Ausgangspunkt der Kurse und jeden Sprachenlernens sind die Erfahrungen und Hintergründe der Teilnehmenden. Die Einrichtung respektiert, dass die Lernenden Erwachsene mit einer eigenen Geschichte sind: „Our job is to create functionality in relation to the surrounding society, the individual's culture and history must be included in this new life if it is going to be complete“ (Schulleiterin Irene Wiborg). Die Trainer/-innen passen ihre Lehrmethoden laufend an und erweitern diese auf Grundlage der individuellen Bedürfnisse der Teilnehmer. Die Sprachenschule legt Wert auf die Kompetenz ihrer Kursleitenden „dasselbe auf vielen verschiedenen Wege zu vermitteln (Schulleiterin Irene Wiborg)“. Gegenstände, Bilder, Ausflüge zu verschiedenen Orten und Treffen mit Menschen aus der Umgebung werden genutzt, um die Sprache lebendig und nachhaltig zu vermitteln. Das Verstehen der Kultur und der Gesellschaft Dänemarks sowie Wissen über Dänemarks Geschichte und Arbeitsmarkt schaffen einen praktischen Bezug zwischen Sprache und Leben in Dänemark. Eine kooperative und vertrauensvolle Beziehung zwischen den Lehrern und Lernern wird in der Schule besonders betont. Die Teilnehmer werden ermutigt, ihrer Erfahrungen und Probleme zu teilen und erhalten auch neben dem Unterricht Unterstützung durch das Lehrpersonal. Diese sind auch darauf sensibilisiert, auf die Dinge zu achten, welche zunächst nicht ausgesprochen werden können.



Jährigen Erfahrung in der Unterstützung der Integration von verschiedenen Gruppen, sowie Kurse zur Geschichte und Kultur Dänemarks und dem Arbeitsmarkt in Dänemark an. Die Teilnehmenden setzen sich aus Migranten und Flüchtlingen zusammen. Diese sind für bis zu 3 Jahren andauernden Sprachkursen verpflichtet und werden von der Gemeinde vermittelt. Im Sprachenzentrum wird den Teilnehmern bewusst aufgeschlossen gegenüber getreten: „Du bist willkommen, egal wer du bist, wir werden dich als gleichberechtigten Erwachsenen behandeln (Schulleiterin Irene Wiborg)“. Ausgangspunkt der Kurse und jeden Sprachenlernens sind die Erfahrungen und Hintergründe der Teilnehmenden. Die Einrichtung respektiert, dass die Lernenden Erwachsene mit einer eigenen Geschichte sind: „Our job is to create functionality in relation to the surrounding society, the individual's culture and history must be included in this new life if it is going to be complete“ (Schulleiterin Irene Wiborg). Die Trainer/-innen passen ihre Lehrmethoden laufend an und erweitern diese auf Grundlage der individuellen Bedürfnisse der Teilnehmer. Die Sprachenschule legt Wert auf die Kompetenz ihrer Kursleitenden „dasselbe auf vielen verschiedenen Wege zu vermitteln (Schulleiterin Irene Wiborg)“. Gegenstände, Bilder, Ausflüge zu verschiedenen Orten und Treffen mit Menschen aus der Umgebung werden genutzt, um die Sprache lebendig und nachhaltig zu vermitteln. Das Verstehen der Kultur und der Gesellschaft Dänemarks sowie Wissen über Dänemarks Geschichte und Arbeitsmarkt schaffen einen praktischen Bezug zwischen Sprache und Leben in Dänemark. Eine kooperative und vertrauensvolle Beziehung zwischen den Lehrern und Lernern wird in der Schule besonders betont. Die Teilnehmer werden ermutigt, ihrer Erfahrungen und Probleme zu teilen und erhalten auch neben dem Unterricht Unterstützung durch das Lehrpersonal. Diese sind auch darauf sensibilisiert, auf die Dinge zu achten, welche zunächst nicht ausgesprochen werden können.



zusammen. Diese sind für bis zu 3 Jahren andauernden Sprachkursen verpflichtet und werden von der Gemeinde vermittelt. Im Sprachenzentrum wird den Teilnehmern bewusst aufgeschlossen gegenüber getreten: „Du bist willkommen, egal wer du bist, wir werden dich als gleichberechtigten Erwachsenen behandeln (Schulleiterin Irene Wiborg)“. Ausgangspunkt der Kurse und jeden Sprachenlernens sind die Erfahrungen und Hintergründe der Teilnehmenden. Die Einrichtung respektiert, dass die Lernenden Erwachsene mit einer eigenen Geschichte sind: „Our job is to create functionality in relation to the surrounding society, the individual's culture and history must be included in this new life if it is going to be complete“ (Schulleiterin Irene Wiborg). Die Trainer/-innen passen ihre Lehrmethoden laufend an und erweitern diese auf Grundlage der individuellen Bedürfnisse der Teilnehmer. Die Sprachenschule legt Wert auf die Kompetenz ihrer Kursleitenden „dasselbe auf vielen verschiedenen Wege zu vermitteln (Schulleiterin Irene Wiborg)“. Gegenstände, Bilder, Ausflüge zu verschiedenen Orten und Treffen mit Menschen aus der Umgebung werden genutzt, um die Sprache lebendig und nachhaltig zu vermitteln. Das Verstehen der Kultur und der Gesellschaft Dänemarks sowie Wissen über Dänemarks Geschichte und Arbeitsmarkt schaffen einen praktischen Bezug zwischen Sprache und Leben in Dänemark. Eine kooperative und vertrauensvolle Beziehung zwischen den Lehrern und Lernern wird in der Schule besonders betont. Die Teilnehmer werden ermutigt, ihrer Erfahrungen und Probleme zu teilen und erhalten auch neben dem Unterricht Unterstützung durch das Lehrpersonal. Diese sind auch darauf sensibilisiert, auf die Dinge zu achten, welche zunächst nicht ausgesprochen werden können.



Die Erfahrungen und Hintergründe der Teilnehmenden. Die Einrichtung respektiert, dass die Lernenden Erwachsene mit einer eigenen Geschichte sind: „Our job is to create functionality in relation to the surrounding society, the individual's culture and history must be included in this new life if it is going to be complete“ (Schulleiterin Irene Wiborg). Die Trainer/-innen passen ihre Lehrmethoden laufend an und erweitern diese auf Grundlage der individuellen Bedürfnisse der Teilnehmer. Die Sprachenschule legt Wert auf die Kompetenz ihrer Kursleitenden „dasselbe auf vielen verschiedenen Wege zu vermitteln (Schulleiterin Irene Wiborg)“. Gegenstände, Bilder, Ausflüge zu verschiedenen Orten und Treffen mit Menschen aus der Umgebung werden genutzt, um die Sprache lebendig und nachhaltig zu vermitteln. Das Verstehen der Kultur und der Gesellschaft Dänemarks sowie Wissen über Dänemarks Geschichte und Arbeitsmarkt schaffen einen praktischen Bezug zwischen Sprache und Leben in Dänemark. Eine kooperative und vertrauensvolle Beziehung zwischen den Lehrern und Lernern wird in der Schule besonders betont. Die Teilnehmer werden ermutigt, ihrer Erfahrungen und Probleme zu teilen und erhalten auch neben dem Unterricht Unterstützung durch das Lehrpersonal. Diese sind auch darauf sensibilisiert, auf die Dinge zu achten, welche zunächst nicht ausgesprochen werden können.

Die Trainer/-innen passen ihre Lehrmethoden laufend an und erweitern diese auf Grundlage der individuellen Bedürfnisse der Teilnehmer. Die Sprachenschule legt Wert auf die Kompetenz ihrer Kursleitenden „dasselbe auf vielen verschiedenen Wege zu vermitteln (Schulleiterin Irene Wiborg)“. Gegenstände, Bilder, Ausflüge zu verschiedenen Orten und Treffen mit Menschen aus der Umgebung werden genutzt, um die Sprache lebendig und nachhaltig zu vermitteln. Das Verstehen der Kultur und der Gesellschaft Dänemarks sowie Wissen über Dänemarks Geschichte und Arbeitsmarkt schaffen einen praktischen Bezug zwischen Sprache und Leben in Dänemark. Eine kooperative und vertrauensvolle Beziehung zwischen den Lehrern und Lernern wird in der Schule besonders betont. Die Teilnehmer werden ermutigt, ihrer Erfahrungen und Probleme zu teilen und erhalten auch neben dem Unterricht Unterstützung durch das Lehrpersonal. Diese sind auch darauf sensibilisiert, auf die Dinge zu achten, welche zunächst nicht ausgesprochen werden können.

Das Sprachenzentrum verfolgt eine enge Verbindung zur allgemeinen Bildung, d.h. in der Folge wird active citizenship praktiziert.. Um die Teilnehmer darauf vorzubereiten aktiv am politischen Geschehen teilzunehmen, werden im Unterricht unter Einbezug des jeweiligen Sprachniveaus des Kurses immer wieder Gelegenheiten geschaffen um über demokratische Werte zu sprechen und zu reflektieren.

Material submitted by Danish Adult Education Association (DAEA), on behalf of, and with thanks to, Language Centre Kalundborg.

5.27 Inklusion erreichen mit kompletten Angebotszyklus (Deutschland)

beramí berufliche Integration e.V.

Beramí ist ein eingetragener Verein, welcher sich beruflichen Integration von Frauen mit Migrationshintergrund die Unternehmensidentität des mehrfach ausgezeichneten Anerkennung, Vielfalt und Respekt geprägt – Grundsätze Personal, den Kursen und jeglicher Aktivität lebt. Integration bedeutet für beramí, Prozesse in Gang zu setzen, die Bewusstsein und Verhalten auf Gemeinschaftlichkeit, interkulturelle Verständigung und echte Partizipation lenken. Die Anpassungsleistung obliegt dabei Minderheiten und der Mehrheitsgesellschaft gleichermaßen. Dabei wird berufliches Training zunächst als Schlüssel für soziale Teilhabe gesehen, daran werden aber weitere Teilhabemöglichkeiten angeschlossen.



insbesondere der verschrieben hat. Dabei ist Vereins insbesondere durch welche beramí in seinem

Beratung bildet den Dreh- und Angelpunkt der Tätigkeit von beramí. Sie gibt die Grundlage für alle Lernangebote bei beramí, ob bei der Planung neuer Kurse oder ganzer Projekte, die Bedürfnisse und Lebenssituation der Migrantinnen stehen immer im Mittelpunkt. Die Beraterinnen treten jedem Kunden – so nennt beramí seine Teilnehmer selbst, um die gleichwertige Beziehung zwischen ihnen und dem Institut zu bestärken – offen gegenüber, bauen ein gegenseitiges Vertrauensverhältnis auf, wertschätzen, dass alle Menschen wertvolle Fähigkeiten und Kompetenzen besitzen, auch wenn sie z.B. noch keine Berufsausbildung haben und schließen keine Entwicklungsoption von vorneherein aus. Die Beratung soll jedem Kunden helfen, seinen/ihren individuellen Weg zu finden und sie dabei zu unterstützen, diesen Weg zu gehen, egal wie lang oder kurz dieser sein mag.

Das große, vielfältige Kurs- und Projektprogramm von beramí, hat immer zum Ziel, objektive Arbeits- und Qualifikationsanforderungen (v.a. für die Herausforderungen einer Informationsgesellschaft) mit den individuellen Bedürfnissen und Situationen der Kundinnen zusammenzubringen. Dabei soll Lernen stets ganzheitlich im Sinne von „Lernen zu Lernen“ stattfinden, vorherige Erfahrungen anerkennen, neue Kompetenzen und Fertigkeiten entwickeln, Selbstbewusstsein aufbauen und die Erfahrung beruflicher Anerkennung möglich machen. beramí unterhält ein großes Kooperationsnetzwerk, welches zum Ziel hat, Experten/-innen zusammenzubringen und hält mit dem „Lernhaus“ eine Infrastruktur für selbstorganisiertes und bürgerschaftliches Engagement bereit, um Migrantinnen eine bestmögliche Entfaltung ihrer Kompetenzen zu bieten.

Neben der Beratung und eigenen Kursen und Projekten setzt sich beramí noch insbesondere für die Anerkennung von beruflicher und allgemeiner Bildung, welche im Heimatland erworben wurden, ein.

Material submitted by German Institute for Adult Education Leibniz-Center for Lifelong Learning, on behalf of and with thanks to, beramí..

5.28 Vertrauen und Zutrauen für Bildung ermöglichen (Türkei)

Altindag Public Education Centre

Das Bildungszentrum Altindag, finanziert vom Ministerium für nationale Bildung, wurde 1971 in einem Gebiet mit Bevölkerung, die im Schnitt einen sozial-ökonomischen Status hat, gegründet. Seitdem ist es ein Zentrum für allgemeine Weiterbildung, das sich in einem Bereich auf die Berufsbildung von Frauen spezialisiert hat. Das Zentrum



türkischen
einem
niedrigen
allgemeine

ist zwar an ein enges Budget gebunden, kann diese Kurse jedoch gebührenfrei anbieten.



Das Zentrum nimmt seine Teilnehmer/-innen per se als intelligente, neugierige und motivierte Erwachsene wahr, die bereit sind Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen und sich somit in ihrem Lernverhalten nicht von anderen Akteurs- und Zielgruppen unterscheiden. Die

Frauen können ein „High School Diploma Program“ (CDP) und „National External Diploma Program“ (NEDP) absolvieren. Beide Programme zielen darauf ab, ein Abschlusszeugnis zu erreichen. Im erstgenannten Programm wird mit Hilfe engagierte Lehrer/-innen und einer kleinen Klassengröße versucht einen „nachholenden“ Lernerfolg in Basisfächern wie Mathematik, Geschichte und Physik zu erzielen. Im sog. NEDP besteht die Gelegenheit Lebenserfahrung und informell erlangte Fähigkeiten, die durch Arbeit, Familie und Engagement in der Gemeinde erlernt wurden, in Alltagssituationen weiter auszubauen und für die berufliche Entwicklung zu nutzen und einzuschätzen. Zum formalen Weiterbildungsbereich gehören auch Kurse zur Allgemeinbildung, welche Unterricht in Englisch, Sozialwissenschaften und Mathematik beinhalten und ein Programm, welches auf den Erwerb der türkischen Staatsbürgerschaft vorbereitet. Neben der formalen Bildung zählen auch non-formale und informelle Trainingskurse für Frauen im beruflichen Bereich über das Zentrum für IT-Kurse innerhalb des Zentrums zum Angebotsspektrum.



Material submitted by Hydra International Projects & Consulting, on behalf of, and with thanks to, Altindag Public Education Centre.

6 Zusammenfassung: Fünf OED Prinzipien



OED Prinzip: Die "Stimme" der Lernenden hören und respektieren

Mit diesem Prinzip ist die erste Voraussetzung für OED gefunden: In Deutschland gibt es einen aus der Mode gekommenen pädagogischen Begriff, den der „pädagogischen Kniebeuge“. Es erfordert also eine aktive Bereitschaft und ein eigenes pädagogisches Tun seitens des Weiterbildungspersonals, bzw. seitens der Lehrenden. Es ist voraussetzend von ihnen allen eine eigene Bereitschaft nötig, sich aktiv mit den

Das vom Greenwich Community College (GCC) unterstützte GREAT-Projekt ist ein hervorragendes Beispiel dafür, wie ein proaktiver Ansatz für Bildung und soziale Inklusion ehemalige nepalesische Gurkha-Soldaten und ihre Familien darin bestärkt, ihr Mitspracherecht bei dem für sie bestimmten Lernangebot durchzusetzen. Ferner konnte mit Hilfe von Outreach-Maßnahmen gezeigt werden, dass das Mitspracherecht der Lernenden einen festen Bestandteil der Entwicklung und des Erfolgs von Projektkursen bildet. 5.1. Alistair Lockhart Smith, National Institute of Adult Continuing Education (NIACE)

Lebenswelten
anderer

auseinandersetzen und in die Begegnung mit dem (potentiellen) Teilnehmenden offen und aufmerksam umzugehen. Diese Kompetenz lässt sich nicht von jedem

Das von der Estnischen Evangelisch-Lutherischen Kirche betriebene Ontika Training Centre ist ein sehr gutes Beispiel dafür, wie mit Hilfe von nicht-formalen Lernmethoden und einer informellen Lernatmosphäre eine zuvorkommende und kollegiale Erwachsenenbildung und -beratung stattfinden kann. Das Bildungszentrum ist nicht nur für Zuwanderinnen und Zuwanderer da, sondern arbeitet auch mit diesen zusammen. 5.2 Tiina Jääger, Estonian Non-formal Adult Education Association (ENAEA)

Ursprünglich handelte es sich bei Antenne Jeunes Flandre um ein traditionelles Informationszentrum für Jugendliche und junge Erwachsene. Das Zentrum sah sich jedoch mit der Herausforderung konfrontiert, seine Angebote an die Bedürfnisse junger Asylbewerber und Einwanderer ohne formale Qualifikationen anzupassen. Anstatt den neuen Klientenkreis an andere Organisationen zu verweisen, blieb AJ Flandre seinem Grundsatz treu, Beratung für alle Jugendliche ohne Ansehen ihres Hintergrunds anzubieten, und baute ein tragfähiges Netzwerk aus lokalen Partnern auf, die gemeinsam die ersten Schritte hin zur sozialen Inklusion begleiten. Die Arbeit von AJ Flandre ist ein besonders bewegendes Beispiel dafür, wie durch das ausgeprägte Engagement der Mitarbeiter Dinge erreicht werden können. 5.3. Mélanie Schoger, La Ligue de l'enseignement

Menschen,
von jedem in
der
Weiterbildung
Tätigen als

„angeboren“

voraussetzen.

Stereotype und das Verhalten nach Stereotypen („stereotype threat“ vgl. Steel 1997) gehören zum Alltag

Die Erwachsenenschule La Paz gilt wegen der dort erzielten schulischen Leistungen sowie der von ihr ausgehenden Veränderungen der Rahmenbedingungen und der davon betroffenen Bevölkerung als ein Beispiel bewährter Praktiken. Die Schule wird von vielen – gesellschaftlich, bildungspolitisch und beruflich ausgegrenzten – Roma besucht, die durch den Schulbesuch ihre Situation verbessern können. Die Schule steht für ein Zugehen auf die Roma-Gemeinschaft und die Stärkung ihrer Eigenverantwortung, da die zentralen Probleme im Zusammenhang mit dem Zugang zu Erwachsenenbildung für Roma-Familien durch die Einbeziehung der Roma in den schulischen Entscheidungsprozess, durch die Einrichtung einer Schule für Erwachsene in den Räumen der Grundschule und durch die Anerkennung und Wertschätzung der eigenen Kultur und Lebensweise gelöst wurden, wobei der Dialog auf Augenhöhe und die Gleichwertigkeit in der Unterschiedlichkeit das Fundament des Lösungsansatzes bilden. In den Klassen der Erwachsenenschule lernen Roma und Nicht-Roma, die im selben Viertel leben, zusammen. 5.5. Mayte Hermosa, Aula de Adultos La Paz.

eines jeden Menschen und sie haben ihren Ursprung in kulturellen Lebenswelten, d.h. sie basieren auf zum Teil schon lange tradierten Erfahrungen. Mit diesen umzugehen erfordert professionelles Verhalten, Vorarbeit und Begegnung mit Menschen, die sich mit der Gruppe bereits aktiv auseinandergesetzt haben und/oder Teil von ihr sind. Am besten, bzw. radikalsten im Sinne von OED erscheint es, diejenigen, die lernen wollen, selbst von Anfang an, eigene (Lern-) Träume und Bildungsaspirationen aussprechen und realisieren zu lassen.

Die Frauen wurden zum Kaffeetrinken in das Erwachsenenbildungszentrum eingeladen, wo sie die Dozentin und eine Beraterin trafen. Die nicht-formalen, erfahrungsbasierten und flexiblen Lernmethoden ließen in der „Klasse“ Raum sowohl für die Unterschiedlichkeit der Teilnehmerinnen als auch für die Entwicklung ihrer Eigenverantwortung. Die Dozentin legte zwar fest, welche Lernziele sie erreichen wollte, aber die Lernenden entschieden gemeinsam mit der Dozentin im Verlauf des Lernprozesses, was und wie sie lernen wollten. Gleichzeitig waren die Lernmethoden auf die Gruppe und auf die einzelnen Teilnehmerinnen abgestimmt; die Kooperation spielte eine wichtige Rolle, ließ aber individuell Raum. Das Projekt führte zu Beschäftigungs- und weiterführenden Bildungsaktivitäten sowie zur Gründung eines lokalen Verbandes für Roma-Frauen. 5.4. Ingegerd Akselsson Le Douaron, Learning for Active Citizenship - FOLAC

OED Prinzip: Kohärente Didaktik konzeptualisieren

Das zweite OED-Prinzip betrifft die genuine erwachsenenbildnerische Kompetenz Inhalte, Methoden und die Lerngruppe

aufeinander

Didaktik.

lernen mit

Dieses Beispiel verdeutlicht besonders gut den individualisierten Lernansatz bestehend aus nicht-formalen und partizipativen Bildungsmethoden, der von La Ligue de l'enseignement in der Dordogne (Frankreich) zur Förderung einer erfolgreichen Inklusion entwickelt wurde. Es unterstreicht auch, welche Bedeutung dieser Ansatz für den Erfolg hat, da er die Fähigkeiten und Kompetenzen der Lernenden als Ausgangspunkt für das Lernen nimmt. 5.6. *Mélanie Schoger, La Ligue de l'enseignement*

Lerngruppe

abzustimmen: Die

Beim Miteinander

den Teilnehmenden ist

ein individuelles Vorgehen erforderlich (individuelle Bezugsnorm – am besten wird eigenes Lerntempo und individueller Lernfortschritt mit Möglichkeiten des elektronisch gestützten Lernens ermöglicht), um Lernfortschritte an sich selbst zu erleben (Empowerment) und um trotzdem den Gruppenbezug, den Kontakt, das soziale Lernen zu ermöglichen und gleichwohl nicht im „sozialen Vergleich“ über den eigenen Lernstand demotiviert zu werden (vgl. 5.6).

Dafür

wurde

Folkevirke hat eine lange Tradition der Studienzirkel zur Stärkung der Selbstbestimmung (mehrheitlich) von Frauen durch Diskussionen und Debatten. Ziel ist die Förderung des aktiven bürgerschaftlichen Engagements. Dabei war es sehr interessant, die Arbeit von Folkevirke im Zusammenhang mit der sozialen Inklusion und der kulturellen Debatte mitzuverfolgen. Die bisherigen Erfolge versprechen auch für die Zukunft positive Ergebnisse und wir sind der Auffassung, dass Folkevirke gute Arbeitsmethoden hat, die sich ohne Weiteres an andere Gruppen anpassen lassen. Studienzirkel bieten den Teilnehmerinnen eine bessere Grundlage für die Ausübung ihrer demokratischen Mitwirkungsrechte und vermitteln ihnen die Erkenntnis, dass jeder der Gesellschaft etwas zu bieten hat. Diese Grundlage und Stärkung der Handlungskompetenz gehören zu den Eckpfeilern der dänischen Tradition der nicht-formalen Bildung für ein aktives bürgerschaftliches Engagement. 5.7 *Mai-Britt Tollund, Danish Adult Education*

von

Dänemark/Folkevirke Didaktisches Material entwickelt: Folkevirke hat sein Debate Material "Cultural Integration" zur Verfügung gestellt. Es enthält eine Erklärung zum Projekt, eine Einleitung was die sog. „study groups“ bedeuten, wie diese Unterstützung erhalten und es sind Materialien zur Selbstevaluation

vorhanden,

sowie Teaching

Material, i.S. von

DAFNI KEK ist ein gutes Beispiel für eine kleine, lokal ausgerichtete Organisation mit einer europäischen Vision, die eigene Lernwege durch den gegenseitigen Respekt aller Beteiligten – des Staates, der Bildungseinrichtung selbst, der Mitarbeiter und der aus allen Bereichen der Zielgruppe stammenden Klienten – entwickelt. DAFNI KEK ist flexibel und offen für Informationen, die aus den unterschiedlichsten sozialen „Karrieren“ [Langzeitarbeitslose, junge Arbeitslose, Roma, Migranten und Frauen im ländlichen Raum] einfließen [und] in Lernherausforderungen umgesetzt werden können. Damit ist die Organisation ein vielversprechender Partner, der neue Motivationsmöglichkeiten eröffnet. Empowerment als Prozess steht für beide Seiten – die Einrichtung in einem von Wettbewerb geprägten, sich verändernden Umfeld und die Klienten aus den verschiedensten sozialen Gruppen und mit unterschiedlichen Bedürfnissen – erst am Anfang. 5.8 *Vassiliki Tsekoura, Dafni Kentro Epaggelmatikis Katartisis DAFNI KEK*

Themenvorschlägen und Beispielfragen für die Arbeit der „study groups“. Dieses Material kann für die

weiteren OED-Projektphasen inter-

werden. Ähnlich zum spanischen

(vgl. 5.16), d.h. es gibt keine

Dialog, hat auch das Beispiel „guter

Griechenland einen „dialogischen Mix“

/Lernmethoden entwickelt und kann

Wir haben dieses Projekt gewählt, weil es als Beispiel dafür dienen kann, wie man einen Ort in einem öffentlichen Raum (einen Markt in Wien) nutzen kann, um Kontakt zu einer bestimmten Gruppe (Frauen mit Migrationshintergrund), die sich dort häufig aufhalten, aufzunehmen. Der Mehrwert besteht in der Verlagerung von Bildung und Beratung in den öffentlichen Raum. 5.9 *Dr. Thomas Fritz, lernraum.wien*

kulturell erprobt

Partner im Projekt

Intervention ohne

Praxis“ aus

aus Lehr-

flexibel „klassische“

Methoden der Erwachsenenbildung mit eher informellen Elementen (Kaffee und Mittagessen organisiert durch die Lehrenden) kombinieren, damit die Kommunikation und der direkte Kontakt zu allen Beteiligten erhalten bleibt; auch „stumme“ Menschen sind dabei nicht ausgeschlossen: Es gibt improvisierend SMS!

Die didaktischen „neuen“ Materialien und neuen „alten“ Kombinationen von Lehr-/Lernmaterialien würden nicht entstehen, wenn nicht auf makrodidaktischer Ebene ein Netzwerk bestünde, welches migrantische Selbstorganisationen, Verbände für Menschen mit Behinderung, örtliche Kirchengemeinden und

kommunale Akteure einbezieht, um deren Ideen für die Lerninhalte, Lehr-/Lernmethoden und die Zusammensetzung der Lerngruppen transferieren zu können.

Generell geht es darum, den „stereotype threat“ (vgl. Keller/Molix 2008) zu umgehen, d.h. Menschen, die gewohnt sind, als Zielgruppe mit bestimmten Lernschwierigkeiten und erwarteten Bildungsdefiziten angesprochen zu werden, verhalten sich gemäß der ihnen „zugewiesenen“/attribuierten Stereotype“ (v.a. in Lehr-/Prüfungssituationen). Sie nehmen kaum alternative Handlungs-/Lernmöglichkeiten für sich wahr, die ihnen das „Ausbrechen“ und „Verlernen“ von gewohnten, ggf. für sie ungünstigen Verhaltensweisen erlauben würden.

Das Lerncafe Piramidops (5.9) setzt genau an dieser Stelle an: Das didaktische Setting löst keinen „stereotype-threat“ aus – (Lave 1988, *zeigte dass Hausfrauen in Irvine, Kalifornien, die Mathematik des Preisvergleiches von Konsumgütern während des Besuchs des Wochenmarktes noch beherrschten, doch in einer Umgebung, die einem Klassenzimmer ähnelt, dessen nicht mehr fähig waren*). Dieser Lernort ist allerdings nur schwer in der Lage, den Bezug zur „lernenden erwachsenen Mehrheitsgesellschaft“ herzustellen, da es ein geschützter, bzw. besonderer Lernort bleibt. Das Mamak Adult Education Center (5.10) dagegen, kann die „Randgruppen“, bzw., die sonst von Weiterbildung nicht erreichten Personengruppen gleich in einem modernen Gebäude mit hochwertiger technischer Weiterbildungsausstattung einladen. Es besteht für alle Bewohner/-innen im Quartier eine hohe Attraktivität und Anziehungskraft, die vom neu geschaffenen Lernsetting ausgeht. Es besteht „Barrierefreiheit“, da auch die Kursgebühren kein Hindernis darstellen, sondern Zertifikate, Grundbildung und allgemeine Bildungsangebote „kostenfrei“ zu haben sind.

Das Öffentliche Bildungszentrum Mamak wurde im Rahmen eines vom MATRA-Programm finanzierten Projekts gegründet. Projektziel war die Förderung der Selbstbestimmung von Frauen, die aus verschiedenen Bevölkerungsgruppen ausgewählt wurden, und zwar durch individuelle Entwicklungs- und Berufsausbildungsprogramme sowie verschiedene Programme zur Kontaktpflege, um den Kontakt auch nach dem Programmende aufrecht erhalten zu können. Allerdings haben wir das Öffentliche Bildungszentrum Mamak wegen der von der Bevölkerung gut angenommenen Programme zur Vermittlung der europäischen Werte und Prioritäten sowie wegen der Berufsberatung als gutes Beispiel gewählt.
5.10 Arzu Ozyol, HYDRA International Projects & Consulting



OED Prinzip: Professionalitätswechsel zulassen: Lehrende mit der Expertise von Lernenden

Dieses Prinzip stellt ähnlich dem ersten, eines der radikalsten in der Umsetzung von „OED“ dar: Die

Rollenaufteilung
zwischen
Lehrenden und
Lernenden

Dieses Fallbeispiel bewährter Praktiken zeigt, wie auf kommunaler Ebene, über den Adult Skills and Learning Service (LASALS) der Stadtverwaltung Leicester in Zusammenarbeit mit dem ehrenamtlichen und gemeinschaftlichen Sektor, weiterhin die Teilhabe marginalisierter Lernender und der ständige Einsatz für die Weiterentwicklung von Lernenden in stark benachteiligten Gebieten gefördert werden, wobei die Stärkung der Bürgerbeteiligung im Mittelpunkt steht. 5.11 Alistair Lockhart Smith, National Institute of Adult Continuing Education (NIACE)

verschimmt: Lehrende sind Lernende und Lernende werden Lehrende! Die Kraft und Wirkung dieses Prinzips zeigt sich besonders in fünf Partnerbeispielen „guter Praxis“. Einerseits sind sie aus der Expertise

der Betroffenen selbst entstanden, da ihre besondere Lebenslage (vgl. 5.12) zu speziell

Migrantinnen lotsen Migrantinnen: Die Teilnehmerinnen des Projekts „Migrantinnen lotsen Migrantinnen“ waren gleichzeitig Lernende und Lehrende. Das Projekt ist ein Beispiel für eine erfolgreiche Verbindung von Outreach-Maßnahmen und Empowerment: Einerseits übernahmen die Multiplikatorinnen eine Brückenfunktion für die Teilnehmerinnen von Integrationskursen und andererseits wurde ihre Selbstkompetenz durch ihre aktive Rolle in der Integration anderer Migrantinnen gestärkt. 5.12. Lisa Freigang, Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (DVV)

erscheint und ohne das Wissen der Experten/-innen in „eigener Sache“ nicht weiterbildungsbezogen zu lösen ist, andererseits bewährt sich dieses Prinzip auch für fachliche Domänen (hier Landwirtschaft), die

Das Projekt Agro Jobs ist ein gutes Beispiel für Empowerment, besonders wenn man bedenkt, dass die Integration von Migranten besser gelingt, wenn die neuen Mitbürger selbst zu Verantwortlichen für Qualität im Alltag werden. Genau darauf zielt das Projekt ab: Es wird nicht nur die Handlungskompetenz in erster Linie von Migrantinnen und Jugendlichen durch die Verbesserung ihrer Qualifikation und die Eingliederung ins Erwerbsleben gefördert, sondern es wird darauf hingewirkt, dass sie durch ihre Arbeitsbeteiligung in der landwirtschaftlichen Produktion zu besseren Lebensbedingungen für die Migrantinnen und Migranten allgemein beitragen. 5.13. Vassiliki Tsekoura, Dafni Kentro Epaggelmatikis Katartisis DAFNI KEK

von den Bildungsverantwortlichen gar nicht fachlich ausgefüllt werden können und besser in die Verantwortung der Experten/-innen vor Ort gelegt werden (vgl. 5.13).

Irland hat für sein Beispiel "Third Age: Fáilte Isteach" dokumentiert,

Im Rahmen des von der Third Age Foundation initiierten Projekts *Fáilte Isteach* erteilen ehrenamtlich tätige Senioren Englisch-Unterricht für neue Migranten in unserem Land. Das Projekt, das 2006 in einer einzigen Gemeinde begann, wird mittlerweile landesweit durchgeführt. Fáilte Isteach leistet einen positiven gesellschaftlichen Beitrag, indem die zwischen den Migranten und der Bevölkerung in den Aufnahmegemeinden bestehenden Barrieren abgebaut werden. Auch auf europäischer Ebene ist Fáilte Isteach von Bedeutung und wird daher seit kurzem auf der EU-Webseite für Integration als europaweit nachahmenswertes Beispiel aufgelistet. 5.14. Dr. Catherine Maunsell, Irland, Educational Disadvantage Centre, St. Patrick's College, Drumcondra; A College of Dublin City University

welche Hilfsmaterialien den Freiwilligen, die in diesem Projekt die Sprachkurse durchführen, zur Verfügung gestellt werden. Dabei geht es um Material zum Erlernen der englischen Sprache (vgl. 5.14).

„San Martí“ (5.15) basiert ebenfalls auf der Fortbildung von Multiplikatoren/-innen im Bereich des „egalitären Dialogs“. Auch hier ist nicht mehr der Status ausschlaggebend, sondern die jeweilige Position im Lehr-/Lernprozess bestimmt Autorität.

Die 1978 gegründete Schule für Erwachsene La Verneda Sant Martí ist ein Referenzbeispiel in der Erwachsenenbildung. Derzeit gehören ihr 150 ehrenamtliche Helfer und 2.048 Lernende aus 43 Nationen an. Das durch und durch kommunitaristische Projekt fußt auf den Prinzipien des dialogischen Lernens und der kritischen Pädagogik Paulo Freires, der zufolge alle Menschen wichtig sind, aber niemand unentbehrlich ist. Die Lernenden sind in alle Entscheidungen eingebunden. Die wesentlichen Merkmale sind: kostenlose Bildung (alle Kurse und Veranstaltungen sind kostenlos), die Veranstaltungszeiten (die Schule ist jeden Tag, Montag bis Sonntag, von 9:00 bis 22:00 Uhr geöffnet und geht damit auf die Verfügbarkeit ihrer Zielgruppe ein), das enge Verhältnis zur lokalen Bevölkerung (sie berücksichtigt den Bedarf des Viertels und die Bedürfnisse aller Bewohner). 5.15. Bernat Oro, Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí.



OED Prinzip: Kohärente Lernräume kreieren

Das gesamte Projekt "interkultureller Garten" (5.18) kann als Paradebeispiel für aufsuchende

Bildung/outreach strategy gelten. Es eröffnet eine Vielzahl von unterschiedlichen

Der Interkulturelle **Garten** in Dachau gibt Migrantinnen und Migranten die Möglichkeit, öffentlichen Raum mitzugestalten – durch den Garten selbst, aber auch durch die Organisation von Festivals und anderen gemeinsamen Veranstaltungen. Der Garten ist ein tolles Beispiel, wie ein Gemeinschaftsprojekt einen Ort bieten kann, der informelles Lernen ermöglicht und fördert (da z. B. Deutsch die einzige gemeinsame Sprache im Garten ist) und gleichzeitig zur aktiven Beteiligung motiviert. 5.18. *Lisa Freigang, Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (DVV)*

Lerngelegenheiten. Bis dahin, dass die Gärtner/-innen in Kontakt zu einer Erwachsenenbildungseinrichtung gelangen, indem Kurse direkt vor Ort angeboten werden. Der Garten wirkt vertrauensbildend zu

Dieses Beispiel wurde gewählt, da es einige zentrale Elemente der Integrations- und Empowerment-Arbeit aufweist. Zu nennen wäre der **Outreach-Aspekt, da der Unterricht vor Ort stattfand, also dort, wo die Teilnehmerinnen und Teilnehmer leben**. Der Schwerpunkt lag auf realen Bedürfnissen, wie etwa dem Zurechtkommen in der Gesellschaft, anstatt auf „staatsbürgerlichen Kompetenzen“ oder der Vermittlung formaler Beschreibungen eines Systems. Dabei wird auf eine nicht-formale Atmosphäre gesetzt, die eine Beteiligung der Lernenden und ein flexibles Eingehen auf ihre Bedürfnisse ermöglicht. Das Angebot richtete sich an eine Gruppe, die oftmals ausgegrenzt wird, nämlich Migrantinnen. Dass Finnisch als Unterrichtssprache und nicht als Fach genutzt wurde, hatte einen synergetischen Effekt. 5.16. *Johanni Larjenko, Finish Adult Education Association (FAEA)*

unbekannten öffentlichen Bildungseinrichtungen und erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass der Anteil an

Bildungsangeboten zu partizipieren steigt. Der Hauptnutzen liegt darin, dass eine „Empfangskultur“

Die Vorbereitung für die Gründung kleiner und mittlerer Unternehmen ist ein gutes Beispiel dafür, wie Arbeitslose motiviert werden können, ein **eigenes kleines Unternehmen zu gründen** und auf diese Weise die Verantwortung für ihre berufliche Karriere zu übernehmen. Das in den Kursen über die Führung kleiner und mittlerer Unternehmen erworbene Wissen bietet ihnen die erforderliche Grundlage für eine erfolgreiche Integration in die Gesellschaft. 5.17. *Evelina Vaskova, House of Science and Technology*

entsteht und mitgestaltet wird. Naturnahe Lernräume wie der "Schrebergarten", aber auch der artifizielle Park (5.21) bilden innovative und neu genutzte Lernorte, die von Erwachsenenbildner/-innen, ggf.

gemeinsam mit Multiplikatoren/-innen und Betroffenen selbst ihre Entdeckung, bzw. Okkupation

Durch Gespräche über das eigene Leben, die Ausdrucksmöglichkeit in einem Kunstprojekt und besonders durch **die öffentliche Ausstellung der Ergebnisse** entstanden für die teilnehmenden Migrantinnen und Migranten eine Reihe von Lernprozessen, die dazu führten, dass sie Selbstvertrauen gewannen und das auch selbst erkannten. 5.19. *Birke Dasch, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)*

erwarten. Ein exploratives und mutiges „Raumverständnis“ bietet hierbei die Voraussetzung für einen gelungenen Einsatz. Es können aber auch andere „Orte“ sein, an denen sich nachhaltiges Erwachsenenlernen zeigt. Die eigene Firma zum Beispiel oder aber Anteile einer Ausstellung, die mit den eigenen Kunstwerken gefüllt werden.

Dieses Prinzip scheint das „kreativste“ und „freieste“ zu sein: Geht es doch darum, Lernorte dort zu etablieren, wo auch

Lernen stattfinden kann und zwar ohne Angst

Wir haben dieses Projekt („Im Park“) gewählt, weil es sich durch sein **zurückhaltendes Zugehen auf eine Gruppe (potenzieller) Lernender** auszeichnet, die anscheinend ungern ein Erwachsenenbildungszentrum aufsuchen. Der Mehrwert des Projekts besteht darin, dass es als Beispiel für andere Probleme dienen und sehr leicht angepasst werden kann. 5.21. *Dr. Thomas Fritz, lernraum.wien*

und Barrieren. Selbst die „Schule an sich“ verbleibt im Repertoire: So können sich „lernungewohnte“

Erwachsene aufgrund

In **unserer Schule** sind sich Eltern und Lehrer der Tatsache bewusst, dass die Entwicklung des Gemeinwesens mit der Verbesserung der uns allen inwohnenden sozialen Fähigkeiten beginnt, damit eine Atmosphäre des Vertrauens in unseren persönlichen Beziehungen und in unserem familiären Umfeld entstehen kann. Um den Lernprozess in die Praxis zu übertragen, wurden schulische Teilhabeangebote geschaffen, die den **Familien die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch** für ein gemeinsames Zusammenleben geben. 5.20. *Juan Maza Amodeo, Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad - MPDL*

der

Bildungsnotwendigkeiten ihrer Kinder wieder dort Lernen vorstellen: Familien Lernen.



OED Prinzip: Vollständige Angebote ermöglichen

Eine Fokussierung auf einzelne von Exklusion bedrohte Zielgruppen bei der Planung von Lernangeboten birgt die Gefahr, zur Konstituierung von Problemgruppen beizutragen und somit Mechanismen gesellschaftlichen Ausschlusses zu verstärken. Weiterbildung müsste deshalb an Weichenstellungen initiativ werden, die zum Einschluss in Bildungsprozesse führen und gleichzeitig für Übergänge offen sind. Hierzu bedarf es nicht nur didaktischer Settings, sondern die Dienstleistungen, die Angebotsstrukturen sind

von einer Vielfalt und von Offenheit getragen. Die hier dargestellten

Die Erwachsenenbildungsstätte für Lateinamerikanerinnen „Pachamama“ dient als Ort der Begegnung und der sozialen Eingliederung im Sinne einer partizipatorischen Demokratie. „Pachamama“ ist Teil eines Entwicklungsprozesses der Gemeinde, in der viele soziale Einrichtungen und Ressourcen koordiniert werden und zusammenarbeiten: Gesundheitsausschuss, Bildungsausschuss, Gleichstellungsausschuss, Erwachsenenbildungszentrum etc. Das Bürgerzentrum, in dem die Veranstaltungen stattfinden, ist im gesamten spanischsprachigen öffentlichen Versorgungsnetz einzigartig. Die Erfahrungen, Kenntnisse und Praktiken, die „Pachamama“ hervorbringt, können in jeden anderen Kontext übertragen werden, wobei lediglich auf die Bedürfnisse und die Interessen der Beteiligten – insbesondere im Hinblick auf ihre kulturellen Besonderheiten – Rücksicht zu nehmen ist. 5.22. Daniel Gonzalez Valdepenas, *Candelita, Social Centre for Latin American women: "Pachamama"*.

Beispiele „guter Praxis“ repräsentieren dieses Prinzip.

Das *Integration and Migration Foundation Our People (MISA)*-Programm unterstützt Zuwanderinnen und Zuwanderer bei der Eingliederung in die Gesellschaft. Es beweist, dass **Sprache allein für die Integration nicht genügt**; dieser Prozess hat viele Facetten. 5.25. Tiina Jääger, *Estonian Non-formal Adult Education*

So agiert Berami: Wenn sich nach den ersten Beratungen herausstellt, dass die

Kompetenzen und Qualifikationen in einer Anstellung führen könnten, dann wird kein

Weiterbildungsangebot in der eigenen

Pavee Point ist eine große Nichtregierungsorganisation in Irland, die sich gänzlich **den Bedürfnissen** der irischen Traveller, einer von Exklusion und Marginalisierung betroffenen Minderheit, verschrieben hat. Pavee Point ist zudem eine der großen Organisationen in Irland, die sich in der gezielten und direkten Arbeit mit den Roma engagiert. Pavee Point erkennt die signifikanten Gemeinsamkeiten in der Kultur und in den Traditionen der Roma und der Traveller an und vertritt Irland auf europäischer Ebene im „Europäischen Forum der Roma und Fahrenden“. 5.24. Dr. Catherine Maunsell, *Irland, Educational Disadvantage Centre, St. Patrick's College, Drumcondra; A College of Dublin City University*

Weiterbildungseinrichtung angeboten, sondern zunächst aus der Organisation - zu ihrem Schaden -

Berami ist ein hervorragendes Beispiel für Deutschland, wie allgemein und respektvoll gemeinsam mit den Migrantinnen diese durch Angebote in Form von **Beratung, Bildung und Bereitstellung von Lernangeboten** an ihre eigenen Kompetenzen anknüpfen können. Die Organisation erwartet vorbehaltlos von sich selbst und von den Teilnehmerinnen, dass der Weg hin zur Integration gangbar ist und zwar mit professioneller Übersicht und mit Unterstützung auf beiden Seiten. 5.27. PD Dr. Monika Kil, *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)*

heraus beraten. Es wird dagegen alles dafür getan, die Person in ihrer

Das Sprachenzentrum in Kalundborg ist ein gutes Beispiel für die **Partnerschaften zwischen nicht-formalem und formalem Lernen**, das die Vorgaben des Staates und die Werte und Arbeitsmethoden des nicht-formalen Sektors miteinander verbindet. Die Empfehlungen des Sprachenzentrums, in die Sprachkurse Inhalte über den Alltag, die Institutionen und die Traditionen in Dänemark einfließen zu lassen – am Arbeitsplatz, in der Politik und in der lebendigen dänischen Zivilgesellschaft, die zu weiten Teilen auf ehrenamtlich arbeitenden Verbänden fußt – bieten den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein tragfähiges Fundament, auf dem sie ihr Leben aufbauen können.“ 5.26. Mai-Britt Tollund, *Danish Adult Education Association (DAEA)*

Arbeitssuche zu unterstützen, v.a. Hilfe bei der Anerkennung von Qualifikationen. Es gibt dann aber weitere Möglichkeiten des Kontakts, die Berami anbietet, z.B. den Besuch des „Lernhauses“ zum (späteren) losen Kontakt, wo es Angebote der Vernetzung gibt.

Alle Beispiele „guter

Die Outreach-Aktivitäten des Öffentlichen Bildungszentrums richten sich an sehr unterschiedliche Menschen – Menschen, die zwischen einem traditionellen Wertesystem aus dem ländlichen Raum und den Werten großer Städte hin- und hergerissen sind. Zu den verschiedenen Empowerment-Programmen gehören **Berufsausbildungsprogramme, Veranstaltungen zur Pflege sozialer Kontakte und Frauen-Basare, auf denen die Frauen selbst hergestellte Produkte verkaufen können**. Allerdings haben wir das Öffentliche Bildungszentrum Altindağ wegen der individuellen Schulungsprogramme, die sowohl die persönliche Entwicklung fördern als auch eine berufliche Ausbildung vermitteln sollen, als gutes Beispiel gewählt. 5.28. Arzu Ozyol, *HYDRA International Projects & Consulting*

Praxis“ haben nicht nur ein Angebot, sie sind flexibel und besitzen institutionellen Rückhalt von weiteren Einrichtungen und Stakeholdern. Dazu gehört auch das Angebot von Blended-Learning-Formaten.

Die sozialpädagogische Arbeit von Tollare zeigt, wie man Menschen unterschiedlichen Hintergrunds und ohne formale Bildung erreichen und ihnen über die nicht-formale Erwachsenenbildung Instrumente an die Hand geben kann, die es ihnen ermöglichen, den gesellschaftlichen Wandel aktiv mitzugestalten. Dies gelingt durch qualifizierte und engagierte Dozenten, partizipatorisches und erfahrungsbasiertes Lernen und in enger Verbindung zu einem zivilgesellschaftlichen Kontext. 5.23. Mats Ehn, *Learning for Active Citizenship - FOLAC*

7 Eckpunkte für die Professionalisierung

Der Lernerfolg der Kursteilnehmenden und auch der Erfolg einer Institution hängen zu einem großen Teil von den Kompetenzen der Lehrkräfte ab. Hier sind abgesehen von Fachkompetenz, insbesondere Sozial- und Selbstkompetenzen gefragt. Im Kontext dieses Projekts sind positive Einstellungen und Ansichten bezüglich sozialer Inklusion von entscheidender Bedeutung. Bei der Fallsammlung wurden Fragen zu den Kompetenzen der Lehrkräfte gestellt. Von insgesamt 28 Good-Practice-Beispielen, haben 25 Informationen zu diesem Thema ausgefüllt. Im Folgenden ist eine Tabelle mit einer Auflistung, welche Kompetenzen in den Beispielen „guter Praxis“ am häufigsten vorzufinden sind und welche am wenigsten (vgl. NIACE 2001):

| Place | Competence | Counts |
|-------|---|--------|
| 1. | Ability to interact with/listen to people and identify their learning interests and needs | 23 |
| 2. | Ability to adapt to different groups and different situations | 22 |
| 3. | Sensitivity and respect for others and host communities | 21 |
| 3. | Ability to react to widely differing wants and needs | 21 |
| 4. | Ability to set up and coordinate meetings | 18 |
| 5. | Ability to conduct local research | 17 |
| 5. | Ability to identify of local networks | 17 |
| 5. | Ability to connect and negotiate with a range of different agencies, groups and individuals | 17 |
| 6. | Ability to locate and negotiate use of premises | 12 |
| 7. | Ability to broker provision between groups and providers | 11 |

Die Kompetenzen “Ability to interact with/listen to people and identify their learning interests and needs”, “Ability to adapt to different groups and different situations”, “Sensitivity and respect for others and host communities” und “Ability to react to widely differing wants and needs“, wurden am häufigsten genannt. Diese Kompetenzen können als „klassische“ Lehrendenkompetenzen mit Fokus auf „Outreach“ angesehen werden: “(Educational) Outreach (vgl. NIACE 2001) is a process whereby people who would not normally use adult education are contacted in non-institutional settings and become involved in attending and eventually in jointly planning and controlling activities, schemes and courses relevant to their circumstances and needs (Ward 1986, NIACE Briefing Sheet 17).” Dieser aktive Zugang kann mit Hilfe dieser Prinzipien umgesetzt werden. Dabei gibt es verschiedene Varianten „vor Ort“, die unterschiedliche Aktivitäten verlangen: “Outreach can be conducted for example through directly contacting the people but also through cooperations and networks, which can function as a trust basis and access to certain participants. There are four models of outreach (NIACE 2001):

- satellite model = establishment of centres for delivery programmes in community locations outside the main sites or campuses
- peripatetic model = work in organizational settings such as hostels, day centres, homes for the elderly, community centres, hospitals, prisons)
- detached outreach model = contacting people outside organizational settings, e.g. in the streets, shopping centres, pubs, at school gates)
- domiciliary outreach model = visiting people or taking services to them in their homes

Diese Typen von „Outreach“ erfordern unterschiedliche Tätigkeiten im Bereich Vernetzung, Kontaktaufnahme und Beziehungsarbeit und bilden damit Anhaltspunkte für einen professionellen Umgang mit Outreach. Neben den angeführten Kompetenzen ließ die Fragestellung auch die Nennung ergänzender Kompetenzen, welche von den Partnern als wichtig erachtet wurden, zu. Hier wurden folgende Kompetenzen aufgeführt (jeweils mit einmaliger Nennung):

- Sensibilität in Bezug auf das Geschlecht,
- die Motivation selbst lebenslang zu lernen,
- die Fähigkeit zur Teamarbeit,
- die Fähigkeit die Vielfalt des Lebens und eigene Arbeitserfahrungen einzuschätzen,
- die Fähigkeit Wissen zu teilen,
- die Förderung kultureller Verständigung,
- ein Verständnis für den demographischen Wandel,
- die Fähigkeit eine situativ angemessene Sprache zu verwenden,
- die Fähigkeit Hilfsmittel, lernunterstützende Materialien und verschiedene pädagogische Ansätze zu entwerfen,
- die Fähigkeit als Mentor für die Teilnehmenden zu fungieren.

Die Auswertung des Analyseleitfadens/Grids hat insgesamt ergeben, dass nicht alle Kompetenzen im gleichen Maße in jeder Bildungseinrichtung als zentral angesehen werden, insbesondere dann, wenn es sich nicht um die am meisten genannten typischen Lehrendenkompetenzen handelt, sondern wie z.B. um die Fähigkeit zur Forschung vor Ort oder administrative Aufgaben, wie das Aufspüren und Verhandeln über die Nutzung von Grundstücken. Diese gehen eher mit einer Managementtätigkeit einher, welche nicht jede Lehrkraft ausführt. Dasselbe gilt auch für die unterschiedlichen Kursarten, auch hier werden nicht alle Kompetenzen im gleichen Maße benötigt.

Es hat sich allerdings gezeigt, dass die verschiedenen Kurse der Good-Practice-Examples teils ein sehr spezifisches Fachwissen und Erfahrungen verlangen. Als Beispiel lässt sich hier der Sozialpädagogikkurs des Tollare Folk High School in Schweden nennen (vgl. 5.23). Besondere Anforderungen an die Lehrkräfte sind hier neben tiefgehendem sozialpädagogischen Wissen und Wissen über die Arbeitsbedingungen in diesem Feld auch ein Wissen über die verschiedenen Aspekte von Drogenmissbrauch und des Entzuges. Neben diesem Fachwissen wird von den Lehrkräften allerdings auch verlangt, Themen wie Drogenmissbrauch und andere sensible Themen, welche im Kurs angesprochen werden und mit welchen die Teilnehmenden zumindest zum Teil selbst Erfahrungen gemacht haben, angemessen anzusprechen.

Um diese Vielfalt an Teilkompetenzen im Hinblick auf die Anforderungen an eine Professionalisierung im Bereich „Outreach-Empowerment-Diversity“ zu reduzieren und vor allem, um sie weitergeben zu können und für „Train-The-Trainer-Konzepte“ zu nutzen, lassen sich alle hier aus den Fällen abgeleiteten Prinzipien in fünf Modulen realisieren und könnten anhand der Beispiele, Fallmaterialien, beteiligten Experten/-innen aus den jeweiligen Beispielen „guter Praxis“ umgesetzt werden.

Die OED-Prinzipien bilden so Eckpunkte für ein Professionalisierungsmodell:

1. Die „Stimme“ der Lernenden hören und respektieren
2. Kohärente Didaktik konzeptualisieren
3. Professionalitätswechsel zulassen: Lehrende mit der Expertise von Lernenden
4. Kohärente Lernräume kreieren
5. Vollständige Angebote ermöglichen

8 Literatur und Links

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.) (2011): Eckpunkte des Deutschen Vereins für einen inklusiven Sozialraum. www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/2011/DV%2035-11.pdf

Hoskins, B./Villalba, E./Van Nijlen, D./Barber, C. (2008): Measuring Civic Competence in Europe. A composite Indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years old in School. Crell research paper, Eur 23210. Luxembourg: Official publications of the European Communities

Keller, J./Molix, L. (2008). When women can't do math: The interplay of self-construal, group identification, and stereotypic performance standards. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 437-444.

Kil, M./Kronauer, M. (2011): Warum „Inklusion“ und „Exklusion“ wichtige Orientierungen für die Ausgestaltung von Weiterbildung bilden können. forum erwachsenenbildung, [*Why "inclusion" and "exclusion" can be important guides for shaping continuing education. Adult education forum*] H 3, 44. Jg., p. 42-46.

Kil, M., Operti, F. and Manninen, J. (2012): Measuring Benefits of Lifelong Learning. In: LLLine, Lifelong Learning in Europe. (Issue:) A world of Lifelong Learning: The Middle East. Volume 17, p. 4-5.

Kil, M. (2012): Zwischenruf: Bildung als Wert an sich [*Interjection: Education as a value in itself*]. In DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, [*In the German Institute for Adult Education magazine for adult education*] 18. Jg., H 4. , p. 47.

Kil, M, Motschilnig, R. and Thöne-Geyer, B. (2012): Was kann Erwachsenenbildung leisten? Die Benefits von Erwachsenenbildung – Ansatz, Erfassung und Perspektiven/What Can Adult Education Accomplish? The Benefits of Adult Learning – The Approach, Measurement and Perspectives. In: Der Pädagogische Blick - Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen [*In: The Pedagogical View - Magazine for Science and Practice in Pedagogical Occupations*], 20. Jg., H3, p. 164-175.

Kyriazopoulou, M./Weber, H. (Hrsg.) (2009): Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe. Odense

Lave, J. (1988): Cognition in Practice: Mind, mathematics and culture in everyday life. Cambridge University Press.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2011): Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Berlin

NIACE (2001): Outreach. NIACE Briefing Sheet, 17. Retrieved (27 February 2012] from http://www.niace.org.uk/sites/default/files/17_Outreach.pdf

Nuissl, H./Hilsberg, J. (2009): „Good Governance“ auf lokaler Ebene – Ansätze zur Konzeptualisierung und Operationalisierung. UFZ discussion paper, 7/2009. URL: <http://econstor.eu/bitstream/10419/44736/1/608714100.pdf>

Reddy, P. (2012). Indikatoren der Inklusion. Grundlagen, Themen, Leitlinien. Online-Publikation aus der Reihe „texte.online“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Bonn

Steele, C. M. (1997): A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. In: *American Psychologist*. Vol. 52, No. 6, 1997, p. 613–629.

9 Anhang

9.1 OED-Analyse-Leitfaden

This grid should help you to gather relevant information about your good-practice example. Furthermore it structures the information and facilitates our analysis.

Mostly, it is divided into three parts: “indicators for external use”; “indicators for internal use” and “relevant information and reasons why it is a good-practice example”. The indicators for external use can be utilized in surveys and for the analysis of your material. Whereas the indicators for internal use are just for the evaluation of the good-practice example. You can consider them when you describe your good-practice example. But please don’t use them as a guideline for surveys or as a questionnaire and don’t communicate them to the organization. In the column “relevant information and reasons why it is a good-practice example” you can write down your arguments.

Some topics contain just two columns (indicators for external and internal use) and no column for the description. In this case you should highlight the indicators that are true for your good-practice example.

Lacks in the description are no problem, on the contrary they show us “outreach in practice”. Please feel free to add personal remarks, surprises and issues not mentioned in the grid! For us it is more important to get a broad impression of your example than a fully completed grid

Authors: Kil, Monika & Henkes, Maren

| | |
|--|--|
| Country/partner | |
| Your good-practice example | |
| General or specialized provider? | |
| Objective reasons for choosing this provider as good-practice example (f.e. suggested by national agency) | |
| Sources of information used for completing the grid | |

| | |
|--|--|
| <p>1. General information about the good-practice example <i>This general information should give an overview of provider's background.</i></p> | |
| Name | |
| Address | |
| Link website | |
| Location of provider (urban, regional) | |
| Legislative background/obligations | |
| Certification/accreditation | |
| Financing <i>How is the organization funded?</i> | |
| History and key objective <i>When and why has the provider been founded? Have there been any remarkable changes in the history? What are the key objectives?</i> | |

| Parameters | Relevant information and reasons why it is a good-practice example |
|---|--|
| <p>2. Provider's self-conception <i>The information about the provider's self-conception is necessary to understand the basic attitude underlying every educational and organizational action. It shows to which extent the organization considers itself as inclusive.</i></p> | |

| | |
|--|--|
| <p>Organization's understanding of inclusion and attitude towards diversity <i>How does the organization "live" the concept of inclusion? Is the organization recognizing and valuing every kind of diversity (cultural background, gender, age, disability, etc.) as a valuable enrichment? What is the role of the managerial staff concerning inclusive activities? How is the concept of inclusion realized both on all levels of the organization and in every educational and organizational action?</i></p> | |
| <p>Cooperation and networking <i>Does the organization cooperate with other adult education providers and organization/institutions of other sectors? With whom and how?</i></p> | |
| <p>Outreach strategy <i>How does the provider conduct Outreach? Please describe the activities in detail. Please provide some evidence for the different activities.</i></p> | |

| Parameter | Relevant information and reasons why it is a good-practice example |
|---|--|
| <p>3. Supply <i>The description of the provider's supply shows how the provider is in fact realizing outreach and how diversity is converted.</i></p> | |
| <p>Spectrum and areas of supply <i>Which courses are offered? Please describe them (spectrum: formal, non-formal, informal; area; target group; group constellation; venue of courses; language; content)</i></p> | |

| | |
|---|--|
| <p>Service mix <i>What different services are done process-orientated: consulting, counselling, building up confidence, involve participants in planning and decision making, teaching, supporting, accompanying (as well after the course)</i></p> | |
| <p>Teaching methods <i>What teaching methods are used? Do they vary? In which way are they learner-centred and adopted to participants' needs?</i></p> | |
| <p>Individualization of the supply <i>How are individual needs and resources identified? How is the supply adopted too individual needs? Does the organization offer additional support (i.e. mentoring, counselling...)</i></p> | |

| Parameter | Relevant information and reasons why it is a good-practice example |
|--|--|
| <p>4. Personnel <i>The information about the personnel allows for an analysis of the provider's heterogeneity. Furthermore the topics give us some information about how the teachers see inclusion and active citizenship themselves and if they have the competences to foster these concepts.</i></p> | |
| <p>Situation of personnel <i>How many people are working in the different fields of the organization? What are their qualifications? Does the personnel's situation reflect diversity (multiethnic, diverse in age and sex)?</i></p> | |
| <p>Outreach <i>Which persons are actually doing outreach? (please name them and write down the e-mail address if possible)</i></p> | |

| | |
|---|--|
| <p>Personnel development <i>Are teachers and other staff supported in developing their knowledge, skills and attitudes regarding inclusion and active citizenship?</i></p> | |
| <p>Value orientation <i>Do the teachers have a positive attitude towards inclusion and active citizenship? Do the teachers serve as good examples for inclusion and active citizenship?</i></p> | |
| <p>Teamwork <i>Are teachers working in teams?</i></p> | |
| <p>Teaching strategies <i>Are there any specific teaching strategies?</i></p> | |
| <p>Reflection <i>Have teachers the possibility to reflect upon their work and are they encouraged to discuss teaching, learning and their personnel development with other teachers?</i></p> | |
| <p>Competences of teacher</p> | <p><i>Please highlight the competences that teachers of your good-practice example possess!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ability to conduct local research • Ability to identify of local networks • Ability to connect and negotiate with a range of different agencies, groups and individuals • Ability to interact with/listen to people and identify their learning interests and needs • Ability to set up and coordinate meetings • Ability to locate and negotiate use of premises • Ability to broker provision between groups and providers • Sensitivity and respect for others and host communities • Ability to adapt to different groups and different situations • Ability to react to widely differing wants and needs • Other competences: |
| <p>Parameter</p> | <p>Relevant information and reasons why it is a good-practice example</p> |

| | |
|--|--|
| <p>5. Participants <i>This topic shows if the organization achieved outreach and inclusion.</i></p> | |
| <p>Current group of participants <i>Describe in general the main characteristic of the participants (age, gender, cultural background, and other important characteristics).</i></p> | |
| <p>Statistic of participants <i>Where do the participants remain after the courses?</i></p> | |

| Parameter | Relevant information and reasons why it is a good-practice example |
|--|--|
| <p>6. Participation in adult education <i>This topic describes the process of how the organization is trying to encourage participation. Participation means both to attend adult education courses and to participate actively in the course. From this topic we can gain new ideas of outreach strategies.</i></p> | |
| <p>Acquisition of participants <i>How and where is the organization trying to acquire new participants?</i></p> | |
| <p>Access to services <i>Are access barriers considered and how are they reduced? (application, information, fees, building)</i></p> | |
| <p>Acceptance <i>Do the organization/teachers create a feeling of acceptance and inclusion for the participants? How do the organizations/teachers establish a personal relationship with the participants?</i></p> | |

| | |
|---|--|
| <p>Involvement of participants <i>Do the organization/teachers involve the participants in planning and developing the courses as well as in the decision making process? Are independence and active participation supported? Are decisions transparent?</i></p> | |
|---|--|

| Parameter | Relevant information and reasons why it is a good-practice example |
|---|--|
| <p>7. Social embeddedness <i>The provider should foster social embeddedness in order to ensure inclusion and to make active citizenship possible.</i></p> | |
| <p>Participation through adult education <i>Are the courses fostering political involvement, vocational and social participation?</i></p> | |

| Parameter | Relevant information and reasons why it is a good-practice example |
|---|--|
| <p>8. Civic competences <i>Civic competences enable individuals to become active citizens. Learning should develop civic competences that finally drive active citizenship. Therefore it is necessary to know which civic competences are learning outcomes of the courses.</i></p> | |
| <p>Learning outcomes that are needed for civic competences (CRELL)</p> | <p><i>Please highlight the competences that are learning outcomes of the courses of your good-practice example!</i></p> <p>Knowledge:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Key elements of political and legal system (human rights, social rights and duties, Parliamentary government, importance of voting) (local, national, European level) • Basic institutions of democracy, political parties, election programs and proceedings of elections • Role of media in personal and social life • Social relations in society • History and cultural heritage of individual country, as well as predominance of certain norms and values |

- Different cultures in school and in the country
 - Main events, trends and change agents of national, European and world history
 - Function and work of voluntary groups
 - Knowledge on current political issues
 - Other knowledge:
- Skills:**
- Ability to evaluate a position or decision, take a position and defend a position
 - Differentiation between a statement of fact and an opinion
 - Resolvment of conflicts in a peaceful way
 - Interpretation of media messages (interests and value systems involved etc.) (critical analysis of the media)
 - Capability to critically examine information
 - Communication skills (ability to present ideas in verbal and/or written manner)
 - Ability to monitor and influence policies and decisions (also by voting)
 - Active use of the media (not as consumer but as producer of media content)
 - Building of coalitions; cooperation; interaction
 - Ability to live and work in a multicultural environment
 - Other skills:
- Attitudes:**
- Responsibility for decisions and actions in particular in relationship with other citizens
 - Confidence to engage politically
 - Trust and loyalty towards democratic principles and institutions
 - Openness to difference, change of own opinion and compromise
 - Other attitudes:
- Values:**
- Acceptance of rule of law
 - Belief in social justice as well as in equality and equal treatment of citizens
 - Respect for differences including gender and religious differences
 - Negative towards prejudice, racism and discrimination
 - Respect for human rights (freedom, diversity and equality)
 - Respect for dignity and freedom of every individual
 - Tolerance towards difference

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• Belief in importance of democracy• Other values: |
|--|---|

9. Assessment of your good-practice example
Finally, you should consider the entire description of your example in this grid. Are there some surprises (e.g. inconsistency with our parameters)? Please rank the organization in comparison to your national situation of suppliers! Is a transfer of the organization's strategies to other suppliers/countries possible?

10. Index about materials (visualization, audio frequency, photos , training materials, and courses "train the trainer"...) in your drop box

9.2 Autoren/-innen der 28 Analyse-Leitfäden “guter Praxis”

| Chapter | Best-Practice AE-Institution | Central Motto | Author of the Grid |
|---------|--|---|---|
| 5.1 | Greenwich Community College England | Taking on responsibility for the inclusion of ethnic minorities | <i>Alistair Lockhart Smith, National Institute of Adult Continuing Education (NIACE)</i> |
| 5.2 | EELC Ontika Training Centre Estonia | Enabling social inclusion through language, work and participation | <i>Tiina Jääger, Estonian Non-formal Adult Education Association (ENAEA)</i> |
| 5.3 | La Ligue de l'enseignement – Flandre Youth Centre France | Making rights and participation available to those without rights | <i>Mélanie Schoger, La Ligue de l'enseignement</i> |
| 5.4 | Kvarnby Adult Education Centre Sweden | Passing on the 'red thread' to help people find their own way forwards | <i>Ingegerd Akxelsson Le Douaron, Learning for Active Citizenship - FOLAC</i> |
| 5.5 | Aula de Adultos La Paz Spain | An adult school that exists because families were allowed to dream | <i>Natalia Fernandez, Romani Association of Women Drom Kotar Mestipen</i> |
| 5.6 | La Ligue de l'enseignement de Dordogne (La Ligue 24) France | Giving people a choice to choose their way of learning to combat exclusion | <i>Mélanie Schoger, La Ligue de l'enseignement</i> |
| 5.7 | Folkevirke Denmark | Active dialogue as the basis for democratic processes | <i>Dr. Trine Bendix Knudsen, Secretary General, Danish Adult Education Association (DAEA)</i> |
| 5.8 | DAFNI KEK – Developing advanced forces and new ideas through CVET (D.A.F.N.I CVET) Greece | Educational work which respects life-worlds | <i>Vassiliki Tsekoura, Dafni Kentro Epaggelmatikis Katartisis DAFNI KEK</i> |
| 5.9 | Verein Pyramidops Austria | Alternative venues open up new potential and options for learning | <i>Dr. Thomas Fritz, lernraum.wien</i> |
| 5.10 | Mamak Adult Education Centre Turkey | Adult education at a high level and free for all | <i>Arzu Ozyol, HYDRA International Projects & Consulting</i> |
| 5.11 | Leicester Adult Skills and Learning Service (LASALS) England | Face-to-face learning: reaching out, taking part and providing feedback | <i>Alistair Lockhart Smith, National Institute of Adult Continuing Education (NIACE)</i> |
| 5.12 | Mannheimer Abendakademie und Volkshochschul GmbH Germany | Migrants become multipliers for adult education | <i>Lisa Freigang, Deutscher Volkshochschulverband (DVV)</i> |
| 5.13 | Domokos Office for the Information and Employment of Migrants in Farming Areas Greece | Peers themselves responsible for learning infrastructures | <i>Vassiliki Tsekoura, Dafni Kentro Epaggelmatikis Katartisis DAFNI KEK</i> |
| 5.14 | Fáilte Isteach Ireland | Older people as community educators: time, respect and openness to interculturalism | <i>Dr. Catherine Maunsell, Ireland, Educational Disadvantage Centre, St. Patrick's College, Drumcondra;</i> |

| | | | |
|------|---|--|---|
| | | | <i>A College of Dublin City University</i> |
| 5.15 | Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí Spain | Multipliers with competencies in Dialogic Learning are the key | <i>Natalia Fernandez, Romani Association of Women Drom Kotar Mestipen</i> |
| 5.16 | Kansan Sivistysliitto (KSL) Finland | Opening up spaces: learning languages through everyday skills and customs | <i>Johanni Larjenko, Finish Adult Education Association (FAEA)</i> |
| 5.17 | House of Science and Technology Bulgaria | Learning to make career interests reality | <i>Evelina Vaskova, House of Science and Technology</i> |
| 5.18 | VHS Dachau – Biopoly Wurzelgarten Germany | 'Taking root' through gardening (Germany) | <i>Lisa Freigang, Deutscher Volkshochschulverband (DVV)</i> |
| 5.19 | Catholic Adult Education, Frankfurt Centre Germany | Providing opportunities for intercultural creative activity (Germany) | <i>Prof. Dr. Monika Kil (ehem. DIE, Bonn) Donau-Universität Krems</i> |
| 5.20 | Movimiento por la Paz - Father and Mother School Spain | Adult education as a form of communication about families, schools and parenthood: family learning (Spain) | <i>Juan Maza Amodeo, Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad - MPDL</i> |
| 5.21 | Vienna Adult Education Centre – German in the Park project Austria | Natural learning environments encourage learning without fear or prejudice (Austria) | <i>Dr. Thomas Fritz, lernraum.wien</i> |
| 5.22 | "Pachamama" community centre for Latin American Spain | Adult education for women – adult education against discrimination (Spain) | <i>Juan Maza Amodeo, Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad - MPDL</i> |
| 5.23 | Tollare Folk High School Sweden | Becoming actors for social change through adult education (Sweden) | <i>Mats Ehn, Learning for Active Citizenship - FOLAC</i> |
| 5.24 | Pavee Point Travellers' Centre Ireland | Working with Traveller and Roma community to end discrimination through social justice/human rights perspectives | <i>Dr. Catherine Maunsell, Ireland, Educational Disadvantage Centre, St. Patrick's College, Drumcondra; A College of Dublin City University</i> |
| 5.25 | Integration and Migration Foundation Our People (MISA) Estonia | Not just learning the language: combining support, education, vocational training and language clubs (Estonia) | <i>Tiina Jääger, Estonian Non-formal Adult Education Association (ENAEA)</i> |
| 5.26 | Sprogcentret i Kalundborg Denmark | Acquiring your citizens voice in a new language (Denmark) | <i>Dr. Trine Bendix Knudsen, Secretary General, Danish Adult Education Association (DAEA)</i> |
| 5.27 | beramí berufliche Integration e.V. Germany | Achieving inclusion with a 'start-to finish' programme (Germany) | <i>Prof. Dr. Monika Kil (ehem. DIE, Bonn) Donau-Universität Krems</i> |
| 5.28 | Altindag Public Education Centre Turkey | Enabling trust and confidence in education (Turkey) | <i>Arzu Ozyol, HYDRA International Projects & Consulting</i> |

Über die Autorinnen dieser Publikation

Prof. Dr. Monika Kil, Professur und Departmentleitung „Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement an der Donau-Universität Krems, Österreich, war bis Ende 2012 beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) als Abteilungsleitung des Forschungs- und Entwicklungszentrums (FEZ) und als Programmleitung „Inklusion/Lernen im Quartier“ tätig und leitete das Projekt OED wissenschaftlich. Birke Dasch, als wissenschaftliche und Maren Henkes als studentische Mitarbeiterin unterstützten die Erarbeitung des Analyse-Leitfadens, die Sammlung der Fälle in enger Kommunikation mit den Partnern und die Aufarbeitung mit der Software MAXQDA.



Dabei sein!

Uns sind die Themen "Empowerment, Outreach, and Diversity" / „Ermächtigung, Aktiver Zugang und Vielfalt“ sehr wichtig und wir laden Sie ein, an unserer Arbeit teil zu haben. Zur Zeit gibt es folgende Möglichkeiten, sich über uns zu informieren und uns zu unterstützen:

Webpage <http://www.oed-network.eu/>

Facebook <http://www.facebook.com/pages/Outreach-Empowerment-Diversity/297137160334522>

Twitter <http://twitter.com/OutreachEmpower>

