

Reziproke Lerneffekte: Einsichten aus einem europäischen Projekt der Erwachsenenbildung mit ethnischen Minderheiten und MigrantInnen

Gülay Ateş, Christoph Reinprecht

Zusammenfassung

Lernen und das Schaffen von Lernsettings schließt, aus der Perspektive der Interaktionstheorie betrachtet, eine Begegnung der gegenseitigen Annäherung, der gegenseitigen Öffnung, des beiderseitigen Austausches und Verweilens ein. Eine Öffnung und Annäherung an „neue“ Lerngruppen kann wechselseitige intendierte und nicht-intendierte Lern- und Reflexionsarbeit auslösen. In Übereinstimmung mit dem ursprünglichen Auftrag von Volkshochschulen boten im Rahmen eines EU (Grundtvig) geförderten Projekts fünf ausgewählte Einrichtungen der Erwachsenenbildung in fünf Ländern der europäischen Union Kurse zur Persönlichkeits- und Allgemeinbildung für Angehörige migrantischer und ethnischer Minderheiten an. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung bildeten unter anderem die Grundlage für kontext- und zielgruppengerechte Kursangebote und Lernansätze. Aus der Analyse der quantitativen und qualitativen Erhebung lassen sich zugleich Voraussetzungen und Rahmenbedingungen von (Erwachsenen-) Bildungsangeboten für nicht traditionelle TeilnehmerInnengruppen ableiten. Während aufgezeigt werden kann, dass niederschwellige und lebensnahe Lerninhalte sowohl Lernende als auch Lehrende in ihren Aktivitäten stärken und bereichern können, unterstreichen die Ergebnisse den großen Handlungsbedarf seitens der Kursanbieter hinsichtlich vertrauensbildender Maßnahmen sowie der Adaption der Lernziele und Lernzwecke an die Gegebenheiten und Lernwelten der „neuen“ Zielgruppen.

Förderung des lebenslanges Lernen als Ziel von Erwachsenenbildungseinrichtungen

Volkshochschuleinrichtungen hatten ursprünglich den Auftrag, Bildungsungleichheiten zwischen den Gesellschaftsmitgliedern zu verringern. Die Bildungsangebote sollten *„die Erwachsenen dazu befähigen (...), ihre Lebenswelt zu verstehen, politische Zusammenhänge zu beurteilen, berufliche und gesellschaftliche Aufgaben erfüllen zu können sowie übergeordnet persönliche Kompetenzen weiterzu-*

entwickeln“ (Mandl et al. 2004). Ziel war es, Personen mit fehlenden Grundqualifikationen und bildungsferne Randgruppen zu integrieren und ihnen eine nachhaltige gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

Analysen von Kursteilnehmenden (vgl. etwa Reinprecht 2003) zeichnen für die Gegenwart ein etwas differenzierteres Bild ab. Sind es doch insbesondere Mittelschichtsangehörige, die im Zuge der Persönlichkeitsweiterbildung oder Freizeitgestaltung Kurse in Anspruch nehmen. Die Aneignung von (neuen) Techniken zum Pflegen von Hobbies (Malen, Bildhauerei, Sport etc.) oder Kultur (Sprach- und Wissenskurse) entfaltet ihren Nutzen im Privaten einer spezifischen bildungsschichtzugehörigen Gruppe.

Der Benachteiligung von großen Bevölkerungsanteilen bei der Fort- und Weiterbildung im Erwachsenenalter Rechnung tragend, wurde auf europäischer Ebene mit dem Grundtvig Förderprogramm auf politischer Ebene eine Initiative zum Perspektivenwechsel gesetzt. Angeregt durch diese Maßnahme hat sich, so Alheit (2009), ein Diskursambiente entwickelt, das Programmen und Angeboten von Erwachsenenbildungseinrichtungen einen zentralen Stellenwert in der Vermittlung von anschlussfähigem Wissen beimisst. Einerseits wurden zunehmend die Lernenden in den Fokus der Programme gerückt und andererseits die Förderung von Programmen für schwer erreichbare und marginalisierte Gruppen als vorrangig gesetzt (Rothe 2009). In Verbindung mit neuen Lernansätzen in der Erwachsenenbildung wird die strukturelle Koppelung zunehmend thematisiert. Dies hat zur Folge, dass institutionell unterstützende Lernansätze an einer „*Stärkung und Aktivierung eigener Ressourcen*“ (Ateş und Reinprecht 2015) interessiert sind.

Die folgenden Ausführungen fußen auf Einsichten einer sozialwissenschaftlichen Begleitforschung des Grundtvig-Projekts Enter¹, das im Sinne der migrationssoziologischen Perspektive die stimulierenden Bildungs- und Lernprozesse, die im Zuge der Arbeitsmigration in Gang gebracht werden, zum Gegenstand hatte. Eine der forschungsleitenden Fragen lautete: Was passiert, wenn strukturiert organisierte Bildungseinrichtungen auf nicht institutionell geförderte individualbiographische Lernende stoßen? Neben dem Auftrag einer Potentialanalyse bestand das Ziel der Begleitforschung auch in der Förderung von Bewusstseins- und Reflexionsarbeit mit Hilfe von wissenschaftlichen Erhebungsmethoden, so dass gegensei-

¹ Das von Einrichtungen der Erwachsenenbildung in fünf europäischen Ländern initiierte Projekt und vom Grundtvig Lifelong Learning Programm geförderte Projekt ENTER wurde vom Institut der Soziologie der Universität Wien sozialwissenschaftlich begleitet (Reinprecht und Ates 2010). Das Akronym ENTER (Adult Educational Development for Migrants and Ethnic Minorities) steht für die Ansprüche emanzipatorischer Bildungsarbeit: Niederschwelligkeit, Aktivierung, Zielgruppenorientierung (vgl. Volkshochschule Tirol/ Verein Multikulturell 2009). Ausgangspunkt bildete zum einen die These, dass Bildungsarbeit für die gesellschaftliche Partizipation im Allgemeinen wie auch für eine aktive und subjektiv als erfolgreich wahrgenommene Lebensführung im Speziellen einen essentiellen Beitrag zu leisten vermag, zum anderen die auf Vorgängerstudien beruhende Diagnose, dass der Zugang zu den Einrichtungen der Erwachsenenbildung durch erhebliche Barrieren erschwert ist (für Österreich bzw. Wien vgl. Reinprecht und Pohn-Weidinger 2005). Gudrun Biffl begleitete dieses Projekt als Expertin und Evaluatorin (vgl. Biffl 2009).

tige Annäherungen, Veränderungsfähigkeiten und Wirksamkeit auf beiden Seiten, der Lernenden und Erwachsenenbildungseinrichtungen, herausgearbeitet werden konnten (u.a. Bönsch 1991, S.161). Den Erwachsenenbildungseinrichtungen kam in diesem Projekt nicht zuletzt deshalb eine Schlüsselrolle zu, da sie in früheren Zeiten Institutionen waren mit einem Angebot an zukunftsweisenden gesellschaftlichen Lernfeldern, verbunden mit dem Ziel, Erwachsenen über den Erwerb von Bildungsinhalten und Qualifikationen hinaus eine gesellschaftliche und dabei stets auch klassen- und generationsübergreifende Teilhabe zu ermöglichen.

Biographizität als Ansatz für Lernprozesse im Erwachsenenalter

Migration und lebenslanges Lernen werden selten mit der ersten Generation ArbeitsmigrantInnen in Verbindung gebracht. Dabei wird durch die Wanderung über Landesgrenzen hinweg eine Öffnung in mehrfacher Hinsicht begünstigt. Eine Öffnung findet sowohl auf institutioneller und organisatorischer Ebene bei Einrichtungen der (Erwachsenen-)Bildungsarbeit als auch auf individueller Ebene statt. Neben den nicht-institutionellen informellen Lernerfolgen kommen bildungspolitische Programme zum Tragen.

Während lange Zeit kompensatorische Bildungsangebote dominierten, welche die Angehörigen der ersten Generation ArbeitsmigrantInnen (und deren Nachfahren) primär als Träger von Bildungsdefiziten wahrnehmen (siehe dazu u.a. Reinprecht und Pohn-Weidinger 2015), rücken heute vermehrt auch andere Lernsettings und Lerninhalte in den Vordergrund, die Fertigkeiten, Qualifikationen und (auch informelle sowie non-formale Lern-)Erfahrungen anerkennen. Die Implementierung von verpflichtenden Integrationskursen mit Sprachbildungs- und Landeskundeprogrammen bedeutet demgegenüber neuerlich eine Stärkung der kompensatorischen Ausrichtung und unterstreicht damit die sozialisierende und disziplinierende Funktion von Erwachsenenbildung.

Wenn der Wert und die Funktion von Bildung aus der Perspektive der Befähigungsdimension betrachtet werden, rücken die Dimensionen der Lebensqualität und die Erfüllung von Autonomieansprüchen sowie eine reflexive Steuerung des Handelns in den Mittelpunkt von Bildungsangeboten. Dieser Perspektivenwechsel eröffnet den Raum für einen diskursiven Lernprozess von Lehrenden und Lernenden. Sie begünstigen eine produktive und differenzierte Betrachtung bzw. Auseinandersetzung von Bildungsunterschieden, was wiederum in dynamische und unkonventionelle Lernangebote münden kann (vgl. Ateş und Reinprecht 2015).

Wenn Erwachsenenbildungsanbieter und Lehrende die Kursplanungen, -inhalte und -gestaltung an die Lebenswelten der Lernenden anzupassen vermögen, rückt der Blick auf das Prozessgeschehnis, weshalb die Lerngruppendedynamik und dynamische Lehrverfahren bei der Planungs- und Verfahrensebene berücksichtigt werden (Tietgens 1991). In solchen Lernmodulen finden Transaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden statt und werden aktiv gefördert. Demnach nehmen bei

„transaktionalen Lernmodellen“ fachspezifische bzw. inhaltliche Lernziele eine untergeordnete Rolle ein. Knowles, Holton und Swanson (2005, S. 72) schreiben in diesem Zusammenhang:

„(...) adults have a readiness to learn those things that they need to know in order to cope effectively with real-life situations; adults are life-centered in their orientation to learning; and adults are more responsive to internal motivators than external motivators.“

Das Projekt Enter - Adult Educational Needs of Migrants and Ethnic Minorities

Methode, Design und Stichprobe

Nach Knowles, Holton und Swanson (2005, S.3) funktionieren Erwachsenenbildungskonzepte am besten, wenn sie sich in der Praxis an der Einzigartigkeit der Lernenden und der Lernsituation orientieren („*when it is adapted to fit the uniqueness of the learners and the learning situation*“). Erwachsenenbildung aus der Perspektive von Lernenden zielt darauf ab, Wissensbedarf (1), Selbstkonzept, Vorerfahrungen (3), Lernbereitschaft (4), Lernorientierung (5) und Lernmotivation (6) zu erfassen.

Genau diese Punkte mittels Fragebögen einzufangen und auf die Kursangebote zu übertragen, war unter anderem einer der ersten Schritte in der Umsetzung des Enter-Projekts. Generelles Projektziel war es, in fünf europäischen Ländern Lernende aus verschiedenen migrantischen und ethnischen Minderheiten zu erreichen und für neu entwickelte Kursangebote zu gewinnen, um deren Teilhabe in der Gesellschaft zu stärken. Demzufolge wurde in den Jahren 2008-2009 in Kooperation mit der Projektleitung und den fünf Projektpartnern² in einer ersten Phase der Begleitforschung ein standardisierter Fragebogen entwickelt, mit dessen Hilfe eine Reihe von projektrelevanten Themen wie Bildungsbedürfnisse und Bildungsmotivation, Interesse und Teilnahme an Erwachsenenbildungsmaßnahmen, informelle Aktivitäten und alltagsbezogene Ressourcen sowie die Einstellung zu verschiedenen Lebensbereichen erhoben wurde³. Nach Ermittlung der Ressourcen und Inte-

² Deutschland: IEIE – International Education Information Exchange e.V., Stuttgart. Frankreich: Elele – Migrations et Cultures de Turquie, Paris. Österreich: Volkshochschule Tirol, Innsbruck. Rumänien: ANUP – Asociația Națională a Universităților Populare, Bukarest. Slowakei: ANNWIN – Centrum na podporu a rozvoju ľudského potenciálu, Bratislava.

³ Befragt wurden, entsprechend dem Projektdesign, Personen mit einem türkisch-sprachigen, bosnischen oder Roma Hintergrund im Alter von 40 bis 60 Jahren. Insgesamt wurden 289 Personen mittels des quantitativen Fragebogens befragt, 69 Interviews wurden in Österreich (Innsbruck), jeweils 59 in Frankreich (Paris) und in der Slowakei (Bratislava), 57 in Deutschland (Stuttgart) und 45 in Rumänien (Bukarest) durchgeführt.

ressen wurden in jedem Land zwei Erwachsenenbildungskurse⁴ ausgearbeitet und angeboten. Die eigens hierfür entwickelten Module wurden in einer zweiten Runde mittels qualitativer Fragebögen für Lernende, Lehrende und Organisationen evaluiert.

Einsichten aus der Befragung

Motive und Interessen der Beteiligung an Angeboten der Erwachsenenbildung

In Bezug auf die Motivation, an einer Weiter- oder Fortbildung teilzunehmen, unterscheiden die Antwortkategorien zwischen sozialen und beruflichen Gründen sowie Neugier, wobei das Antwortverhalten unter den Befragten zwischen den Ländern kaum divergiert. Unter den Befragten in Österreich und Deutschland dominieren eher berufliche Gründe (62% und 40%), gefolgt von Neugier (40% resp. 30%) und sozialen Gründen (34% resp. 26%). In Frankreich wurden die beruflichen (35%) und sozialen Gründe (34%) gleich oft genannt, Neugierde spielt bei 26% der Befragten eine Rolle. Unter den Befragten in der Slowakei sind alle drei Antwortmöglichkeiten mit einem guten Drittel besetzt, in Rumänien würde ein Großteil der Befragten aus beruflichen Gründen, gefolgt von Neugierde sowie zuletzt aus sozialen Gründen an solchen Kursen teilnehmen. In Bezug auf aktuelle und vergangene Partizipation an Fort- und Weiterbildungskursen zeigen sich die in Frankreich interviewten Personen am aktivsten (24% resp. 36%). Nahezu drei Viertel der Befragten teilen mit, auch an nicht berufsbezogenen Kursen interessiert zu sein. 15 von 20 Befragten, die in den letzten zwei Jahren an einem Kurs teilgenommen haben, antworten, dass es sich hierbei um einen Sprachkurs gehandelt habe.

Auf die Frage, zu welchen praktischen Fähigkeiten die Befragten gerne einen Kurs besuchen möchten, gaben in Österreich 71% der Befragten einen Sprachkurs, 74% Computer, Internet und E-mailkurs an. In Frankreich verkündeten 91% Interesse an einem Sprachkurs, 76% an Lesen und Schreiben und 70% an einem Kurs zum Erwerb von Fähigkeiten im Umgang mit Computer, Internet und E-Mails. In der Slowakei interessierten sich 56% der RespondentInnen für einen Computer-, Internet- und E-Mailkurs, gefolgt von Kochen, Krankenbetreuung und Pflege. In Rumänien gab es keine große Interessensbekundung in Hinblick auf die abgefragten Tätigkeiten.

⁴ Deutschland: Photographie und Nordic Walking Kurse. Frankreich: Computer/Internet und Schauspiel Kurse. Österreich: Malen und Gymnastik Kurse. Rumänien: Computer/Internet und Blumengesteck Kurse. Slowakei: Persönlichkeitsentwicklung/Kommunikation und Gesundheit, Nahrung und Kochen Kurse.

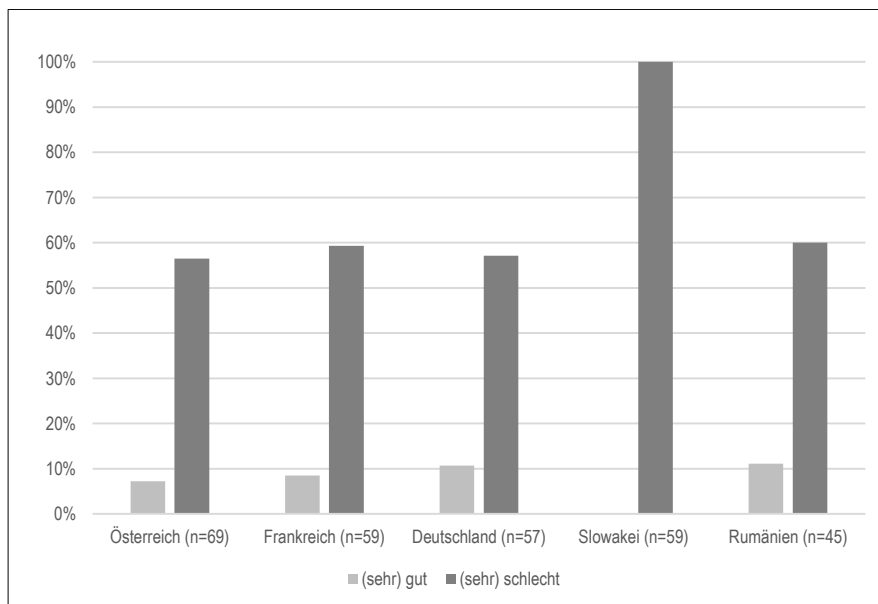


Abbildung 1 Informiertheitsgrad über Bildungsangebote aufgeschlüsselt nach Ländern.

Quelle: Eigene Daten, eigene Darstellung.

Erhebliche Informationsdefizite

Informationsdefizite bilden, den Befragungsergebnissen zufolge, die größte Barriere im Zugang zu Bildungsangeboten. In Bezug auf die Frage, wie gut sich die Personen über das Angebot an Erwachsenenbildungskursen informiert fühlen, teilen in der Slowakei ausnahmslos alle Befragten mit, sich (sehr) schlecht informiert zu fühlen. In Rumänien und Frankreich trifft dies auf jeweils 60% der Befragten zu, in Deutschland auf 58% und in Österreich auf 57%.

Der ungenügende oder überhaupt fehlende Zugang zu Information korrespondiert mit dem Eindruck vieler Befragter, von der gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossen zu sein. Für keinen anderen Lebensbereich zeigen die Ergebnisse eine so starke Diskrepanz zwischen Wichtigkeit und Zufriedenheit.

Die Bedeutung der lebensweltlichen Einbettung von Bildungsangeboten

Die intrinsische Motivation und damit einhergehend das Interesse, Gelerntes über den Kurs hinaus anzuwenden und sich auch Zeit zu nehmen, war insbesondere bei jenen Teilnehmenden geweckt, die eine Verbindung mit ihren eigenen Bedürfnissen und Alltagsaktivitäten herstellen konnten. So sind mittleres Interesse bis hin zu Desinteresse in Österreich von Malkursteilnehmenden und bei Photographiekursen in Deutschland geäußert worden. Dahingegen gab es hohe Zufriedenheit und damit einhergehendes Interesse in den Sport und Gymnastikkursen (Deutsch-

land und Österreich) und in den Computer und Internet Einführungskursen (Frankreich und Rumänien). Bei letzteren machten sich insbesondere die Autonomiebestrebungen der älteren Generationen bemerkbar. So waren Äußerungen wie folgende keine Seltenheit⁵:

„Ich möchte mit dem Sportkurs meine Kondition verbessern; Selbstvertrauen finden um mich richtig ausdrücken zu können; in der Gesellschaft zeigen, dass es mich gibt; Freundschaft und Kommunikation mit anderen Menschen [knüpfen Anm. d. A.] (...).“ (Zitat einer Kursteilnehmerin in Österreich)

“The experience, that one can still learn something and it is good” (Zitat eines Kursteilnehmers in Deutschland)

“This course opened to me a whole world” (Zitat eines Kursteilnehmers in Rumänien)

“From now one I do not ask my nephew to show me at the computer how to find information.” (Zitat einer Kursteilnehmerin in Rumänien)

Künstlerische Aktivitäten mit einem starken Alltagsbezug, wie in Frankreich mittels Schauspielunterricht, boten die Gelegenheit einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper, der gesprochenen Sprache und das Wirken auf andere (z.B. bei Behördengängen). Insbesondere kopftuchtragende Frauen, die der französischen Sprache nicht ganz mächtig waren, wurden in Bezug auf das eigene Wirken hin geschult. In Rumänien wurde das Alltagsgeschäft (Blumenverkaufen) der Roma verbunden mit einem Floristikkurs, der als berufliche Weiterbildungsmaßnahme gesehen werden kann. Das Lernen von Arrangements, Ästhetik und Stil stand somit im großen Zusammenhang mit der Arbeitswelt und der Lebenskontexte der Zielgruppe in Rumänien und führte zu einer großen Zufriedenheit mit den Kursen. Obwohl in der Slowakei zuerst klassische Computer und Internetkurse im Interesse der Wissensvermittlung standen, wurden im Zuge dieses Projektes und den Ergebnissen der ersten Erhebungswelle zwei Kurse zur Bewältigung von Alltagsproblemen angeboten. Hierzu zählten die Kurse zur Persönlichkeitsentwicklung bzw. Kommunikation und Gesundheit, Nahrung und Kochen.

Tagesstrukturelle Passung der Bildungsangebote

Ein interessantes Resultat zeigt sich in Hinblick auf die Frage nach der Tagesstruktur und den darin eingebetteten Aktivitäten. Wenig erstaunlich kontrastiert der eher gleichförmige Tagesablauf von Personen mit Vollzeiterwerbsarbeit im Vergleich zu jenem von Personen mit einer eher durchbrochenen Tagesstruktur und ohne kontinuierliche Erwerbstätigkeit. In diesem Zusammenhang spiegeln die

⁵ Die Interviews wurden in der jeweiligen Landessprache geführt und anschließend ins Englische übersetzt.

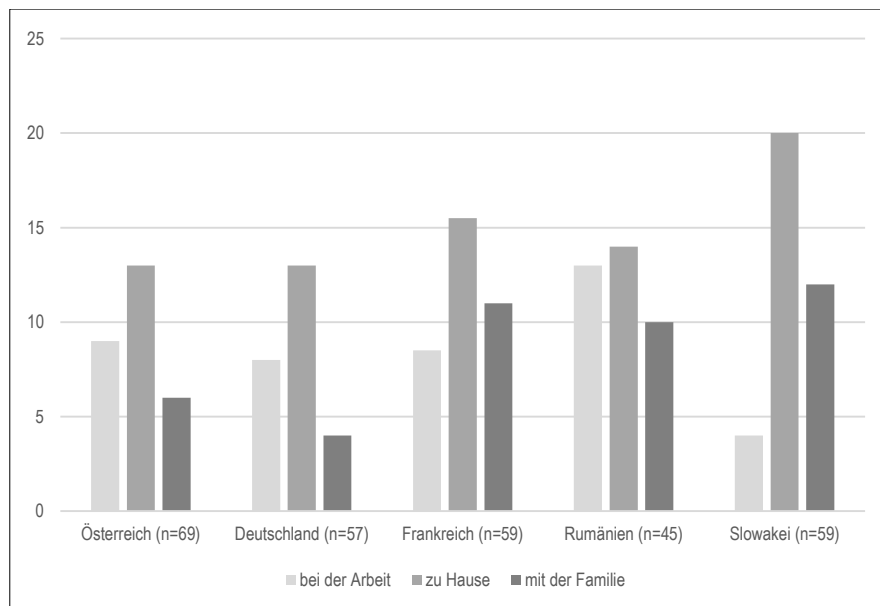


Abbildung 2 Ausgewählte Aspekte der Tagesstruktur, Aktivitäten und Aufenthaltsort aufgeschlüsselt nach Ländern (Medianstunden).

Quelle: Eigene Daten, eigene Darstellung.

Ergebnisse der Befragung eindrücklich die vom Sozial- und professionellem Status beeinflusste Einbettung der Erwerbsarbeit in den Gesamtzusammenhang des Alltagslebens wider. Zeit als frei verfügbare Ressource zur Vereinbarkeit von Bildungsinteressen, Familienzeit und Arbeit wurde in allen Ländern im Zuge der qualitativen Erhebungsphase als notwendige Ressource angeführt.

Bei der Gestaltung der Kursangebote wurde deshalb versucht, die Tagesstrukturen und damit einhergehende Verfügbarkeit von (Frei-)Zeit, aber auch Aufenthaltsorte und, sofern möglich, familiäre Verpflichtungen zu berücksichtigen. So etwa wurden in Deutschland die eigens für Frauen konzipierten „Nordic Walking“ Kurse auf den Vormittag verlegt, wenn die Kinder in der Schule oder im Kindergarten waren. Zusätzlich konnte eine Kinderbetreuung während der Kurszeiten angeboten werden, so dass eine institutionelle, räumliche und zeitliche Teilhabe gewährleistet werden konnte.

“The course still works indoors with a constant team of seven Turkish women and some additional three or four who attend on a less regular base due to family obligation. Our participants found it more suitable to have the course in the morning when older children are at school. For the younger children we offer a baby-care service which allows the women to attend the course and to know that their little ones are well taken care of.”

(Zitat aus dem Organisationsteam in Deutschland)

Örtliche Nähe und Erreichbarkeit

Nicht nur die Tagesstruktur, auch die örtliche Erreichbarkeit bildet eine immer wieder genannte Voraussetzung für die Inanspruchnahme von Bildungsangeboten. Dies bezieht sich etwa auf die Frage des Transports zum und vom Veranstaltungsort:

„This includes sometimes also to pick up an old 65 years old Turkish lady from home and bring her to the course.“

(Zitat aus dem Organisationsteam in Österreich)

In der Slowakei wiederum wurde anhand der Rückmeldungen rasch ersichtlich, dass Bildungsangebote von der Roma Gemeinschaft am besten angenommen werden und funktionieren, wenn sie die Lebenswelten der Teilnehmenden berücksichtigen und „wohnortsnah“ stattfinden. Niederschwelligkeit bedeutete hier, dass die Kurse in den Wohnquartieren der Roma Community und den dort befindlichen Gemeinschaftsräumen durchgeführt wurden.

„The low threshold approach was very useful, it would be plenty of obstacles for them to come for the course e.g. to other place. The necessity to invite them each time was something special, as if they would not trust that we would really come again to spend the time with them, so we had to come and say we are here and you are invited, this would not be possible if it is on other place. There is big barrier between Roma and the community workers (...).“

(Zitat aus dem Organisationsteam in der Slowakei)

Während die einen die Gelegenheit nutzten, in neue Räume und andere Welten eintauchen zu können, brauchten andere Gruppen wiederum die gewohnte Umgebung, um Vertrauen zu den Anbietern und Lehrenden fassen zu können.

Erfolgsfaktoren: Alltagsrelevanz, Vertrauensbildung und Reziprozität

In nahezu allen Ländern wurde das Aufbauen von Vertrauen als zentrale Voraussetzung für Erfolg thematisiert. In den Vertrauensaufbau zu investieren, wurde nicht zuletzt im Zusammenhang mit den von vielen TeilnehmerInnen geteilten Ausschlusserfahrungen in der Majoritätsgesellschaft als notwendig erachtet. Auf dieser Grundlage konnten Kurse auch über die Projektlaufzeit hinaus weitergeführt werden, entwickelte sich also Nachhaltigkeit.

“The good news are: the women will continue with the course even after the end of the official piloting phase. We found AOK Stuttgart, Germany's National Health Service, as sponsor. They have been providing the Nordic Walking instructor so far for the piloting (Silke, a qualified Nordic Walking, health and nutrition instructor and expert) and Silke will continue the work with the Turkish women now after the Easter break. Thus, our course will become part of AOK's mainstream adult education provision in Germany.“

(Zitat aus dem Organisationsteam in Deutschland)

“The piloting in Innsbruck is a huge success, because we have now more interested people in our courses and a lot of them asking for new courses like swimming too. Therefore, we'll run a second turn of courses and try to evaluate them too.”
(Zitat aus dem Organisationsteam in Österreich)

Vertrauensbildung gelingt auf der Grundlage von Reziprozität, was voraussetzt, dass die Teilhabe an Bildungsangeboten weder ausschließlich durch Marktprinzipien (Kosten) noch durch administrative Zwänge (Pflicht) begründet ist. Reziprozität (beruhend auf den Prinzipien von Gabe und Gabentausch) erfüllt eine zentrale gesellschaftliche Funktion in Hinblick auf die Begründung und Schaffung von sozialen Anerkennungsverhältnissen, wobei diese im Kontext der (Erwachsenen-)Bildungsarbeit in spezifischer Weise institutionell gerahmt ist (Caille 2008). In der Literatur werden Freiwilligkeit, Empathie und positive Reziprozität als Grundlage für die Schaffung von Solidarität (als Anerkennungsverhältnis) angesehen (vgl. Honneth 1992). Wildt und Wildt (2017) bezeichnen Gabentausch als „test of humanity“: „als Probe und Ausdruck der Humanität des jeweiligen Gegenüber („Sie sind wie ich/wie wir“)“. Der aktuelle Kontext, der nicht nur durch eine wachsende soziale und kulturelle Heterogenität der Lernenden und Lehrenden, sondern auch durch eine programmatische „Verlagerung von Lehre zu Lernen“ (ebenda) gekennzeichnet ist, unterstreicht diesen Bedeutungswandel von Bildung als performativen Prozess (Wulf & Zirfas 2006). Das Enter-Projekt schuf einen Rahmen für einen in diesem Sinn gegenseitigen Lernprozess. Für die Lehrenden implizierte dies die Erkenntnis einer hohen Motivation und eines ausgeprägten Lernwillens seitens der teilnehmenden Angehörigen migrantischer und ethnischer Minderheiten.

“I learnt that older migrants have a need to learn and are willing to learn.”
(Zitat einer Lehrenden in Deutschland)

“I learnt, that the women are interested in sportive activities. The women are willed to learn”
(Zitat einer Lehrenden in Deutschland)

“I have learned they are very warm and grateful people. There is a general impression that Roma are not grateful for the help. My experience was opposite. It was about mutual giving and receiving. It was part of the meta skills we were able to develop as team of trainers.” (Zitat einer Lehrenden in der Slowakei)

„I have learned there is absolute shortness in any services for this group of people, no willingness to develop some and really systematically solve their situation.“
(Zitat einer Lehrenden in der Slowakei)

Zusammenfassung und Fazit

Migration als biographischer Einschnitt und Wandel, als Erfahrungszusammenhang von Kontinuität von früh Angeeignetem *und* Bruch mit Gewohntem, als

Loslassen und Einlassen auf Neues, folglich als ein Prozess der Aktivierung von individueller bildungsbiografischer Lernfähigkeit (im Sinne des informalen, non-formalen⁶ oder impliziten Lernens) war der Ansatzpunkt des Enter-Projekts. Auf Grundlage einer Erhebung bildungsbezogener Motive, Interessen und Bedürfnisse wurden kontext- und zielgruppengerechte Kursangebote und Lernansätze entwickelt und umgesetzt. Die Analysen der qualitativen Erhebung nach Abschluss der Kurse verweisen auf wichtige Voraussetzungen und Rahmenbedingungen der (Erwachsenen-) Bildungsarbeit im Kontext von Migration und ethnischer Minderheiten. Auf folgende Aspekte soll zusammenfassend noch einmal hingewiesen werden:

- Lerninhalte bedürfen einer lebensweltlichen Relevanz
- Niederschwelligkeit bezieht nicht nur materielle Aspekte ein (Erschwinglichkeit), sondern auch eine zeitliche (Anpassung an die Tagesstruktur) und räumliche Dimension (Erreichbarkeit; Nähe zum Wohnort)
- Es fehlt an zugänglicher Information; Informationen erreichen jedoch nur sozial eingebettet ihr Ziel
- Lernen beruht auf einer Vertrauensbeziehung, dieses aufzubauen ist insbesondere aufgrund der vielfach negativen Erfahrungen mit Einrichtungen der Dominanzgesellschaft essentiell
- Lernen beruht wesentlich auf Reziprozität (Gabe und Gabentausch) und sollte unter dem Gesichtspunkt von Bildung als performativer Prozess gestaltet werden.

Neben diesen Aspekten wurde in allen beobachteten Lernkontexten zurückgemeldet, dass in der inhaltlichen und organisationalen Planung und Gestaltung ausreichend Zeit und Raum für das Einbringen und den Austausch von persönlichen Belangen und privaten Problemen zu berücksichtigen sind. Im Vergleich zu herkömmlichen Bildungsteilnehmenden, vor allem jenen aus der bildungsaffinen Mittelschicht, kommen in den Lernkontexten und -gruppen zahlreiche aktuelle und akute Themen, oftmals von tiefer existentieller und emotionaler Bedeutung, auf, die den Lernprozess nachhaltig beeinflussen können und seitens der Lehrenden spezielle Kompetenzen erfordern. Dazu gehören neben Empathie und Situationsflexibilität vor allem auch ein weites Spektrum an Wissen über die Kontexte und Lebenslage der TeilnehmerInnen. So eröffnete sich im Zuge des Fotokurses mit bosnischen Teilnehmenden ein Einblick in familiäre Migrationsabläufe, die mit einer ethnografisch-psychologisch geschulten Heranführung (biographischer Ansatz, oral history, Traumabewältigungsstrategien) an die Aufarbeitung von Familiengeschichten einhergingen. In der Slowakei wurde den Lehrenden schnell bewusst, dass Themenkomplexe wie Traumata, psychische Probleme oder auch Menschenrechtsverletzungen und Präventionsmaßnahmen hinsichtlich (physischer) Gewalterfahrungen ein Schulungsdesiderat darstellen. Die entscheidende

⁶ Genauere Definitionen zur Unterscheidung siehe Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000: Memorandum über Lebenslanges Lernen, SEK (2000) 1832, Brüssel

Herausforderung für die involvierten Lehrenden (wie auch für die Lernenden) bestand darin, sich auf eine positive Reziprozität mit den Teilnehmenden einzulassen, damit sich auf diese Weise ein Kurs zugleich als ein Raum für die Schaffung und Stärkung von Anerkennungsverhältnissen konstituieren kann.

Die Projektevaluation hat, in Übereinstimmung mit Diduck et al. (2013, S. 8), positive Effekte auf die Ich-Stärkung der Kursteilnehmenden zu Tage gebracht. Sehr positiv wurden die Kurse vor allem dann wahrgenommen, wenn sie offen waren für das Einbringen und den Austausch von Erfahrungshorizonte und Lebenswirklichkeiten; dann förderten und begünstigten sie in besonderem Maße *“the understanding of ourselves, others, and the social norms of the community or society in which we live”* (Cranton 2002, S. 64).

Schließlich bewirkte das aktive Herantreten an ethnische Minderheiten und MigrantInnen bei den beteiligten Bildungsanbietern und Lehrenden eine Reflexion eigener Normierungen und Wahrnehmungsmuster. Dies stimulierte die Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen und Befangenheiten (Newman 2012, S. 51) und setzte auf diese Weise Prozesse normativen Lernens in Gang (Baird, Plummer, Haug, and Huitema 2014).

Literatur

- Alheit, P. (2009). "Diskurspolitik": Lebenslanges Lernen als postmodernes Machtspiel?. In Alheit, P. & Felden, H. von (Hg.), *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs*. Wiesbaden, 77-88.
- Ates, G. & Reinprecht, C. (2015). Migration als Bildungsprozess. In: Faschingeder, G. & Kolland, F. (Hg.), *Bildung und ungleiche Entwicklung. Globale Konvergenzen und Divergenzen in der Bildungswelt*. Wien, new academic press, 175-187
- Baird, J.; Plummer, R.; Haug, C. & Huitema, D. (2014). Learning effects of interactive decision-making processes for climate change adaptation. *Global Environmental Change*, 27, 51-63.
- Biffi, G. (2009). ENTER – Adult Educational Development for Migrant and Ethnic Minorities. Project report, funded by the European Commission as part of the Grundtvig Lifelong Learning Programme. Monograph Series Migration and Development, Krems (Edition Donau-Universität Krems).
- Bönsch, M. (1991). Adressatenorientierte Didaktik - entwickelt primär als Planungs- und Beratungsdidaktik, sekundär als Vermittlungsdidaktik. In Tietgens, H. (Hg.). *Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung*. Studienbibliothek für Erwachsenenbildung Bd. 2. Frankfurt, Main: Pädagogische Arbeitsstelle, Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung, 158-167.
- Caille, A. (2008). *Anthropologie der Gabe*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Cranton, P. (2002). Teaching for transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 63-71.
- Diduck, A. P., Pratap, D., Sinclair, A. J., & Deane, S. (2013). Perceptions of impacts, public participation, and learning in the planning, assessment and mitigation of two hydroelectric projects in Uttarakhand, India. *Land Use Policy*, 33, 170-182.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt a. M.
- Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Elsevier, (6th ed.).

- Mandl, Heinz ; Kopp, Birgitta ; Dvorak, Susanne. (2004). Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn, https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/mandl04_01.pdf.
- Newman, M. (2010). Calling Transformative Learning Into Question. Some Mutinous Thoughts. *Adult Education Quarterly* 62(1), 36 – 55.
- Reinprecht, C. (2003). Merkmale und Sicherung der Programmqualität im Angebot der Wiener Volkshochschulen. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Wien: Institut für Soziologie.
- Reinprecht, C. & Pohn-Weidinger, A (2005). Migrantinnen und Migranten in Wiener Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Wien: Institut für Soziologie.
- Rothe, Daniela. (2009). Lebenslanges Lernen als Regierungsprogramm: Der deutsche bildungspolitische Diskurs in gouvernementalitätstheoretischer Perspektive. In Alheit, P. & Felden, H. von (Hg.), *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs*. Wiesbaden, 89-110.
- Wildt, B. & Wildt, J. (2017). Gabentausch als Paradigma für Bildungsprozesse? *International Dialogues in Education: Past and Present*. IDE-Online Journal, Vol. 4(1).
- Wulf, Ch. & Zirfas, J. (2006). Bildung als performativer Prozess - ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In Fatke, R. & Merckens, H.(Hg.), *Bildung über die Lebenszeit*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 291-301