alpha State Of The Art

The Concept of *Dialogic Learning*

Good Practices from Spain

Das Konzept des *Dialogic Learning*

Good Practices aus Spanien

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

DIE

The Concept of *Dialogic Learning*

Good Practices from Spain

Sabina Hussain

Das Konzept des *Dialogic Learning*

Good Practices aus Spanien

Sabina Hussain

Table of Contents

Preface 4
Spain: A Concise Overview of the Region 5
Introduction 7
The Concept of Dialogic Learning 9
The Seven Principles of Dialogic Learning 10
Dialogic Learning in Practice 13
Pedagogy and Pedagogic Objectives 15
Methodology 17
Organization 20
A Success Story: La Tertulia Literaria 23
Options of Transferability 27
Concluding Remarks 30
Interview with Maria Padrós and Lena de Botton 31
References 34

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 38
Spanien: Ein kurzer Überblick 39
Einleitung 41
Das Konzept des *Dialogic Learning* 43
Die sieben Prinzipien des *Dialogic Learning* 44
Dialogic Learning in der Praxis 48
Pädagogik und pädagogische Ziele 50
Methodik 52
Organisation 55
Eine Erfolgsgeschichte: La Tertulia Literaria 58
Möglichkeiten des Transfers 62
Schlussbemerkungen 66
Interview mit Maria Padrós und Lena de Botton 67
Literatur 70

2

The Concept of *Dialogic Learning*

Good Practices from Spain

Sabina Hussain

Preface

In today's societies literacy is regarded as the prerequisite for participating in the professional and private spheres of everyday life. It is regarded as a human right, a tool for personal empowerment and a tool to influence the behaviour of individuals, families and communities. On an international level the importance of literacy for people of all ages manifests itself in the *United Nations Literacy Decade (2003-2012)*, which was launched with the slogan *Literacy as Freedom*. Despite the international consensus that literacy skills determine opportunities and provide access to today's information-based societies, many adults in both industrialised and developing countries find themselves on the margins of society due to their insufficient educational background.

The report from Spain is part of a research project entitled, *Literacy/Basic Education – State of the Art From a Historical and Systematic Perspective in Terms of Transferability*, financed by the *Federal Ministry of Education and Research (BMBF)* in Germany and conducted by the *German Institute for Adult Education – Leibniz Centre for Lifelong Learning (DIE)*. The project contributes to the national translation of the *United Nation Literacy Decade* by providing insight into theoretical discussions in the field of adult literacy and by documenting examples of good practices from selected countries around the world. As part of the project initiative *„The basics for Literacy/Basic Education – scientific requirements for institutionalization and professionalism"* it adds to the enhancement of the current state of research in adult literacy in Germany.

The following report depicts an example of a good practice from Spain. Its focus is set on the concept of *Dialogic Learning* as introduced and realised in the community centre *La Verneda-Sant Martí* in Barcelona. Its intention is to recognize the concept of dialogic learning as an alternative approach for teaching literacy to adults. The successful implementation of inclusionary and participative practices of this concept serves as one noteworthy and transferable example that corresponds with the cultural, social and economic heterogeneity of today's societies. Accordingly, the focus of this report is not set on the current situation of literacy levels or published data on the number of illiterate adults in Spain, but rather on the depiction of an outstanding innovative concept that derives from this country.

In compiling this report, members of the *CREA* (*Centro Especial de Investigación en Teorías i Prácticas Superadoras de Desigualdades*) office and their publications have been of utmost importance. In particular, *Maria Pádros* and *Lena de Botton* must be thanked for their openness, time and assistance in answering all questions regarding the concept and practice of dialogic learning.

However, despite the fact that the concept will be the centre of attention, rather than the country, the following pages will provide a concise overview of the region.

Spain: A Concise Overview of the Region

Spain is located in the southwest of Europe and covers the largest part of the Iberian Peninsula. It is the second largest country in Western Europe and is bordered by the Mediterranean Sea, Gibraltar, France, Andorra, the Bay of Biscay, the Atlantic Ocean, and Portugal. The Balearic Islands in the Mediterranean and the Canary Islands in the Atlantic as well as two autonomous cities in Africa, Ceuta and Melilla, also belong to the Spanish territory.

Spain is a state with a parliamentary government under a constitutional monarchy. It is member of the *European Union* and *NATO* and belongs by definition on the list of developed countries. Although the official language is Spanish, a variety of other regional languages are spoken in the autonomous territories of Basque, Galicia, Catalonia, and Valencia.

In 2007, approximately 45 million people lived in Spain. As with other Western European countries, Spain has experienced large-scale immigration. It is estimated that between 4.5 million to 4.8 million residents with a migration background lived in Spain in 2007, which is about 10,0 % of the total population. Immigrants predominantly arrive from Morocco, Romania, Ecuador, Columbia, Bolivia, Argentina, Bulgaria, China, Peru, and Portugal, with other immigrants arriving from the United Kingdom, Germany, and Italy.

Between 1939 and 1975 Spain was under the dictatorship of Francisco Franco. His death in 1975, as well as the turn towards democracy in the years that followed his death, had a great impact on the field of education in general and the field of adult education in particular.

Adult education has become increasingly important in Spain ever since. It is aimed at people who are aged eighteen and over and its goal is to provide possibilities for people to acquire or extend their knowledge and skills for both personal and professional reasons.

In general terms, adult education is divided into three categories, which are: official adult education, occupational professional training, and continuing training. Until the 1970s the main target group in these fields were illiterate adults. However, after the General Act on Education *(Ley General de Educación, LGE)* was passed in 1970, more attention was paid to adult education followed by formally regulated structures. The Act specified, for instance, that both ordinary and specific adult education institutions could provide official education. This included further training for career advancement as well as cultural awareness programmes. More specifically, adult basic skills education targeted people with low literacy skills. Basic skills education should provide adult learners with essential knowledge and techniques in order to enhance their employment prospects and enable them to explore further educational opportunities[1].

1 Information has been taken from The Education System in Spain 2006/07. European Commission; Euybase, The Information Database on Education Systems in Europe; online: www.eurydice.org

The establishment of the *Catalan Association of Adult Permanent Education (AEPA)* in the 1980s marked a further turning point in the field of adult education. AEPA promoted a democratic model of adult education and since this time democratisation has played an important role in the field[2].

There are several highly productive and active research groups in the field of adult education in Spain[3]. These are:

- The *Grupo 90*, which is a group of university teachers who focus their research on the learning processes in adult learners;
- In Seville there is a close relationship between the university and adult education groups that has been very influential;
- The *Universidad de Las Palmas de Gran Canaria* has researched on learning processes and has encouraged the introduction of initial and formative assessment;
- The *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (*UNED*) has fostered cooperation between teachers and researchers who work on formative processes in adult education;
- Academics from *Murcia University* have concentrated their research on learning processes from a historical point of view;
- *Valladolid University* has researched the necessary skills in formal and non-formal settings;
- The *University of the País Vasco* and the *University of Santiago de Compostela* have research groups in local adult education centres. These groups aim to systemize the experience of teachers and learners in the area of literacy;
- *Centro Especial de Investigación en Teorías i Prácticas Superadoras de Desigualdades* (*CREA*) is a research team that emerged at the beginning of the 1990s at the *Universidad de Barcelona*. This group has been very influential in the field of adult education and has encouraged research throughout Spain and in particular in the *Federación de Asociaciones Culturales y Educativas de Personas Adultas* (*FACEPA*). Key literature that derives from CREA is focused on democratic learning and the concept of cultural intelligence. CREA works closely together with the adult education centre *La Verneda* and through this fosters the relationship of theory and practice. This enables the reflection of practices, of methodologies, and perspectives and consequently leads to new ideas and improvements in the processes of learning.

2 For a detailed overview on the history and structure of the adult education in Spain, see: Gómez, Jesús (2001), "Portrait Adult Education Spain." Online: http:// www.die-bonn.de/erdi/Documents/Country-Report_Spain.pdf and Oliver, Esther (2007), „Spanish contexts of Adult Education: trends towards democratisation." International Course of Lectures: Trends in Adult and Continuing Education in Europe (University Duisburg-Essen); Deutsches Institut für Erwachsenenbildung; online: http://die-bonn.de/doks/oliver0701.pdf

3 The following information has been taken from the paper of Florentino Sanz who gives an overview on research groups and journals and organizations which publish this research. Sanz, Florentio (2008), "Spanish-language Literature Review", in Teaching, Learning and Assessment for Adults: Improving Foundation Skills, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/172280657610

Introduction

Thinkers in different epochs from antiquity to the present time, though defining it in different ways and for different purposes, agree on the necessity of dialogue in all societies[4]. Dialogue is the vehicle for communication, i.e. to give or exchange information or ideas with a counterpart. It is not an isolated undertaking but only comes to life through the interaction with one or more persons.

Means of communication have become very important in current times with alternating and growing demands on individuals in both private and professional spheres. Mass information, effects of globalization, and advanced technology are all components which influence and determine everyday life and require the capability of people to cope with complex and diverse situations. Consequently, the role of education is to provide essential methods to deal with these demands and one crucial function of education has become to develop the "capacity for selecting and processing information" *(de Botton, Puigvert, Sánchez-Aroca, 2005, p. 78).*

The concept of dialogic learning acknowledges the significance of dialogue in today's societies on a regional, national, and global level. As a learning method it uses the dynamic of dialogue in order to establish a foundation for educational practice that is both empowering and inclusionary. Within this approach and with regard to literacy learning programmes for adults, dialogue precedes and is a crucial component of literacy classes and as such constitutes the fundamental literacy for a knowledge society *(Abbey, 2005, p. 2)*. This notion is accordant with the increasingly favoured definitions of literacy which refer to requirements beyond the sheer technical ability of reading, writing and numeracy[5]. It also agrees with theories in critical pedagogy whose proponents claim that both education and educators are political[6]. Learning programs, in the view of these proponents, must reject preset structures and curricula and must incorporate the political, social, and economic factors that lead to marginalized groups in a society as persistent themes and as part of their learning method. In these programs students are not seen as passive recipients but as active agents with the capacity to transform their lives. Thus – besides content-related teaching – teaching literacy implies that we must "also educate students about the political and social inequalities that have prevented them from becoming academically successful thus far" *(Degener, 2001, p. 31).*

The spaces that dialogic learning centres offer to especially marginalized individuals, have not only a positive effect on the people who participate in learning programs, but the idea of the dialogue is carried by the participants into their homes and communities. Participants act outside the classrooms and this strengthens their self-confidence and then serves as a model for non-participants. Eventually, this transforms modes of thinking and opens them up to the acknowledgement of diversity and difference. Speaking and listening to individuals with diverse backgrounds and opinions furthermore implies an acknowledgement of "the equality of differences, affirming that true equality includes the very right to live in a different way" *(Flecha,*

4 See for example Bohm, D., Factor, D. and Garrett, P. (1991) 'Dialogue – a proposal; Gadamer, H-G. (1979) Truth and Method, London: Sheed and Ward. Goffman, E. (1959) The Presentation of Self in Everyday Life, London: Penguin. Habermas, J. (1984) The Theory of Communicative Action Volume 1, Cambridge: Polity Freire, P. (1972) Pedagogy of the Oppressed, Harmondsworth: Penguin

5 See for example Street, Brian (1985), Literacy in Theory and Practice, Cambridge: Cambridge University Press; Rassool, Naz (1999), Literacy for Sustainable Development in the Age of Information, Clevedon: Multilingual Matters Ltd; UNESCO (2004), The Plurality of Literacy, online: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf

6 See for example Freire, Paulo; Macedo, Donaldo (1987), Literacy: Reading the word and the world, South Hadley: Routledge; Lankshear, Colin; McLaren, Peter (1993), Critical Literacy: Politics, praxis, and the postmodern, Albany: NY: State University of New York Press

2000, pp. 22-23). The approach of dialogic learning breaks up the structure of traditional teaching classes because the creation of meaning is distributed equally to the participants and dissolves the notion of clearly assigned holders of knowledge and, therefore, of power.

An adult education centre with a dialogic orientation was introduced in the late 1970s in a disadvantaged area of Barcelona, Spain. The adult education centre *La Verneda* in the district *Sant Martí* was established in 1978 and its learning approach is based on some core principles, of which participation in the school's proceedings from administration to decision-making is of crucial importance. A space is thereby provided that encourages dialogue based on the belief in equality and solidarity.

In the following section the concept of dialogic learning will be introduced both theoretically and in practice by presenting the above-mentioned centre as an example of a good practice. This will hopefully lead to new ideas for potential adult education projects and to the establishment of adult learning centres; ones that aim to include excluded voices, counteract discrimination by opening up spaces for disadvantaged individuals and communities, and where dialogue and communication are based on democratic and egalitarian principles.

The Concept of Dialogic Learning

The concept of dialogic learning, as applied in the adult education centre in Barcelona, has mainly been influenced by the ideas of the Brazilian educationalist *Paulo Freire* and the German philosopher and sociologist, *Jürgen Habermas*. According to *Freire*, egalitarian dialogue leads to a learning experience for both students and teachers and through this it contributes to a deeper understanding of formerly unconsidered perspectives. Ultimately, this approach dispels stereotypes, builds trust, and contributes to positive changes in the world. He points out:

> *To think correctly implies the existence of subjects whose thinking is mediated by objects that provoke and modify the thinking subject. Thinking correctly is, in other words, not an isolated act or something to draw near in isolation but an act of communication. (...). For this reason, a correct way of thinking is dialogical and not polemical (Freire, 2001, pp. 42-43).*

The dialogic learning centre responds to these demands by offering spaces and a learning environment in which opinions and ideas are shared. This leads to a process that "facilitates the identification of transformative alternatives" *(de Botton, Puigvert, Sánchez-Aroca, 2005, p. 91)*. Individuals then begin listening to other opinions and voicing their own ideas. They learn to acknowledge and are acknowledged for their experiences. This helps learners to move away from an externally imposed and internally accepted self-perception of deficiency. Furthermore, they learn to perceive their status as derived from inter alia culturally- and socially-determined postures.

When people around us act from a position of superiority, our self-image, the perception we end up having of ourselves, will become as exclusionary as the comments these people make about us. On the contrary, if we take part in situations where people with whom we interact value our opinions, include us in the activities and motivate us, we will build an image of ourselves as capable and as having possibilities. This is what 'centers with a dialogic orientation' try to foster (*de Botton, Puigvert, Sánchez-Aroca, 2005, p. 87*).

Practicing dialogue on an egalitarian basis leads to the acknowledgement of divergent points of view while, at the same time, providing learners with the necessary means for participating in today's information society *(Gómez)*. This notion implies that the techniques of reading and writing are not the only prerequisites for participating in today's societies but have to coincide with communicative abilities, as well.

Theoretically, dialogic learning comprises seven principles *(Flecha, 2000, pp. 1-29.)*: egalitarian dialogue, cultural intelligence, transformation, instrumental dimension, creating meaning, solidarity, and equality of differences.

The Seven Principles of Dialogic Learning

Egalitarian Dialogue

Egalitarian dialogue is the basis for learning and refers to a form of communicative skill. Contributions are welcome from all participants and every voice in the interaction counts for the evolvement of the discussion; all points of view are listened to and reflected upon. Arguments are not assessed according to power positions but are taken as equally valid contributions. Consensus does not have to be reached and there are no right or wrong answers. However, arguments are valued according "to the validity of their reasoning" *(Flecha, 2000,* p. *2).* This approach keeps the discussion open to new ideas and interpretations, while counteracting predefined structures and presupposed conclusions that have to be reached as part of the lesson plan.

Rather than passivity, egalitarian dialogue requires active participation. Developing communication skills helps to select and process information and contributes to the improvement of critical attitudes. In the process of this exchange, both the teacher and student learn[7]. In addition, as *Flecha* points out, dialogue helps to build self-esteem:

> *Egalitarian dialogue overcomes personal barriers as well. Leaving the house and making one's own friends outside the home, daring to speak in public, feeling secure in a familial or social conversation about cultural topics, or realizing that there is still time to do almost everything are some of the new adventures that some people begin at twenty, fifty, or eighty years of age. In order to open these doors, people must not only overcome their internalized sexist, racist, and ageist assumptions, but also overcome their own shyness, complexes and insecurities (Flecha, 2000, p. 12).*

Cultural Intelligence

The presupposition of cultural intelligence is that everybody has cultural intelligence. It is based on the concept that each individual has abilities, though in different areas. Regardless if they are academically or practically oriented, knowledge and competency can be transferred from one context to another. However, communication is an ability that all possess and that is often used to solve problems in everyday situations. This implies that each individual can take part in egalitarian dialogue based on his or her abilities and "that all people of all ages possess skills involving language and action that can be developed through interaction" *(Flecha, 2000, p. 9)*. Interaction creates relationships that are verbal and non-verbal and through this, reaches cognitive, ethical, aesthetic, and affective understandings.

7 Flecha refers here to the works of Habermas, Freire, Giddens and Beck which have contributed to the concept of egalitarian dialogue. (Flecha, 2000, p. 2). For further reading see: J. Habermas, The Theory of Communicative Action, vol. 1 and vol. 2, Boston: Beacon Press, 1984-87; originally published in 1981. J. Habermas, Between Facts and Norms. Cambridge and Oxford: Polity Press, 1996; originally published in 1992. P. Freire. Pedagogy of the Heart. New York: Continuum, 1997; originally published in 1995. U. Beck, A. Giddens, and S. Lash. Reflexive Modernization: Politics, Tradition, and Aesthetics in the Modern Social Order. Cambridge, England: Polity Press, 1994. A. Giddens, Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age. Cambridge and Oxford: Polity Press, 1991

The notion of cultural intelligence questions classifications of groups into 'more or less intelligent' ones and as such aims to dispel deficit theories[8]. Therefore, inherent in the concept is the notion that all groups of people have the cultural intelligence "to move beyond the classist, racist, sexist, or ageist discrimination that tends to exclude them" *(Flecha, 2000, p. 9).*

Transformation

Transformation of attitudes and perspectives towards the self and the cultural and social environment can be reached through dialogic learning. Individuals have the capabilities of agency and the ability to transform 'difficulties into possibilities' *(Soler, Aubert, 2001, p. 4).*

Critical pedagogy provides the opportunity to question classical models of intersubjective relationships that are created through power. Egalitarian dialogue can transform the environment. This change derives from the interaction of all and is not based on the ideas of a few powerful people. Consequently, dialogic learning leads to the positive transformation of people's lives and their self-perception.

> *Learning through egalitarian dialogue has led to transformations in the lives of many people. Participants' self esteem has changed and so have their relationships with others. By reading, dialoguing and reflecting together they overcome barriers that have been traditionally excluding them from education and social participation (Puigvert, 2000, p. 4).*

Instrumental Dimension

The instrumental dimension is part of dialogic learning. It involves learning the instrumental knowledge and necessary skills that are relevant in order to participate in today's societies. Rather than through predetermined modes of learning, the acquisition of skills is reached through practical activities and an adequately applied dialogic framework.

> *The ability to select and process information is the cognitive tool that best enables one to function confidently in today's society. Dialogue and reflection encourage the development of that ability. Relationships with other people put not only diverse information but also its selection and processing at our disposal; dialogue helps us choose the most convenient means of public transportation to get to a new job and to use the new computer in the office. Reflection is vital in order to understand fully the task we need to accomplish and to use our creativity in finding new solutions to the problems that arise. When dialogue is egalitarian, it encourages intense reflection, since people need to understand other positions and express their own (Flecha, 2000, p. 16).*

8 Flecha points out two deficit theories that he regards as important: „the quantitative studies maintaining that intelligence declined after youth; and the theories of childhood development as they were applied to adults" (Flecha, 2000, p. 8).

Meaning Creation

This notion refers to the opportunity to create meaning for each of the participants of the dialogic learning circle through the communicative interaction with one another. It also refers to the loss and replacement of meaning due to bureaucratic systems (as in industrial societies) or information systems (as in information societies). Egalitarian dialogue provides a space in which meaning outside of these systems can be created or recovered, which eventually leads to new perspectives.

> *(…) through dialogic learning, the meaning arises because people relate to each other, decide together what they want to learn, and what they want to research when participants by themselves decide what they want to investigate and to learn (Puigvert, 2000, p. 4).*

Solidarity

Solidarity is an essential component of dialogic learning and refers to a communicative exchange that is open to everybody. Collective reflection enables the participants to reach critical positions. Educational practices should be based on a solidarity with other practices that reflect "that democracy, equality, peace, and sexual freedom are more desirable than dictatorship, inequality, war, and rape, and that education must work in favour of the former and against the latter" *(Flecha, 2000, p. 20).*

Equality of Difference

This notion refers to the right of difference. Everybody has the right to choose the way he or she wants to live. This might mean living differently from the mainstream population of a specific society. Dialogic learning supports the perspective of diversified lives.

> *Dialogic learning is oriented towards equality of differences, affirming that true equality includes the very right to live in a different way. This perspective, which Freire calls "unity in diversity," never criticizes limited forms of equality without defending others of more consequence. It never defends diversity without simultaneously proposing equality and fairness toward different people and groups (Flecha, 2000, p. 23).*

However, the aim is to learn and understand the functioning of the dominant culture in order to find ways of being included. This means that people should "not continue in a state of illiteracy nor to relinquish this tradition but to acquire the knowledge which allows expression of this culture in the ways prioritized by society" *(Sanz, 2008, p. 15).*

Dialogic Learning in Practice

The adult education centre *La Verneda-Sant Martí* promotes a model of education that is based on dialogic learning. *La Verneda-Sant Martí* is a community centre which is located in a working-class neighbourhood in the district *Sant Martí* in Barcelona, Spain. Most of the community members in *Sant Martí* migrated to Barcelona from rural areas in the mid 1950's. Unemployment and their economically insecure situation forced them to seek out job opportunities in bigger cities with a higher level of industrial development *(CREA, p. 3).*

La Verneda-Sant Martí was established as a community centre in 1978, in response to a growing demand within the community for a space for cultural and social activities. As part of the project the adult school *Escuela de Adultos de la Verneda-Sant Martí* opened its doors on the fifth floor of the building *(Sanz, 2008, p. 14)*. As with the centre as a whole, the adult education section acknowledged the demands of the neighbourhood and tried to actualize a concept that included those people who felt themselves at the margins of society and who had few opportunities to be socially respected. These were, for instance, cultural minorities, the unemployed, and people with low literacy skills.

Today, the centre demonstrates and has as its goal an educational approach that promotes democratic participation and inclusion. Its approach is based on the power of dialogue and works at overcoming educational and cultural inequalities *(Gómez, 2000, p. 2).* The main goal of the learning centre is to accommodate the educational needs of all people, but in particular those who have been excluded from formal education *(Soler, Aubert, 2001, p. 2).*

The success of the centre results from these theoretical ideas and their practical translation. Theoretically, dialogue is considered the basis for all learning, along with the seven principles described above. Practically, the participation of all members of the centre plays the most crucial role. Since the beginning, the participants and the community as a whole have been involved in the project. However, in order to successfully implement an inclusionary model of adult education such as this, it is essential to become aware of the factors that prevent people from participating in adult education. *Jesus Gómez* has summarized these factors which are based on a study conducted by CREA in the mid 1990s *(Gómez)*. Here are the main findings:

- The classification of culture in levels of superiority and inferiority. Being labelled as inferior causes a negative self-image and discourages participation and contribution.
- The discourse of the "inferior levels", which carries the attribution of a lack of motivation. This justifies the focus of governmental and non-governmental agencies on sectors with higher educational and schooling levels. Consequently, this leads to cultural inequalities.
- The blaming of non-participants for their lack of initiative. This justifies exclusion and a focus on those who participate. Consequently, this leads to greater and insurmountable barriers.
- Adherence to deficit theories. These theories are based on the supposition that adults with no formal educational background lack the capacity for academic knowledge or study.
- The hierarchical organization of education that disregards needs and interests of people with low level of schooling. The top-down model of education hinders the participation of disadvantaged people.

The findings referred to the necessity of introducing alternative learning methods. It therefore supported the approach of dialogic learning, which starts from the perspective of acknowledging the competences that each individual has. The concept pays respect to formerly disregarded people and makes them agents in their own lives. This has not only encouraged people to actively participate but has also counteracted discriminatory attitudes.

Pedagogy and Pedagogic Objectives

Within the concept of dialogic learning, education is considered a lifelong process in which the requirements of the information-based society play a crucial role. Furthermore, education has an impact on all lives and lifestyles and it is not subject to societal status or cultural background *(Gómez, 2000, p. 1)*. This notion corresponds with governmental and non-governmental postulations about the importance of education, which means that the question is not about *if* people should be educated but – and what critical pedagogy scrutinizes is – rather *how* and *with what goal* traditional systems want to educate people regardless of age, cultural background and individual ideas or needs. Consequently, critical pedagogy is developing alternative learning approaches with the main goal being to include everyone who lives within the regional or national borders of the country in its educational processes.

Dialogic learning is a model that is based on ideas deriving from critical pedagogy, in particular the thoughts of *Paulo Freire*, who saw education as a road to self-fulfilment by means of choice and self-determination. Within this model, the capacities of the participants are the starting point for the training and the development of further capacities. Dialogic learning starts with the notion that everybody has the capacity of speech, the ability to communicate and that every adult has cultural intelligence *(CREA, p. 13)*. In addition, inherent in the concept of dialogic learning is the notion of "deliberative democracy" *(CREA, p. 12)*, which enables students' participation in the school: from making decisions on learning content and schedules to organisational-related decisions by means of information and consensus. The positive effect of egalitarian dialogue is that results or consensus are reached through discussion and validity is based on reason and democracy rather than on the operation of power and domination[9].

In their book *The Inclusion of Other Women*, *de Botton, Puigvert,* and *Sánchez-Arcoa* describe the positive outcome of such a concept in concrete terms:

> *These "other women" had to fight – from the beginning of their lives – against a society that had relegated them to a secondary position and forced them to accept hierarchical and unequal relations, both in their families as well as in their jobs and public services. The struggles of these non-academic women, together with women from cultural minorities, are aimed at redefining gender relations within their communities and cultural relations. Maybe they do not know about feminist theories but their common sense and reasoning have led them to much deeper analyses than some of the women theorists (de Botton, Puigvert, Sánchez-Arcoa 2005, p. 4).*

The project or programs do not teach merely literacy or basic skills, for instance, but move beyond the technical instructions of writing, reading, and numeracy to create awareness about the necessity of reading and writing, the advantages of this knowledge for the life of the learner, and about opportunities that literacy creates to transform formerly predefined roles and positions in the family or society.

9 In addition to Paulo Freire and as mentioned above, the notion of democracy and equality has its source in the writings of Jürgen Habermas.

> *Critical theory in literacy (also called critical literacy) looks at how one's identity is inscribed by literacy practices. A person's level of literacy, the nature of the printed material that this person reads and writes, and the role that literacy plays in his or her community all contribute to how that person is perceived by him- or herself and by society. Critical theorists believe that becoming literate involves not just learning how to read and write but also learning how to use literacy to examine critically one's position in life in terms of socioeconomic status, gender, educational background, and race. Within a critical literacy framework, there is not just one literacy but many, and an individual may need to practice many kinds of literacy to fulfil his or her roles in society (Degener, p. 29).*

Taking part in discussions shows the participants how they have been placed in specific positions in society and further, how to go about challenge them *(Degener, p. 27).*

Based on these ideas, the pedagogic objectives of dialogic learning are:

- Encourage the integrated development of adults;
- Favour the critical ability of each person;
- Promote participation with the aim of promoting involvement in the surrounding areas; through community participation social transformation is progressively achieved;
- Promote participation in the organisation and the management of the school through pedagogic dialogue;
- Promote learning that favours participation and collaboration in training through interactive groups;
- Develop the acquisition of techniques, attitudes, abilities and habits that make a continual process of training and self-learning possible;
- Encourage the development of communication skills and skills in processing and selecting information;
- Influence the cultural, social, and ideological recognition of oppressed sectors in order to work against inequalities of all types: social, cultural, gender-based, etc. *(CREA, p. 4).*

Methodology

The methodology of the adult education centre is oriented at the principles of dialogic learning which are learning through „dialogue and interactive groups“ *(Sanz, 2008, p. 14; CREA, p. 12).*

Interactive groups allow the participant to adopt various roles within the learning process such as helping, teaching, and collaborating. Interactivity, again, is based on dialogue and through this solidarity, expression of knowledge, and cultural intelligence is promoted. This methodology has an additional advantage, which is sharing “the burden of teaching; one of the best ways of reinforcing learning is by teaching others, and those who have recently learned new material are well-placed to understand the difficulties experienced by others” *(Sanz, 2008, p. 16).*

The participatory model and the alliance of teachers and learners in the classroom distribute the rights of designing and transforming the centre based on the wishes and ideas of everybody involved. This concerns both the centre as a whole and the teaching/learning within the classroom. More concretely, this implies that fears and complexes do not have to be left behind but are taken forward as important and serious components of the learner’s lives. Within traditional school models these fears and personal backgrounds are often disregarded, which might lead to stronger feelings of inferiority. A centre with a dialogic orientation tries to counteract these feelings.

> *Many women arrive at these centers with feelings of inferiority and insecurities, derived from a life in which they were considered to be on a second rung, for being women and not having academic degrees. Once at a [traditional adult education] center, these self-perceptions are made even more evident. In class, in the presence of classmates, they experience stronger feelings of ignorance, doubt their capacity to remember what is taught or their ability to learn.*
>
> *For instance, the director of a community center told us, ‘People who come are those who bother at home and the housewives who do nothing at home and don’t know what to do.’ When professionals work along these lines, a negative self-image and the feeling that “they will not be able” is not only perpetuated, but grows when they discover how “clumsy” they are, or how “long” it takes them to understand the teachers explanations given “with so much patience”. Nothing they learn is attributed to their own capacities, but to the teachers who pay attention to them and repeat, if need be, what they did not understand. In many cases, women project the same oppression they are living at home at the school; now, a feeling of dependence and inferiority is generated, in relation to their teachers, not just their husbands or family members (de Botton, Puigvert, Sánchez-Aroca, 2005, p. 83).*

The methodology which enables adult learners to become engaged in the processes of the school and its curriculum – in decision-making, assessment-making, and in defining goals – works along the following lines *(CREA, p. 3; Degener, p. 41)*:

- The centre works based on the interests of the participants, i.e. they decide on the current structure of the school and formulate the transformations they wish to strive for in the future.
- Decisions are taken based on democratic principles, i.e. by reaching consensus through an egalitarian dialogic process.
- The curriculum has to be flexible because there is no one methodology that works for all.
- The curriculum always takes the immediate realities of the participants into account.
- Participants are engaged with the teacher and the curriculum, i.e. they contribute their own ideas for designing the curriculum.
- Participants are encouraged to be active and voice their needs and concerns but they also have the right to be silent participants until they want to take part in the dialogue.
- Dialogic education implies that teachers must learn about the issues and problems facing the local communities, as well as foster discussion in order to further understand these problems and to find solutions.
- Knowledge sharing is encouraged at all stages of the learning process; however, it must be done without an authoritative attitude.
- Teachers are involved in the community beyond the meetings in the classroom, i.e. they have to learn about the community.
- Teachers respect the cultures and languages of the participants and support and set up programs that reflect and incorporate the different cultures and languages.
- Materials are not simplistic but trust in the ability of participants to critically analyse their situation.
- Former participants of the course can act as tutors or teachers.
- Possible activities in the classroom could be (but are dependent on the choice and ideas of the participants):
    - Cooperative group work;
    - Reading of texts for discussion;
    - Long-term research projects;
    - Self-reflective journal-keeping;
    - Letter-writing for different purposes, filling in of official forms, and other administrative tasks.

An ongoing evaluation of the students and their progress is part of the program. However, concerning the assessment of the program or project, it is not carried out by teachers or educators but in collaboration with the participants. With this in mind, the principles described above can also be used to carry out a formative assessment of acquired skills *(Sanz, 2008, pp. 16-17)*. For example:

- The learner is always the subject and not the object.
- The participant is an agent of change and has the ability to change current social structures.
- Interaction is possible through dialogue regardless of status or cultural background.
- Both the learner and teacher are participants and there is no predefined hierarchical structure, so the evaluation is carried out together.
- Different types of knowledge are used to find viable social solutions.

Organization

The school is organized along the lines of democratic principles. It promotes and enables the involvement of all members of the centre in the decision-making process regardless if they are learners, professors, volunteers, or community members.

Participants are encouraged to fullfil duties within the centre or represent the centre to external parties. This principle enables equal opportunities and promotes participation in the managerial tasks of the school. Furthermore, there are two participant associations, *Heura* and *Ágora*, which are involved in the organization and management of the school *(Gómez, p. 4). Heura* is a women's association concerned with issues of gender and social situations which operates through commissions. The members participate in conferences and other meetings about gender related issues which they then bring to the school as relevant topics of discussion. *Ágora* is concerned with the process of decision-making and members act as representatives for all other participants. Its goal is to impart managerial skills to participants, which reinforces the training activities of the school and offers the neighbourhood a range of activities *(CREA, p. 6).*

Other organs of the school are the *general assembly*, the *central advisory board*, the *monthly* and *weekly coordination*, the *commissions*, and the *class groups*. The general assembly is the largest decision-making organ and is held once a year or on exceptional occasions if need be. The central advisory board is where the representatives from the class groups make decisions, thereby ensuring that the decisions do not lead to any form of exclusion. The monthly coordination meetings are held for the exchange of information and in which topics such as improving the interactive groups or how to acquire the *Secondary Education Certificate* are addressed. The weekly coordination meetings are concerned with the day-to-day running of the school. The commissions are responsible for formulating the assignments that have been recommended by the various organs and for managing the project as a whole. The class groups discuss the calendar and topics of interest for the participants.

Concerning educational offers, the school aims to provide as many opportunities for potential learners as possible. Here it is essential that access to the centre is provided at all times possible. Thus, opening hours are all year round from morning until night: from Monday to Friday the school is open from 9:00 to 22:00 without closing. On the weekends it is open from 9:30 to 13:30 and from 16:00 to 20:30. Participants decide on the timetables of the school. However, priorities are always given to basic instrumental training and Catalan and Spanish as second languages. Through this people with a high risk of being socially excluded are addressed first and foremost *(CREA, p. 13).*

Different activities and trainings are offered at the school. These are initial training activities in formal education, such as: basic literacy, new readers, and qualifications; basic training activities as part of formal education, which include languages, natural sciences, social sciences, and the humanities; and classes for those who want to pass tests in order to participate in professional training or university. In addition, workshops in informal education are offered: for example, literary circles with different foci (such as introduction to women writers, classic literature, or poetry), workshops in dance or other physical activities, and training for work such as in ICT (*CREA, p. 5)*. All activities offered at the centre are free of charge. In addition, nobody is excluded from taking part in training courses regardless of ethnicity, age, or gender but the space is shared by all on equal terms.

Special attention is provided to people who arrive for the first time at the school no matter if this is during the inscription campaign at the beginning of the course or at any other time throughout the academic year. Future participants are welcomed by members who collaborate with the management of the secretariat. This implies an informal and friendly introduction to the school that tries to counteract any form of prejudice that people might have experienced beforehand and that may have prevented them for participating in other educational opportunities *(CREA, p. 11)*. From the first day, it is possible for participants to express their needs and expectations.

Regarding staff at the centre, there are more than 100 people who work together in the school. About one-third of them are either fully employed or contracted by the *Associations*, whereas the remaining people are volunteers. The high number of volunteers is what makes the execution of such a project possible. Those involved in the project have different backgrounds, interests, and training. Furthermore, anyone who is interested in the project can get involved. As a result, the team is comprised of university staff, students, housewives, and immigrants – just to mention a few – all with various professional backgrounds *(CREA, p. 8)*. However, one condition is that anyone who intends to collaborate with the project has to learn about and share the philosophy of the project. In order to do this, training is provided and it is divided into three parts: The first part consists of an initial interview in which the lines of action are explained to the new person; in the second phase the future collaborator visits different activities in the school for the period of one month and observes the methodology of functioning in interactive groups; in the third and final part, the future collaborator learns through providing support to other collaborators. After joining the team, a reference person is assigned to the new collaborator both for providing information about any issues regarding the school and for answering any upcoming questions or proposals.

One objective of the school is to disseminate information and promulgate the concept of the school as an example of a practice. This task is also carried out by participants who cooperate with universities and interact with students throughout the country. In addition, they spread their experiences within the neighbourhood by providing information about the project, organizing cultural appreciation weeks, and distributing leaflets. The aim of these activities are first and foremost to reach those people who can profit from the school and its participatory concept, such as people with low literacy skills, immigrants, or people with disabilities. However, word-of-mouth is one of the best ways of promoting the project.

In addition, the centre collaborates with different organisations such as *ONCE* (a national organisation for the blind), *AREP* (association for rehabilitation of mental illness), and *Caritas*. Furthermore, there are relations with organisations such as *FACEPA* (*Federacio d'Associacions Culturals i Educatives de Persones Adultes*), *REDA* (*Red de Educación Democrática de Personas Adultas*), and *CONFAPEA* (*Confederación de Federaciones y Asociaciones de Personas Participantes en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas*), which strengthen the social model of the school.

FACEPA is an organisation that focuses on cultural and educational issues with the aim of overcoming social inequalities. Participation and solidarity are the basic principles of the organisation. FACEPA works on a voluntary basis and is constituted by people without university degrees and who did not have access to cultural and educational resources. It is confederated with CONFAPEA. REDA's main objective is the promotion of the pedagogic improvement of adult education. It also supports adult learner organisations by including their voices in decision-making processes. Like FACEPA, REDA works in collaboration with CONFAPEA.

CONFAPEA is an umbrella organization that works at the national level and is comprised of associations of adult learners who aim for democratic adult education. This has proved to be a fruitful undertaking as experiences of the confederation have shown that people transform their lives and circumstances through their participation in dialogic learning environments *(Flecha, p. 6).* One initiative of CONFAPEA is the *Annual Literacy Learners Conference*, which provides a dialogic space for learners where socially created stereotypes are critically reflected. The conference involves the learners in its organisation and in leading the events. Educators and practitioners attend the conference in order to learn from the contributions of the learners. However, they also participate and give support to the learners without silencing their voices. Different committees decide on contents and location of the conference and on reception, registration, protocol and the media. The experience was used on a European level leading to the Socrates project *Trobada* holding conferences in Germany, Spain, France, Hungary, and Italy *(Flecha, p. 7).* Another initiative of CONFAPEA is the promotion of a Multi-cultural Group, which has the objective of providing spaces for people from different cultural groups. The created space should provide an opportunity for these people to share concerns, demands, and needs and to communicate these to the public.

A Success Story: La Tertulia Literaria

The school *La Verneda – Sant Martí* provides possibilities for a number of socially excluded people who have experienced success on a personal or professional level due to their participation in dialogic learning classes. There are examples of people "who were illiterate when they entered the school, and after only a few months, felt confident enough to organize their own literary circles" *(Flecha, 2000)* and there are examples of people "who had not had the chance to complete their primary education and ended up getting a university degree" *(Soler, Aubert, 2001, p. 5)*. The school gives people with low educational backgrounds or academic skills new opportunities to obtain degrees and potential opportunities to enter the mainstream job market. The success of the centre lies not only in offering qualitative education in various areas but also in supporting learners to gain confidence in themselves and their capabilities.

One noteworthy example is the literary circles offered by the adult education centre. These are of particular interest for new literacy learners or learners with low literacy skills. For more than 25 years the school has gained experience in offering these literary circles with very positive results. Through the method of dialogic learning, which is applied in the circles, participants "have gone from not reading or writing to creating literary circles in which books of classic literature that used to be out of their reach began to have a profound impact on their lives" *(Botton, Puigvert, Sánchez-Aroca, 2005, xiii)*[10]. In these circles, participants – learners and teachers - have learned things through dialogic communication. By discussing classic literature, participants have been encouraged both to voice their critiques and to listen to their voices. It is a process of inquiry that leads to learning processes of analysis, of argumentation, of critique, and of finding solutions. Furthermore, it enables participants to enter the stories and experiences of other people (literary figures), which supports means of understanding and solidarity.

La Tertulia Literaria is aimed at adult literacy learners with no academic background and at those who participate in adult basic education. In these reading circles, participants with low literacy skills take part in discussions of classic literature. The objective of the circle is to provide access to literature that seems to be out of reach for the participants, i.e. participants with basically no experience in reading start discussing authors such as *Franz Kafka*, *James Joyce*, *Émile Zola*, and *Federico García Lorca*. The exposure to classic literature provides participants with an exceptional learning experience. On the one hand they are included in spheres from which they were excluded and, on the other hand, they learn that they are capable of reading, understanding, and discussing material that seemed formerly inaccessible to them.

La Tertulia Literaria is defined by three main characteristics:

- The program targets adult learners with low literacy skills;
- The readings are international literary classics;
- The process is based on dialogic learning *(Puigvert, 2000, p. 2).*

10 The authors refer in this context to women as this is the focus of their book. However, other learners have had similar experiences .

The program demonstrates that participants feel motivated to access "domains often considered to be "for the educated" or "for the elite"" *(Puigvert, 2000, p. 2).* Participants realize that their knowledge is not limited and that they do not have limited intellectual capacity, but that they are highly capable of reflecting and discussing the issues that are presented in the literature. The topics in classic literature are often concerned with the lives of people who are located at the margins of society. Both talking about issues that are to some extent reminiscent of their own lives and being given access to a formerly barred sphere contributes to an active participation in the discussion. This, in return, encourages them to become more literate. Eventually, this experience might lead to an active involvement in other organizations or groups. As *Puigvert* cites:

> *Some of us who learned to read in La Tertulia are now involved in cultural organizations, struggling for an education based on democratic and egalitarian values. The concern about social and educational issues has increased in our lives because we have recognized the role of education and the importance in the process of personal and social development (2000, p. 2).*

By reading literature and by sharing their opinions and their understanding of these texts, participants start to transform meanings of and for their lives. The positions of exclusion and inclusion, of marginality and mainstream, of belonging and non-belonging are always – along the lines of the stories – part of the discussion and consequently can be applied and scrutinized in terms of their own lives and life-stories. In his outstanding book, *Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning*, *Ramón Flecha* chose to describe a literary circle by means of personal examples. One such example is of Manuel, concerning whom *Flecha* says the following:

> *From the beginning he concentrated on social themes. Before mastering reading and writing, he managed through oral communication to expound a global vision of society and explain the dramatic crisis of the industrial working class. He posed questions and polemicized with force until his own reflections clarified his perceptions. (…). The inner strength of Manuel's rebellion was much more intense than the rigidity of his traditional style of fighting. The concept of changing landscapes reawakened his social enthusiasm. The breakdown was not of solidarity in general, but just of its typical manifestations in industrial society. Participating in the clarification of the new situation filled him with hope, as did planning other means of searching for equality (2000, p. 37).*

The reason why Manuel joined the school was to acquire literacy skills and a diploma. However, although Manuel managed to acquire the basic rules of writing, he found himself confronted with the next problem: the many spelling mistakes he could not seem to overcome. Without mastering these, he dismissed the idea of proceeding from the literacy class to the new readers' class. He also doubted the positive effect of the literary circles in eliminating his mistakes.

> *Speaking of his doubts about the literary circle, his question was: „Is this the way to correct my mistakes?" Goyo [the coordinator of the circle] answered that considering his linguistic diversity as a mistake was a barrier that the elite had set up with regard to the majority's learning, and he proposed that Manuel concentrate on improving his comprehension and self-expression.*

> *Manuel's answer made the teacher rethink many things: "Sure! That sounds good, but you wouldn't be a teacher if you made my mistakes, and I won't pass a qualifying exam for a job if I need to as long as I make them." Goyo understood that it was one thing to get rid of the barriers while they still existed. In any case, it was dishonest to deny others the right that you have already exercised, to question the importance for Manuel of eliminating his spelling mistakes when you made none and had thereby gotten a diploma and a job (Flecha, 2000, p. 41).*

The example shows that the learning experience is reciprocal and both learner and coordinator come to a new understanding. *Flecha* points out:

> *People who hold no academic degree find new self-esteem upon realizing that they can teach the teacher something and that they can learn a lot by talking among themselves. Suddenly, they stop being passive receptors of knowledge and begin actively to generate knowledge. Reading and reflection become deeper once people realize that the group values their contributions (Flecha, 2000, p. 4).*

Consequently, Manuel continued his participation in the literary circle and joined an additional class that concentrated on spelling.

Another participant in the literary circle was Antonio: he belonged to the Gypsy community and had experienced prejudice and discrimination due to his cultural background. The contributions of Antonio created a differentiated perception of the Gypsy community for the other participants of the circle, and who through the "words and songs with Antonio quickly overcame their prejudice about Gypsy violence and the impossibility of liberation for Gypsy women" *(Flecha, 2000, p. 114).* The participants started to value the differences inherent in cultures that are not their own and to overcome thoughts of superiority and inferiority. The same was true for Antonio who found a space in which he could talk freely about his experiences and listen to the perceptions of others.

The above examples of Manuel and Antonio serve as a model of how participation in literary circles contributes to self-reflection and the analysis of systems or of socially and culturally pre-defined perceptions. In his book, *Flecha* points out two processes: the positive effect of egalitarian dialogue for the stimulation of acquiring academic skills and the transfer of previous knowledge (cultural intelligence) to a new setting. In order to achieve the latter, a process of three fundamental steps was followed:

- The first relates to interactive self-confidence. This means that the group recognises the skills that each participant has in a different area.
- The second relates to cultural transference. This means that the participants discover that the skills that they have in other areas can be transferred to other, academic, contexts.
- The third relates to dialogic creativity. This means that the contributions of participants are acknowledged and confirmed for generating new insights into the topic or by providing new literary interpretations *(Flecha, 2000, pp. 10-11).*

The above account of literary circles is a very positive representation of an alternative learning experience for people with low literacy skills and for those marginalised by mainstream society. However, despite the important experiences for the learners which derive from participating in the circles and gaining from its positive effects – such as developing the capability to critique and reflect upon social and cultural conditions – the mere attendance of these classes will not be sufficient to conquer social barriers. In order to gain access to the cultural spaces of the educated and/or wealthy circles, this "requires the coordination of diverse social movements questioning the power base that establishes the sway of a select few over the majority" *(Flecha, 2000, p. 11).* Nevertheless, alternative educational programs that are based on the notions of equality are an important and necessary first step in the field of adult education, in order to reach out to those who have fewer chances in accessing educational spaces.

Options of Transferability

To adopt the concept of dialogic learning and to introduce it to other learning environments in different subjects is possible and desirable. However, it will take time to both learn the way dialogic learning works in the practical field and to apply it in a genuine way if such a method has never been considered or put into use before. Nonetheless, if programs start to orient themselves along the lines of dialogic learning and along the lines of the seven principles, which build the basis for the concept, a first step will have been taken. It is a matter of flexibility, of constant reflectivity, and communicative exchange with all people involved in the project from learners and community members to teachers and coordinators.

Dialogic learning does not necessarily have to start as a big undertaking like in the community centre described above. Dialogic learning can be applied in single classrooms and later extended to other learning environments or to whole programs. Participants, i.e. learners and teachers, will have to gain experience in using this method as an educational practice before feeling comfortable and successful in replicating it. The concept as such demands continuous learning and re-conceptualisation; it does not aim to provide a finalised and one-size-fits-all guideline.

In a paper that was recently published online, *Bruce Missingham* from *Monash University* in Australia describes how he applied dialogic approaches to learning and teaching in a university classroom. As in most literacy or basic education classes for adults with low levels of writing and reading skills, postgraduate students were not familiar with the concept. It was only through the introduction of a new subject on community development that provided *Missingham* with the "opportunity to rethink the relationship between what we teach and how we teach it" *(2008)*. In a first step, *Missingham* began to introduce principles of dialogic learning by a process of "negotiating the curriculum" at the start of the course. Through this, the students became involved in a dialogic process and started voicing their ideas and wishes for the class. As the coordinator, *Missingham* still provided some guidance by giving information on background and history and other relevant topics for the course. At the same time he considered the students as "experts" and let them bring their knowledge and experiences to the table that they, in some cases, had gained first hand. Many students in the class were from developing countries and could provide excellent insights into the problems facing their home countries, about issues regarding poverty, and about working with NGOs. Students and teacher alike profited from the egalitarian dialogue, while their voices and knowledge in these various areas were equally respected.

> *Dialogue involves mutual respect between educators and learners. It requires educators to step down from the conventional position of power and authority that educational institutions place them in and positioning them as co-learners working with learners/participants. Everyone in a group has some knowledge they can contribute and gaps in other areas and everyone seeks to learn collectively. It aims to position students as active subjects acquiring and constructing their own critical knowledge, rather than passive recipients of knowledge determined by powerful institution (Missingham, 2008, p. 3).*

As in the dialogic learning classroom itself, teachers learn to adopt the method by doing it. However, the prerequisite for doing this is to theoretically understand and genuinely believe

in the concept of dialogic learning. Teachers will have to *want* to move away from traditional teaching procedures to alternative programs in order to make them work. If dialogic learning is applied to literacy classes in a community setting, teaching or coordinating - other than to the University setting - will not be confined to the classroom but will reach beyond the classroom door. This means teachers will have to move away from pre-set concepts and lesson plans and become active participants of their own teaching in the same way as learners will learn to become active in a dialogic learning environment. This transition might demand as much effort from teachers and coordinators and might be accompanied with periods of frustration that learners often experience during their learning process. But the challenge will also force teachers to reflect more clearly about what content is useful for the adult learners.

The new role teachers or coordinators acquire obliges them to step down from the previously and taken for granted role of superiority, which in the traditional classroom is the role of the knowledgeable educator with the power to determine 'true' and 'false' answers. Stepping back from this position is not easily done no matter if teachers do or do not want to occupy it. Often, power-related attitudes and superiority are not clearly visible to the teacher. S/he might even believe her/himself to be very open, considerate and participatory in his/her approach, while learners might have quite a different perception.

These obstacles, however, should not hinder the start of dialogic learning classes in the field of adult literacy. If developed consequently and with support of researchers, practitioners, learners, and community members it promises to be an exceptional and trendsetting form of educational practice. Especially for adult learners with low literacy and numeracy skills, it will be a way of acquiring skills in a non-threatening environment in which their life and professional experiences will be respected as equally valid knowledge.

The following aspects and principles should be considered when starting and running dialogic learning literacy classes:

In General

- Dialogic Learning can be applied as an alternative method for teaching literacy.
- Dialogic Learning makes it possible to fulfil formal requirements through non-formal teaching practices.
- Dialogic Learning is a participatory model that is empowering and inclusionary.
- Dialogic Learning is not confined to the classroom but demands the involvement of teachers and coordinators in the learners' community.
- Dialogic Learning disregards power-related attitudes and strives for equality and inclusion.
- Dialogic Learning can be applied in all learning contexts.

In the Classroom

- Introduction and discussion of the concept of dialogic learning with all participants.
- The heterogeneity of cultural backgrounds and experiences of participants is constitutive in designing the curriculum and lesson plan.

- Designing the curriculum and lesson plan is a collective activity; consensus will be reached through an egalitarian dialogue.
- Teachers and coordinators have to “unlearn” their position of superiority and learn to become equal participants of the learning circle; this does not mean that knowledge and experience of the teachers cannot be voiced, but contributions are counted as equal and are open to critique and interrogation.
- Teachers have to acknowledge all voices and silences in the learning environment.
- Cooperation between participants is essential for the learning process and the way through which instrumental learning should be carried out.
- Consensus about the interpretation of reality is reached through the collective of participants.
- Opportunities should be given for learners to run the session or design their own workshops.

Requirements

- To find spaces for learning and communicative exchange.
- To find funding sources.
- To become familiar and fully understand the concept of dialogic learning and its principles.
- To provide training to new teachers and coordinators.
- To regard education as something that is not neutral but political.
- To regard learners as experts in their professional field, on their local conditions, their culture etc.
- Cooperation between academic institutions, researchers, participants, community members, and all others involved in such a project.
- To promote the concept in order to recruit volunteers with different backgrounds and experiences.
- All educational offers have to be free of charge and enable the inclusion of all.
- Involvement of learners and all others in the organisation of the project.
- Patience and endurance; it will take time to successfully run such a project.

Concluding Remarks

The above text has two objectives: firstly, to introduce an example of a practice in the field of adult education and secondly, to promote it as a practice that is worth transferring to other environments. As mentioned above, communication in its various manifestations is the most significant effect of the information society, but to communicate in a dialogic way is not yet a priority in traditional literacy teaching classes for adults. The concept of dialogic learning uses the power of dialogue to teach, learn, and develop skills that include instrumental requirements and techniques that select and process information as required in today's world.

The transformation of a traditional educational setting into a dialogic participatory learning environment is a process that eventually will affect all involved and possibly even those who observe how their participating neighbours or community members have become self-confident and active persons. The example of the adult education school *La Verneda-Sant Martí* has shown this.

However, the example has also shown that for starting and working on a project like this, a huge amount of flexibility is required. This regards organisational issues such as opening hours, the establishment of associations, and the coordination of classes. In addition, many members in this type of school work on a voluntary basis.

In commencing a project like the one above, it is essential to include the ideas of potential students, as well as the opinions of staff and community members, into the planning process. In this way, decisions regarding the basic set-up of location, day-to-day project management, and the types of courses that will be offered can be made collectively. Through this methodology the heterogeneity of societies is acknowledged and appreciated, while new approaches that consider diversity and difference as part of social interaction and the learning process are generated.

The appreciation of participants and the positive result of the teaching practice that *La Verneda-Sant Martí* has experienced leave no doubt that adult education based on dialogic learning practices is a valid concept worth pursuing.

Interview with Maria Padrós and Lena de Botton[11]

Maria Padrós is Colaborator Professor in the Department of Didactics and Educational Organisation at the *University of Barcelona*. Her research interests include Democratic Education, Overcoming Inequalities, Adult and Youth Education.

Lena de Botton is Associated Professor in the Department of Sociological Theory, Philosophy of Law, and Methodologies in the Social Sciences at the *University of Barcelona*. Her research interests include Cultural Groups, Dialogic Feminism, and Migration.

Q: When was CREA established and how many people work for CREA?

M.P.: CREA was established about 16 years ago. It is a research centre working on adult education and on best practices in this field and it is always concerned with issues of inequality. This means CREA is a research centre researching on theories and practices with the objective of overcoming inequalities. One of the main research areas is adult education, but research is also carried out in education and inclusion, education and the school system, in migration, in cultural groups, in gender, in violence against women, in feminism, in media and technologies, and in other subjects. The focus is always on overcoming inequalities and on reasons and practices that lead to and lead away from inequalities. A common characteristic of the research is that we use a communicative critical methodology as the methodological approach. This means that the people who are being studied are always involved in the process of the research. We do not study them, we study with them. We are researchers from different universities and different areas of knowledge such as sociology, biology, and history. Altogether about 60 to 70 people work for CREA.

Q: It is challenging to combine theory with practice. How do you do this in practical terms?

M.P.: The key of achieving the dialogic of theory and practice is to involve people from the practice, organisations or associations which are linked with the field of study. If we work in the field of migration for instance we involve migrant organisations. We work with them through an egalitarian dialogue. We discuss with the groups purposes and results and the research design.

L.B.: For all the projects we have a council in which the affected people are involved. For example, a project in migration would have a council with immigrants and we discuss with them our conclusions of the project. These discussions are very important.

Q: How do practitioners and affected people react to this approach? Are they supportive?

M.P.: It happens sometimes that groups do not like to be studied. But often they actually like to discuss issues that concern them. Our experience is that people like to be involved in an egalitarian way; they don't want to be seen as objects but as subjects.

11 The interview took place in December 2008 in the office of CREA in Barcelona.

L.B.: We also try to make sure to involve people who are *really* affected. Sometimes – for example in migrant organisations – the migrants involved represent only the well established group of migrants. They have worked in the organisation for 20 years and do not face the problems as the majority of immigrants do. We have to make sure to reach and involve the right people in order to research their living conditions, difficulties and so on.

Q: How do you reach and involve affected people? If they are marginalized in such a way that they are isolated from communities this can be a very difficult task.

L.B.: Organizations whose objective is to overcome inequalities often achieve to attract people who traditionally won't participate. For example, we saw people working in organizations who managed to organize meetings with women, Roma women and girls and talk about education and what they want to learn and study; they have achieved to have meetings with girls between 6 and 16 years of age, with girls and their grandmothers and they talk about issues that concern them: for example how to keep their Roma identity and still to study…and we at CREA are from a research centre, so we don't prepare activities or lessons for the participants, but we work together with these organizations and that's how we reach the affected persons.

Q: I would like to get back to the methodology of dialogic learning and how it works with literacy learners.

L.B.: For a long time I have been involved in a project – voluntarily – with illiterate Moroccan women. To enhance their literacy skills it is important, besides teaching the subject, to include other components. For example, this class is specifically for women; in the first year it started with 4 women and at the end of this year we were 40 women in the literacy group. This is possible because the methodology links literacy with the experience of each woman. In this class for instance we talk about experiences and at the same time learn languages. Sometimes we have classes in Spanish or in Catalan. With Roma women we sometimes have classes for car driving or maybe in ICT. So, it is important to guarantee the instrumental dimension but also to experience the sense of solidarity.

M.P.: In traditional teaching it is the instrumental learning that counts. In the dialogic learning approach it is important that people learn quickly, as quickly as possible to learn reading, writing, numeracy …but it does not separate, it combines and reinforces learning through people's participation and because people are learning how to do learning. They decide when to start and when to finish and which days to come and which book suits them and which methodologies are working for them. But we always stress the importance of the instrumental dimension of learning …in literacy classes but also in all other subjects.

Q: Do teachers receive training? How are they prepared to run classes on an egalitarian basis?

M.P.: There are for example different training courses but there are also congresses and seminars. About every two years there is a congress for people who are working in or developing literary circles. They share experiences and sometimes train others. About a month ago there was a congress in a disadvantaged neighbourhood in Seville.

There are many social problems and poverty in this area. Here a space - like a big tent - was created for the congress and about 400 organisations from different parts of Spain arrived for the meeting. There were discussions during the day, in the morning and afternoon, and there was a video conference with Brazil to share experiences in adult education with people who work with similar methodologies in Brazil… And there are other meetings with people in literacy classes and basic education. They meet and discuss their interests. Teachers participate but they have to learn to listen to the learners. This is another way of being trained.

Q: Thank you for your time.

References

- *Abbey, Nicholas* (2005): *Developing 21st Century Teaching and Learning: Dialogic Literacy.* Available online on the New Horizon website: http://www.newhorizons.org/strategies/literacy/abbey.htm; http://www.newhorizons.org
- *CREA*: *New trends in raising demands for learning among adults at risk of exclusion*; *Case Study: Escuela de Personas Adultas de La Verneda – Sant Martí*, online: http://www.ergonkek.gr/pathways/papers/Paper%20CREA_New%20trends%20in%20raising%20demand.pdf
- *de Botton, Lena; Puigvert, Lidía; Sánchez-Aroca, Montse* (2005): *The Inclusion of Other Women: Breaking the Silence through Dialogic Learning*. Dordrecht: Springer.
- *Degener, Sophie* (2001): *Making Sense of Critical Pedagogy in Adult Literacy Education.* In: Comings, John; Garner, Barbara; Smith, Christine (Eds.). Annual Review of Adult Learning and Literacy. Vol. 2. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Publishers, p. 26-62.
- *European Commission* (2006/07): *The Education System in Spain 2006/07*. Eurybase. Online: www.eurydice.org
- *Flecha, Ramón* (2000): *Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning*. Lanham: Roman and Littlefield Publihsers.
- *Flecha, Ramón*: *Participatory democracy and marginalised groups,* CREA, University of Barcelona, Spain; online document: http://llw.acs.si/ac/09/cd/full_papers_plenary/Flecha.pdf
- *Freire, Paulo* (1998): *Pedagogy of Freedom – Ethics, Democracy and Civic Courage.* Lanham, MD: Rowman and Littelfield.
- *Gómez, Jesús* (2001): *Portrait Adult Education Spain.* Online: http://www.die-bonn.de/erdi/Documents/Country_Report_Spain.pdf
- *Gómez, Jesús* (2000): *"Learning Communities: A social model of education in the information society,"* online: http://www.erdi.info/ESs/ES%202000/jes%C3%BAs_g%C3%B3mez_crea.htm
- *Gómez, Jesús*: *Recruiting at the margins – Dialogic learning and democratic participation.* On the European Association for Education of Adults (EAEA) website. http://www.eaea.org/it/index.php?k=12028
- *Missingham, Bruce* (2008): *Participatory Learning in University Development Studies,* Critical Pedagogy Conference's Weblog; online: http://criticalpedagogyconference.wordpress.com/2008/05/15/critical-pedagogy-and-participatory-learning-for-social-transformation-the-role-of-higher-education-conference/
- *Puigvert, Lídia, Sordé, Tere, Soler, Marta* (2000): *La Tertulia: A Dialogic Model of Adult Basic Education in the New Information Age.* AERC Proceedings. Online: http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/puigvertl&etal-web.htm

- *Oliver, Esther* (2007): *Spanish contexts of Adult Education: trends towards democratisation. International Course of Lectures: Trends in Adult and Continuing Education in Europe* (University Duisburg-Essen). Online: http://www.die-bonn.de/doks/oliver0701.pdf
- *Sanz, Florentino* (2008): *Spanish-language Literature Review,* in Teaching, Learning and Assessment for Adults: Improving Foundation Skills, OECD Publishing. Online: http://dx.doi.org/10.1787/172280657610
- *Soler, Marta; Aubert, Adriana* (2001): *La Verneda-Sant Martí Adult Education Center: Dialogic Learning and Democratic Participation both Within and Without.* Available online: http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2001/2001soler.htm

Das Konzept des *Dialogic Learning*

Good Practices aus Spanien

Sabina Hussain

Vorwort

In heutigen Gesellschaftsformen wird Literalität als Voraussetzung für die Teilnahme sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich des täglichen Lebens betrachtet. Sie gilt als Menschenrecht, als Instrument der persönlichen Partizipation (*empowerment*) und als ein Mittel, mit dem sich das Verhalten von Einzelnen, Familien und Gemeinschaften beeinflussen lässt. Auf internationaler Ebene manifestiert sich die Bedeutung der Literalität für Menschen jeden Alters in der *Weltalphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen (2003 bis 2012)*, die mit dem Slogan *„Literacy as Freedom“* eingeleitet wurde. Auf internationaler Ebene besteht Konsens darüber, dass Literalität über Chancen entscheidet und den Zugang zu den heutigen Informationsgesellschaften eröffnet. Dennoch sind viele Erwachsene in Industrie- sowie in Entwicklungsländern aufgrund ihres unzureichenden Bildungshintergrunds gesellschaftlich marginalisiert.

Der vorliegende Bericht ist Teil des vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)* finanzierten und vom *Deutschen Institut für Erwachsenenbildung - Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)* durchgeführten Projekts *„Alphabetisierung/ Grundbildung – State of the Art aus historischer und systematischer Perspektive im Hinblick auf Transfermöglichkeiten“*. Das Projekt leistet einen Beitrag zur nationalen Umsetzung der Weltalphabetisierungsdekade, indem es theoretische Diskussionen im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung aufbereitet und Beispiele für *Good Practices* aus ausgewählten Ländern dokumentiert. Als ein Einzelvorhaben im Projektverbund *„Grundlagen für Alphabetisierung und Grundbildung – Wissenschaftliche Voraussetzungen für die Institutionalisierung und Professionalität“* trägt es zur Förderung und Verbesserung des aktuellen Forschungsstands in der Erwachsenenalphabetisierung in der Bundesrepublik Deutschland bei.

Der Bericht beschreibt ein *Good-Practice*-Beispiel aus Spanien. Der Schwerpunkt liegt auf dem Konzept des *Dialogic Learning*, das im Stadtteilzentrum *La Verneda-Sant Martí* in Barcelona eingeführt und umgesetzt wurde. Die Intention liegt darin, das Konzept des *Dialogic Learning* als einen innovativen Ansatz im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung anzuerkennen. Die erfolgreiche Umsetzung der partizipativen und auf Inklusion ausgerichteten Methoden dieses Konzepts dient als bemerkenswertes und übertragbares Beispiel, das mit der kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Heterogenität der heutigen Gesellschaften korrespondiert. Dementsprechend richtet sich der Blick nicht vorrangig auf Quoten oder veröffentlichte Daten zur Zahl erwachsener Analphabeten in Spanien, es wird vielmehr ein aus diesem Land stammendes herausragendes innovatives Konzept vorgestellt.

Bei der Erstellung dieses Berichts waren Mitarbeiterinnen und Veröffentlichungen von *CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías i Prácticas Superadoras de Desigualdades)* sehr hilfreich. Insbesondere sei *Maria Padrós* und *Lena de Botton* für ihre Offenheit und ihre für die Beantwortung aller Fragen zum Konzept und zur Praxis des *Dialogic Learning* zur Verfügung gestellte Zeit und Hilfe gedankt.

Obwohl in diesem Bericht das Konzept und nicht das Land im Vordergrund steht, soll zunächst ein kurzer Überblick über das Land gegeben werden.

Spanien: Ein kurzer Überblick

Spanien liegt im Südwesten Europas und nimmt den größten Teil der iberischen Halbinsel ein. Es ist das zweitgrößte Land Westeuropas und grenzt an das Mittelmeer, Gibraltar, Frankreich, Andorra, den Golf von Biskaya, den Atlantischen Ozean und Portugal. Die Inselgruppe der Balearen im Mittelmeer und die Kanarischen Inseln im Atlantik sowie zwei autonome Städte in Afrika, Ceuta und Melilla, gehören ebenfalls zum spanischen Staatsgebiet.

Spanien ist ein Staat mit einer parlamentarischen Regierung unter einer konstitutionellen Monarchie. Als Teil der *Europäischen Union* und der *NATO* gehört Spanien gemäß Definition auf die Liste der Industrieländer. Die offizielle Sprache ist Spanisch, doch wird in den autonomen Regionen Baskenland, Galicien, Katalonien und Valencia eine Vielzahl anderer Regionalsprachen gesprochen.

Im Jahr 2007 lebten etwa 45 Millionen Menschen in Spanien. Wie andere westeuropäische Länder ist auch Spanien von Einwanderung geprägt. Es wird angenommen, dass im Jahr 2007 zwischen 4,5 und 4,8 Millionen Einwohner einen Migrationshintergrund hatten, das entspricht ca. 10,0 Prozent der Gesamtbevölkerung. Die Migrant/inn/en kommen überwiegend aus Marokko, Rumänien, Ecuador, Kolumbien, Bolivien, Argentinien, Bulgarien, China, Peru und Portugal; weitere kommen aus Großbritannien, Deutschland und Italien.

Zwischen 1939 und 1975 stand Spanien unter der Diktatur von Francisco Franco. Sein Tod im Jahr 1975 und die in den Jahren danach eingeleitete Wende zur Demokratie hatten große Auswirkungen sowohl auf den Bildungsbereich im Allgemeinen als auch auf den Bereich der Erwachsenenbildung.

Die Erwachsenenbildung in Spanien hat seitdem immer weiter an Bedeutung gewonnen. Sie richtet sich an Personen ab 18 Jahre und hat das Ziel, den Menschen Möglichkeiten zu bieten, sich aus persönlichen und beruflichen Gründen Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen oder bereits vorhandene zu erweitern.

Allgemein wird die Erwachsenenbildung in die folgenden drei Kategorien unterteilt: formale Erwachsenenbildung, berufliche Bildung und Weiterbildung. Die Hauptzielgruppe bildeten bis in die 1970er Jahre erwachsene Analphabeten. Mit der Verabschiedung des Allgemeinen Bildungsgesetzes (*Ley General de Educación*) im Jahr 1970 wurde der Erwachsenenbildung größere Aufmerksamkeit zuteil, und es folgte eine Entwicklung mit formal geregelten Strukturen. Mit dem Gesetz wurde beispielsweise festgelegt, dass sowohl allgemeine als auch spezielle Erwachsenenbildungseinrichtungen formale Kurse anbieten können. Dies schloss Angebote zur beruflichen Bildung und Programme zur Förderung kultureller Sensibilisierung mit ein. Im Besonderen richteten sich Kurse im Bereich der Literalität an Menschen mit geringer Schreib- und Lesekompetenz. Kenntnisse in der Schriftsprache sollten den Lernenden die Möglichkeit geben, ihre beruflichen Aussichten zu verbessern und an weiterführenden Bildungsangeboten teilzunehmen.[1]

Die Gründung der *Catalan Association of Adult Permanent Education (AEPA)* in den 1980er Jahren markierte einen weiteren Wendepunkt im Bereich der Erwachsenenbildung.

1 Die Informationen hierzu stammen aus: European Commission (2006/07), Euybase: The Information Database on Education Systems in Europe; online: www.eurydice.org

AEPA förderte ein demokratisches Modell der Erwachsenbildung, und seither spielt die Demokratisierung in diesem Bereich eine wichtige Rolle.[2]

In Spanien gibt es mehrere sehr produktive und aktive Forschungsgruppen, die sich mit der Erwachsenbildung beschäftigen.[3] Diese sind:

- *Grupo 90*, eine Gruppe von Hochschuldozenten, die ihre Forschung auf Lernprozesse Erwachsener richten.
- In Sevilla ist die Zusammenarbeit zwischen der Universität und Erwachsenenbildungsgruppen im Bereich der formalen und informellen Bildung sehr einflussreich.
- Die *Universidad de Las Palmas de Gran Canaria* erforscht Lernprozesse Erwachsener und hat zur Einführung formativer Bewertungsmethoden beigetragen.
- Die *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)* fördert die Kooperation zwischen Praktikern und Forschern, die sich mit formativen Prozessen in der Erwachsenenbildung beschäftigen.
- Lehrkräfte der *Murcia University* konzentrieren ihre Forschung auf Lernprozesse aus historischer Perspektive.
- Die *Valladolid University* erforscht die durch formale und informelle Bildungsangebote erlangten Kenntnisse und Fähigkeiten.
- Die *University of the País Vasco* and die *University of Santiago de Compostela* forschen in regionalen Erwachsenenbildungszentren. Die Forschergruppen versuchen die Erfahrungen von Lehrenden und Lernenden im Bereich der Alphabetisierung zu systematisieren.
- Im *Centro Especial de Investigación en Teorías i Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA)* ist ein Forscherteam tätig, das sich Anfang der 1990er Jahre an der *Universidad de Barcelona* gegründet hat. Diese Gruppe ist im Bereich der Erwachsenenbildung von großem Einfluss und hat bereits Forschungsprojekte in ganz Spanien und im Besonderen in der *Federación de Asociaciones Culturales y Educativas de Personas Adultas (FACEPA)* unterstützt. Wesentliche, von CREA stammende Literatur konzentriert sich auf demokratisches Lernen und das Konzept der kulturellen Intelligenz. CREA arbeitet eng mit dem Erwachsenenbildungszentrum *La Verneda* zusammen und fördert dadurch die Verbindung von Theorie und Praxis. Dies ermöglicht die Reflexion über Verfahren, Methodik und Perspektiven und führt infolgedessen zu neuen Ideen und Verbesserungen in Lernprozessen.

2 Für einen detaillierten Überblick über die Geschichte und Struktur der Erwachsenenbildung in Spanien siehe: Gómez (2001), "Portrait Adult Education Spain." Online: http:// www.die-bonn.de/erdi/Documents/Country-Report_Spain.pdf und Oliver (2007), „Spanish contexts of Adult Education: trends towards democratisation." International Course of Lectures: Trends in Adult and Continuing Education in Europe (University Duisburg-Essen); Deutsches Institut für Erwachsenenbildung; online: http://die-bonn.de/doks/oliver0701.pdf

3 Die folgenden Informationen stammen aus dem Bericht von Florentino Sanz (2008), der einen Überblick über Forschungsgruppen sowie über Zeitschriften und Organisationen gibt, welche über diese Forschung berichten. Sanz, Florentio (2008), "Spanish-language Literature Review", in Teaching, Learning and Assessment for Adults: Improving Foundation Skills, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/172280657610

Einleitung

Denker verschiedener Epochen, von der Antike bis zur Gegenwart, definieren den Dialog auf unterschiedliche Art und Weise und zu unterschiedlichen Zwecken, dennoch herrscht Einigkeit über die Notwendigkeit des Dialogs in jeder Gesellschaft[4]. Der Dialog ist Träger der Kommunikation und dient z.B. dazu, Informationen oder Gedanken weiterzugeben oder mit einem Gegenüber auszutauschen. Er lässt sich nicht von einem Einzelnen ausführen, sondern wird erst durch die Interaktion mit einer oder mehreren anderen Personen lebendig.

Kommunikationsmittel in der heutigen Zeit, in der sich die/der Einzelne im privaten wie im beruflichen Bereich wechselnden und wachsenden Anforderungen gegenübersieht, sind von großer Wichtigkeit. Die Informationsflut, die Auswirkungen der Globalisierung und die moderne Technik sind bedeutende Komponenten, die das tägliche Leben beeinflussen und bestimmen und die Fähigkeit erfordern, mit komplexen und verschiedenartigen Situationen zurechtzukommen. Infolgedessen fällt der Bildung eine wesentliche Rolle zu, um Methoden für die Bewältigung dieser Anforderungen zu vermitteln. Es ist eine entscheidende Aufgabe der Bildung, zu der Entwicklung der „Fähigkeit der Auswahl und Verarbeitung von Information" *(de Botton/Puigvert/Sánchez-Aroca 2005, S. 78)* beizutragen.

Das Konzept des *Dialogic Learning* erkennt die Bedeutung an, die der Dialog in den heutigen Gesellschaften auf der regionalen, nationalen und globalen Ebene hat. Als Lernmethode wird die Dynamik des Dialogs genutzt, um die Grundlage für Lehrmethoden zu schaffen, die zugleich stärkend und inklusionsfördernd sind. Im Hinblick auf Alphabetisierungsprogramme für Erwachsene ist bei diesem Ansatz der Dialog Voraussetzung und zugleich wesentlicher Bestandteil von Alphabetisierungskursen; er macht so die grundlegende Alphabetisierung für eine Wissensgesellschaft aus *(vgl. Abbey 2005, S. 2)*. Diese Betrachtungsweise entspricht den zunehmend bevorzugten Definitionen von Literalität, die über die Anforderungen von rein technischen Fähigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens hinausgehen[5]. Sie stimmt auch mit den Theorien der kritischen Pädagogik überein, deren Befürworter behaupten, dass sowohl die Bildung als auch die Pädagogen Bestandteil von Politik seien[6]. Aus der Sicht dieser Befürworter müssen bei der Erstellung von Lernprogrammen vorgegebene Strukturen und Curricula verworfen und die politischen, sozialen und wirtschaftlichen Faktoren, die zum Entstehen von gesellschaftlichen Randgruppen führen, als ständige Themen und als Teil der Lehrmethode mit einbezogen werden. In derartigen Programmen werden Lernende nicht als passive Empfänger gesehen, sondern als aktive Handelnde, die mit der Fähigkeit ausgestattet sind, ihr Leben selbst zu gestalten. Folglich impliziert die Alphabetisierungsarbeit – abgesehen vom inhaltsbezogenen Lehren –, dass „wir Schüler auch über die politischen und sozialen Ungleichheiten aufklären müssen, die sie bislang daran hinderten, in schulischer Hinsicht Erfolg zu haben" *(Degener 2001, S. 31)*.

Den Raum, den *Dialogic-Learning*-Zentren insbesondere marginalisierten Individuen bieten, hat nicht nur eine positive Auswirkung auf die Menschen, die an den Lernprogrammen

4 Siehe zum Beispiel: Bohm, D./Factor, D./Garrett, P. (1991): Dialogue – a proposal; Gadamer, H.-G. (1979): Truth and Method. London; Goffman, E. (1959): The Presentation of Self in Everyday Life. London; Habermas, J. (1984): The Theory of Communicative Action, Volume 1. Cambridge; Freire, P. (1972): Pedagogy of the Oppressed. Harmondsworth

5 Siehe zum Beispiel: Street, B. (1985): Literacy in Theory and Practice. Cambridge; Rassool, N. (1999): Literacy for Sustainable Development in the Age of Information. Clevedon; UNESCO (2004): The Plurality of Literacy. Im Internet unter: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf

6 Siehe zum Beispiel: Freire, P./Macedo, D. (1987): Literacy – Reading the word and the world. South Hadley; Lankshear, C./McLaren, P. (1993): Critical Literacy: Politics, praxis, and the postmodern. Albany/NY

teilnehmen, sondern die Idee des Dialogs tragen die Teilnehmenden in ihre private Umgebung und in ihre Stadtviertel.

Teilnehmende handeln auch außerhalb des Unterrichts. Dies stärkt ihr Selbstbewusstsein und gibt ihnen somit eine Vorbildfunktion für Nicht-Teilnehmende. Schließlich werden hierdurch Denkweisen verändert, und es wird für die Anerkennung von Vielfalt und Verschiedenheit sensibilisiert. Sich mit Personen unterschiedlicher Herkunft und mit unterschiedlichen Meinungen auszutauschen, impliziert eine Anerkennung der „Gleichheit der Unterschiede, die bekräftigt, dass wirkliche Gleichheit das Recht beinhaltet, auf andere Art und Weise zu leben" *(Flecha 2000, S. 22-23)*. Der Ansatz des *Dialogic Learning* bricht die Struktur klassischer Unterrichtsmethoden auf, indem sie die Meinungsbildung gleichmäßig an die Teilnehmenden verteilt. Damit wird die Sichtweise, dass nur bestimmte Personen über Wissen und folglich über Macht verfügen, verändert.

Im Jahr 1978 wurde in einer benachteiligten Gegend Barcelonas (Spanien) ein Zentrum für Erwachsenenbildung mit dialogischer Ausrichtung eröffnet: *La Verneda* im Bezirk *Sant Martí*. Sein Bildungsansatz basiert auf einigen Kernprinzipien, bei denen die Partizipation der Lernenden an den Schulprozessen – von der Verwaltung bis hin zur Entscheidungsfindung – von maßgeblicher Bedeutung ist. Basierend auf dem Glauben an Gleichheit und Solidarität wird dadurch Raum zur Förderung des Dialogs geboten.

Im folgenden Abschnitt wird das Konzept des *Dialogic Learning* am Beispiel des oben genannten Bildungszentrums sowohl theoretisch als auch praktisch vorgestellt. Dies soll zur Entwicklung neuer Ideen für potenzielle Projekte im Bereich der Erwachsenenbildung beitragen und Ansätze für die Einrichtung von Erwachsenenbildungszentren aufzeigen, die die Inklusion marginalisierter Menschen anstreben und Diskriminierungen entgegenwirken und in denen Dialog und Kommunikation auf demokratischen und egalitären Prinzipien beruhen.

Das Konzept des *Dialogic Learning*

Das Konzept des *Dialogic Learning*, wie es im Erwachsenenbildungszentrum in Barcelona angewendet wird, ist vorwiegend durch die Ideen des brasilianischen Erziehungswissenschaftlers *Paulo Freire* und des deutschen Philosophen und Soziologen *Jürgen Habermas* beeinflusst worden. Laut *Freire* führt egalitärer Dialog zu einer Lernerfahrung sowohl für Lernende als auch für Lehrende und trägt hierdurch zu einem tieferen Verständnis zuvor nicht berücksichtigter Perspektiven bei. Er beseitigt Stereotypen, baut Vertrauen auf und leistet einen Beitrag zu positiven Veränderungen in der Welt.

> *Korrektes Denken erfordert die Existenz von Subjekten, deren Denken durch Objekte zustande kommt, die das denkende Subjekt provozieren und modifizieren. Korrektes Denken ist, anders ausgedrückt, kein isolierter Akt oder etwas, dem man sich in der Isolation annähert, sondern ein Akt der Kommunikation. (…) Aus diesem Grund ist eine korrekte Art zu denken dialogisch und nicht polemisch (Freire 2001, S. 42-43).*

Ein Bildungszentrum mit dialogischem Ansatz reagiert auf diese Forderungen, indem es eine Lernumgebung anbietet, in der Meinungen und Gedanken miteinander geteilt werden. Dies führt zu einem Prozess, der „die Identifikation transformativer Alternativen erleichtert“ *(de Botton/Puigvert/Sánchez-Aroca 2005, S. 91)*. Lernende beginnen, sich andere Meinungen anzuhören und ihre eigenen Ansichten zu äußern. Sie lernen, andere anzuerkennen, und werden mit ihren eigenen Erfahrungen anerkannt. Das hilft ihnen, von einem extern aufgezwungenen und innerlich akzeptierten Selbstbild, das durch ein Gefühl der Unzulänglichkeit geprägt ist, abzurücken. Ferner lernen sie, dass ihr gesellschaftlicher Status unter anderem von kulturell und sozial determinierten Anschauungen bestimmt wird.

> *Wenn Menschen in unserer Umgebung von einer Position der Überlegenheit aus handeln, wird unser Selbstbild, die Wahrnehmung, die wir schließlich von uns haben, so ausschließend wie die Bemerkungen, die diese Menschen über uns machen. Wenn wir hingegen an Situationen teilnehmen, in denen Menschen, mit denen wir interagieren, unsere Meinung schätzen, uns in die Aktivitäten mit einbeziehen und uns motivieren, bauen wir ein Bild unserer selbst als fähig und Möglichkeiten besitzend auf. Dies ist es, was ‘Zentren mit einer dialogischen Ausrichtung’ zu fördern versuchen (ebd., S. 87).*

Das Praktizieren des Dialogs auf einer egalitären Basis führt zur Anerkennung voneinander abweichender Standpunkte. Gleichzeitig werden den Lernenden die notwendigen Mittel für die Teilnahme an der heutigen Informationsgesellschaft zur Verfügung gestellt *(vgl. Gómez)*. Dieser Gedanke impliziert, dass die Techniken des Lesens und Schreibens nicht die einzigen Voraussetzungen für die Teilnahme an den heutigen Gesellschaften sind, sondern dass sie vielmehr durch kommunikative Fähigkeiten ergänzt werden müssen.

In der Theorie umfasst das *Dialogic Learning* die folgenden sieben Prinzipien: Egalitärer Dialog, Kulturelle Intelligenz, Transformation, Instrumentelle Dimension, Meinungsbildung, Solidarität, Gleichheit der Unterschiede *(vgl. Flecha 2000, S. 1–29)*.

Die sieben Prinzipien des *Dialogic Learning*

Egalitärer Dialog

Der egalitäre Dialog stellt die Basis für das Lernen dar und beschreibt eine Form von kommunikativen Fähigkeiten. Alle Beiträge von Teilnehmenden sind willkommen, und jede Stimme dient der Weiterentwicklung der Diskussion; alle Standpunkte werden betrachtet, und es wird über alle nachgedacht. Argumente werden nicht im Hinblick auf Machtpositionen beurteilt, sondern als gleichberechtigte Beiträge akzeptiert. Es muss kein Konsens erzielt werden, und es gibt keine richtigen und keine falschen Antworten. Jedoch werden Argumente entsprechend „der Gültigkeit ihres Gedankengangs“ *(Flecha 2000, S. 2)* bewertet. Bei diesem Ansatz bleibt die Diskussion für neue Ideen und Interpretationen offen, um vordefinierten Strukturen und vorab festgelegten Schlussfolgerungen, die als Bestandteil des Kurses vorgegeben sind, entgegenzuwirken.

Statt Passivität erfordert egalitärer Dialog eine aktive Teilnahme der Lernenden. Das Entwickeln kommunikativer Fähigkeiten hilft dabei, Informationen auszuwählen und zu verarbeiten und trägt zur Stärkung einer kritischen Haltung bei. Im Verlauf dieses Austauschs lernt sowohl der/die Lehrer/in als auch der/die Schüler/in[7]. Außerdem hilft der Dialog, wie *Flecha* herausstellt, beim Aufbau von Selbstwertgefühl:

> *Mit dem egalitären Dialog werden auch persönliche Barrieren überwunden. Das Haus zu verlassen und außerhalb von zu Hause eigene Freundschaften zu schließen, es zu wagen, in der Öffentlichkeit zu sprechen, sich in einer familiären oder sozialen Konversation über kulturelle Themen sicher zu fühlen oder zu realisieren, dass noch genug Zeit ist, um beinahe alles zu tun, sind einige der neuen Abenteuer, die manche Menschen im Alter von zwanzig, fünfzig oder achtzig Jahren beginnen. Um diese Türen zu öffnen, müssen Menschen nicht nur ihre verinnerlichten sexistischen, rassistischen und diskriminierenden Ansichten überwinden, sondern auch ihre eigene Schüchternheit, ihre Komplexe und Unsicherheiten (Flecha 2000, S. 12).*

Kulturelle Intelligenz

Kultureller Intelligenz liegt die Annahme zugrunde, dass sie bei jedem Menschen vorhanden ist. Diese Annahme basiert auf der Erkenntnis, dass Individuen über unterschiedliche Fähigkeiten in unterschiedlichen Bereichen verfügen. Unabhängig davon, ob sie theoretisch oder praktisch ausgerichtet sind, können Wissen und Kompetenz von einem Kontext auf einen anderen übertragen werden. Bei der Kommunikation handelt es sich um eine Fähigkeit, die allen Menschen eigen ist und häufig zur Lösung von in Alltagssituationen auftretenden

7 Flecha bezieht sich hier auf die Werke von Habermas, Freire, Giddens und Beck, die zur Entwicklung des Konzepts des egalitären Dialogs beigetragen haben (vgl. Flecha 2000, S. 2). Für weitere Informationen siehe: Habermas, J. (1984/87): The Theory of Communicative Action, Vol. 1 and Vol. 2. Boston (Erstveröffentlichung 1981); Habermas, J. (1996): Between Facts and Norms. Cambridge and Oxford (Erstveröffentlichung 1992); Freire, P. (1997): Pedagogy of the Heart. New York (Erstveröffentlichung 1995); Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1994): Reflexive Modernization: Politics, Tradition, and Aesthetics in the Modern Social Order. Cambridge; Giddens, A. (1991): Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age. Cambridge and Oxford

Problemen genutzt wird. Das bedeutet, dass sich jeder Mensch auf der Basis seiner Fähigkeiten an einem egalitären Dialog beteiligen kann und „dass alle Menschen jeden Alters Fähigkeiten besitzen, die mit Sprache und Handlung zu tun haben und durch Interaktion weiterentwickelt werden können" *(ebd., S. 9)*. Interaktion schafft verbale und non-verbale Beziehungen und führt hierdurch zu kognitivem, ethischem, ästhetischem und affektivem Verständnis.

Die Vorstellung von kultureller Intelligenz hinterfragt die Einteilung in Gruppen von 'mehr oder weniger intelligenten' Individuen und zielt darauf ab, Defizittheorien zu beseitigen[8]. Deshalb beinhaltet das Konzept die Überzeugung, dass alle Gruppen von Menschen die kulturelle Intelligenz besitzen, sich über rassistische, sexistische oder seniorenfeindliche Diskriminierung hinwegzusetzen *(vgl. Flecha, 2000, S. 9).*

Transformation

Einstellungen und Ansichten in Bezug auf das eigene Selbst und die kulturelle und soziale Umgebung können durch *Dialogic Learning* erreicht werden. Individuen haben Wirkungsmöglichkeiten und die Fähigkeit, „Schwierigkeiten in Möglichkeiten" umzuwandeln *(Soler, Aubert 2001, S. 4).*

Kritische Pädagogik bietet die Möglichkeit, klassische Modelle von durch Macht geschaffenen intersubjektiven Beziehungen in Frage zu stellen. Egalitärer Dialog kann die Umgebung verändern. Diese Veränderung rührt von der Interaktion aller her und basiert nicht auf den Ideen einiger dominanter Menschen. Infolgedessen führt *Dialogic Learning* zu positiven Veränderungen im persönlichen Leben und in der Selbstwahrnehmung.

> *Das Lernen durch egalitären Dialog hat im Leben vieler Menschen zu Transformationen geführt. Das Selbstwertgefühl der Teilnehmer hat sich ebenso verändert, wie ihre Beziehungen zu anderen es getan haben. Beim gemeinsamen Lesen, Dialogführen und Nachdenken überwinden sie Barrieren, die sie bislang üblicherweise von Bildung und sozialer Beteiligung ausgeschlossen haben (Puigvert u.a. 2000, S. 4).*

Instrumentelle Dimension

Die instrumentelle Dimension ist Bestandteil des dialogischen Lernens. Sie beinhaltet den Erwerb des instrumentellen Wissens und der nötigen Fähigkeiten, um an der heutigen Gesellschaft zu partizipieren. Statt mit Hilfe vorher festgelegter Lernmethoden wird der Erwerb von Fähigkeiten durch praktische Aktivitäten und einen auf angemessene Weise angewandten dialogischen Rahmen erzielt.

> *Die Fähigkeit, Informationen auszuwählen und zu verarbeiten, ist das kognitive Werkzeug, das es uns am besten ermöglicht, in der heutigen Gesellschaft selbstsicher zu funktionieren. Dialog und Reflexion unterstützen die Entwicklung dieser Fähigkeit. Beziehungen mit anderen Menschen stellen uns nicht nur vielfältige Informationen, sondern auch die Auswahl und Verarbeitung*

8 Flecha weist auf zwei Defizittheorien hin, die er für wichtig hält: „… die quantitativen Studien, die behaupten, dass die Intelligenz nach der Jugend abnimmt, und die auf Erwachsene angewandten Theorien zur Kindesentwicklung" (Flecha 2000, S. 8)

derselben zur Verfügung; der Dialog hilft uns dabei, das geeignetste öffentliche Verkehrsmittel für den Weg zu unserer neuen Arbeitsstelle auszuwählen und den neuen Computer im Büro zu bedienen. Reflexion ist unerlässlich, wenn es darum geht, die zu erledigende Aufgabe vollkommen zu verstehen und unsere Kreativität dafür einzusetzen, neue Lösungen für auftauchende Probleme zu finden. Wenn der Dialog egalitär ist, ermuntert er zu intensiver Reflexion, weil Menschen andere Standpunkte verstehen und ihren eigenen zum Ausdruck bringen müssen (Flecha 2000, S. 16).

Meinungsbildung

Dieser Begriff bezeichnet die Möglichkeit für jeden Teilnehmenden eines dialogischen Lernkreises, durch die kommunikative Interaktion eine Meinung zu bilden. Außerdem verweist er auf den Verlust und das Ersetzen von Bedeutungen, die durch bürokratische Systeme (in Industriegesellschaften) oder Informationssysteme (in Informationsgesellschaften) entstehen. Egalitärer Dialog bietet einen Raum, in dem Bedeutungen außerhalb dieser Systeme geschaffen oder wieder hergestellt werden können, was letztendlich zu neuen Perspektiven führt.

(…) durch dialogisches Lernen entsteht Bedeutung, weil Menschen dann Zugang zueinander finden, gemeinsam entscheiden, was sie lernen wollen und was sie erforschen wollen, wenn die Teilnehmer selber entscheiden, was sie untersuchen und lernen wollen (Puigvert u.a. 2000, S. 4).

Solidarität

Solidarität ist eine wesentliche Komponente des *Dialogic Learning* und meint hier einen kommunikativen Austausch, an dem sich jede/r Lernende beteiligen kann. Kollektives Reflektieren ermöglicht es den Teilnehmenden, kritische Standpunkte einzunehmen. Pädagogische Praktiken sollten in Solidarität mit anderen Praktiken stehen, die zum Ausdruck bringen, „dass Demokratie, Gleichberechtigung, Frieden und sexuelle Freiheit wünschenswerter sind als Diktatur, Ungleichheit, Krieg und Vergewaltigung und dass die Bildung zugunsten Ersterer und gegen Letztere arbeiten muss“ *(Flecha 2000, S. 20).*

Gleichheit der Unterschiede

Dieser Begriff bezeichnet das Recht auf Unterschiedlichkeit. Jeder hat das Recht zu wählen, auf welche Art und Weise er leben möchte. Dies kann auch implizieren, dass man anders lebt als das Gros der Bevölkerung in einer bestimmten Gesellschaft. *Dialogic Learning* unterstützt die Position, dass es eine Vielfalt von Lebensentwürfen gibt.

Dialogic Learning ist auf Gleichheit der Unterschiede ausgerichtet und bekräftigt, dass wahre Gleichheit das Recht beinhaltet, auf eine andere Art zu leben. Vertreter dieser Sichtweise, die Freire ‚Einheit in Vielfalt' nennt, kritisieren niemals eingeschränkte Formen von Gleichheit, ohne andere, die bedeutender sind, zu verteidigen. Sie verteidigen Diversität nie, ohne gleichzeitig zu Gleichheit und Fairness gegenüber unterschiedlichen Menschen und Gruppen aufzurufen (ebd., S. 23).

Jedoch besteht das Ziel darin, die gängigen gesellschaftlichen Regeln und Ansichten verstehen zu lernen, um Wege der Inklusion zu finden. Das bedeutet, dass Menschen „nicht in einem Zustand der Illiteralität verbleiben noch diese Tradition aufgeben“ sollten, „sondern das Wissen erwerben, das einen Ausdruck dieser Kultur auf von der Gesellschaft bevorzugte Weise ermöglicht“ *(Sanz 2008, S. 15).*

Dialogic Learning in der Praxis

Das Zentrum für Erwachsenenbildung *La Verneda-Sant Martí* propagiert ein Bildungsmodell, das auf *Dialogic Learning* basiert. *La Verneda-Sant Martí* ist ein Stadtteilzentrum in einem Arbeiterviertel in Barcelona. Die meisten Bewohner von *Sant Martí* zogen Mitte der 1950er Jahre vom Land in die Stadt. Arbeitslosigkeit und ihre wirtschaftlich unsichere Situation zwangen sie dazu, sich in größeren Städten, in denen die industrielle Entwicklung einen höheren Stand erreicht hatte, nach Arbeitsmöglichkeiten umzusehen *(vgl. CREA, S. 3).*

Das Stadtteilzentrum *La Verneda-Sant Martí* wurde 1978 aufgrund des im Viertel anwachsenden Bedarfs und der Forderung nach einem Raum für kulturelle und soziale Aktivitäten gegründet. Die Erwachsenenbildungseinrichtung *Escuela de Adultos de la Verneda-Sant Martí* öffnete als Teil dieses Zentrums auf der fünften Etage des Gebäudes ihre Pforten *(vgl. Sanz 2008, S. 14)*. Das Zentrum reagierte auf die Forderungen des Viertels, und der Bereich Erwachsenenbildung versuchte ein Konzept zu realisieren, das marginalisierte und von der Gesellschaft kaum respektierte Menschen inkludierte. Dies waren zum Beispiel Angehörige kultureller Minderheiten, Arbeitslose und Menschen mit geringen Lese- und Schreibfähigkeiten.

Heute präsentiert das Stadtteilzentrum einen Bildungsansatz, der die Förderung demokratischer Partizipation und Inklusion zum Ziel hat. Dieser Ansatz basiert auf der Stärke des Dialogs und soll der Überwindung von Bildungs- und kulturellen Ungleichheiten dienen *(vgl. Gómez 2000, S. 2)*. Das Hauptziel des Lernzentrums besteht darin, den Bildungsbedürfnissen aller Menschen Rechnung zu tragen, insbesondere aber derjenigen, denen der Zugang zu formaler Bildung bislang verschlossen blieb *(vgl. Soler, Aubert 2001, S. 2)*.

Der Erfolg des Zentrums resultiert aus den theoretischen Ideen und ihrer praktischen Umsetzung. In der Theorie wird der Dialog, zusammen mit den oben beschriebenen sieben Prinzipien, als die Basis sämtlichen Lernens gesehen. In der Praxis spielt die Mitwirkung aller Mitglieder des Zentrums die entscheidende Rolle. Von Anfang an wurden die Teilnehmenden und die Bewohner des gesamten Viertels in das Projekt mit einbezogen. Um jedoch ein inkludierendes Modell der Erwachsenenbildung wie dieses erfolgreich in die Tat umzusetzen, ist es unbedingt erforderlich, dass man sich auch die Faktoren bewusst macht, die Menschen von der Teilnahme an der Erwachsenenbildung abhalten. *Jesús Gómez* hat diese Faktoren, die auf einer von CREA Mitte der 1990er Jahre durchgeführten Untersuchung basieren, zusammengefasst *(vgl. Gómez)*. Im Folgenden eine Auflistung der wichtigsten Ergebnisse:

- Die Einteilung von Kulturen in Ebenen der Überlegenheit und der Unterlegenheit. Als unterlegen abgestempelt zu werden ruft ein negatives Selbstbild hervor und schreckt von Partizipation und Mitwirkung ab.
- Diskurse über „unterlegene Ebenen“, die die Zuschreibung von mangelnder Motivation beinhalten. Hiermit rechtfertigen Regierungsstellen und regierungsunabhängige Organisationen ihre Konzentration auf Sektoren mit höherem Bildungsniveau und höherem Grad der Schulbildung. Dies führt zu kulturellen Ungleichheiten.
- Das Beschuldigen von Nicht-Teilnehmenden für ihren Mangel an Initiative. Dies rechtfertigt Exklusion und das Fokussieren auf diejenigen, die teilnehmen, und führt folglich zu größeren und unüberwindbaren Barrieren.

- Das Festhalten an Defizittheorien. Diese Theorien basieren auf der Annahme, dass Erwachsene, die keine formale Bildung genossen haben, nicht in der Lage sind, theoretisches Wissen aufzunehmen oder zu lernen.
- Die hierarchische Organisation der Bildung, welche die Bedürfnisse und Interessen von Menschen mit niedriger Schulbildung ignoriert. Das Bildungsmodell, das an der oberen Hierarchieebene ansetzt und nach unten weiterwirken soll (*top-down*-Modell), verhindert die Beteiligung benachteiligter Personen.

Die Ergebnisse deuteten auf die Notwendigkeit der Einführung alternativer Lernmethoden hin. Das Zentrum unterstützte deshalb den Ansatz des *Dialogic Learning*, dessen Ausgangspunkt bei der Anerkennung der Kompetenzen eines jeden Individuums liegt. Mit dem Konzept wird den zuvor nicht beachteten Menschen Respekt gezollt, es lässt sie zu Akteuren ihres eigenen Lebens werden. Dies hat nicht nur viele zur aktiven Teilnahme ermutigt, sondern zudem auch diskriminierenden Einstellungen entgegengewirkt.

Pädagogik und pädagogische Ziele

Im Rahmen des Konzepts des *Dialogic Learning* wird Bildung als ein lebenslanger Prozess betrachtet, innerhalb dessen die Anforderungen der Informationsgesellschaft eine entscheidende Rolle spielen. Ferner hat Bildung eine Wirkung auf Leben und Lebensform eines jeden Menschen und ist nicht abhängig von gesellschaftlichem Status oder kulturellem Hintergrund *(vgl. Gómez 2000, S. 1)*. Diese Ansicht stimmt mit den Thesen von Regierungen und Nicht-Regierungsorganisationen über die Wichtigkeit von Bildung überein. Demnach ist die Frage nicht, *ob* Menschen in den Genuss von Bildung kommen sollten, sondern vielmehr – und dies untersucht die kritische Pädagogik –, *wie* und *mit welchem Ziel* traditionelle Systeme Menschen bilden, ungeachtet ihres Alters, ihres kulturellen Hintergrunds und ihrer individuellen Ansichten oder Bedürfnisse. Die kritische Pädagogik entwickelt alternative Lernansätze, um jeden, der innerhalb der regionalen oder nationalen Grenzen eines Landes lebt, in dessen Bildungsprozess zu integrieren.

Das Modell des *Dialogic Learning* basiert auf Ideen, die sich von der kritischen Pädagogik ableiten, insbesondere auf der Idee von *Paulo Freire*, der Bildung als einen Weg zur Selbstverwirklichung durch Wahl und Selbstbestimmung betrachtet. Bei diesem Modell sind die Fähigkeiten der Teilnehmenden der Ausgangspunkt für das Lehren und die Entwicklung weiterer Fähigkeiten. *Dialogic Learning* basiert auf der Überzeugung, dass jeder Mensch über Sprachvermögen und Kommunikationsfähigkeit verfügt und dass jeder Erwachsene kulturelle Intelligenz besitzt *(vgl. CREA, S. 13)*. Außerdem beinhaltet das Konzept des *Dialogic Learning* die Auffassung einer „beratenden Demokratie“ *(ebd., S. 12)*, die die Partizipation der Teilnehmenden in dem Bildungszentrum ermöglicht: vom Treffen von Entscheidungen im Hinblick auf Lerninhalt und Lehrpläne bis zu organisationsbezogenen Entscheidungen mithilfe von Informationsaustausch und Konsensfindung. Der positive Effekt des egalitären Dialogs besteht darin, dass Ergebnisse oder ein Konsens durch Diskussionen erzielt werden und ihre Gültigkeit auf Vernunft und Demokratie basiert und nicht auf hierarchischen oder an Macht orientierten Strukturen[9].

In ihrem Buch *The Inclusion of Other Women* beschreiben *de Botton, Puigvert* und *Sánchez-Aroca* das positive Ergebnis solch eines Konzepts mit anschaulichen Beispielen:

> *Diese anderen Frauen mussten – vom Beginn ihres Lebens an – gegen eine Gesellschaft ankämpfen, die sie in eine untergeordnete Position abgedrängt und dazu gezwungen hatte, hierarchische und ungleiche Beziehungen zu akzeptieren, sowohl innerhalb ihrer Familien als auch bei ihrer Arbeit und bei Diensten an der Gemeinschaft. Die Kämpfe dieser Frauen ohne formale Bildung, gemeinsam mit Frauen, die kulturellen Minderheiten angehören, zielen darauf ab, die Beziehungen zwischen den Geschlechtern innerhalb ihrer Gemeinschaften und kulturelle Beziehungen neu zu definieren. Vielleicht wissen diese Frauen nichts von feministischen Theorien, aber ihr gesunder Menschenverstand und ihr logisches Denken haben sie zu weit tiefergehenden Analysen geführt als manche der sich mit Frauenfragen beschäftigenden Theoretiker (de Botton, Puigvert, Sánchez-Aroca 2005, S. 4).*

9 Die Vorstellung von Demokratie und Gleichheit entspringt nicht nur, wie oben erwähnt, den Ideen Paulo Freires, sondern den Werken von Jürgen Habermas.

Die Projekte oder Programme vermitteln nicht nur Lese- und Schreibfähigkeiten; darüber hinaus wird durch die Vermittlung der Techniken des Lesens, Schreibens und Rechnens bei den Lernenden ein Bewusstsein für die Notwendigkeiten dieser Techniken geschaffen. Es werden Vorteile für die Lernenden herausgestellt und Möglichkeiten erörtert, die aufgrund der erlernten Fähigkeiten zur Transformation vordefinierter Rollen in Familie oder Gesellschaft führen.

> *Die sich mit der Lese- und Schreibkompetenz auseinandersetzende kritische Theorie (auch ‚critical literacy' genannt) betrachtet, auf welche Weise die Identität eines Menschen durch die Anwendung der Lese- und Schreibkompetenz geprägt ist. Das Niveau der Lese- und Schreibfähigkeit eines Menschen, die Art des geschriebenen Materials, das diese Person liest und schreibt, und die Rolle, welche die Lese- und Schreibkompetenz in ihrer Umgebung spielt, hat einen Einfluss darauf, wie diese Person von sich selbst und von der Gesellschaft wahrgenommen wird. Vertreter der kritischen Theorie vertreten die Ansicht, dass Alphabetisiert-Werden nicht nur beinhaltet, Lesen und Schreiben zu lernen, sondern auch zu lernen, wie die Lese- und Schreibfähigkeit zur kritischen Untersuchung der eigenen Position im Leben im Hinblick auf den sozioökonomischen Status, das Geschlecht, den Bildungshintergrund und der Abstammung genutzt werden kann. Betrachtet man die Lese- und Schreibkompetenz innerhalb eines kritischen Rahmens, gibt es nicht nur eine Form der Lese- und Schreibkompetenz, sondern viele, und ein Individuum muss möglicherweise verschiedene Arten praktizieren, um seine Rollen in der Gesellschaft zu erfüllen (Degener 2001, S. 29).*

Dadurch, dass sie sich an Diskussionen beteiligen, wird den Teilnehmenden gezeigt, dass ihnen bestimmte Positionen innerhalb der Gesellschaft zugewiesen worden sind und wie sie diese in Frage stellen können *(vgl. Degener 2001, S. 27).*

Basierend auf diesem Hintergrund ist das pädagogische Ziel des *Dialogic Learning* die Förderung der folgenden Fähigkeiten *(vgl. CREA, S. 4)*:

- die inklusionsorientierte Entwicklung von Erwachsenen,
- Prioritäten setzen und komplexe Zusammenhänge einfach darstellen,
- Partizipation mit dem Ziel, Engagement im Umfeld zu begünstigen, denn durch Mitwirkung im Stadtviertel wird zunehmend soziale Transformation erreicht,
- Beteiligung in der Organisation und der Leitung der Schule durch Dialog,
- durch Lernen und Arbeiten in interaktiven Gruppen Partizipation und Zusammenarbeit erreichen,
- Techniken, Einstellungen, Fähigkeiten und Gewohnheiten unterstützen, die einen kontinuierlichen Prozess des Trainings und eigenständigen Lernens ermöglichen,
- Kommunikationsfähigkeiten und Kompetenz in der Auswahl und Verarbeitung von Information entwickeln,
- die kulturelle, soziale und ideologische Anerkennung marginalisierter Gruppen beeinflussen, um Ungleichheiten jeglicher Art – sozialer, kultureller, geschlechtsspezifischer usw. – entgegenzuwirken.

Methodik

Die Methodik des Zentrums für Erwachsenenbildung orientiert sich an den Prinzipien des *Dialogic Learning*, nämlich am „Lernen durch Dialog und interaktive Gruppen“ *(Sanz 2008, S. 14; CREA, S. 12).*

Interaktive Gruppen ermöglichen es den Teilnehmenden, während des Lernprozesses unterschiedliche Rollen zu übernehmen, z.B. die helfende, die lehrende, die kooperierende Rolle. Interaktivität wiederum basiert auf Dialog, und dadurch werden Solidarität, Wissensäußerung und kulturelle Intelligenz gefördert. Ein weiterer Vorteil dieser Methodik besteht darin, dass „die Last des Unterrichtens“ geteilt wird; „ (…) einer der besten Wege, Lernen zu verstärken, besteht darin, andere zu unterrichten, und diejenigen, die kurz zuvor Neues gelernt haben, sind gut dazu imstande, die Schwierigkeiten anderer zu verstehen“ *(Sanz 2008, S. 16).*

Mit dem partizipatorischen Modell und dem Zusammenarbeiten von Lehrenden und Lernenden im Unterricht werden die Rechte an der Gestaltung und Transformation des Zentrums auf der Basis der Wünsche und Ideen eines jeden Beteiligten geteilt. Dies betrifft sowohl das Zentrum als Ganzes als auch das Lehren und Lernen innerhalb des Kursraums. Konkreter ausgedrückt bedeutet dies, dass Lernende ihre Ängste und Komplexe nicht draußen lassen müssen, sondern dass diese als wichtige und ernst zu nehmende Bestandteile ihres Lebens akzeptiert werden. Innerhalb traditioneller Schulmodelle werden diese Ängste und persönlichen Hintergründe häufig ignoriert, was die Minderwertigkeitsgefühle noch verstärken kann. Ein Zentrum mit dialogischer Ausrichtung versucht diesen Gefühlen entgegenzuwirken.

> *Viele Frauen kommen mit Minderwertigkeitsgefühlen und Unsicherheiten in diese Zentren; Gefühlen, die aus einem Leben herrühren, in dem sie als zweitrangig betrachtet wurden, weil sie Frauen sind und weil sie keinen Schulabschluss haben. Wenn sie in einem [traditionellen Erwachsenenbildungs-]Zentrum sind, werden diese Selbstwahrnehmungen noch deutlicher. Im Kurs, in der Gegenwart von Mitschülern, erleben sie ein stärkeres Gefühl der Unwissenheit, zweifeln an ihrer Fähigkeit, sich das, was gelehrt wird, zu merken, oder an ihrer Fähigkeit zu lernen.*
>
> *Zum Beispiel erzählte uns der Leiter eines Gemeinschaftszentrums: ‚Die Menschen, die hierher kommen, sind diejenigen, die zu Hause stören, und die Hausfrauen, die zu Hause nichts tun und nicht wissen, was sie tun sollen.’ Wenn Fachleute ihre Arbeit mit Ansichten dieser Art ausführen, bewirkt dies bei den Lernenden nicht nur eine Aufrechterhaltung ihres negativen Selbstbilds sowie des Gefühls, ‚dass sie nicht in der Lage sein werden’, sondern eine Verstärkung derselben, wenn sie herausfinden, wie ‚ungeschickt’ sie sind oder wie lange sie dafür brauchen, die ‚mit so viel Geduld erteilten’ Erklärungen des Lehrers zu verstehen. Wenn sie etwas lernen, wird es nicht ihren eigenen Fähigkeiten zugeschrieben, sondern den Lehrern, die ihnen Aufmerksamkeit entgegenbringen und, wenn nötig, wiederholen, was sie nicht verstanden haben. In vielen Fällen projizieren Frauen dieselbe Unterdrückung, die sie zu Hause erleben, auf die Schule; nun wird ein Gefühl von Abhängigkeit und Minderwertigkeit hervorgerufen, in Bezug auf ihre Lehrer, nicht nur in Bezug auf ihre Ehemänner und Familienangehörigen (de Botton, Puigvert, Sánchez-Aroca 2005, S. 83).*

Die Methodik, die es erwachsenen Lernenden ermöglicht, sich an den Abläufen der Schule und seinem Curriculum zu beteiligen – an der Entscheidungsfindung, dem Erstellen von Beurteilungen und der Festlegung von Zielen – wird folgendermaßen umgesetzt *(vgl. CREA, S. 3; Degener 2001, S. 41)*:

- Das Zentrum arbeitet auf der Basis der Interessen der Teilnehmenden, d.h. diese entscheiden über die aktuelle Struktur der Schule und formulieren Veränderungen, die sie in der Zukunft anstreben.
- Entscheidungen erfolgen auf der Basis demokratischer Prinzipien, d.h. durch Konsensfindung mithilfe eines egalitären Dialogprozesses.
- Das Curriculum muss flexibel sein, weil es keine Methodik gibt, die sich für alle eignet.
- Das Curriculum berücksichtigt immer die gegenwärtigen Realitäten der Teilnehmenden.
- Die Teilnehmenden setzen sich mit dem/der Lehrer/in und dem Curriculum auseinander, d.h. sie tragen ihre eigenen Ideen zur Gestaltung des Curriculums bei.
- Die Teilnehmenden werden dazu ermutigt, aktiv zu sein und ihre Bedürfnisse und Anliegen zum Ausdruck zu bringen, aber sie haben auch das Recht, so lange „stille“ Teilnehmende zu sein, bis sie sich am Dialog beteiligen möchten.
- Dialogic Learning impliziert, dass die Lehrenden etwas über die Schwierigkeiten und Probleme lernen müssen, mit denen die Lernenden in ihren Stadtvierteln konfrontiert sind. Sie müssen das Gespräch nutzen, um diese Probleme besser zu verstehen und Lösungen zu finden.
- Das Teilen von Wissen wird auf allen Stufen des Lernprozesses unterstützt; jedoch muss es ohne eine autoritative Haltung erfolgen.
- Die Lehrenden haben auch über die Sitzungen im Klassenraum hinaus mit den Bewohnern des Stadtviertels zu tun, d.h. sie müssen das Viertel kennenlernen.
- Die Lehrenden respektieren die Kulturen und Sprachen der Teilnehmenden und unterstützen und erstellen Programme, deren Inhalt die unterschiedlichen Kulturen und Sprachen widerspiegeln und berücksichtigen.
- Die Materialien basieren auf der Fähigkeit der Teilnehmenden, ihre Situation kritisch zu analysieren.
- Ehemalige Kursteilnehmende können sich als Tutoren oder Lehrende engagieren.
- Mögliche Aktivitäten im Klassenraum könnten sein (entsprechend der Vorschläge und Ideen der Teilnehmenden):
    - kooperative Gruppenarbeit,
    - Lesen von Texten mit anschließender Diskussion,
    - langfristig angelegte Forschungsprojekte,
    - Tagebuchführen zum Zwecke der Selbstreflexion,
    - Briefeschreiben zu unterschiedlichen Zwecken, das Ausfüllen offizieller Formulare und weitere Schreibarbeit.

Die laufende Evaluierung der Schüler/innen und ihrer Fortschritte ist Teil des Programms. Was jedoch die Beurteilung des Programms oder Projekts angeht, wird diese nicht allein von Lehrenden oder Pädagog/inn/en durchgeführt, sondern erfolgt in Zusammenarbeit mit den Teilnehmenden. Die oben beschriebenen Prinzipien können auch angewendet werden, um eine formative Beurteilung der erworbenen Fähigkeiten durchzuführen *(vgl. Sanz 2008, S. 16-17)*, z.B.:

- Der Lernende ist immer das Subjekt und nie das Objekt.
- Der/die Teilnehmer/in ist Akteur/in und hat die Fähigkeit, aktuelle soziale Strukturen zu verändern.
- Interaktion ist durch Dialog möglich, unabhängig von Status oder kulturellem Hintergrund.
- Lernende und Lehrende sind Teilnehmende, es gibt keine vordefinierte hierarchische Struktur; deshalb wird die Evaluation gemeinsam durchgeführt.
- Für das Finden realisierbarer sozialer Lösungen werden die verschiedenen Arten von Wissen genutzt.

Organisation

Die Organisation der Schule erfolgt entsprechend demokratischen Prinzipien. Die Beteiligung aller Mitglieder des Zentrums am Prozess der Entscheidungsfindung wird gefördert und ermöglicht, und zwar unabhängig davon, ob sie Lernende, Lehrende, ehrenamtliche Mitarbeiter/innen oder Bewohner des Stadtviertels sind.

Die Teilnehmenden werden dabei unterstützt, Aufgaben innerhalb des Zentrums zu übernehmen oder das Zentrum nach außen zu repräsentieren. Dieses Prinzip ermöglicht Chancengleichheit und fördert die Partizipation an den Leitungsaufgaben des Zentrums. Es gibt zwei mitwirkende Vereine, *Heura* und *Ágora*, die in die Organisation und die Leitung der Schule involviert sind *(vgl. Gómez, S. 4)*. Heura ist eine Frauenorganisation, die sich mit geschlechtsbezogenen oder sozial bedingten Problemen beschäftigt und in Form von Kommissionen tätig ist. Die Mitglieder nehmen an Konferenzen und anderen Zusammenkünften teil, in denen es um geschlechtsspezifische Probleme geht, und stellen diese in der Schule als wichtige Diskussionsthemen vor. *Ágora* beschäftigt sich mit dem Prozess der Entscheidungsfindung, und Mitglieder agieren als Stellvertreter für alle anderen Teilnehmenden. Das Ziel dieser Organisation besteht darin, den Teilnehmenden leitende Fähigkeiten zu vermitteln, was die Unterrichtsaktivitäten der Schule unterstützt und für eine Reihe von Aktivitäten im Stadtviertel sorgt *(vgl. CREA, S. 6).*

Weitere Organe der Schule sind die *Hauptversammlung*, der *zentrale Beirat*, die *wöchentliche* und *monatliche Koordination*, die *Ausschüsse* und die *Kursgruppen*. Die Hauptversammlung, die einmal im Jahr sowie bei Bedarf zu außergewöhnlichen Anlässen zusammentritt, ist das größte entscheidungtreffende Organ. Im zentralen Beirat fällen die Repräsentanten der Kursgruppen Entscheidungen und stellen hiermit sicher, dass diese zu keinerlei Formen der Exklusion führen. Die Treffen zur monatlichen Koordination werden zum Zwecke des Informationsaustauschs abgehalten. Außerdem werden hierbei Themen wie die Verbesserung der interaktiven Gruppen oder Fragen zum Erwerb des *Secondary Education Certificate*, das einem höheren Bildungsabschluss entspricht, besprochen. Die wöchentliche Koordination beschäftigt sich mit den laufenden Geschäften der Schule. Die Kommissionen sind gemäß den Empfehlungen der verschiedenen Organe für das Formulieren der Beurteilungen und für die Leitung des Projekts insgesamt verantwortlich. Die Kursgruppen besprechen das Programm und die Themen, die für die Teilnehmenden von Interesse sind.

Was das Bildungsangebot betrifft, versucht die Schule potenziellen Lernenden so viele Angebote wie möglich zu machen. Hierfür ist es wichtig, dass der Zugang zum Zentrum zu den meisten Zeiten möglich ist. Deshalb ist die Schule das ganze Jahr über von morgens bis spätabends geöffnet: von Montag bis Freitag ohne Unterbrechung von 9.00 bis 22.00 Uhr und an den Wochenenden von 9.30 bis 13.30 Uhr und von 16.00 bis 20.30 Uhr. Über die Stundenpläne der Schule entscheiden die Teilnehmenden. Jedoch wird immer der Vermittlung instrumenteller Fähigkeiten und dem Lernen von Katalanisch und Spanisch als Zweitsprache Priorität eingeräumt. Hierdurch werden vor allem die Menschen mit dem Risikopotenzial des sozialen Ausschlusses angesprochen *(vgl. CREA, S. 13).*

An der Schule werden verschiedene Aktivitäten und Kurse angeboten. Im Speziellen sind dies Lernaktivitäten zur Einführung in die formale Bildung, darunter die Vermittlung von Grundkenntnissen im Lesen und Schreiben und Aktivitäten für neue Leser. Auch wird über formale

Abschlüsse informiert; Aktivitäten zur Vermittlung von Grundlagen der formalen Bildung, wozu Sprachen, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften und Geisteswissenschaften gehören; und Kurse für diejenigen, die eine Prüfung ablegen wollen, um eine Berufsausbildung zu beginnen oder an die Universität zu gehen. Zusätzlich dazu werden Workshops mit informellen Bildungsinhalten angeboten, beispielsweise Literaturkreise mit unterschiedlichen Schwerpunkten (wie z.B. klassische Literatur, Poesie oder Frauenliteratur), Tanz- oder andere Sportworkshops und arbeitsbezogene Fortbildungen wie IT-Schulungen *(vgl. CREA, S. 5).* Alle im Zentrum angebotenen Aktivitäten sind kostenfrei. Außerdem wird niemand von der Teilnahme an Kursen ausgeschlossen, ungeachtet der Ethnie, des Alters oder Geschlechts, und der Raum wird von allen gemeinsam zu gleichen Bedingungen genutzt.

Personen, die die Schule das erste Mal besuchen, wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt, sei es während der Einschreibungsverfahren zu Beginn des Kurses oder zu irgendeinem anderen Zeitpunkt im Schuljahr. Zukünftige Teilnehmende werden von Mitgliedern willkommen geheißen, die in der Sekretariatsleitung arbeiten. Hierdurch wird den Lernenden eine ungezwungene und freundliche Einführung in die Schule bereitet, mit der versucht wird, jeder Form von Vorurteil entgegenzuwirken, der Menschen möglicherweise zuvor ausgesetzt waren und die sie vielleicht davon abgehalten hat, andere Bildungsmöglichkeiten zu nutzen *(vgl. CREA, S. 11)*. Vom ersten Tag an ist es den Teilnehmenden möglich, ihre Bedürfnisse und Erwartungen zum Ausdruck zu bringen.

Was das Personal betrifft, arbeiten in der Schule mehr als 100 Menschen. Etwa ein Drittel von ihnen ist vollzeitbeschäftigt oder von den Vereinen unter Vertrag genommen. Bei den anderen handelt es sich um ehrenamtliche Mitarbeiter/innen. Es ist die große Zahl Ehrenamtlicher, die die Durchführung eines solchen Projekts möglich macht. Im Hinblick auf Background, Interessen und Ausbildung der am Projekt Beteiligten gibt es große Unterschiede. Außerdem kann sich jeder, der Interesse hat, im Projekt engagieren. Als Folge davon umfasst das Team Mitarbeiter/innen der Universität, Student/inn/en, Hausfrauen und Immigrant/inn/en – um nur einige zu nennen – mit ganz unterschiedlichen beruflichen Hintergründen *(vgl. CREA, S. 8)*. Jedoch ist Bedingung für jeden, dass er etwas über die Philosophie des Projekts lernt und diese weitergibt. Zu diesem Zweck wird eine Schulung angeboten, die in drei Teile untergliedert ist: Der erste Teil besteht aus einem Erstgespräch, in welchem die Handlungslinien erläutert werden; im zweiten Teil besucht der/die zukünftige Mitarbeiter/in einen Monat lang verschiedene Aktivitäten der Schule und beobachtet die Methodik des Arbeitens in interaktiven Gruppen; im dritten und letzten Teil lernt er dadurch, dass er andere Mitarbeiter/innen bei der Arbeit unterstützt. Nachdem er Mitglied im Team geworden ist, wird dem/der neuen Mitarbeiter/in eine Person als Ansprechpartner an die Seite gestellt, die ihm Auskunft zu allen die Schule betreffenden Angelegenheiten gibt, auftauchende Fragen beantwortet und auf Vorschläge eingeht.

Ein Ziel der Schule besteht darin, Informationen über die Schule publik und das Konzept der Schule als methodisches Beispiel bekannt zu machen. Diese Aufgabe wird auch von Teilnehmenden durchgeführt, die mit Universitäten zusammenarbeiten und mit Studenten im ganzen Land interagieren. Zusätzlich verbreiten sie ihre Erfahrungen innerhalb des Stadtviertels, indem sie über das Projekt informieren, kulturelle Kennenlern-Wochen organisieren und Prospekte verteilen. Mit diesen Aktivitäten sollen vor allem die Menschen erreicht werden, die von der Schule und ihrem partizipativen Konzept profitieren können, wie z.B. Menschen mit geringen Lese- und Schreibfähigkeiten, Immigrant/inn/en und Menschen mit Behinderungen. Jedoch besteht der beste Weg zur Förderung des Projekts in der Mundpropaganda.

Zusätzlich arbeitet das Zentrum mit verschiedenen Organisationen wie *ONCE* (einer nationalen Organisation für blinde Menschen), *AREP* (einer Vereinigung für die Rehabilitation nach psychischer Krankheit) und *Caritas* zusammen. Außerdem bestehen Beziehungen mit Organisationen wie *FACEPA (Federacio d'Associacions Culturals i Educatives de Persones Adultes), REDA (Red de Educación Democrática de Personas Adultas)* und *CONFAPEA (Confederación de Federaciones y Asociaciones de Personas Participantes en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas)*, die das soziale Modell der Schule stärken.

FACEPA ist eine Organisation, die ihren Schwerpunkt auf kulturelle und pädagogische Themen legt, mit dem Ziel, soziale Ungleichheiten zu überwinden. Partizipation und Solidarität sind die grundlegenden Prinzipien dieser Organisation. FACEPA arbeitet auf ehrenamtlicher Basis, und ihre Mitglieder sind Menschen ohne Universitätsabschluss, die keinen Zugang zu kulturellen oder pädagogischen Ressourcen hatten. Die Organisation arbeitet mit CONFAPEA zusammen. Das Hauptziel von REDA besteht in der Förderung der pädagogischen Verbesserung der Erwachsenenbildung. REDA unterstützt außerdem Organisationen erwachsener Lernender, indem sie deren Stimmen bei Entscheidungsfindungsprozessen mit einfließen lässt. Wie FACEPA arbeitet REDA mit CONFAPEA zusammen. CONFAPEA ist eine Dachorganisation, die auf der nationalen Ebene arbeitet und aus Vereinen erwachsener Lernender besteht, die sich für demokratische Erwachsenenbildung einsetzen. Dies hat sich als fruchtbares Unternehmen erwiesen, denn Erfahrungen des Verbands haben gezeigt, dass Menschen ihre Lebensumstände durch die Teilnahme an dialogischen Lernumgebungen transformieren *(vgl. Flecha, S. 6).*

Eine Initiative von CONFAPEA ist die *„Annual Literacy Learners Conference"*, eine jährlich stattfindende Konferenz zur Alphabetisierung, die den Lernenden einen dialogischen Raum bietet, in dem kritisch über gesellschaftlich geschaffene Stereotypen reflektiert wird. Die Lernenden werden in die Organisation der Konferenz und die Leitung der Veranstaltungen mit einbezogen. Pädagogen und Fachleute besuchen die Konferenz, um von den Beiträgen der Lernenden zu lernen. Jedoch beteiligen sie sich auch und unterstützen die Lernenden. Verschiedene Ausschüsse entscheiden über Inhalte und Veranstaltungsort der Konferenz und über alles, was mit Empfang, Anmeldung, Ablauf und den Medien zusammenhängt. Die aus der Konferenz gewonnene Erfahrung wurde auf europäischer Ebene genutzt und führte zur Entstehung des Sokrates-Projekts *Trobada*, in dessen Rahmen Konferenzen in Deutschland, Spanien, Frankreich, Ungarn und Italien abgehalten wurden *(vgl. Flecha, S. 7)*. Eine weitere Initiative von CONFAPEA ist die Unterstützung einer *Multicultural Group*, die zum Ziel hat, Raum für Menschen aus verschiedenen kulturellen Gruppen zur Verfügung zu stellen. Der geschaffene Raum soll diesen Menschen Gelegenheit bieten, ihre Sorgen, Forderungen und Bedürfnisse mitzuteilen und sie der Öffentlichkeit zu vermitteln.

Eine Erfolgsgeschichte: La Tertulia Literaria

Die Schule *La Verneda-Sant Martí* bietet marginalisierten Personen Möglichkeiten der Inklusion. Viele haben durch die Teilnahme an *Dialogic-Learning*-Kreisen auf persönlicher oder beruflicher Ebene Erfolg erfahren. Es gibt Beispiele von Menschen, „die Analphabeten waren, als sie in das Zentrum kamen, und nur wenige Monate später selbstsicher genug waren, um ihre eigenen Literaturkreise zu organisieren“ *(Flecha 2000)*, und es gibt Beispiele von Menschen, „die nicht die Chance gehabt haben, die Grundschulbildung abzuschließen, und die am Ende einen Universitätsabschluss hatten“ *(Soler/Aubert 2001, S. 5)*. Die Schule bietet Menschen mit geringer formaler Schulbildung oder ohne einen akademischen Grad neue Chancen, Abschlüsse zu erzielen, und eröffnet die Möglichkeit, in den allgemeinen Arbeitsmarkt einzutreten. Der Erfolg des Zentrums liegt nicht nur darin, dass er hochwertige Bildung in verschiedenen Bereichen anbietet, sondern auch darin, dass er Lernende dabei unterstützt, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu gewinnen.

Ein bemerkenswertes Beispiel sind die vom Erwachsenenbildungszentrum angebotenen Literaturkreise. Diese sind von besonderem Interesse für Lernende, die gerade mit einem Alphabetisierungskurs begonnen haben, oder für Lernende mit geringer Lese- und Schreibkompetenz. Die Schule hat mehr als 25 Jahre lang Erfahrung durch die Literaturkreise gesammelt und kann sehr positive Ergebnisse verzeichnen. Durch die Methode des *Dialogic Learning*, die in den Kreisen angewandt wird, haben die Teilnehmenden eine Entwicklung durchlaufen „vom Nichtlesen oder Nichtschreiben zum Gründen von Literaturkreisen, in denen klassische Literatur, die früher außerhalb ihrer Reichweite war, eine tiefgreifende Wirkung auf ihr Leben zu haben begann“ *(de Botton/Puigvert/Sánchez-Aroca 2005, XIII)*[10]. In diesen Kreisen haben die Teilnehmenden – Lernende und Lehrende – durch dialogische Kommunikation gelernt. Durch das Diskutieren über klassische Literatur wurden sie dazu aufgefordert, sowohl ihre Kritik zum Ausdruck zu bringen als auch den Meinungen der anderen zuzuhören. Es ist ein Prozess des Infragestellens, der zu Lernprozessen in Bezug auf Analyse, Argumentation, Kritik und Lösungsfindung führt. Ferner ermöglicht er es den Teilnehmenden, in die Geschichten und Erfahrungen anderer Menschen (literarische Figuren) einzudringen, womit Verständnis und Solidarität unterstützt werden.

La Tertulia Literaria richtet sich an erwachsene Lernende, die alphabetisiert werden und nicht über eine formale Schulbildung verfügen, sowie an Teilnehmende von Grundbildungskursen für Erwachsene. In diesen Lesekreisen beteiligen sich Personen mit geringer Lese- und Schreibkompetenz an Gesprächen über klassische Literatur. Das Ziel der Kreise ist es, den Teilnehmenden Zugang zu Literatur zu ermöglichen, die ihnen bislang unerreichbar erschien; d.h. Teilnehmende ohne jede Leseerfahrung beginnen über Autoren wie *Franz Kafka, James Joyce, Émile Zola* und *Frederico García Lorca* zu diskutieren. Der Umgang mit klassischer Literatur ermöglicht ihnen eine außergewöhnliche Lernerfahrung. Zum einen sind sie in Bereiche inkludiert, aus denen sie ausgeschlossen waren, zum anderen lernen sie, dass sie in der Lage sind zu lesen, zu verstehen und über Dinge zu diskutieren, die ihnen früher unzugänglich erschienen.

10 Die Autoren beziehen sich in diesem Kontext auf Frauen, da diese den Schwerpunkt ihres Buches darstellen. Alle Lernenden haben jedoch ähnliche Erfahrungen gemacht.

La Tertulia Literaria ist durch drei Hauptmerkmale gekennzeichnet *(vgl. Puigvert u.a. 2000, S. 2)*:

- Das Programm zielt auf erwachsene Lernende mit geringer Lese- und Schreibkompetenz ab.
- Beim Lesestoff handelt es sich um internationale Klassiker der Literatur.
- Der Prozess basiert auf dem *Dialogic Learning*.

Das Programm zeigt, dass Teilnehmende dazu motiviert sind, in Bereiche vorzudringen, „die häufig als ‚für die Gebildeten' oder ‚für die Elite' betrachtet werden" *(ebd.)*. Sie realisieren, dass ihr Wissen und ihre intellektuelle Kapazität nicht begrenzt sind, sondern dass sie durchaus fähig sind, über die in der Literatur dargebotenen Themen zu reflektieren und zu diskutieren. In der klassischen Literatur geht es häufig um das Leben marginalisierter Menschen. Sowohl das Sprechen über Themen, die bei den Teilnehmenden bis zu einem gewissen Grad Erinnerungen an ihr eigenes Leben hervorrufen, als auch die Tatsache, dass ihnen Zugang zu einem zuvor versperrten Bereich gewährt wird, tragen zu einer aktiven Beteiligung an der Diskussion bei. Dies wiederum ermutigt die Teilnehmenden dazu, ihre Lese- und Schreibkompetenz zu erweitern. Schließlich kann diese Erfahrung zu einer aktiven Beteiligung in anderen Organisationen oder Gruppen führen, wie das folgende Zitat zeigt:

> *Manche von uns, die in La Tertulia lesen gelernt haben, sind jetzt in kulturellen Organisationen involviert und kämpfen für eine Bildung, die auf demokratischen und egalitären Werten aufbaut. Das Interesse an sozialen Fragen und an Bildungsthemen hat in unserem Leben zugenommen, weil wir die Rolle der Bildung und ihre Bedeutung im Prozess der persönlichen und sozialen Entwicklung erkannt haben (Puigvert u.a. 2000, S. 2).*

Indem sie klassische Literatur lesen und ihre Ansichten und ihr Verständnis dieser Texte miteinander teilen, beginnen die Teilnehmenden, Bedeutungen ihres Lebens und für ihr Leben zu transformieren. Die Positionen von Exklusion und Inklusion, von Marginalität und Mainstream, von Dazugehören und Nichtdazugehören, sind immer – analog der Geschichte – Teil der Diskussion und können folglich im Hinblick auf das eigene Leben und die eigenen Lebensgeschichten angewandt und untersucht werden. In seinem Buch *Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning* beschreibt *Ramón Flecha* einen Literaturkreis anhand von persönlichen Erfahrungen. Über den Teilnehmer Manuel berichtet er Folgendes:

> *Er konzentrierte sich von Anfang an auf soziale Themen. Bevor er das Lesen und Schreiben beherrschte, schaffte er es durch mündliches Kommunizieren, eine globale Sicht der Gesellschaft darzulegen und die dramatische Krise der industriellen Arbeiterklasse zu erläutern. Er stellte Fragen und polemisierte kräftig, bis seine eigenen Überlegungen seine Wahrnehmungen klärten. (…). Die innere Stärke von Manuels Rebellion war viel größer als die Starrheit seines traditionellen Kampfstils. Das Konzept des Perspektivenwechsels führte zur Wiedererweckung seines sozialen Enthusiasmus. Es ging hier nicht um einen Zusammenbruch der Solidarität im Allgemeinen, sondern lediglich ihrer typischen Erscheinungsformen in der Industriegesellschaft. Die Beteiligung an der Klärung der neuen Situation erfüllte ihn mit Hoffnung, ebenso wie das Planen anderer Wege der Suche nach Gleichheit (Flecha 2000, S. 37).*

Der Grund, warum Manuel sich entschied, die Schule zu besuchen, war der, dass er Lese- und Schreibfähigkeiten und ein Abschlusszeugnis erwerben wollte. Zwar schaffte er es, sich die grundlegenden Regeln des Schreibens anzueignen, doch sah er sich gleich mit dem nächsten Problem konfrontiert: mit den vielen Rechtschreibfehlern, derer er nicht Herr zu werden schien. Weil er sie nicht in den Griff bekam, gab er die Idee auf, vom Alphabetisierungskurs in den Kurs „Neue Leser" vorzurücken. Ebenso stellte er die positive Wirkung, welche die Literaturkreise im Hinblick auf die Beseitigung seiner Fehler haben könnten, in Frage.

> *Als er über seine Zweifel im Hinblick auf den Literaturkreis sprach, war seine Frage: ‚Korrigiere ich auf diese Weise meine Fehler?' Goyo (der Koordinator des Kreises) antwortete, dass das Betrachten seiner Mehrsprachigkeit als Fehler eine Barriere war, welche die Elite im Hinblick auf das Lernen der Mehrheit errichtet hatte, und er schlug Manuel vor, sich auf das Verbessern seines Verstehens und Selbstausdrucks zu konzentrieren. Manuels Antwort ließ den Lehrer viele Dinge noch einmal überdenken: ‚Klar! Das hört sich gut an, aber Sie wären kein Lehrer, wenn Sie meine Fehler machen würden, und ich werde, so lange ich sie mache, keinen Eignungstest für eine Arbeitsstelle bestehen, wenn es sein muss.' Goyo verstand, dass es so eine Sache war, die Barrieren zu beseitigen, während sie noch existierten. Auf jeden Fall war es unredlich, anderen das Recht zu verweigern, von dem man selber bereits Gebrauch gemacht hat, und die Bedeutung, die das Beseitigen seiner Rechtschreibfehler für Manuel hatte, in Zweifel zu ziehen, wenn man selber keine machte und dadurch ein Diplom und eine Arbeit bekommen hatte (Flecha 2000, S. 41).*

Das Beispiel zeigt, dass die Lernerfahrung beiderseitig ist und dass sowohl der Lernende als auch der Koordinator zu neuem Verständnis gelangen:

> *Menschen, die über keinen Schulabschluss verfügen, gewinnen neue Selbstachtung, wenn sie realisieren, dass sie dem Lehrer etwas beibringen können und dass sie viel lernen können, wenn sie sich untereinander unterhalten. Plötzlich hören sie auf, passive Wissensempfänger zu sein, und beginnen, aktiv Wissen zu schaffen. Lesen und Reflexion gewinnen an Tiefe, sobald Menschen erkennen, dass die Gruppe ihre Beiträge schätzt (Flecha 2000, S. 4).*

Manuel nahm weiterhin an den Literaturkreisen teil und belegte einen zusätzlichen Kurs, in dem der Schwerpunkt auf der Rechtschreibung lag.

Ein anderer Teilnehmer des Literaturkreises war Antonio: Er gehörte zur Gemeinschaft der Sinti und Roma und hatte wegen seines kulturellen Hintergrunds Vorurteile und Diskriminierung erfahren. Antonios Beiträge sorgten für eine differenzierte Wahrnehmung der Gemeinschaft der Sinti und Roma bei den anderen Teilnehmenden des Kreises, die durch die „Worte und Lieder mit Antonio rasch ihre Vorurteile in Bezug auf Gewalt bei ‚Zigeunern' und die Unmöglichkeit der Unabhängigkeit von ‚Zigeunerfrauen' revidierten" *(ebd., S. 114)*. Die Teilnehmenden begannen, die anderen Kulturen in ihrer Unterschiedlichkeit zu schätzen und die Gedanken von Über- und Unterlegenheit zu überwinden. Dasselbe galt für Antonio, der einen Raum fand, in dem er frei über seine Erfahrungen sprechen und sich die Wahrnehmungen anderer anhören konnte.

Die oben beschriebenen Beispiele von Manuel und Antonio zeigen, wie die Teilnahme an Literaturkreisen zu Selbstreflexion und zum Analysieren von Systemen oder sozial und kulturell vordefinierten Wahrnehmungen beiträgt. In seinem Buch stellt *Flecha* zwei Prozesse heraus: die positive Wirkung, die ein egalitärer Dialog auf den Antrieb zum Erwerb akademischer Fähigkeiten hat, und den Transfer zuvor angeeigneten Wissens (kulturelle Intelligenz) in eine neue Umgebung. Um Letzteres zu erreichen, wurde ein aus drei grundlegenden Schritten bestehender Prozess durchgeführt *(vgl. Flecha 2000, S. 10-11)*:

- Der erste Schritt hat mit interaktivem Selbstvertrauen zu tun. Das bedeutet, dass die Gruppe die Fähigkeiten anerkennt, die jede/r Teilnehmende in einem anderen Bereich hat.
- Der zweite Schritt hat mit kultureller Übertragung zu tun. Das bedeutet, die Teilnehmenden entdecken, dass die Fähigkeiten, die sie in bestimmten Bereichen haben, auf andere Zusammenhänge übertragen werden können.
- Der dritte Schritt hat mit dialogischer Kreativität zu tun. Das bedeutet, dass die Beiträge der Teilnehmenden anerkannt und bestärkt werden, weil sie neue Einblicke in das Thema bieten oder neue literarische Interpretationen liefern.

Die obige Beschreibung von Literaturkreisen ist eine sehr positive Darstellung einer alternativen Lernerfahrung für Menschen mit geringen Lese- und Schreibfähigkeiten und für solche, die von der Mainstream-Gesellschaft an den Rand gedrängt worden sind. Trotz der wichtigen Erfahrungen für die Lernenden, die von der Teilnahme an den Kreisen und deren positiven Auswirkungen profitieren – wie das Entwickeln der Fähigkeit, Kritik zu üben und über soziale und kulturelle Bedingungen zu reflektieren – reicht der Besuch dieser Kurse allein zur Überwindung sozialer Barrieren jedoch nicht aus. Das Erlangen von Zugang zu den kulturellen Räumen der gebildeten und/oder wohlhabenden Gesellschaftsschichten „erfordert die Koordination verschiedener sozialer Bewegungen, welche die Machtbasis in Frage stellen, die die Herrschaft einiger Ausgewählter über die Mehrheit begründet“ *(ebd., S. 11)*. Nichtsdestoweniger sind alternative Bildungsprogramme, die auf dem Gedanken der Gleichheit basieren, im Bereich der Erwachsenenbildung ein wichtiger und notwendiger erster Schritt, wenn es darum geht, für diejenigen da zu sein, die geringere Chancen haben, sich Zugang zu Bildungsräumen zu verschaffen.

Möglichkeiten des Transfers

Das Konzept des *Dialogic Learning* zu übernehmen und es in die Lernumgebungen anderer Fächer einzuführen ist möglich und wünschenswert. Wenn eine derartige Methode nie zuvor in Erwägung gezogen oder in die Tat umgesetzt worden ist, wird es jedoch Zeit brauchen, zu lernen, wie *Dialogic Learning* in der Praxis funktioniert und wie es richtig angewandt werden kann. Ein erster Schritt wird getan sein, wenn die Verantwortlichen beginnen, sich beim Aufstellen von Programmen am *Dialogic Learning* und an den sieben Prinzipien, welche die Basis für das Konzept darstellen, zu orientieren. Es ist eine Frage der Flexibilität, der ständigen Reflexion und des kommunikativen Austauschs mit allen am Projekt Beteiligten, von Lernenden und Bewohnern des Stadtviertels bis zu Lehrenden und Koordinator/inn/en.

Dialogic Learning muss nicht unbedingt als ein großes Projekt seinen Anfang nehmen, wie es in dem oben beschriebenen Gemeinschaftszentrum der Fall war. *Dialogic Learning* kann in einzelnen Kursräumen angewandt und später auf andere Lernumgebungen oder ganze Programme ausgedehnt werden. Teilnehmende, d.h. Lernende und Lehrende, müssen Erfahrung im Nutzen dieser Methode als Unterrichtsverfahren gewinnen, bevor sie sich zutrauen, sie erfolgreich anzuwenden. Das Konzept an sich erfordert beständiges Lernen und laufende Weiterentwicklung; es zielt nicht darauf ab, eine endgültig festgelegte und universell anwendbare Richtlinie zu bieten.

In einem kürzlich im Internet veröffentlichten Bericht beschreibt *Bruce Missingham* von der *Monash University* in Australien, wie er dialogische Lern- und Lehransätze in einem Kurs an der Universität angewandt hat. Ebenso wie die Teilnehmenden der meisten Alphabetisierungs- oder Grundbildungskurse für Erwachsene mit geringen Lese- und Schreibfähigkeiten waren auch die graduierten Studenten mit dem Konzept nicht vertraut. Erst die Einführung in ein neues Thema, bei dem es um Stadtteilentwicklung im Hinblick auf *Community Development* ging, bot „Gelegenheit, die Beziehung zwischen dem, was wir lehren, und dem, wie wir es lehren, neu zu überdenken“ (*Missingham* 2008). In einem ersten Schritt stellte er Prinzipien des *Dialogic Learning* beim „Aushandeln des Curriculums“ vor. Hierdurch wurden die Studenten in einen dialogischen Prozess involviert und begannen ihre Ideen und Wünsche im Hinblick auf den Kurs zum Ausdruck zu bringen. Als Koordinator des Kurses bot *Missingham* Anleitung, indem er den Studenten Informationen zu Hintergrund, Geschichte und anderen für den Kurs relevanten Punkten gab. Gleichzeitig betrachtete er die Studenten als Experten und ließ sie ihr Wissen und ihre bisweilen aus erster Hand gewonnenen Erfahrungen beisteuern. Viele Studenten im Kurs kamen aus Entwicklungsländern und konnten hervorragend Einblick in die Probleme geben, mit denen ihre Heimatländer konfrontiert waren; auch Themen wie Armut und die Zusammenarbeit mit Nichtregierungsorganisationen wurden diskutiert. Die Student/inn/en und die Lehrenden profitierten gleichermaßen von dem egalitären Dialog, während ihre Meinungen und ihr Wissen in diesen verschiedenen Bereichen respektiert wurden.

> *Dialog beinhaltet gegenseitigen Respekt zwischen Pädagogen und Lernenden. Er verlangt von den Pädagogen, vom Thron ihrer herkömmlichen Position der Macht und Autorität, auf den sie von den Bildungsinstitutionen gehoben wurden, herabzusteigen und sich als Co-Lernende, die mit den Lernenden/Teilnehmern zusammenarbeiten, zu positionieren. In einer Gruppe verfügt jeder über irgendein Wissen, das er beitragen kann, und über Lücken*

in anderen Bereichen; und alle versuchen, zusammen zu lernen. Er zielt darauf ab, Studenten als aktive Subjekte zu positionieren, die ihr eigenes entscheidendes Wissen erwerben und aufbauen, statt als passive Empfänger von Wissen, das von mächtigen Institutionen festgesetzt wurde“ (ebd., S. 3).

Lehrende lernen, die Methode des *Dialogic Learning* im Unterricht einzusetzen, indem sie sie anwenden. Die Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass sie das Konzept des *Dialogic Learning* theoretisch verstehen und an seine Wirksamkeit glauben. Lehrende müssen sich von traditionellen Lehrverfahren weg- und zu alternativen Programmen hinbewegen wollen, um sie zum Gelingen zu bringen. Wenn *Dialogic Learning* in Alphabetisierungskursen auf Stadtteilebene stattfindet, beschränkt sich das Lehren oder Koordinieren – anders als in der Universitätsumgebung – nicht auf den Unterricht, sondern es erstreckt sich auch auf den Bereich außerhalb des Kursraums. Dies bedeutet, dass Lehrende sich von vorher festgelegten Konzepten und Unterrichtsplänen entfernen und aktive Teilnehmende ihres eigenen Unterrichts werden müssen; genauso wie Lernende lernen, in einer dialogischen Lernumgebung aktiv zu werden. Dieser Übergang erfordert möglicherweise von den Lehrenden und Koordinator/inn/en eine ebenso große Anstrengung und kann mit Perioden der Frustration einhergehen, wie Lernende sie häufig in ihrem Lernprozess erleben. Aber diese Herausforderung wird sie auch dazu bringen, sich darüber klar zu werden, welcher Inhalt für die erwachsenen Lernenden von Nutzen ist.

Die neue Rolle, die Lehrende oder Koordinator/inn/en übernehmen, zwingt sie dazu, die vorherige, als selbstverständlich betrachtete Rolle der Überlegenheit aufzugeben, die im traditionellen Unterricht mit der Macht, ‚richtige’ und ‚falsche’ Antworten zu bestimmen, verbunden ist. Von dieser Position zurückzutreten ist nicht einfach, ganz gleich, ob die Lehrenden sie besetzen wollen oder nicht. Häufig sind eigene mit Macht verbundene Haltungen nicht eindeutig erkennbar. Ein Lehrer kann sich selbst für sehr offen und rücksichtsvoll halten und seinen Ansatz als partizipatorisch betrachten, während die Lernenden eine ganz andere Wahrnehmung haben.

Diese Hürden sollten jedoch im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung nicht die Einführung von *Dialogic-Learning*-Gruppen verhindern. Wenn der Ansatz konsequent und mit der Unterstützung von Wissenschaftlern, Fachleuten, Lernenden und Betroffenen entwickelt wird, verspricht er eine außergewöhnliche und zukunftsweisende Unterrichtsmethode zu werden. Insbesondere für erwachsene Lernende mit geringen Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten stellt er eine Möglichkeit dar, in einer unbedrohlichen Umgebung, in der ihr Leben und ihre berufliche Erfahrung als gleichwertiges Wissen respektiert werden, Fähigkeiten zu erwerben. Die folgenden Aspekte und Prinzipien sollten bei Start und Ablauf von Alphabetisierungskursen auf der Basis des *Dialogic Learning* berücksichtigt werden:

Im Allgemeinen

- *Dialogic Learning* kann als alternative Methode der Alphabetisierung genutzt werden.
- *Dialogic Learning* bietet die Möglichkeit, formale Anforderungen durch nichtformale Unterrichtsmethoden zu erfüllen.
- *Dialogic Learning* ist ein auf Partizipation und Inklusion ausgerichtetes Modell, das die Lernenden stärkt.

- *Dialogic Learning* ist nicht auf den Unterrichtsraum beschränkt, sondern erfordert das Engagement von Lehrenden und Koordinator/inn/en in der alltäglichen Umgebung der Lernenden.
- *Dialogic Learning* missbilligt machtbezogene Haltungen und strebt nach Gleichheit und Inklusion.
- *Dialogic Learning* kann in jedem Lernkontext angewandt werden.

Im Unterricht

- Vorstellung des *Dialogic Learning* und Diskussion des Konzepts mit allen Teilnehmenden.
- Die Heterogenität der kulturellen Hintergründe und Erfahrungen der Teilnehmenden ist bestimmend bei der Erstellung von Curriculum und Unterrichtsplan.
- Die Erstellung von Curriculum und Unterrichtsplan ist eine Gemeinschaftsaktion; Konsens wird durch egalitären Dialog erzielt.
- Lehrende und Koordinator/inn/en müssen ihre Position der Überlegenheit ‚verlernen' und gleichberechtigte Teilnehmende des Lernkreises werden. Dies bedeutet nicht, dass sie ihr Wissen und ihre Erfahrung nicht zum Ausdruck bringen können, doch werden ihre Beiträge als gleichwertig betrachtet und sind offen für Kritik und Fragen.
- Lehrende müssen in der Lernumgebung jede Stimme und auch jedes Schweigen respektieren.
- Die Zusammenarbeit zwischen den Teilnehmenden ist wesentlich für den Lernprozess und für die Art und Weise, wie instrumentelle Fähigkeiten erworben werden.
- Konsens über die Interpretation der Wirklichkeit wird durch das Kollektiv der Teilnehmenden erzielt.
- Den Lernenden sollte Gelegenheit gegeben werden, den Unterricht zu leiten oder ihre eigenen Workshops zu entwerfen.

Anforderungen

- Räume zum Lernen und für den kommunikativen Austausch finden.
- Finanzierungsquellen finden.
- Das Konzept des *Dialogic Learning* verstehen und mit seinen Prinzipien vertraut werden.
- Schulungen für neue Lehrende und Koordinator/inn/en anbieten.
- Bildung als etwas betrachten, das nicht neutral, sondern politisch ist.
- Lernende als Experten in ihrem Kompetenzbereich, für die örtlichen Gegebenheiten, ihre Kultur etc. ansehen.
- Kooperation zwischen Bildungsinstitutionen, Forschern, Teilnehmenden, Bewohnern des Stadtviertels und allen anderen an einem derartigen Projekt Beteiligten.

- Für das Konzept werben, um ehrenamtliche Mitarbeiter/innen mit unterschiedlichem Hintergrund und unterschiedlichen Erfahrungen zu gewinnen.
- Sämtliche Bildungsangebote müssen kostenlos sein und die Inklusion aller ermöglichen.
- Einbeziehung der Lernenden und aller Beteiligten in die Organisation des Projekts.
- Geduld und Durchhaltevermögen; es wird eine Zeit lang dauern, bis ein solches Projekt erfolgreich läuft.

Schlussbemerkungen

Der vorliegende Bericht verfolgt zwei Ziele: ein Beispiel für eine Methode der Erwachsenenbildung vorzustellen und die Transfermöglichkeiten dieser Methode aufzuzeigen. Wie oben beschrieben, ist Kommunikation in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen das signifikanteste Merkmal der Informationsgesellschaft, doch wird der dialogischen Kommunikation in herkömmlichen Alphabetisierungskursen für Erwachsene bislang keine Priorität eingeräumt. Das Konzept des *Dialogic Learning* nutzt die Kraft des Dialogs für die Vermittlung, das Erlernen und die Entwicklung von Fähigkeiten. Zu diesen gehören instrumentelle Anforderungen und Techniken der Informationsauswahl und Informationsverarbeitung, wie sie die heutige Welt fordert.

Die Transformation einer herkömmlichen Bildungsumgebung in eine dialogische und auf Partizipation ausgerichtete impliziert einen Prozess, der schließlich Einfluss auf alle Beteiligten haben wird. Auch werden möglicherweise nicht direkt beteiligte Personen beeinflusst, die beobachten, wie Freunde oder Nachbarn zu selbstbewussten und aktiven Personen geworden sind. Das Beispiel des Erwachsenenbildungszentrum *La Verneda-Sant Martí* hat dies gezeigt.

Das Beispiel hat jedoch auch gezeigt, dass für die Realisierung eines solchen Projektes ein enormes Maß an Flexibilität benötigt wird. Dies betrifft organisatorische Dinge wie die Öffnungszeiten, die Gründung von Vereinen und die Koordination der Kurse. Außerdem wird viel Mitarbeit auf ehrenamtlicher Basis benötigt.

Beim Beginn eines Projektes wie des oben erwähnten ist es von grundlegender Bedeutung, die Ideen potenzieller Teilnehmender sowie die Meinungen von Mitarbeiter/inne/n und Bewohnern des betreffenden Stadtteils in den Planungsprozess mit einzubeziehen. Auf diese Weise können grundsätzliche Entscheidungen bezüglich des Standorts, des täglichen Projektmanagements und der Art von Kursen, die angeboten werden sollen, gemeinsam getroffen werden. Bei diesem Vorgehen wird die gesellschaftliche Heterogenität anerkannt und geschätzt. Es entstehen neue Ansätze, die Diversität und Unterschiedlichkeit als Bestandteil der sozialen Interaktion und des Lernprozesses mit einbeziehen.

Die Dankbarkeit der Teilnehmenden und das positive Ergebnis der Unterrichtsmethode, das *La Verneda-Sant Martí* verzeichnen konnte, lassen keinen Zweifel daran, dass es sich bei der auf *Dialogic Learning* basierenden Erwachsenenbildung um ein Konzept handelt, das es wert ist, weiter verfolgt zu werden.

Interview mit Maria Padrós und Lena de Botton[11]

Maria Padrós ist Professorin im Fachbereich Didaktik und Bildungsorganisation an der Universität von Barcelona. Zu ihren Forschungsinteressen gehören demokratische Bildung, die Überwindung von Ungleichheiten und Jugend- und Erwachsenenbildung.

Lena de Botton ist Dozentin im Fachbereich Soziologische Theorie, Rechtsphilosophie und Methoden der Sozialwissenschaften an der Universität von Barcelona. Zu ihren Forschungsinteressen gehören kulturelle Gruppen, dialogischer Feminismus und Migration.

F: Wann wurde CREA gegründet und wie viele Leute arbeiten für CREA?

M.P.: CREA wurde vor ungefähr 16 Jahren gegründet. Es ist ein Forschungszentrum, das sich mit Erwachsenenbildung und den besten Methoden in diesem Bereich beschäftigt, und es befasst sich immer auch mit Problemen der Ungleichheit. Das bedeutet, dass CREA ein Forschungszentrum ist, das mit dem Ziel, Ungleichheiten zu überwinden, Theorien und Verfahren erforscht. Eines unserer Hauptforschungsgebiete ist die Erwachsenenbildung, aber wir führen auch Forschung zu Bildung und Inklusion durch, zu Bildung und dem Schulsystem, zu Migration, kulturellen Gruppen, zu Geschlechterfragen, Gewalt gegen Frauen, zu Feminismus, zu Medien und Technologien und anderen Themen. Der Schwerpunkt liegt immer auf dem Überwinden von Ungleichheiten und darauf, welche Gründe und Methoden zu den Ungleichheiten führen und welche von ihnen wegführen. Ein Merkmal unserer Forschung ist, dass wir als methodischen Ansatz eine kommunikativ-kritische Methode verwenden. Das bedeutet, dass die Menschen, mit denen wir uns befassen, immer in den Forschungsprozess eingebunden werden. Wir erforschen sie nicht, wir forschen mit ihnen. Wir sind Forscher von unterschiedlichen Universitäten und aus verschiedenen Wissensbereichen, wie Soziologie, Biologie und Geschichte. Insgesamt arbeiten etwa 60 bis 70 Leute für CREA.

F: Es ist eine Herausforderung, Theorie und Praxis zu verbinden. Wie sieht das in der Praxis aus?

M.P.: Der Schlüssel für das Realisieren eines Dialogs zwischen Theorie und Praxis liegt im Einbeziehen von Menschen aus der Praxis, von Organisationen oder Vereinen, die mit diesem Forschungsgebiet verbunden sind. Wenn wir beispielsweise im Bereich Migration arbeiten, beziehen wir Migrantenorganisationen mit ein. Wir arbeiten mit ihnen in Form eines egalitären Dialogs. Wir besprechen mit den Gruppen Ziele und Ergebnisse und das Forschungsdesign.

L.B.: Bei allen Projekten gibt es einen Rat, an dem die betroffenen Personen beteiligt sind. Bei einem Projekt zum Thema Migration würden wir zum Beispiel einen Rat mit Immigranten haben und mit ihnen unsere Schlussfolgerungen aus dem Projekt besprechen. Diese Besprechungen sind sehr wichtig.

11 Das Interview fand im Dezember 2008 im Büro von CREA in Barcelona statt.

F: Welches ist die Reaktion von Fachleuten und den Betroffenen auf diesen Ansatz? Unterstützen sie ihn?

M.P.: Es kommt manchmal vor, dass Gruppen nicht untersucht werden möchten. Aber häufig sprechen sie wirklich gerne über Themen, die sie betreffen. Unsere Erfahrung ist, dass Menschen es gut finden, auf egalitäre Art und Weise beteiligt zu werden; sie möchten nicht als Objekte, sondern als Subjekte gesehen werden.

L.B.: Wir versuchen auch sicherzustellen, dass wir Menschen einbeziehen, die *wirklich* betroffen sind. Manchmal – zum Beispiel im Fall von Migrantenorganisationen – repräsentieren die beteiligten Migranten nur die etablierte Gruppe von Migranten. Sie arbeiten schon seit 20 Jahren in der Organisation und stehen nicht vor den Problemen der Mehrheit der Immigrant/inn/en. Wir müssen dafür sorgen, dass wir die richtigen Menschen erreichen und involvieren, um ihre Lebensbedingungen, Schwierigkeiten usw. zu untersuchen.

F: Wie erreichen und involvieren Sie betroffene Personen? Wenn diese so sehr marginalisiert sind, dass sie von der Bevölkerung isoliert sind, kann das eine sehr schwierige Aufgabe sein.

L.B.: Organisationen, die es sich zum Ziel gesetzt haben, Ungleichheiten zu überwinden, schaffen es häufig, Menschen anzuziehen, die sich üblicherweise nicht beteiligen würden. Beispielsweise haben wir gesehen, wie Mitarbeiter von Organisationen es schafften, Treffen mit Frauen zu organisieren, mit Roma-Frauen und -Mädchen, und mit ihnen über Bildung zu sprechen und darüber, was sie lernen und studieren wollen; sie haben es geschafft, Begegnungen mit Mädchen zwischen 6 und 16 Jahren zu haben, mit Mädchen und ihren Groß- müttern, und sie sprechen über Themen, die sie etwas angehen: zum Beispiel darüber, wie man die Roma-Identität aufrecht erhält und trotzdem studiert ... und wir von CREA kommen von einem Forschungszentrum, also bereiten wir keine Aktivitäten oder Unterrichtsstunden für die Teilnehmer vor, sondern arbeiten gemeinsam mit diesen Organisationen, und so erreichen wir die betroffenen Personen.

F: Ich würde gerne auf die Methode des Dialogic Learning zurückkommen und darauf, wie sie bei Menschen, die alphabetisiert werden, funktioniert.

L.B.: Ich bin schon seit langem – freiwillig – in ein Projekt mit marokkanischen Frauen involviert, die nicht lesen und schreiben können. Für die Verbesserung ihrer Lese- und Schreibfähigkeiten ist es wichtig, dass neben dem Unterrichten des Stoffes auch andere Elemente mit einbezogen werden. Zum Beispiel ist dieser Kurs speziell für Frauen; im ersten Jahr begannen wir mit 4 Frauen, und am Ende dieses Jahres waren wir 40 Frauen in der Alphabetisierungsgruppe. Das ist deshalb möglich, weil die Methode die Lese- und Schreibkompetenz mit den Erfahrungen jeder einzelnen Frau verbindet. In diesem Kurs sprechen wir beispielsweise über Erfahrungen und lernen gleichzeitig Sprachen. Manchmal haben wir Spanisch- oder Katalanischkurse. Für Roma-Frauen haben wir manchmal Kurse für das Autofahren oder vielleicht IT-Kurse. Es ist also wichtig, die instrumentelle Dimension zu gewährleisten, aber auch, das Gefühl von Solidarität zu erleben.

M.P.: Im traditionellen Unterricht ist es das instrumentelle Lernen, das zählt. Beim Ansatz des *Dialogic Learning* ist es wichtig, dass Menschen schnell, so schnell wie möglich das Lesen, Schreiben und Rechnen lernen ... aber er trennt nicht, er kombiniert und verstärkt das Lernen durch die Beteiligung der Menschen und weil die Menschen lernen, wie das Lernen geht. Sie entscheiden, wann sie anfangen und wann sie aufhören und an welchen Tagen sie kommen und welches Buch für sie geeignet ist und welche Methoden ihnen zusagen. Aber wir betonen immer die Bedeutung der instrumentellen Dimension des Lernens ... in Alphabetisierungskursen, aber auch in allen anderen Fächern.

F: Erhalten die Lehrer eine Schulung? Wie werden sie darauf vorbereitet, Kurse auf egalitärer Basis zu leiten?

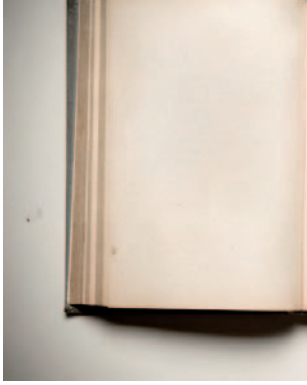
M.P.: Es gibt vier verschiedene Lehrgänge, aber es gibt auch Kongresse und Seminare. Etwa alle zwei Jahre findet ein Kongress für Menschen statt, die mit Literaturkreisen arbeiten oder solche Kreise entwickeln. Sie geben ihre Erfahrungen weiter und schulen manchmal andere. Vor ungefähr einem Monat gab es einen Kongress in einem benachteiligten Stadtviertel von Sevilla. In dem Gebiet gibt es viele soziale Probleme und große Armut. Dort wurde ein Raum – ein großes Zelt – für den Kongress geschaffen, und etwa 400 Organisationen aus unterschiedlichen Teilen Spaniens reisten für die Versammlung an. Den Tag über fanden Besprechungen statt, am Morgen und am Nachmittag, und es gab eine Videokonferenz mit Brasilien, damit Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung mit Menschen, die mit ähnlichen Methoden in Brasilien arbeiten, geteilt werden konnten ... Und es gab andere Treffen mit Menschen aus Alphabetisierungskursen und aus der Grundbildung. Sie treffen sich und sprechen über ihre Interessen. Lehrer nehmen teil, aber sie haben den Lernenden zuzuhören. Das ist eine weitere Art der Schulung.

F: Vielen Dank für das Gespräch.

Literatur

- *Abbey, Nicholas* (2005): *Developing 21st Century Teaching and Learning: Dialogic Literacy*. Im Internet unter: http://www.newhorizons.org/strategies/literacy/abbey.htm http://www.newhorizons.org
- *CREA*: *New trends in raising demands for learning among adults at risk of exclusion; Case Study: Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí*. Im Internet unter: http://www.ergonkek.gr/pathways/papers/Paper%20CREA_New%20trends%2in%20raising%20demand.pdf
- *De Botton, Lena/Puigvert, Lidía/Sánchez-Aroca, Montse* (2005): *The Inclusion of Other Women: Breaking the Silence through Dialogic Learning*. Dordrecht. Springer
- *Degener, Sophie* (2001): *Making Sense of Critical Pedagogy in Adult Literacy Education.* In: *Comings, John/Garner, Barbara/Smith, Christine* (Hg.): *Annual Review of Adult Learning and Literacy*, Vol. 2, S. 26-62
- *European Commission* (2006/2007): *The Education System in Spain 2006/07*. Eurybase. Im Internet unter: www.eurydice.org
- *Flecha, Ramón* (2000): *Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning. Lanham*
- *Flecha, Ramón*: *Participatory democracy and marginalised groups*. Barcelona: CREA. Im Internet unter: http://llw.acs.si/ac/09/cd/full_papers_plenary/Flecha.pdf
- *Freire, Paulo* (1998): *Pedagogy of Freedom – Ethics, Democracy and Civic Courage*. Lanham
- *Gómez, Jesús* (2000): *Learning Communities: A social model of education in the information society*, Im Internet unter: http://www.erdi.info/ESs/ES%202000/jes%C3%BAs_g%C3%B3mez_crea.htm
- *Gómez, Jesús* (2001): *Portrait Adult Education Spain*. Im Internet unter: http://www.die-bonn.de/erdi/Documents/Country_Report_Spain.pdf
- *Gómez, Jesús*: *Recruiting at the margins – Dialogic learning and democratic participation*. Im Internet unter: http://www.eaea.org/it/index.php?k=12028
- *Missingham, Bruce* (2008): *Participatory Learning in University Development Studies, Critical Pedagogy Conference's Weblog*. Im Internet unter: http://criticalpedagogyconference.wordpress.com/2008/05/15/critical-pedagogy-and-participatory-learning-for-social-transformation-the-role-of-higher-education-conference/
- *Puigvert, Lídia/Sordé, Tere/Soler, Marta* (2000): *La Tertulia: A Dialogic Model of Adult Basic Education in the New Information Age*. AERC Proceedings. Im Internet unter: http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/puigvertl&etal-web.htm
- *Oliver, Esther* (2007): *Spanish contexts of Adult Education: trends towards democratisation. International Course of Lectures: Trends in Adult and Continuing Education in Europe* (University Duisburg-Essen). Im Internet unter: http://www.die-bonn.de/doks/oliver0701.pdf

- Sanz, Florentino (2008): *Spanish-language Literature Review. In Teaching, Learning and Assessment for Adults: Improving Foundation Skills*, OECD Publishing. Im Internet unter: http://dx.doi.org/10.1787/172280657610
- Soler, Marta/Aubert, Adriana (2001): *La Verneda-Sant Martí Adult Education Center: Dialogic Learning and Democratic Participation both Within and Without*. Im Internet unter: http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2001/2001soler.htm



Contact

Sabina Hussain, PhD
Research Associate

German Institute for Adult Education
Leibniz Centre for Lifelong Learning

Friedrich-Ebert-Allee 38
53113 Bonn
Germany

T +49 (0)228 3294-180
F +49 (0)228 3294-399

hussain@die-bonn.de

Anette Speidel
Project Assistance

T +49 (0)228 3294-309
F +49 (0)228 3294-399

speidel@die-bonn.de

For additional information please visit:
www.die-bonn.de/state-of-the-art
www.die-bonn.de/alpha-wissen

Imprint

© German Institute for Adult Education
Leibniz Centre for Lifelong Learning

Editorial: Sabina Hussain
Translated into German by: Christine Sadler, Hamburg
Layout: Die Medienarchitekten, Bonn
Pictures: istockphoto
Print: Warlich Druck Ahrweiler GmbH

May 2009

Kontakt

Sabina Hussain, PhD
Wissenschaftliche Mitarbeiterin

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

Friedrich-Ebert-Allee 38
53113 Bonn
Deutschland

T +49 (0)228 3294-180
F +49 (0)228 3294-399

hussain@die-bonn.de

Anette Speidel
Projekt Assistenz

T +49 (0)228 3294-309
F +49 (0)228 3294-399

speidel@die-bonn.de

Weitere Informationen finden Sie unter:
www.die-bonn.de/state-of-the-art
www.die-bonn.de/alpha-wissen

Impressum

© Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Text und Redaktion: Sabina Hussain
Aus dem Englischen übersetzt von: Christine Sadler, Hamburg
Grafik und Satz: Die Medienarchitekten, Bonn
Fotos: istockphoto
Druck: Warlich Druck Ahrweiler GmbH

Mai 2009

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen
German Institute for Adult Education
Leibniz Centre for Lifelong Learning

alphabund
Forschung zur Alphabetisierung & Grundbildung

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

www.die-bonn.de/state-of-the-art

Sabina Hussain

Das Konzept des Dialogic Learning. Good Practices aus Spanien/The Concept of Dialogic Learning. Good Practices from Spain

Projektbericht/Project report

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Online im Internet:
URL: http://www.die-bonn.de/doks/hussain0901.pdf
Online veröffentlicht am: 18.06.09
Stand Informationen: Mai 2009
Dokument aus dem Internetservice texte.online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung
http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp

Dieses Dokument wird unter folgender creative commons-Lizenz veröffentlicht:
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/

Abstract

Sabina Hussain (2009): Das Konzept des Dialogic Learning. Good Practices aus Spanien /The Concept of Dialogic Learning. Good Practices from Spain

In heutigen Gesellschaftsformen wird Literalität als Voraussetzung für die Teilnahme sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich des täglichen Lebens betrachtet. Sie gilt als Menschenrecht, als Instrument der persönlichen Partizipation (*empowerment*). Auf internationaler Ebene besteht Konsens darüber, dass Literalität über Chancen entscheidet und den Zugang zu den heutigen Informationsgesellschaften eröffnet. Dennoch sind viele Erwachsene in Industrie- und Entwicklungsländern aufgrund ihres unzureichenden Bildungshintergrunds gesellschaftlich marginalisiert.
Der vorliegende Bericht ist Teil des vom *BMBF* finanzierten und vom *DIE* durchgeführten Projekts *„Alphabetisierung/Grundbildung – State of the Art aus historischer und systematischer Perspektive im Hinblick auf Transfermöglichkeiten“*. Er beschreibt ein *Good-Practice*-Beispiel aus Spanien. Der Schwerpunkt liegt auf dem Konzept des *Dialogic Learning*, das im Stadtteilzentrum *La Verneda-Sant Martí* in Barcelona eingeführt und umgesetzt wurde. Die Intention liegt darin, das Konzept des *Dialogic Learning* als einen innovativen Ansatz im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung anzuerkennen. Die erfolgreiche Umsetzung der partizipativen und auf Inklusion ausgerichteten Methoden dieses Konzepts dient als bemerkenswertes und übertragbares Beispiel, das mit der kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Heterogenität der heutigen Gesellschaften korrespondiert. Dementsprechend richtet sich der Blick nicht vorrangig auf Quoten oder veröffentlichte Daten zur Zahl erwachsener Analphabeten in Spanien, es wird vielmehr ein aus diesem Land stammendes herausragendes innovatives Konzept vorgestellt.

In today’s societies literacy is regarded as the prerequisite for participating in the professional and private spheres of everyday life. It is regarded as a human right, a tool for personal empowerment and a tool to influence the behaviour of individuals, families and communities. Despite the international consensus that literacy skills determine opportunities and provide access to today’s information-based societies, many adults in both industrialized and developing countries find themselves on the margins of society due to their insufficient educational background.
The report from Spain is part of a research project entitled, *Literacy/Basic Education – State of the Art from a historical and systematic perspective in terms of transferability*, financed by the *Federal Ministry of Education and research (BMBF)* in Germany and conducted by the *German Institute for Adult Education – Leibniz Centre for Lifelong Learning (DIE)*. The following report depicts an example of a good practice from Spain. Its focus is set on the concept of *Dialogic Learning* as introduced and realised in the community centre *La Verneda Sant Martí* in Barcelona. Its intention is to recognize the concept of dialogic learning as an alternative approach for teaching literacy to adults. The successful implementation of inclusionary and participative practices of this concept serves as one noteworthy and transferable example that corresponds with the cultural, social and economic heterogeneity of today’s societies. Accordingly, the focus of this report is not set on the current situation of literacy levels or published data on the number of illiterate adults in Spain, but rather on the depiction of an outstanding innovative concept that derives from this country.

Autorin

Sabina Hussain, PhD, ist Mitarbeiterin im Programm „Inklusion durch Weiterbildung“ im Forschungs- und Entwicklungszentrum (FEZ) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung.