

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 19, 2013

Community Education

Konzepte und Beispiele
der Gemeinwesenarbeit

Zur Bestimmungsproblematik von Community Education

Befunde aus einer Fallstudie zum
irischen Community Education Network

Matthias Alke



Zur Bestimmungsproblematik von Community Education

Befunde aus einer Fallstudie zum irischen Community Education Network

Matthias Alke

Alke, Matthias (2013): Zur Bestimmungsproblematik von Community Education. Befunde aus einer Fallstudie zum irischen Community Education Network.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 19, 2013. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-19/meb13-19.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Community Education, Irland, Übersetzungsproblem, Community Development Bewegung, Netzwerk, gemeinwesenorientierte Bildungsarbeit, partizipationsorientierte Steuerung, AONTAS

Kurzzusammenfassung

Der Beitrag thematisiert die Bestimmungsproblematik von Community Education, die weit über die Übersetzungsschwierigkeit des Begriffes in die deutsche Sprache hinausgeht. Am Beispiel Irlands wird aufgezeigt, dass auch in Ländern mit einer längeren Tradition von Community Education differente Auslegungen vorliegen, die eine Verständigung sowohl bezogen auf die Theoriebildung als auch hinsichtlich der konkreten Bildungspraxis erschweren. Beschrieben wird das irische Community Education Network, in dem sich AkteurInnen unabhängiger Gruppen und Vereinigungen aus dem Bereich der Community Education aus der Republik Irland zusammengeschlossen haben. In diesem Netzwerk ist eine gemeinsame Definition von Community Education im Sinne einer Professionalisierungs- und Institutionalierungsstrategie entwickelt worden. Dabei handelte es sich um einen längerfristigen, teils konflikthafter Klärungs- und Bestimmungsprozess, der im Beitrag nachgezeichnet wird. Wesentlich für den Abschluss einer gemeinsamen Definition war der partizipationsorientierte Steuerungsansatz. Im Schlusskapitel werden Rückschlüsse für die Frage der Anschlussfähigkeit von Community Education im deutschsprachigen Raum gezogen.

03

Zur Bestimmungsproblematik von Community Education

Befunde aus einer Fallstudie zum irischen Community Education Network

Matthias Alke

Community Education hat vor allem im angelsächsischen Raum eine lange Tradition. Entsprechende Bildungsansätze finden sich aber auch in Asien, Lateinamerika oder in den USA. Im deutschsprachigen Raum ist Community Education nicht traditionell verankert, wengleich sie beispielsweise in Österreich durch Initiativen wie Stadtteilarbeit, Lernende Regionen oder gemeinwesenorientierte Bildungsarbeit Impulse erfahren hat.

Community Education wird eng in Zusammenhang mit Gemeinwesenorientierung und zivilgesellschaftlichem Engagement diskutiert und zielt auf die Vernetzung und Ressourcennutzung innerhalb sozialräumlicher Strukturen ab. Neben dem Engagement und der Kooperation der AkteurInnen wird vor allem deren Partizipation betont, denn *„partizipative Lernprozesse [tragen] wesentlich zum individuellen Empowerment und zur lokalen Sicherung der Teilhabechancen durch Selbstorganisation unter Berücksichtigung der lokalen und regionalen Bedürfnisse bei“* (Republik Österreich 2011, S. 32). Um eine stärkere Weiterbildungsbeteiligung, insbesondere in dünn besiedelten Gebieten, zu ermöglichen, sollen deshalb derlei Ansätze und Initiativen im Rahmen der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich (LLL:2020) verstärkt werden (vgl. ebd., S. 34).

Die daraus resultierende Frage nach der Anschlussfähigkeit von Community Education an die Erwachsenenbildung ist aber nicht neu. In den späten 1980er und frühen 1990er Jahren finden sich eine Reihe von Beiträgen, die diese Frage thematisieren und nach

sinnvollen Anschlüssen in theoretischer Hinsicht als auch nach sinnvollen Anschlüssen an die bestehende Bildungspraxis suchen (siehe Buhren 1992; Hornberg 1989). Dabei ist auch auf das Übersetzungsproblem von Community Education verwiesen worden, das sich insbesondere am Begriff „Community“ entfacht, der sich nicht ohne Sinnverlust ins Deutsche übertragen lässt. Zwar wird im Deutschen häufig „Gemeinwesen“ als synonyme Begriff herangezogen, aber Community beinhaltet weitere Bedeutungen. Es bezeichnet z.B. eine geografische Kategorie und Personen, die in einem bestimmten Gebiet gemeinsam leben. *„Man findet ebenso gruppenspezifische Merkmale als Definitionskriterien. Darüber hinaus wird der Begriff auch benutzt, um gemeinsame Einstellungen, Interessen und Übereinstimmung auszudrücken, sowie für gemeinschaftlichen Besitz und Teilhabe an etwas, ein Aspekt, der den deutschen Begriffen fehlt, der aber in Community Education einen wichtigen Platz einnimmt. Schließlich kann Community eine Verwaltungseinheit bezeichnen, und es kann eine ganze Gesellschaft als Community bezeichnet werden“* (Löbbecke 1989, S. 5). Vor diesem Hintergrund wird offenkundig, dass Community

nicht nur ein vieldeutiger Begriff ist, sondern in gesellschaftlichen Strukturen tief verankert und durch vielfältige Erscheinungsformen traditionell geprägt ist. Das erklärt wiederum die Besonderheit von Community Education: *„Community Education als Programm kann in der täglichen Praxis viel bedeuten oder auch sehr wenig, ist in vielem Interpretationssache [...] [und] keine ein für allemal feststehende Methode pädagogischen Vorgehens, ist keine didaktische Theorie, sondern eine von Fall zu Fall neu bestimmende Größe, festgelegt primär über die Interessen, Bedürfnisse und Möglichkeiten der Beteiligten“* (Klement 1990, S. 10f.).

Aus der Vieldeutigkeit von Community Education leiten sich Schwierigkeiten hinsichtlich einer Theoriebildung ab. Diese zeigen sich beispielsweise darin, dass kein international vergleichender Diskurs zur Bestimmung von Community Education zu verzeichnen ist. Erklären lässt sich dies auch damit, dass selbst innerhalb der Länder mit einer längeren Tradition von Community Education größtenteils kein einheitliches Verständnis vorliegt. Zwar sind in historischer Hinsicht die verschiedenen Bewegungen von Community Education aufgearbeitet und teilweise systematisiert worden (siehe Lovett et al. 2003), das Bestimmungsproblem ist in diesen Ländern aber ebenso virulent wie im deutschsprachigen Raum.

Im Folgenden soll dieser Problemhorizont am Beispiel der Community Education in der Republik Irland beleuchtet werden. Dieser wird dort von den AkteurInnen aus der Bildungspraxis wahrgenommen, diskutiert und bearbeitet. Anhand ausgewählter prägnanter Befunde aus einer Fallstudie¹, die sich mit dem irischen Community Education Network befasst hat, soll ein Einblick in die Bestimmungsproblematik verschafft werden. Innerhalb dieses nationalen Netzwerkes, in dem sich AkteurInnen aus dem Bereich Community Education zusammengeschlossen haben, wurde der Versuch unternommen, eine Definition von Community Education zu entwickeln. Dabei handelte es sich um einen

längerfristigen Diskussions- und Klärungsprozess, der sich zuweilen an der Grenze des Scheiterns bewegte, aber durch eine gemeinsame Bestimmung von Community Education schließlich zu einer Festigung und zum Fortbestand des Netzwerkes führte.

Dieser Prozess vermittelt nicht nur einen Eindruck von der Besonderheit der irischen Community Education, er macht zugleich auf Aspekte aufmerksam, die im Hinblick auf die Übersetzungs- und Anschlussfähigkeit von Community Education im deutschsprachigen Raum bedeutsam erscheinen.

Zunächst werden die historische Genese von Community Education in der Republik Irland skizziert sowie das Community Education Network vorgestellt. Anschließend werden der Klärungs- und Bestimmungsprozess von Community Education innerhalb des Netzwerkes nachgezeichnet und der partizipationsorientierte Steuerungsansatz als wesentliche Gelingensbedingung für den Abschluss einer gemeinsamen Definition von Community Education dargelegt. Im Schlusskapitel werden Rückschlüsse für die Diskussion im deutschsprachigen Raum gezogen.

Community Education in der Republik Irland

Bis in die 1980er Jahre war die irische Erwachsenenbildung vor allem durch die Vocational Education Committees (VEC) geprägt, die ihren Ursprung in einem 1930 verabschiedeten Bildungsgesetz haben und sich bis in die 1960er Jahre als „Vocational schools“ flächendeckend etablierten (vgl. McDonnell 2003, S. 48)². Auch heute bilden die VEC-Einrichtungen noch den größten Bereich formal organisierter Erwachsenenbildung in Irland. Da in den 1980er Jahren viele irische Communities, ganz gleich ob in Städten oder ländlichen Gebieten, von zunehmender Arbeitslosigkeit, Armut, Emigration und sozialer Exklusion bedroht waren, entwickelten sich vielerorts informelle Gruppen und Initiativen, um die damit verbundenen Probleme

1 Dabei sind im Mai und November 2012 leitfadengestützte Interviews mit der Koordinatorin sowie mit Mitgliedern aus dem Netzwerk geführt worden. Darüber hinaus haben zwei teilnehmende Beobachtungen an Netzwerktreffen stattgefunden und es sind verschiedene Dokumente aus der Netzwerkarbeit in die Untersuchung einbezogen worden. Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (siehe Kuckartz 2012).

2 Neben den VECs entstanden im gleichen Zeitraum auch Organisationen der Erwachsenenbildung im kirchlichen oder gewerkschaftlichen Kontext. Zur Historie der Erwachsenenbildung in Irland und ihre Entwicklungsverläufe bis 1960 vgl. Bosche 1998, S. 74f.

und Benachteiligungen in Eigenverantwortung anzugehen und einen sozialen Wandel herbeizuführen (vgl. Bosche/Brady 2013, S. 30). „*The growth of the literacy movement in the 1980s gave a new impetus to Adult Education and drew attention to the existence of real educational disadvantage among adults*“ (AONTAS 2004, S. 9), wodurch sich vielerorts „*locally based day-time Adult Education groups*“ (ebd.) gründeten. Neben der Erwachsenen-alphabetisierung entstanden aber auch Angebote der „*second chance education, personal development and other courses in response to local learners needs*“ (McDonnell 2003, S. 48). Diese Initiativen gingen vor allem von Frauen aus, die den Barrieren im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt entgegenzutreten wollten (vgl. Bosche 1998, S. 84). In der Folgezeit konstituierten sich etliche Gruppen, Initiativen und Vereinigungen, die sich als Community Education verstanden. Viele von ihnen waren von der Bewegung Paolo Freires beeinflusst und leiteten aus dieser ihr pädagogisches Handeln ab, andere Gruppen waren wiederum stärker aus der Community Development Bewegung hervorgegangen (vgl. Hornberg 1989, S. 17).

Während in den 1980er Jahren die Community Education Gruppen größtenteils ohne staatliche finanzielle Unterstützung arbeiteten, ergaben sich in den 1990er Jahren Fördermöglichkeiten zum Teil durch EU-Programme oder Initiativen seitens des Department of Education (vgl. AONTAS 2004, S. 10). Vor diesem Hintergrund wurden vielerorts auch Community Centres gegründet oder an bestehende Institutionen angebunden. Gleichzeitig lösten sich auch Gruppen und Initiativen wieder auf oder verschwanden. Durch die Bedeutungszuweisung non-formaler Lernprozesse im Kontext der europäischen Bildungsprogrammatik des Lebenslangen Lernens gewann Community Education Ende der 1990er Jahre auch an politischer Aufmerksamkeit, die sich in deren Aufnahme in das irische White Paper „*Learning for Life*“ (2000) widerspiegelt. Community Education „*was portrayed as pioneering, innovative and experiential employing creative methods. The adopted view of community education was of non-formal, process-focused learning that took place in non-hierarchical settings, and offered opportunities for individual development and social analysis. It also created the potential for the learner group to engage in local or social change to address structural barriers*“ (Bailey et al. 2010, S. 23).

Viele der Gruppierungen und Vereinigungen aus dem Bereich Community Education schlossen sich der National Adult Learning Organisation (AONTAS) an, denn diese „*had a strong commitment to community education. The organization has written and commissioned a number of research and policy publications about it. It has also coordinated a number of capacity building initiatives for the community education sector. The organisation is concerned with promoting the sector’s sustainability and contributing to debate about appropriate investment in community education*“ (ebd.). Neben den Studien von AONTAS entstanden seit Beginn der Bewegung Fallstudien und Begleitforschungen zur irischen Community Education (für einen Überblick siehe Connolly 2003). Sie fand auch Eingang an den irischen Universitäten. So existiert z.B. an der Universität in Maynooth ein eigenes Department of Adult and Community Education, das neben Studiengängen auch Qualifizierungs- und Weiterbildungsmaßnahmen für AkteurInnen der Community Education anbietet.

Trotz dieser Entwicklungen liegt in Irland bislang keine allgemeinverbindliche Definition von Community Education vor. Einigkeit scheint über die Differenzierung in zwei Richtungen zu bestehen, auf die auch im skizzierten White Paper rekurriert wird: „*On the one hand, it [Community Education; M.A.] has been seen as an extension of the service provided by second and third-level education institutions into the wider community. In this sense, it could be seen to incorporate almost all adult learning opportunities provided by the formal education sectors at community level – it is education in the community but not of the community*“ (Department of Education and Science 2000, S. 110). Demgegenüber bezieht sich die andere Richtung „*in a more ideological sense as a process of communal education towards empowerment, both at an individual and collective level [...] an interactive challenging process, not only in terms of its content but also in terms of its methodologies and decision-making processes*“ (ebd.).

Das Community Education Network

Das Community Education Network ist von AONTAS vor sieben Jahren (Stand 2013) initiiert worden und wird seither von einer ihrer MitarbeiterInnen koordiniert. Ausgangspunkt bildete die Tatsache,

dass sich dem Dachverband AONTAS immer mehr AkteurInnen der Community Education anschlossen, diese aber noch zu wenig Berücksichtigung in der konkreten Verbandsarbeit fanden. Somit entstand die Idee, eine Plattform zu gründen, welche stärker auf die Perspektiven und Interessen von Community Education eingehen sollte. Zudem hatten sich durch EU-Projekte erste Netzwerkstrukturen zwischen AkteurInnen der Community Education entwickelt, die hierfür als Anknüpfungspunkte fungieren konnten. Daneben sind weitere AkteurInnen aus der gesamten Republik eingeladen worden, sich am Netzwerk zu beteiligen.

In den ersten beiden Jahren des Community Education Networks (2006–2007) standen allgemeine Klärungsprozesse im Vordergrund; innerhalb des ersten Jahres gründete sich eine Steuerungsgruppe. Nach Abschluss einer gemeinsamen Definitionsfindung von Community Education fanden in den darauffolgenden Jahren vor allem Lobby- und Öffentlichkeitsarbeit statt und es wurden entsprechende Trainingsangebote für die Mitglieder konzipiert und umgesetzt. Ab 2011 wurde die Professionalisierung von Community Education stärker thematisiert und 2012 wurden verschiedene Module entwickelt und durchgeführt. Mittlerweile gehören dem Netzwerk ca. 130 Mitglieder aus dem Bereich Community Education an.

Der Klärungs- und Bestimmungsprozess im Netzwerk

Rekonstruiert man den ca. zwei Jahre andauernden Klärungs- und Bestimmungsprozess von Community Education innerhalb des Netzwerkes, so liegt der Ursprung in der Entstehungssituation des Netzwerkes selbst. In dieser Phase wurde laut Aussage der Koordinatorin vor allem die Frage fokussiert, welche AkteurInnen an einem Netzwerk teilnehmen könnten, „because we didn’t have criteria of who should participate“. Im Rahmen der ersten Treffen bildete sich schließlich eine klare Abgrenzung heraus, die den AkteurInnen unabhängiger Vereine, Initiativen oder Community Centers entstammte, die in der Mehrzahl vertreten waren. Diese sprachen sich deutlich gegen die Beteiligung von Personen aus dem VEC-Bereich aus, u.a. da einige von diesen zum damaligen Zeitpunkt EntscheidungsträgerInnen von Unterstützungs- und Finanzierungsmaßnahmen waren. Somit vollzog sich die Abgrenzung entlang der

vorne skizzierten zwei groben Ausrichtungen. Die Koordinatorin des Community Education Networks legte im Interview dar, dass jene AkteurInnen, die Community Education als Service anboten, aber nicht selbst Teil der Community waren, nach und nach den Netzwerktreffen fernblieben. Somit regulierte sich in dieser ersten Phase die Teilnahme. Zwar liegen keine fixierten Mitgliedschaftsregelungen vor, aber mittlerweile ist informell festgeschrieben, wem die Teilnahme vorbehalten ist und wem nicht.

Nun ließe sich bezüglich des Klärungs- und Bestimmungsprozesses von Community Education vermuten, dass dieser durch die ausschließliche Beteiligung von Mitgliedern aus dem Bereich der unabhängigen Community Education leichter vonstattengeht. Die interviewten AkteurInnen berichteten allerdings, dass bei den Netzwerkmitgliedern Vorbehalte und Skepsis gegenüber Auslegungen von Community Education, die nicht ihrer eigenen entsprachen, offenkundig wurden und es aufgrund der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen zu spannungsgeladenen Diskussionen kam. Darum versuchte die Koordinatorin von Beginn an, den Klärungs- und Diskussionsprozess stärker zu strukturieren. Als Ausgangspunkt wurden die offiziellen Definitionen aus dem White Paper als Markierungspunkte verwendet, zu denen sich jedes Mitglied verorten sollte. Dabei ging es zunächst um die Selbstreflexion des eigenen pädagogischen Handelns. In einem zweiten Schritt wurden dann die Relationen zwischen den einzelnen Verortungen erschlossen, um Zusammenhänge, Ähnlichkeiten und Unterschiede sichtbar werden zu lassen. Rückblickend beschrieb die Koordinatorin ihr Vorgehen im Interview wie folgt: „What we tried to do was expose those views in a way that was respectful [...] to realize that this diversity will exist in the network but it could still be cohesive and have a common goal.“

Der Klärungs- und Diskussionsprozess dauerte mehrere Netzwerktreffen an und bewegte sich zuweilen an der Grenze des Scheiterns, weil es sowohl in grundlegenden als auch Detailfragen immer wieder zu Auseinandersetzungen zwischen den Netzwerkmitgliedern kam. Nach knapp zwei Jahren wurde folgende Definition verabschiedet: „*Community education is a process of personal and community transformation, empowerment, challenge, social change and collective responsiveness.*“

It is community-led reflecting and valuing the lived experiences of individuals and their community. Through its ethos and holistic approach community education builds the capacity of groups to engage in developing a teaching and learning process that is creative, participative and needs-based. Community education is grounded on principles of justice, equality and inclusiveness. It differs from general adult education provision due to its political and radical focus” (Bailey et al. 2010, S. 71). Bezugnehmend auf den langen Klärungs- und Bestimmungsprozess folgte die Koordinatorin: „It was difficult enough, but it made the group much more cohesive after we had created the definition.”

Wie lässt sich dieses Resümee erklären? Warum ist der beschriebene Prozess gelungen? Diese Fragen sollen im Folgenden entlang des partizipationsorientierten Steuerungsansatzes, einem zentralen Befund aus der Fallstudie, vertieft werden.

Partizipationsorientierte Steuerung als Gelingensbedingung

Im Rahmen der Fallstudie wurde u.a. die konkrete Vorgehensweise bezüglich der Koordination und Steuerung des Netzwerkes untersucht. Wie sich zeigte, war dafür im ersten Jahr des Bestehens des Netzwerkes eine Steuerungsgruppe installiert worden, an der die Mitglieder für jeweils zwei Jahre teilnehmen können. Die Mitglieder selbst werden durch ein Rotationsprinzip sukzessive ausgewechselt. Nicht nur diese Steuerungsgruppe, sondern auch das beobachtbare Selbstverständnis der Koordinatorin verweisen auf einen partizipationsorientierten Steuerungsansatz, durch den der skizzierte Klärungs- und Bestimmungsprozess forciert wurde und der zum Abschluss einer gemeinsamen Definition von Community Education führen konnte.

Die Partizipation der Mitglieder ist durch das Rotationsprinzip in der Steuerungsgruppe strukturell verankert. Innerhalb dieser findet die Vor- und Nachbereitung von Netzwerktreffen statt und werden mittel- und langfristige Ziele und Entwicklungen des Netzwerkes thematisiert. In dieser Hinsicht fungiert die Steuerungsgruppe, wie die Koordinatorin ausführte, als ein „sounding board of how we should address issues [...] It’s a kind of like being near to the ground, even though it has a good connection with members”.

Das Selbstverständnis der Koordinatorin kann als „Bottom-up“-Strategie gedeutet werden, denn den Ausgangspunkt für jegliche Themensetzung und jeglichen Arbeitsschwerpunkt im Netzwerk bilden die Interessen und Bedarfe der Mitglieder. So war es zu Beginn dem Vorstand von AONTAS zufolge zunächst offen, ob sich tatsächlich ein Netzwerk etablieren ließe: „But essentially we didn’t have a pre-designed idea about the network. We didn’t know what it would look like in the end. I think that is the strength that it grew out of the work the people did”.

Dieses partizipationsorientierte Steuerungsverständnis kann durchaus zu ambivalenten Situationen führen. So schilderte die interviewte Koordinatorin im Hinblick auf die Mitgliederregulierung, dass sie damit durchaus Schwierigkeiten hatte: „Which is really difficult because I guess I wanted to keep it quite open.“ Gleichwohl spiegelt sich hier wider, dass das partizipationsorientierte Steuerungsverständnis konsequent angewendet wird. Denn die Entscheidung bezüglich Öffnung und Schließung des Netzwerkes wurde von den Teilnehmenden der ersten Netzwerktreffen getroffen und nicht von der Koordinatorin.

Resümee und Ausblick

Die skizzierten Befunde aus dem irischen Kontext lassen sichtbar werden, dass die Bestimmung von Community Education im deutschsprachigen Raum keinesfalls nur eine Übersetzungsschwierigkeit darstellt. Vielmehr verdeutlichen sie, dass die Bestimmungsproblematik trotz einer längeren Tradition von Community Education virulent sein kann.

Der dargelegte Bestimmungsprozess innerhalb des Community Education Networks in Irland kann im Sinne einer Professionalisierungs- und Institutionalierungsstrategie verstanden werden. Zum Netzwerk gehören ausschließlich AkteurInnen der unabhängigen Community Education, die sich von den Vocational Education Committees (VEC) absetzen. Ihr Interesse richtet sich darauf, ihre Ausrichtung von Community Education zu professionalisieren und dieser im Gesamtgefüge des irischen Bildungssystems einen festen Platz einzuräumen. Theoriebildung ist dabei eher nachrangig und der Bestimmungsprozess als solcher folgt keiner wissenschaftlichen Methode.

Es kann resümiert werden, dass dadurch zwar der Diskurs um die Bestimmung von Community Education in gewisse Bahnen gelenkt, aber gleichwohl nicht garantiert wird, dass in Irland auch differente Auslegungen nebeneinander existieren. Folglich kann Community Education insgesamt als eine begriffliche Klammer betrachtet werden, die verschiedene Bildungsansätze und pädagogische Orientierungen fasst und gleichsam lose zusammenbindet. Dabei wäre hinsichtlich weiterer empirischer Untersuchungen zu fragen, welche Elemente zentral sind und wie weit diese begriffliche Klammer strapaziert werden kann. In Anlehnung an die ange deuteten Konfliktlagen aus dem irischen Kontext ist zu vermuten, dass es zuweilen – metaphorisch gesprochen – zu begrifflichen Überdehnungen kommt.

In Bezug auf die Diskussionen um Community Education im deutschsprachigen Raum wird offenkundig, dass das Übersetzungsproblem schwer zu lösen ist. Es wäre zu überlegen, ob in Anlehnung an die seit einigen Jahren stärkere Internationalisierung keine Übersetzung vorgenommen, sondern der englische

Begriff konsequent beibehalten werden sollte (vgl. Bosche/Brady 2013, S. 30). Dies würde bestenfalls auch eine stärkere international vergleichende Diskussion forcieren, die im Moment nur rudimentär vorhanden, jedoch notwendig ist, um Erscheinungsformen von Community Education in Deutschland und Österreich im Sinne einer Theoriebildung stärker zu untersuchen.

Hinsichtlich einer zunehmenden Fokussierung von Community Education in der Bildungspraxis lässt sich am Beispiel Irlands nachvollziehen, dass diese sich vor allem als „Grassroot-Bewegung“ formiert hat und die AkteurInnen ein ausgeprägtes Autonomie- und Partizipationsbewusstsein aufweisen. Diese Besonderheit schließt an die eingangs skizzierte Bedeutung von partizipativen Lernprozessen durch Community Education im Rahmen der Strategien zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich (LLL:2020) an. Die Erfahrungen aus dem irischen Kontext bieten somit eine Reflexionsfolie für politische Steuerungs- und Implementierungsmaßnahmen von Community Education.

Literatur

AONTAS – National Adult Learning Organisation (2004): Community Education. Dublin: AONTAS.

Bailey, Natasha et al. (2010): Community Education: More than just a Course. Exploring the Outcomes and Impact of Department of Education and Skills Funded Community Education. Dublin: AONTAS. Online im Internet: http://www.aontas.com/download/pdf/community_education_more_than_just_a_course.pdf [Stand: 2013-04-05].

Bosche, Brigitte (1998): Frauen und Frauenbildung vor dem Hintergrund der Modernisierungsprozesse in Irland. Eine Untersuchung am Beispiel der Women's Education Groups (= unveröff. Diplomarbeit).

Bosche, Brigitte/Brady, Berni (2013): Benefits des Community Learning. Ergebnisse aus Irland. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 20, 1, S. 30-33.

Buhren, Claus G. (1992): Community Education – Neue Wege in der Erwachsenenbildung. In: Päd. Extra, H. 7/8, S. 29-32.

Connolly, Brid (2003): Community Education: Listening to the Voices. In: The Adult Learner. The Irish Journal of Adult and Community Education 5, S. 9-19.

Department of Education and Science (2000): Learning for Life (2000): White Paper on Adult Education. Dublin: Government of Ireland. Online im Internet: http://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/fe_aduled_wp.pdf [Stand: 2013-04-05].

Hornberg, Sabine (1989): Community Education – die neue Zauberformel in der Erwachsenenbildung? In: Päd. Extra & demokratische Erziehung 2, 5, S. 15-18.

Klement, Christa (1990): Gemeinwesenorientierte Erziehung und Bildung im Sinne von Community Education als Antwort auf gesellschaftspolitische Herausforderungen der Gegenwart. Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris: Peter Lang.

Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Löbbecke, Peter (1989): Erwachsenenbildung und Community Education. Theoretische Überlegungen und Perspektiven. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.

Lovett, Tom et al. (2003): Community Education and Community Action. In: Jarvis, Peter (Hrsg.): Adult and Continuing Education: Major Themes in Education VII. Routledge: Chapman and Hall, S. 214-228.

McDonnell, Fiona (2003): Adult Education in the Republic of Ireland. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 10, 3, S. 48-49.

Republik Österreich (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich (LLL:2020). Online im Internet: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20916/lll/lll-arbeitspapier_ebook_gross.pdf [Stand: 2013-03-14].



Foto: K.K.

Matthias Alke, M.A.

alke@die-bonn.de
<http://www.die-bonn.de>
+49 (0)228 3294-132

Matthias Alke studierte Erziehungs- und Theaterwissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum. Von 2008 bis 2010 war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter im bbb Büro für berufliche Bildungsplanung in Dortmund tätig. Seit 2010 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn und promoviert im Rahmen der dort angesiedelten Leibniz Graduate School für empirische Weiterbildungsforschung. Zudem ist er Lehrbeauftragter am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung an der Ruhr-Universität Bochum. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Kooperationen und Netzwerke in der Weiterbildung, Organisationsforschung, Generationenwechsel in der Weiterbildung, arbeitsbezogene Grundbildung sowie Community Education.

On the Problem of Determination in Community Education

Findings from a case study of the Irish Community Education Network

Abstract

The topic of this article is the problem of determination of the term “community education”, which goes way beyond the difficulty in translating the concept into German. The example of Ireland is used to show that in countries with a longer tradition of community education, there are different interpretations that make it difficult to come to an agreement both when theorizing and when putting education into practice. A description is given of the Irish Community Education Network, a network that connects people in the Republic of Ireland who are active in independent groups and organizations in the field of community education. This network has developed a common definition for community education in the sense of a strategy for professionalization and institutionalization. This strategy involves a long-term and in part conflict-laden process of clarification and determination, which is portrayed in the article. To come up with a common definition, it was essential to make use of a participation-oriented management approach. In the final section, conclusions are drawn about the compatibility of community education in German-speaking countries.

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des BMUKK
Projekträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Koordination u. Redaktion: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783732244317

Medieninhaber



Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Herausgeber der Ausgabe 19, 2013

Mag. Ingolf Erler (Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Mag. Wilfried Hackl (Geschäftsführender Hrsg., Institut EDUCON)

Fachredaktion

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Ina Zwerger (ORF Radio Ö1)

Online-Redaktion

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Marlene Schretter

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das Magazin erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p.A. Institut EDUCON
Bürgergasse 8-10
A-8010 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>