



Community Development and Education

Konzeptionelle Positionierungen zwischen Affirmation und Emanzipation

CHRISTINE ZEUNER

Zusammenfassung

Community Development and Education beschreibt Praktiken, die das Ziel verfolgen, die Lebensbedingungen v. a. marginalisierter und wenig privilegierter Bevölkerungsgruppen in Communities zu verbessern. Prinzipien wie Empowerment, Hilfe zur Selbsthilfe, Anwaltschaft, kritische Bewusstseinsbildung zeichnen solche Ansätze in unterschiedlichen Graden aus. Der Begriff wird transnational genutzt, entzieht sich aber einer einheitlichen Definition. Daher kann *Community Development and Education* verstanden werden als Prozess, Methode, Programm oder als Bewegung. Je nach Zielsetzungen entwickeln mögliche Akteur*innen (Mitglieder einer Community, der Zivilgesellschaft und ihrer Organisationen, staatliche Stellen) unterschiedliche Ansätze und Konzepte.

Stichworte: Community Development and Education, Gemeinschaft und Gesellschaft, kritische Bildungsprozesse, Partizipation, Empowerment, Hilfe zur Selbsthilfe

Abstract

Community Development and Education describes practices that seek to improve the living conditions of marginalised and less privileged groups in communities. Principles like empowerment, self-help, advocacy, critical awareness raising characterize such approaches in different degrees. The term is used transnationally, but does not have a common definition. Therefore *Community Development and Education* can be understood as a process, a method, a program or a movement. Depending on the objectives, potential actors (members of a community, civil society and its organisations, governmental agencies) develop different approaches and concepts.

Keywords: community development and education, community and society, critical processes of education, participation, empowerment, capacity building

1 Community Development and Education: Ein diffuses Feld

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, einen Einblick in das Thema *Community Development and Education* aus konzeptioneller Perspektive zu geben. Es zeigt sich international als ein sehr diffuses Feld, dessen Schwerpunkte und Besonderheiten in ihrer Differenziertheit in einem kurzen Überblick nur ansatzweise erfasst werden können. *Community Development and Education* ist ein Praxisfeld, das im Sinne von Schreiber-Barsch (2020, in diesem Heft) als transnational bezeichnet werden kann, dessen Ursprünge auf britische und US-amerikanische Ansätze der Settlement-Bewegung Ende des 19. Jahrhunderts zurückgeführt werden. Praktiken von *Community Development and Education*, die sich im letzten Jahrhundert vielfältig rund um den Globus etabliert haben, zeichnet eine hohe Pluralität aus, sie können sowohl mit staatlicher Unterstützung als auch selbstorganisiert und weitgehend autonom erfolgen (Campfens 1997; English u. Mayo 2012; Cnaan u. Milowsky 2018; Shevellar u. Westoby 2018).

Der Beitrag skizziert wesentliche Zielsetzungen von *Community Development and Education* vor dem Hintergrund unterschiedlicher theoretischer und politischer Verortungen. Es ist nicht intendiert, eine vergleichende Perspektive in Bezug auf eine – inhaltlich und disziplinär anders gelagerte – Diskussion des Themas im deutschsprachigen Raum zu entfalten. Denn in diesem Fall müsste auf Ansätze der Gemeinwesenarbeit rekurriert werden, die v. a. in der sozialen Arbeit verortet sind (Oelschlägel 2013a). Der Zusammenhang mit der Erwachsenenbildung kann in Verbindung gebracht werden mit Diskursen zum informellen Lernen bezogen auf Varianten wie experimentelles Lernen, Lernen als reflexive Praxis, Lernen als kollektive Praxis, forschendes Lernen (Gilchrist 2013, 15–16). Allerdings ist er damit nicht deckungsgleich, weil *Community Development and Education*-Konzepte durchaus zielgerichtete Bildungsprozesse mit beinhalten können, die auch auf non-formale Lernarrangements zurückgreifen.¹

Ausgangspunkt des Beitrags ist eine Begriffsklärung (2), an die sich in systematisierender Absicht eine Darstellung von theoretischen Positionen zu *Community Development and Education* anschließt, die in der internationalen Literatur als grundlegend bezeichnet werden (3). Abschnitt 4 setzt sich mit dem Bildungs- und Vermittlungsaspekt auseinander, der vielen Ansätzen inhärent ist. Abschnitt 5 schlägt einen Bogen von der Theorie zur Praxis, indem zunächst frühe Entwicklungen von *Community Development and Education*-Ansätzen in ihrem sozial-historischen Kontext begründet werden. Anschließend werden Ziele und Entwicklungen des *Antigonish-Movement* vorgestellt, die ihren Ausgangspunkt in Nova Scotia in Kanada zu Beginn des 20. Jahrhunderts haben. Sie entstand vor dem Hintergrund spezifischer regionaler Bedingungen und entwickelte ihre Ansätze nach dem Zweiten Weltkrieg stetig weiter, sodass sie mittlerweile als transnationaler *Community Development and Education*-Ansatz eingeschätzt werden kann. Der Beitrag schließt mit einer Einschätzung der Befunde (6).

Die Überschrift „Konzeptionelle Positionierungen zwischen Affirmation und Emanzipation“ weist auf die Diversität möglicher *Community Development and Education*-Ansätze in Bezug auf ihre Zielsetzungen und Interessen hin, von denen ausgehend je nach politischen, theoretischen Verortungen und organisatorischen Anbindungen vielfältige konkrete Handlungsansätze abgeleitet werden. Damit legt die Darstellung den Fokus bewusst auf eine einführende theoretische und konzeptionelle Einordnung und Systematisierung von *Community Development and Education*-Konzepten und erhebt nicht den Anspruch einer umfassenden Referierung der Praxis.²

2 Begriffe und Definitionen

Schon der Begriff *Community* selbst ist vieldeutig. *Community* kann sich erstens beziehen auf geografische Dimensionen, also räumlich definiert werden, indem ein Ort oder eine Region als *Community* bezeichnet werden (Christenson, Findley u. Robinson 1994, 6). Zweitens bezeichnet *Community* eine Gruppe von Personen, die gleiche Interessen verfolgen (ebd.). Der Begriff Interessen ist dabei weit gefasst, sie können intellektuelle, politische, wirtschaftliche, soziale Angelegenheiten betreffen, für die sich eine *Community* gemeinsam einsetzt, die handlungsleitend und identitätsbestimmend wirken. Die gemeinsamen Interessen „communities of interests“ erzeugen Ab- und Ausgrenzungen nach außen, womit eine *Community* zwar nach innen Stabilität erzeugt, gleichzeitig aber Inklusions- und Exklusionsmechanismen inkorporiert (Shaw 2007, 29).

Communities können sich auf lokal begrenzte Einheiten wie Nachbarschaften beziehen, die einen Mikrokosmos und damit eine lokale Interaktionsarena innerhalb einer größeren Gesellschaft darstellen. In der Regel kommunizieren sie mit der Gesellschaft, in die sie eingebettet und von der sie in ihrer Existenz abhängig sind (Christenson u. a. 1994, 7). Soziale Interaktion kann dabei zum einen soziale Praktiken betreffen, die in Organisationen einer *Community* stattfinden und in Beziehung zu lokalen Regierungsformen stehen. Zum anderen kann sie sich auf gemeinsame Werte, Normen, Gebräuche, Traditionen, Regeln usw. beziehen, die Grundlagen des Handelns werden (ebd.). In diesem Sinn gilt: „Community is a way of living and being“ (Cnaan u. Milowsky 2018, V).

Eine erweiterte Definition versteht unter *Communities* Netzwerke von Personen, die gleiche Zielsetzungen und Interessen verfolgen, aber nicht an einen besonderen Ort oder Raum gebunden sind. Besonders in den letzten zwei Jahrzehnten haben in diesem Zusammenhang digitalisierte Formen der sozialen Interaktion und Kommunikation an Bedeutung gewonnen (English u. Mayo 2012, 139–140; Christenson u. a. 1994, 7). Trotz eines möglichen weiten Begriffs wird *Community* im Folgenden im Anschluss an Christenson u. a. definiert als „people that live within a geographically bounded area who are involved in social interaction and have one or more psychological ties with each other and with the place in which they live“ (ebd., 1994, 9).

Im Rahmen der Diskussionen um *Community Development and Education* sind für den Begriff *development* mindestens drei jeweils normativ begründete Definitionsvarianten auszumachen:

1. *Improvement*: Ziel ist die Verbesserung v. a. der sozialen Lage einer Community. Soziale Transformationsprozesse sollen zu höherer Verteilungsgerechtigkeit in Bezug auf Dienstleistungen und Gemeingüter wie Gesundheitsvorsorge, soziale Fürsorge, Bildung führen, aber auch größere ökonomische und politische Gerechtigkeit erzeugen (ebd.).
2. *Growth*: Es geht primär um ökonomisches Wachstum, einschließlich technologischer Entwicklungen.
3. *Social change*: Gezielter sozialer Wandel erfordert die Festlegung von Zielen für angestrebte Transformationen, die wiederum auf Aushandlungsprozessen zwischen den Beteiligten beruhen und gleichzeitig Steuerungsmechanismen auf politischer Ebene unterliegen.

Als problematisch gilt, dass die Ziele und auch die Wege zu Veränderungen nicht unbedingt von allen Beteiligten geteilt werden und jede Form von *Community Development* sich dem Problem gegenübersehen kann, dass „No major restructuring of benefits in society, country or community occurs without some cost to a segment of that society, country, or community (ebd., 10).

Verbunden mit *Development* werden Überlegungen zur Art und Weise des sozialen Wandels und möglicher zielgerichteter Interventionen, die Christenson u. a. im Wesentlichen drei Typen zuordnen: Hilfe zur Selbsthilfe („self-help“), technische Unterstützung („technical assistance“) und die sog. „conflict approaches“. Vor dem Hintergrund der Analyse sozialer Konflikte sollen politische und gesellschaftliche Transformationen durchgesetzt werden – auch wenn die Strategien selbst wieder Konflikte erzeugen (ebd., 11). Die Autoren betonen, dass die Typen sich nicht gegenseitig ausschließen müssen, sondern sich auch ergänzen oder überlappen können und v. a. aus analytischen Gründen differenziert werden, um verschiedene Praxisansätze zu erklären. Shaw nimmt diese komplementären Funktionen von *Community Development* auf, indem sie feststellt: „community development is both a professional practice and a political practice“ (2007, 26).

Die Rolle, die *education*, also Bildung im Rahmen von Konzepten der *Community Development and Education* spielen kann, ist sehr unterschiedlich. Es werden vielfältige Bildungskonzepte benannt, die bedeutsam sind (Westoby u. Dowling 2013; English u. Mayo 2012). Die konkreten Ziele, die Bildungsprozessen zugeschrieben werden, ergeben sich jeweils aus dem Kontext und der Konkretisierung in spezifischen Konzepten zu *Community Development and Education*. Ansätze, die Hilfe zur Selbsthilfe oder technische Unterstützung verfolgen, verstehen unter Bildung eher Qualifikation und die Vermittlung von Kompetenzen zur Ausübung bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dagegen greifen konfliktorientierte Ansätze zumeist auf emanzipatorische oder auch radikale bildungstheoretische Konzepte zurück, die eine Analyse und Kritik der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Dimen-

sionen und ihre Auswirkungen auf die Einzelnen und eine Community mit einschließen sowie Veränderungen im Sinne der Mitglieder der Community durchsetzen wollen.

Um zu verdeutlichen, welche unterschiedlichen Funktionen Bildung im Rahmen von *Community Education* haben kann, differenziert Brookfield (1995, 84–89) zwischen Bildung *für* die Community, Bildung *in* der Community und Bildung *der* Community. Im ersten Fall geht es v. a. um die professionelle Planung von organisierten Bildungsprozessen, die Mitglieder der Community in Anspruch nehmen können. Bildung *in* der Community bedeutet die Unterstützung der Bevölkerung bei der Inanspruchnahme der Angebote und schließt informelle Bildungsprozesse mit ein, die innerhalb einer Community möglich sind. Bildung *der* Community beruht auf normativen Vorannahmen, einer bestimmten Idee von Community, die mittels Bildung umgesetzt werden soll. Beteiligt sind sowohl Bildungsarbeiter*innen als Moderator*innen als auch die Mitglieder der Community. Bildungsarbeit im Rahmen kritischer, emanzipatorischer Ansätze von *Community Development* analysiert gemeinsam mit den Mitgliedern einer Community eigene Stärken und Schwächen und formuliert Zielsetzungen

„(...) to heighten the motivation and capacity for self-direction in individuals and community groups. Education of the community and community development are both based on preferences regarding the form of a good, healthy, fully-developed community” (Brookfield 1995, 89).

Die Differenzierung der Perspektive auf die Rolle der Bildung *für* die Community, Bildung *in* der Community und Bildung *der* Community und die damit verbundenen unterschiedlichen Zielsetzungen spiegeln sich auch in einer Systematik von Westoby und Shevellar (2016, 21–22). Sie unterscheiden zwischen Konzepten der „societal guidance“, also der Anleitung von Veränderungen durch externe Personen; der „social mobilisation“, die auf die Mobilisierung der Mitglieder einer Community zur Verbesserung ihrer Lebensverhältnisse zielt, die v. a. von ihnen selbst ausgeht und getragen wird, und des „social learning“, das sich v. a. an Bildungskonzepten orientiert, die den Mitgliedern einer Community zur Kritik- und Urteilsfähigkeit verhelfen mit dem Ziel der individuellen und kollektiven Transformation im Sinne der Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse.

Zielsetzungen und (politische) Reichweite von *Community Development and Education*-Prozessen können also variieren und oszillieren v. a. bezogen auf ihr jeweiliges Selbstverständnis: So können sie sich als soziale oder politische Bewegung verstehen und auf sozialen Wandel, Partizipation und Empowerment ihrer Mitglieder zielen (Itzhaky und Bustin 2018, 247). Oder es werden Strukturveränderungen auf der Mikroebene einer Community angestrebt, womit existierende Machtverhältnisse weitgehend akzeptiert, grundlegende politische und ökonomische Strukturen einer Gesellschaft nicht infrage gestellt und damit adaptive Formen sozialer Inklusion anerkannt werden (Shaw 2007, 27).

3 Systematiken und Positionierungen

Die Ausführungen zeigen, dass es nicht „den“ Ansatz von *Community Development and Education* geben kann. Hilfreich zum Verständnis und zur Einordnung ist eine bereits 1958 von T. Sanders entwickelte Systematik, nach der *Community Development*-Ansätze verstanden werden können als Prozess, als Methode, als Programm und als Bewegung (Christenson u. a. 1994, 12–13).

- *Prozess*: Neutrale Beschreibung von Transformationsprozessen, die eine Community durchlaufen kann, um von einem Zustand zu einem anderen zu kommen. Zum Beispiel bezogen auf den Grad der Beteiligung an Entscheidungen; auf die Nutzung und Einbringung von Ressourcen; auf veränderte Interaktions- und Kooperationsformen innerhalb einer Community. „Emphasis is upon what happens to *people*, socially and psychologically“ (ebd., 13; Hervorhebung im Original).
- *Methode (Prozess und Zielsetzungen)*: Es geht um die praktische Umsetzung eines zielgerichteten Prozesses (s. o.). *Community Development* wird als ein Instrument verstanden, mithilfe dessen bestimmte, vorher festgelegte Ziele umgesetzt werden. Der Wandel, also die intendierten Zustandsveränderungen einer Community, kann über technische Unterstützung, Reorganisation und strukturelle Veränderungen erfolgen oder mithilfe von Qualifizierungs- oder Bildungsprozessen. „Emphasis is upon some *end*“ (ebd.).
- *Programm (Methode und Inhalt)*: *Community Development* soll mittels formalisierter Programme umgesetzt werden, die zumeist von Regierungsseite gesteuert werden. Basierend auf Zielsetzungen werden Inhalte und Methoden festgelegt, um mithilfe gezielter Interventionen Entwicklungsprozesse in die Wege zu leiten. Solche Programme können Bereiche wie Gesundheit, Soziales oder Wirtschaft betreffen und bezogen auf die jeweilige Bedeutung und den Bedarf einer Community durchgeführt werden. „Emphasis is upon *activities*“ (ebd.).
- *Bewegung (Programm und emotionale Dynamik)*: Wird *Community Development* als Bewegung verstanden, verfolgt sie eine Mission, der sich die Beteiligten verpflichten und an die sie sich binden. Charakteristischerweise ist eine Bewegung nicht neutral, sondern bezieht Position. Fortschritt für die Community steht im Mittelpunkt, dabei spielen Werte und Zielsetzungen eine Rolle, aus denen eine Verbesserung der Lebensverhältnisse der Mitglieder einer Community resultiert. – Und zwar nicht nur wirtschaftlich, sondern auch im Rahmen von mehr Selbstbestimmung, Partizipation und Gestaltungsmöglichkeiten entsprechend den eigenen Zielen und Interessen. „It stresses the *idea* of community development as interpreted by its devotees“ (ebd.).

Ohne dass in der neueren Literatur konkret auf diese Systematisierung zurückgegriffen wird, spiegelt sie sich in verschiedensten Versuchen, *Community Development and Education* zu definieren und ihre jeweilige Reichweite einzuschätzen. So unterscheiden Westoby und Dowling (2013, 3) zwischen geografischen, methodologischen

und intellektuellen Traditionen. English und Mayo weisen hin auf eine Verlagerung von *Community Development*-Ansätzen zu individualisierenden Konzepten, die den Bürger/die Bürgerin („citizen“) in den Vordergrund stellen, womit eine Verlagerung von Schwerpunkten einhergeht: „away from the community working together for collectively determined goals to one where individuals are responsible for themselves, and it is everyone for his or her self“ (English u. Mayo 2012, 134).

Deutlich werden Unterschiede jeweils, wenn gefragt wird, wer in Entwicklungsprozesse von Communities involviert wird: Welche Rolle auf der einen Seite der Staat bzw. eine kommunale Regierung oder Vertreter*innen der Zivilgesellschaft übernehmen und auf der anderen Seite, wie aktiv die Mitglieder einer Community selbst Veränderungsprozesse gestalten und beeinflussen (können). Die mögliche Reichweite solcher Beteiligungen spiegelt eine frühe, viel zitierte Definition von *Community Development* der Vereinten Nationen von 1963. Danach kann darunter ein Prozess verstanden werden,

„by which the efforts of the people themselves are united with those of governmental authorities to improve the economic, social, and cultural conditions of communities and enable them to contribute fully to national progress. This complex process is made up of two essential elements: the participation by the people themselves in efforts to improve their level of living, with much reliance as possible in their own initiative; and the provision of technical and other services in ways that encourage initiative, self-help and co-operation“ (ohne Seitenangabe).

Zwar werden grundlegende Zielsetzungen und mögliche Akteure bei *Community Development*-Prozessen definiert, Kritik an dieser Definition wurde aber im Laufe der Zeit v. a. hinsichtlich der starken Betonung der Rolle von Staaten bzw. Regierungen geübt. – Selbst wenn anerkannt wird, dass mittlerweile Regierung, verstanden im Sinne von Governance, den Blick auf die intermediäre Ebene der Zivilgesellschaft öffnet, ohne deren Unterstützung *Community Development* in vielen gesellschaftlichen, politischen und sozialen Kontexten gar nicht erfolgen könnte (English und Mayo 2012, 131; Holst 2018). Dies erfordert den Aufbau partnerschaftlicher Beziehungen zwischen verschiedenen Gruppen, die bis zu einem gewissen Grad notwendig sind, um Veränderungen nachhaltig implementieren zu können.

Aber dennoch verweisen English und Mayo darauf, dass viele neuere Ansätze eher neoliberale Tendenzen aufweisen und sich die Akteure in einer Community immer ihrer Zielsetzungen, verbunden mit ethischen Grundsätzen und Prinzipien, vergewissern sollten (ebd., 138). Diese sehen sie v. a. in Gefahr, wenn Geldgeber mittels staatlich finanzierter Programme *Community Development* in ihrem Sinn steuern wollen (ebd., 139).

4 Bildungstheoretische Begründungen für die Praxis

Die vielfältigen Möglichkeiten, *Community Development and Education* zu verstehen und umzusetzen, spiegeln sich in Ansätzen der Praxis, zu der mittlerweile eine unübersehbare Fülle an Literatur vorliegt (vgl. Campfens 1997, Cnaan u. Milowsky 2018; Shevellar u. Westoby 2018). Es ist an dieser Stelle nicht möglich, genauer auf die differenzierten Ausprägungen einzugehen, vielmehr werden wesentliche bildungstheoretische Begründungen referiert, die bei Bildungsinterventionen in *Community Development*-Prozessen eine Rolle spielen. Die Konzepte enthalten, wie English und Mayo (2012, 131) hervorheben, als Element immer auch Aspekte des lebenslangen Lernens, die sowohl non-formale als auch informelle Lern- und Bildungsprozesse beinhalten können.

Die Entwicklung einer *Community* beruht u. a. auf der Fähigkeit der involvierten Akteure, Zielsetzungen für notwendig oder wünschenswert angesehene Transformationen zu definieren und Prozesse und Prozeduren zu entwickeln, die Veränderungen bewirken. Voraussetzung ist die Diskussion von Ideen, Bedürfnissen und Wünschen, deren Umsetzung gewisser Strukturen und Operationalisierungen bedarf, die wiederum Bildungsprozesse der Beteiligten erfordern. Deren Ziel ist es „empowering the local community and cultivating its ability, in order to improve the quality of life, by both developing the ability of the community to address problems independently and promoting changes in the environment” (Itzhaky und Bustin 2018, 248).

Es liegt auf der Hand, dass je nach Zielsetzung eines *Community Development*-Prozesses – eher strukturbewahrend oder -verändernd – und der beteiligten Akteure auf sehr unterschiedliche Bildungsansätze und -traditionen sowie Lernkonzepte zurückgegriffen wird (Gilchrist 2013). Westoby und Dowling (2013, 2–3) geben einen Überblick über die vielfältigen Ausprägungen und differenzieren sie v. a. hinsichtlich ihrer theoretischen Grundlagen und methodischen Zielsetzungen. So finden sich Traditionen, die eher kommunitaristischen, anarchistischen oder kritischen Richtungen zuzuordnen sind, es wird auf Konzepte von Saul Alinsky oder Paulo Freire verwiesen. Eine aktuelle Definition zu *Community Development* aus kritischer Sicht betont sowohl den Bildungsaspekt als auch die politischen Perspektiven. Die Autorin vertritt

„...a broad idea of ‘community development’ by defining it as a political and social process of education and action to achieve self-determination and social justice for marginalized groups. Community development is not simply reducible to an unproblematic professional practice whereby a practitioner enters a community to support the interests of a particular group. Community development also includes social actions that seek to disrupt and transform unequal political, social and economic institutions and structures” (Emejulu 2011, 379–380).

Weitere theoretische Rahmungen beziehen sich auf die Menschenrechte, den Nachhaltigkeitsdiskurs, den Feminismus, Antirassismus, Transformative Learning, die

Unterstützung von Fähigkeiten und Kompetenzen („people centred capacity building approach“). Sodann wird unterschieden zwischen Ansätzen des sozialen Lernens (*social learning*), sozialer Mobilisierung (*social mobilisation*) und sozialer Führung (*social guidance*) (Westoby und Shevellar 2016, 21–22). Methoden umfassen narrative und dialogische Verfahren, aber auch Ansätze aus der politischen und kulturellen Bildungsarbeit wie Theaterarbeit, Kunst, Medien, Filme und Dokumentarfilme werden genutzt zur Aufklärung und Selbstaufklärung der Beteiligten in den Communities (English u. Mayo 2012, 136–137). Auch existieren Vorschläge, die konkrete Handlungsanleitungen für gelingende Interventionen für *Community Development and Education*-Prozesse umfassen (Shevellar u. Westoby 2016).

5 Von der Theorie zur Praxis: Historische Verortung und Entwicklungen

Während sich die bisherige Darstellung darauf konzentrierte, *Community Development and Education* als transnationale Entwicklungs- und Bildungskonzepte bezogen auf Zielsetzungen und theoretische Begründungen zu systematisieren, ist es zunächst Ziel des folgenden Abschnitts, *Community Development and Education*-Praktiken in historischer Perspektive zu verorten. Im zweiten Teil werden im Sinne eines Praxisbeispiels Grundlagen und Entwicklungen des kanadischen *Antigonish-Movement* skizziert, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts in der Provinz Nova Scotia entstand und in deren Tradition bis heute vielfältige *Community Development and Education*-Prozesse in aller Welt angestoßen und verstetigt werden. Sie ist ein Beispiel für einen Prozess, der sowohl Elemente der *social mobilisation* als auch des *social learning* inkorporiert und in deren Mittelpunkt Bildungsprozesse der Mitglieder einer Community stehen, die Grundlage für Veränderungen politischer, sozialer und ökonomischer Problemlagen in Communities sind.

Historische Verortung und Entwicklung

Erste Konzepte zu *Community Development* wurden im angelsächsischen Sprachraum bereits Mitte des 19. Jahrhunderts entwickelt. Industrialisierung und Landflucht veränderten die ökonomischen und sozialen Bedingungen der armen Bevölkerung, ihre Proletarisierung und Prekarisierung führte zu problematischen Zuständen in den städtischen Industriegebieten Englands. Um diesen Tendenzen etwas entgegenzusetzen, wurde 1884 die *Toynbee Hall* in London von jungen Akademiker gegründet. Humanitäre Zielsetzungen spielten beim Aufbau der sog. „Settlements“ – sozialkulturellen Zentren, in denen Akademiker und die Arbeiterschaft gemeinsam lebten und arbeiteten – eine wesentliche Rolle (Oelschlägel 2013a, 181). Soziale Arbeit in Kombination mit Bildungsinterventionen zielte darauf, die soziale Lage der Arbeiterschaft zu verbessern (Brookfield 1995, Kap. 5; Wagner 2013).

Die Idee der Settlements verbreitete sich in den USA, Kanada und auch in Deutschland jeweils vor dem Hintergrund ökonomischer Transformationsprozesse

und deren einschneidenden sozialen Konsequenzen für die Arbeiterschaft. In den USA und Kanada bezog sich *Community Development* um die Jahrhundertwende zunächst auf die soziale und infrastrukturelle Entwicklung ländlicher Siedlungsgebiete, später wurden in großen Städten entsprechend britischen Vorbildern Konzepte zur Unterstützung der Industriearbeiterschaft entwickelt. So gründete die amerikanische Feministin, Soziologin und Sozialarbeiterin Jane Adams (1860–1935) nach englischem Vorbild 1889 das *Hull House* in Chicago (Oelschlägel 2013a, 181). Neben den humanitär begründeten, eher der Sozialarbeit zuzuordnenden Ansätzen von *Community Development* entwickelte Saul Alinsky (1909–1972) in Chicago einen radikalen Ansatz für *Community Organization*, der auf die Entwicklung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit der Arbeiterschaft zielte. Als radikaler Demokrat setzte sich Alinsky für ihre Selbstbestimmung und Partizipation ein, damit die Arbeiterschaft die Möglichkeiten politischer Beteiligung auf allen politischen Ebenen der Demokratie in ihrem Sinne zu nutzen lernte (Stövesand 2013). Saul Alinskys Denken und Wirken ist für Konzeptionen zu *Community Development and Education* bis heute maßgeblich, wenn es um Ansätze wie *social learning* und *social mobilization* geht.

Auch in Deutschland wurden Ideen der Settlement-Bewegung rezipiert und adaptiert. So entstand 1901 nach dem Vorbild der Toybee-Hall in Hamburg das erste Volkshaus (Oelschlägel 2013a, 181). Größere Bekanntheit erlangte die 1911 in Berlin von dem Theologen Friedrich Siegmund-Schulze (1885–1969) gegründete „Soziale Arbeitsgemeinschaft“ (SAG) Berlin Ost. Gemeinsam mit Gleichgesinnten zog Siegmund-Schulze in den Stadtteil Prenzlauer Berg und gründete dort Beratungs-, Kultur- und Bildungseinrichtungen zur Unterstützung der Arbeiterschaft. Die SAG setzte sich darüber hinaus für kommunal- und sozialpolitische Initiativen ein (Oelschlägel 2013). Nach ihrem Vorbild wurden in Deutschland weitere Initiativen und Einrichtungen gegründet, die sich 1925 zur „Deutschen Vereinigung der Nachbarschaftssiedlungen“ zusammenschlossen. Ihre Arbeit wurde von den Nationalsozialisten unterbunden, viele Akteure mussten emigrieren (ebd., 46). Die Idee der Settlements wurde im Rahmen politisch initiierten Gemeinwesenarbeit nach dem Zweiten Weltkrieg in der Bundesrepublik wieder aufgenommen, diese hatte aber zunächst v. a. soziale Aufgaben, sie vertrat „ein harmonistisches Gesellschaftsverständnis [...], das Widersprüche und gesellschaftliche Konflikte weitgehend ausklammert“ (Oelschlägel 2013a, 183).

Es ist hier nicht der Ort, die weitere Entwicklung der Gemeinwesenarbeit in der Bundesrepublik zu beschreiben, sie ist auch nicht gleichzusetzen mit dem, was in diesem Aufsatz als *Community Development and Education* dargestellt wurde, da diese Ansätze, v. a. wenn sie sich auf kritische Traditionen berufen, sowohl der politischen Partizipation der Betroffenen selbst als auch den dafür notwendigen Bildungsprozessen einen wesentlich höheren Stellenwert zuordnen, als es für die Sozialarbeit gilt. Das heißt aber nicht, dass es in der Geschichte der Gemeinwesenarbeit in Deutschland nicht auch kritische Konzepte gegeben hätte – v. a. in den 1970er Jahren –, die mehr wollten als „curative Sozialtherapie“ zu leisten (ebd., 187). Das Ziel bspw. des

„Arbeitskreises Kritischer Sozialarbeiter“ (AKS) war es, in der Tradition Alinskys systemkritische und konfliktorientierte Ansätze zu entwickeln, um das kritische Bewusstsein der Betroffenen zu stärken und ihnen Hilfe zu Selbsthilfe auch im politische Raum zu bieten (ebd., 188).

Die historische Entwicklung weist auf einen Umstand hin, der bis heute für die Etablierung von *Community Development and Education*-Ansätzen in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Zusammenhängen von Bedeutung ist: Zumeist entstehen Problemlagen in Communities aufgrund veränderter ökonomischer Entwicklungen in einem größeren Rahmen (Christenson u. a. 1994, 15–16). Folgen ökonomischer und technologischer Transformationsprozesse diffundieren bis in die Mikroebene von Gesellschaften und beeinflussen damit Communities v. a. auch bezogen auf ihre wirtschaftlichen Möglichkeiten.

Während viele der frühen Ansätze von *Community Development* aus philanthropischen Gründen initiiert wurden, kritisch werden sie auch als „paternalistisch“ bezeichnet, die harmonistisch und staatstragend ausgerichtet waren, gab es immer auch *Community Development*-Projekte, die dezidiert politische Zielsetzungen verfolgten und zumeist von der Arbeiterbewegung getragen wurden (Shaw 2007, 26). Dabei ging es nicht nur um eine Verbesserung der Lebensbedingungen mit dem Ziel der Durchsetzung sozialer Gerechtigkeit („social justice“), sondern um die Infragestellung aktueller politischer, sozialer und ökonomischer Zustände, die genau die geforderte soziale Gerechtigkeit infrage stellen (Brookfield 1995, 67). Ziel waren und sind politische und gesellschaftliche Transformationsprozesse zur Veränderung dieser Zustände hin zu mehr Demokratie und Partizipation sowie zu einer Umverteilung gesellschaftlicher und ökonomischer Güter. Bevölkerungsgruppen oder Regionen sollten unterstützt werden, die aufgrund ökonomischer Entwicklungen immer stärker in das gesellschaftliche Abseits gerückt und sozial benachteiligt wurden (Shaw 2007, 27).

Das Antigonish-Movement in Nova Scotia, Kanada seit Beginn des 20. Jahrhunderts

Antigonish-Movement bezeichnet eine *Community Development and Education*-Bewegung, die ihren Ursprung und Ausgangspunkt um 1900 in der Stadt Antigonish im Nordosten der Provinz Nova Scotia in Kanada hatte. Die Bewegung ist ein Beispiel für einen Ansatz von *Community Development and Education*, der Grundsätze der *Social Mobilization* und des *Social Learning* miteinander verbindet und in dessen Konzept die Bildungsarbeit v. a. mit der erwachsenen Bevölkerung der Provinz eine besondere Rolle spielt (Zeuner 2020).

Wie in den historischen Begründungen für die Entwicklung von *Community Development and Education*-Konzepten dargestellt, ist auch diese Bewegung auf besondere ökonomische und soziale sowie personenbezogene Konstellationen zurückzuführen. Nova Scotia war am Ende des 19. Jahrhunderts eine der ärmsten kanadischen Provinzen, deren Bevölkerung v. a. als Farmer und Fischer ein sehr ärmliches Dasein fristete. Die Provinz war wirtschaftlich weitgehend vom Rest Kanadas abge-

hängt, Lebensgrundlage war ursprünglich die Subsistenzwirtschaft, die aber durch intensivierte Handelsbeziehungen ihre Grundlage verlor und sich ein marktwirtschaftlich geprägtes System entwickelte, durch das die Erträge fielen (Dodardo u. Pluta 2012, 28). Die Jüngeren zogen in die Städte oder in den Westen Kanadas, um Geld zu verdienen.

Im Mittelpunkt des *Antigonish-Movement* – eine Bezeichnung, die der Bewegung erst Mitte des 20. Jahrhunderts gegeben wurde – standen die kapitalismuskritischen Überlegungen und praktischen Umsetzungsstrategien des katholischen Priesters Moses M. Coady (1882–1959) zur Verbesserung der ökonomischen Lage der Landbevölkerung in Nova Scotia (Welton 2001). Er war Mitglied der St. Xavier University und stammte selbst aus einem kleinen Ort in Cape Breton, dem nördlichen Teil der Provinz Nova Scotia. Durch sein Studium der katholischen Theologie in Rom war er geprägt von Ideen der katholischen Soziallehre, auf der seine Vorstellung eines „full and abundant life for everyone in the community“ beruhte (Coady 1945, 7). Alle Menschen sollten die Möglichkeit erhalten, ein erfülltes und reichhaltiges Leben in Gemeinschaft zu führen.

Als überzeugter Demokrat war er zudem der Auffassung, dass eine gerechte Welt nur in einer funktionierenden Demokratie verwirklicht werden könne, auf Grundlage einer gerechten ökonomischen Teilhabe für alle.

„Democracy is the rule of the people. It is not the rule of one man, one clique of men, or any particular class. The minimum essentials of democracy are freedom of assembly, freedom of conscience, freedom of speech and freedom to join mutual self-help associations. It matters not how oppressed a people may be economically or politically, whilst they have these basic freedoms, they have the instrument to free themselves in the perfect sense“ (Coady o. J., 22).

Aus dieser demokratischen Überzeugung heraus entstand das *Antigonish-Movement*. Organisatorische Voraussetzung und Ausgangspunkt der Bewegung war das „Extension Department“, das 1928 an der katholischen St. Francis Xavier University in Antigonish 1928 im Sinne der Universitätsausdehnungsbewegung gegründet wurde. Ihr Ziel war die Demokratisierung der Bildung, indem auch Menschen ohne formale Bildungsabschlüsse die Möglichkeit zu selbstbestimmter Entwicklung durch universitäre Bildungsangebote und damit zur Organisation ihrer eigenen Angelegenheiten gegeben werden sollte. Die Universität suchte die Menschen auf und erwartete nicht, dass die Menschen in die Universität kommen (Zeuner 2020).

Über das Extension-Department wurden abgestufte Bildungsveranstaltungen in der Region um den Ort Antigonish und die Region Cape Breton initiiert. Mithilfe von Lehrenden des Extension-Departments wurde die Landbevölkerung bei der Gründung und Durchführung von Studiengruppen und weiteren Bildungsveranstaltungen unterstützt. Ziel war die Hilfe zur Selbsthilfe. Die Veranstaltungen sollten inspirieren und dazu beitragen, „[to] send people back to their homes with a new vision of the possibilities of education and social action by the people themselves“ (Coady 1943, 90). Auch kulturelle Ereignisse sowie Jugendprogramme wurden angeboten. Über den Aufbau kleinerer lokaler Leihbibliotheken, den Versand von Bildungsmate-

rial und die Nutzung des Radios als Bildungsmedium konnten die Menschen erreicht werden (Irving 2018).

Die Bildungsarbeit für Erwachsene beruhte auf sechs Prinzipien (Coady 1945, 6–7; ausführlich Zeuner 2020):

1. Das Individuum steht im Vordergrund der Bildungsbemühungen
2. Soziale Reformen entstehen durch Bildungsprozesse
3. Ausgangspunkt der Bildungsprozesse ist die Ökonomie
4. Bildungsprozesse müssen in Lerngruppen stattfinden
5. Effektive soziale Reformen erfordern fundamentale Veränderungen sozialer und ökonomischer Institutionen
6. Ziel ist ein erfülltes Leben für alle in der Gemeinschaft.

Inhaltlich beschäftigten sich die Menschen mit Themen, die ihre Lebenswelt betrafen. Durch neu erworbene Kenntnisse sollten sie befähigt werden, ihre ökonomischen Grundlagen zu verbessern. Um dies zu erreichen, unterstützten Coady und seine Mitstreiter die Bevölkerung v. a. bei der Einrichtung von Kreditanstalten (Credit Unions), landwirtschaftlichen Kooperativen oder Fischereikooperativen bzw. Genossenschaften, Lebensmittelkooperativen, der Gründung von Versicherungen usw. mit dem Ziel, größere wirtschaftliche Unabhängigkeit und Selbstbestimmung zu erlangen.

Grundlage hierfür waren die vielfältigen Formen der Bildungsarbeit. Erwachsenenbildung sollte nicht nur Bildungsdefizite kompensieren, die durch das unzureichende staatliche Bildungssystem entstanden. Vielmehr betonte Coady, Erwachsenenbildung „stands in its own right as a necessary phase of the educative process of our day“ (Coady 1939, 31). Ziel des Extension-Departments war es, den Menschen Möglichkeiten zu geben, „by education and enlightenment, to create opportunities for themselves“ (ebd., 35).

Diese grundlegenden Prinzipien der Bildungsarbeit wurden nicht nur in der ersten Phase des *Antigonish-Movement* verfolgt, die bis in die 1950er Jahre reichte. Bis zu Coadys Tod 1959 war sie als *Community Development and Education*-Bewegung weitgehend regional auf Nova Scotia und die angrenzende Provinz New Brunswick beschränkt. 1959 wurde als Ergänzung zum Extension Department der Universität, unterstützt von der kanadischen Regierung, das *Coady International Institute* gegründet, dessen Aufgabe es war – und ist – über *Community Development and Education*-Konzepte grundlegende Ideen Coadys weiterzuentwickeln, sie international bekannt zu machen und zu verbreiten. Dies erfolgte zunächst über die Ausbildung von Multiplikatoren, v. a. aus Lateinamerika, Indien und Afrika in einem neunmonatigen „leadership-course“. Die Angebote haben sich im Laufe der Jahre differenziert, es werden Kurse für bestimmte Zielgruppen und Themen angeboten (vgl. <https://coady.stfx.ca>).

Während Coadys Ideen von Bildung stark an John Deweys handlungsorientiertes pädagogisches Konzept erinnern, orientierten die Protagonist*innen in den 1980er und 1990er Jahren ihre Bildungsarbeit v. a. an Paulo Freires *Pädagogik der Un-*

terdrückten und betonten den emanzipatorischen Aspekt. Nicht die Vermittlung anwendbaren Wissens und Handlungsstrategien standen im Vordergrund, vielmehr sollten die Bildungsprozesse der Teilnehmenden selbst unterstützt werden. Neben anwendungsbezogenem Wissen spielten bewusstseinsbildende und reflektive Elemente eine Rolle, um die Entwicklung der Kritik- und Urteilsfähigkeit der Lernenden zu unterstützen. In Anlehnung an Freire beruhte das Bildungskonzept auf drei Grundsätzen (Bean 2019, 28):

- „Everyone Teaches; Everyone Learns!“
- „Education must be Relevant!“
- „Education Moves to Action!“

Ziel der Erwachsenenbildung war es „to share, both in content and methods, an approach of transformative adult education and social empowerment which could be adopted to participant’s own contexts“ (Bean 2019, 33). Diese Ausrichtung setzte sich bis in die erste Dekade des 21. Jahrhunderts fort. Seit 2016 sind deutliche Umbrüche in der Bildungsarbeit zu bemerken. Der Bezug auf den emanzipativen pädagogischen Ansatz nach Freire wurde zugunsten von eher pragmatischen, handlungsbezogenen Trainingskonzepten weitgehend aufgegeben (Zeuner 2020).

Die mittlerweile 60-jährige Geschichte des Coady-Institutes und des weiterhin existierenden Extension-Departments zeigt das Bemühen der jeweiligen Protagonistinnen und Protagonisten, *Community Development and Education*-Konzepte zu entwickeln und weiterzugeben. Die Konzepte entsprechen im Wesentlichen den Prinzipien der „social mobilisation“ und dem „social learning“. Immer ging und geht es darum, die Bevölkerung marginalisierter oder ökonomisch abgehängter Communities anzuregen, ihre eigene soziale und ökonomische Situation zunächst mithilfe von Bildungskonzepten zu analysieren und dann Strategien und Ansätze zu entwickeln, sie zu verbessern. Die Idee der Hilfe zur Selbsthilfe spielt eine wesentliche Rolle. Bildungsprozessen – selbstorganisiert und selbstbestimmt, teilweise auch unter Anleitung – kommt dabei eine wesentliche Bedeutung zu.

6 Community development and education: Zwischen Affirmation und Emanzipation

Der Beitrag sollte einen Einblick geben in Perspektiven und Positionen, die bezogen auf *Community Development and Education* transnational diskutiert werden und in vielfältigen Ausprägungen praktische Anwendungen zeitigen mit dem Ziel, die Lebensbedingungen von Menschen in einer globalisierten Welt zu verbessern. Stichwörter wie Hilfe zur Selbsthilfe, Empowerment, Anwaltschaft, reflexive Praxis zu Erreichung sozialer Gerechtigkeit werden vor allem den kritischen Konzepten zugrunde gelegt. Rückblickend auf Traditionen zwischen strukturbewahrenden, also eher affirmativen Ansätzen und sozialen bis hin zu politisch radikalen Bewegungen,

also emanzipativen Ansätzen, werden die Interventionen bezogen auf ihre Wirkungen und Reichweite unterschiedlich eingeschätzt.

Die Ansätze können entsprechend ihren theoretischen Begründungen und Programmatiken unterschiedliche Reichweite haben und oszillieren zwischen Systembewahrung und Systemkritik, sie zielen im ersten Fall eher auf Anpassung an bestehende politische Verhältnisse unter Verbesserung der sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen benachteiligter Bevölkerungsgruppen, was sich auch in den referierten Systematiken spiegelt. Im zweiten Fall sollen idealerweise auch die politischen Verhältnisse verändert werden und die Betroffenen ihre Partizipationsrechte und politischen Handlungsspielräume nutzen.

Hervorzuheben ist, dass die Ansätze in der Regel in demokratisch organisierten Staaten zum Tragen kommen und die grundlegenden Zielsetzungen der Demokratie selten infrage gestellt werden. Vielmehr wollen die Konzepte demokratische Werte wie Menschenwürde, Menschenrechte und Freiheitsrechte umsetzen. Lern- und Bildungsprozesse spielen dabei zumeist eine wichtige Rolle. Sie können aber ebenfalls schwanken zwischen Formen wie Training und Qualifizierung für bestimmte Tätigkeiten („technical knowledge“ und „practical knowledge“) und der Initiierung von Bildungsprozessen zur Entwicklung kritischen Bewusstseins etwa in der Tradition Freires („emancipatory knowledge“) (Westoby u. Shevellar 2016, 19). In diesem Zusammenhang spielen dann sowohl formale als auch informelle Lernprozesse eine wesentliche Rolle.

Aus der Perspektive der Erwachsenenbildung weisen English und Mayo (2012) kritisch darauf hin, dass neoliberale Tendenzen der Ökonomisierung des Bildungswesens seit der Jahrtausendwende dazu geführt haben, dass der *Bildungsaspekt* und die politischen Aspekte und Zielsetzungen, die den kritischen und radikalen Ansätzen inhärent sind, zunehmend aufgeweicht wurden. Im aktuellen globalisierten Zeitalter werden Community Development and Education-Konzepte in Richtung von „global citizenship“ transformiert, was zu einer Depolitisierung der Konzepte führe. Damit einhergehend sehen sie die Gefahr, dass Verantwortung für Wandel individualisiert wird, dass autonome Subjekte sich (teilweise unsichtbaren) hegemonialen Kräften unterwerfen, indem sie als Mitglieder einer Community zu „stakeholdern“ gemacht werden, denen demokratische Räume zugewiesen werden, über die sie aber nicht selbst bestimmen können (ebd., 132). – Damit dominieren also zurzeit affirmative Positionierungen gegenüber emanzipativen Ansätzen von *Community Development and Education*.

Anmerkungen

¹ In diesem Artikel wird durchgehend der Begriff *community development and education* verwendet, v. a. um die Schwierigkeit zu umgehen, den Begriff *community* zu übersetzen. Er umfasst, wie die Ausführungen zeigen werden, zumeist mehr als die im deutschen Sprachraum übliche Übersetzung „Gemeinschaft“ und „Gemeinheit“ (Löbbecke 1989, 19) oder auch die Begriffe „Gemeinwesen“ bzw. „Gemeinwesenarbeit“ für *community development* (ebd.). Denn es geht nicht nur um soziale Interven-

tion, sondern auch um Fragen einer auf gemeinsamen Werten, Normen und Regeln beruhenden Gestaltung von Gemeinschaft. Zuweilen wird auf die Unterscheidung zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft nach Tönnies verwiesen (Shaw 2007, 27; Hoffmann 1995). Zugehörigkeitsgefühl, Identifikation mit gemeinsamen Zielen, Solidarität, Durchsetzung kollektiver Interessen, Partizipation und gesellschaftlich-politische Gestaltung von Communities auch jenseits des politischen Mainstreams sind Elemente, die in unterschiedlicher Intensität *community* und *community development* prägen können. Damit geht das Verständnis über den in der sozialen Arbeit genutzten Begriff des Gemeinwesens zumindest für Deutschland in Teilen weit hinaus (vgl. Löbbecke 1989, 19; Alke 2013, 22).

² *Community Development and Education* wird im Rahmen dieses Beitrags verstanden als ein Sammelbegriff für eine mittlerweile unüberschaubare Anzahl von praktischen Konzepten und Ansätzen. Interessierte Leser*innen können sich in verschiedenen internationalen Handbüchern über ihre vielfältigen Zielsetzungen, Begründungen und praktischen Ausprägungen ein Bild machen (z. B. Cnaan u. Carl Milowsky 2018; Shevellar u. Westoby 2018; Leal Filho, Mifsud u. Pace 2018).

Literatur

- Alke, Matthias (2013). Zur Bestimmungsproblematik von Community Education. Befunde aus einer Fallstudie zum irischen Community Education Network. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at* 19, 22–29.
- Bean, Wilf (2019). Towards an Abundant Life for all through Transformative Adult Education. In: Debbie Castle, David Fletcher, David und Olga Gladkikh (Hrsg.). *Seeds of Radical Education at the Coady Institute. An Anthology of Personal Essays*. Independently Published, S. 21–34.
- Brookfield, Stephen (1995). *Adult Learner, Adult Education and the Community*. 5. Auflage. Milton Keynes: Open University Press.
- Campfens, Hubert (Hrsg.) (1997). *Community Development around the World. Practice, Theory, Research, Training*. Toronto: University of Toronto Press.
- Christenson, James A., Kim Fendley und Jerry W. Robinson Jr. (1994). Community Development. In: Christenson, James A. und Jerry Robinson (Hrsg.). *Community Development in Perspective*. Ames, Iowa: Iowa State University, 3–25.
- Cnaan, Ram A. und Carl Milowsky (Hrsg.) (2018). *Handbook of Community Movements and Local Organizations in the 21st Century*. Cham: Springer International.
- Coady, Moses M. (1939). *Masters of their own Destiny. The Story of the Antigonish Movement of Adult Education through Economic Cooperation*. New York: Harper & Row Publishers. <https://coady.stfx.ca/wp-content/uploads/2018/07/Masters-of-their-own-Destiny.pdf> (letzter Abruf: 13. März 2020).

- Coady, Moses M. (1945). Brief to the Royal Commission on Taxation of Co-operatives 1945. In: Extension Department, St. Francis Xavier University (Hrsg.) (n. d.). The Antigonish Movement Yesterday and Today: Antigonish: Extension Department, St. Francis Xavier University.
- Coady, Moses M. (1943). The Technique of Adult Education. From 'The Antigonish Way,' CBC-Broadcast Series. In: Laidlaw, Alexander F. (Hrsg.) (1971). The Man from Margaree. Writings and Speeches of M. M. Coady. Toronto: McClelland and Stewart Limited, S. 88–93.
- Coady, Moses M. (o. J./1971). What is this Thing – Democracy? In: Laidlaw, Alexander F. (Hrsg.) (1971). The Man from Margaree. Writings and Speeches of M. M. Coady. Toronto: McClelland and Stewart Limited, S. 22–23.
- Dodardo, Santo und Leonardo Pluta (2012). The Big Picture. The Antigonish Movement of Eastern Nova Scotia. Montreal: McGill-Queen's University Press. Ottawa: Novalis, St. Paul University.
- Emejulu, Akwugo (2011). Re-theorizing feminist community development: Towards radical democratic citizenship. *Community Development Journal*, 46, 3, 378–390.
- English, Leona M. and Peter Mayo (2012). *Learning with Adults. A Critical Pedagogical Introduction*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Field, John (2009). Lifelong Learning and Community. In: Peter Jarvis (Hrsg.). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London: Routledge, 153–163.
- Gilchrist, Alison (2013). Community development as a learning process. Insights from the U. K. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at* 19, 14–21.
- Hoffmann, Dieter (1995). *Gemeinschaft in der deutschen Erwachsenenbildung. Historische Analysen und Perspektiven für die Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Holst, John D. (2018). From Radical Adult Education to Social Movement Learning. In: Milana Marcella, Sue Webb, John Holford, Richard Waller and Peter Jarvis (eds.). *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Learning*. London: Palgrave Macmillan, 75–92.
- Irving, Catherine J. (2018). Extension in the Box: The Creation and Dispersal of the Little Library that Fed the Study Clubs of the Antigonish Movement. In Bernd Käßlinger und Marion Elfert (Hrsg.). *Verlassene Orte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Abandoned Places of Adult Education in Canada. Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik* 74. Berlin: Peter Lang, S. 161–173.
- Izhaky, Haya und Edna Bustin (2018). Community Practice and Community Organization: A Conceptual understanding. In: Ram A. Cnaan und Carl Milowsky (Hrsg.) (2018). *Handbook of Community Movements and Local Organizations in the 21st Century*. Cham: Springer International, 245–263.
- Leal Filho, Walter, Mark Mifsud and Paul Pace (Hrsg.). *Handbook of Lifelong Learning for Sustainable Development*. Cham: Springer 2018.
- Löbbecke, Peter (1989). *Erwachsenenbildung und Community Education. Theoretische Überlegungen und Perspektiven*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag. Burgbücherei Schneider GmbH.

- Oelschlägel, Dieter (2013). Die Soziale Arbeitsgemeinschaft Berlin-Ost: Friedrich Siegmund Schulze. In: Sabine Stövesand, Christoph Stoik und Ueli Trexler (Hrsg.). *Handbuch Gemeinwesenarbeit. Traditionen und Positionen, Konzepte und Methoden. Deutschland - Schweiz – Österreich*. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Band 4. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 44–47.
- Oelschlägel, Dieter (2013a). Geschichte der Gemeinwesenarbeit in der Bundesrepublik Deutschland. In: Sabine Stövesand, Christoph Stoik und Ueli Trexler (Hrsg.). *Handbuch Gemeinwesenarbeit. Traditionen und Positionen, Konzepte und Methoden. Deutschland - Schweiz – Österreich*. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Band 4. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 181–202.
- Schreiber-Barsch, Silke (2020). Erwachsenenbildung transnational: Ein Beitrag zur Systematisierung. *Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland* 70, 2, im Erscheinen.
- Shaw, Mae (2007). Community development and the politics of community. *Community Development Journal* 43, 1, 24–36.
- Shevellar, Lynda and Peter Westoby (2016). Conclusion: A Community-based Education and Training framework. In: dies. (Hrsg.): *Learning and Mobilizing for Community Development. A Radical Tradition of Community-Bases Education and Training*. Farnhem: Ashgate Publishing Limited, 205–220.
- Shevellar, Lynda and Peter Westoby (Hrsg.) (2018). *The Routledge Handbook of Community Development Research. Routledge International Handbooks*. London: Routledge.
- Stövesand, Sabine (2013). Community Organization als Soziale Arbeit: Saul D. Alinsky und Co. In: Dies., Christoph Stoik und Ueli Trexler (Hrsg.). *Handbuch Gemeinwesenarbeit. Traditionen und Positionen, Konzepte und Methoden. Deutschland - Schweiz – Österreich*. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Band 4. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 44–47.
- United Nations (1963). Community Development and national development: A report by the committee appointed by the secretary General of the United Nations. New York.
- Wagner, Ingrid (2013). Gemeinwesenarbeit in der Sozialen Arbeit. Traditionslinien – aktuelle Entwicklungen – (Ziel-)Richtungen. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at* 19, 30–39.
- Welton, Michael R. (2001). *Little Mosie from the Margaree: A Biography of Moses Michael Coady*. Toronto: Thompson Educational Publishers.
- Westoby, Peter und Lynda Shevellar (2016). A Perspective on Community-based Education and Training. In: dies. (Hrsg.): *Learning and Mobilizing for Community Development. A Radical Tradition of Community-Bases Education and Training*. Farnhem: Ashgate Publishing Limited, 13–24.
- Westoby, Peter and Gerard Dowling (2013). *Theory and Practice of Dialogical Community Development. International Perspectives*. London: Routledge.
- Zeuner, Christine (2020). Antigonish-Movement in Nova Scotia, Canada – Das „soziale Laboratorium“ als realistische Utopie. In: Melanie Benz-Gydat, Antje Pabst, Katja Petersen und Katja Schmidt, (Hrsg.). *Utopie und Erwachsenenbildung*. Frankfurt: Wochenschau Verlag (im Erscheinen).

Autorin

Christine Zeuner, Dr. phil., Jahrgang 1959, Professorin für Erwachsenenbildung an der Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Erwachsenenbildung, international-vergleichende Erwachsenenbildung, historische Erwachsenenbildungsforschung, Forschung zur Bildungsfreistellung, Numeralität und Literalität.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 20. Februar 2020 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on 20th February 2020.