



Institut für sozialwissenschaftliche Beratung

Thomas Stahl

Internationales Monitoring zum Programmteil „Lernen im sozialen Umfeld“ (LISU)

Community Learning

Statusbericht 11: 30.06.2004

Schlagworte: Community Learning; Community Education; Community Learning Centre

Das Das Internationale Monitoring ist Bestandteil des Forschungs- und Entwicklungsprogramms "Lernkultur Kompetenzentwicklung". Das Programm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF)/Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) ist die Durchführung des komplexen Programmmanagements übertragen worden.

Gliederung:

0	Einleitung	3
1	Community Learning in den USA.....	3
2	Community Learning im Vereinigten Königreich und insbesondere in Schottland.....	6
2.1	Zum Konzept des Community Learning im Vereinigten Königreich.....	8
2.2	Die politische Programmatik und die Förderkulisse für Community Learning in UK (u.a. in Schottland)	9
2.3	Förderung und öffentliche Unterstützung des Community Learning.....	11
2.4	Einige Beispiele für die Umsetzung von Community Learning in UK.....	12
3	LISU und Community Learning	13
	Literatur.....	14

Community Learning

0 Einleitung

Nicht nur auf Grund seiner Genesis in ostdeutschen Transformationsprozessen zielt das Konzept des Lernens im sozialen Umfeld von Anfang an auf die Aktivierung von Schnittstellen zwischen Tätigkeiten in den sozialen Sektoren und deren Lernhaltigkeit. Die Entgrenzungserfahrungen von Arbeit-Lernen-Leben und deren Niederschlag in individuellen Kompetenzbiografien waren immer Forschungsgegenstand aber auch systematischer Entwicklungsanspruch von LISU.

Insofern ist es wenig verwunderlich, dass geförderte Modellprojekte unter LISU sich im Schwerpunkt auch mit den Lernprozessen in Zivilgesellschaften, im dritten Sektor und den Übergängen zur Gemeinwesenarbeit verorten. Zielgruppen dieser Entwicklungsanstrengungen sind u.a. Jugendliche an der zweiten Schwelle, Arbeitslose und Migranten, deren Lernen und Tätigkeit in Bezug auf ihre soziale und ökonomische Integration ins Blickfeld rückt.

Der angelsächsische Begriff des Community Learning wird in vergleichbaren Kontexten generiert. Die entsprechenden Politiklinien in UK, in den USA, Kanada oder Australien beziehen Aspekte der Gemeinwesenarbeit in Anstrengungen zur Kompetenzentwicklung bestimmter Zielgruppen ein.

Der vorliegende Statusbericht zum Internationalen Monitoring LISU versucht eine Klärung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Konzepte zum Community Learning und der Entwicklungsstrategie LISU.

1 Community Learning in den USA

In den USA wird der Begriff des „Community Learning“ vor allem benutzt, um die Lern- und Unterstützungsleistungen von Schulkindern und Jugendlichen zu beschreiben, die die Schulen nach den eigentlichen Unterrichtsstunden verfügbar machen.

Das bundesweite Programm „21st Century Community Learning Centres (CLC)“ ermöglicht es den Schulen, länger geöffnet zu bleiben, um

„einen sicheren Platz für Hausaufgaben, intensives Mentoring in Grundlagenwissen, die Vorbeugung gegen Drogenmissbrauch und Gewalt, die Vorbereitung von Mittelschülern auf High-School- oder Collegekarrieren, die Vertiefung von Schwerpunkten des Schulcurriculums sowie Gelegenheiten einer Partizipation an Freizeitaktivitäten, Chor, Musik und Kunst, technischer Bildung und Dienstleistungen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen“ zu bieten.¹ (Übersetzung T.S.)

Community Learning wird im o.a. Programm der Bush-Regierung als schulisches Betreuungsangebot für Schulpflichtige und deren Eltern gefasst, welches insbesondere für sozial benachteiligte Gruppen bzw. für Schulen in problematischen sozio-ökonomischen Umgebungen gedacht ist.

Das „21st Century Community Learning Centre Program“² unterstützte bis Ende 2003 ca. 6800 öffentliche Schulen in 1420 Kommunen mit 993.5 Millionen Dollar (im Haushaltsjahr 2003)³ in ihren Bemühungen, Community Learning Centres im o.a. Sinne zu werden.

Die offiziellen Ausführungen zu diesem Programm (Non-Regulatory Guidance) machen den Fokus der Förderung (Schulkinder und ihre Familien) sehr deutlich.

¹ www.ed.gov/21stCCLC

² US Department of Education (2003): 21st Century Community Learning Centre Program, Washington

³ www.ed.gov/print/programs/21stCCLC

„Under the new legislation, grantees must provide academic enrichment activities to students in high-poverty schools to help them meet state and local standards in the core content areas such as reading, math, and science. In addition, applicants must also provide services to the families of children who are served in the program. Under the previous state, grantees provided a broad array of services to children and community members. The new legislation allows community learning to serve adult family members of students, but not community members at large.“⁴

Diese Gesetzgebung setzt sich ab von früheren Formen der CLC, die ganzheitliche Ansätze verfolgten. Begründung:

- „Erstens hatten CLC mit ihrem breiten Bezug auf Anliegen des Erwachsenenlernens im sozialen Umfeld nahezu keine positiven Auswirkungen auf die Schulleistungen und
- zweitens hatte sich die Sicherheitslage für „Schlüsselkinder“ in problematisch sozialen Kontexten nicht verbessert.“⁵ (Übersetzung T.S.)

Anders formuliert: Die politische Zielrichtung der neuen CLC-Initiative der US-Regierung bemüht sich eindeutig um die Verbesserung von schulischen Leistungen bildungsbenachteiligter Kinder und die entsprechende Unterstützung der Familien dieser Kinder. Hinzu kommt der Aspekt der Kriminalitätsverhütung im Bereich Drogen- und Beschaffungskriminalität.

Von der ganzheitlichen Idee eines CLC als Infrastruktur für lokales Lernen und Tun, welches allen interessierten Gemeindemitgliedern offen steht, bleibt hier wenig übrig.

Da die zentralstaatliche Förderpolitik in den USA allerdings nur *eine* Quelle von Finanzen und Bildungspolitik unter vielen anderen ist, sollte anhand eines Beispiels von CLC aus Minnesota die gegenwärtige Entwicklung des Community Learning in den USA weiter verfolgt werden.⁶

Auch in dieser gut dokumentierten Darstellung des Modells eines CLC und seiner praktischen Entwicklung fällt zunächst die Schulzentrierung von CLC in den USA (im Unterschied zu Europa) auf.

Ausgangspunkt für CLC sind in jedem Fall die unterschiedlichen Typen öffentlicher Schulen und zentrale Zielgruppen sind Schüler und Studenten dieser Schulen.

Unter der Überschrift „Standards, Resultate, Benchmarks und Assessment“ der Darstellung des CLC⁷ wird entsprechend zuerst auf den Anspruch verwiesen, mit diesem Schulmodell Weltmaßstäbe zu setzen:

„Standards for student attainment must be world class, that is, of a caliber that meets or exceeds the achievement of any student in the world.“⁸

Entsprechend nehmen Lernzielkataloge, curriculare Vorstellungen und Bewertungsfragen im Modell CLC eine große Rolle ein. Im Unterschied zu europäischen Schulen weichen allerdings die darin vorgestellten Inhalte und Formen des Lernens beträchtlich von schulischer Lehre ab.

So ist eine erste wesentliche Feststellung zum Curriculum in CLC, dass angestrebte praktische Resultate des Lernens in den Tätigkeiten der Schüler (und Erwachsenen) zum Ausgangspunkt curricularer Überlegungen werden und nicht ein System inhaltlicher Kurse.⁹

Dieses praktische Handeln der Schüler wird unter den fünf verallgemeinerten Handlungsfeldern:

⁴ US Department of Education (2003): 21st Century Community Learning Centre Program, S. 6

⁵ a.a.O., S. 4

⁶ www.flconline.org/clctraining/clcmodel

⁷ www.flconline.org/clctraining/clcmodel

⁸ www.flconline.org/clctraining/clcmodel

⁹ www.flconline.org/clctraining/clcmodel

1. produktiver Arbeiter
2. verantwortlicher Bürger
3. Problemlöser
4. selbstgesteuerter Lerner
5. kreatives, gesundes Individuum

detailliert operationalisiert und zur Grundlage für alle Lernprozesse wie Bewertungen gemacht.

Im Curriculum schlägt sich diese Handlungsorientierung an vielen Punkten nieder, die auf Verfolgung praktischer Projekte verweisen, z.B.:

- „1.2 Erreiche eine ausgezeichnete Leistungsberurteilung in
- einem Job oder
 - einer wichtigen schulischen Funktion oder
 - bei Gründung und Führung eines Geschäfts oder
 - als Lehrling oder in der Arbeit mit einem Mentor“¹⁰ (Übersetzung T.S.)

Innerschulische, aber auch außerschulische Tätigkeiten, die zur Kompetenz in den o.a. Handlungsfeldern führen, gehören zentral zum Curriculum, z.B.:

- „2.9 Bereite ein kommunales Handlungsprogramm vor, welches die öffentliche Hand beeinflusst.
- oder
- 3.11 Arbeite als Freiwilliger in einer Umweltgruppe oder im Sozialbereich.“¹¹ etc. (Übersetzung T.S.)

Diese Tätigkeitsorientierung und die Hineinnahme außerschulischer Tätigkeiten in das Curriculum und in die Bewertung der Schülerleistungen zeichnet das CLC-Modell aus. D.h. zusätzlich zu einem Ganztagesangebot für Schüler und Eltern in den Räumlichkeiten der Schule werden Lern- und Tätigkeitsgelegenheiten in der Gemeinde aktiv als Lerngelegenheiten in curriculare Prozesse integriert.

Dabei wird nicht nur ein Rollenwechsel des Lehrpersonals propagiert und gezielt gefördert:

„The highest teacher positions are those of facilitators of learning“¹²

sondern Eltern und Schüler werden aktiv sowohl als Lernende als auch als Lehrende oder als Lernunterstützer.¹³

Darüber hinaus werden kommunale Sozialinstitutionen ebenso zur Ressource für Lernen und Tätigkeit genutzt wie das CLC insgesamt als Infrastruktur für das lebenslange Lernen gesehen. Allerdings bleibt das Konzept an dieser Stelle (dem Lernen von Erwachsenen) vergleichsweise unentwickelt.

Das „Minnesota-Modell“ des CLC in den USA erscheint immer noch stark schulzentriert. Allerdings bekommt schulisches Lernen in seiner Verwobenheit mit praktischem innerschulischem und außerschulischem Tun und den resultierenden Lernprozessen einen neuen Sinn. Lernen und Lehren beziehen sich nicht auf vorformulierte Curricula, sondern das schulische Curriculum wird aus zentralen Rollenerwartungen des sozialen Kontexts generiert und die Rollenentsprechung der Lernenden wird praktisch erprobt und zum Bestandteil schulischen Handelns.

Zwei Szenarien unterstreichen diese Konzeption beispielhaft:

- Grundschüler:

¹⁰ www.flconline.org/clctraining/clcmodel, S. 1

¹¹ www.flconline.org/clctraining/clcmodel, S. 2

¹² www.flconline.org/clctraining/clcmodel, S. 2

¹³ www.flconline.org/clctraining/clcmodel, S. 3

„Nan, 9 Jahre, wacht auf und überprüft vor dem Anziehen ihren von der Schule bereitgestellten Laptop auf Nachrichten. Sie findet zwei e-mails, die während der Nacht ankamen. Nan beantwortet die eine von ihrem Konversationslehrer, die einen fälligen Bericht anmahnt. Nan erinnert sich, dass sie eine Referenz prüfen wollte, fragt mit ihrem Computer in der lokalen Bibliothek an, komplettiert ihren Bericht mittels eines Textverarbeitungsprogramms und schickt ihn per e-mail an ihren Lehrer. Ihre zweite Nachricht von einem Klassenkameraden, der der Schulzeitung vorsteht, für die Nan arbeitet, betrifft Korrekturvorschläge für einen Artikel, den Nan geschrieben hat. Nan übernimmt einige der Vorschläge. Dann hat sie die Idee einer grafischen Darstellung für ein Argument im Artikel und erstellt diese mittels eines Grafikprogramms. Sie überlegt noch, ein Gedicht an die Schulzeitung zu schicken, überprüft ihre Gedichtsammlung auf Diskette und wählt eines, das sie letztes Jahr geschrieben hat. Sie übersendet den Artikel und das Gedicht zum Netzwerk der Schulzeitung. Sie zieht sich für die Schule an und freut sich schon auf ihren allmorgendlichen Job in der schulischen Tagesbetreuung.“¹⁴ (Übersetzung T.S.)

– Oberschüler:

Jeff, Bob und Nathalie, Oberschüler, sind gerade mit 25 anderen Schülern von einem vierwöchigen Mexikoaufenthalt zurück und bereiten einen Bericht für den Elternabend vor. Sie planen eine multi-media-Schau, für die sie Videoaufnahmen aus den Gastgeberfamilien benutzen und ihre verbesserten Spanischkenntnisse demonstrieren wollen. Sie haben auch an einer Freihandelsdebatte zu amerikanisch/mexikanischen Import-/Exportbeziehungen teilgenommen und fragen sich, wie sie knapp und stringent die komplexen Punkte darstellen können, einschließlich der Zölle, des Zahlungsausgleichs und der Herstellungskosten. Sie sind ‚online‘ gegangen, um Dialog- und Internet-Datenbanken nach Hintergrundinformationen zu durchsuchen. Sie haben zwei Wochen für die Vorbereitung ihrer Präsentation und treffen eine Verabredung mit Schauspielschülern, um Aufbau, Kostüme und Kulissen für den Auftritt zu fertigen.

Jeff muss drei Nachmittage fort wegen eines Praktikums mit einem Ingenieur, der Brücken in der Region wegen möglicher Reparaturen untersucht. Bob und Nathalie werden eine Vertretung für Jeff finden, um die Arbeit rechtzeitig zu beenden.“¹⁵ (Übersetzung T.S.)

Lernen im sozialen Umfeld ist im amerikanischen Konzept der Community Learning Centres in erster Linie also die systematische Nutzung der kommunalen, lokalen und regionalen Ressourcen für öffentliche Schulen, um ihr Curriculum tätigkeitsorientiert zu realisieren. Dies wird in der neuen Förderrichtlinie der Bundesregierung noch stärker auf Förderung und Sicherheit für benachteiligte Schüler fokussiert.

Dem Anspruch nach sind aber auch lebenslanges Lernen und die Funktion der CLC für alle Gemeindemitglieder angelegt. In Relation zur deutschen Situation fasziniert die Offenheit von Schulen gegenüber ihrer Umgebung sowie die enge systematische Verbindung von aktuellen Tätigkeitsfeldern in der Kommune und curricularen Überlegungen bzw. mit der Bewertung des Lernens.

2 Community Learning im Vereinigten Königreich und insbesondere in Schottland

Während die neueren Fördermechanismen zum Community Learning in den USA und die entsprechenden bundesweiten Realisierungsformen in erster Linie auf kompensatorische Lernunterstützung von Schülern in entsprechenden Schulzentren abheben, wird Community Learning in Europa (insbesondere in UK) wesentlich umfassender verstanden.

Eine offizielle Stellungnahme des schottischen Sozialministeriums von 2003 definiert Community Learning:

¹⁴ www.flconline.org/clctraining/clcmodel - Scenarios

¹⁵ www.flconline.org/clctraining/clcmodel - Scenarios

„Informelles Lernen und soziale Entwicklungsarbeit mit Individuen und Gruppen in ihren Gemeinden. Es zielt auf eine Stärkung der Gemeinschaft durch die Stärkung des Selbstvertrauens der Menschen, die Entwicklung von Wissen und Können sowie der Fähigkeiten und Ressourcen.“¹⁶ (Übersetzung T.S.)

Dabei werden die folgenden zentralen Ansprüche dieses Konzepts betont:

- Empowerment – das Verbessern der Fähigkeiten des Einzelnen und von Gruppen, die Geschicke ihrer Gemeinde zu beeinflussen.
- Participation – den Menschen helfen, an Entscheidungsprozessen mitzuwirken.
- Inclusion, equal opportunity and anti-discrimination
 - erkennen, dass einige Menschen geringere Möglichkeiten und Einfluss haben, weshalb ihnen besondere Aufmerksamkeit gebührt.
- Self-determination – den Menschen helfen, ihre eigenen Entscheidungen zu treffen.
- Partnership – erkennen, dass viele Institutionen zum Community Learning beitragen können und erst die Zusammenarbeit zwischen ihnen alle Ressourcen öffnet und effektive Resultate zeitigt.¹⁷ (Übersetzung T.S.)

Community Learning in diesem (europäischen) Verständnis versucht klassische Felder der Gemeinde-(Sozial-)arbeit mit neuerer Standortentwicklung (Humanressourcen, Infrastruktur, Unternehmensentwicklung) zu verbinden und in gemeinsamen Entwicklungs- und Lernprozessen aller Institutionen und Personen auf kommunaler Ebene anzugehen.

Bei all dem wird zum einen auf den Aspekt der ‚Entscheidung von unten‘ (bottom-up, self-determination) abgehoben, zum anderen wird Lernen in seiner umfassendsten Bedeutung (informell, non-formal, formal) als Motor dieser kommunalen Entwicklung begriffen.

Die Tatsache, dass insbesondere Schottland heute in Europa beispielgebend für Konzept und Durchführung von Community Learning ist, hat mit der strategischen Zielsetzung der schottischen Regierung zu tun, die bereits 1998 feststellt:

„Die Sicht der Regierung ist klar. Wir haben vor, ‚Community Learning‘ in die lokale Verwaltung zu integrieren. Wir werden nationale und lokale Ziele und die geeignete Qualitätssicherung entwickeln, um Wirkungen besser zuzuordnen. Das gesamte Bildungssystem, weitere öffentliche Dienste und die Wirtschaft sowie der dritte Sektor müssen zusammenarbeiten, um diese Vision zu realisieren.“¹⁸ (Übersetzung T.S.)

Bereits in diesem regierungsamtlichen Dokument wird auf den o.a. ganzheitlichen Entwicklungsansatz hingewiesen:

„Unsere Vision für Schottland ist die einer dynamischen Lernenden Gesellschaft. Eine demokratische und sozial gerechte Gesellschaft sollte allen ihren Bürgern, besonders den sozial Benachteiligten, ermöglichen, ihre Potenziale individuell und kollektiv vollständig zu nutzen, um in den Herausforderungen des Wandels zu bestehen. Die Lernende Gesellschaft wird die aktive und informierte Bürgerschaft hervorbringen.“ (Übersetzung T.S.)

„Community Learning leistet den zentralen Beitrag zum lebenslangen Lernen. Durch seinen Ansatz, Lernen als Reformmotor zu installieren, unterstützt es die schottischen Menschen, ihren persönlichen, kommunalen, sozialen und ökonomischen Wohlstand zu verbessern. Zualtererst ist Community Learning eher eine neue Art zu Arbeiten als ein Bildungssektor. Sein besonderer Beitrag besteht in der Schaffung von Lerngelegenheiten innerhalb und für kommunale Gemeinschaften.“¹⁹ (Übersetzung T.S.)

¹⁶ Scottish Minister of Social Justice (2003): Empowered to Practice. The future of community learning and development training in Scotland, Edinburgh

¹⁷ a.a.O., S. 9

¹⁸ Staatsministerin Helen Ridell (1998): Communities: Change through learning, Edinburgh, S. 1

¹⁹ a.a.O., S. 3

2.1 Zum Konzept des Community Learning im Vereinigten Königreich

„Das Ziel von Community Learning und Entwicklung ist es, die Gemeinden durch eine Verbesserung des Wissens, der Fähigkeiten und des Selbstvertrauens, der organisatorischen Möglichkeiten und Ressourcen der Menschen zu stärken.“²⁰ (Übersetzung T.S.)

Die Herkunft des Konzepts aus der Gemeinde- und Sozialarbeit, also aus Bereichen der Armutsbekämpfung, Benachteiligung und der sozialen Brennpunkte ist unübersehbar. Entsprechend verknüpft das Konzept des Community Learning die „klassischen“ Ansätze von Gemeinde- und Sozialarbeit, wie Wohnungsprogramme, Gesundheitsfürsorge, Jugend- und Kinderarbeit, aber auch Sicherheitsaspekte mit der gezielten Förderung von Lernen der betroffenen Klienten. Dabei spielt in UK und hier insbesondere in Schottland das Konzept vom Empowerment eine Rolle: Lernen soll den sozial Benachteiligten eine eigene Stimme in Entwicklungsvorhaben von Gemeinden und Regionen verleihen und sie somit vom Fürsorgeempfänger zum aktiv Beteiligten in Entwicklungsprozessen machen.²¹

„If cities, in the global age, are to address the twin tasks of urban regeneration and social inclusion they will require a renaissance in learning. This challenge is to develop ‘the capabilities’ (Sen, 1985, 1990; Nussbaum and Sen, 1994) for citizens to become active participants in remaking the communities in which they live and work.“²²

Diese Strategie sozialer Beteiligung, die den Übergang von Bürgerrechten zur Wahrnehmung dieser Rechte durch die Betroffenen selbst im praktischen Entwicklungsprozess ihres sozialen Umfelds beschreibt, ist das eigentliche Ziel der initiierten Lernprozesse.

Engestrom (1999) hebt insbesondere auf die dritte Ebene seiner Kategorisierung von Lernprozessen ab, die Learning Communities beschreiben soll:

- „– Lernen als Imitation oder Aneignung vorgegebener Antworten;
- Lernen in der Tätigkeit, durch Problemlösen oder forschendes Lernen, um die zu Grunde liegenden Regeln einer praktischen Erfahrung zu verstehen;
- Lernen, die existierenden „Communities of Practice“ reflexiv zu hinterfragen und Lernen, in einen Dialog mit anderen zu treten, um Praktiken zu verändern und derart die eigene Zukunft zu gestalten.“²³ (Übersetzung T.S.)

Nach Ranson gibt es in Großbritannien eine Vielzahl „Lernender Gemeinden“, die davon ausgehen;

„dass der Schlüssel zur Regeneration darin liegt, die Bedingungen für solche reflexiven und dialogisch lernenden Gemeinden zu schaffen, die durch neue Arten von Partnerschaften zwischen den sozialen Sektoren ebenso gekennzeichnet sind wie durch ihre Art, auf die beteiligten Menschen zu hören und sie in Entwicklungen einzubeziehen.“²⁴ (Übersetzung T.S.)

Aus dieser Zwecksetzung des Community Learning resultiert eine Vorstellung zu den Lernprozessen ebenso wie zu Lernorten, den Rollen von Lernern, Pädagogen und den Verantwortlichen in den Gemeinden.

Es geht darum:

²⁰ Communities Scotland (2004): Community Learning and Development in Scotland, Edinburgh, S. 1

²¹ Ranson, S. (2000): Recognising the Pedagogy of Voice in a Learning Community, Birmingham

²² a.a.O., S. 1

²³ a.a.O., S. 3

²⁴ a.a.O., S. 4

- „– Lernen und Leben erneut zu verknüpfen als Vorbereitung auf aktive „Citizenship“, um die Kompetenzen für Teilhabe und Dialog zu stärken.
- Die Bedarfe der Lerner zu verstehen, insbesondere auch die emotionalen.
- Unser Verständnis menschlicher Fähigkeiten und Potenziale schärfen: Lerner sind fähig.
- Aktives Lernen fördern, um verantwortliche und reflexive Lerner zu entwickeln.“²⁵ (Übersetzung T.S.)

Familien, Schulen, aber auch andere öffentliche und private Institutionen spielen für diese Prozesse des Lernens und Handelns eine wesentliche Rolle. Allerdings gilt es erneut, deren klassische Funktionen und Rollenzuweisungen radikal zu überdenken und vor dem Hintergrund des „Empowerment“ Paradigmas zu verändern.

Schließlich mündet dieses Entwicklungsparadigma in Vorstellungen zu neuen, demokratischen Formen des Regierens (governance) in Gemeinden. In Abkehr von der neo-liberalen Emphase des vergangenen Jahrhunderts, die den öffentlichen Raum in eine Konkurrenz von Dienstleistern um Kundschaft zu entwickeln versuchte, strebt das Konzept des Community Learning an, diesen öffentlichen Raum durch aktive Teilhabe der Bürger an der Konstitution der Gemeinde neu zu begründen.

Steward und Stoker (1988) erläutern eigene Charakteristika dieser Konstitution der Gemeinde.

- „– das Regieren in ‚Verschiedenheiten‘, wobei sowohl Antworten auf unterschiedliche Bedarfe und Erwartungen wie das Schaffen von unterschiedlichen Lösungen gemeint sind. Man lernt aus Unterschieden eher als aus Uniformität.
- eine Ermöglichung lokaler Wahlfreiheit, die Möglichkeiten für Innovation schafft und Lernen durch Innovation eröffnet.
- die Diffusion der Macht – Wandel ist eher im Kleinen möglich und es gibt Grenzen der politischen Möglichkeiten der Zentralen.
- ein Bewusstsein für Gemeinde (Gemeinschaft) jenseits der reinen Dienstleistung.
- lokale und sichtbare Regierende – Entscheiden wird dann nachvollziehbar und partizipativ, wenn es nahe an der erlebten Gemeinschaft stattfindet anstatt in Korridoren oder Arbeitskreisen von Zentralregierungen.
- eine erneute Basis für die Zurechenbarkeit von Verantwortung in der lokalen Demokratie.“²⁶ (Übersetzung T.S.)

In diesem anspruchsvollen Konzept zum „Community Learning“ in Europa wird ein ganzheitlicher Versuch unternommen, die Bearbeitung sozialer Probleme, die Wiederbelebung und Neustrukturierung des Gemeindelebens sowie die ökonomischen Aspekte lokaler Entwicklung als Programm selbstreflexiven Tuns und Lernens aller Bürger (gerade auch der benachteiligten Gruppen) in neuen Formen der Civil-Society und der gemeindlichen Demokratie zu organisieren.

Dieses ganzheitliche Konzept wird in seinen verschiedenen Elementen in UK und Schottland praktisch unterstützt und gefördert.

2.2 Die politische Programmatik und die Förderkulisse für Community Learning in UK (u.a. in Schottland)

Das „National Community Learning Training Programme“ in Schottland beschreibt in einem Papier „Setting the Scene“ aus dem Jahr 2000 einzelne Bausteine der politischen Programmatik zum Community Learning der letzten Jahre.²⁷ Der ganzheitliche Ansatz wird aus den verschiedenen

²⁵ a.a.O., S. 4

²⁶ Steward, J.; Stoker, G. (1988): From Local administration to community government, in: Fabian Research Series 351, London, S. 316

²⁷ www.communitylearning.org/training/aosumm.asp

inhaltlichen Schwerpunkten dieser Programmentwicklung deutlich. So umfasst diese Programmatik seit 1998:

- Veränderungen in der kommunalen Planung;
- neue Rolle für Bibliotheken;
- Politik zum lebenslangen Lernen;
- das neue Verhältnis von Staat und ‚Freiwilligensektor‘;
- Gesundheitspolitik und Community Education;
- Benachteiligung und ‚social inclusion‘;
- Qualifizierung und Kompetenzentwicklung für ökonomische Standorte;
- Erwachsenenbildung und Community Learning;
- Modernisierung der Sozialarbeit;
- bessere Politik für Ältere.²⁸

Damit wird angesprochen, dass unter dem Label der „New Governance“ eine Vielzahl von staatlichen Politiklinien über horizontale lokale Netzwerke unter dem Titel Community Learning integriert werden sollen. Ein Schwerpunkt liegt sicherlich im dritten Sektor, im Bereich sozialer Probleme und im Aufbau der Zivilgesellschaft in den Gemeinden. Vernetzungen mit anderen Politikbereichen über das gemeinsame Medium des reflexiven Lernens und Tuns im Kontext der „Community“ sind aber durchaus Bestandteil der politischen Programmatik.

Die schottische Regierung entwickelte hierzu 1998 ein zentrales Programm, welches Lernen als zentrales Element der Erneuerung des Gemeindelebens und der Entwicklung von Kommunen sieht:

„Der besondere Beitrag des Ansatzes der ‚Community Education‘ ist sein Schwerpunkt in der Nutzung von Methoden des Lernens und Lehrens zur Entwicklung von Fähigkeiten, Wissen und Kompetenz im Kontext der Gemeinden. Dabei liegt das Augenmerk auf Motivation und Selbstvertrauen, persönlicher Effektivität und Effektivität von Gruppen durch die Ausweitung formeller Institutionen des Lernens und deren Einbezug in die Zivilgesellschaft. Ziel ist die Entwicklung der Fähigkeiten von Individuen und Gruppen aller Altersklassen und über deren praktisches Handeln auch die Kapazität von Gemeinden, ihre Lebensqualität zu verbessern. Hierfür zentral ist die Fähigkeit, im demokratischen Prozess zu partizipieren.

Der Nutzen hieraus fällt in vielen Politikfeldern an, wie in der Sozialarbeit oder der Stadterneuerung. Die Partnerschaftserfahrungen aus dem Community Learning wird anderen Agenturen helfen, ihre Aktivitäten zu entfalten.“²⁹ (Übersetzung T.S.)

In den 2003 formulierten Empfehlungen des schottischen Sozialministeriums wird vor allem auf die Notwendigkeit zur Professionalisierung im Bereich des „Community Learning“ verwiesen, mit deren Hilfe die staatlichen Zielsetzungen einer ganzheitlichen Entwicklung von unten besser zu realisieren wären:

„Wir brauchen

- lebendige und effektive Fachleute, die in der Lage sind, ihren Beitrag für Gemeindeplanung, Gemeindeerneuerung, lebenslanges Lernen und für die Arbeit mit jungen Leuten zu leisten;
- hohe Standards in diesem Berufsbild durch öffentliche Anerkennung, Entlohnung und die Akkreditierung entsprechender Ausbildung einschließlich kontinuierlicher Personalentwicklung;
- den Zugang zu diesen Berufen auch über Lernen in der Arbeit;
- die Einführung eines eigenständigen Berufsabschlusses in Community Learning und -development, der die Abschlüsse in ‚Community Education‘ ersetzt; und
- die entsprechende Anerkennung all dieser Abschlüsse im Regelwerk der schottischen Berufsabschlüsse.

²⁸ www.communitylearning.org/training

Unter dieser Adresse finden sich Papiere zu all diesen staatlichen Initiativen.

²⁹ Scottish Office (1998): Communities: Change Through Learning, Edinburgh, S. 14

Wir brauchen ein kohärentes Berufsbild, das zugleich die Unterschiede in der Berufspraxis widerspiegelt und als Antwort auf die Bedarfe von Individuen und Gruppen, von allen Menschen, jung und alt, gelten kann. Jugendarbeit, Gemeindearbeit, gemeindebasierte Erwachsenenbildung und die Arbeit mit Analphabeten ebenso wie die Anwendung des Ansatzes „Community Learning and Development“ für andere Bereiche wie Gesundheitsvorsorge oder Umweltbildung verlangen höchste Qualität, wenn wir die Lebenschancen von Menschen verbessern wollen. Die Praktiker des „Community Learning“ greifen in das Leben von Menschen ein. Deshalb müssen wir dafür sorgen, dass entsprechende Hilfen für deren Lehr- und Entwicklungsprogramme bestmöglich gestaltet werden.“³⁰ (Übersetzung T.S.)

Neben den w.u. zu skizzierenden staatlichen Fördermechanismen versucht die schottische Regierung, durch derartige Bemühungen um die Professionalisierung der Praktiker des Community Learning die Qualität dieser neuen Intervention sicherzustellen.

2.3 Förderung und öffentliche Unterstützung des Community Learning

Aus der Vielzahl der staatlichen Förderprogramme in UK zum Gegenstand des Community Learning bietet der Adult and Community Learning Fund (ACLF) auf Grund seiner quantitativen Ausstattung und der spezifischen Förderziele eine wesentliche Grundlage für die Finanzierung von Community Learning. ACLF wurde 1998 von der Regierung des UK zur Förderung von Community Learning aufgelegt, seine Laufzeit endete im März 2004. Während dieser Zeit wurden 20 Mio £ in über 600 Projekten verausgabt.

„The Fund makes the important connection between learning and social regeneration. While the economic benefits of learning are acknowledged, learning also helps to promote active citizenship, to strengthen the family and the neighbourhood.“³¹

Diese Förderung wurde zu Beginn des Jahres 2004 vom Department for Education and Skills zum National Learning and Skills Council übergeben, um die stärkere bottom-up Orientierung des Konzepts zu unterstützen. Der neue „Widening Adult Participation Fund“ (WAPAF) wird ab 2004 durch die lokalen „Learning and Skill Councils“ verwaltet, es wird von Antragsrunden auf kontinuierliche lokale Selbstverwaltung umgestellt. Community Learning hat dadurch den Charakter von „Mainstream“-Maßnahmen in UK erhalten.

Von besonderem Interesse ist der Evaluationsbericht des Instituts for Employment Studies (IES) zu den Wirkungen des ACLF aus dem Jahr 2002.³² In diesem Bericht werden Ziele, Maßnahmen und Wirkungen dieser Förderung ausführlich gewürdigt.

Insbesondere wird die ganzheitliche Förderphilosophie positiv hervorgehoben, durch die Innovation in horizontalen Netzwerken und Partnerschaften mit ihren multidimensionalen Zielen erst ermöglicht wurde.³³

Bei aller positiven Würdigung kommt der Evaluationsbericht zu einer nachgerade „klassischen“ Kritik der Förderregularien an der Schnittstelle zwischen top-down-policies und bottom-up-development:

„The impact of the ALCF has been positive, but there is still a way to go before the recommendations of the report by Kennedy (Learning Works), back in 1997 are met. Many of the report's recommendations regarding including participation are still not in place. One example is the report's suggestion that the complexity and inconsistency of funding routs, many of

³⁰ a.a.O., S. 7

³¹ NIACE (National Institute of Adult Continuing Education), Adult and Community Learning Fund, Homepage, S. 1, www.lifelonglearning.co.uk/aclf/front.htm

³² IES (2002): Impact of the Adult and Community Learning Fund, London

³³ a.a.O., S. 82

which were developed for separate policy objectives, should be minimised. The responses of the providers to the survey in this report clearly show that, at least from their perspective, going sufficient funding remains as complex and unfathomable as ever.”³⁴

Dieses charakteristische Dilemma der top-down-Förderung, die auch in ihrem Anspruch, partizipative bottom-up-Entwicklungen ganzheitlich zu fördern, immer in dazu inkompatibles administratives Schubladen-Denken zurückfällt, welches eher zielgruppenorientiert fördert, soll in der o.a. neuen Förderstruktur verbessert werden.

Die finanzielle Förderung des Community Learning in UK über die entsprechenden Förderprogramme³⁵, wird ergänzt durch ein Netz öffentlicher, halböffentlicher und privater Agenturen und Organisationen, die sich mit der Umsetzung dieses Ansatzes befassen.³⁶

2.4 Einige Beispiele für die Umsetzung von Community Learning in UK

Zu den bestdokumentierten Fallbeispielen für Community Learning in Schottland zählen sicherlich die Bemühungen der Stadt Edinburgh. Neben einer programmatischen Broschüre zur aktuellen Umsetzung dieses Ansatzes in Edinburgh³⁷ macht die Auflistung der beteiligten Institutionen³⁸ den ganzheitlichen Charakter des Community Learning klar.

„Community learning involves all of us. As part of the daily life, community learning reflects what people are interested in now but also anticipate future needs. It is constantly changing and developing, celebrating differences, spreading ideas and stimulating new ways of learning.”³⁹

Erneut stellen die verantwortlichen Gemeindepolitiker Standortfragen ins Zentrum ihrer Bemühungen um Community Learning. Im Unterschied zum neoliberalen Verständnis von Standortpolitik gehören in Edinburgh hierzu nicht nur Fragen der ökonomischen Entwicklung oder der öffentlichen Sicherheit zur Verbesserung des Standorts, sondern

- aktive Bürgerbeteiligung – die mehr Menschen Kontrolle über ihr Leben ermöglicht;
- erweiterte Teilhabe an Entscheidungen – Ermutigung von Menschen, die normalerweise nicht partizipieren;
- ‚Inclusion‘ – die Öffnung aller Bildungseinrichtungen für alle, die teilnehmen wollen;
- die Chance zum lebenslangen Lernen – Realisierung des Lernens in allen Lebenslagen;
- Konsultation – Lernerbeteiligung an Planungsprozessen.“⁴⁰ (Übersetzung T.S.)

Die praktischen Aktionen, die in einem 3-Jahresplan zusammengestellt sind⁴¹, nehmen auf dieses umfassende sozio-ökonomische Standortverständnis Bezug und bezeichnen nicht nur Projekte in den verschiedenen Feldern des Gemeindelebens⁴², sondern setzen vor allem auf gezielte Netzwerkbeziehungen und Partnerschaften zwischen diesen Feldern als besondere Chance für gemeinsames Lernen und Innovation.

Diese Emphase bezüglich des ganzheitlichen Konzepts von Community Learning ist freilich nicht in allen Umsetzungen in UK sichtbar. In vielen Fällen wie z.B. in Newtonabbey in Nordirland geht

³⁴ a.a.O., S. 85. Siehe auch Powell, R.; Smith, R. (2003): Research into adult and continuing education. Final Report, London, S. 17 ff

³⁵ vgl. z.B. Voluntary Action Manchester, Community Learning Chest, www.vamanchester.org.uk/Grants/CLC/communitylearningchest.htm

³⁶ vgl. die Homepage von ‚Community Learning Scotland‘ mit einer kompletten Auflistung der Internetadressen dieser Organisationen in Schottland.

³⁷ Council of Edinburgh (2004): Community Learning in Edinburgh, New Directions, Edinburgh

³⁸ www.visps.com/S/az.htm

³⁹ Council of Edinburgh (2004): Community Learning in Edinburgh, New Directions, Edinburgh, S. 4

⁴⁰ a.a.O., S. 5

⁴¹ a.a.O., S. 12 ff

⁴² a.a.O., S. 13 f.

es dabei eher um eine Zusammenstellung von Lernmöglichkeiten in der Gemeinde, die als Liste von Bildungsanbietern und Vereinen sowie Sozialinitiativen über eine On-line-Datenbank zugänglich ist.⁴³

Trotz einer gewissen Tradition des Community Learning in UK befinden sich die Protagonisten der Umsetzung in unterschiedlichen Stadien des Verständnisses von CL. Zudem zeigt die Veränderung im Konzept (z.B. von community education zu community learning) und in der Förderkulisse in den letzten Jahren, dass der Ansatz selbst in einem Prozess von Veränderung und Entwicklung begriffen ist, in dem unterschiedliche Realisierungsformen zu erwarten sind.

3 LISU und Community Learning

Es war der Ausgangspunkt der Berichte zum internationalen Monitoring im Bereich des Entwicklungs- und Untersuchungsgegenstands LISU, dass sich identische Konzepte in anderen Ländern wohl nicht finden werden. Dieser Ausgangspunkt hat sich bis heute bestätigt.

Die Konzepte und Realisierungen zum Community Learning in der angelsächsischen Tradition und hier insbesondere die neueren Entwicklungen in UK weisen allerdings durchaus eine große Ähnlichkeit mit vielen Facetten von LISU auf:

- In einer Vielzahl von Studien und Entwicklungsprojekten wurde unter LISU der Bereich des Lernens in Vereinen, im Ehrenamt, in der Civil Society bearbeitet. Ein Bereich, der konstitutiv für Community Learning im angelsächsischen Verständnis ist.
- Der dritte Sektor in seinen unterschiedlichen Facetten, der Arbeit mit benachteiligten Gruppen, mit Jugendlichen an der zweiten Schwelle, mit Langzeitarbeitslosen, mit älteren Mitbürgern, etc. war ebenfalls „klassisches“ Entwicklungs- und Erprobungsfeld von LISU. Erneut finden wir viele Berührungspunkte zum Community Learning.
- Die regionalen/lokalen Tätigkeits- und Lernagenturen werden an unterschiedlichen Standorten erprobt. Ihre intermediäre Funktion findet sich in den CLC, im Community Learning als Desiderat wieder.
- Schließlich findet sich der Gedanke der Bearbeitung von Schnittstellen zwischen den sozialen Sektoren als Lern- und Innovationschance für Individuen wie für Strukturen in beiden Konzepten. Die Entgrenzung von Lernen und Tun als Entwicklungschance für Individuen und Standorte wird in beiden Entwicklungskonzepten genutzt und gefördert.

Die gravierenden Unterschiede des Entwicklungsparadigmas LISU und des Community Learning liegen vor allem im Charakter des angelsächsischen Konzepts als politische „Mainstream“-Strategie mit all den entsprechenden gesetzlichen Regelungen und Fördermechanismen, die in Deutschland fehlen. LISU ist eher Forschungsprogramm und punktuelle Pilotintervention ohne ausreichende institutionelle Verankerung. Insbesondere die politischen Ziele, ihre Begründung und die Institutionalisierung des Community Learning im Vereinigten Königreich können Anhaltspunkte liefern, wie LISU auch in Deutschland vom Experimentierfeld in einen Mainstream neuer Lernkultur zu verwandeln wäre.

⁴³ Newtonabbey, learning opportunities in Newtonabbey, www.newtonabbey.gov.uk/learning/learn.org
vgl. auch Surrey Country Council, www.surreycc.gov.uk

Literatur

- Aldridge, F.; Horrocks, N. (2002): Towards a Learning Future: the NIACE Dysgu Cymru Survey on Adult Participation in Learning in Wales, Cardiff
- Aldridge, F.; Tuckett, A. (2002): Two Steps Forward One Step Back: the NIACE Survey on Adult Participation in Learning 2002, Leicester
- Alexander, T. (1997): Family Learning: The Foundation of Effective Education, London
- Austin, J.O. (1962): How to do Things with Word, Oxford
- Barber, B. (1984): Strong Democracy: participatory Politics for a New Age, Berkeley
- Bentley, T. (1998): Learning Beyond the Classroom: Education for a Changing World, London
- Bentley, T. (1999): Family learning, in: New Statesman 19 March Special Supplement, The Caring, Sharing Society, pp. 27
- Brighouse, T.; Woods, D. (1998): How to Improve Your School, London
- Cabinet Office Led Partnership (1999): Better Government for Older People, www.cabinet-office.gov.uk/servicefirst/index/opmenu.htm
- Cara, S.; Ranson, S. (1998): Practice- Progress and Value: Learning Communities: Assessing the Value they Add, London
- Cara, S.; Landry, C.; Ranson, S. (1998): The Learning City for the Learning Age, Working Paper 10, London
- Castels, R. (1990): Extreme cases of marginalisation from vulnerability to deaffiliation, in: Room, G. (ed.) (1995): Beyond the Threshold: The Measurement and Analysis of Social Exclusion, Bristol
- Chadwick, A.; Stannett, A. (eds.) (1995): Museums and the Education of Adults, Leicester
- Clark, P. (1996): Deep Citizenship, London
- Clarke, M.; Stewart, J. (1998): Community Governance, Community Leadership and the new Local Government. The University of Birmingham INLOGOV
- Cohen, J.; Rogers, J. (eds.) (1995): Associations and Democracy, London
- Communities Scotland (2004): Community Learning and Development in Scotland, Edinburgh
- Coole, D. (1996): Is class a difference that makes a difference? Radical Philosophy, 77, p. 17-25
- Creighton, S.; Hudson, L. (2002): Participation Trends and Patterns in Adult Education: 1991 to 1999, Washington, DC
- Department of Culture, Media and Sport (1998): New Library: The People's Network The Government's Response, www.lic.gov.uk/publications/policyreports/newlibrary
- Duffy, K. (1995): Social Exclusion and Human Dignity in Europe, Strasbourg
- Dunn, J. (1992): Democracy, Oxford
- Elsdon, K.; Reynolds, J.; Stewart, S. (1995): Voluntary Organisations: Citizenship, Learning and Change, in: McGivney, V. (1999): Excluded Men: Men Who are Missing from Education and Training, Leicester
- Engestrom, R. (1995): Voice as communicative Action, in: Mind, Culture and Activity 2(3), p. 192-215
- Engestrom, Y.; Miettinen, R.; Punamaki, R. (1999): Perspectives on Activity theory, Cambridge
- Fordham, P. (ed.) (1980): Participation, Learning and Change: Commonwealth Approaches to Non-Formal Education, London
- Fraser, N. (1995): From redistribution to recognition? dilemmas of justice in a postsocialist age, in: New Left Review, 212, p. 67-93
- Gadamer, H.G. (1975): Truth and Method, London
- Gardner, H. (1983): Frames of Mind, London
- Geddes, M. (1997): Poverty, excluded communities, and local democracy, in: Jewson, N. and Macgregor, S. (eds.): Transforming Cities: Contested Governance and New Spatial Divisions, London, p. 205-218
- Gorard, S. (1998): Patterns of Participation in Adult Education and Training, Cardiff
- Gray, J. (1998): False Dawn: The Delusions of Global Capitalism, London
- Hall, S. (1990): Cultural identity and diaspora, in: Rutherford, J. (ed.): Identity, Community, Culture, Difference, London
- Hirst, P. (1994): Associative Democracy, Oxford
- Hirschmann, A. (1970): Exit, Voice and Loyalty, Cambridge

- IES (2002): Impact of the Adult and Community Learning Fund, London
- Keane, J. (1988): Democracy and Civil Society, London
- Lave, J.; Wenger, E. (1991): Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation, Cambridge
- Luttwak, E. (1999): Turbo Capitalism: Winners and Losers in the Global Economy, London
- Marshall, T. (1977): Classes, Citizenship and Social Development, Chicago
- Martin, J. (1996): School based empowerment: giving parents a voice, in: Local Government Policy Making, 22(4), p. 18-24
- Martin, J. (1999): Social Justice, education policy and the role of parents: a question of choice or voice, in: Education and Social Justice, 1(2), p. 48-61
- Martin, J. (2000): Governing institutions in contexts of cultural diversity, in: Leicester, M.; Modgil, C. and Modgil, S. (eds.): Education, Culture and Values: Vol II Institutional Issues: Pupils, Schools and Teacher Education, London
- Martin, J.; Vincent, C. (1999): Parental voice: an exploration, in: International Journal in Sociology of Education, 9(2), p. 133-154
- Martin, J.; Mckeown, P.; Nixon, J.; Ranson, S. (1997): School governance for the civil society: re-defining the boundary between schools and parents, in: Local Government Studies 22(4), p. 210-228
- McMeeking, S.; Taylor, M.J.; Powell, R.; Sims, D. (2002): "I Think I Can Do That Now": an Evaluation of Round 5 of the Adult and Community Learning Fund, London
- Mingione, E. (1997): Enterprise and exclusion, in: Perri, G. (ed.): The Wealth and Poverty of Networks, DEMOS Collection Issue 12, p. 3-9
- Moreland, R. (1999): Towards a learning society: the role of formal, non formal and informal learning, in: Oliver, P. (ed.): Lifelong Learning and Continuing Education
- Mouffe, C. (1993): The Return of the Political, London
- Mulgan, G. (1998): Social exclusion: joined up solutions to joined up problems, in: Oppenheim, C. (ed.): An Inclusive Society: Strategies for Tackling Poverty, London
- Nixon, R.; Ranson, S. (1997): Theorising agreement: the moral bases of the emergent professionalism within the new management of education, in: Discourse Studies in the Cultural Politics of Education, 18(2), p. 197-214
- Nussbaum, M.; Sen, A. (eds.) (1994): The Quality of Life, Oxford
- Oppenheim, C. (ed.) (1998): An Inclusive Society: Strategies for Tackling Poverty, London
- Parekh, B. (1988): Good answers to bad questions, in: New Statesman and Society, 28 Oct.
- Petti, G. (1997): Social exclusion: time to be optimistic, in: Perri, G. (ed.): The Wealth and Poverty of Networks, DEMOS Collection Issue 12, p. 3-9
- Phillips, A. (1990): Citizenship and rights, in: Plant, R. and Barry, N. (eds.): Citizenship and Rights in Thatcher's Britain: Two Views, London
- Powell, R.; Smith, R. (2003): Research into adult and continuing education. Final Report, London
- Ranson, S. (1992): Towards the learning society, in: Education Management and Administration 20(1), p. 68-79
- Ranson, S. (1994): Towards the Learning Society, London
- Ranson, S. (1997): For citizenship and the remaking of civil society, in: Pring, R. and Walford, G. (eds.): Affirming the Comprehensive Ideal, London
- Ranson, S. (ed.) (1998): Inside the Learning Society, London
- Ranson, S. (2000): Recognising the Pedagogy of Voice in a Learning Community, Birmingham
- Ranson, S.; Stewart, J. (1994): Management for the Public Domain: Enabling the Learning Society
- Ranson, J.; Martin, J.; Mckeown, P.; Nixon, J. (1996): Towards a theory of learning, in: British Journal of Educational Studies, 44(1), p. 9-26
- Ranson, J.; Martin, J.; Mckeown, P.; Nixon, J. (1999): The new management and governance of education, in: Stoker, G. (ed.): The New Management of British Local Governance, London
- Room, G. (ed.) (1995): Beyond the Threshold: The Measurement and Analysis of Social Exclusion, Bristol
- Scottish Minister of Social Justice (2003): Empowered to Practice. The future of community learning and development training in Scotland, Edinburgh
- Scottish Office & CoSLA (1998): Report of the Community Planning Working Group, www.scotland.gov.uk/library/documents5/cp-oo.htm
- Scottish Office (1998): New Community Schools: The Prospectus, www.scotland.gov.uk/library/documents-w3/ncsp-00.htm

- Scottish Office (1998): Opportunity Scotland: A Paper on Lifelong Learning, www.scotland.gov.uk/library/documents-w1/llgp-00.htm
- Scottish Office (1998): The Scottish Compact: The Principles underpinning the relationship between Government voluntary sector in Scotland, www.scotland.gov.uk/documents-w3/comp-00.htm
- Scottish Office (1998): Communities: Change Through Learning, Edinburgh;
- Scottish Office (1999): Towards a Healthier Scotland: A White Paper on Health, www.scotland.gov.uk/library/documents-w7/tahs-00.htm
- Scottish Office (1999): Social Inclusion: Opening the Door to a Better Scotland, www.scotland.gov.uk/library/documents-w7/sima-00.htm
- Scottish Office (1999): Skills for Scotland: A skills Strategy for a Competitive Scotland, www.scotland.gov.uk/library/documents-w7/sfs-00.htm
- Scottish Office (1999): Opportunities for Everyone: A Strategic Framework for Scottish Further Education, www.scotland.gov.uk/news/releas99_3/pr0574.htm
- Scottish Office (1999): Aiming for Excellence: Modernising Social Work Services in Scotland ,A White Paper, www.scotland.gov.uk/library/documents-w7/sswp-00.htm
- Sen, A. (1985): Commodities and Capabilities, Amsterdam
- Sen, A. (1990): Individual freedom as a social commitment, in: The New York Review June 14, p. 49-54
- Silver, H. (1994): Social exclusion and social solidarity: three paradigms, in: International Labour Review, 133(4-5), p. 531-558
- Squires, J. (1998): In different voices: deliberative democracy and aestheticist politics, in: Good, J. and Velody, I. (eds.): The Politics of Postmodernity, Cambridge
- Staatsministerin Helen Ridell (1998): Communities: Change through learning, Edinburgh
- US Departement of Education (2003): 21st Century Community Learning Center Program, Washington
- Stewart, J. (1983): Local Government: the Conditions of Local Choice, London
- Stewart, J. (1986): The New Management of Local Government, London
- Stewart, J. (1995): A future for local government as community government, in: Stewart, J. and Stoker, G. (eds.): Local Government in the 1990's, London
- Stewart, J. (1999): Towards democratic justice, in: Local Routes to Social Justice
- Steward, J.; Stoker, G. (1988): From Local administration to community government, in: Fabian Research Series 351, London
- Townsend, P. (1979): Poverty in the United Kingdom, Harmondsworth
- Turner, B. (ed.) (1993): Citizenship and Social Theory, London
- Vincent, C. (1996): Parents and Teachers: Power and Participation, London
- Vincent, C.; Warren, S. (1998): Becoming a 'better' parent? Motherhood, education and transition, in: British Journal of Sociology of Education, 19, p. 177-194
- Wertsch, J. (1991): Voices of the Mind: A sociocultural Approach to Mediated Action, Cambridge
www.communitylearning.org/training/aosumm.asp
www.ed.gov/print/programs/21stCCLC
www.flconline.org/clctraining/clcmodel
- Yeatman, A. (1994): Postmodern Revisionings of the Political, London
- Young, I. (1990): Justice and the Politics of Difference, Princeton
- Young, I. (1997): Identity versus social justice? in: New Left Review 222, p. 147-160
- Young, I. (1997): Intersecting Voices: Dilemmas of Gender, Political Philosophy and Policy, Princeton