

Jost Reischmann (1992): Besprechung von: Jarvis, Peter (Ed.): Twentieth Century Thinkers in Adult Education. London: Routledge 1991. 327 Seiten. (Erste Auflage 1987 bei Croom Helm).

In: *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, Bd. 19/20, S. 242-243. Köln: Böhlau.

Dieses Buch fand ich zugleich hilfreich und ärgerlich-herausfordernd. Hilfreich ist, daß damit eine kompakte Sammlung mit Darstellungen entscheidender englischsprachiger Protagonisten der Erwachsenenbildung vorgelegt wird. Bedauerlich fand ich, daß die abschließende "Conclusion" des Herausgebers die Chance zur Klärung des spezifisch Erwachsenenpädagogischen vergibt, die das gesammelte Material geboten hätte.

Natürlich beschränkt sich die Auswahl der "Twentieth Century Thinkers in Adult Education" auf Autoren, deren Werk in englisch vorliegt - so weit sind die meisten englischen oder amerikanischen Herausgeber und Autoren noch nicht, daß sie anderssprachige Fachbeiträge zur Kenntnis nehmen könnten. 13 Männer (Frauen scheint es keine zu geben) werden mit ihrem Werk vorgestellt:

Als "Early Twentieth Century English Thinkers" ausgewählt wurden:

- Albert Mansbridge (durch David Alfred), der Gründer der für die englische Erwachsenenbildung grundlegenden Workers' Educational Association (WEA).
- Basil Yeaxlee (durch Angela Cross-Durrant), der mit einem Buchtitel bereits 1929 den Begriff "Lifelong Education" populär machte.
- R. H. Tawney (durch Barry Elsey), als "Schutzpatron der Erwachsenenbildung" apostrophiert.

Als frühe amerikanische Denker über Erwachsenenbildung wurden ausgewählt:

- John Dewey (Angela Cross-Durant), in dessen pädagogischem Werk viele Hinweise auf die Bedeutung des lebenslangen Lernens aufgezeigt werden.
- E. L. Thorndike (W. A. Smith), aus dessen lernpsychologischem Werk insbesondere das 1928 erschienene "Adult Learning" von Bedeutung ist.
- Eduard Lindeman (Stephen Brookfield), dessen 1926 erschienenes Buch "The Meaning of Adult Education" auch heute noch als "most important book in the field" gilt.

Dann werden als "Recent Thinkers in North American Adult Education" dargestellt:

- Cyril O. Houle (durch William S. Griffith), "widely regarded as a leading scholar in adult education for at least the last 35 years".
- Malcolm S. Knowles (durch Peter Jarvis), der Promotor des Andragogik-Konzeptes in der amerikanischen Erwachsenenbildung.
- Robby Kidd (durch Alan M. Thomas), der als Präsident der zweiten UNESCO-Erwassenenbildungs-Weltkonferenz 1960 in Montreal auch in seiner internationalen Arbeit Beachtung fand.

Schließlich werden "Theorists of Adult Education and Social Change" dargestellt:

- Moses Coady (durch John M. Crane), Gründer der Antigonish Movement, dem "bedeutendsten pädagogischen Beitrag Canadas an die Welt".
- Myles Horton (John M. Peters und Brenda Bell), Gründer der amerikanischen Highlander Folk School.

- Paulo Freire (Peter Jarvis), der an und aus seiner Alphabetisierungsarbeit in Brasilien ein komplexes erwachsenenpädagogisches Bildungskonzept entwickelte.
 - Ettore Gelpi (Collin Griffin), Leiter der Lifelong Education Unit der UNESCO.
- Die Auswahl dieser Personen umfaßt wichtige und in der englischsprachigen Literatur oft zitierte Namen. Gerne hätte ich als Leser aber erfahren, warum gerade diese Autoren ausgesucht wurden und welche Autoren aus welchen Gründen nicht aufgenommen wurden. Beispielsweise hätte ich mir auch Ivan Illich oder Carl Rogers in einer solchen Sammlung gut vorstellen können. Solche Hintergrundinformationen durch den Herausgeber würden es erlauben, die Kriterien für die Zusammenstellung nachzuvollziehen und für die wissenschaftliche Argumentation fruchtbar zu machen.

Sicherlich sind die einzelnen Beiträge unterschiedlich gewichtig und gelungen. Sicherlich wären die Beiträge leichter erschließbar und vergleichbar geworden, wenn der Herausgeber den Autoren eine gemeinsame Struktur für die Darstellung vorgegeben hätte. Insgesamt aber erlaubt diese Zusammenstellung einen schnellen und konzentrierten Überblick über wichtige, in der englischsprachigen Diskussion vielzitierte Kronzeugen der Erwachsenenbildung. Hier wurde die Absicht des Herausgebers erreicht, nämlich die Vielfalt der Zugänge durch wichtige "key thinkers" dem Leser in einer Sammlung leicht zugänglich zu machen. Deshalb kann dieses Buch englischsprachigen Studenten der Erwachsenenbildung als grundlegendes Lehrbuch dienen und Praktikern vielfältige Reflexionsanstöße geben. Wer bei uns die Diskussion im internationalen Kontext sucht, hat mit diesem Buch nicht nur eine Quelle zu akademisch-imponierendem Name-Dropping, sondern wird mit Überraschung feststellen, wie viele erwachsenenpädagogische Argumentationsstränge, Problembeschreibungen und Lösungsmuster parallel sowohl in der deutschen als auch in der englischsprachigen Diskussion entwickelt wurden. Dies bestätigt wieder, wie hilfreich die Beschäftigung mit der Erwachsenenbildung des Auslandes für die Formierung der Erwachsenenpädagogik bei uns ist. Deshalb gehört dieses Buch auch bei uns auf jeden Fall in jede erwachsenenpädagogische Fachbibliothek. Und reizvoll wäre es, sich ein vergleichbares Buch mit den deutschen Kronzeugen der Erwachsenenbildung vorzustellen - Namen wie Wilhelm Flitner, Eugen Rosenstock-Huessy, Hermann Heller, Gertrud Hermes, Martin Buber, Fritz Borinski, Joachim Knoll, Franz Pöggeler würden einem leicht einfallen ...

Besonders gespannt war ich auf die Schluß"conclusion" des Herausgebers Peter Jarvis mit dem Titel "Towards a Discipline of Adult Education?". Eindrucksvoll ist, wie er den religiösen Hintergrund vieler der Autoren als Grundlage ihres erwachsenenpädagogischen Verständnisses aufzeigt und auch eine humanistisch-liberal-aufklärerische zweite Wurzel erwachsenenpädagogischen Denkens herausarbeitet (eine dritte, die "better life" wörtlich als pragmatische Überwindung von Hunger und Elend versteht, übersieht er wie die meisten Theorie-Autoren). Diese Wurzeln (erwachsenen-)pädagogischen Denkens und Handelns aus religiöser oder aufklärerischer Tradition sind andererseits mit Autoren wie Comenius oder Rousseau längst bekannt und könnten damit eher als Hinweis auf Kontinuitäten zwischen Pädagogik und Erwachsenenbildung dienen.

Zu einer kritischen Erwiderung herausgefordert fühle ich mich durch seine Schlußbeurteilung (S. 309ff), auf die ausführlicher eingegangen werden soll, da auch

in der deutschen Diskussion ähnliche Positionen vertreten werden: "It must be recognized that the knowledge that is utilised in the education of adults is, fundamentally, knowledge from other disciplines which is applied to the education of adults ... Hence, it (adult education) is an integration of branches of disciplines, rather than a discipline in its own right" (S. 311). Dieses Zusammenstückeln der Erwachsenenbildung aus Versatzstücken diverser Wissenschaften (nach welchen Kriterien?) erscheint mir wissenschaftstheoretisch problematisch, Jarvis übergeht bei seiner Argumentation den Bezug zur Pädagogik als Disziplin und der dort geführten Wissenschaftsdebatte und er läßt zentrale Begriffe ungeklärt. Schade finde ich, daß er aus seinem soziologischen bzw. sozialphilosophischen Grundverständnis heraus er in einem hermeneutischen Zirkel verbleibt, der das genuin Erwachsenenpädagogisch-Disziplinäre der vorgestellten Autoren unerschlossen läßt.

Zwar anerkennt er wissenschaftstheoretisch richtig, daß ein Phänomen nicht nur von einer einzelnen Disziplin interpretierbar ist: An einem Stück Käse kann der Physiker den freien Fall demonstrieren, der Chemiker das Verhalten von Milchsäure, der Jurist die Feinheiten des europäischen Lebensmittelrechts - und außerhalb von wissenschaftlicher Disziplin gibt es auch noch sinnvollen Umgang mit diesem Gegenstand. Daß ein Phänomen von unterschiedlichen Disziplinen untersucht wird, bedeutet aber nicht, wie Jarvis folgert, daß "there must be some overlap between the disciplines" (S. 304): Nicht die Disziplinen überlappen sich (wie sollte man sich das vorstellen?), sondern Disziplinen tragen ihre jeweils spezielle und disziplin-konstitutive Fragestellung an das gleiche Phänomen heran. Physik bleibt dabei Physik, Chemie bleibt Chemie und wird nicht plötzlich zu Theologie oder Medizin. Mit der Entscheidung, mit welcher disziplinärer Fragestellung man an ein Phänomen herangeht, ist aber auch eine Entscheidung über die Antwort gefällt: Wer physikalisch fragt, erhält physikalische Antworten - und muß dann sehen, ob damit ein angemessenerer Umgang mit dem Phänomen möglich ist.

Zum Wissen über den erwachsenen Lerner haben in der Tat viele Wissenschaften beigesteuert: Psychologie und Soziologie, Theologie und Philosophie, Jura und Betriebswirtschaft, Medizin und Geschichte. Für das Praxisfeld wie auch das Nachdenken über Erwachsenenbildung sind solche Beiträge aus verschiedenen Disziplinen notwendig und hilfreich. Dies ist überhaupt keine Frage. Nur: Wird ein Philosoph, der über die ideale Kommunikation nachdenkt, damit ein Erwachsenenbildungswissenschaftler? Und wird ein Volkswirt, der mit den Mitteln seiner Wissenschaft die Kosten betrieblicher Weiterbildung errechnet, damit zum Erwachsenenbildungswissenschaftler? Wer, wie Jarvis das beansprucht, nach einer eigenen wissenschaftlichen Disziplin fragt, müßte nach Spezifika des Zugangs zu "adult education" suchen, nach Unterscheidendem zu dem Zugang der anderen Wissenschaften. Für die Konstitution einer Disziplin ist nicht die Menge des Wissens entscheidend oder ob keine andere Wissenschaft die gleichen Phänomene auf ihre Weise untersucht, sondern ob eine eigene, konsistente Fragestellung an ein Phänomen herangetragen und damit ein eigenes Paradigma entwickelt wird. Und hier rächt es sich, daß Jarvis den zentralen Begriffs "education" ungeklärt läßt: Beschreibt er damit lediglich ein Praxisfeld, oder sieht er auch, daß "education" eine wissenschaftliche Disziplin mit eigenem Paradigma - nämlich dem Verstehen und Gestalten von

Bildungsprozessen - bezeichnet? (Den Begriff "pedagogy", immerhin zehnmal bei den anderen Autoren erwähnt, erwähnt er nur in einem einzigen Zusammenhang: "Pedagogy is the discipline in which attention is focussed on the schoolmaster's behavior while teaching" - S. 311).

Denn die meisten der dargestellten Autoren einigt in eindrucksvoller Weise eine eigene, konsistente Fragestellung: Was sind wert- und sinnvolle Bildungsprozesse, was bedeuten sie für die Bildung des Menschen und die Bildung der Welt, in dem er lebt, und wie sind solche Bildungsprozesse zu organisieren? Und mit dieser Frage nach dem Warum und Wozu, dem Was und dem Wie von Bildung ist das eigenständige Paradigma der (Erwachsenen-)Pädagogik als Wissenschaft formuliert. Diese Paradigma ist vorrangig und dient als "Filter", unter dem das Wissen aus anderen Bereichen als hilfreich oder nutzlos klassifiziert wird; dieser Zugang ist erkenntnisleitend und läßt sich eben nicht, wie Jarvis meint, als "amorphous body of knowledge" einer "variety of combinations of sub-disciplines" (S. 312) zusammenstoppeln. Daß Jarvis den Lernpsychologen Thorndike als Beleg heranzieht (S. 312), ist besonders verwunderlich: Hat Smith doch in seinem Beitrag über Thorndike die größten Schwierigkeiten, die Bedeutung des Thorndikeschen Connectionismus für die Erwachsenenbildung zu finden, zitiert seitenweise fundamentale Kritik durch (Erwachsenen-)Pädagogen, die zeigen, wie dieser psychologische Ansatz das Entscheidende jeder Bildungsarbeit verpaßt, und kann sich in der Schlußwertung gerade noch abringen, der Thorndikesche Ansatz "has generated many questions for the adult educator ..." (S. 116). Gerade an diesem Autor läßt sich zeigen, daß das psychologische Nachdenken über das Lernen Erwachsener etwas vom Wesen her anderes ist als das Nachdenken über die Bildung Erwachsener. Thorndike ist, das zeigt der Beitrag von Smith deutlich - insbesondere im Kontrast zu den anderen Darstellungen -, keine "major figure in adult education", deshalb empfinde ich dessen Auswahl als Fehlgriff in dieser Sammlung.

Es wäre reizvoll - hier ist leider nicht der Ort dafür -, dieses Schlußkapitel unter dem selben Titel "Towards a Discipline of Adult Education!" (aber: Ausrufezeichen) nochmals zu schreiben, und zwar methodisch als qualitative Analyse der vorausgehenden Texte. Wer Augen hat, zu sehen (das alte hermeneutische Problem), wird bei all ihren Unterschieden in großer Klarheit, eindrucksvoller Dichte und oft selbst in der gleichen Terminologie gemeinsame Problemzugänge, gemeinsame Zielprojektionen, gemeinsame Vorstellungen über den Menschen und die Welt, über Veränderbares und Achtenswertes finden: über die das Leben umspannenden Bildungsprozesse. Dieser Band ist ein eindrucksvoller Beleg für (erwachsenen-)pädagogisch-disziplinäre Wissensbestände - auch wenn es der Herausgeber so nicht sieht.

Jost Reischmann

Jost Reischmann (1992): Besprechung von: Jarvis, Peter (Ed.):
Twentieth Century Thinkers in Adult Education. London: Routledge 1991. 327 Seiten.
(Erste Auflage 1987 bei Croom Helm).
In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 19/20, S. 242-243. Köln: Böhlau.

Peter, JARVIS (Hg.): Twentieth Century Thinkers in Adult Education. London: Routledge, 2. Aufl. 1991 (327 S.).

Dieses Buch fand ich zugleich hilfreich und ärgerlich-herausfordernd. Hilfreich ist, daß damit eine kompakte Sammlung mit Darstellungen entscheidender englischsprachiger Protagonisten der Erwachsenenbildung vorgelegt wird. Bedauerlich fand ich, daß die abschließende "Conclusion" des Herausgebers die Chance zur Klärung des spezifisch Erwachsenenpädagogischen vergibt, die das gesammelte Material geboten hätte.

Natürlich beschränkt sich die Auswahl der "Twentieth Century Thinkers in Adult Education" auf Autoren, deren Werk in englisch vorliegt - so weit sind die meisten englischen oder amerikanischen Herausgeber und Autoren noch nicht, daß sie anderssprachige Fachbeiträge zur Kenntnis nehmen könnten. 13 Männer (Frauen scheint es keine zu geben) werden mit ihrem Werk vorgestellt:

- Als "Early Twentieth Century English Thinkers" ausgewählt wurden:
- Albert Mansbridge (durch David Alfred), der Gründer der für die englische Erwachsenenbildung grundlegenden Workers' Educational Association (WEA).
 - Basil Yeaxlee (durch Angela Cross-Durant), der mit einem Buchtitel bereits 1929 den Begriff "Lifelong Education" populär machte.

- R. H. Tawney (durch Barry Elsey), als "Schutzpatron der Erwachsenenbildung" apostrophiert.

Als frühe amerikanische Denker über Erwachsenenbildung wurden ausgewählt:

- John Dewey (Angela Cross-Durant), in dessen pädagogischem Werk viele Hinweise auf die Bedeutung des lebenslangen Lernens aufgezeigt werden.
- E. L. Thorndike (W. A. Smith), aus dessen lernpsychologischem Werk insbesondere das 1928 erschienene "Adult Learning" von Bedeutung ist.
- Eduard Lindeman (Stephen Brookfield), dessen 1926 erschienenes Buch "The Meaning of Adult Education" auch heute noch als "most important book in the field" gilt.

Dann werden als "Recent Thinkers in North American Adult Education" dargestellt:

- Cyril O. Houle (durch William S. Griffith), "widely regarded as a leading scholar in adult education for at least the last 35 years".
- Malcolm S. Knowles (durch Peter Jarvis), der Promotor des Andragogik-Konzeptes in der amerikanischen Erwachsenenbildung.
- Robby Kidd (durch Alan M. Thomas), der als Präsident der zweiten UNESCO-Erwachsenenbildungs-Weltkonferenz 1960 in Montreal auch in seiner internationalen Arbeit Beachtung fand.

Schließlich werden "Theorists of Adult Education and Social Change" dargestellt:

- Moses Coady (durch John M. Crane), Gründer der Antigonish Movement, dem "bedeutendsten pädagogischen Beitrag Canadas an die Welt".
- Myles Horton (John M. Peters und Brenda Bell), Gründer der amerikanischen Highlander Folk School.
- Paulo Freire (Peter Jarvis), der an und aus seiner Alphabetisierungsarbeit in Brasilien ein komplexes erwachsenenpädagogisches Bildungskonzept entwickelte.
- Ettore Gelpi (Collin Griffin), Leiter der Lifelong Education Unit der UNESCO.

Die Auswahl dieser Personen umfaßt wichtige und in der englischsprachigen Literatur oft zitierte Namen. Gerne hätte ich als Leser aber erfahren, warum gerade diese Autoren ausgesucht wurden und welche Autoren aus welchen Gründen nicht aufgenommen wurden. Beispielsweise hätte ich mir auch Ivan Illich oder Carl Rogers in einer solchen Sammlung gut vorstellen können. Solche Hintergrundinformationen durch den Herausgeber würden es erlauben, die Kriterien für die Zusammenstellung nachzuvollziehen und für die wissenschaftliche Argumentation fruchtbar zu machen.

Sicherlich sind die einzelnen Beiträge unterschiedlich gewichtig und gelungen. Sicherlich wären die Beiträge leichter erschließbar und vergleichbar geworden, wenn der Herausgeber den Autoren eine gemeinsame Struktur für die Darstellung vorgegeben hätte. Insgesamt aber erlaubt diese Zusammenstellung einen schnellen und konzentrierten Überblick über wichtige, in der englischsprachigen Diskussion vielzitierte Kronzeugen der Erwachsenenbildung. Hier wurde die Absicht des Herausgebers erreicht, nämlich die Vielfalt der Zugänge durch wichtige "key thinkers" dem Leser in einer Sammlung leicht zugänglich zu machen. Deshalb kann dieses Buch englischsprachigen Studenten der Erwachsenenbildung als grundlegendes Lehrbuch dienen und Praktikern vielfältige Reflexionsanstöße geben. Wer bei uns die Diskussion im internationalen Kontext sucht, hat mit diesem Buch nicht nur eine Quelle zu akademisch-imponierendem Name-Dropping, sondern wird mit Überraschung feststellen, wie viele erwachsenenpädagogische Argumentations-

stränge, Problembeschreibungen und Lösungsmuster parallel sowohl in der deutschen als auch in der englischsprachigen Diskussion entwickelt wurden. Dies bestätigt wieder, wie hilfreich die Beschäftigung mit der Erwachsenenbildung des Auslandes für die Formierung der Erwachsenenpädagogik bei uns ist. Deshalb gehört dieses Buch auch bei uns auf jeden Fall in jede erwachsenenpädagogische Fachbibliothek. Und reizvoll wäre es, sich ein vergleichbares Buch mit den deutschen Kronzeugen der Erwachsenenbildung vorzustellen - Namen wie Wilhelm Flitner, Eugen Rosenstock-Huussy, Hermann Heller, Gertrud Hermes, Martin Buber, Fritz Borinski, Joachim H. Knoll, Franz Pöggeler würden einem leicht einfallen ...

Besonders gespannt war ich auf die Schluß"conclusion" des Herausgebers Peter Jarvis mit dem Titel "Towards a Discipline of Adult Education?". Eindrucksvoll ist, wie er den religiösen Hintergrund vieler der Autoren als Grundlage ihres erwachsenenpädagogischen Verständnisses aufzeigt und auch eine humanistisch-liberal-aufklärerische zweite Wurzel erwachsenenpädagogischen Denkens herausarbeitet (eine dritte, die "better life" wörtlich als pragmatische Überwindung von Hunger und Elend versteht, übersieht er wie die meisten Theorie-Autoren). Diese Wurzeln (erwachsenen-)pädagogischen Denkens und Handelns aus religiöser oder aufklärerischer Tradition sind andererseits mit Autoren wie Comenius oder Rousseau längst bekannt und könnten damit eher als Hinweis auf Kontinuitäten zwischen Pädagogik und Erwachsenenbildung dienen.

Zu einer kritischen Erwiderng herausgefordert fühle ich mich durch seine Schluß einschätzung (S. 309 f.), auf die ausführlicher eingegangen werden soll, da auch in der deutschen Diskussion ähnliche Positionen vertreten werden: "It must be recognized that the knowledge that is utilised in the education of adults is, fundamentally, knowledge from other disciplines which is applied to the education of adults ... Hence, it (adult education) is an integration of branches of disciplines, rather than a discipline in its own right" (S. 311). Dieses Zusammenstückeln der Erwachsenenbildung aus Versatzstücken diverser Wissenschaften (nach welchen Kriterien?) erscheint mir wissenschaftstheoretisch problematisch, Jarvis übergeht bei seiner Argumentation den Bezug zur Pädagogik als Disziplin und der dort geführten Wissenschaftsdebatte und er läßt zentrale Begriffe ungeklärt. Schade finde ich, daß er aus seinem soziologischen bzw. sozialphilosophischen Grundverständnis heraus in einem hermeneutischen Zirkel verbleibt, der das genuin erwachsenenpädagogisch-Disziplinäre der vorgestellten Autoren unerschlossen läßt.

Zwar anerkennt er wissenschaftstheoretisch richtig, daß ein Phänomen nicht nur von einer einzelnen Disziplin interpretierbar ist: An einem Stück Käse kann der Physiker den freien Fall demonstrieren, der Chemiker das Verhalten von Milchsäure, der Jurist die Feinheiten des europäischen Lebensmittelrechts - und außerhalb von wissenschaftlicher Disziplin gibt es auch noch sinnvollen Umgang mit diesem Gegenstand. Daß ein Phänomen von unterschiedlichen Disziplinen untersucht wird, bedeutet aber nicht, wie Jarvis folgert, "there must be some overlap between the disciplines" (S. 304): Nicht die Disziplinen überlappen sich (wie sollte man sich das vorstellen?), sondern Disziplinen tragen ihre jeweils spezielle und disziplin-konstitutive Fragestellung an das gleiche Phänomen heran. Physik bleibt Physik, Chemie bleibt Chemie und wird nicht plötzlich zu Theologie oder Medizin. Mit der Entscheidung, mit welcher disziplinäre Fragestellung man an ein Phänomen herangeht, ist aber auch eine Entscheidung über die Antwort gefällt:

Wer physikalisch fragt, erhält physikalische Antworten - und muß dann sehen, ob damit ein angemessenerer Umgang mit dem Phänomen möglich ist.

Zum Wissen über den erwachsenen Lerner haben in der Tat viele Wissenschaften beigesteuert: Psychologie und Soziologie, Theologie und Philosophie, Jura und Betriebswirtschaft, Medizin und Geschichte. Für das Praxisfeld wie auch das Nachdenken über Erwachsenenbildung sind solche Beiträge aus verschiedenen Disziplinen notwendig und hilfreich. Dies ist überhaupt keine Frage. Nur: Wird ein Philosoph, der über die ideale Kommunikation nachdenkt, damit ein Erwachsenenbildungswissenschaftler? Und wird ein Volkswirt, der mit den Mitteln seiner Wissenschaft die Kosten betrieblicher Weiterbildung errechnet, damit zum Erwachsenenbildungswissenschaftler? Wer, wie Jarvis das beansprucht, nach einer eigenen wissenschaftlichen Disziplin fragt, müßte nach Spezifika des Zugangs zu "adult education" suchen, nach Unterscheidendem zu dem Zugang der anderen Wissenschaften. Für die Konstitution einer Disziplin ist nicht die Menge des Wissens entscheidend oder ob keine andere Wissenschaft die gleichen Phänomene auf ihre Weise untersucht, sondern ob eine eigene, konsistente Fragestellung an ein Phänomen herangetragen und damit ein eigenes Paradigma entwickelt wird. Und hier rächt es sich, daß Jarvis den zentralen Begriff "education" ungeklärt läßt: Beschreibt er damit lediglich ein Praxisfeld, oder sieht er auch, daß "education" eine wissenschaftliche Disziplin mit eigenem Paradigma - nämlich dem Verstehen und Gestalten von Bildungsprozessen - bezeichnet? (Den Begriff "pedagogy", immerhin zehnmal bei den anderen Autoren erwähnt, erwähnt er nur in einem einzigen Zusammenhang: "Pedagogy is the discipline in which attention is focussed on the schoolmaster's behavior while teaching", S. 311).

Denn die meisten der dargestellten Autoren einigt in eindrucksvoller Weise eine eigene, konsistente Fragestellung: Was sind wert- und sinnvolle Bildungsprozesse, was bedeuten sie für die Bildung des Menschen und die Bildung der Welt, in der er lebt, und wie sind solche Bildungsprozesse zu organisieren? Und mit dieser Frage nach dem Warum und Wozu, dem Was und dem Wie von Bildung ist das eigenständige Paradigma der (Erwachsenen-)Pädagogik als Wissenschaft formuliert. Dieses Paradigma ist vorrangig und dient als "Filter", unter dem das Wissen aus anderen Bereichen als hilfreich oder nutzlos klassifiziert wird; dieser Zugang ist erkenntnisleitend und läßt sich eben nicht, wie Jarvis meint, als "amorphous body of knowledge" einer "variety of combinations of sub-disciplines" (S. 312) zusammenstoppeln. Daß Jarvis den Lernpsychologen Thorndike als Beleg heranzieht (S. 312), ist besonders verwunderlich: Hat Smith doch in seinem Beitrag über Thorndike die größten Schwierigkeiten, die Bedeutung des Thorndikeschen Connectionismus für die Erwachsenenbildung zu finden, zitiert seitenweise fundamentale Kritik durch (Erwachsenen-)Pädagogen, die zeigen, wie dieser psychologische Ansatz das Entscheidende jeder Bildungsarbeit verpaßt, und kann sich in der Schlußwertung gerade noch abringen, der Thorndikesche Ansatz "has generated many questions for the adult educator ..." (S. 116). Gerade an diesem Autor läßt sich zeigen, daß das psychologische Nachdenken über das Lernen Erwachsener etwas vom Wesen her anderes ist als das Nachdenken über die Bildung Erwachsener. Thorndike ist, das zeigt der Beitrag von Smith deutlich - insbesondere im Kontrast zu den anderen Darstellungen -, keine "major figure in adult education", deshalb empfinde ich dessen Auswahl als Fehlgriff in dieser Sammlung.

Es wäre reizvoll - hier ist leider nicht der Ort dafür -, dieses Schlußkapitel unter dem gleichen Titel "Towards a Discipline of Adult Education!" (aber: Ausrufezeichen) nochmals zu schreiben, und zwar methodisch als qualitative Analyse der vorausgehenden Texte. Wer Augen hat zu sehen (das alte hermeneutische Problem), wird bei all ihren Unterschieden in großer Klarheit, eindrucksvoller Dichte und oft selbst in der gleichen Terminologie gemeinsame Problemzugänge, gemeinsame Zielprojektionen, gemeinsame Vorstellungen über den Menschen und die Welt, über Veränderbares und Achtenswertes finden: über die das Leben umspannenden Bildungsprozesse. Dieser Band ist ein eindrucksvoller Beleg für (erwachsenen-)pädagogisch-disziplinäre Wissensbestände - auch wenn es der Herausgeber so nicht sieht.

Jost Reischmann

Michael COLLINS: Adult Education as Vocation. A Critical Role for the Adult Educator, London: Routledge 1991 (146 S.).

Zu manchen Büchern kann man nur einfach "Ja" sagen - oder auch "Ja, und?" Die zentrale Aussage von Michael Collins ist bereits im Untertitel des Buches enthalten: Erwachsenenbildner sollen nicht technologische Anpassung betreiben, sondern kritisch sein. Es geht um Transformation, nicht Adaption, oder, wie er in der Schluß-"Conclusion" formuliert: "A transformative pedagogy would envisage their realisation through actual political engagement, communicative action and genuine participatory democracy... Ultimately, a vocation of adult education seeks to realize, as critical practice, a just state of affairs where education is determined through the practical interest of free men and women" (S. 119f.).

Wem diese Quintessenz nicht sonderlich neu erscheint, wer kritische Theorie mit Habermas und Marcuse, oder Illich und Freire läuten hört - und damals schon pädagogische Traditionen nach Rousseau darin wiedererkannte -, der liegt richtig. Als Ausgangspunkt seiner Überlegungen diagnostiziert er zunächst eine "current crisis in mainstream adult education", die in einer "obsession with technique" (Kapitel 1), einem Kult der Effizienz (S. 3) bestehe. Die Diskussion um selbstgesteuertes Lernen demaskiert er als listige Manipulation für professionelle Interessen (S. 33). In der Erwachsenenbildungs-Forschung sieht er eine pseudo-wissenschaftliche, naturwissenschaftlich-statistische Orientierung (S. 33f.) überwiegen; belegt wird diese Behauptung nicht - das wäre für einen kritischen Theoretiker wohl zu technologisch (eine von mir durchgeführte Auszählung und Klassifizierung der Beiträge zur nordamerikanischen Erwachsenenbildungs-Forschungskonferenz 1985 ergab das Gegenteil: Mehr als die Hälfte war nicht-empirisch, lediglich 2 von 48 zeigten ein bescheidenes Maß an experimentellem Design, vgl. VHS im Westen, 1986, S. 55-57). Und daß gerade die "ideal speech situation" von Habermas extrem reduktionistisch ist, fällt ihm nicht auf; sie wird deshalb als bedeutsamer Bezugspunkt für eine emanzipatorische Erwachsenenbildung empfohlen.

Sicher bedenkenswert ist seine Kritik, daß mit der überwiegenden Beschäftigung mit dem Lerner das Nachdenken über den Erwachsenenbildner und seine Berufsaufgaben aus den Augen verloren wurde. In einem zentralen 3. Kapitel entwickelt er eine Berufsvorstellung, in der kontextorientiertes und interpretatives Denken - "careful reflection and analysis" (S. 46) - zum reflektiven Praktiker