

Björn Paape
Karl Pütz
(Hrsg./eds.)

**Die Zukunft des lebenslangen Lernens
The Future of Lifelong-Learning**

Festschrift zum 75. Geburtstag
von Franz Pöggeler

Festschrift in Honour of Franz Pöggeler
on the Occasion of His 75th Birthday



PETER LANG

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Die Zukunft des lebenslangen Lernens : Festschrift zum 75.
Geburtstag von Franz Pöggeler = The future of lifelong
learning / hrsg. von Björn Paape und Karl Pütz. - Frankfurt am
Main ; Berlin ; Bern ; Bruxelles ; New York ; Oxford ; Wien :
Lang, 2002
ISBN 3-631-39087-4

Gedruckt auf alterungsbeständigem,
säurefreiem Papier.

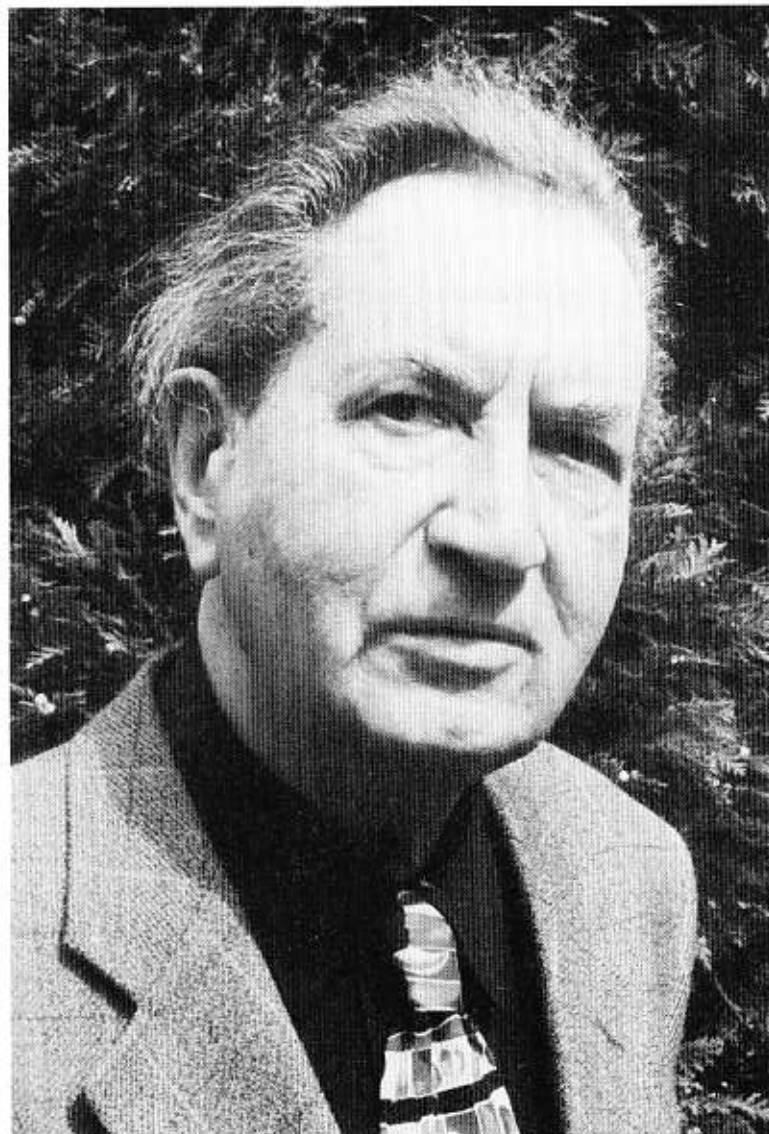
ISBN 3-631-39087-4

© Peter Lang GmbH
Europäischer Verlag der Wissenschaften
Frankfurt am Main 2002
Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des
Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages
unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany 1 2 3 4 5 7

www.peterlang.de



Franz Pöggeler

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
I. Zur Einleitung	
Björn Paape Lebenslanges Lernen in Forschung und Lehre Franz Pöggelers	13
II. Zukunftsorientierte Perspektiven des lebenslangen Lernens	
Rita Süßmuth Erwachsenenbildung als Prozeß und Erfahrung lebenslangen Lernens	53
Jost Reischmann Andragogik – Wissenschaft von der lebenslangen und lebensbreiten Bildung Erwachsener	59
Werner Wiater Wissen managen als Aufgabe des lebensbegleitenden Lernens	83
Peter Jarvis Adult Education – an Ideal of Modernity: The End of Adult Education as a Social Movement?	99
Karl Pütz Key Qualifications – a Basis for Lifelong Learning	115
Werner Faber Erwachsenenbildung als Autodidaktik. Konzept für lebensbegleitendes Lernen	131
Max Liedtke Der prospektive Wert einer evolutionären Pädagogik	153
Philipp Eggers / Hans Hablitzel Schranken einer Europäisierung des Weiterbildungsrechts – Bemerkungen zu Art. 149 (ex-Art.126) und 150 (ex-Art.127) EGV	167

oktroiert wird – das habe ich auch in Schule und Hochschule nie so empfunden –, sondern als etwas, was ein selbstverständlicher Teil meines Lebens ist. Deshalb würde ich auch eher vom lebensbegleitenden statt vom lebenslangen Lernen sprechen.

Andragogik: Wissenschaft von der lebenslangen und lebensbreiten Bildung Erwachsener

Jost Reischmann

Plädoyer für eine selbstbewusste pädagogische Subdisziplin

1. Thesen

1. Das Feld „Bildung Erwachsener“ hat eine vor 30 Jahren nicht vorstellbare Bedeutung für den Einzelnen, die Gesellschaft und die Wirtschaft gewonnen und sich in diesem Zeitraum inhaltlich, personell und institutionell ausdifferenziert. Dabei ist eine eigene wissenschaftliche Betrachtungsweise entstanden.
2. Da eine neue „Sache“ entstanden ist, wird auch eine neue Bezeichnung benötigt. Als Bezeichnung für die Wissenschaft von der Bildung Erwachsener wird „Andragogik“ vorgeschlagen.
3. Mit „Andragogik“ öffnet sich besser als mit der Bezeichnung „Erwachsenenbildung“ der Blick auf lebenslange und insbesondere auf lebensbreite Bildungs- und Lernbereiche Erwachsener, die bisher nur begrenzt wahrgenommen wurden.
4. Es wird die Position vertreten, dass es sinnvoll ist, Andragogik als Subdisziplin der Pädagogik zu konstruieren.
5. Die Bezeichnung „Andragogik“ soll auch die Besonderheit und die Professionalität der Kompetenzen der AbsolventInnen dieses Studiengangs zum Ausdruck bringen.
6. Schließlich soll ein verändertes (Selbst-) Bewusstsein dieses Faches als Antwort auf Veränderungen im Praxisfeld wie in der Wissenschaft dokumentiert werden.

2. Die kurze akademische Geschichte der Wissenschaft von der Bildung Erwachsener

In der engagierten Ungeduld, die anstehenden Theorie- und Praxis-Probleme am liebsten alle zugleich zu lösen, wird oft übersehen, dass die kurze akademische Geschichte unseres Faches eine gewaltige und positive Dynamik aufweist. Dazu drei Indikatoren:

Indikator 1: Akademische Institutionalisierung

Bis 1956 gibt es an keiner bundesdeutschen Hochschule einen Professor für Erwachsenenbildung oder Studienmöglichkeiten, bestenfalls ein belächeltes Hobby-Seminar eines nicht ganz ausgelasteten Pädagogen.

1956 wird Fritz Borinski an der Freien Universität Berlin auf einen Lehrstuhl für Pädagogik berufen. Sein bekanntes Interesse war die Erwachsenenbildung als Gegenstand von Forschung und Lehre; die Spezialisierung auf diesen Gegenstand gelang mit der Gründung der Abteilung Erwachsenenbildung im Jahr 1967. 1964 übernimmt Joachim Knoll einen Lehrstuhl für Pädagogik in Bochum und macht am Institut für Praktische Pädagogik Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung zum bevorzugten Thema. 1970 wird Horst Siebert in Hannover Professor für Erwachsenenbildung - erstmals unmittelbar und ausschließlich mit „Erwachsenenbildung“ als Lehrstuhlbezeichnung.

Mit der 1969 eingeführten Rahmenprüfungsordnung für das Diplom in Erziehungswissenschaft waren die Zutaten für die Akademisierung vorhanden: Erstmals war es in Deutschland möglich, Erwachsenenbildung an wissenschaftlichen Hochschulen zu studieren und mit einem Hochschul-Diplom abzuschließen, und es entstanden in den nächsten Jahren Professuren speziell für diesen Schwerpunkt. Bereits 1985 wertet Schlutz: „Der Wissenschaftsbereich ‚Erwachsenenbildung‘ ist mit seinen Stelleninhabern, Forschungsaktivitäten und Studenten eine allmählich kaum noch zu übersehende soziale Tatsache“ (1985, S. 563).

1995 dokumentiert die AUE-Dokumentation von Faulstich/Graebner über „Studiengänge Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ bundesweit 36 Standorte für grundständige und 21 für weiterbildende Studiengänge der Erwachsenenbildung; ca. 25 C4- und 15 C3-Professoren vertreten dieses Fach.

Bei allen Wunschträumen, dass alles besser sein könnte: Gemessen an allen akademisch-institutionellen Indikatoren - Professuren, Prüfungsordnungen, Studenten, akademische Abschlüssen, wissenschaftlichen Tagungen und Fachgesellschaften, einer „scientific community“ - hat sich für den Gegenstandsbereich „Bildung Erwachsener“ in kaum 30 Jahren eine Wissenschaft neu institutionalisiert.

Indikator 2: Literaturbestand

1962 füllt der Bücherbestand zur Erwachsenenbildung bestenfalls ein Regalbrett. Von Karbe/Richter erscheint die erste Gesamtbibliographie zur Erwachsenenbildung - ein schmales Bändchen. Im Vorwort schreiben die Autoren: „Abgesehen von sehr wenigen Büchern zum Problem der Erwachsenenbildung liegt eine fast unübersehbare Zeitschriftenliteratur vor. Die Gründe hierfür sind darin zu sehen, dass sich ‚die Wissenschaft‘, d. h. die Pädagogik, nur sehr wenig mit der Erwachsenenbildung befasst hat, dass es die ‚Praktiker‘ waren und sind, die zu den Problemen Stellung genommen haben. Sie hatten und haben keine

Zeit, Bücher zu schreiben.“ (Karbe/Richter 1962, S.5). Bei einer solchen Literaturlage von „Wissenschaft“ zu reden wäre vermessen gewesen.

Heute lässt sich das Angebot wissenschaftlicher Lektüre einschließlich Handbüchern, Fachlexika, Fachzeitschriften und Forschungsberichten - Literaturbestand und -typen wie sie eine „anständige“ Wissenschaft aufweisen muss - nur noch per CD-ROM organisieren. Das ist vielleicht nicht nur ein Segen, aber es dokumentiert, dass innerhalb weniger Jahrzehnte ein neuer Fundus an wissenschaftlichem Wissen entstanden ist.

Indikator 3: Internationale Entwicklung

Begegnungen mit internationalen Fachkollegen sowie die internationale Fachliteratur bestätigt, dass auf wissenschaftlicher Ebene gemeinsame Paradigmen, Fragestellungen, akademische Institutionalisierungsformen, Forschungstraditionen und -ergebnisse vorliegen. Diese internationalen Begegnungen und Erfahrungen spielen für das Plädoyer, dass der vorparadigmatische Zustand eines „Faches“ überwunden ist, eine entscheidende Rolle.

Einen wichtigen Beitrag zur Wahrnehmung der internationalen Entwicklungen - heute noch lesenswert - leistete der fünfte Band des von Pöggeler herausgegebenen Handbuchs der Erwachsenenbildung „Erwachsenenbildung in fünf Kontinenten“ 1979. Inzwischen haben sich die internationalen Kontakte vervielfältigt und die Kenntnis voneinander ist gewachsen. Hierzu haben e-Mail und Internet in den letzten Jahren erheblich beigetragen (siehe z. B. www.Andragogy.net). Internationale Organisationen wie ESREA (European Society of Research in the Education of Adults - www.helsinki.fi/jarj/esrea/) oder ISCAE (International Society for Comparative Adult Education - www.ISCAE.org) mit Mitgliedern in 35 Ländern von Äthiopien und Burundi bis Alaska, Australien und Korea) stellen solche Kontakte her und tragen zum Austausch von Forschung und wissenschaftlicher Erkenntnis bei.

Diese internationale Entwicklung versichert, dass das Entstehen einer eigenen wissenschaftlichen Disziplin keineswegs ein deutscher historischer oder regionaler Sonderfall ist, sondern ein weltweiter Prozess.

Fazit

Über dem stetig an Bedeutung zunehmenden Praxisfeld „Erwachsenenbildung“ und den zugehörigen engagierten Erziehungslehren bestimmter Gruppen und Institutionen („Theorien 2. Grades“ nach Erich Weniger 1929) entstanden zunehmend Reflexionsfelder, für die akademisch-wissenschaftliche Institutionen, Formen und Standards in Anspruch genommen wurden („Theorien der Theoretiker“). Die ursprünglich zusammenhängenden Denk- und Handlungsfelder der „Erwachsenenbildung“ differenzierten sich aus: inhaltlich entstand eine eigene wissenschaftliche Betrachtungsweise, personeller entstand eine Arbeitsteilung zwischen Praktikern und Theoretikern, institutionell entstanden neben Praxiseinrichtungen wissenschaftliche Institutionen, vor allem Universitäts-Lehrstühle; auch die Umwandlung der „Pädagogischen Arbeitsstelle

des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS)“ in das „Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE)“ liegt in der Linie dieser Entwicklung. In diesem Ausdifferenzierungsprozess war - inhaltlich, personell und institutionell Synergie bildend - eine neue „Sache“ entstanden: eine Wissenschaft von der Bildung Erwachsener.

3. Zur Bezeichnung der Wissenschaft: Alter Name für eine neue Sache

Mit dieser Ausdifferenzierung war aus *einer* Sache - „Erwachsenenbildung“ - eine Vielfalt von Aufgaben und Funktionen in unterschiedlichen Bereichen geworden: Praxishandeln, planen/organisieren, politisch vertreten, wissenschaftlich forschen und reflektieren. Für diese Vielfalt von Aufgaben und Funktionen aber wurde zunächst immer noch die einheitliche Bezeichnung „Erwachsenenbildung“ verwendet. Dies erzeugte eine Reihe von Problemen und Missverständnissen, die insbesondere für die Wissenschaft jetzt dauerndes Nacherklären forderte:

1. Im gängigen Sprachgebrauch bezeichnet „Erwachsenenbildung“ nach wie vor das Praxisfeld, nicht aber die Wissenschaft - „eben das, was mit wirklichen Erwachsenen in eigens für Bildung vorgesehenen Institutionen betrieben werde“ (Schlutz 1985, S. 564). Die in den 70er-Jahren entstandenen Lehrstühle verwenden zwar unverändert die Bezeichnung „Erwachsenenbildung“, verstehen darunter jedoch etwas anderes, nämlich die wissenschaftliche Betrachtungsweise und das akademische Studium dieses Faches. Die zunächst am meisten verbreitete Bezeichnung der Wissenschaft - „Erwachsenenbildung“ - führt damit unausweichlich zu Missverständnissen (zum Beispiel, welche Erwachsenenbildungskurse man am Lehrstuhl Erwachsenenbildung besuchen könnte), zu Verwechslungen (zum Beispiel mit den universitären Weiterbildungszentren oder dem Arbeitskreis universitäre Erwachsenenbildung AUE) und zur begrifflichen Unklarheit (zum Beispiel wenn in Auseinandersetzungen beide Semantiken ungeklärt ineinander übergehen). Es wäre hilfreich und klärend, würde man für die zwei verschiedenen Gegenstände „Praxis“ und „Wissenschaft“ der Bildung Erwachsener zwei verschiedene Begriffe verwenden.
2. Da „Erwachsenenbildung“, mehr noch „Weiterbildung“ als Aktionsfelder von Institutionen verstanden werden - als das, was „in eigens für Bildung vorgesehenen Institutionen betrieben“ (s.o.) wird - , grenzen diese Bezeichnungen den Blick auf ein bestimmtes Segment der Bildung Erwachsener ein: auf die Fortsetzung/Wiederaufnahme organisierten Lernens und die für organisiertes Lernen unmittelbar bedeutsamen Überlegungen. Dies aber wird von der Wissenschaft bald als zu eng empfunden und gefordert, es „müßte der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung bewußt werden, daß sie sich nicht von der bald voranschreitenden, bald retardierenden Expansion des Systems Weiterbildung vorschreiben lassen darf, was ihr Gegenstand sein

soll“ (Schlutz 1985, S. 564). Mit Begriffen, die vorrangig Praxis- und Institutionen-Handeln etikettieren, ist es schwierig, auch die selbstorganisierten und nichtintentionalen Bildungsprozesse Erwachsener und damit die Gesamtheit der Bildungsprozesse Erwachsener als Gegenstandsbereich der Wissenschaft von der Bildung Erwachsener wahrzunehmen - eine Kehrseite der erfreulichen Professionalisierung im Praxisfeld (Reischmann 1995).

3. Ein weiteres Problem der Bezeichnung „Erwachsenenbildung“ liegt in der semantischen Kopplung mit einer historisch ganz bestimmten Tradition: der Tradition insbesondere der Volkshochschule. Bewerben sich Diplompädagogen jedoch im Bereich der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung, dann stellt die Bezeichnung „Erwachsenenbildung“ im Diplomzeugnis ein Handicap dar: denn in diesem Feld gilt der Begriff „Weiterbildung“. Ein Indikator dafür, dass diese begrifflichen Enge von „Erwachsenenbildung“ gespürt wurde, kann darin gesehen werden, dass für Lehrstühle, die in den 80er-Jahren entstanden, die Doppelbezeichnung „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ gewählt wurde; auch das wichtige „Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ (Tippelt 1994) wählt diese Doppelbezeichnung.
4. Als Bezeichnung des Wissenschaftsbereichs passt „Erwachsenenbildung“ auch nicht in die Systematik des Faches Pädagogik: Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Elementarpädagogik - Erwachsenenbildung? Und Pöggeler zieht die Parallele zu anderen Wissenschaften: „Man spricht z.B. in der Medizin auch nicht von einem ‚Lehrstuhl für Operieren‘, sondern für ‚Chirurgie‘“ (Pöggeler 1999, S. 21).

Die Bezeichnung „Erwachsenenbildung“ (wie auch die englischsprachige Bezeichnung „Adult Education“) für die Wissenschaft von der Bildung Erwachsener muss damit heute als missverständlich und wenig selbstbewusst eingeschätzt werden.

Erwachsenenpädagogik wäre ein Alternativbegriff, mit dem stärker die Anbindung an die wissenschaftliche Disziplin reklamiert wird. Eingeführt wurde er bereits vor 1960 durch Werner (vgl. Pöggeler 1974, S. 18). In neuerer Zeit scheint sich diese Bezeichnung wieder stärker zu verbreiten; so wählten jüngst (2001) Arnold/Nolda/Nuissl den Titel „Wörterbuch Erwachsenenpädagogik“. Sicherlich ist die Anbindung an die Pädagogik als Wissenschaft eine wichtige Positionierung und dokumentiert die neue Sache „Wissenschaft“ nach Ausdifferenzierung des Feldes. Aber mit dieser Bezeichnung setzt man sich gleich zwischen drei Stühle: Die althumanistischen Puristen bemerken süffisant, man kenne wohl den Wortsinn von „Pädagogik“ nicht; ähnlich verweist auch für den englischen Sprachbereich van Gent (1996, S. 115) auf das „terminological embarrassment of ‚adult education‘“. Pöggeler kann es sich erlauben, den Begriff „Erwachsenenpädagogik“ als „semantischen Nonsens“ (1999, S. 21) zu bezeichnen. Und die betrieblichen Weiterbildner

sitzen bei der Ablehnung des Pädagogik-Begriffs plötzlich mit ihren Widersachern aus der freien Volksbildung in einem Boot: „Genau das Kindisch-Pädagogisierende wollen wir nicht!“ (sicherlich ein Missverständnis der pädagogischen Wissenschaft, aber leider in der Praxis verbreitet).

Verschiedentlich wird in Diskussionen, in denen es explizit auf die wissenschaftliche Positionierung ankommt, die Formulierung „Wissenschaft von der Erwachsenenbildung“ (siehe etwa im obigen Schlutz-Zitat) verwendet. Diese Formulierungen bestätigen die Notwendigkeit eines separaten Begriffs zur Bezeichnung der Wissenschaft. Dass er sich nicht durchgesetzt hat, liegt sicherlich nicht nur daran, dass er auf keinen Briefkopf passt, sondern auch, dass eine solche Gegenstandsbeschreibung kaum als Wissenschaft- und Lehrstuhlbezeichnung geeignet ist.

Zur Vermeidung dieser Missverständnissen, zur begrifflichen Klarheit und zur Betonung des inzwischen entstandenen disziplinären Anspruchs wird hier deshalb dafür plädiert, in Abgrenzung zum Praxisbereich „Erwachsenenbildung“ zur Bezeichnung der Wissenschaft den Begriff „Andragogik“ zu verwenden.

4. Zur Geschichte des Begriffs „Andragogik“

Der Begriff „Andragogik“ bedurfte erst einer internationalen Karriere, um in Deutschland, seinem historischen Ursprung, erneut diskutiert zu werden.

Die früheste Nennung des Begriffs „Andragogik“ findet sich 1833 bei Alexander Kapp, „erstem Oberlehrer am Archigymnasio in Soest“, in einem Buch über „Platon's Erziehungslehre“. Dieses Buch erinnert in seinem Aufbau an Comenius' Pampädia - auch hier wird Lernen als Notwendigkeit im gesamten Lebenslauf thematisiert. Unter der Überschrift „Die Andragogik oder Bildung im männlichen Alter“ und der Unterüberschrift „Notwendigkeit der Weiterbildung im männlichen Alter“ (sollte dies auch die erste Nennung des Begriffs „Weiterbildung“ sein?) führt er aus:

Nicht nur für Jünglinge muß man die wo möglich besten Lehrer aussuchen, sondern auch die Männer haben insgesamt dieselben noch nöthig, da sie in dem Zustande, in welchem sie sich jetzt verhalten, nicht verbleiben dürfen. Sollte sie aber in diesem Streben Jemand auslachen, daß sie, alt schon, noch Lehrer besuchen wollen, so dünkt uns, müssen sie sich mit Homeros schützen, welcher gesagt hat: ‚nicht gut ist Scham dem darhenden Manne‘ ... Denn immer soll als ausgemacht dastehen, daß die recht Erzogenen gewöhnlich gut werden, und daß die Erziehung keineswegs gering geschätzt werden dürfe, in so fern sie unter den Vorzügen, welche die trefflichsten Menschen besitzen, der erste ist, und von der Art, daß, wenn er einmal sinkt, jeder Mensch sein ganzes Leben hindurch aus allen Kräften dahin streben muß, ihn wo möglich wieder zu heben.“ (Kapp 1833, S. 241).

Auf rund sechzig Seiten wird dann abgehandelt: „Selbsterkenntnis die erste Forderung an den Mann“, „Charakterbildung des Mannes“ und „Bildung des Mannes zum und im Berufe“, und zwar die Bildung des Arztes und Gymnastikers, des Kriegers, des Lehrers und Erziehers, des Staatsredners, des Gesetzgebers und Herrschers und schließlich die Bildung des Mannes zum Familienvater. Aus den Ausführungen wird deutlich, dass Kapp mit „Andragogik“ keine Theorie oder gar Wissenschaft von der Bildung Erwachsener im Auge hat, sondern die praktische Erziehung und Bildung.

Kapp verwendet diesen Begriff ohne Erklärung oder weitere Ausführung im Titel des „dritten Theils“ seines rund 450-seitigen Buches. Es wird aus dieser Quelle nicht klar, ob er es selbst geprägt hat, oder ob dieses gräcophile Kunstwort in Analogie zu dem auch erst wenige Jahrzehnte alten Kunstwort „Pädagogik“ bereits von anderen verwendet wurde. Es ist das Verdienst von Franz Pöggeler (1965), diese frühe Quelle ausfindig gemacht zu haben.

Dann wird der Begriff in der Weimarer Zeit mehrfach verwandt (vgl. Pöggeler 1965, S. 706f), so bei Rosenstock (z. B. 1929, S. 359), der offenbar davon ausgeht, den Begriff geprägt zu haben, und bei Picht, von Erdberg und Flitner - allerdings mit jeweils unterschiedlichen Konnotationen, die noch aufzuarbeiten wären.

Bevor Pöggeler den Begriff „Andragogik“ dann wieder ab 1957 mit seiner „Einführung in die Andragogik“ verwendet, hat bereits die internationale Verwendung begonnen: Hanselmann in der Schweiz 1951, Ogrizovic 1956 in Jugoslawien, ten Have 1959 in Holland, ab 1969 erscheint die jugoslawische Erwachsenenbildungszeitschrift unter dem Titel „Andragogija“. Eine erste Diskussion über Zustandekommen und Abgrenzung des Begriffs Andragogik erfolgt 1974 durch Pöggeler im ersten Band seines „Handbuchs der Erwachsenenbildung“, das den Untertitel trägt: „Einführung in die Andragogik“ (1974, S. 17f).

Für die internationale englischsprachige Rezeption entscheidend war Malcolm Knowles, der wohl am meisten gelesene und zitierte amerikanische Fachautor. In einer Reihe von Publikationen entwickelt er ab 1968 sein Konzept der „Andragogy“. Er beschreibt rückblickend 1989 seine Begegnung mit dem Begriff:

“...in 1967 I had an experience that made it all come together. A Yugoslavian adult educator, Dusan Savicevic, participated in a summer session I was conducting at Boston University. At the end of it he came up to me with his eyes sparkling and said, “Malcolm, you are preaching and practicing andragogy.” I replied, “Whatagogy?” because I had never heard the term before. He explained that the term had been coined by a teacher in a German grammar school, Alexander Kapp, in 1833 ... The term lay fallow until it was once more introduced by a German social scientist, Eugen Rosenstock, in 1921, but it did not receive general recognition. Then in 1957 a German teacher, Franz Poggeler, published a book, Introduction into

Andragogy: Basic issues in Adult Education, and this term was then picked up by adult educators in Germany, Austria, the Netherlands, and Yugoslavia ...” (Knowles 1989, S. 79).

Knowles veröffentlichte seinen ersten Artikel, in dem er “Andragogy” verwendete, 1968 in der Zeitschrift „Adult Leadership“ unter dem Titel “Andragogy, Not Pedagogy”. Von dort breitete sich der Begriff und das Konzept nicht nur in Nordamerika aus, sondern in vielen englischsprachigen Ländern und darüber hinaus: So wird 1973 wird an der Concordia University in Montreal ein „Bachelor of Andragogy“-Programm eingerichtet. In Venezuela gibt es das „Instituto Internacional de Andragogia“, seit 1998 gibt die Adult & Continuing Education Society of Korea die Fachzeitschrift “Andragogy today” heraus. Es scheint, dass die richtige Person den richtigen Begriff im richtigen Moment vorschlug: das Feld benötigte offenbar ein solches „unifying concept“.

Was machte Malcolm Knowles’ Konzept der “Andragogy” - “the science and art of helping adults learn” (Knowles 1980) - so attraktiv, dass “within North America, no view of teaching adults is more widely known, or more enthusiastically embraced, than Knowles’ description of andragogy” (Pratt 1998, S. 13)? Pratt begründet die Attraktivität mit zwei Argumenten: Knowles’ Konzept “is built upon two central, defining attributes: First, a conception of learners as self-directed and autonomous; and second, a conception of the role of the teacher as facilitator of learning rather than presenter of content” (Pratt 1998, S. 12). Beides - die sympathische Sicht des autonomen Lerner und des nicht schulmeisternden „Lernerleichterer“ - schmeichelte den in der Erwachsenenbildung Tätigen sicherlich als bestätigend-positive Selbstidentität. Vielleicht hat auch ein drittes, nie genanntes Argument zur Attraktivität dieses Konzepts beigetragen: Knowles versteht Andragogy zunächst als aggressiven Gegenbegriff zu Pedagogy - bezeichnende Überschriften waren “Andragogy, not Pedagogy” (1968) und “Farewell to Pedagogy” (1970) - und gab damit die Chance zur Rache an Lehrern - „Pädagogen“ - für erlittene Schulleiden. Dabei spielt die nicht nur im Deutschen ambivalente Semantik des Pädagogik-Begriffs eine Rolle: Das Webster’s Dictionary umschreibt „pedagog“ als „a teacher, especially a pedantic one“ - dieser Beiklang ist auch im Deutschen nicht fern.

Zudem konstruiert Knowles sein Verständnis von „Andragogik“ mit einem inhaltlich spezifischen Bekenntnis zu Selbststeuerung, Autonomie, Individualismus, nicht-direktivem Vorgehen, Ablehnung von Macht. Die Orientierung an diesen Werten einte offenbar die Gemeinde der in der Erwachsenenbildung Tätigen in vielen Ländern. In dieser Identitätsbildung liegt sicherlich das besondere Verdienst von Knowles. Jedoch wird „Andragogik“ damit auf eine bestimmte historische, gesellschaftliche und ethische Situation festgeschrieben (zu dieser Kritik s. Reischmann 1998, 1999, Savicevic 1999). Van Gent (1996) etikettiert den Knowles’schen Andragogikbegriff deshalb als „specific approach“, „prescriptive and humanistic“ (S. 116).

In der Klassifikation von Weniger würde man dies als Theorie zweiten Grades einordnen, als Theorie einer Bewegung. Einen anderen Verwendungsstrang von „Andragogik“ ergab sich insbesondere im osteuropäischen Kontext; der bei Knowles erwähnte Dusan Savicevic (der 1991, 1999 erhebliche Kritik gegen Knowles’ Andragogik-Verständnis vorbringt „Malcom never understood the European concept of andragogy“ - mündliche Mitteilung) spielte dabei eine besondere Rolle. Wie erwähnt erhielt die jugoslawische Zeitschrift für Erwachsenenbildung bereits 1969 den Titel „Andragogija“ und es gibt die jugoslawische Gesellschaft für Andragogik, in Slovenien gibt es das „Andragoski Center Republike Slovenije“ und die Zeitschrift „Andragoska Spoznanja“, an der Universität Prag gibt es die „Katedra Andragogiky“, die Internet-Adresse der estländischen Erwachsenenbildungsgesellschaft ist „andra.ee“. In dieser Tradition verwenden insbesondere Forschungs-, wissenschaftliche und professionelle Organisationen die Bezeichnung Andragogik. Auch in der niederländischen Diskussion gibt es eine Auseinandersetzung um Andragogik (s. Pöggeler 1974, S. 18f, van Gent 1996, S. 115); diese blieb aber weitgehend auf die Niederlande begrenzt. Insgesamt lässt sich der Trend feststellen, Andragogik als auch international kommunizierbaren Fachbegriff zu verwenden. Der Bedeutungsgehalt ist dabei nicht konsistent: Es kann damit ein bestimmtes Konzept beschrieben werden (wie bei Knowles) oder aber einfach der Begriff Erwachsenenbildung (zumeist stark praxisorientiert) wohlklingend ersetzt werden. Es liegt an der Profession, eine definitorische Klärung herbeizuführen. Hier wird dafür plädiert, den Begriff „Andragogik“ zur Bezeichnung der Wissenschaft zu verwenden und auf diesen Bedeutungsgehalt einzugrenzen.

5. Gegenargumente

Zwei Haupteinwände werden gegen die Verwendung des Begriffs „Andragogik“ vorgebracht:

1. Es gibt eine Scheu in der pädagogischen Zunft, ungewöhnliche Fachtermini zu verwenden. Jedoch: Für eine Wissenschaft sind trennscharfe Fachtermini einer unscharfen Umgangssprache vorzuziehen.
2. Die wörtliche Übersetzung von „Andragogik“ lautet „Männerführung“ was natürlich nicht gemeint ist (so wie „Pädagogik“ mit „Knabenführung“ übersetzt werden müsste). Allerdings wäre auch bei anderen Wissenschaften eine wörtliche Übersetzung wenig passend (Theologie = „Gotteskunde“, Psychologie = „Seelenkunde“) - wobei die Frage ist, wie vielen Nutzern eine wortwörtliche Übersetzung bei einem Terminus technicus überhaupt bewusst ist.

Viel ernster ist ein dritter Problemkreis, den dieses Plädoyer für einen separaten Begriff und einen separaten Wissenschaftsbereich „Andragogik“, möglicherweise schmerzhaft berührt:

Die Biografien der „Väter“ der Erwachsenenbildung seit Beginn des 20. Jahrhunderts zeigen, dass sie fast ausschließlich über zunächst intensives Praxisengagement zur Wissenschaft gelangten; in ihrem Leben gehörte „Erwachsenenbildung“ als Praxisgestaltung und darauf aufbauende Theorie reflexion zusammen. Die „Jungen“ dagegen haben diese biografische Zurechnung zu bestimmten Praxisbereichen oder Institutionen viel weniger, denn zunehmend führt in dem beschriebenen Ausdifferenzierungsprozess der Weg in die Wissenschaft direkt über die wissenschaftliche Qualifizierung. Wird ein ausschließender Wissenschaftsbereich reklamiert, zu dem nur noch die Wissenschaftler, aber nicht mehr die engagierten Praktiker gehören, dann mag für manchen diese aus der Ausdifferenzierung eines einheitlichen Feldes entstehende Abgrenzung wie eine persönliche Ablehnung und eine Abwertung bisherigen Engagements aussehen. Die Schwierigkeiten bei der Umwandlung der Pädagogischen Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS) in das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) können als Beispiel für diesen schmerzhaften Prozess dienen. Viel Herzblut, viel Engagement haben Generationen von „Erwachsenenbildnern“ in Praxis- und Theoriearbeit gesteckt, wichtige Literatur wäre nicht geschrieben worden ohne die engagierte Einmischung und Gestaltung von Volkshochschulen, kirchlichen Bildungswerken, Gewerkschaftsgruppen. Erwachsenenbildung war und ist ein stolzer Begriff, ist und war Bekenntnis und Auftrag - „Mission“ heißt das im Amerikanischen.

Und gerade dennoch: Bekenntnis, Auftrag und „Mission“ haben auch Gräben gezogen, blind gemacht, das Verstehen behindert, Parteibildung provoziert: Volkshochschule gegen betriebliche Weiterbildung oder kirchliche Bildungswerke, aufklärend gegen nützlich, befreiend gegen Broterwerb, offen gegen geschlossen, veranstaltet gegen selbstgesteuert, soziale Bewegung gegen „Ausbeutung“. Bekenntnisse zur politischen Bewusstseinsbildung (zur „richtigen“ natürlich), zur Emanzipation (wovon auch immer), zur eigenen Institution als einzig rechthabiger Bildungseinrichtung bedürfen dringend eines Korrektivs. Wissenschaft ist natürlich nur *ein* Modus der Auslegung von Wirklichkeit - weder der einzige noch der immer beste. Dennoch:

Die Trennung zwischen den engagierten Bildungslehren bestimmter Gruppen und Institutionen (Weniger 1929 „Theorien 2. Grades“) und einer Wissenschaft jenseits der (durchaus oft sympathischen) Scheuklappen engagierter Personen, Gruppen und Institutionen („Theorien 3. Grades“) öffnet die Chance, jede Option auf ihren angemessenen Ort zu befragen, hilft bei der Klärung des jeweils Gemeinten und macht die Stärken und Schwächen des jeweiligen Zugangs deutlich. Deshalb: Die Ausdifferenzierung eines eigenen Wissenschaftsbereiches ist kein Verrat an hohen Idealen, sondern hilft beim rationalen Auseinandersetzen des jeweils Angemessenen.

6. „Andragogik“ öffnet den Blick auf „mehr“

Wesentliche Vorteile von „Andragogik“ liegen darin, dass dieser Begriff einerseits „über“ den Parteien angesiedelt werden kann, dass er andererseits nicht auf traditionelle Praxisfelder festgeschrieben ist und blind bleibt für „andere“ Lernformen. Würde man beispielsweise folgendes spontan unter „Erwachsenenbildung“ einordnen:

- Ein Architekt fährt am Wochenende nach Dresden und fotografiert dort alte und neue Architektur - „Man möchte doch wissen, was sich dort an Architektur entwickelt!“
- Auf dem Betriebsausflug diskutiert ein Grüppchen über „geheime Regeln“ in ihrem Betrieb.
- Eine Selbsthilfegruppe von Diabetikern probiert miteinander Kochrezepte aus.
- Ein Mitarbeiter macht einen Fehler, sucht nach den Ursachen, versucht ihn auszubügeln, erfährt dabei, dass sein Vorgesetzter ihm (nicht) zur Seite steht - und „hat etwas gelernt, was nie wieder passieren wird!“
- Jemand kauft und liest regelmäßig eine (Hobby-, Fach-) Zeitschrift: Computer, Fischen, Modelleisenbahn, Börsenblatt.
- Eine Firma richtet eine Kaffee-Ecke ein, an der man auch den Chef gelegentlich trifft und aktuelle Fragen besprechen kann.
- Zur Lösung eines Problems (z. B. Interaktionskonflikte oder Sachprobleme) holt man einen externen Berater, der neue (und verschüttete alte) Blicke und Handlungsmöglichkeiten eröffnet.

In jedem dieser Beispiele verändern sich Menschen (manchmal auch Institutionen oder Unternehmen), lernen dazu: manchmal mit Absicht, manchmal „en passant“. Manchmal als Gruppe, manchmal als Einzelner. Manchmal in organisierter Form, manchmal so, wie es sich eben ergibt. Manchmal mit einer Art von „Lehrer“, manchmal selbstgesteuert und von sich aus. Und sehr oft in einer „Komposition“ (Reischmann 2001) aus mehreren dieser Elemente. Die Begriffe „education permanente“, „lifelong learning“ oder „lebenslanges Lernen“ beschreiben dieses Lernen nicht hinreichend, deshalb erschien es sinnvoll, für solche ganzheitliche, alltäglich stattfindende, in vielfältige Formen in der Breite des Lebens ablaufende Lernprozesse die Bezeichnung „lebensbreite Bildung“ zu wählen (Reischmann 1995).

Die Begriffe Erwachsenenbildung oder Weiterbildung sind für die Beschreibung dieser lebensbreiten Lernprozesse zu eng; sie erschließen nur ein Ausschnitt aus den vielfältigen Prozessen, Situationen und Formen, in denen Menschen sich lernend verändern. Betrachtet man die Gesamtheit des Lernens im Erwachsenenleben, dann kann man, wie im Konzept der „lebensbreiten Bildung“ vorgeschlagen, zunächst unterscheidet zwischen intentionalem Lernen und einem Lernen, das sich „en passant“ neben und innerhalb anderen Prozessen abspielt:

- Ist die überwiegende Absicht/Intention/Motivation einer Aktivität auf den Erwerb von Wissen oder Können oder Verstehen gerichtet, dann wird dies als „**intentionales Lernen**“ eingeordnet. Der Lerner unternimmt diese Aktivität also bewusst zum Zwecke des Lernens. Dieses intentionale Lernen kann fremdorganisiert sein - jemand anderes (Volkshochschule, Betrieb, Museum) ist für die Organisation verantwortlich, der Lerner ist „Teilnehmer“ - , oder der Lerner organisiert es selbst, etwa indem er Bücher liest, Freunde oder Experten (Verkäufer, Arzt, Freunde) befragt oder einfach ausprobiert.



Aus: Reischmann, Jost: Lernen "en passant"-die vergessene Dimension In: GdWZ 1995, H4, S.200-204

- Diesem intentionalen Lernen wird ein Lernen gegenübergestellt, das sich in der Wahrnehmung der handelnden Person nebenbei ergibt, das sie „en passant“ mitnimmt, das aber weder (Haupt-) Absicht noch Ziel des Handelns ist: Die überwiegende Motivation ist nicht auf den Erwerb und das Behalten von Wissen oder Können oder anderer Veränderungen oder Stabilisierungen gerichtet. Drei Typen lassen sich unterscheiden:
 1. Mit anderen intentionalen und expliziten, aber nicht überwiegend aus Lernabsicht unternommenen Aktivitäten wird auch Lernen transportiert (zum Beispiel Reise, Bürgerinitiative). Dies Aktivitäten werden nicht des Lernens wegen unternommen, auch wenn zur Erfüllung der Absicht erhebliche Lernbemühungen notwendig sind oder sich erhebliche Lerngewinne verzeichnen lassen.
 2. Mit anderen nicht-intentionalen, aber expliziten Geschehnissen ist Lernen verbunden (zum Beispiel Verkehrsunfall, Krankheit, Beziehungskrise). Die auslösende Situation wird auch später noch als lernherausfordernd und zu Lernen führend erinnert - auch wenn man vielleicht lieber auf die Lernerfahrung verzichtet hätte!

3. Ein dritter Typ von „Lernen en passant“ beschreibt ein im Leben implizit, mosaiksteinartig eingebautes Lernen: Wissen, Können Verstehen, Werten wurde irgendwo im Lebensvollzug gelernt; man verfügt über Kompetenzen, kann aber nachträglich nicht mehr identifizieren, wo sie herkommen.

Selbstverständlich finden sich in der Praxis vielfältige Übergangsformen und Überschneidungen sowie eine Dynamik, die von einer Form zu einer anderen wechseln kann, etwa indem fremdorganisiertes Lernen auch selbstorganisierte Anteile umfasst, Lernen „en passant“ zu selbst- oder fremdorganisiertem Lernen weiterführen kann, intentionales Lernen auch nicht-intendierte Anteile enthält. Diese umfassende Sicht auf die Bildung Erwachsener bleibt mit „Erwachsenenbildung“ oder „Weiterbildung“ zumeist außerhalb des Blicks. Verwendet man zur Bezeichnung der Wissenschaft von der lebenslangen und lebensbreiten Bildung Erwachsener den Begriff „Andragogik“, dann öffnet dies den Blick auf „mehr“. Um dieses Hinausgehen über organisiertes und institutionalisiertes Lernen zu signalisieren, wird hier bewusst nicht die Formulierung „Erwachsenenbildung“ verwendet, sondern „Bildung Erwachsener“ - denn dies umfasst mehr. In diesem Sinne wird hier dafür plädiert: *Der Gegenstandsbereich von Andragogik ist das Verstehen und Gestalten der lebenslange und lebensbreite Bildung Erwachsener.*

7. Die Beziehung zwischen Andragogik und Pädagogik

Dass es eine Wissenschaft von der Bildung Erwachsener gibt, ist inzwischen national und partiell auch international konsensfähig. Allerdings gibt es bisher keinen Konsens über das eigene wissenschaftliche Selbstverständnis, über ein gemeinsame Paradigma als „Gesamtkonstellation von Überzeugungen, Werten, Verfahrensweisen, die von Mitgliedern einer bestimmten Gemeinschaft geteilt werden“ (Thomas S. Kuhn). Hier wird die Position vertreten, dass zentrale Bezugswissenschaft für das Praxisfeld Erwachsenenbildung/Weiterbildung die Pädagogik ist, und dass Andragogik eine Subdisziplin der Pädagogik ist. Diese Position steht in der Fachdiskussion durchaus im Dissens. Drei Positionen seien angeführt:

1. Ablehnung von „Pädagogik“

Zunächst gibt es eine verbreitete Abneigung gegen eine Anbindung der Andragogik an die Pädagogik. Sehr deutlich wurde dies bereits bei Knowles. Ähnlich kritisierte Dräger 1986, an die Entschulungsdebatte erinnernd, die Orientierung an der Pädagogik: „Die Pädagogik paßt das Lernen in Schule und Erwachsenenbildung an die Pädagogik an. Zur Wahrnehmung anderer Lernmöglichkeiten und Lernformen ist die entwickelte Pädagogik mit ihrem Ordnungsbild ‚Schule‘ (Unterricht) das falsche Konzept.“ (Dräger 1986, S. 37).

Er geht davon aus, dass „die Schule ... das Ordnungs-, das Deutungsmuster der Pädagogik (ist)“ (S. 33).

Ob man Andragogik pädagogikfern oder pädagogiknah verortet, hängt damit davon ab, wie man Pädagogik sieht. Versteht man, wie auch Peter Jarvis, führender Erwachsenenbildungswissenschaftler aus England es tut, „Pedagogy“ als „the discipline in which attention is focussed on the schoolmaster's behavior while teaching“ (Jarvis 1987, S. 311), dann wird die Wissenschaft „Pädagogik“ auf Beschulung - möglicherweise sogar auf „pedantic“ Praxis - verkürzt. So verstanden ist eine Pädagogikferne der Andragogik in der Tat angezeigt.

Die Frage ist aber, ob damit die Wissenschaft Pädagogik zutreffend beschrieben ist. In der Geschichte der Pädagogik begegnet man vielfältig anderen Positionen: Wer über die Didaktik des Comenius hinausliest, der findet bei ihm ein lebensumfassendes Bildungskonzept für die gesamte Lebensspanne. Rousseau schrieb seinen Emil nicht, um Kinder zu erziehen, sondern um seine Gesellschaft - Erwachsene - zu ändern. Dem frühen Pestalozzi ging es auf seiner „Landkommune“ Neuhof und in seinem Volksroman „Lienhardt und Gertrud“ um die „Erziehung des Volkes“, sein Stanser Brief berichtet viel mehr von Sozialarbeit als von Schule. Es wäre durchaus lohnend, einmal die „klassischen Pädagogen“ daraufhin zu befragen, wo sie weitaus breitere Bildungskonzepte entwickelten, als uns eine in der Tat an Kindern und Schule orientierte Geschichtsschreibung glauben macht. Auch ein zweiter Zugang kann die angeblich verschulte Enge der Pädagogik in Frage stellen: Kategorisiert man heute die Beiträge der Zeitschrift für Pädagogik, dann stellt man mit Erstaunen fest, dass das angebliche Monopol von Schule und Kindererziehung in der Pädagogik zu einem Teil ein Wahrnehmungsproblem ist: die Beiträge umfassen weit mehr Bildungsbereiche und -aufgaben. Dennoch kann man immer wieder feststellen, was Ernst Kriek bereits 1922 kritisch formulierte.: „Die Pädagogik erfüllte, ja, sie ahnte das Ausmaß ihrer Aufgaben und Möglichkeiten auch nicht von ferne“ (zitiert in Dräger 1986, S. 35). Dies aber wäre nicht als Ablehnung der Pädagogik, sondern als Herausforderung an die Pädagogik zu sehen: alte und neue pädagogische Traditionen herauszuarbeiten, welche Bildung im umfassenden Lebenszusammenhang ausfallen und sich keineswegs auf Beschulung verkürzen.

Eine grundlegende Pädagogikferne für die Andragogik lässt sich als nur rechtfertigen, wenn Pädagogik einseitig verstanden wird als Beschulungswissenschaft und -praxis. Diese aber ist nach der hier vertretenen Position ein falsches Verständnis der Wissenschaft „Pädagogik“: Trotz mancher Einseitigkeiten versteht sich Pädagogik in der Geschichte, im aktuellen Diskurs wie auch in den Selbstverständnisdiskussionen als allgemeine Bildungswissenschaft. „Pedantische Schulmeister“, machtausübende Beschulung und erziehendes Abrichten sind Beispiele gerade für das Fehlen von Pädagogik, wie sich in vielen Begründungen von pädagogischen Klassikern nachlesen lässt.

2. Andragogik als eigene Wissenschaft

Knowles hat die amerikanische Diskussion entscheidend geprägt durch die Forderung nach einer eigenständigen Wissenschaft „Andragogik“ Denn er sieht grundlegende Unterschiede zwischen Pädagogik und Andragogik in den Annahmen über den Lerner, das Lernen und den daraus folgenden Design-Elementen (1978). Diese Unterschiede treffen sicher zu. Jedoch hat die Pädagogik immer schon Sondersituationen bestimmter Altersgruppen oder Personengruppen berücksichtigt, also „Unterpädagogiken“ mit eigenen Gesetzmäßigkeiten unter einem gemeinsamen Dach zugelassen - dafür braucht man keine eigene Wissenschaft.

3. „interdisziplinäre Querschnittswissenschaft“

Die „Wissenschaft der Erwachsenenbildung“ wird oft als eine „interdisziplinäre Querschnittswissenschaft“ dargestellt (z.B. Siebert 1989, S. 12, Friedenthal-Haase in Kade 1990). Scharf formuliert es Jarvis: „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“ (Jarvis 1987, S. 311).

Diese Berufung auf Interdisziplinarität bietet eine Reihe von Vorteilen: Zunächst hört sich Interdisziplinarität immer gut an, ist ein modern-beliebtes Prinzip. Sodann umgeht man mit dieser weichen Inklusionsformulierung mühsame wissenschaftstheoretische Klärungsdiskussionen: etwa ob ein Bereich, zusammengestoppelt als „amorphous body of knowledge“ einer „variety of combinations of sub-disciplines“ (Jarvis 1987, S. 312), überhaupt einen eigenen Wissenschaftscharakter besitzen kann oder bestenfalls ein „Fach“ (also eine „Schublade“, in die man pragmatisch-Brauchbares ohne eigenen disziplären Anspruch einsammelt) sein kann, oder wie aus interdisziplinären Versatzstücken diverser Wissenschaften (nach welchen Kriterien?) eine eigene interdisziplinäre Disziplin entstehen soll. Und schließlich stößt man damit auch keine Kollegen vor den Kopf, denn es ist - auch weltweit - typisch, dass bisher die meisten Wissenschaftler zunächst von einer anderen Wissenschaftsrichtung kommen. Das war in der Weimarer Zeit so: „In den 20er Jahren störte es die Pädagogen nicht, daß Soziologen wie Ernst Michel und Leopold von Wiese, Philosophen wie Max Scheler und Paul Honigsheim, Juristen wie Eugen Rosenstock-Huessy und Robert von Erdberg die wichtigsten Theorien zur Erwachsenenbildung schrieben. Flitner war als Pädagoge damals eine Ausnahme“ (Pöggeler 1999, S. 21). Zwar verschob sich das Gewicht in der Nachkriegszeit zunehmend in Richtung Pädagogik, aber auch heute noch kommt eine erheblicher Teil der Wissenschaftler dieses Faches ursprünglich von einer anderen Wissenschaft her. „Interdisziplinarität“ vermeidet schmerzhaft Abgrenzungen und tut niemandem wehe.

Aber tut sie der Sache wohl?!

Sicherlich ist es 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. Sicherlich lässt sich kein Praxisfeld durch einen einzigen wissenschaftlichen Zugang erschöpfen, und sicherlich lässt sich der Gegenstandsbereich „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ von vielen Wissenschaften her bearbeiten. 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 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 historisch fragt, erhält historische Antworten - und muss dann sehen, ob damit ein angemessener Umgang mit dem Phänomen möglich ist. Mader (1977) hat in diesem Sinne in einem höchst lesenswerten Aufsatz gezeigt, dass sozialwissenschaftliche Wissensbestände eben nicht ausreichen, didaktische Phänomene zu bearbeiten, sondern dass dazu ein genuin didaktisches Paradigma nötig ist.

Zum Wissen über den erwachsenen Lerner haben in der Tat viele Wissenschaften beigetragen: Psychologie und Soziologie, Theologie und Philosophie, Jura und Betriebswirtschaft, Medizin und Geschichte. Für das Praxisfeld und 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? Wird ein Volkswirt, der mit den Mitteln seiner Wissenschaft die Kosten betrieblicher Weiterbildung errechnet, damit zum Erwachsenenbildungswissenschaftler? Und fühlte sich ein Historiker oder Psychologe, der mit Methoden und Fragestellungen seines Faches ein Phänomen der Bildung Erwachsener untersucht, fachlich verstanden, wenn man ihm erklärt, er sei jetzt nicht mehr Historiker oder Psychologe, sondern „Erwachsenenbildungswissenschaftler“?

Eine Disziplin konstituiert sich durch ihren spezifischen, fokussierenden und damit auch selektierenden Zugriff auf Realität. Aus dieser „disziplinierten Einseitigkeit“ gewinnt sie ihre Stärke und Schärfe - und natürlich auch Begrenztheit. Für die Konstitution einer Disziplin ist entscheidend, ob eine eigene, konsistente Fragestellung an ein Phänomen herangetragen und damit ein eigenes Paradigma entwickelt wird. Von diesem wissenschaftstheoretischen Verständnis her ist es schwer, sich eine wissenschaftliche Disziplin vorzustellen, die sich als Querschnitt verschiedener Disziplinen konstituiert.

4. Andragogik als Subdisziplin der Pädagogik

Damit stellt sich als zentrale Frage: Hat „Andragogik“ einen eigenen, konsistenten, spezifischen, sie von anderen Wissenschaften unterscheidenden Zugang zum Feld der Bildung Erwachsener? Gibt es ein „unifying concept“, ein gemeinsame Paradigma im Sinne von Kuhn als „Gesamtkonstellation von Überzeugungen, Werten, Verfahrensweisen, die von Mitgliedern einer bestimmten Gemeinschaft geteilt werden“?

Die Beantwortung dieser Frage und die Begründungen müssten sicherlich viele Seiten und viele Zitate umfassen. Dies ist hier nicht möglich. Deshalb wird hier lediglich eine kurze Positionsbeschreibung angeboten mit der Funktion, den Leser zur eigenen Positionierung einzuladen:

Den spezifischen Zugang der Andragogik formuliert Faber so: „Andragogik fragt in wissenschaftlicher Hinsicht nach der ‚Education‘ Erwachsener, die sich selbst durch Lernen und über Bildungsangebote unterschiedlichster Art zu ‚formieren‘ und über ‚Selbsterziehung‘ zu ändern suchen“ (Faber 1988, S. 79). In diesem Sinne haben wir oben bereits formuliert: Der Gegenstandsbereich von Andragogik ist die ganze, lebenslange und lebensbreite Bildung Erwachsener. Damit fragt Andragogik:

Was sind wert- und sinnvolle Bildungsprozesse, was bedeuten sie für die Bildung des Erwachsenen und die Bildung der Welt, in der er lebt, und wie sind solche Bildungsprozesse zu fördern?

Mit diesen Fragen nach dem Warum und Wofür, dem Was und dem Wie von Bildung ist nach unserem Verständnis das eigenständige Paradigma der Andragogik als Wissenschaft formuliert. Diese Paradigma ist erkenntnisleitend, vorrangig und dient als „Filter“, unter dem das Wissen aus anderen Wissenschaften als hilfreich oder nutzlos klassifiziert wird.

In dieser Formulierung wird bewusst der Begriff „Bildung“ verwendet. Er signalisiert deutlicher als der Begriff „Lernen“ (obwohl Pädagogen diesen Begriff in der Regel synonym gebrauchen und damit Missverstehen insbesondere mit Psychologen programmiert ist), dass es nicht nur um Veränderung geht, sondern vor allem um Verbesserung, und dies nicht eindimensional-linear, sondern komplex-ganzheitlich. Worin Verbesserung besteht und wohin diese führen soll, sind normative Fragen, für deren Beantwortung dieses Fach Heuristiken zur Verfügung zu stellen hat. Eine Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff, über drei Jahrzehnte sträflich vernachlässigt, wäre dringend angezeigt.

Mit diesem Verständnis von Andragogik wird auch der Bezug zur Pädagogik geklärt. Denn für die Pädagogik allgemein wie für die Unter-Pädagogiken gilt, dass in elementarer Perspektive ihr zentrales, gemeinsames und verbindendes Paradigma im wissenschaftlich Verstehen und Gestalten von Bildung besteht. Die Fragen nach dem Warum und Wofür, dem Was und dem Wie von Bildung eint alle Pädagogiken - die Antworten allerdings unterscheidet die differenziellen Subdisziplinen. Jede Pädagogik stellt die anthropologische

Frage: welches Bild vom Educandus dem Verstehen und Gestalten zu Grunde liegt - die Antwort der Vorschul-Pädagogik ist eine andere als die der Freizeit-Pädagogik. Jede Pädagogik stellt die didaktische Frage nach dem Warum, Was und Wie - die Antwort der Grundschulpädagogik ist eine andere als die der Andragogik. Jede Pädagogik stellt die Frage nach Institutionalisierung von Bildung - und beantwortet sie selbst innerhalb einer Unter-Pädagogik differenziell. Versteht man Pädagogik in diesem Sinne umfassend als Bildungswissenschaft, dann macht es Sinn, Andragogik als Subdisziplin der Pädagogik zu verstehen. Verkürzt man Pädagogik auf Beschulung oder sogar auf „pedantic“ Praxis, dann hat dieser verkürzte Begriff nichts mehr mit dem zu tun, was seit Jahrhunderten das Selbstverständnis dieser Disziplin ausmacht - und ist so auch nicht für die Andragogik viabel.

Der Bezug auf pädagogische Erfahrungen, Reflexionstraditionen und Forschungsergebnisse, auf pädagogisches Wissen und Werten bietet der jungen Andragogik die Möglichkeit, Jahrhunderte von Erfahrung und Entwicklung, von Diskussionen und Heuristiken zu erschließen und zu nutzen. Darauf zu verzichten hieße die eigenen Wurzeln abzuschneiden - das Rad neu zu erfinden. Dabei kann es nicht um eine Eins-zu-eins-Übernahme gehen, sondern es werden ausgefaltete pädagogische Denkbahnen auf ihre Tragfähigkeit auch für Fragestellungen der Andragogik geprüft: zum Beispiel das Problem des hermeneutischen Zirkels, die Diskussion um ganzheitliche vs. funktionale Bildung, die Frage nach der Legitimation von Bildung, die gesellschaftlich-historische Kontext-Eingebundenheit jedes Bildungsgeschehens, didaktische Theorien, die Orientierung an Prozess oder Produkt, an Gegenwart oder Zukunft, die Spannung zwischen Selbstwerdung und sozialem Eingebundensein, das Nicht-voraus-berechnen-Können pädagogischer Interventionen, der Umgang mit Normen oder eine reiche Sammlung von Lehr-, Lern- und Forschungsmethoden sind nur wenige Themen (Reischmann 1991, ins. S. 99f), die in der Pädagogik vorbedacht sind und deshalb in der Andragogik nicht von Anfang an neu entwickelt werden müssen.

Andragogik als Subdisziplin der Pädagogik zu verstehen stärkt die disziplinäre Klärung und Verankerung der Andragogik, hilft Beliebigkeit und Konturlosigkeit zu überwinden, stellt einen Fundus an Denken und Handeln zur Verfügung und macht bewusst, welche Paradimen einigend und verbindend, welche spezifisch und separat sind. Dies alles sind Schritte zu einer selbstbewussten und kompetenten Wissenschaft und Profession.

8. Zusammenfassung

Die Einführung des Begriffs „Andragogik“ verspricht eine Reihe von Vorteilen:

1. Die unterschiedliche Bezeichnung des Praxisbereichs (Erwachsenenbildung) und der Wissenschaft (Andragogik) trägt zur begrifflichen Klarheit bei.

2. Betont wird die Eigengesetzlichkeit wissenschaftlich-disziplinären Denkens, das den Paradigmen eines eigenen Faches folgt und weder eklektizistisch einem Praxisbereich zuarbeitet noch ein Sammelsurium aus beliebigen anderen Wissenschaften darstellt.
3. Praktisches Engagement für die Erwachsenenbildung braucht heute die distanzierende Reflexion der Wissenschaft. Andragogik als Wissenschaft schafft die notwendige Distanz zu Verwertungsinteressen von Gruppen, Institutionen und Personen, schützt vor Überzeugungstätern im guten wie im schlechten Sinn.
4. Mit der Anbindung als Subdisziplin an die Pädagogik können ausgefaltete Denkgebäude, Praxiserfahrungen und Forschungsergebnisse der Pädagogik auf ihre Tragfähigkeit für die Andragogik geprüft werden; dies kann theoretische und praktische Entwicklungsarbeit abkürzen und einen breiten Fundus professionellen Wissens erschließen.
5. „Andragogik“ befasst sich mit der ganzen, lebensbreiten Bildung Erwachsener, betrachtet unter dieser Perspektive Volkshochschulen ebenso wie Vergnügungsparks, reicht von Abendgymnasium bis Zeitungslesen, untersucht fremdorganisiertes Lernen ebenso wie „Lernen en passant“, befasst sich mit Personalentwicklung und Organisationsentwicklung ebenso wie mit Lebenskrisen. Dies öffnet die Tür zu Reflexions- und Handlungsfeldern, die weit über traditionelle Institutionen und Vorstellungen der Erwachsenenbildung hinausgehen.
6. Gegenstandsbereich, Herzstück, zentrales Paradigma von Andragogik ist das Verstehen und Gestalten der lebenslangen lebensbreiten Bildung von Erwachsenen. Dies ist auch das ausschließende Kriterium: Nicht alles, was irgendwie mit Erwachsenen zu tun hat, gehört zur Andragogik. Was nicht als erkenntnisleitendes Interesse das wissenschaftlich disziplinierte Verstehen und Gestalten von Bildungsprozessen mit und von Erwachsenen anstrebt, gehört nicht zur Andragogik.
7. Ausbildungsziel des Studienganges Andragogik ist der professionelle Bildungsspezialist, der die Kompetenz hat, Bildungsbedürfnisse zu erkennen, Bildungsveranstaltungen zu planen und zu organisieren, Bildungsprozesse anzuregen, zu gestalten und zu evaluieren - und auch zu wissen, wann er sich herauszuhalten hat. Dies alles erfordert einen disziplinären, anthropologisch und theoretisch fundierten Denkhintergrund. Unabdingbar für diese Professionalität ist die Klärung der Besonderheiten der Disziplin, aus der heraus man sich definiert.

Die sich dynamisch entwickelnden Anforderungen sowohl an das Praxisfeld als auch an die Wissenschaft erfordern begriffliche und konzeptionelle Klarheit. Begriff und Konzept einer „Andragogik“ fördern ein Zusammenfinden und Zusammenbinden von unterschiedlichen Theorieansätzen, Aktivitäten, Institutionen und Personenkreisen innerhalb einer genuine Identität. Die

Auseinandersetzung um die Wissenschaft von der Bildung Erwachsener und ihre Bezeichnung mag wie ein Streit um Worte anmuten. Doch es geht nicht um Worte, sondern um das Selbstbewusstsein und Selbstverständnis des Faches. Dies hier angemahnte Auseinandersetzung mit der andragogischen Identität gibt der Wissenschaft, den Wissenschaftlern und unseren Studierenden eine professionelle Orientierung und hilft dem Fach im Ganzen, sich selbst-bewusst seiner unaustauschbaren Spezifika zu vergewissern und die Felder auszufüllen, für die Andragogik und Andragogen die Kompetenz mitbringen.

Literatur

- Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dräger, Horst (1986): Der Sinn des Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 36. Jg., S. 31-38.
- Faber, Werner (1988): Erwachsenenbildung zwischen Mündigkeit und Alltag. Andragogische Aspekte und didaktische Prinzipien. In: Faber, Werner: Person, Bildung, Menschlichkeit: Aufsätze und Vorträge zur Erwachsenenbildung 1967-1987. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag. S.79-89.
- Friedenthal-Haase, Martha (1990): Erwachsenenbildung als Problemfeld einer anwendungsorientierten Integrationswissenschaft. In: Kade, Jochen u.a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt: DVV/PAS, S. 21-27.
- van Gent, Bastiaan (1996): Andragogy. In: Tuijnman, Albert C. (Hg.): International Encyclopedia of Adult Education and Training. Second Edition. Oxford: Pergamon. S. 114-117.
- Jarvis, Peter (1987): Towards a discipline of adult education? In: Jarvis, Peter (ed.): Twentieth Century Thinkers in Adult Education. London: Routledge. P. 301-313.
- Kade, Jochen u.a. (1990): Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. (Berichte, Materialien, Planungshilfen). Frankfurt: DVV/PAS.
- Kade, Jochen (1994): Offene Übergänge. Zur Etablierung der Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. In: Krüger, H. H./Rauschenbach, Th. (Hg.): Erziehungswissenschaft. München/Weinheim: Juventa. S. 1-16.
- Karbe, Walter/Richter, Ernst (1962): Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet. Braunschweig: Westermann.
- Kapp, Alexander (1833): Platon's Erziehungslehre, als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik. Minden und Leipzig: Verlag Ferdinand Ebmann.
- Knowles, Malcolm S. (1978): The Adult Learner: A Neglected Species. Houston: Gulf Publishing Company.
- Knowles, Malcolm (1980): The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Edgewood Cliff, NJ: Prentice Hall Regents.
- Knowles, Malcolm (1989): The Making of an Adult Educator. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leirman, Walter/Pöggeler, Franz (Hg.) (1979): Erwachsenenbildung in fünf Kontinenten. Bestandsaufnahme und Vergleich. (Pöggeler, Franz (Hg.): Handbuch der Erwachsenenbildung Bd. 5). Stuttgart u.a.: Kohlhammer.

- Mader, Wilhelm (1977): Der Beitrag der Sozialwissenschaften für eine Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Lott, Jürgen (Hg.): Kirchliche Erwachsenenarbeit. Stuttgart: Kohlhammer. S. 45-56. Und in: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hg.) (1991): Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung (Studienbibliothek für Erwachsenenbildung Bd.2). Frankfurt: PAS. S.43-53.
- Pöggeler, Franz (1957): Einführung in die Andragogik. Grundfragen der Erwachsenenbildung. Ratingen: Henn Verlag.
- Pöggeler, Franz (1965): Alexander Kapps Versuch über die „Andragogik Platons“. In: Pädagogische Rundschau. 19. Jg., S. 699-708.
- Pöggeler, Franz (1974): Erwachsenenbildung. Einführung in die Andragogik (Handbuch der Erwachsenenbildung Bd. 1). Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Pöggeler, Franz (1993): Macht und Ohnmacht der Pädagogik: 1945-1993: Im Spannungsfeld zwischen Erziehung, Politik und Gesellschaft. Ein Erfahrungsbericht. München: Olzog.
- Pöggeler, Franz (1999): Soll und Haben nach fünfzig Jahren Erwachsenenbildung: Zwischenbilanz einer Generation. In: Reischmann, Jost (Hg.): Generationen. Andragogische Überlegungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 13-34
- Pratt, Daniel D. and Ass. (1998): Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education. Malabar, FL: Krieger.
- Reischmann, Jost (1991): Berufliche Weiterbildung als Herausforderung an die Erwachsenenpädagogik. In: Friedenthal-Haase, Marta/Reischmann, Jost/Tietgens, Hans/Vogel, Norbert (Hg.): Erwachsenenbildung im Kontext. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S.90-108.
- Reischmann, Jost (1995): Die Kehrseite der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Lernen „en passant“ - die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung - Zeitschrift. 6. Jg., H. 4, S. 200-204.
- Reischmann, Jost (1996): Andragogik: Wissenschaft von der Bildung Erwachsener. In: Karin Derichs-Kunstmann/Peter Faulstich/Rudolf Tippelt (Hg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. S. 14-20.
- Reischmann, Jost (1997): Self-directed Learning. Die amerikanische Diskussion. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. H. 39, S. 125-137.
- Reischmann, Jost (1998): Die Wunderwelt selbstgesteuerten Lernens. In: Hoffmann, Nicole/von Rein, Antje (Hg.): Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-) biographischer Reflexion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 57-71.
- Reischmann, Jost (1999): Selbstgesteuertes Lernen: Verlauf, Ergebnisse und Kritik der amerikanischen Diskussion. In: Dietrich, Stephan/Fuchs-Brünighoff u.a.: Selbstgesteuertes Lernen - auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. S. 40-56.

- Reischmann, Jost (2001): Lernen hoch zehn – wer bietet mehr? Von „Lernen en passant“ zu „kompositionellem Lernen“ und „lebensbreiter Bildung“. In: Lernen im Vorübergehen. Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. In Druck.
- Rosenstock, Eugen (1929): Symbol und Sitte als Lebensmächte. In: Die Erziehung, 4. Jg., H. 6, S. 341-361.
- Savicevic, Dusan (1991): Modern Conceptions of Andragogy: a European Framework. In: Studies in the Education of Adults. Vol. 23, No. 2. S. 179-191.
- Savicevic, Dusan (1999): Understanding Andragogy in Europe and America: Comparing and Contrasting. In: Reischmann, Jost/ Bron, Michal/ Jelenc, Zoran (Hg.): Comparative Adult Education 1998: the Contribution of ISCAE to an Emerging Field of Study. Ljubljana, Slovenien: Slovenian Institute for Adult Education. S. 97-119.
- Savicevic, Dusan (2000): Koreni i razvoj andragoskih ideja. (The Roots and Evolution of Andragogical Ideas). Beograd: Institut za prdagogiju I andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Schlutz, Erhard (1985): Über Verständigung als Prinzip der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 31. Jg., H. 5, S. 563-576.
- Schlutz, Erhard (1990): Besprechung von Jochen Kade u.a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. In: Report. Nr. 26, S. 120-122.
- Siebert, Horst (1989): Entwicklung und Paradigmen der Erwachsenenbildungsforschung. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Kap. 8.10. Neuwied: Luchterhand.
- Tietgens, Hans (1995): Zur Zukunft eines Studiums der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 31. Jg., H. 5, S. 597-612.
- Tippelt, Rudolf (Hg.) (1994): Handbuch der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Opladen: Leske & Budrich.
- Webbster's New World Dictionary of the American Language 1982. New York: Warner Books.
- Weniger, Erich (1929): Theorie und Praxis in der Erziehung. Hier zitiert nach: ders.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz³1964, S. 7-22.
- Zmeyov, Serguey (1998): Andragogy: Origins, Developments, Trends. In: International Review of Education. 44. Jg., H. 1, S. 103-108.