

Reischmann, Jost (2007): Malcolm Knowles bewegt die andragogische Welt: The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy. In: Koerrenz, Ralf / Meilhammer, Elisabeth / Schneider, Käthe (2007): Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung. Jena: IKS, S. 449-462.

Jost Reischmann

„The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy“
(1970) von Malcolm S. Knowles

Kaum ein Autor fand einen solchen Widerhall bei Praktikern und Theoretikern der amerikanischen Adult Education, wurde zum Programm und Bekenntnis. Malcolm Knowles veränderte die amerikanische und große Teile der englischsprachigen Erwachsenenbildungs-Diskussion nachhaltig. In meinen Begegnungen mit amerikanischen Kollegen Anfang der 1980er Jahre, wenn beide Seiten überprüfen mussten, was man mit „I work in adult education at a University“ meinte, wurde ich mehrfach mit der Frage auf Tauglichkeit geprüft: „Do you know, does your work in any way refer to Malcolm Knowles and his andragogy-concept?“

1. Kontext

Malcolm Shepard Knowles wurde 1913 in Livingstone, Montana, geboren. Er erwarb 1934 seinen B. A. an der Harvard University in Geschichte. Eigentlich wollte er in den diplomatischen Dienst, übernahm mangels Stellenangebot eine Tätigkeit bei der National Youth Administration (NYA) in Massachusetts, danach beim Central Chicago YMCA (1935-1951). Bei der NYA begegnet er Eduard Lindeman, der zu seinem Mentor wird.

Berufsbegleitend studiert er in Chicago Erwachsenenbildung. Sein Betreuer ist Cyril O. Houle, eine weitere Leitfigur der amerikanischen Erwachsenenbildung. 1949, mit 36 Jahren, erwirbt er seinen M. A., seine Master-Thesis wird die Grundlage seines ersten Buchs „Informal Adult Education“ (1950). Prägende Einflüsse erfährt er durch Carl Rogers, Ronald Lippett und Kurt Lewin (Henschke 2006). 1951 wird er Executive Director der neugegründeten Adult Education Association (AEA). Mit 47 Jahren, nicht mehr direkt im Alter von wissenschaftlichem Nachwuchs, promoviert er 1960 an der University of Chicago in „Adult Education“. Das wäre zu dieser Zeit in Deutschland nicht möglich gewesen.

Er wird Professor für Erwachsenenbildung an der Boston University (1960). Eine kooperative Universitätsverwaltung hilft dem neuen Fach und dem immer bekannter werdenden Kollegen, sein Studiengang wächst, er betreut eine große Zahl von Dissertationen, ist gefragter Redner und Autor. „Knowles' formula for effective adult education gained widespread popularity throughout North America“ (Carlson 1989).

1972 passiert das, was im amerikanischen Hochschulsystem damals wie heute passieren kann (und inzwischen auch im deutschen): Eine neue Hochschulleitung sieht, wie von Bildungs-Amateuren nicht anders zu erwarten, akademisches Lernen anders: traditionell, auf Stoff, Kontrolle und Belehrung ausgerichtet: „The new president ... was unimpressed with andragogy. It seemed to him that too few professors were supervising too many dissertations, that the graduate program in adult education was structured more for students to learn from each other than from the professors, and that democratic process was more valued than intellectual discipline“ (Carlson 1989). Mitten in der Erfolgswelle kam von der eigenen Hochschulleitung der Druck nach Programmänderungen und eine Drohung, das Programm zu reduzieren. Knowles zog die Konsequenz und nahm

1974, 61 Jahre alt, einen Ruf an die North Carolina State University in Raleigh an. Er setzte sein Engagement mit öffentlichen Auftritten landesweit fort und machte sich damit nicht nur Freunde – Neid auf den „Apostle of Andragogy“ (Carlson 1989) ist sicher auch nicht auszuschließen. Als er das Pensionierungsalter mit 65 Jahren erreicht, geht er 1979 in den Ruhestand. Danach bleibt er aktiv als Autor, Berater, Vortragender.

Malcolm Knowles war, wie seine Biographie zeigt, sein Leben lang Lernender – vielleicht wichtigste Voraussetzung dafür, glaubhaft die Spezifika des Lernens Erwachsener zu erfahren und wissenschaftlich zu bearbeiten. Mit seinem lebenswürdigen Eingehen auf junge und ausländischen Kollegen öffnete er Türen für das mit ihm gewachsene Feld der Adult Education. Am 27. November 1997 verstirbt er 84-jährig in Fayetteville, Arkansas.

„Widely acknowledged as a founder of adult education as a separate discipline“ – so wertete die New York Times (6. Dezember 1997) im Nachruf. Der „große alte Mann“ der amerikanischen Erwachsenenbildung gilt auch heute noch national und international als eine der angesehensten Führungspersönlichkeiten der jungen Wissenschaft von der Bildung Erwachsener.

Sein historisch-andragogischer Kontext hatte durchaus Ähnlichkeiten mit Deutschland. Erwachsenenbildung war um 1970 ein Praxisfeld, das vor allem durch Ehrenamtlichkeit, Nebentätigkeit und persönliches Engagement gekennzeichnet war, durch humanistische oder soziale Motive. Das hatte viel mit Engagement, mit „mission and vision“, mit Persönlichkeit und Einstellung zu tun, das war mit schnödem Mammon nicht zu bezahlen (mehr „Ehre“ als „Amt“), das konnte man nicht lernen.

Das konnte man aber auch nicht lernen: Zwar gab es in den USA bereits Professuren für Erwachsenenbildung, aber fast alle der in der Erwachsenenbildung Tätigen waren andragogische Amateure, die ihr Handeln und Denken ausrichteten an ihren eigenen Schulerfahrungen und selbstgestrickten „Theorien“ und Meinungen.

2. Das Buch: The Modern Practice of Adult Education

1970 erschien die erste Auflage von "The modern practice of adult education" mit dem Untertitel "Andragogy versus Pedagogy".

Knowles hatte den zuvor gelegentlich in der deutschsprachigen Diskussion (Rosenstock, Hanselmann, Pöggeler, siehe Reischmann 2002) verwendeten Begriff „Andragogy“, wie er unter der Überschrift „My Introduction to Andragogy“ beschreibt, eher zufällig kennenlernt:

„A Yugoslavian adult educator, Dusan Savicevic, participated in a summer session I was conducting at Boston University. At the end 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.“ (Knowles 1989, S. 79)

Offenbar hat er die Schriften seines Lehrers Lindeman doch nicht so sorgfältig gelesen: Dieser hatte 1926 nach einem Studienaufenthalt in Frankfurt einen Artikel publiziert mit dem Titel „Andragogik: The Method of Teaching Adults“.

Allerdings kümmert sich Knowles wenig um die europäische Semantik dieses Begriffes. Er hat ein griffiges Etikett gefunden, das er auf seine eigenen Vorstellungen klebt: „It made great sense to me to have a term that would enable us to discuss the growing body of knowledge about adult learners“ (a.a.O.).

Sein Buch „The Modern Practice of Adult Education“ findet große Beachtung bei Theoretikern und insbesondere Praktikern. 1980 erscheint eine überarbeitete Fassung mit geändertem Untertitel „From Pedagogy to Andragogy“. Quer durch das Buch gibt es Änderungen gegenüber der ersten Auflage. Im Folgenden wird vorrangig die revidierte Auflage vorgestellt.

2.1. The Emerging Role and Technology of Adult Education (Teil I)

Das Buch besteht aus drei Teilen. Ein erster, kürzerer Teil (40 Seiten) befasst sich mit „The Emerging Role and Technology of Adult Education“. Hier stellt er drei Grundsatzfragen: „What is Modern Practice?“, „What is the Role and Mission of the Adult Educator?“ und „What is Andragogy?“. In diesem ersten Teil stellt Knowles seine theoretische Grundorientierung vor, in den beiden folgenden Teilen gibt er Anregungen für „Administrators“ and „Teachers“.

Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist, dass in einer „World of Accelerating Change“ (Knowles 1980, S. 18) Wissen so schnell veraltet, dass der Zweck von „Education“ sein muss, auf lebenslanges selbstgesteuertes Lernen vorzubereiten. Damit verlagert sich der Focus „vom Lehren zum Lernen“ – damals durchaus eine innovative Feststellung. Seine zweite zentrale Aussage ist: Erwachsene lernen anders als Kinder. Dies begründet er (mit Bezug u. a. auf Houle, Maslow, Rogers, Lewin und Ericson) mit fünfzehn „dimensions of maturation“ (Knowles 1980, S. 27 – 33) vom Kind zum Erwachsenen:

<i>von</i>	→	<i>nach</i>
1. Dependency	→	Autonomy
2. Passivity	→	Activity
3. Subjectivity	→	Objectivity
4. Ignorance	→	Enlightenment
5. Small abilities	→	Large abilities
6. Few responsibilities	→	Many responsibilities
7. Narrow interests	→	Broad interests
8. Selfishness	→	Altruism
9. Self-rejection	→	Self-acceptance
10. Amorphous self-identity	→	Integrated self-identity
11. Focus on particulars	→	Focus on principles
12. Superficial concerns	→	Deep concerns
13. Imitation	→	Originality
14. Need for certainty	→	Tolerance for ambiguity
15. Impulsiveness	→	Rationality

(Knowles 1980, Tab. 2, S. 29)

Diese „von-nach“-Entwicklung stellt Knowles als naturgegebene „Reifung“ dar. Aus der historischen und geografischen Distanz aber wird man kritisch nachfragen: Beschreibt die rechte Spalte naturgegebene Reifungsvorgänge oder das Wunschbild eines weißen Mittelständers im Amerika der 1970er Jahre?

Aus dieser Liste bildet er dann seine „Assumptions of Pedagogy and Andragogy“:

- 1) *Concept of the learner*: Sein pädagogisches Modell sieht den Lerner abhängig, der Lehrer übernimmt alle Entscheidungen. Dagegen geht er im andragogischen Modell davon aus, dass im Erwachsenenwerden die Entwicklung von Abhängigkeit zur Selbststeuerung geht; „Adults have a deep psychological need to be generally self-directing“ (Knowles 1980, S. 43).
- 2) *Role of learners' experience*: Im pädagogischen Modell zählt die Erfahrung des Lehrers, nicht des Kindes. Im andragogischen Modell ist die Erfahrung des Erwachsenen eine reiche Ressource, Lernen baut darauf auf.
- 3) *Readiness to learn*: Pädagogik gehe davon aus, dass man mit Druck Kindern beibringt, was die Gesellschaft für nötig findet. Andragogik geht davon aus, dass Menschen dann zum Lernen bereit sind, wenn Lebenssituationen Neulernen abverlangen.
- 4) *Orientation to learning*: Im pädagogischen Modell wird Wissen vermittelt, dessen Sinn und Nutzen man erst später versteht. Erwachsene dagegen wollen Wissen und Können, das „morgen“ für ein effektiveres Leben nützlich

ist – daran orientiert sich das andragogische Modell.

Diese vier Annahmen bilden die Grundlagen seines Andragogik-Verständnisses: „Andragogy is premised on at least these four crucial assumptions about the characteristics of learners“ (Knowles 1980, S. 44) (Über sein Pädagogik-Verständnis wird noch zu reden sein). Wenn man von diesen Prämissen ausgeht, dann „wendet man das andragogische Modell an“ – eine Formulierung, die man auch heute noch in den USA antrifft. Diese Orientierung an expliziten Entwicklungszielen (nicht: Stoff) bewirkt eine veränderte Selbstwahrnehmung der Erwachsenenbildner dieser Zeit und ihrer Aufgaben: Jetzt bietet Knowles für die Vermittlungsaufgabe, bei der man sich bisher überwiegend auf Intuition und „Gefühl“ berufen musste, ein Prozessdesign – einen Satz von Prozeduren, Denkhilfen, Maßstäbe, Techniken – an, mit dem zugleich der „maturing process“ als auch der Erwerb von Wissen durch die Lerner erleichtert wird. Sein „andragogisches Modell“ fordert:

- Erwachsenenbildner tragen Verantwortung, dass durch ihr Handeln selbständiges Lernen und Leben gefördert wird.
- Andragogisches Handeln muss an Erfahrungen anknüpfen, an und mit Erfahrung arbeiten. Erwachsenenbildner müssen deshalb erfahrungsfördernde Methoden anwenden.
- Der Erwachsenenbildner trägt die Verantwortung für Bedingungen, Prozeduren und Werkzeuge, die den Lerner seine eigenen Lernbedürfnisse und -notwendigkeiten erkennen lassen.
- Lernen Erwachsener muss um Lebensaufgaben arrangiert werden (Knowles 1980, S. 43-44).

Explizit weist Knowles (bereits 1970!) auf über die Lehrerrolle hinausgehende neue Rollen von Bildungsspezialisten in Institutionen und Gesellschaft hin (Knowles 1980, S. 37): die des Consultant, des Planers, des Moderators, des „Change Agents“. Für alle gibt er die gemeinsame Richtung vor: „To develop a total environment conducive to human growth and self-actualization; to create an educative society“ (Knowles 1980, S. 38).

Im nächsten Kapitel liegen die größten Unterschiede zwischen den beiden Ausgaben. 1970 hieß das Kapitel „Andragogy: An Emerging Technology for Adult Learning“ mit der publikumswirksamen ersten Überschrift „Farewell to Pedagogy“. Diese Pädagogik-Schelte wird 1980 reduziert auf „*What is Andragogy?*“, und die ersten beiden Überschriften lauten „In the Beginning was Pedagogy“ und „Then came Andragogy“. Wie erklärt sich dieser Unterschied (Knowles 1980, S. 43)?

Die Phantasie des studierten Historikers Knowles, was „Pädagogik“ sei, begründet sich auf ein umgangssprachliches Verständnis: „Pedagogy means ... the art and science of teaching children“ (Knowles 1970, S. 37) – als hätte es nie Sozialpädagogik, Elementar- und Familienpädagogik oder Allgemeine Pädagogik gegeben. Diese (Kinder-Belehr-) „Pädagogik“ sieht er „premiered on an archaic conception of the purpose of education, namely, the transmittal of knowledge“ (Knowles 1970, S. 37). Damit verkürzt er „Education“ auf „Teaching“.

Die Änderung des Buch-Untertitels von „Andragogy versus Pedagogy“ zu „From Pedagogy to Andragogy“ und die Streichung der Formulierung „Farewell to Pedagogy“ in der Ausgabe von 1980 begründet er damit (Knowles 1980, S. 43), dass Lehrer aus Primar- und Sekundarschulen mit dem andragogischen Modell „superior learning“ (ebd.) erzielten. Jetzt verschlimmbessert er: Pädagogik ist dort angebracht (unabhängig vom Alter), wo „dependency“ und Belehren angebracht sind, Andragogik dort, wo „self-directedness“ das angemessene Vorgehen ist (ebd.). Keines der Modelle sieht er jetzt dem anderen überlegen (Knowles 1980, S. 59). Aber: Indem er „the pedagogical model“ mit „dependency“ und Belehrung charakterisiert, stellt er ein Wissenschaftsfach mit einer unpädagogischen Belehrungspraxis in der Schule gleich. Gegen ein so verkürztes Verständnis hat sich wissenschaftliche Pädagogik eigentlich immer gewehrt. Damit richtete er

doppelten Schaden an: Auf strategischer Ebene machte dies die Zusammenarbeit zwischen Pädagogen und Andragogen an Hochschulen schwierig, inhaltlich konnten Wissen und Denkformen, von der Pädagogik in Jahrhunderten entwickelt, für das Verstehen und Gestalten der Bildung Erwachsener nicht nutzbar gemacht werden.

2.2. „Organizing and Administering Comprehensive Programs for Adult Education” (Teil II)

Den überwiegenden Teil des Buches macht dieser zweite Teil aus (Knowles 1980, S. 66 – 218), der sich ausführlich und theorie-praxisorientiert an den „Adult-educational Administrator“ und seine Aufgaben wendet. Eine Organisation, so seine zentrale Botschaft an die „Administrators“, „provides an environment that either facilitates or inhibits learning“ (Knowles 1980, S. 66); ihnen kommt die makrodidaktische Aufgabe zu, ihre Organisation so zu gestalten, dass sie Lernen initiiert und fördert.

Auch heute noch kann man eine beliebige Seite dieses Teils aufschlagen und wird dabei Nützliches und Bedenkliches, Praxishinweise und Theoriereflexionen zum Ausprobieren finden. Immer stellt er zugleich den theoretischen Rahmen seiner Praxisüberlegungen sowie darauf bezogene Handlungsmöglichkeiten dar. In sechs Phasen entfaltet er den „andragogical process“ (Knowles 1980, S. 59):

„*Establishing an Organizational Climate and Structure Conducive to Learning*“ ist erste Aufgabe von Administrators (Kap. 5). Mit Bezug auf eine „democratic philosophy“ gibt er Gestaltungsvorschläge, stellt lernfördernde Organisationsmerkmale dar und gibt Hinweise, wie man einen Vorstand zusammenstellt und leitet.

„*Assessing Needs and Interests in Program Planning*“ (Kap. 6) fragt nach den „gefühlten Bedürfnissen“ von Personen, Organisationen und „Communities“. Diagnoseinstrumente zur Bedarfserhebung werden angeboten. Die festgestellten Bedürfnisse werden im nächsten Schritt in Lernziele übersetzt („*Defining Purposes and Objectives*“, Kap. 7).

In „*Designing a Comprehensive Program*“ (Kap. 8) diskutiert er künstlerisch-kreative Überlegungen und „Art Principles applied to Adult Education“ (Knowles 1980, S. 129) und kommt dann zu Fragen, wie man Lernen organisieren kann (einschließlich „Was ist der beste Wochentag? – die beste Zeit? - die angemessene Sitzordnung?“).

Im Schritt „*Operating a Comprehensive Program*“ (Kap 9), so warnt Knowles, werden andragogische Prinzipien am häufigsten verletzt, da Verwaltungen mehr auf operationale Effizienz achten als auf Lernförderung. Unter dieser Perspektive diskutiert er die Rekrutierung von Lehrern, das Management von Räumen und Prozeduren (z. B. Anmeldung und Beratung), Werbemaßnahmen und Finanzplanung.

Schließlich mahnt Knowles bei „*Evaluating Comprehensive Programs*“ (Kap. 10) erneut die andragogische Perspektive an - individuellen Respekt, subjektive Lernförderung, persönliche Zielsetzungen der Lerner: „It is crucial ... that they be included“ (Knowles 1980, S. 205). Er bietet handhabbare Ideen zum When, Who and How an, damit Evaluationsergebnisse Lernen konstruktiv fördern.

2.3. „Helping Adults Learn“ (Teil III)

Im deutlich kürzeren dritten Teil (Knowles 1980, S. 221 – 249) wendet er sich an „teachers and leaders“ (Knowles 1980, S. 223). Für die mikrodidaktischen Überlegungen gelten für ihn die gleichen Prinzipien und Planungsschritte, die er schon den makrodidaktischen Empfehlungen an die „Administrators“ zugrunde

legte, denn „the adult-education process is a unitary system of assumptions, principles, and techniques that has integrity and is most effective when applied to the parts as well as to the whole“ (Knowles 1980, S. 222). Wie das Buch insgesamt stößt auch dieser Teils durchgängig Denken *und* Handeln an. Knowles bleibt nicht bei blumigen Appellen stehen, er schlägt aber auch nicht reflexionslose Tricks oder Rezepte vor, sondern bietet für die Kursplanung zugleich Hintergrund und Verständnis sowie eine Fülle konkret umsetzbare Vorschläge in folgenden Schritten:

Ein lernförderndes Klima schaffen: Er begründet diese Forderung und gibt Vorschläge, wie solche klimatischen Bedingungen begünstigt werden, etwa durch Gestaltung der sachlichen und psychologischen Umwelt oder der ersten Sitzung.

Einen Mechanismus für wechselseitiges Planen schaffen: Aus seiner Vorgabe, dass Autonomie, Aktivität und Selbstverantwortung Spezifika des Erwachsenenlebens sind, fordert er, die Teilnehmer in Entscheidungen des Lernverlaufs mit einzubeziehen und gibt dafür Anregungen und Vorschläge.

Die Lernbedürfnisse der Teilnehmer entdecken: Damit Erwachsenenbildung den Erwachsenen befähigt, sein Lernen selbst zu gestalten, schlägt er Verfahren vor, mit denen Teilnehmer ihre Lernbedürfnisse und Lernabsichten entdecken können.

Lernziele formulieren: Er diskutiert verschiedene Wege, Ziele zu formulieren. Dazu gehört ein Musterblatt, das dem Lerner bei der Formulierung hilft.

„Designing patterns“ von Lernerfahrungen: Aus den Spezifika seiner Andragogik, selbständig denken und lernen zu lernen, ergibt sich für die Planung von Lernaktivitäten, dass individueller Sinn ermöglicht und Bedeutung für das eigene Leben erfahren wird; dies illustriert er mit verschiedenen methodisch-didaktischen Bausteinen.

Lernerfahrungen in einer Sequenz von Aktivitäten ermöglichen: In diesem Schritt wird ein Prozessplan entwickelt, der einerseits zielführende Aktivitäten enthält, andererseits den übergreifenden Prinzipien zur Förderung der Lerner-Selbststeuerung entspricht.

Evaluation der Ergebnisse, Re-Diagnose der Lernnotwendigkeiten: In der vom Lerner selbstdiagnostizierten Spanne zwischen gewünschtem und tatsächlichem Können liegt der entscheidende Beweggrund von lebenslangem Lernen. Der Adult Educator muss zur persönlichen Auseinandersetzung mit dieser Spanne hinführen.

Und dann ist der Textteil des Buches plötzlich und überraschend zu Ende - ohne Zusammenfassung, Rückblick, kritische Wertung oder weiterführende Perspektiven.

2.4. Anhänge

Fast 150 Seiten Anhang folgen, in denen Knowles eine Sammlung von konkreten Praxisbeispielen gibt. Zu allen Lebenslagen des Administrators und Kursleiters gibt es Checklisten, Briefvorlagen, Beispiel-Programme und - Programmbeschreibungen, Gliederungen für Workshops einschließlich Zertifikatsvorlagen, Werbe-Flyers, Budget-Listen, Arbeitsblätter und Evaluationsvorlagen – eine Fundgrube für die Praxisanwendung.

3. Die Attraktivität des Knowles'schen Ansatzes

Was machte Malcolm Knowles' Konzept der „Andragogy“ 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 „Lernerleichterers“ – passte in die Geistesströmung der 1970er mit Entschulungsdebatte (Illich, Reimer), dem personenzentrierten Ansatz von Rogers, der „conscientizacao“ von Freire. Dieses inhaltliche Bekenntnis zu Selbststeuerung, Autonomie, Individualismus, zu nicht-direktivem Vorgehen und Ablehnung von Macht einte die Gemeinde der in der Erwachsenenbildung Tätigen in vielen Ländern.

Und das schmeichelte den in der Erwachsenenbildung Tätigen als bestätigend-positive Selbstidentität in einer Zeit, in der die meisten keine pädagogisch/andragogische Ausbildung hatten und Erwachsenenbildung auf der Grundlage von Sachwissen, Erfahrung, „Gefühl“ und „Berufung“ („mission“) betrieben. Es stärkte eine Personengruppe, die sich vergleichbaren Berufsgruppen unterlegen fühlte, nun verstehbare, nachvollziehbare und umsetzbare Orientierungen zu erhalten, spezifische Methoden und ein wohlklingendes Etikett. In dieser doppelten Identitätsbildung – inhaltlich und professionsbezogen – liegt sicherlich ein besondere Verdienst von Knowles.

Die bereitwillige Aufnahme des Konzepts wurde sicherlich auch dadurch gefördert, dass Knowles Andragogy zunächst als aggressiven Gegenbegriff zu Pedagogy versteht, begünstigt durch die ambivalente Semantik des Pädagogik-Begriffs: Das Webster's Dictionary (1982, S. 441) umschreibt „pedagog“ als „a teacher, especially a pedantic one“. Das gab die Chance zur Rache an Lehrern = „Pädagogen“ für erlittene Schulleiden; schön, als „Andragoge“ auf der Seite der „Guten“ zu sein.

Zur Attraktivität beigetragen hat sicherlich auch:

- Knowles verfiel mit großer Überzeugungskraft Andragogik als Wissenschaft. Das war für Amerika damals nicht neu, aber Knowles hatte die Breitenwirkung (u.a. durch seine Doktoranden), ein konsistentes Konzept, und er traf bei Theoretikern und Praktikern sowohl Sachbedarf als auch Prestigewünsche.
- Knowles versteht es unnachahmlich, Theorie und Praxis zu verknüpfen. Damit ist er für die akademische Welt eine Bereicherung, für die Praxiswelt nützlich und hilfreich.
- Er eint alle in der Erwachsenenbildung Tätigen - insbesondere auch die „Administrators“ – in der gemeinsamen Aufgabe „to develop a total environment conducive to human growth and self-actualization; to create an educative society“ (Knowles 1980, S. 38).
- Und schließlich kam er zur richtigen Zeit: Ab den 1960er Jahren nahm Weiterbildung in den USA (wie in Deutschland) erheblich zu, parallel dazu wuchsen Forschung und Lehre an Hochschulen mit dem Bedarf nach Literatur, Theorien und Praxishilfen.

Das alles machte ihn zu „one of the most influential adult educators in the United States“ (Elias & Merriam 1984, S. 131), „Apostle of Andragogy“ (Carlson 1989), „giant in the field of adult education“ (Knowles 1989, Klappentext).

4. Kritik

In Amerika werden wissenschaftliche Konflikte in der Erwachsenenbildung mit Samthandschuhen ausgetragen. Dass manche seiner professoralen Kollegen wie Houle oder McClusky Knowles' Konzept für nur bedingt wissenschaftlich hielten („principle and practice texts“), erfährt man vielleicht einmal am Rande einer Konferenz. Eine Reihe der kritischen Einwände kommen deshalb aus dem Ausland.

Die unglückliche „Pädagogik“-Verwendung wurde bereits angesprochen. Zwar

betont er in der 1980er-Auflage der „Modern Practice“ in einem neu eingefügten Abschnitt, er habe nie gesagt, das andragogische Modell sei dem pädagogischen überlegen (Knowles 1980, S. 59), doch hatten es seltsamerweise alle so gehört. Dies erwies sich als Reibungsfläche (z.B. Darbyshire 1993) und bedeutete, dass vieles, was in der Pädagogik bekannt und ausdiskutiert ist, neu erfunden werden muss(te).

„Andragogy“ ist nun doppelt besetzt: Im amerikanischen Kontext wird damit vorrangig der Ansatz Malcolm Knowles bezeichnet; die europäische Diskussion zusammenfassend definiert Dusan Savicevic, der Knowles mit diesem Begriff bekannt gemacht hat, „andragogy as a discipline, the subject of which is the study of education and learning of adults in all its forms of expression“ (Savicevic 1999, S. 97). Diese Doppelbesetzung führt zu Begriffsunklarheiten und verwischt den Unterschied zwischen einer einzelnen Theorie und einer komplexen Wissenschaft.

Knowles und seine Anhänger glaubten offenbar, eine allgemeine Theorie der Erwachsenenbildung gefunden zu haben. Jedoch wie alle pädagogischen Theorien – und das lernt man im Pädagogik-Studium – ist auch diese bezogen auf den jeweiligen historischen Kontext und findet mit diesem auch seine Grenzen. Wegen dieser Eingrenzungen etikettiert van Gent den Knowles'schen Ansatz als „specific approach“, „prescriptive and humanistic“ (Gent 1996, S. 116).

Diese formale Kritik lässt sich inhaltlich fortführen, beispielsweise bei seiner Grundannahme, dass Erwachsenwerden bedeutet, selbstgesteuert zu werden: Andere Konzepte weisen darauf hin, dass dieses Leitbild des amerikanischen „Lonesome Fighters“ eben gerade nicht das einzige und letzte Ziel von Erwachsenenbildung ist, z. B. in der Bildungsarbeit von Kirchen oder Bürgerinitiativen, der Entwicklungsarbeit, der Familienbildung oder selbst in Firmen. Der Vorwurf lautet: Knowles stellt nicht allgemeine Gesetzmäßigkeiten dar, sondern vertritt eine implizite Anthropologie, die ihm selbst nicht bewusst ist: die des weißen Mittelstandsamerikaners im kapitalistischen System.

Auch kann ihm vorgeworfen werden, dass sein Konzept kein kritisches Potential enthält. Außer der Ablehnung von Kinder-Belehrungs-Denken werden Inhalte, Ziele nicht kritisch hinterfragt, die Frage nach dem „Wem nützt das?“ nicht gestellt. Politische Fragen waren nicht sein Metier. Als in einer Konferenz der amerikanischen Erwachsenenbildungsprofessoren ein Kollege anmerkte, dass das kapitalistische System in den USA mit schlecht ausgebildeten Analphabeten gut verdiene, befand Knowles kurz, das stünde jetzt nicht zur Debatte und wandte sich dem nächsten Thema zu.

Doch sind diese Kritikpunkte eher akademischer Art. Für den Praktiker, der mit Knowles' andragogischem Modell erstmals ein konsistentes Konzept entdeckt, das nicht den Stoff, sondern den Lerner in den Mittelpunkt stellt, dies begründet und praxisumsetzbare Methoden anbietet, sind sie sicherlich wenig gewichtig.

5. Abschliessende Bewertung

Der wohl entscheidende Gewinn, den die Erwachsenenbildung in den USA und darüber hinaus Malcolm Knowles verdankt, kann in der Identität gesehen werden, die er der vielgestaltigen Personengruppe in Adult Education geschenkt hat. Seine „Modern Practice of Adult Education“ hat entscheidend dazu beigetragen. Durch seine klare Sprache und exemplarischen Beispiele sind die Bücher und Artikel von „Mister Andragogy“ auch für den nicht perfekt englischsprachigen Leser zugänglich.

Seine gleichermaßen wissenschaftliche als auch praktische und persönliche Kompetenz haben ihm als Mensch, Praktiker und Wissenschaftler Respekt und Zuneigung verschafft. Er hinterlässt ein literarisches Werk „reflecting the warmth, passion, commitment, and down-to-earth sensibility for which this giant in the field

of adult education is known“ – so schreibt sein Verlag (Knowles 1989, Klappentext). Dies alles macht ihn für das Fach unvergesslich.

Literatur

Knowles, M. S. (1970): The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy. New York .

Knowles, M. S. (1980): The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. New York. Revised and updated.

Carlson, R. (1989): Malcolm Knowles: Apostle of Andragogy. In *Vitae Scholasticae*, 8:1 (Spring 1989). Reprint: <http://www.nl.edu/academics/cas/ace/resources/malcolmknowles.cfm> (15.10.2006).

Darbyshire, P. (1993): In defense of pedagogy: a critique of the notion of andragogy. *Nurse Education Today* 13, S. 328-335.

Elias, J. L. & Merriam, S. H. (1980): *Philosophical Foundations of Adult Education*. Malabar, FL.

Gent , B. van (1996): Andragogy. In: Tuijnman, A. C. (Hrsg.): *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Second Edition. Oxford:, S. 114-117.

Henschke, J.: Andragogy Website <http://www.umsl.edu/~henschke>.

Henschke, J. (2006): Malcolm S. Knowles: Four Major Historical Social Movements that Influenced Him ... In: *Papers of the 11th Conference on the History of Adult Education*. Universität Bamberg.

Knowles, M. S. (1950): *Informal Adult Education: A Guide for Administrators, Leaders, and Teachers*. New York.

Knowles, M. S. (1989): *The Making of an Adult Educator. An Autobiographical Journey*. San Francisco.

Lindeman, E. C. (1926): Andragogik: The Method of Teaching Adults. In: *Workers' Education*, 4. S. 38.

Merriam, S. H. & Caffarella, R. S. (1999): *Learning in Adulthood*. 2nd edn, San Francisco.

Pratt, D. D. and Ass. (1998): *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Malabar, FL.

Reischmann, J. (2002): Andragogik - Wissenschaft von der lebenslangen und lebensbreiten Bildung Erwachsener. In: Paape, B./Pütz, K. (Hrsg.): *Die Zukunft des lebenslangen Lernens*. Frankfurt u.a, S. 59-81.

Savicevic, D. (1999): Understanding Andragogy in Europe and America: Comparing and Contrasting. In: Reischmann, J./ Bron, M./ Jelenc, Z. (Hrsg.): *Comparative Adult Education 1998*. Ljubljana, S. 97-119.

Webster's New World Dictionary of the American Language (1982): Stichwort "Pedagogue". New York, S. 441.