

Franz Pöggeler

Andragogische Aspekte des menschlichen Versagens

I. Der Ansatz der «Kritischen Andragogik»

Die moderne Erwachsenenbildung wäre ohne die Erfahrung von Versagen und Krise gar nicht denkbar. Die in der Andragogik erarbeitete Anthropologie des Erwachsenen ist weitgehend Krisenanthropologie¹. Allein schon die Tatsache, daß es die Erwachsenenbildung als eine feste Institution der modernen Industriegesellschaft gibt, signalisiert nicht nur die Chance lebenslanger *Bildsamkeit*, sondern auch die Belastung des Erwachsenen durch lebenslange *Defizite* an Vitalität und Motivation. Das Versagen des Willens und der Energien sowie der Lebenspläne, die man sich als Ziele vorgenommen hat, wollen viele Erwachsene heute durch aktive Weiterbildung kompensieren und überwinden. Erwachsenenbildung wird zum Lebenselixier, das neuen Lebensmut und Erfolgserlebnisse wecken soll.

Zumindest gilt Weiterbildung für viele Erwachsene als ein Mittel, durch das man das immer wiederkehrende Versagen *erträglich* machen kann, indem man es als etwas «Menschliches, Allzu-menschliches» begreift und sich auf die Grenzen des individuellen Könnens einrichtet. Das kann in Resignation und Selbstbescheidung geschehen, aber auch in besserem Realitätsverständnis und in Weisheit².

Eine Theorie der Erwachsenenbildung, die so ansetzt, kann als *Kritische Andragogik* bezeichnet werden: Für sie ist charakteristisch, daß sie trotz des Wissens um die Chancen lebenslanger Weiterbildung jederzeit mit der Möglichkeit des Versagens, mit Krise, Schwäche und Krankheit als typischen Phänomenen des Erwachsenseins rechnet, und das umso mehr, je mehr es um den alternden und alten Menschen geht. Diese Andragogik hält die Krise für ein normales und insofern «natürliches» Phänomen des Erwachsenseins – trotz der Mündigkeit und Autonomie. Kritische Andragogik zeigt nicht den naiven Optimismus jener Bildungswerbung, die mit dem Slogan «Mehr Bildung – höherer sozialer Aufstieg» operiert und den Erwachsenen lediglich in der Rolle des Leistungsmenschen anspricht. Es geht hier bei der Deutung des menschlichen Versagens um eine kritische Einstellung zur Gesellschaft (auch zur Kirche als Teil dieser Gesellschaft).

II. Die Problematik des Versagens aus andragogischer Sicht

Das «Bild» vom Erwachsenen, das die heutige Andragogik (und zwar in allen ihren Richtungen) für richtig hält³, scheint zunächst wenig die Problematik des Lebensversagens zu berücksichtigen: Während der Erwachsene früher als «fertiger» Mensch erschien, wirkt er heute in Habitus und Phänotyp eher dynamisch und «jung», selbst wenn er die Lebensmitte überschritten hat. Zugleich ist lebenslange Flexibilität und die Fähigkeit, sich ständig zu ändern und auf neue Lebenssituationen umzustellen, die wichtigste Voraussetzung für den Sinn eines «life-long learning»⁴, einer «education permanente». Die durchschnittliche Erhöhung der Lebensdauer verstärkt das Interesse, sich immer wieder neuen Interessen und Chancen des Daseins zuzuwenden und sie auszunutzen. Trotzdem muß man die starke Dynamisierung und «Verjüngung» des «Bildes» vom Erwachsenen auch als Kriterium anthropologischer *Verunsicherung* ansehen: Der Wunsch vieler Erwachsener, «jung» zu erscheinen, erklärt sich heute oft aus der Überschätzung von Leistung und Konkurrenz im Berufsleben; in vielen Berufen wird die Höchstleistung bereits im dritten Lebensjahrzehnt erbracht; die Folge ist, daß der *junge* Erwachsene im beruflichen und gesellschaftlichen Wettbewerb gegenüber älteren Erwachsenen favorisiert wird. Dieser spürt seine Leistungsschwächen als Signale des wachsenden Versagens. Zunahme des Lebensalters bedeutet dann Wachsen der Schwäche und Artikulation des Versagens.

Daß es falsch ist, den mündigen Menschen einseitig als Leistungswesen zu beurteilen, ist für die heutige Andragogik selbstverständlich. Sie bemüht sich daher, Fehler und Einseitigkeiten im Verhalten der industriellen Leistungsgesellschaft kritisch zu analysieren, vor allem unvernünftige Lebensführung zu kritisieren und Leitlinien für eine «Lebenslehre» zu entwerfen, die dem Erwachsensein einen neuen, zeitgemäßen Sinn gibt. Im Veranstaltungsangebot der Einrichtungen der Erwachsenenbildung findet man in zunehmendem Maße Themen, die etwas mit Kurskorrekturen des menschlichen Lebenslaufes zu tun haben, mit Chancen für einen neuen Anfang, mit Verhaltensänderungen und gesundem Lebensrhythmus. Hier ist z.B. an Kurse in autogenem Training und «sensitivity-training» zu denken, in Yoga und anderen Formen der Meditation. Es ist für den Kenner der andragogischen Szene überraschend zu sehen, wie immer mehr Erwachsene diese Kurse in «Selbsterfahrung» als Hilfe motivieren, mit dem Streß der beruflichen Überlastung fertig zu werden⁵. An dieser Stelle ist auch zu

bemerken, daß die Hilfe, die heute in diversen Arten der Psychohygiene und Medizin gesucht wird, früher in Kursen zur religiösen und theologischen Weiterbildung oder gar unmittelbar in der Pastoral gesucht wurde. (Die Frage, welche Funktion heute religiöse bzw. theologische Weiterbildung beim Lebensversagen einnimmt, wird unten besonders geklärt).

Die Teilnehmer an Kursen der genannten psychohygienischen Art verschweigen nicht, daß sie in irgendeiner Weise Schwäche und Versagen spüren. Die Weiterbildungsarbeit würde allerdings psychologisch ungeschickt vorgehen, wenn sie dem Erwachsenen drastisch einreden würde, er sei und bleibe ein Versager; sie interpretiert das Versagen nicht als dauernden Habitus, sondern als soziale Rolle, die durch andere Rollen ausgetauscht werden kann. Vor allem tendiert Weiterbildung zur neuen Ermutigung, zur Auffindung einer positiven Lebensmotivation, zu praktischen Anweisungen, die zum Training einer selbstbewußten, realistischen Lebensführung gehören. – Repräsentanten der *christlichen* Erwachsenenbildung machen gelegentlich darauf aufmerksam, daß die Hilfsmöglichkeiten umso begrenzter sind, je weniger im Prozeß der Weiterbildung religiöse oder metaphysische Normen mitwirken. Versagen mag für den mündigen Menschen oft eine Art «Nullpunktsituation» bedeuten; immerhin ist Erwachsenenbildung dazu bestimmt, auch in solchen Situationen Motivationen für einen neuen Anfang zu schaffen; denn für sie ist der Erwachsene nicht – wie in früheren Zeiten – der «fertige» und «vollkommene» Mensch. Wer sich für fertig und vollkommen hält, hält es in der Regel nicht für nötig, sich weiterzubilden. Weiterbildung setzt deshalb meist bestimmte Insuffizienzgefühle (und nicht nur Fähigkeiten und Kräfte zum Lernen) voraus. Zu einer festen Institution in der modernen Industriegesellschaft wurde die Erwachsenenbildung im gleichen Maße, in dem eine anthropologische Verunsicherung des Erwachsenen einsetzte, ein lebenslanges Bedürfnis nach Weiterbildung.

III. Krisen im Lebenslauf des Erwachsenen

Viel stärker als in der Pädagogik (hier verstanden als Wissenschaft von der Kinder- und Jugendziehung) kommt dem Phänomen der Krise in der Andragogik eine zentrale Bedeutung zu⁶. Manche Theorien der Weiterbildung sind primär Krisen- und Hilfstheorien. Dabei wird freilich manchmal aus der Not eine Tugend gemacht: Die Verunsicherung des mündigen Menschen wird für regulär und nicht für anomal gehalten, das Fehlen normativer Leitbilder des Menschseins nicht als Zeichen des Mangels, sondern der individuel-

len Autonomie interpretiert. Das Problem der Krise muß hier in zweifacher Perspektive gesehen werden: Einmal geht es um die Krise des Erwachsenseins in einer Gesellschaft, die sich «pluralistisch» und antimetaphysisch verhält, zum Anderen um Krisen als Lebenserfahrung des einzelnen Erwachsenen oder bestimmter Gruppen erwachsener Mitbürger.

Das Erwachsensein als menschliche Daseinsdimension ist seit langem Gegenstand einer massiven Kultur- und Gesellschaftskritik: sie geht davon aus, daß Erwachsensein keineswegs wertvoller und sicherer ist als Kind- und Jungsein; die menschlichen Lebensalter können nicht voneinander abgeleitet werden, und jedes hat seinen Eigenwert. Allerdings registrieren wir in der Bildungsanthropologie und mehr noch in der Kultur- und Gesellschaftskritik eine Korrespondenz zwischen Überwertung des Jungseins und Abwertung des Erwachsenen- und des Altseins. Jede Epoche hat ihre eigene Auffassung vom Jung- wie vom Erwachsensein. In unserer Zeit ist die These vom weitgehenden *Funktionsverlust* des Erwachsenseins weit verbreitet: Es wird unterstellt, daß es der Erwachsene etwa in der Eltern-, der Erzieher- und Vorbildrolle wie auch als Berufstätiger und als Mitglied gesellschaftlicher Gruppierungen schwerer hat als früher. Seine Rollenfähigkeit und -identität wird immer wieder von außen her bestritten, und er fühlt sich selbst nicht mehr sicher in der Rollenausübung. Symptom hierfür ist etwa die Autoritätskrise vieler Erwachsener im Verhältnis zur nachwachsenden Generation. Die traditionelle Behauptung, der Erwachsene unterscheide sich vom jungen Menschen dadurch, daß er Ordnung, Sicherheit und Frieden garantiere, scheint anachronistisch geworden zu sein.

Ein anderer Aspekt: Während früher das *Älterwerden*⁷ als etwas organisch Determiniertes und deshalb Natürliches aufgefaßt wurde, wird es heute von vielen Erwachsenen als ständiger Krisenprozeß oder gar als Kräfteverfall erlebt; das Älterwerden oder gar das Altsein bekommen daher eine negative Sinngebung, – die Zunahme des Lebensalters wird mehr oder weniger sinnlos. Hat Erwachsenenbildung angesichts dieser Situation überhaupt noch einen Sinn?

Aus der Praxis und Theorie der Weiterbildung wissen wir: Für einen Teil der Erwachsenen wird das Altern und das Altsein zum kräftigen *Stimulus* erneuter Bildung. In der Teilnehmerstatistik derjenigen Weiterbildungs-Institutionen, die für alle Phasen des Erwachsenseins offen sind, ist die Gruppe derer, die zwischen 40 und 60 Jahre alt sind, relativ groß, während die Gruppe der 30- bis 40-Jährigen relativ gering partizipiert, weil ihr Lebensgefühl saturiert, ihre Daseinserwartungen weitgehend erfüllt, ihre Kräfte beson-

ders groß sind. Erst sobald mit beginnender Alterung Insuffizienz erfahren wird, setzt erneute Weiterbildung ein – als Mittel zur neuen Daseinsorientierung. Diese wird nötig, weil der Mensch in der Lebensmitte⁸ eine «Lebenswende» (A. Vetter) erlebt, eine endgültige und unaufhebbare Diskrepanz zwischen Plan und Erfüllung, Wunsch und Wirklichkeit. Der Erwachsene muß sich jetzt auf den Rest an Kräften und Möglichkeiten einrichten, der ihm verblieben ist. Weiterbildung ist eine von mehreren Möglichkeiten, sich auf die zweite Lebenshälfte realistisch einzustellen (andere Menschen tun das durch die Hilfe der Pastoral oder durch religiöse bzw. normative Lebenslehren). Es ist eindeutig, daß die «Lebenswende» als Reifungskrise empfunden wird, als Zeit der schwierigsten Lebensentscheidungen. Es ist interessant, daß jetzt Themen wie Gesundheit und Krankheit, vernünftige Lebensführung, religiöse oder philosophische Fundierung des Lebens in der Weiterbildung bevorzugt werden. Die Anthropozentrik nimmt jetzt im Interessenfeld der Weiterbildung zu, die «Sachthemen» treten dagegen in den Hintergrund. Übrigens kommt jetzt auch ein neues und vertieftes Interesse an religiösen Fragen auf.

Gelegentlich wird in der Weiterbildungspraxis die Tatsache, daß Krisen nicht nur mit Entscheidungen, sondern auch mit Grenzerfahrungen und Versagen zu tun haben, dadurch kaschiert, daß man ein zu euphemistisches Bild vom Älterwerden entwirft, etwa nach der These: «Das Leben beginnt erst mit 50». – Es hilft dem Menschen wenig, wenn er Krisen zu unterdrücken versucht, statt sie als Aufgabe der Entscheidung, als Phase der inneren Reinigung und Stärkung durchzustehen. Krise und Versagen sind letztlich ambivalent: sie können zu Verlust oder Gewinn führen, zur Stärkung und auch zur Schwächung, je nach dem, wie der Mensch sie mit Hilfe einer Wertmotivation meistert. Vielleicht liegt die hilfreichste Erfahrung, die der Erwachsene durch Aktivierung seiner Weiterbildung macht, darin, daß er sein eigenes Dasein und seine Individualität nicht als blindes Schicksal erfährt, sondern als *Aufgabe* freier Gestaltung und bewußter Planung. Man erinnert sich hier an M. Schelers Definition des Menschen als des sich selbst und der Welt aufgegebenen Wesens.⁹

In der jeweiligen Krise entscheidet sich, ob der Mensch versagt oder siegt. Je mehr man durch Bildung den Sinn und die Prozessualität der Krise begreifen lernt, umso mehr ist man fähig, das Risiko auf sich zu nehmen, das zwischen Versagen und Siegen gegeben ist. Die potentiellen Energien zur Weiterbildung würden a priori gelähmt, wenn man den Erwachsenen generell zum notorischen Versager stempeln würde, zum Zerrbild der Humanität. Die Andragogik hat sich mit

Recht bei der Deutung des Krisenproblems stets jeglicher *Dämonisierung* des Versagens enthalten.

Wenn evident ist, daß das Erwachsensein *generell* krisenanfällig ist, hat der *einzelne* Erwachsene keinen Grund, sich durch seine eigenen Lebenskrisen entmutigen und an seiner Weiterbildung hindern zu lassen. Was Krise ist, hängt stark davon ab, wie der Einzelne eine existentielle Situation motiviert. Der eine versteht sein Älterwerden als Gewinn von Einsicht, Erfahrung und Gelassenheit, der andere als Einbuße von Lebenschancen und Begrenzung seiner Vitalität. Im Umgang mit Krise und Versagen ist die *Motivation* ein wichtiger Faktor: Man kann sie erzeugen und lenken, – sie steht einem wie ein Medikament oder ein Instrument zur freien Verfügung. Da die Teilnahme an der Weiterbildung in der Regel fakultativ ist, darf man davon ausgehen, daß der sich weiterbildende Erwachsene auch für seine Lebenserneuerung besonders günstig motiviert ist. Das gilt auch dann, wenn Existenzkrisen ihn «zwingen», sich in der Weiterbildung Rat und Hilfe zu holen.

IV. Das Alter: Ausdruck des Versagens oder der Erfüllung¹⁰

Radikalisiert wird das Problem des Versagens in der Erwachsenenbildung bei der Bildungsbemühung um *alte* Menschen. Vor einigen Jahrzehnten setzte man noch stillschweigend voraus, daß bei Menschen jenseits von 50 Jahren kein Grund zur Weiterbildung mehr gegeben sei. Heute gilt «Bildung für das Alter» oder «Altenbildung» als reguläres Teilgebiet des Systems der organisierten Weiterbildung, und als neues Gebiet der Andragogik entwickelt sich die Gerontagogik. Eine zunehmende Aufwertung des Alters ereignet sich schon deshalb, weil die Anteile alter Mitmenschen an der Gesamtpopulation in den Industriestaaten ständig steigt, zugleich auch der Einfluß alter Menschen auf politische Wahlen und auf die Normierung von Wohlstand und Sicherheit.

In den zwanziger Jahren war es in der Reformpädagogik üblich, das Kind als den «Lehrmeister des Erwachsenen» zu etikettieren und die These zu wagen «Ausschließlich durch das Kind wird der Erwachsene aufgebaut» (M. Montessori)¹¹.

So sehr die positive Bewertung des Alters zu begriffen ist, so wirklichkeitsfremd wäre es doch zugleich, wenn man die Tatsache leugnen würde, daß viele Mitmenschen ihr Altsein – neben manchem Positiven – auch als Dimension zunehmenden Verzichtens und Versagens auffassen. Wenn Weiterbildung einseitig am Prinzip der Nützlichkeit und Rentabilität orientiert

ist, muß Altenbildung als fast nutzlos erscheinen, weil sie nicht mehr Qualifikationen für sozialen Aufstieg oder berufliche Leistung vermitteln kann. Aber gerade dies macht deutlich, daß es auch eine Krise und ein Versagen der *Weiterbildung* geben kann: dann nämlich, wenn die Weiterbildung nicht multifunktionell arbeitet und nicht auch andere als utilitäre Motive verfolgt. Altenbildung bemüht sich nicht nur darum, alten Menschen deren Lebenssituationen verständlich zu machen, sondern sie zur bewußten Annahme des Altseins zu motivieren. Alter kann sowohl Ausdruck des Versagens als auch der Sinnerfüllung des Menschseins bedeuten.

So wie Kinder und Jugendliche einen moralischen Anspruch darauf haben, durch Erziehung und Bildung auf ihr zukünftiges Leben in Gesellschaft und Beruf vorbereitet zu werden, haben alte Menschen einen Anspruch darauf, auf ihr Alter durch geeignete Bildungsmaßnahmen vorbereitet zu werden und zu lernen, wie man das Altsein positiv motiviert. Dabei besteht für alte Mitmenschen der große Vorteil, zur Weiterbildung reichlich Zeit zur Verfügung zu haben, während viele berufstätige Erwachsene oft durch Arbeitsüberlastung an ihrer Weiterbildung gehindert werden. Weniger ein kognitives als ein affektives, soziales und existentielles Lernen ist für die Altenbildung typisch. Die landläufige Vorstellung, alte Menschen hätten «ausgelernt» und seien nicht mehr lern- und bildungsfähig, wird durch die Praxis der Altenbildung als überholtes Vorurteil widerlegt. Dem alten Menschen gibt die Erfahrung seiner weiteren Lern- und Bildungsfähigkeit neue Lebenskraft. Erlebnisse des eigenen Versagens, die keinem alten Menschen erspart bleiben, können durch aktive Bildung zumindest in Grenzerfahrungen objektiviert werden, so daß man Wege finden kann, das Versagen zu überwinden. Gerade im Alter zeigt sich, daß zu jeder wahrhaft humanen Bildung die *Hoffnung* gehört, die Wendung zum Positiven trotz aller Einsicht in Leid und Gebrechlichkeit.

V. Mögliches und Unmögliches

Zweifellos strahlt das heutige System der Erwachsenenbildung eine kräftige Aura des *Optimismus* und des *Erfolges* aus. Mit der Werbung zur Teilnahme an organisierter Weiterbildung ist meist das Versprechen oder die Erwartung verbunden, durch Bildung werde ein höherer sozialer Rang erreicht, mehr Qualifikationen für den Beruf und die Gesellschaft, mehr Vitalität und mehr Sicherheit. Nicht immer werden diese Versprechen und Erwartungen durch die Praxis eingelöst, und

es gibt – neben dem Versagen im Beruf, im Privatbereich und in der Öffentlichkeit, – auch ein gelegentliches Versagen im Streben nach Weiterbildung. Statistisch erkennt man dieses Versagen z. B. daran, daß in manchen Kursen der Teilnehmerschwund bis zu 40 % beträgt. Es gibt leider noch keine empirische Untersuchung über Ursache des Versagens in der Weiterbildung, aber man weiß, daß das Scheitern auf einem Bildungsweg nicht nur zu individueller Frustration, sondern auch zur Kapitulation und Resignation verleiten kann. In der Kinder- und Jugendschule wird das Verfehlen eines Klassenzieles gewöhnlich durch Wiederholung eines Schuljahres «aufgefangen», in der Erwachsenenbildung dagegen bleibt sich der mündige Mensch nach einem Bildungsversagen selbst überlassen. Für ältere Menschen heißt das: sie spüren umso härter, was ihnen unmöglich geworden ist. Das Bildungsversagen liegt bei Erwachsenen nicht im Verfehlen von Qualifikationen oder Prüfungen, sondern darin, daß entscheidende Lebenszusammenhänge nicht mehr verstanden werden, so daß eine Art von sozialer und geistiger «Heimatlosigkeit» aufkommt, verbunden mit einer das Wollen und Hoffen lähmenden Resignation, deren positivste Erscheinungsform noch der Skeptizismus ist; aber auch Fatalismus und Nihilismus sind Möglichkeiten, die Weiterbildung unmöglich machen. Hier verliert die Weiterbildung ihre Kompetenz, und hier können nur gezielte Psychohygiene und Seelsorge weiterhelfen.

Freilich: Für viele Erwachsene, auch alte Menschen, besteht kein Kontakt mehr zur Seelsorge, zur Religion, zu einer Kirche, und gerade diese Menschen suchen Hilfe in der Weiterbildung. Diese sieht sich in der Schwierigkeit, von sich aus kein verbindliches Normensystem anbieten zu können und nur die Wege zu Psychotherapie und Seelsorge zeigen zu können. Viele Erwachsene, die keinen Kontakt zur Kirche haben, erwarten von der Weiterbildung, die sich heute oft als eine säkularisierte Institution auffaßt, eine gleichsam pastorale Hilfe, einen Religionsersatz, der aber nicht geboten werden kann. Das Höchste, das die organisierte Weiterbildung in einer solchen Situation zu tun vermag, ist Beratung des Ratsuchenden und psychotherapeutisches Training in rechter Lebensführung. Gerade dort, wo die organisierte Weiterbildung ihre Leistungsgrenzen einhalten muß, öffnet sich ihr eine große Chance: die nämlich, über sich selbst hinauszugehen, neue Kontakte anzubahnen zu Institutionen und Instanzen, die deshalb besser zu helfen vermögen, weil sie über eigene Normensysteme verfügen. Auch in einer völlig säkularisierten Erwachsenenbildung könnten neue Kontakte zum Glauben und zur Kirche entstehen, weil auch hier die Kirche ihre Offerte ma-

chen kann, freilich in Idealkonkurrenz zu anderen Glaubens- und Denkgemeinschaften. Das bedeutet natürlich nicht, daß die Einrichtungen der Erwachsenenbildung Propaganda für den Glauben und die Pastoral zu machen hätten.

Einen besonders günstigen Fall stellt die *religiöse* Erwachsenenbildung dar: Sie ist nach beiden Seiten offen zur säkularisierten Gesellschaft mit ihrem Normenpluralismus wie auch zur Kirche hin, die eine Heilsbotschaft anzubieten vermag. Der *Unterschied zwischen religiöser Erwachsenenbildung einerseits und Pastoral andererseits*¹² läßt sich etwa so präzisieren: Religiöse Weiterbildung macht zwar die Heilsaussage des Glaubens lebenswirksam, «übersetzt» sie in säkularisierte gesellschaftliche Verhältnisse, verläßt aber nie die Dimension des freien Angebots, das angenommen oder abgelehnt werden kann; religiöse Erwachsenenbildung setzt nicht Gläubigkeit und Kirchlichkeit der Teilnehmer voraus, sondern existentielle Grunderfahrungen, auch die des menschlichen Versagens, und versucht, diese Grunderfahrungen mit den Aussagen der Heilsbotschaft zu konfrontieren. Die Pastoral dagegen ist unmittelbare Verkündigung und

helfender Dienst in der «auctoritas» (Urheberschaft) der Kirche, ist lebendiges Heilsgeschehen, an dem sich diejenigen beteiligen, die sich zur Kirche und zum Glauben entschlossen haben. Sie sind nicht mehr die Mehrheit der Bevölkerung, sondern eine Minderheit.

Aber auch diejenigen, die an der Erwachsenenbildung teilnehmen, sind Minderheit und machen nicht mehr als 10 bis 20 % der Population aus. Das Gros der Mitbürger steht außerhalb beider Gebiete. Manche Kritiker halten das für einen Beweis des Versagens sowohl der Bildung als auch der Seelsorge. Es ist eine müßige Frage, ob hier die Institutionen oder «die» Erwachsenen versagt haben. Institutionen werden von mündigen Menschen als «Stützfunktionen» (A. Gehlen) geschaffen: zur Entlastung der individuellen Entscheidungskraft. Je weniger den Institutionen (hier der Weiterbildung und der Pastoral) die Entlastung und die Hilfe gelingen, umso mehr bleiben sich mündige Erwachsene selbst überlassen, in ihrer Lebensbejahung und ihren Erfolgen ebenso wie in ihrem Versagen. Wer für organisierte Weiterbildung Mitverantwortung trägt, sollte ehrlich genug sein, dies deutlich zu sagen.

¹ Vgl. F. Pöggeler, *Der Mensch in Mündigkeit und Reife* (Schöningh, Paderborn ²1970); G. Scherer, *Anthropologische Grundlagen der Erwachsenenbildung* (Fromm, Osnabrück 1966); J. Rausch, *Der Mensch als Märtyrer und Monstrum* (DCAA, Stuttgart 1967); J. Bodamer, *Der Mann von heute – Seine Gestalt und Psychologie* (Schwab, Stuttgart 1956).

² Vgl. zum Folgenden F. Pöggeler, *Erwachsenenbildung* (Kohlhammer, Stuttgart 1974) 65 ff., 75 ff.

³ Vgl. F. Pöggeler, *Der Mensch...*, Kap.: Juvenalisierung des Erwachsenseins, 198–207.

⁴ Vgl. *Permanent Education*, Hg. vom Europarat (Straßburg 1970).

⁵ Vgl. hierzu T. Brocher, *Gruppendynamik und Erwachsenenbildung* (Westermann, Braunschweig o.J.).

⁶ Vgl. F. Pöggeler, *Der Mensch...*, Kapitel: Krise des Erwachsenseins, 152–218.

⁷ Vgl. H. Ruprecht, *Lernen für das Älterwerden* (Quelle u. Meyer, Heidelberg o.J.).

⁸ Vgl. A. Vetter, *Lebenswende als Reifungskrisis* (Fromm, Osnabrück 1961); A. Vetter, *Personale Anthropologie* (Alber, Freiburg i.Br. 1966).

⁹ Vgl. M. Scheler, *Die Wissensformen und die Gesellschaft* (Francke, Bern 1966; erstmalig erschienen 1925).

¹⁰ Ein erster Entwurf einer «Altenbildung» findet sich bei F. Pöggeler, *Bildung für das Alter* (Lambertus, Freiburg 1965); siehe auch U. Lehr: *Psychologie des Alterns* (Quelle u. Meyer, Heidelberg ³1974).

¹¹ Vgl. M. Montessori: *Kinder sind anders* (Klett, Stuttgart ⁶1961).

¹² Von grundlegender Bedeutung ist hier das Werk von B. Dreher/K. Lang, *Theologische Erwachsenenbildung* (Styria, Graz 1969); siehe ferner D. Emeis, *Lernprozesse im Glauben* (Herder, Freiburg 1970).

FRANZ PÖGgeler

geboren 1926 in Letmathe (Westf.). Studium an der Universität Marburg in den Fächern Germanistik, Anglistik, Geschichte, Philosophie, Pädagogik und Psychologie. 1949 Promotion zum Dr.phil. (in Pädagogik, Germanistik und Anglistik). Als Hochschullehrer tätig in Hamburg, Münster und Trier. Ordentl. Professor für Allgemeine Pädagogik in Aachen und Direktor des Seminars für Philosophie an der Pädagogischen Hochschule Rheinland. Bisher 24 Buchpublikationen und zahlreiche Beiträge in Lexika, Handbüchern und Zeitschriften. Einige Bücher: *Einführung in die Andragogik* (Ratingen 1957), *Eltern als Erzieher* (Osnabrück 1962), *Methoden der Erwachsenenbildung* (Freiburg ⁴1974), *Konkrete Verkündigung* (Freiburg/Würzburg 1970), *Der Mensch in Mündigkeit und Reife – Anthropologie des Erwachsenen* (Paderborn ²1970), *Erwachsenenbildung* (Stuttgart 1974).