



Katja Petersen

**„Denn keine grössere Quaal  
kann es wohl geben, als eine  
gänzliche Leerheit der Seele“**

**Karl Philipp Moritz' Magazin zur Erfahrungsseelenkunde als  
Bildungsmedium Erwachsener im späten 18. Jahrhundert**

Petersen

„Denn keine grössere Qual kann es wohl geben,  
als eine gänzliche Leerheit der Seele“



Katja Petersen

„Denn keine grössere Quaal kann  
es wohl geben, als eine gänzliche  
Leerheit der Seele“

Karl Philipp Moritz' Magazin zur  
Erfahrungsseelenkunde als Bildungsmedium  
Erwachsener im späten 18. Jahrhundert

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2013

k

Die vorliegende Arbeit wurde 2011 unter dem Titel „Denn keine grössere Quaal kann es wohl geben, als eine gänzliche Leerheit der Seele“ – Karl Philipp Moritz' Magazin zur Erfahrungsseelenkunde als Bildungsmedium Erwachsener im späten 18. Jahrhundert als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr angenommen.

Tag der mündlichen Prüfung: 10. Mai 2012

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2013.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile 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.

Bild Umschlagseite 1: © XXXX.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik GmbH, Kempten.

Printed in Germany 2013.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1926-8

# Inhaltsverzeichnis

<b>Siglenverzeichnis/Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>8</b>
<b>Danksagungen .....</b>	<b>9</b>
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>10</b>
1.1 Zur Aktualität eines historischen Gegenstandes .....	11
1.1.1 Biographie, Bildung, Anthropologie: der historische Bezug zur Aufklärung .....	14
1.1.2 Der Mensch als Konstrukteur seines Selbstbildes und als Bezugspunkt erwachsenenbildnerischer Überlegungen .....	19
1.2 Problemaufriss und Fragestellungen .....	20
1.3 Forschungsstand – interdisziplinäre Bezüge und Verortung.....	27
1.4 Begriffsklärungen .....	39
1.4.1 Anthropologische Erfahrungsseelenkunde.....	40
1.4.2 Biographie und biographische Formate .....	42
1.4.3 Bürger und Bürgerbegriff.....	43
1.5 Struktur und inhaltliches Vorgehen .....	44
<b>2 Aufklärung.....</b>	<b>47</b>
2.1 Aufklärung – Grundzüge einer Epoche .....	47
2.2 Aufklärung – Schlagwort einer Epoche.....	51
2.3 Aufklärung – Bekenntnis und Inszenierung einer Epoche.....	56
<b>3 Aufklärung und Pädagogik – Pädagogik in der Aufklärung.....</b>	<b>61</b>
3.1 Formen der Aufklärung .....	65
3.1.1 Individuelle Selbstaufklärung .....	65
3.1.2 Gesellschaftliche Aufklärung.....	67
3.2 Anthropologien der Aufklärung als pädagogische Zielpunkte.....	71
3.2.1 Erziehung versus Bildung .....	74
3.2.2 Moral versus Tugend.....	79
3.2.3 Glaube versus Vernunft.....	88
3.3 Bildung zum Menschen vs. Erziehung zum Bürger.....	92
3.4 Zusammenfassung .....	96
3.5 Exkurs zur Bedeutung des Biographischen im 18. Jahrhundert.....	97

<b>4</b>	<b>Literatur und Aufklärung und pädagogische Vermittlungswege .....</b>	<b>103</b>
4.1	Literaturgeschichte in der Aufklärung .....	103
4.1.1	Die literarische Situation in der Spätaufklärung .....	106
4.2	Literarische Anthropologie .....	109
4.2.1	Die innere Geschichte des Menschen .....	115
4.3	Literarisch-pädagogische Anthropologie .....	119
4.3.1	Pädagogische Fallgeschichten .....	123
4.4	Das Magazin als Ort anthropologischer Konzeptionen .....	124
<b>5</b>	<b>Karl Philipp Moritz: Leben und Werk .....</b>	<b>127</b>
5.1	Karl Philipp Moritz – Herausgeber, Autor und Selbstbeobachter .....	127
5.2	Moritz als Aufklärer .....	130
5.3	Moritz als Pädagoge .....	132
5.3.1	Anthropologische Erfahrungsseelenkunde als Moritz’ Bildungsprogramm .....	134
5.4	„Anton Reiser“ als erfahrungsseelenkundliches Projekt .....	136
5.5	Moritz als Erwachsenenbildner und Aufklärer? .....	138
5.6	Moritz’ pädagogisches Konzept: Selbstdenken, Selbstbeobachtung, Fremdbeobachtung und Objektivierung als pädagogische Grundkategorien..	142
5.6.1	Selbstbeobachtung – Ich bin... ..	144
5.6.2	Fremdbeobachtung – Du bist... ..	147
5.6.3	Objektivierung – Es ist .....	148
<b>6</b>	<b>Das „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“ .....</b>	<b>153</b>
6.1	Das „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“: Grundzüge und Struktur .....	155
6.1.1	Bedeutung und Resonanz .....	157
6.2	Moritz’ Vorschlag zu einem Magazin einer Erfahrungsseelenkunde .....	161
6.2.1	Zeitgenössische Kritik am Magazin .....	166
6.3	Zur Konzeption der erfahrungsseelenkundlichen Programmatik .....	172
6.4	Auswahl der Quellen .....	177
6.4.1	Vorüberlegungen zur äußeren und inneren Quellenkritik .....	178
6.4.2	Methodologische Überlegungen und Grundlegungen .....	182
<b>7</b>	<b>Menschenbilder und Menschenbildung im Magazin .....</b>	<b>187</b>
7.1	Zerrbilder vom Menschen .....	189
7.1.1	Robert G...s Lebensgeschichte – Gelungene oder misslungene pädagogische Bemühungen .....	193
7.1.2	Fragment aus dem Tagebuch des verstorbenen R... – Besserungsgeschichten von Jünglingen und Erwachsenen .....	207
7.1.3	Geschichte meiner Verirrungen an Herrn Pastor W... in H... – Die Art und Weise wie es jemandem gelungen ist, irgendeinen Fehler als solchen einzuschätzen, oder auch der Rückfall in diese Fehler .....	215
7.1.4	Geschichte eines unglücklichen Hanges zum Theater – Eigene wahre Lebensbeschreibungen und Beobachtungen .....	226

7.1.5	Ein unglücklicher Hang zum Theater – Nebeneinanderstellung verschiedener Personen aus der Geschichte und ihr Verhalten in ähnlichen Situationen .....	235
7.1.6	Fragment aus Anton Reisers Lebensgeschichte – Charaktere und Gesinnungen aus guten Romanen, welche einen Beitrag zur inneren Geschichte des Menschen leisten können .....	241
7.2	Bürgerliche Bildungskategorien und anthropologische Implikationen in den Selbstbildern – Zusammenfassende Überlegungen zu den Quellen.....	250
7.3	Der ganze Mensch und die wahre Aufklärung – Re-interpretation der Quellen unter identitätstheoretischen Gesichtspunkten .....	258
<b>8</b>	<b>Resümee und Ausblick.....</b>	<b>263</b>
8.1	Wissenschaftlicher Ertrag der Untersuchung.....	264
8.2	Fazit und weiterführende Gedanken .....	270
<b>9</b>	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>277</b>



## Siglenverzeichnis

Anmerkung zur Zitierweise: Die Hervorhebungen in den zitierten Textstellen wurden, sofern nicht anders angegeben, von den Verfassern übernommen. Anpassungen der Rechtschreibung oder der Grammatik wurden nicht vorgenommen.

Für die häufiger zitierten Werke werden folgende Abkürzungen verwendet und mit Band- und Seitenangabe ergänzt.

- MW** Karl Philipp Moritz Werke in zwei Bänden, hrsg. v. H. Hollmer u. A. Meier, Bde. I u. II, Frankfurt am Main 1999.
- MZE** Karl Philipp Moritz (Hrsg.): Gnothi sauton oder Magazin zur Erfahrungsseelenkunde als ein Lesebuch für Gelehrte und Ungelehrte, Bd. I-X, hrsg. v. P. und U. Nettelbeck, Nördlingen 1986.
- AR** Karl Philipp Moritz: Anton Reiser. Ein psychologischer Roman, bibliographisch ergänzte Aufl., Stuttgart 2001.
- KW** Immanuel Kant: Werke in sechs Bänden, Bd. VI, Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie und Pädagogik, hrsg. v. W. Weischedel, Darmstadt 1964.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Bestandteile des Biographisierungsprozesses innerhalb der Reflexionsebenen nach Marotzki (2006).....	184
Abbildung 2:	Erweitertes Auswertungsschema .....	186
Abbildung 3:	Schema eines individualisierenden Bildungsprozesses .....	254

## **Danksagungen**

Die Idee, Aufklärung in ihren ambivalenten Dimensionen und deren Auswirkungen auf das erwachsene Subjekt zu untersuchen, hat ihren Ursprung in meinem Studium an der Universität Hamburg. Dort gab es Dozenten, die es verstanden, mein Interesse für die historische Bildungsforschung zu wecken und Ideen – abseits des wissenschaftlichen Konsens – zu fördern. Ohne dass diese es wissen, gilt ihnen mein Dank! Dieses Interesse am Prozess der Aufklärung in all seinen Facetten war der Motor den Forschungs- und Schreibprozess durchzuhalten. Ich habe nicht die Faszination an einer Epoche verloren.

Kritisch, sensibel und stets wohlwollend hat Christine Zeuner mich auf meinem Weg begleitet. Sie hat mir die Freiheit gegeben, mich mit aufgeklärten und scheiternden Geistern auseinanderzusetzen und dabei nicht das Ziel aus den Augen zu verlieren! Dafür danke ich ihr sehr! Karin Büchter danke ich für ihre wertvollen Hinweise und die Begutachtung der Arbeit. Helga Dudda hat das Manuskript formatiert und meiner Arbeit so den letzten Schliff gegeben. Vielen Dank dafür!

Formatiert, korrigiert, begleitet und getröstet hat auch Yvonne Henkelmann. Ihr gilt mein herzlicher Dank! Katja Schmidt, deren kritische und liebenswerte Anmerkungen mich seit unserem Studium begleitet haben, möchte ich ebenso herzlich danken. Gemeinsam haben wir uns Karl Philipp Moritz erschlossen und den „Anton Reiser“ gegen den Strich gebürstet.

Meiner Familie danke ich dafür, dass sie mich immer mit Geduld, Vertrauen, Hoffnung und vielem vielem mehr begleiten. Ihnen ist diese Arbeit gewidmet.

# 1 Einleitung

„Wir träumten von nichts als Aufklärung, schrieb mir neulich einer der größten Männer Deutschlands, und glaubten durch das Licht der Vernunft die Gegend so aufgehellet zu haben, daß die Schwärmerey sich gewiß nicht mehr zeigen werde. Allein, wie wir sehen, steigt schon von der andern Seite des Horizonts, die Nacht mit all ihren Gespenstern wieder empor. Mit Schrecken sieht man, daß das Uebel so thätig und durchgreifend ist, daß die Schwärmerey immer wirkt, und die Vernunft nur spricht.“<sup>1</sup>

Diese wenig optimistische Feststellung des Arztes Johann Georg Zimmermann (1728-1795) stammt aus dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts. Der anfänglichen Euphorie über die Gedanken von Aufklärung in allen wissenschaftlichen und praktischen Lebensbereichen schließen sich zum Ausgang des Jahrhunderts Befürchtungen der vergeblichen Aufklärungsarbeit, gar des Scheiterns an. Nachdem sich die Vertreter der Aufklärung beinahe ein Jahrhundert lang für erfolgreich tätig gehalten haben, scheinen nun erneut die alten Gespenster aufzusteigen. Oder waren sie etwa nie verschwunden?

Viele Aufklärer haben am Ende des 18. Jahrhunderts allen Grund, dem 'guten Menschen' und dem 'braven Untertan' nicht vorbehaltlos zu vertrauen, kennt man doch noch immer nicht alle Kräfte, die den Menschen antreiben und umtreiben, ihn an Wunder glauben und mit unglaublicher Brutalität und unter dem Deckmantel einer natürlichen Vernunft alles vernichten lassen, was sich ihm in den Weg stellt. In Frankreich werden im Verlauf der Revolution alle vermeintlichen Gegner der neuen Vernunft vernichtet. In Deutschland grassiert die „Krankheit zum Tode“ neben der „Lesewut“ und den weltfremden „idealischen“ Schwärmern sowie den abergläubischen Bauern.<sup>2</sup>

Die Aufklärung scheint in eine Krise geraten zu sein und es ist an der Zeit, nach den Ursachen für diese Krise zu fragen, denn es häufen sich die Fälle von „Wahnsinn“, „Schwärmerei“ oder „Selbsttäuschung“.<sup>3</sup> Bisweilen werden Stimmen laut, die die Methoden der neuen Erziehung als eine Ursache für Schwärmerei oder Melancholie ansehen. Dabei geraten vor allem die Pietisten unter Verdacht, gilt für sie doch das Vorurteil, dass sie sich in selbstverleugnender Hingabe schwärmerisch zu Gott wenden. Ebenso gerät die Literatur ins Blickfeld der Kritik. Vor allem Romane werden kritisch betrachtet, da sie die Phantasie, als ein schwer zu besetzendes Feld von Aufklärungsarbeit, anzuregen scheinen, für wollüstige Empfindungen sorgen und damit gerade die junge männliche Generation von Bürgern aufgrund des Lasters der Selbstbefleckung sowohl in den körperlichen als auch in den sozialen Ruin treiben. Der Diskurs über die Krise der

---

1 Zimmermann, J. G.: Ueber die Einsamkeit, Troppau 1786, Dritter Theil, Achstes Kapitel, S. 46 f.

2 Vgl. dazu beispielsweise: Goethe, J. W.: Die Leiden des jungen Werther, Stuttgart 2001.

3 Vgl. dazu die Titel der Fallgeschichten im „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“ (1783-1793).

Aufklärung ist so bunt, wie die weit verzweigten Themen der aufklärerischen Arbeit selbst.

Einige Kritiker der Aufklärung, darunter Karl Philipp Moritz (1756-1793), sehen in der Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt die Ursachen des Leidens vieler Individuen und nehmen sich des Problems und der Betroffenen an. Moritz tut dies, indem er ihre biographischen Geschichten zu Fällen der Aufklärungsarbeit macht. Damit ist eine Erweiterung aufgeklärten Denkens verbunden, die scheinbar einander entgegengesetzte Pole wie Vernunft versus Gefühl, Verstand versus Glaube, also ein Bild des Bürgers mit dem des Menschen versöhnen will.<sup>4</sup>

Um die vielschichtigen Ursachen der Probleme und des Leidens aufzudecken, wird der Einbezug der wirklichen Lebenserfahrungen der Menschen, die sich zwischen den genannten Polen orientieren und organisieren müssen, verlangt. Biographisches Material ist gefragt, was in Zeiten des Vormarschs der Anthropologie als Wissenschaft vom Menschen auch in großem Umfang verfügbar ist. Biographien sind dazu prädestiniert, die bildenden Auseinandersetzungen des Menschen zwischen Ich und Welt aufzuzeigen.

Die Menschen haben schon lange vor dem Beginn des Prozesses der Aufklärung damit begonnen, ihr Leben aufzuschreiben, Tagebuch zu führen, ihre Biographien zu entwerfen, um so der Welt ihren persönlicher Individualisierungsprozess mitzuteilen.<sup>5</sup> Viele biographische Dokumente des 18. Jahrhunderts verweisen diesbezüglich auf erhebliche Probleme. Es werden Selbstbilder entworfen, die als Reaktion auf die gesellschaftliche Forderung nach Ausbildung einer aufgeklärten Identität angesehen werden können. Selbsterzählungen werden zu Formen von Individualisierungen, die nur in und durch Narration und Verschriftlichung erreichbar sind. Sie werden zu Akten der Selbstvergewisserungen in einer Zeit der kritischen Hinterfragung alter Ordnungen.

## 1.1 Zur Aktualität eines historischen Gegenstandes

Mehr und mehr erkennt man im Zuge der Epoche der Aufklärung, dass der Mensch als Träger (s)einer Biographie immer auch Abbild (s)einer sozialen Umwelt und der Gesellschaft ist, in der er lebt, die ihn erzieht, in der er sich bildet und in der er Rollen übernimmt.<sup>6</sup> Der Mensch wird so zum Erfahrungsspeicher gesellschaftlicher Existenz, die in unterschiedlichen Formen verarbeitet wird und woraus er ein reflexives Bild von sich

---

4 Zur Zitierweise: Soweit nicht anders angegeben, wird Moritz nach der zweibändigen Werkausgabe, besorgt von Heide Hollmer und Albert Meier, als MW mit Bandangabe und Seitenzahl zitiert. Das „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“ wird entsprechend der Neuausgabe von Petra und Uwe Nettelbeck mit Bandangabe, Lieferung und Seitenzahl belegt. K. P. Moritz Werke in zwei Bänden, hrsg. v.: Heide Hollmer u. Albert Meier, Band I u. II, Frankfurt am Main 1999. Moritz, K. P. (Hrsg.): *Gnothi sauton* oder *Magazin zur Erfahrungsseelenkunde* als ein Lesebuch für Gelehrte und Ungelehrte, Band I-X, hrsg. v. P. und U. Nettelbeck, Nördlingen 1986.

5 Vgl.: Misch, G.: *Geschichte der Autobiographie*, Bd. IV, Von der Renaissance bis zu den autobiographischen Hauptwerken des 18. und 19. Jahrhunderts, Frankfurt am Main 1969.

6 Selbstverständlich rückt der Mensch nicht erst seit Beginn der Aufklärung ins Zentrum des Interesses. Bereits in der Renaissance werden die Subjektivität und die Individualität des Menschen betont.

selbst entwirft. Die Arbeit an diesem reflexiven Selbstbild beschreibt Goethe in „Dichtung und Wahrheit“ folgendermaßen:

„[...] denn indem ich jener sehr wohl überdachten Forderung zu entsprechen wünschte, und mich bemühte, die innern Regungen, die äußern Einflüsse, die theoretisch und praktisch von mir betretenen Stufen, der Reihe nach darzustellen; so ward ich aus meinem engen Privatleben in die weite Welt gerückt, die Gestalten von hundert bedeutenden Menschen, welche näher oder entfernter auf mich eingewirkt, traten hervor; ja die ungeheuren Bewegungen des allgemeinen politischen Weltlaufs, die auf mich wie auf die ganze Masse der Gleichzeitigen den größten Einfluß gehabt, mußten vorzüglich beachtet werden.“<sup>7</sup>

Erst die Arbeit an der Biographie, der Versuch ihrer Verschriftlichung lässt Goethe erkennen, dass die Reflexionen der eigenen Entwicklungen die Einbeziehung vielschichtiger äußerer Umstände erfordert, welche die persönlichen Erfahrungen möglich machen und bestimmen. In dieser biographischen Reflexionsarbeit geht es darum, die eigene Existenz in den unzähligen Verflechtungen zu durchschauen, zu ordnen und zu einem konsistenten Selbstbild zusammenzufügen,

„denn dies scheint die Hauptaufgabe der Biographie zu sein, den Menschen in seinen Zeitverhältnissen darzustellen, und zu zeigen, inwiefern ihm das Ganze widerstrebt, inwiefern es ihn begünstigt, wie er sich eine Welt- und Menschenansicht daraus gebildet, und wie er sie, wenn er Künstler, Dichter, Schriftsteller ist, wieder nach außen abspiegelt.“<sup>8</sup>

Biographische Arbeit wird so gleichsam zur kulturellen, gesellschaftlichen und sozialen Gestaltungsaufgabe und bewegt sich wie ein Scharnier zwischen „Welt- und Menschenansicht“. Im heutigen Sprachgebrauch ist die Rede von „Bildung als Formation sozialer Verhältnisse“.<sup>9</sup> Alheit verankert so den Begriff der Biographizität und geht dazu von folgender Überlegung aus:

„Wenn wir biografisches Lernen als eigensinnige ‚autopoietische‘ Leistung der Subjekte begreifen, ihre Erfahrungen reflexiv so zu organisieren, dass sie zugleich persönliche Kohärenz, Identität, einen lebensgeschichtlichen Sinn und eine kommunizierbare, sozial anschlussfähige und handlungsleitende lebensweltliche Perspektive erzeugen, wird es möglich, Bildung gleichzeitig als individuelle Identitätsarbeit und als Formation kollektiver Prozesse und sozialer Verhältnisse zu begreifen.“<sup>10</sup>

Mit den von Alheit angesprochenen Aufgaben, die er im Begriff der Biographizität vereint sieht, wird das Individuum vor erhebliche Herausforderungen gestellt. So scheint es keine leichte Aufgabe zu sein, „persönliche Kohärenz“, „lebensgeschichtlichen Sinn“, oder „sozial anschlussfähige Perspektiven“ zu erzeugen. Dieser Umstand sorgt nicht erst

---

7 Goethe, J. W.: Dichtung und Wahrheit. Eine Auswahl, hg. v.: Schafarschik, W., Stuttgart 1993, S. 7.

8 Goethe (1993), S. 7.

9 Alheit, P.; Dausien, B.: Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens, in: R. Tippelt, B. Schmidt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, 3., durchgesehene Aufl., Wiesbaden 2010, S. 713-734, hier S. 728.

10 Ebd., S. 728 f.

in jüngster Zeit für Probleme, sondern fordert bereits an der Schwelle zur Moderne, insbesondere am Ausgang des Jahrhunderts der Aufklärung zu Überlegungen heraus.<sup>11</sup> Seit den 1980er Jahren beschäftigt sich die Erwachsenenbildungsforschung mit Fragen nach den biographischen Erfahrungen und deren Einflüssen auf ihre Adressaten. Darüber hinaus will man erfahren, warum Menschen sich (weiter-)bilden oder warum sie den Zugang zu Bildung nicht finden können, fragt also nach der biographischen Bedeutung von Bildungserfahrungen.<sup>12</sup> Forschungsrelevante Fragestellungen können sein: Inwieweit zeigen sich im Individuum Korrelate immer wieder verkündeter gesellschaftlicher Erosionen? Wie geht das Individuum mit Brüchen um, die im Lebensverlauf entstehen? Gibt es vielleicht weniger Brüche, dafür sehr viel mehr Kohärenz als man den Menschen zutrauen möchte?<sup>13</sup>

Um Antworten darauf zu erhalten, lässt man die Menschen von ihrem Leben erzählen und schreiben, lässt sie dabei selbst die Antworten auf diese Fragen finden, anstatt mit Bildungsoffensiven entsprechend zugeschnittenes zu verordnen. Die Rede ist von „Patchworkidentitäten“<sup>14</sup> oder „Bastelbiographien“<sup>15</sup> aufgrund ebensolcher Erfahrungen mit der gesellschaftlichen Realität, entweder im Berufsleben oder im privaten Bereich.<sup>16</sup> Erwachsenenbildung erhält hier eine wichtige Handlungslegitimierung.

„Gerade dann, wenn überlieferte Weltbilder in Frage gestellt werden, wenn tradierte Normen ihre Selbstverständlichkeit einbüßen, wenn der einzelne auf sich selbst zurückgeworfen wird, wenn neue Umgangsformen mit der Wirklichkeit gefunden werden müssen, erscheint die Erwachsenenbildung als etwas besonders Dringliches, [...]“<sup>17</sup>

So argumentiert Hans Tietgens 1991, wenn er die Rolle der Erwachsenenbildung in der Gesellschaft umschreibt. Der Hinweis darauf, dass die Infragestellung überlieferter

- 
- 11 In diesem Zusammenhang ist auf die bedeutenden Untersuchungen von Helmut Pfotenhauer und Hans-Jürgen Schings hinzuweisen, welche die Melancholie als ständige Begleiterin des Fortschritts ansehen. Sie erwächst zu großen Teilen aus den als widersprüchlich empfundenen und nur schwer in Kohärenz zu bringenden Welt- und Selbstbestimmungsversuchen in der Spätaufklärung. Pfotenhauer, H.: Literarische Anthropologie: Selbstbiographien und ihre Geschichte am Leitfaden des Leibes, Stuttgart 1987. Schings- H.-J.: Melancholie und Aufklärung. Melancholiker und ihre Kritiker in Erfahrungsseelenkunde und Literatur des 18. Jahrhunderts, Stuttgart 1977.
  - 12 Zur Entwicklung der Biographieforschung innerhalb der Erwachsenenbildung vgl. auch: Kaltschmid, J.: Biographische und lebenslauftheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung, in: R. Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, 2. überarbeitete und aktualisierte Aufl., Opladen 1999, S. 97-121. Sowie Alheit, P.; Dausin, B.: Biographieforschung in der Erwachsenenbildung, in: H.-H. Krüger; W. Marotzki (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, 2. überarbeitete und aktualisierte Aufl., Wiesbaden 2006, S. 431-459.
  - 13 Vgl. dazu auch: Alheit, P.: Biographizität als Projekt. Der biographische Ansatz in der Erwachsenenbildung, Bremen 1990, S. 8-13.
  - 14 Vgl. Keupp, H.: Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, 2. Aufl., Hamburg 2002.
  - 15 Dausin, B.: „Biographisches Lernen“ und „Biographizität“. Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 61. Jg, 2/ 2011, S. 110-125, hier S. 110.
  - 16 Vgl. dazu auch: v. Felden, H.: Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, Wiesbaden 2008.
  - 17 Tietgens, H.: Einleitung in die Erwachsenenbildung, 2. Aufl., Darmstadt 1991, S. 5.

Weltbilder das Individuum auf sich selbst zurückwerfen kann, verweist auf biographische Spuren, die mit den großen und kleinen gesellschaftlichen Veränderungen oder Umstellungen in sozialen Bereichen einhergehen. Erwachsenenbildung kann an diesen Brüchen ansetzen, um neue Perspektiven zu schaffen oder den Menschen auf seinen neuen Bildungswegen zu begleiten. Das lässt sich auch auf die Umbruchserfahrungen des Menschen im 18. Jahrhundert anwenden. Die Menschen waren als Adressaten von aufgeklärten Bildungsbestrebungen nicht nur Träger, sondern immer auch Konstrukteure ihrer Biographien, die in vielen Fällen Abbilder einer widersprüchlichen gesellschaftlichen Realität sind.<sup>18</sup> Diese biographischen Fragmente geben uns heute Auskunft über die Erziehungs- und Bildungswirklichkeit im Prozess der Aufklärung und den damit verbundenen Folgen für das Individuum. Sie bewegen sich auf einer stark anthropologisch gefärbten Folie, die im Zusammenhang mit der im Verlauf des 18. Jahrhunderts sich ausweitenden Pädagogisierung der Lebensführung genauer zu betrachten ist.

Auf diesen Bildungswegen geht es in biographieorientierter Perspektive darum, Vergangenes mit Gegenwärtigem und Zukünftigem zu verbinden und zwar so, dass das Individuum einen Nutzen daraus ziehen kann. Der individuelle Nutzen ist die stimmige Verbindung und Kohärenz der unterschiedlichen Zeitperspektiven Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.<sup>19</sup> Der gesellschaftliche Nutzen eines Individuums bemisst sich am Grad der Fähigkeit zur Einhaltung von Normen des gesellschaftlichen Systems, in welches es integriert werden oder in dem es bleiben will.

Das sind Bildungsprozesse, die sich im Wechselspiel zwischen den äußeren Bedingungen und den intrasubjektiven Ergebnissen der äußeren Einwirkungen ergeben. Die Erwachsenenbildung steht dabei im Spannungsfeld zwischen der Anpassung an gesellschaftliche, kulturelle und politische Gegebenheiten und der Aufgabe, ihr emanzipatorisches Erbe ernst zu nehmen: Also das Individuum im Hinblick auf kritisches Selbstdenken in alle Richtungen zu stärken und den Gedanken von Aufklärung, im Sinne der Hinterfragung bestehender Herrschaftsverhältnisse, weiter zu etablieren. Die Biographie des Einzelnen in einer Gesellschaft vieler unter der Prämisse solcher Ziele zu betrachten, ist kein neues Betätigungs- und Forschungsfeld der erwachsenenbildnerisch Tätigen, wie sich im Folgenden zeigen wird.<sup>20</sup>

### **1.1.1 Biographie, Bildung, Anthropologie: der historische Bezug zur Aufklärung**

Die Hinwendung zum Menschen, dessen Aufstieg ins Zentrum des wissenschaftlichen Denkens und das neu gewonnene Vertrauen in seine natürlichen guten Anlagen und Fähigkeiten sind bedeutende Punkte und Charakteristika der Epoche der Aufklärung. Als am Ende des 18. Jahrhunderts der Prozess der Aufklärung und damit auch das Zutrauen der Menschen in die Kraft des Selbstdenkens in eine Krise geraten zu sein scheint, plädiert man für eine noch genauere Betrachtung des Menschen. Man überprüft und reflektiert bisherige Annahmen über ihn und rückt dabei die Bedeutung der Menschenkenntnis

---

18 Solche biographischen Fragmente stellen das empirische Material im „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“.

19 Vgl. dazu auch: Keupp (2002).

20 Hoerning, E. M. u. a.: Biographieforschung und Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn/Obb. 1991.

in den Mittelpunkt der Überlegungen.<sup>21</sup> Eine neue Aufgabe von Aufklärungsarbeit besteht darin, die normativ gesetzten Bilder vom Menschen mit den tatsächlich existierenden, d. h. von den Individuen beschriebenen Bildern von sich selbst abzugleichen, um so einen Ausweg aus der ins Stocken geratenen Aufklärung zu suchen. Vor allem die Normen der Bürgerlichkeit bzw. die Charakteristika des Bürgers stehen im Gegensatz zur propagierten Freiheit des Menschen. Hier entspringt das Spannungsfeld zwischen individueller Freiheit auf der einen und gesellschaftlicher Gefangenschaft auf der anderen Seite. Man weiß, dass „Menschenaufklärung“ mit „Bürgeraufklärung“ kollidieren kann.<sup>22</sup> Wilhelm von Humboldt (1767-1835) schlägt daher Folgendes vor:

„Wie man in der vergleichenden Anatomie die Beschaffenheit des menschlichen Körpers durch die Untersuchung der thierischen erläutert; ebenso kann man in einer vergleichenden Anthropologie die Eigenthümlichkeiten des moralischen Charakters der verschiedenen Menschengattungen neben einander aufstellen und vergleichend beurtheilen.“<sup>23</sup>

Diesen Vergleich zwischen medizinischer und geisteswissenschaftlicher Forschung unternimmt Humboldt in seinem „Plan einer vergleichenden Anthropologie“ und sieht unter anderem Dichter, Schriftsteller aller Art und Biographen als Datensammler und Wissenschaftler auf dem Gebiet der vergleichenden Anthropologie an.<sup>24</sup> Die individuelle Menschenkenntnis sei in allen Lebensbereichen unerlässlich, und jeder könne sich hier als Forscher betätigen. Weiterhin kommt Humboldt auf das Problem der Bildung des Menschen zum Menschen im Spannungsfeld einer parallel verlaufenden Erziehung zum Bürger zu sprechen. Der Bürger hat Pflichten zu erfüllen und kann nur bedingt seine natürlichen Anlagen des Menschseins ausleben.<sup>25</sup>

„Der Mensch soll seinen Charakter, den er einmal durch die Natur und die Lage empfangen hat, beibehalten, nur in ihm bewegt er sich leicht, ist er thätig und glücklich. Darum soll er aber nicht minder die allgemeinen Forderungen der Menschheit befriedigen und seiner geistigen Ausbildung keinerlei Schranken setzen. Diese beiden einander widersprechenden Forderungen mit einander verbinden und beide Aufgaben zugleich lösen soll der praktische Menschenkenner und wie kann er in diesem Geschäfte glücklich seyn, ohne die allgemeinen möglichen Verschiedenheiten der menschlichen Natur, und die allgemeinen Verhältnisse einzelner Eigenthümlichkeiten zum Ideal der Gattung sorgfältig erforscht zu haben?“<sup>26</sup>

Die Menschenkenntnis bzw. das Studium der Menschen und ihrer Vielfältigkeit ist demnach eine Hauptaufgabe der Erzieher und ein wichtiger Bestandteil ihrer praktischen

---

21 Auch die Pädagogen stimmen in diese Forderungen ein und erkennen, dass ihre Arbeit der empirischen Untermauerung bedarf. Darüber hinaus wird von ihnen auch auf die Bedeutung der Verbindung zwischen Erfahrungsseelenlehre und Pädagogik hingewiesen. Vgl. dazu u. a.: Trapp, E. Chr.: Versuch einer Pädagogik, Berlin 1780, Reprint, hrsg. von U. Herrmann, Paderborn 1968.

22 Vgl. Mendelssohn, M: Über die Frage: Was heißt aufklären? In: Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen, hg. v. E. Bahr, bibliographisch ergänzte Ausgabe, Stuttgart 1996, S. 6.

23 Humboldt, W. v.: Bildung und Sprache, besorgt v. Menze, C., 4. durchgesehene Aufl., Paderborn 1985, S. 29.

24 Vgl. Humboldt (1985), S. 29.

25 Auf die Dichotomie Mensch-Bürger wird in Kapitel 3, vor allem in 3.3 genau eingegangen.

26 Humboldt (1985), S. 31 f.



pädagogischen Arbeit, die sich ebenfalls innerhalb der beiden Pole verankern muss. Dabei kommt dem aufklärungswilligen Menschen die Aufgabe zu, sich auch selbst um seine Bildung und Vervollkommnung zu kümmern.

„So wie jeder Mensch neben allem, was er noch sonst seyn kann, zugleich immer noch Mensch ist, so hat er auch die Obliegenheit auf sich, neben allen Geschäften, die er sonst immer betreiben mag, zugleich auf die intellectuelle und moralische Bildung seiner und anderer praktisch Rücksicht zu nehmen.“<sup>27</sup>

Menschenbeobachtung wird für Humboldt zum Brückenschlag zwischen den spannungsgeladenen Polen 'Mensch' und 'Bürger'. Besonders interessant ist dabei seine Überlegung zur Sammlung empirischen Materials zur Menschenkunde, um die individuelle Charakterbildung und die gesellschaftliche Normerfüllung in ihren Ausprägungsformen aufzeigen und unterstützen zu können, die er beispielsweise in der „Kunst des Umgangs in alltäglichen Bezügen wie Ehe, Freundschaft oder Cirkeln“ sieht.<sup>28</sup> Diese Kunst könnte soweit gehen, „dann aber noch in jedem die verschiedenen Individualitäten so einzeln zu stellen und in Massen zu gruppieren, daß sie dem Betrachter das Bild einer lehrreichen Mannigfaltigkeit geben.“<sup>29</sup>

Die Sammlung des empirischen Materials wird zum Spiegel der Bandbreite menschlicher Existenz in einer Gesellschaft, die bestrebt ist, sich aufzuklären. Menschenbeobachtung wird so zu einer Bildungsprämisse, die sowohl der individuellen Selbstbildung als auch der moralischen Entwicklung der Gesellschaft zugute kommen kann. Humboldt steht mit der Forderung zur allgemeinen Menschenbeobachtung nicht alleine. Ein großer Teil der spätaufklärerischen Intelligenz, beispielsweise Johann Gottfried Herder (1744-1803) oder Moses Mendelssohn (1729-1786), befürwortet die Hervorhebung der Menschenkenntnis für den gesellschaftlichen Entwicklungsprozess und setzt dabei je eigene Schwerpunkte.<sup>30</sup>

Auch Karl Philipp Moritz plädiert für eine genaue Beobachtung der Facetten menschlicher Existenz. Wenn er in seinen Vorüberlegungen zum „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“ (1783-1793) dazu aufruft, die erlebten und beobachteten Geschichten aus dem Kreis der Familie oder von Freunden als empirisches Material dem Projekt der Erfahrungsseelenkunde beizusteuern, ergeben sich Bezüge zu Humboldts Plan einer vergleichenden Anthropologie. Weitere Ähnlichkeiten finden sich in den Überlegungen zur Umsetzung dieses wissenschaftlichen Vorhabens:

„Die Grundlinien dieser Kunst zu entwerfen, wäre zugleich nützlich und unterhaltend, aber es könnte nur die Arbeit eines Mannes seyn, der einen großen vielseitigen eignen Charakter mit einer ausgebreiteten Kenntniß fremder Individualitäten verbände, und ebensoviele Gedanken-

---

27 Ebd., S. 32.

28 Ebd.

29 Ebd., S. 33.

30 Vgl. dazu beispielsweise: Herder, J. G.: Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele, 1778. Moses Mendelssohn kommt in der Konzeption des „Magazins zur Erfahrungsseelenkunde“ eine bedeutende Rolle zu. Vgl. Kap. 6.

und Empfindungsgehalt besäße, ein enges Verhältniß interessant zu machen, als Leichtigkeit und Beweglichkeit, in den Cirkeln der großen Welt eine Rolle zu spielen.“<sup>31</sup>

Karl Philipp Moritz entspricht diesem Charakter. Er ist ein Vielschreiber und vor allem im Kreis seiner Berliner Aufklärungsfreunde bekannt für seine vielseitigen Forschungsinteressen. In seinem „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“ und den darin gesammelten Beobachtungen sieht Moritz den

„einzigen Weg, wie das menschliche Geschlecht durch sich selber mit sich selber bekannter werden, und sich zu einem höhern Grade der Vollkommenheit empor schwingen könnte, so wie ein einzelner Mensch durch Erkenntnis seiner selbst vollkommener wird.“<sup>32</sup>

Auch Humboldt betont, dass die „individualisierende Menschenkenntniß“ ein Grundbedürfnis des Menschen ist und fügt hinzu, dass sie dafür sorgt, eine Zeit, „die wir gewöhnlich leer und verloren achten, zu den inhaltvollsten unsres Lebens zu machen.“<sup>33</sup> Für Humboldt hat die vergleichende Anthropologie einen ebenso doppeldeutigen Charakter, wie die Existenz des Menschen als Bürger, und sie scheint ihm entsprechend in zweierlei Richtungen nützlich zu sein: „Sie dient dem Geschäftsmann, der den Menschen benutzen und beherrschen will, und zugleich dem Erzieher und Philosophen, der ihn zu bessern und zu bilden bemüht ist.“<sup>34</sup>

Obwohl Humboldts Plan zu einer vergleichenden Anthropologie Bezüge zu Moritz' Erfahrungsseelenkunde zulässt, unterscheiden sich beide in diesem Punkt. Bei Humboldt scheint die Fähigkeit der Menschenkenntnis als Grundbestandteil der vergleichenden Anthropologie nicht ganz zweckfrei zu sein, dient sie doch auch dem Geschäftsmann, um erfolgreich zu sein, wenn er aufgrund seiner geschulten Menschenkenntnis seine Kunden und deren Bedürfnisse besser einschätzen kann. Bei Moritz ist der Anspruch, den Menschen zu beobachten und entsprechend besser zu erkennen, wesentlich stärker aus dem Missverhältnis zwischen Individualität und Gesellschaft erwachsen.<sup>35</sup> Moritz verfolgt den Zweck, das als beschädigt angesehene Individuum zu beobachten, um über die Ursachen der Schädigung Auskünfte zu erhalten und darüber Aufklärung zu verbreiten. Er appelliert an die Vernunft der Mitglieder der Gesellschaft und schreibt: „Tausend Verbrecher sahen wir hinrichten, ohne den moralischen Schaden dieser, von dem Körper der menschlichen Gesellschaft abgesonderten Glieder unserer Untersuchung wert zu halten.“<sup>36</sup>

Verurteilungen und Ausgrenzungen von Gesellschaftsmitgliedern können demnach nur nach genauester Prüfung aller äußerer Umstände und vor allem erst, nachdem die „moralischen Schäden“ innerhalb der Biographie des vermeintlichen Delinquenten betrachtet wurden, gefällt werden. Hier verbergen sich laut Moritz die Deutungsansätze, aus denen

---

31 Humboldt (1985), S. 34.

32 MW, Bd. I, S. 797.

33 Humboldt (1985), S. 34.

34 Humboldt (1985), S. 34.

35 Das Missverhältnis zwischen Individualität und gesellschaftlicher Akzeptanz ist das bestimmende Thema in Moritz' Roman „Anton Reiser“. Vgl. dazu auch Kap. 5.4.

36 MW, Bd. I, S. 793.

nicht nur rückblickend Handlungen erklärt werden, sondern auch künftige Lernansätze zur individuellen moralischen Verbesserung liegen.

Festzuhalten bleibt, dass das Interesse am Menschen im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts neue Impulse bekommt, die mit der Erkenntnis einhergehen, dass der Mensch auf seinem Weg zum aufgeklärten Individuum Schwierigkeiten ausgesetzt ist, die in seiner Biographie Spuren hinterlassen. Man hatte erkannt, dass die verordnete Aufklärung und die standesabhängige Wissensvermittlung Widersprüche hervorbringen.

„Die Aufklärung fordert mit dem Bilde der aufgehenden Sonne den Menschen auf, seine Herrschaft über die Schöpfung bis an die äußerste Grenze auszudehnen. Und deshalb muß gleichzeitig den Nachtgedanken von Edward Young die Mahnung entnommen werden, dass neben die Aufforderung zur aufgeklärten Selbstermächtigung des Menschen die Mahnung zur Selbstbegrenzung zu setzen ist. „Zittre vor dir selbst!“<sup>37</sup>

Die Verbindung von neuen Erkenntnissen über den Menschen und die damit einhergehende Einsicht, dass es immer noch zahlreiche blinde Flecken in der anthropologischen Wissenschaft gibt, sorgt für ein vermehrtes Interesse an Reflexionen über individuelle Lebenszusammenhänge. Auch die Frage, was der Lebensgeschichte eigentlich Sinn verleiht, wird diskutiert. Paradoxien und Widersprüchlichkeiten sind Kennzeichen der Existenz, Vernunft ein mehr und mehr fragiles Konstrukt, angesichts der in der Spätaufklärung immer häufiger auftretenden Fälle von Unvernunft. In der Verbindung von Anthropologie, Biographieforschung und Bildungstheorie hofft man, neben Antworten auf noch offene Fragen, Selbstvergewisserung zu finden. Damit sind für die Pädagogik zwei neue Aufgabenbereiche verbunden: Zum einen die Beobachtung des Menschen in seinen lebensgeschichtlichen Zusammenhängen, zum Zwecke der empirischen Fundierung pädagogischen Handelns. Zum anderen besteht eine pädagogische Aufgabe darin, diejenigen Menschen pädagogisch anzuleiten, deren Biographien vom Scheitern an der bürgerlichen Welt bedroht sind.

Vorbeugen und Heilen, Erziehen und Bilden – das ist die pädagogische Formel in der Spätaufklärung, an der die moralischen und anthropologischen Ärzte in Zusammenarbeit mit vielen anderen Professionen arbeiten. Es geht darum „persönliche Kohärenz, Identität, einen lebensgeschichtlichen Sinn und eine kommunizierbare, sozial anschlussfähige und handlungsleitende lebensweltliche Perspektive“ zu erzeugen.<sup>38</sup> Aufklärern und Pädagogen ist bewusst, dass so einerseits die Prämissen der Aufklärung weiter etabliert werden können und andererseits das Individuum zu einem reflektierenden, selbstdenkenden, vor allem mitgestaltenden Gesellschaftsmitglied wird.

Biographische Arbeit als erwachsenenpädagogisches Handlungsfeld bekommt so zum Ausgang des Jahrhunderts der Aufklärung eine immense Bedeutung zugesprochen. Damit verbunden ist ein Perspektivenwechsel auf die Geschichte der Erwachsenenbildung im Zeitalter der Vernunft. Die erwachsenenpädagogische Bestrebungen gehen in der Spätaufklärung weit über die meistens transportierten institutionengeschichtlichen Neuerungen der Epoche hinaus. Der Erwachsene als Gestalter seiner Biographie rückt

---

37 Herrmann, U.: Aufklärung und Erziehung. Studien zur Funktion der Erziehung im Konstitutionsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft im 18. und frühen 19. Jahrhundert in Deutschland, Weinheim 1993, S. 72.

38 Alheit, Dausien (2010), S. 728 f.

ins Zentrum pädagogischer Arbeit, weil er am Prozess der Aufklärung leidet. Er schwankt zwischen Selbstvollendung und Selbstzerstörung. Erwachsenenpädagogisches Aufgaben- und Handlungsfeld ist die Initiierung und Begleitung von individualisierenden Bildungsprozessen und die Biographien der Individuen sind dazu notwendige Erkenntnis- und Handlungsfelder.

### **1.1.2 Der Mensch als Konstrukteur seines Selbstbildes und als Bezugspunkt erwachsenenbildnerischer Überlegungen**

Selbstdenken – dieser Begriff wird in der Erwachsenenbildung mit der emanzipatorischen Vorstellung verbunden, dass der Mensch seit dem Beginn der Aufklärung seinen Verstand benutzt, um Einsichten in den Lauf der Welt zu erhalten.<sup>39</sup> Darüber hinaus wird Selbstdenken vom Individuum gefordert, um ebenfalls in emanzipatorisch-aufgeklärter Absicht, spätestens seit Kants Auffassung von Aufklärung, eigenständige Entscheidungen und Handlungen vorzunehmen und außerdem bestehende gesellschaftliche Ordnungen kritisch zu hinterfragen.<sup>40</sup> Selbstdenken hat in dieser Denklinie einen starken Bezug nach Außen, also in Bezug auf die sozialen und politischen Bedingungen und Grenzen der Gesellschaft. Das Selbstdenken erscheint somit zweckgebunden als Notwendigkeit für gesellschaftliche Mitgestaltung und demokratische Teilhabe.

Daneben existiert aber noch eine andere Form des Selbstdenkens, die nach Innen gerichtet ist. Es dient als dezidierte Auseinandersetzung und Reflexion des Selbst in und mit der Welt. Auch die Auseinandersetzung des Menschen mit der Außenwelt und die reflexive Koppelung beider Elemente, beinhaltet den nach Innen gerichteten Aspekt des Selbstdenkens. Das Selbst bildet sich in der Reibung mit dem umgebenden Außen und entwickelt dabei typische Merkmale, die sich in Individualität widerspiegeln können.<sup>41</sup> Individualität kann gekennzeichnet sein von Widersprüchen oder Brüchen.

Eine solche Sichtweise auf einen möglichen Bildungsgang eines Individuums lässt Aufgabenfelder und Themenbereiche der Erwachsenenbildung erkennen. Eine Erwachsenenbildung, die nicht als pragmatische Wissensaneignungsform verstanden wird, sondern als Begleiterin und Unterstützerin des Individuums auftritt, das in der „Bemühung lebt sich selbst und die Welt zu verstehen“, dabei Reibungen und Diskontinuitäten in Kauf nimmt und diese selbstdenkend und eigenverantwortlich bearbeitet, erweitert ihren Aufgaben- und Tätigkeitsbereich in ganz entscheidender Weise.<sup>42</sup> Meueler schreibt der Erwachsenenbildung in diesem Prozess folgende bedeutende Unterstützerfunktion zu:

„Erwachsenenbildung gewinnt dabei häufig die Funktion einer begleitenden Reflexion der alltäglichen Lebenspraxis, einer unentbehrlichen Unterstützung bei der Beantwortung brennender

---

39 Vgl. dazu beispielsweise: Meueler, E.: Didaktik in der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt, in: R. Tippelt; A. v. Hippel: Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, 4. durchgesehene Aufl., Wiesbaden 2010, S. 973-983.

40 Vgl.: Kant, I.: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatsschrift, Dezember 1783.

41 Hierfür steht im 18. Jahrhundert vor allem der Bildungsroman, bspw.: Goethe, J. W.: Wilhelm Meisters Lehrjahre (1795/1796) oder auch der anthropologische bzw. psychologische Roman, bspw.: Moritz, K. P.: Anton Reiser. Ein psychologischer Roman (1785-1790).

42 Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Stuttgart 1960, S. 20.

Sinnfragen im Hinblick auf den einzelnen, seine Umwelt und seine soziale Orientierung und Anerkennung.<sup>43</sup>

Das Drängen nach Beantwortung von Sinnfragen ist ein Bildungsanlass und entzieht sich zwar heute nicht mehr zwangsläufig dem Zugriff der Programmplanung, wohl aber einer betriebswirtschaftlichen Erfolgsmessung. Nur das Individuum kann darüber entscheiden, ob Sinnfragen zufriedenstellend bearbeitet wurden oder nicht. Sind individuell empfundene Ungereimtheiten der Anlass sich weiter zu bilden oder sich neues alltagstaugliches Wissen anzueignen, gewinnen Erwachsenenbildungsangebote an Bedeutung. Rolf Arnold spricht einer so verstandenen Aufgabe von Erwachsenenbildung sozialpsychologische Funktionen und Zusammenhänge zu, nämlich dann, wenn das Lernen Erwachsener nicht nur auf den „pragmatischen Erwerb von zweckrationalem Wissen und Handlungskompetenzen beschränkt“ bleibt.<sup>44</sup>

An dieser Stelle gewinnt der Biographiebegriff Bedeutung. Erwachsenenbildung, wie sie gerade beschrieben wurde, wird genutzt, um die Arbeit an der eigenen Biographie zu gewährleisten. Sie dient der von Meueler erwähnten Reflexion der alltäglichen Lebenspraxis. Was sie damit jedoch keineswegs erfüllt, ist eine psychologisch-therapeutische Funktion.<sup>45</sup>

Die von Arnold angesprochene sozialpsychologische Implikation von Erwachsenenbildung bezieht sich meines Erachtens auch auf die in der Arbeit an der individuellen Biographie angestrebte Vergewisserung und Anerkennung durch andere, was gerade in individuellen, aber auch in gesellschaftlichen und sozialen Umbruchssituationen noch bedeutsamer wird. Diese Tatsache ist keine Erscheinung der vergangenen einhundert Jahre, sondern sie wird für die Erwachsenenbildung evident, als der Mensch zum Selbstdenker erklärt wurde und damit der Aufruf einherging, sein Leben selbst in die Hand zu nehmen, anstelle es von höheren Mächten oder vermeintlichen Autoritäten lenken zu lassen. „Habe Mut, Dich Deines Verstandes zu bedienen“<sup>46</sup> heißt auch, Mut aufzubringen, biographische Reflexionen anzustellen und dabei sich und die gesellschaftlichen Lebensbedingungen kritisch zu hinterfragen.

## 1.2 Problemaufriss und Fragestellungen

Die Vorstellung einer vernünftigen Lebenspraxis, wie sie insbesondere die aufgeklärten, philanthropischen Pädagogen propagieren, gerät im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts an ihre Grenzen. Es ist nun nicht länger möglich, die Widersprüche und die Anzeichen von Unvernunft zu ignorieren, die sich trotz der fortgeschrittenen Aufklärungsarbeit

---

43 Meueler, E.: Erwachsene lernen. Beschreibung, Erfahrungen, Anstöße, Stuttgart 1982, S. 43.

44 Arnold, R.: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie, Bad Heilbrunn/Obb. 1985, S. 11.

45 Vgl. dazu auch: Mieth, I.: Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis, Weinheim, München 2011.

46 Vgl. Kant, I.: Über die Frage: was heißt aufklären? In: Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen, hg. v.: E. Bahr, bibliographisch ergänzte Aufl., Stuttgart 1996, S. 9.

innerhalb menschlicher Lebensbezüge zeigen.<sup>47</sup> Die Aufrufe der Pädagogen zur Vernunft und Verinnerlichung bürgerlicher Tugendstandards werden neben einer neuen pädagogischen Praxis in Schulen und Erziehungsanstalten vor allem schriftlich im Medium der Literatur vorgenommen. Der Literatur kommt hier eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu, weil sich in ihr die unterschiedlichen Diskurse zum Menschsein im Zeichen der Aufklärung widerspiegeln.<sup>48</sup>

Doch nicht nur Pädagogen konstruieren im Schreiben neue Menschenbilder, ebenso die Kritiker der aufgeklärten und von Vernunft gekennzeichneten bürgerlichen Lebensweise.<sup>49</sup> Dabei werden Anthropologien und Menschenbilder konzipiert, die sich aus dem Wissen der Zeit und den Vorstellungen vom Menschen zusammensetzen.<sup>50</sup> Neue Erkenntnisse aus unterschiedlichen Fachdisziplinen, vor allem der Medizin, Theologie, Literatur oder Pädagogik begünstigen den Aufstieg der Anthropologie als Zentralwissenschaft im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts und finden Eingang in die literarischen Konzeptionen des Menschen.<sup>51</sup>

So entstehen anthropologische Beiträge aus ideen- und realgeschichtlicher Perspektive, die diskursiv um Annäherung ringen und für die historische Erwachsenenbildungsforschung bedeutende Untersuchungsgegenstände erkennen lassen.<sup>52</sup> Vor allem die literarische und pädagogische Anthropologie verweisen auf miteinander konkurrierende Menschenbilder, an denen sich Menschen und Bürger erproben. Die von den Pädagogen stark normativ gezeichneten Bilder vom Menschen, entworfen zum Zwecke der 'Mündigmachung', werden am Ende des 18. Jahrhunderts erweitert und ergänzt durch gesammelte empirische und biographische Erfahrungen der Menschen. Wie kommt es zu dieser anthropologisch umfassten Verbindung von Literatur, Aufklärung, Erziehung und Bildung und wie gehen die sich aufklärenden Zeitgenossen mit den Widersprüchlichkeiten von Aufklärung und den Anforderungen an die Existenz um?

Im Gefolge der Aufklärung steht der bildungswillige Wilhelm Meister (1795/1796) nicht zufällig dem dahinsiechenden Carl von Carlsberg (1787) gegenüber, während Robinson der Jüngere (1779/1780) sich selbst und andere entsprechend der bürgerlichen Normen

---

47 Vgl. dazu auch: Schings (1977).

48 Dazu auch: Völpel, A.: Der Literarisierungsprozess der Volksaufklärung des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts: dargestellt anhand der Volksschriften von Schlosser, Rochow, Becker, Salzmann und Hebel, Frankfurt am Main 1996.

49 Der Roman „Anton Reiser“ von Karl Philipp Moritz kann als kritische Abrechnung mit der Wirklichkeit von Aufklärung verstanden werden. Vgl. dazu auch: Petersen, K.: Ambivalente Bildungswelten: das Dilemma der bürgerlichen Identität am Beispiel von Karl Philipp Moritz' psychologischem Roman „Anton Reiser“, unveröffentlichte Diplomarbeit, Hamburg 2005.

50 Der im Rahmen dieser Arbeit verwendete Anthropologiebegriff wird in Kapitel 1.4 erläutert.

51 Vgl. dazu auch: Košenina, A.: Literarische Anthropologie. Die Neuentdeckung des Menschen, Berlin 2008.

52 In diesem Zusammenhang ist auf die von Volker Fröhlich geäußerte Kritik an der gegenwärtigen Biographieforschung zu verweisen. „Die erziehungswissenschaftliche Auswertung von biographischen und autobiographischen Materialien beschränkt sich vielfach auf sozial- und erziehungshistorische Fragestellungen oder wird benutzt zur Bestätigung vorgängiger Theoriekonzepte oder dient als Erprobungsfeld neuer qualitativer Forschungsmethoden, deren Ergebnisse häufig darin bestehen, dass alltagssprachlich erzähltes Leben in einem wissenschaftlichen Jargon nacherzählt wird.“ Bittner, G., Fröhlich, V. (Hrsg.): Lebensgeschichten. Über das Autobiographische im pädagogischen Denken, Bonn 1997, S. 166.

domestiziert.<sup>53</sup> Es kommt bei der zunehmenden pädagogischen Ausdifferenzierung des literarischen Feldes auch zum Anwachsen des Genres „Fallgeschichte“, was ebenfalls die Empirisierung der Pädagogik vorantreibt.<sup>54</sup> Die Menschenkenntnis, im Zusammenhang mit der literarischen und pädagogischen Anthropologie, wird zum Bildungsziel des Einzelnen in der Spätaufklärung, das belegt die Zunahme der so genannten „Fallgeschichten“.<sup>55</sup>

Die von der historischen Erwachsenenbildungsforschung bisher nicht beachtete, aber dennoch bedeutende Verbindung zwischen literarischer Anthropologie, die Helmut Pfothenhauer als eine den „ganzen Menschen“ in den Blick nehmende und mit „wechselseitiger Ermutigung, Reflexion und Kritik“ arbeitende Verbindung zwischen Literatur und Anthropologie beschreibt, und einer Bildungstheorie, welche die Wechselwirkungen und Übergänge im Austausch eines Ich mit der Welt als maßgeblich bildungsrelevant versteht, wird hier berücksichtigt.<sup>56</sup> Pfothenhauer führt diese Verbindung so zusammen, dass sie in der anthropologischen Kardinalfrage: ‚Was ist der Mensch?‘ mündet. Die Zusatzfrage, die sich aufgrund der Verbindung von literarischer Anthropologie und Bildungstheorie stellt lautet dann: ‚Was für ein Mensch bin ich?‘ Anthropologie findet so ihren Eingang in die Biographie und entfaltet facettenreiche (Selbst-) Bildungsdiskurse.<sup>57</sup>

Die Ausgangsthese der Arbeit ist, dass es eine Diskrepanz zwischen den biographisch konstruierten Selbstbildern der Menschen und dem normativen Menschenbild der Aufklärung am Ende des 18. Jahrhunderts gibt, dass der Prozess der Bildung des Menschen zum Bürger nicht problemlos verlief und der Mensch trotz des aufgeklärten Bildungsauftrages, sich zum Bürger zu bilden, eigene Bildungsinteressen verfolgte. In seinen Bemühungen um Aufklärung bezieht sich das Individuum diskursiv auf die Debatten und Annahmen literarischer und pädagogischer Anthropologie. Fragen zu Erziehung und Bildung, Moral und Tugend sowie Vernunft und Glaube werden dabei zu wichtigen Begleitern von individuellen Bildungsprozessen. In literarischen Produktionen und Diskussionsforen des Zeitalters treffen miteinander konkurrierende, zum Teil fiktionale Menschenbilder aufeinander.<sup>58</sup> Das Individuum bedient sich dieser, um die Fragen ‚Was ist der Mensch?‘ und ‚Was für ein Mensch bin ich?‘ beantworten zu können. Dabei entwerfen Menschen eigensinnige Bilder von sich selbst und stellen so den normativen

---

53 Neben der Darstellung fiktionalen Erziehungshandelns am Zögling „Freitag“, zielt Campes Adaption des „Robinson Crusoe“ auf die Erziehung der jungen Leser ab.

54 Vgl.: Košenina (2008).

55 Vgl. dazu auch: Pethes, N.: Zöglinge der Natur. Der literarische Menschenversuch des 18. Jahrhunderts, Göttingen 2007.

56 Pfothenhauer (1987), S. 1.

57 Vgl. ebd.

58 Auch die Moralischen Wochenschriften, z.B. „Der Patriot“ (Hamburg, 1724-1726) sind in der Früh- und Hochaufklärung ein beliebtes Format, um Bilder von Menschen aufzuzeigen, ebenso wie deren Strategien der bürgerlichen Lebensführung. Sie werden im Verlauf der Aufklärung mehr und mehr abgelöst von anderen Periodika mit anderen thematischen Schwerpunkten, z.B. „Berlinerische Monatsschrift“ (1783-1811) in denen sich vermehrt über den Stand der Aufklärung und ihre Spielarten geäußert wird. Diese Veränderungen der thematischen Inhalte sind als Belege der sich wandelnden Aufklärung anzusehen. Dazu immer noch erhellend: Martens, W.: Die Botschaft der Tugend. Die Aufklärung im Spiegel der deutschen moralischen Wochenschriften, Stuttgart 1968. Sowie: Schings (1977).



Prozess des „Ausgangs aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“<sup>59</sup> kritisch in Frage. Das „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“ wird zum Spiegel dieser eigensinnigen Bilder. Es ist sowohl Beispiel als auch Beleg dafür, dass das gewachsene anthropologische Interesse der Aufklärung maßgeblich auf den existenziell werdenden Widersprüchen gründet, die sich in sozialen, gesellschaftlichen, vor allem aber im individuell biographischen Bereich zeigen.

Entlang der erkenntnisleitenden Annahme, dass der Mensch als Ziel- und Ausgangspunkt pädagogischer Bestrebungen im 18. Jahrhundert nicht in den aufgeklärten Erziehungs- und Bildungsmodellen und Bestrebungen aufging und bruchlos zum vergesellschafteten Bürger wurde, soll in der Untersuchung gezielt nach den im Aufklärungsprozess auftretenden Schwierigkeiten gefragt werden. Entgegen der in der erwachsenenpädagogischen Aufklärungsforschung zumeist beschriebenen Erfolgsgeschichten von Individualisierung und Institutionalisierung ist davon auszugehen, dass es vielmehr die Schwierigkeiten sind, die darauf verweisen, dass der Prozess der Aufklärung neue Bildungsfelder für die Menschen eröffnete und so auch biographisch wirksam wurde. Ein neuer Bildungsbereich wird hierbei erschlossen und bearbeitet, wobei die Selbsterkenntnis als Teil des Prozesses der Aufklärung eine bedeutende Grundlage ist.

Hier konturiert sich ebenfalls ein bisher kaum beachteter Forschungsbereich für die historische Erwachsenenbildungsforschung, der in unmittelbarem Zusammenhang mit der Frage nach der tatsächlichen Umsetzung der aufgeklärten Forderung „Sapere aude!“ zu verstehen ist. Entgegen der im „Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung“ aus dem Jahr 2002 formulierten Forderung nach einer stärker empirisch ausgerichteten Geschichtsschreibung, die sich unterschiedlicher Methoden bedient, „wie z. B. die hermeneutische Auswertung biografischer und alltagsbezogener Materialien (...)“<sup>60</sup>, ist eine Fortschreibung der ideen- und institutionengeschichtlichen Forschungen zu verzeichnen.

Die vorliegende Dissertation setzt an dieser Forschungslücke an und erfüllt damit auch eine weitere im Memorandum formulierte Prämisse, die „Sicherung und Erschließung historischer Materialien zur Erwachsenenbildung“, die auf Erschließung von „Bildungswirklichkeiten“ abzielen.<sup>61</sup> Sie müssen in enger Verbindung zur aufgeklärten Prämisse des Selbstdenkens und der Verstandesnutzung gesehen werden. Der Aufschluss historisch verorteter Bildungswirklichkeiten, dient damit nicht nur der Rekonstruktion längst vergangener Erfahrungen, sondern bietet darüber hinaus interessante Anknüpfungsmöglichkeiten an aktuelle Debatten.

Es handelt sich dabei etwa um die historisch wie aktuell gleichermaßen brennenden Fragen nach Formen und Möglichkeiten der individuellen Umsetzbarkeit von Vernunft, Kritik, Teilhabe an gesellschaftlicher Gestaltung und Selbstverfügung. Eine konsequent gedachte Aufklärungs(-arbeit) muss sich auch auf das Subjekt in allen Facetten seiner möglichen und unmöglichen Existenz beziehen und wird damit dem aufklärerischen

---

59 Vgl. Kant (1996), S. 9.

60 Ciupke, P., Gierke, W., Hof, Chr., Jelic, F.-J., Seitter, W., Tietgens, H., Zeuner, Chr.: Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung, Bonn 2002, S. 7.  
URL: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/ciupke02\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/ciupke02_01.pdf). (Abruf: 23.08.2011)

61 Ebd., S. 27.



Anspruch, autoritäre Denkverbote zu überwinden, gerecht. Das gilt auch die erwachsenenpädagogische Aufklärungsforschung, die Bildungsprozesse im Zeitalter der Aufklärung als Siegeszug der Emanzipation betrachtet. Wenn beispielsweise Olbrich davon ausgeht, dass das Individuum sich gegen eine „Übernahme tradierter, unveränderbarer Normen“ stellte und dabei ein „neues Selbst- und Weltverständnis“ entwickelte<sup>62</sup>, muss konsequenterweise nach den damit verbundenen Bedingungen und individuell biographisch manifestierten Folgen gefragt werden. Diese Antworten können auf aktuelle Debatten und Diskurse zur Frage der Legitimation von Erwachsenenbildung und ihrer Theorieansätze bezogen werden. Notwendig ist dazu allerdings auch eine konsequente Aufklärung über die Wurzeln der eigenen Profession, was eine kritische Hinterfragung der in der Erwachsenenbildung gerne transportierten Ansicht, dass im Prozess der Aufklärung, den „fest gefügten Wert- und Normvorstellungen“ nun Selbstbestimmtheit und „Freiheit“ sowie „Verantwortung des Einzelnen gegenüber“ traten, bedeutet.<sup>63</sup> Realgeschichtliche Belege<sup>64</sup>, in Form von (auto-)biographischem Material, als Beispiele für die Versuche einer Anwendung der Prämisse des individuellen Mutes, erweitert um die Aufforderung zur Selbsterkenntnis (Gnothi sauton) im Zeichen der Schwierigkeiten und Widersprüche, die die Aufklärung hervorbrachte, bilden allerdings bislang einen kaum beachteten Bereich in der Erforschung der Geschichte der Erwachsenenbildung.<sup>65</sup> Die vorliegende Untersuchung bezieht die beschriebenen Verbindungen ein und will die erwachsenenpädagogische Tragweite bzw. die Bedeutung von „Menschenbeobachtungen“, zum Zwecke der Aufklärung über das Subjekt im Prozess der Neuorganisation der Erfahrungen mit Aufklärung, herausstellen.<sup>66</sup> Menschenbeobachtungen werden in der Epoche der Aufklärung auf literarischem, also fiktionalem Gebiet, beispielsweise in Form von Romanen oder Erzählungen gemacht, aber auch Tagebuchaufzeichnungen oder Autobiographien bieten Stoff für empirische Beobachtungen des Menschen im Zeitalter der Aufklärung. Hier zeigen sich auch die vielseitigen Einflussfaktoren der anthropologischen Wende im Aufklärungsprozess.

„Als Integrationsdisziplin für diesen Konzeptwandel bot sich die aufklärerische Anthropologie an, da sie die unterschiedlichen Fragestellungen nach den physischen, psychischen und kulturellen Einflussfaktoren der menschlichen Entwicklung kompakt zu bündeln verstand.“<sup>67</sup>

Ein Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die erwachsenenpädagogische Bedeutung der anthropologischen Menschenkenntnis am Ausgang des 18. Jahrhunderts herauszuarbeiten. Dabei soll insbesondere die Bedeutung der erwähnten Verbindung von Anthropolo-

---

62 Vgl. Olbrich, J.: Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, Bonn 2001, S. 27.

63 Olbrich (2001), S. 28.

64 Der Begriff „Realgeschichte“ wird in dieser Arbeit im Hinblick auf den Begriff „Ideengeschichte“ verwendet. Er bezieht sich auf die Differenz zwischen den philosophischen Ideen von Aufklärung und ihren praktischen Umsetzungsversuchen und soll darauf verweisen, dass die lebens- und alltagsgeschichtlichen (biographischen) Zeugnisse der Versuche von individueller Aufklärungsarbeit für die historische Erwachsenenbildungsforschung von Interesse sind.

65 Auf den Forschungsstand zur Thematik wird in Kapitel 1.3 gesondert eingegangen.

66 Zum dieser Debatte aus aktueller Zeitperspektive vgl. auch: Holm, U.: Menschenbilder in der Erwachsenenbildung (2008). URL: <http://www.die-bonn.de/doks/holm0801.pdf>. (Abruf: 23.03.2011).

67 D'Aprile, M., Siebers, W.: Das 18. Jahrhundert: Zeitalter der Aufklärung, Berlin 2008, S. 78.

gie, Literatur und Pädagogik und ihr Niederschlag in den Biographien der Subjekte hervorgehoben werden. Die Frage lautet: Welche Themen und Kontexte thematisieren die Akteure in den biographischen Konstruktionen und welche Rolle spielen die normativen Prämissen der Aufklärung dabei?

Die Beantwortung dieser Fragen kann eine Forschungslücke schließen. Ein weiteres zentrales Anliegen meiner Untersuchung ist es, Anstöße zu einer Neubelebung des Diskurses zum Thema Aufklärung und Erwachsenenbildung zu liefern und dabei den Bereich der Subjektperspektive von Lernen, Bildung und Aufklärung zu betonen. Dazu wird der Blick auch auf bisher nicht beachtete Quellen, die Auskünfte zum Thema Individualisierung im Kontext von individueller und gesellschaftlicher Aufklärung geben, gelenkt werden. Eine dieser Quellen ist das zehnbändige „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“, das von 1783 bis 1793 von Karl Philipp Moritz herausgegeben wurde. Die Einführung und Fruchtbarmachung des Magazins für die historische Erwachsenenbildungsforschung ist ein weiteres Ziel dieser Arbeit.

Erkenntnisleitendes Interesse ist die Frage nach realgeschichtlichen Zusammenhängen im biographischen Bildungsverlauf des Menschen im Kontext der Prämissen von Aufklärung, wobei davon ausgegangen wird, dass der Prozess der Aufklärung maßgeblich von Ambivalenzen gekennzeichnet war, die sich in der Biographie der Individuen widerspiegeln. Die Anbindung dieses in der Literaturwissenschaft spätestens seit den 1970er Jahren verankerten Diskurses, bietet für die Erwachsenenbildung zwei zentrale Erträge.

Die von Bildungsaspekten ausgehende Erforschung der Trias von Anthropologie, Literatur und Pädagogik in Form der auf Selbsterkenntnis ausgerichteten Menschenbeobachtung kann erstens einen Beitrag zur historischen Erwachsenenbildungsforschung leisten, unter anderem bezüglich der Frage nach aufgeklärten Lern- und Bildungsprozessen und deren Formen. Zweitens zeigt eine damit verbundene Betrachtung der Subjektperspektive in historischen Bildungsprozessen, dass Aufklärung von Anfang an vor allem aufgrund ihrer Widersprüchlichkeiten Bildungsprozesse auslöste und dass die Subjekte, neben gesellschaftlichen Reformationsvorhaben, vor allem selbstgesteuerte, individuell biographische Lern- und Bildungsprozesse bewältigten. Solche Erkenntnisse sind anschlussfähig an aktuelle Diskurse zum Selbstlernen in biographischer Perspektive, die nach „Individualität“ und „Eigensinn“ jenseits curricularer oder sozial vorgegebener Bildungsabläufe fragen.<sup>68</sup> Dabei wird deutlich, dass sich die Frage nach der „Bedeutung der Biographie als Orientierungspunkt und Sinnressource in Zeiten gesellschaftlichen Wandels“, keineswegs als ein Phänomen der (Post-) Moderne zeigt, sondern bereits in der Spätphase des Jahrhunderts der Aufklärung stellt und kritisch geprüft wird.<sup>69</sup> Die eigensinnigen Konstruktionen von aufgeklärten „Selbst- und Weltreferenzen“ stehen im Mittelpunkt dieser Untersuchung.

Die biographischen und autobiographischen Texte im „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“ sind innerhalb der erwachsenenpädagogischen Forschung bisher noch nicht systematisch unter dem Aspekt der (biographischen) Bildung Erwachsener am Ende des 18.

---

68 Vgl. beispielsweise: Alheit, P., v. Felden, H.: (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung: Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs, Wiesbaden 2009.

69 Ostermann-Vogt, B.: Biographisches Lernen und Professionalitätsentwicklung: Lernprozesse von Lehrenden in Pflegeberufen, Wiesbaden 2001, S. 47.

Jahrhunderts untersucht worden. Es ist ein Organ der anthropologischen Seelenkunde und versammelt biographische Fragmente, die von den Schwierigkeiten des Menschen in seiner Entwicklung zum Bürger berichten.<sup>70</sup> Es wird gezielt nach diesen Schwierigkeiten gefragt und geprüft, inwieweit sie mit der These der ambivalenten Aufklärungsziele und -bedingungen übereinstimmen. Darüber hinaus werde ich die Quellen hinsichtlich der Lern- und Bildungskontexte der biographischen Subjekte befragen, d. h. explizit: Welche Bedeutung haben die aufgeklärt-anthropologischen Wissensgebiete „Erziehung und Bildung“, „Glaube und Vernunft“ sowie „Moral und Tugend“ innerhalb der biographischen Konstruktionen der Akteure?

Das dabei zu berücksichtigende und vor allem innerhalb der Historischen Biographieforschung diskutierte Problem des Auseinandertretens von Erwartung und Erfahrung im individuellen Lebenslauf bildet einen entscheidenden Bezugspunkt zur Ausgangsthese und muss innerhalb der Auswertung der Quellen berücksichtigt werden. Ulrich Hermann geht bezüglich des Problems von Bedeutungsbeziehungen und Subjektivität in der Lebenslauf- und Biographieforschung von folgenden Überlegungen aus. Es gilt

„die subjektiven Deutungssysteme und die realen Lebenssysteme so miteinander in Beziehung zu setzen, daß das mehrseitige Bedingungs- und Wechselwirkungsverhältnis von Individuum und Gesellschaft, Person und Institution, Selbstentwurf und Fremdbestimmung, Konsistenz-erwartung bzw. -bedürfnis und Kontingenzerfahrung, das Verhältnis von Zeitlichkeit des individuellen Lebens und von Geschichtlichkeit der Lebenswelt so entschlüsselt werden kann, daß daraus auch für das pädagogische Denken kasuistisch und systematisch gelernt werden kann.“<sup>71</sup>

Die subjektiven Deutungssysteme sind nicht per se in historischen Quellen gegeben. Gerade am Ausgang des Jahrhunderts der Aufklärung jedoch treten sie innerhalb literarischer oder literarisch-biographischer Quellen aufgrund der anthropologischen Wende in der Spätaufklärung immer deutlicher hervor und zeigen „innere Geschichten“ auf. Hermann merkt hinsichtlich relevanter Textsorten an, dass nicht alle biographischen Konstruktionen dafür geeignet sind, in pädagogischer Absicht untersucht zu werden, denn

„erst in der authentischen selbstreflexiven Erschließung des ‚inneren Zusammenhangs‘ der lebensgeschichtlich bedeutungsvollen Erlebnisse und Geschehnisse wie in einer Autobiographie vom Typus ‚Anton Reiser‘ eröffnet sich die Möglichkeit pädagogisch aufschlussreicher Rekonstruktionen.“<sup>72</sup>

Die „innere Geschichte“ mit ihrem „inneren Zusammenhang“ wird dann nämlich vom geschichtlichen Individuum selbst vorgenommen und muss nicht nachträglich von außen herangetragen werden.

Die ausgewählten Quellen weisen dieses Merkmal auf und sind deshalb für die erwachsenenpädagogische bildungstheoretische Forschung von Bedeutung. Die ausgewählten Quellen, verweisen auf die Auseinandersetzungen zwischen Ich und Welt, also zwischen

---

70 Der Begriff „anthropologische Erfahrungsseelenkunde“ wird in Kapitel 1.4.1 erläutert.

71 Hermann, U.: Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung: Programme – Analysen – Ergebnisse, Weinheim 1991, S. 317.

72 Ebd.

„Individuum und Gesellschaft“, zwischen „Person und Institution“, zwischen „Selbstentwurf und Fremdbestimmung“ innerhalb biographischer Formate.<sup>73</sup>

Weiterhin soll nachgewiesen werden, dass das „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“ ein Bildungsprogramm enthält, das die Selbstthematizierung zwecks Selbstvergewisserung in einer sich aufklärenden Gesellschaft betont und das Individuum in der bildenden Auseinandersetzung zwischen Ich und Welt begleitet. Dieser Bildungsprozess ist gekennzeichnet von brüchigen alltäglichen Lebens- und Handlungsbezügen und der reflexiven Auseinandersetzung mit folgenden Kategorien mit pädagogisch-anthropologischen Implikationen: Erziehung und Bildung, Vernunft und Glaube, Moral und Tugend. Die Lebensgeschichten werden zu Orten subjektbezogener pädagogischer Reflexionen.

Diese aufklärerisch-anthropologischen Kategorien werden maßgeblich von der Anthropologie und der Pädagogik mit ihren normativ, zumeist literarisch gesetzten Menschenbildern bestimmt. Die Anthropologie als Menschenwissenschaft dominiert den wissenschaftlichen Diskurs am Ausgang des Jahrhunderts der Aufklärung und die Pädagogik ist ein wesentlicher Teil von ihr. Die Pädagogen weichen jedoch mehr und mehr den anthropologisch orientierten und an Menschenkenntnis interessierten „moralischen Ärzten“, die nicht mehr länger nur belehren, moralisieren und dozieren, sondern beobachten, erkennen und erklären wollen.<sup>74</sup> Der erwachsene Mensch im Prozess der Aufklärung und auf dem Weg der Individualisierung bedarf aufgrund des Leidens an seiner widersprüchlichen Existenz der „philosophischen und moralischen Ärzte“, die in ihrer Funktion als Philosophen, Ärzte und Pädagogen vor allem Menschenwissenschaftler sein wollen und sich mit Bildungs- und Erziehungsfragen zum Wohle der Menschheit beschäftigen.<sup>75</sup> Hier ergibt sich eine für die historische Erwachsenenbildungsforschung neue Perspektive von Aufklärung, die ein anderes Bild vom Prozess der Mündigmachung des Individuums zeichnet.

### 1.3 Forschungsstand – interdisziplinäre Bezüge und Verortung

Die Arbeit ist interdisziplinär angelegt und bezieht literaturwissenschaftliche, pädagogische, historische, psychologische und erwachsenenbildnerische Forschungsergebnisse ein. Entsprechend wird der Überblick über den Forschungsstand verschiedene Ebenen bzw. Disziplinen berücksichtigen. Hinsichtlich meines Erkenntnisinteresses werden aus dem folgenden Ausführungen Forschungsdesiderata abgeleitet, die sich auf den Bereich der Erwachsenenbildung beziehen.

Es herrscht in der Historiographie der Erwachsenenbildung kein Mangel an Verweisen auf die Geburtsstunde der Disziplin, die in der Epoche der Aufklärung gesehen wird. Die Aufforderung zur individuellen Nutzung des Verstandes und damit verbundene Bildungsbemühungen werden zu bedeutenden Grundlagen der Erwachsenenbildung. So stellt Hans Tietgens 1969 fest, dass schon im 18., vor allem aber zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine Art „Bildungsbewegung“ einsetzte, die neben Aufklärung einem „Bedürf-

---

73 Herrmann (1991), S. 317.

74 Vgl.: Pfothner (1987), S. 7.

75 Vgl.: Schings (1977), S. 20 ff.

nis nach Wissenserweiterung“ entsprungen war.<sup>76</sup> Das Verdienst von Aufklärung sieht er in darin, „daß jeder Mensch zum Gebrauch der ihm angeborenen Vernunft gebracht werden solle, damit er mündig werde gegenüber den überkommenen Autoritäten und die Ordnung seines Lebens selbst in die Hand nehmen könne.“<sup>77</sup>

Frolinde Balsler legte zehn Jahre zuvor eine kultursoziologische Deutung vor, die als Grundlagen der Entstehung von Erwachsenenbildung die Auffassung eines neuen Menschenbildes betont. Sie schlägt vor, „die Aufklärung, das Zeitalter eines neuen Selbst- und Weltverständnisses des Menschen, als die Entstehungszeit des Problems ‚Erwachsenenbildung‘ anzusehen.“<sup>78</sup> Ihre Untersuchung bezieht sich auf die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts, somit bildet der Prozess der Aufklärung bei ihr lediglich die Folie, vor der sich, neben einem neuen Menschenbild, Vereine und Gesellschaften als zentrale Institutionen der Bildung Erwachsener herausbildeten. Im Gegensatz zu Tietgens verweist Balsler auf Schwierigkeiten in diesem Prozess: „Alle über literarisch-ästhetische Zielsetzung oder reine Berufsförderung hinausgehenden Bildungsbemühungen hatten nur allzu leicht seitens der Obrigkeitsstaaten mit Mißtrauen und Beschränkungen zu rechnen.“<sup>79</sup> Sie ordnet darüber hinaus auch die Verdienste des Philanthropismus kritisch ein und konstatiert, dass die realen Bedingungen der Menschen am Ende des 18. Jahrhunderts keineswegs der philosophischen Idee von Aufklärung, Gleichheit und Freiheit entsprachen.

Ebenfalls auf einen sehr viel späteren Zeitraum bezieht sich Karl Birker 1973 in seiner Untersuchung zu den Arbeiterbildungsvereinen von 1840 bis 1870. Auch er tradiert damit die Annahme, dass das 18. Jahrhundert vor allem ideengeschichtlich interessant für die Erwachsenenbildung ist.<sup>80</sup>

1979 veröffentlichte Horst Dräger einen Quellenband zur „Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert“. Er kritisiert in diesem Zusammenhang die Forschungslage zur historischen Erwachsenenbildung und geht davon aus, dass die Disziplin bis dato „aus ideologischem Pragmatismus heraus nicht an ihrer ganzen Geschichte interessiert“ war.<sup>81</sup> Auch er will primär die Volksbildung im 19. Jahrhundert in den Blick nehmen, fügt aber auch Quellen aus dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts ein. Sie sollen „bürgerlich liberal intendierte Entwürfe zur Erwachsenenbildung“ widerspiegeln.<sup>82</sup> Es handelt sich dabei um ideengeschichtliche Dokumente, beispielsweise „Grundrisse“, „Entwürfe“ oder „Pläne“ zur Gestaltung oder Gründung von Institutionen zur Bildung Erwachsener im letzten Drittel der Epoche der Aufklärung.<sup>83</sup> Seine Quellenauswahl zum 18. Jahrhundert bezieht sich auf einen Zeitraum von 1769-1799. Sie sollen zeigen, dass „der aufgeklärte, bürgerlich-emanzipative Geist der ökonomischen Freiheit und der politischen Gleich-

---

76 Tietgens, H. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung*, Göttingen 1969, S. 21.

77 Ebd., S. 21.

78 Balsler, F.: *Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Eine kultursoziologische Deutung*, Stuttgart 1959, S. 11.

79 Balsler (1959), S. 50 f.

80 Birker, K.: *Die deutschen Arbeiterbildungsvereine 1840-1870*, Berlin 1973.

81 Dräger, H.: *Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert*, Bd. I, Braunschweig 1979, S. 13.

82 Ebd., S. 55.

83 Vgl. ebd.

heit“, sich aus der Aufklärung herleitete und bestimmt war „vom Glauben an die Vernunft des Menschen, von der Abschauung, daß Tugend und Sittlichkeit lehrbar waren.“<sup>84</sup> Dass dies keinesfalls die einhellige Meinung der Aufklärer und Pädagogen war, wird ein späterer Blick auf literaturwissenschaftliche Forschungsergebnisse zeigen.

Den Versuch einer umfassenden Gesamtdarstellung der Geschichte der Erwachsenenbildung unternimmt 1975 Franz Pöggeler.<sup>85</sup> Zum „Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte“ aus dem Jahr 1987 lieferte Paul Röhrig einen Beitrag zur Erwachsenenbildung.<sup>86</sup> Genau wie Balsler und Dräger fokussiert er die Erwachsenenbildung am Anfang des 19. Jahrhunderts. Das letzte Drittel des 18. Jahrhunderts bildet auch für Röhrig lediglich eine primär institutionengeschichtliche Vorschau für das 19. Jahrhundert. Er stellt fest, dass es eine „Akzentverschiebung von der Aufklärung zur Geselligkeit“ gab und dass die Selbstbildungsbestrebungen der gebildeten Bürger in Institutionen wie Lesegesellschaften oder in der generell zunehmenden Etablierung des Vereinswesens mündeten.<sup>87</sup>

1980 stellt Hubertus Freiesleben in seiner Untersuchung „Erwachsenenbildung in Deutschland während der Manufakturperiode“ fest, dass von Erwachsenenbildung nicht erst mit Beginn der Industrialisierung im 19. Jahrhundert gesprochen werden kann.<sup>88</sup> Er konstatiert, dass Erwachsenenbildung bereits im 18. Jahrhundert nicht nur berufsständisch bezogene Weiterbildung bedeutet: „Sie ist nicht nur berufliche Bildung, sondern auch elementare, individuelle und politische Bildung.“<sup>89</sup>

Diese Ansicht hätte Potential, einen Perspektivwechsel einzuleiten. Das letzte Drittel des 18. Jahrhunderts wäre dann nicht länger als Vorbereitungsphase für die später einsetzende Volks- und Arbeiterbildung anzusehen, sondern als eigenständige Periode der Erwachsenenbildung mit charakteristischen Merkmalen. Eine wichtige und bisher vernachlässigte Entwicklung, die Freieslebens Ansicht stützt, ist der Verweis auf die Konsequenzen der Ambivalenzen von Aufklärung.<sup>90</sup>

1989 gibt Arnim Kaiser einen Quellenband zur Bildung Erwachsener heraus. Er unterteilt die darin ausgewählten Quellen in die Bereiche Zeitschriftenwesen, Lesegesellschaften, Leihbibliotheken, Volksaufklärung sowie Salons und Gesellschaften. Abgesehen von einigen Ausnahmen handelt es sich um Quellendokumente aus dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts. Auch hier geht es vor allem um eine Zusammenschau der ideen- und institutionengeschichtlichen Entwürfe der Aufklärung. Als Kontrapunkt fügt Kaiser in der Rubrik Volksaufklärung einige kritische Stimmen ein, die darauf verweisen, wo die Grenzen von Volksaufklärung gesehen wurden.<sup>91</sup>

---

84 Ebd., S. 53.

85 Pöggeler, F.: (Hrsg.): Geschichte der Erwachsenenbildung, Bd. 4 des Handbuches der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1975.

86 Röhrig, P.: Erwachsenenbildung, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III, 1800-1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches, hrsg. v. K-E. Jeisemann, P. Lundgreen, München 1987, S. 334-361.

87 Röhrig (1987), S. 335.

88 Freiesleben, H.: Erwachsenenbildung in Deutschland während der Manufakturperiode, Köln 1980.

89 Ebd., S. 13.

90 Vgl. Petersen (2005).

91 Vgl. bspw. Kaiser, A. (Hrsg.): Gesellige Bildung. Studien und Dokumente zur Bildung Erwachsener im 18. Jahrhundert, Bad Heilbrunn/Obb. 1989, S. 328.