

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 aufgehellert 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 wirket, und die Vernunft nur spricht.“¹

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.²

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“.³ 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.⁴

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.⁵ 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.⁶ 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.“⁷

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.“⁸

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“.⁹ 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.“¹⁰

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.¹¹

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.¹² 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?¹³

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“¹⁴ oder „Bastelbiographien“¹⁵ aufgrund ebensolcher Erfahrungen mit der gesellschaftlichen Realität, entweder im Berufsleben oder im privaten Bereich.¹⁶ 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, [...]“¹⁷

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.¹⁸ 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.¹⁹ 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 Betätigungsfeld der erwachsenenbildnerisch Tätigen, wie sich im Folgenden zeigen wird.²⁰

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

in den Mittelpunkt der Überlegungen.²¹ 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.²² 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.“²³

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.²⁴ 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.²⁵

„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?“²⁶

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.“²⁷

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.²⁸ 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.“²⁹

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.³⁰

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 ebensoviel 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.³¹

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

„einzigsten 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.“³²

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.“³³ 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.“³⁴

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.³⁵ 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.“³⁶

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!“³⁷

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.³⁸ 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.³⁹ 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.⁴⁰ 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.⁴¹ 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.⁴² 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.⁴³

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 Handlungs-kompetenzen beschränkt“ bleibt.⁴⁴

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.⁴⁵

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“⁴⁶ 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: Miethe, 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.⁴⁷ 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.⁴⁸

Doch nicht nur Pädagogen konstruieren im Schreiben neue Menschenbilder, ebenso die Kritiker der aufgeklärten und von Vernunft gekennzeichneten bürgerlichen Lebensweise.⁴⁹ Dabei werden Anthropologien und Menschenbilder konzipiert, die sich aus dem Wissen der Zeit und den Vorstellungen vom Menschen zusammensetzen.⁵⁰ 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.⁵¹

So entstehen anthropologische Beiträge aus ideen- und realgeschichtlicher Perspektive, die diskursiv um Annäherung ringen und für die historische Erwachsenenbildungsforschung bedeutende Untersuchungsgegenstände erkennen lassen.⁵² 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.⁵³ Es kommt bei der zunehmenden pädagogischen Ausdifferenzierung des literarischen Feldes auch zum Anwachsen des Genres „Fallgeschichte“, was ebenfalls die Empirisierung der Pädagogik vorantreibt.⁵⁴ 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“.⁵⁵

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.⁵⁶ 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.⁵⁷

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.⁵⁸ 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 Unmüdigkeit“⁵⁹ 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 (...)“⁶⁰, 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.⁶¹ 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/espid/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 tradiierter, unveränderbarer Normen“ stellte und dabei ein „neues Selbst- und Weltverständnis“ entwickelte⁶², 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.⁶³ Realgeschichtliche Belege⁶⁴, 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.⁶⁵ 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.⁶⁶ 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.“⁶⁷

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 Anthropol-

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.⁶⁸ 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.⁶⁹ 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.⁷⁰ 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.“⁷¹

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.“⁷²

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.⁷³

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.⁷⁴ 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.⁷⁵ 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.⁷⁶ 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.“⁷⁷

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.“⁷⁸ 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.“⁷⁹ 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.⁸⁰

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.⁸¹ 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.⁸² 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.⁸³ 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.“⁸⁴ 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.⁸⁵ Zum „Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte“ aus dem Jahr 1987 lieferte Paul Röhrig einen Beitrag zur Erwachsenenbildung.⁸⁶ 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.⁸⁷

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.⁸⁸ 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.“⁸⁹

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.⁹⁰

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.⁹¹

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.

Mit Ausnahme von Balsler und Freiesleben legen die bisher erwähnten Untersuchungen in erster Linie ideengeschichtliche Ansätze vor und bauen darauf sowohl die Aufklärung als auch die Grundlagen von Erwachsenenbildung als Erfolgsgeschichte(n) auf. Darüber hinaus dokumentieren die erwähnten Quellenbände ebenfalls Ideen und Überlegungen erwachsenbildnerischen Wirkens, das in Absicht und Hoffnung positiv voranschreitender Bildungswege der Menschen im Prozess der Aufklärung von den Zeitgenossen entworfen wurde. Die Autoren beziehen sich zumeist auf das letzte Drittel des 18. Jahrhunderts. Um so mehr verwundert die Nichtbeachtung der gerade in dieser Phase von Aufklärung durchaus kontrovers gedachten Bestimmungen des Lernens und der Bildung Erwachsener.

Aufklärung wird als Grundlage und Legitimation von Erwachsenenbildung verstanden. Diesen Annahmen liegt eine selektive Betrachtung des letzten Drittels des 18. Jahrhunderts zugrunde, die lediglich der Bestätigung institutionengeschichtlicher Erfolge dient, jedoch keinesfalls individualgeschichtliche Bildungserfahrungen der Zeitgenossen einbezieht und abbildet. Dazu ist ein weiterer Perspektivwechsel nötig, der subjektgeschichtliche Dokumente aus der Epoche zugrunde legt. Daraus lässt sich ein Vergleich zwischen ideengeschichtlichen Absichten und realgeschichtlicher Bildungswirklichkeit der Menschen in der Aufklärung rekonstruieren und zeigen, dass vor allem das ausgehende 18. Jahrhundert besondere Formen der Selbstbildung Erwachsener hervorgebracht hat, die bisher von der Erwachsenenbildung noch nicht erschlossen wurden.

Auch in jüngerer Zeit hat sich noch kein Perspektivwechsel eingestellt. Josef Olbrich stellt ebenfalls einen „Aufbruch der Erwachsenenbildung“ an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert fest und betont, dass hier Neuorientierungen vom Individuum gefordert wurden, die mit der Aufforderung zur Selbstreflexion im Prozess der Individualisierung einhergingen.⁹² Dabei erkennt er erwachsenbildnerisch relevante Strukturen von Lernen und Bildung, die er vor allem auf der Basis der Etablierung der bürgerlichen Gesellschaft verankert sieht. Auf die Ambivalenzen zwischen den Forderungen an das Individuum und die gleichzeitigen Begrenzungen mit ihren Folgen geht auch Olbrich nicht ein. Vielmehr konstatiert er: „Überall trat das Individuum in den Vordergrund, stellte sich gegen die autoritäre Kirche, gegen den absoluten Fürsten und gegen das scholastische Denken.“⁹³ Zum einen mangelt es Olbrich an Belegen für diese These und zum anderen übergeht auch er so die Probleme und Widersprüchlichkeiten, die von der Aufklärung erst produziert wurden.

Wolfgang Seitter verfolgt mit seiner Herangehensweise an die Historie der Erwachsenenbildung die Fortführung dieser Forschungsansicht.⁹⁴ Er geht davon aus, dass die Epoche der Aufklärung der gesamten Pädagogik eine umfassende Legitimation zugewiesen hat und hebt die Bedeutung der neuen Adressatenkonstruktion hervor.⁹⁵ Diese Ansicht vertritt auch Olbrich, wenn ersagt, dass das neue Menschenbild der Aufklärung auch eine neue Sicht auf Erziehung, Bildung und Lernen ermöglichte.⁹⁶

92 Olbrich (2001), S. 27.

93 Olbrich (2001), S. 27.

94 Seitter, W.: Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung, 3. Aufl., Bielefeld 2007.

95 Ebd.

96 Vgl. Olbrich (2001), S. 28 ff.

Die Idee von Aufklärung bildet auch in den jüngsten Beschäftigungen die Folie des Erfolgs und der Legitimation einer Erwachsenenbildung, die sich historisch vor allem in der Volksbildungsarbeit und Arbeiterbildung beheimatete sieht.

So nimmt Maria Nühlen in ihrer Auseinandersetzung „Erwachsenenbildung und die Philosophie“ einen historischen Rückblick vor, der die Epoche der Aufklärung ebenfalls im Hinblick auf die Ideengeschichte, also den „Geist der Aufklärung“ umreißt.⁹⁷ Aus der Perspektive der theoretischen Begründungen für Erwachsenenbildung ist dem zuzustimmen. Christine Zeuner verweist zu Recht auf die enge Verbindung zwischen der Etablierung von Institutionen und politischen Entwicklungen. Den geistigen Boden dafür und für die Entwicklungen des 19. Jahrhunderts haben die Aufklärung und ihre verschiedenen Vertreter bereitet.⁹⁸

Die jüngste Veröffentlichung stammt von Peter Faulstich. Er nimmt unter Zuhilfenahme verschiedener Vertreter unterschiedlicher Wissenschaftsbereiche, beispielsweise den Philosophen Kant oder den Naturwissenschaftler Georg Forster (1754-1794) auch die Schattenseiten von Aufklärung in den Blick und verweist auf die (Aufklärungs-) Arbeit, die noch zu erledigen ist.⁹⁹

Daneben existiert eine Vielzahl an Untersuchungen zur Geschichte der Erwachsenenbildung, die entweder regionalhistorisch orientiert sind oder Genderaspekte betonen. Michael Bergeest legte 1995 mit seiner Habilitationsschrift über die Erwachsenenbildung in der Region Hamburg im 18. und 19. Jahrhundert eine unfassende Studie zu Erscheinungsformen der Bildung Erwachsener vor. Er kommt darin zu dem Schluss, „daß bereits im gesamten 18. Jahrhundert eine differenzierte Erwachsenenbildungspraxis existierte“ und des daher nicht mehr gerechtfertigt ist, „den Beginn der Erwachsenenbildung im wesentlichen Anfang des 19. Jahrhunderts zu datieren.“¹⁰⁰

Die Erwachsenenbildung in der Aufklärung in ihrer regionalhistorischen Ausprägung beschreiben auch Wilhelm Filla, Elke Gruber und Juri Jug in der 1996 erschienenen Studie zu den Regionen Slowenien, Österreich, Ungarn, Slowakei, Tschechien und Kroatien.¹⁰¹

Die Frage nach den Ausprägungsformen weiblicher Bildung im 18. Jahrhundert stellte 1994 Christiane Brokmann-Nooren.¹⁰² Dazu befragt sie zum einen Quellen aus Moralischen Wochenschriften und zum anderen läßt sie Frauen selbst zu Wort kommen. Dabei bezieht sie sich vor allem auf die erste Hälfte des 18. Jahrhunderts.

97 Nühlen, M.: Erwachsenenbildung und die Philosophie. Historischer Rückblick und Herausforderung für die Zukunft, Berlin 2010, S. 79.

98 Vgl. Zeuner, C.: Erwachsenenbildung: Begründungen und Dimensionen – Ein Überblick aus historischer Perspektive, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, Fachgebiet Erwachsenenbildung, hg. v. C. Zeuner, Weinheim und München 2009. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/ciupke02_01.pdf. (Abruf: 02.5.2011)

99 Faulstich, P.: Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung. Geschichte und Gegenwart einer großen Hoffnung der Moderne, Bielefeld 2011.

100 Bergeest, M.: Bildung zwischen Commerz und Emanzipation: Erwachsenenbildung in der Hamburger Region des 18. und 19. Jahrhunderts, Münster, New York 1995, S. 384.

101 Filla, W., Gruber, E., Jug, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Aufklärung, Wien 1996.

102 Brokmann-Nooren, C.: Weibliche Bildung im 18. Jahrhundert: gelehrtes Frauenzimmer oder gefällige Gattin, Oldenburg 1994.

Die Möglichkeiten und Grenzen des Projekts Volksaufklärung wurden von Reinhart Siegert und Holger Böning in den vergangenen Jahren maßgeblich erforscht. Dabei wurden zwar interessante Quellen zur Erwachsenenbildung erschlossen, deren weitere Einordnung und Auswertung unter explizit erwachsenenpädagogischen Fragestellungen steht aber immer noch aus.¹⁰³ Bereits 1993 verweist Tietgens auf ein Forschungsdefizit, das offenbar bis heute nicht ernsthaft bearbeitet worden ist.¹⁰⁴ Im Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung aus dem Jahr 2002 wird der immer noch ausstehende Bedarf umrissen. Hier heißt es:

„Die Sicherung und Erschließung historischer Materialien zur Erwachsenenbildung ist mehr als ungenügend. Den vorhandenen Initiativen und Einrichtungen zur Archivierung fehlt es an der erforderlichen personellen und sachlichen Ausstattung zur kontinuierlichen Verfolgung dieser Aufgabe.“¹⁰⁵

Hinzuzufügen ist, dass ein verstärkter Blick in (auto-)biographische Dokumente zum Zwecke der Überprüfung des Anspruchs und der Wirklichkeit der bildenden Auseinandersetzung zwischen Ich und Welt in der Erwachsenenbildung ebenfalls noch aussteht. Ausgehend von der dieser Arbeit zugrundeliegenden These, dass der Prozess der Aufklärung nicht widerspruchlos verlief und dass sich diese Widersprüche in den Biographien der Subjekte manifestierten, müssen dann (Auto-) Biographien vermehrt ins Blickfeld der Erwachsenenbildung rücken um aufzuzeigen, dass Aufklärung nicht nur eine Idee, sondern schwere Arbeit für die Subjekte war und bleiben wird. Diese subjektorientierte bzw. individualgeschichtliche Perspektive wurde von der Erwachsenenbildung bisher nicht verfolgt, obwohl sie neben einer neuen Sichtweise auf Aufklärung auch das lernende (historische) Individuum in die Analyse mit einbezieht und damit Anknüpfungspunkte zur Identitätsbildungsarbeit bietet.

Außerdem zeigt der Durchgang durch die Literatur, dass gerade das letzte Drittel des 18. Jahrhunderts in der historischen Erwachsenenbildungsforschung zumeist lediglich als Vorspiel für die wesentlich später einsetzende Arbeiterbildung angesehen wird. Dabei werden die bedeutenden geistesgeschichtlichen Entwicklungen, wie etwa die Selbstreflexion der Aufklärung in ihren bildungs- und erziehungstheoretischen Konsequenzen für den weiteren Aufklärungsprozess, konsequent vernachlässigt.

Differenzierter setzt sich die Historische Bildungsforschung mit diesem Thema auseinander. Die Frage nach menschlichen Bildungsformen, ihren Möglichkeiten und Grenzen in der Aufklärung ist maßgeblich von Ulrich Herrmanns Untersuchungen beeinflusst worden, die zeigen, wie groß das Forschungsspektrum der Differenzen zwischen Ideen- und Realgeschichte ist.¹⁰⁶ Die Etablierung der bürgerlichen Gesellschaft mit allen ihren

103 Vgl.: Böning, H., Siegert, R. (Hrsg.): Volksaufklärung. Ausgewählte Schriften, 13 Bde., Bremen 1992-2002.

104 Vgl. Tietgens, H.: Das gestörte Verhältnis der Erwachsenenbildung zu ihrer Geschichte, S. 65-69, in: Faulstich-Wieland, H. u.a. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 31, Juni, Frankfurt am Main 1993, S. 65.

105 Ciupke u.a. (2002), S. 27.

106 Vgl.: Herrmann, U. (Hrsg.): „Das pädagogische Jahrhundert“: Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland, Weinheim, Basel 1981. Ders. (Hrsg.): „Die Bildung des Bürgers“: Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert, Weinheim, Basel 1982.

Errungenschaften stellt sich für Herrmann nicht als spannungsfreier Prozess dar. Er bearbeitet neben dem „Anton Reiser“ als Dokument des verzweifelten Kampfes um Bildung und Anerkennung das Todesmotiv bei Edward Young (1683-1765) und Karl Philipp Moritz. Er belegt so, dass die Aufklärung und ihre Antinomien (etwa Glücksstreben und Todessehnsucht) gleichermaßen nebeneinander existierten.¹⁰⁷

Innerhalb der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Forschung werden solche Quellen zwar häufiger als in der Erwachsenenbildung zum Gegenstand pädagogischer Reflexionen, zu biographischen Lern- und Bildungsprozessen gemacht, jedoch sind es auch hier einzelne Untersuchungen, die dabei explizit auf die Widersprüche im pädagogischen Prozess der Ermächtigung der Vernunft verweisen. Aktuell ist beispielsweise auf die Festschrift für Hanno Schmitt zu hinzuweisen, in der nachdrücklich auf die Bedeutung von Bildungsgeschichten als historische Quellen verwiesen wird.¹⁰⁸ Diese sind nicht zuletzt auch im Dienste der Erforschung der eigenen Wissenschaftsgeschichte unbedingt ernst zu nehmen. „Es gehört zu den Desideraten der Wissenschaftsgeschichte des 18. Jahrhunderts, diese anthropologischen Wissensdisziplinen im Vorfeld der Humboldtischen Reformen in ihrer Eigenständigkeit vorzustellen.“¹⁰⁹

Garbers Einwand kann auch für die Erwachsenenbildung übernommen werden. Mir sind keine explizit erwachsenenpädagogischen Forschungsarbeiten bekannt, die auf die Konsequenzen der „anthropologische Wende“ in der Spätaufklärung Bezug nehmen und dabei (auto)-biographische Quellen zum Untersuchungsgegenstand machen. Forschungsergebnisse aus germanistischer und historiographischer Perspektive bergen jedoch aussichtsreiche biographiebildungstheoretische Konsequenzen für die Erwachsenenbildung.

Die Germanisten Hans-Jürgen Schings und Wolfgang Riedel beispielsweise beschäftigen sich seit den 1970er Jahren mit Forschungsfragen rund um die Bedeutung, den Einfluss und die Wechselwirkungen der anthropologischen Konzeptionen von Menschen, Biographien, Literatur und Aufklärung. Schings hat mit seiner Untersuchung zum Zusammenhang von Melancholie und Aufklärung auch herausgearbeitet, dass die „anthropologische Menschenkenntnis [...] die moralische und politische Menschenverbesserung ins Werk setzen will. Dabei verdrängt der philosophische Arzt den konkurrierenden aufgeklärten Pädagogen.“¹¹⁰

Das ist nur ein Beispiel der Konsequenzen aus der anthropologischen Wende ab der Mitte des pädagogischen Jahrhunderts. In jüngster Zeit thematisierte die anthropologischen Diskurse dieser Zeit auch Jens Brachmann, der den „pädagogischen Diskurs der Sattelzeit“ zum Gegenstand seiner Untersuchung macht. Im Hinblick auf eine sich mehr und mehr ausdifferenzierende pädagogische Fachdiskussion stellt er für den Zeitraum der letzten 20 Jahre des 18. Jahrhunderts fest: „Im Gegensatz zu den Erziehungsschrift-

Ders.: Aufklärung und Erziehung: Studien zur Funktion der Erziehung im Konstitutionsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft im 18. und frühen 19. Jahrhundert in Deutschland, Weinheim 1993.

107 Vgl. Herrmann (1993), S. 65-72.

108 Link, J.-W., Tosch, F. (Hrsg): Bildungsgeschichte(n) in Quellen, Bad Heilbrunn 2007.

109 Ebd., S. 43.

110 Schings (1977), S. 22.

stellern der anderen Milieus regten die Erfahrungsseelenkundler in diesen wenigen Jahren die pädagogische Auseinandersetzung aber entscheidend an.¹¹¹

Diese Erkenntnis wurde in der erwachsenenpädagogischen Forschung noch nicht zum Anlass genommen, sich mit dem Bereich „Erfahrungsseelenkunde“ auseinander zu setzen, obwohl in der germanistischen aber auch bildungsgeschichtlichen Forschung seit langem die Rede von diesem selbstreflexiven Bildungsfeld des Bürgers ist.¹¹² Dieses Feld erschließt sich allerdings erst in der Betrachtung von Aufklärung als ambivalentem Prozess, der neue Formen des Umgangs mit sich selbst und der Welt erforderte.

Auf die Bedeutung dieser Ambivalenzen für die Pädagogik im Prozess der Aufklärung verweist auch Margret Kraul.¹¹³ Sie betont die Auswirkungen von „Erziehungsgeschichten“ im Prozess der Herausbildung der Pädagogik und zeigt auf, dass die Menschenbeobachtung, wie Moritz sie im Rahmen seines erfahrungsseelenkundlichen Projekts vorschlägt, sowohl die Reflexionsprozesse der praktisch tätigen Pädagogen, als auch die individuellen biographischen Konstrukte des Einzelnen in der Gesellschaft begleiten sollten. Sie nimmt explizit Bezug auf Moritz und dessen Erfahrungsseelenkunde und geht davon aus, dass insbesondere Moritz' Roman „Anton Reiser“ als grundlegendes Werk der „modernen Autobiographik“ angesehen werden muss.¹¹⁴

Das Werk von Moritz wurde von der Erwachsenenbildung ebenfalls nur fragmentarisch beforscht. Allenfalls findet der „Anton Reiser“ Erwähnung. So setzt sich Erhard Schlutz 1985 in einem Aufsatz mit dem Zusammenhang von Biographie und Bildungsgeschichte auseinander und geht auf Moritz und seinen „psychologischen Roman“ ein. Schlutz stellt die Widersprüchlichkeiten des Protagonisten hinsichtlich der Gestaltung seiner Bildungsbiographie heraus.¹¹⁵

Auch Faulstich zeigt in seiner jüngsten Veröffentlichung, dass Moritz und sein alter ego „Anton Reiser“ ein biographisches Beispiel von immenser Bedeutung sind, denn:

„Die sozialen und politischen Widersprüche der Aufklärung kumulieren in biographischen Zerstörungen. Beginnende Vernunft bricht sich an weiterwirkender Unmündigkeit. Die Epoche kann ihre eigenen Ansprüche nicht einlösen.“¹¹⁶

2006 regten Peter Alheit und Morten Brandt dazu an, „Autobiographie und ästhetische Erfahrung“ in einen pädagogischen Zusammenhang zu bringen.¹¹⁷ Neben anderen steht auch „Anton Reiser“ im Fokus ihrer Untersuchung, dessen „qualvolle Selbstwerdung“

111 Brachmann, J.: Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte, Bad Heilbrunn 2008, S. 321.

112 Vgl. dazu auch: Obermeit, W.: Das unsichtbare Ding, das Seele heißt. Die Entdeckung der Psyche im bürgerlichen Zeitalter, Frankfurt am Main 1980.

113 Kraul, M.: Erziehungsgeschichten und Lebensgeschichten, in: Lebensläufe um 1800, hg.v.: J. Fohrmann, Tübingen 1998, S. 11-29.

114 Kraul (1998), S. 23.

115 Vgl.: Schlutz, E: Biographie und Bildungsgeschichte, in: H. Tietgens (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 1985, S. 148-163.

116 Faulstich (2011), S. 54.

117 Alheit, P., Brandt, M.: Autobiographie und ästhetische Erfahrung: Entdeckung und Wandel des Selbst in der Moderne, Frankfurt am Main 2006.

sie nachzeichnen wollen.¹¹⁸ Sie lesen die Geschichte des Protagonisten als autobiographischen Roman unter der Prämisse der ästhetischen Selbsterfahrung. Sie stützen ihre Argumentation mit Norbert Elias' Zivilisationstheorie und sehen trotz der weitreichenden Widersprüche, an denen der Protagonist leidet, mögliche Gestaltungsräume für dessen Biographie. Dem ist durchaus zuzustimmen, jedoch ist kritisch anzumerken, dass sie bei der Betrachtung der ästhetischen Elemente der Biographie im Prozess der Selbstwerdung den gesellschaftlichen und sozialen Kontext, der in diesem Fall vorgibt, ein aufgeklärt-bürgerlicher zu sein, zu wenig berücksichtigen.

Aus der Perspektive der biographisch orientierten Bildungsforschung, welche die Bereiche Lern- und Bildungsforschung als ihre zentralen Referenzpunkte annimmt, argumentieren Günther Bittner und Volker Fröhlich. Nach einer Kritik an der aktuellen Lage der Biographieforschung, denn „die erzählten Lebensgeschichten werden überrollt mit bewährten Orientierungen, Theorien und Fragestellungen – vielleicht aus Furcht, sich wirklich auf das Neue und Unbekannte einzulassen,“¹¹⁹ betonen sie, dass die Lebensgeschichte als Ort und Quelle pädagogischer Reflexionen keineswegs eine Neuentdeckung der modernen erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung ist. Ihre Bedeutung wurde bereits im Aufklärungsprozess erkannt und verstanden. In Moritz erkennen sie einen bedeutenden Vertreter der frühen pädagogischen Biographieforschung.¹²⁰

Der „Anton Reiser“ gehört zum festen Bestandteil interpretierten historischen Materials, wenn es darum geht, den Zusammenhang zwischen Bildung und Biographie hervorzuheben oder biographische Beispiele der historischen Bildungsforschung vorzulegen.¹²¹

Der Umgang mit dem „psychologischen Roman“, der, wie der Herausgeber anmerkt „auch allenfalls eine Biographie genannt werden“ könnte, greift jedoch meist zu kurz.¹²²

Das gilt sowohl für die Erwachsenenbildung als auch für die Biographieforschung. Das zeigt sich bereits in Dieter Baackes und Theodor Schulzes grundlegendem Werk der pädagogischen Biographieforschung „Aus Geschichten lernen“.¹²³ Hier ordnen Dittrich und Jacobi Moritz' psychologischen Roman der Gattung der Autobiographie zu.¹²⁴

Häufig mangelt es an Begründungen zur Lesart des Werkes. Das ist insofern nicht unerheblich, weil sich aus der Lesart unterschiedliche Konsequenzen ergeben. Begreift man die Aufklärung lediglich als Bemächtigung der Vernunft und als pädagogische Erfolgsgeschichte, macht die Biographie des Anton Reiser kaum Sinn, weil sie voller Widersprüche steckt, aus denen erst Bildungsanlässe werden. Man muss also zunächst das

118 Ebd., S. 29.

119 Bittner, Fröhlich (1997), S. 166.

120 Ebd., S. 169 f.

121 Vgl. dazu bspw.: Glaser, E., Schmidt, P.: Biographieforschung in der Historischen Pädagogik, in: H.-H. Krüger, W. Marotzki (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl., Wiesbaden 2006, S. 363-389, hier S. 377. Baacke, D., Sander, U.: Biographieforschung und pädagogische Jugendforschung, in: Krüger, Marotzki (2006), S. 257-271, hier S. 258. Helsper, W., Bertram, M.: Biographieforschung und SchülerInnenforschung, in: Krüger, Marotzki (2006), S. 273-294, hier S. 274.

122 AR, S. 6.

123 Baacke, D., Schulze, T. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen: Zur Einübung pädagogischen Verstehens, 2. Aufl., München 1984.

124 Vgl. ebd., S. 100 f.

Vorverständnis des zeitlichen bzw. historischen Kontextes klären, bevor man Moritz' Roman untersuchen kann.

Mit diesem Problem setzen sich beispielsweise die Literaturwissenschaftler Lothar Müller und Birgit Nübel auseinander.¹²⁵ Für Müller sind gerade die Schattenseiten im Aufklärungsprozess die Legitimationen für die unterschiedlichen Erzählperspektiven.¹²⁶ Birgit Nübel hat die Beobachtungsprozesse der Selbst- und Fremdbeobachtung, wie Moritz sie vorschlägt, untersucht und will die diarischen und autobiographischen Werke Moritz, als Experiment mit den „narrativen Techniken der Selbstbeobachtung und Selbstdarstellung“ verstanden wissen.¹²⁷

Das hat auch für die erwachsenenpädagogische Betrachtung des Romans Relevanz. Selbsterkenntnis und das Interesse an der „inneren Geschichte“ des Menschen bekommen Bedeutung, weil sie biographisch wirksam werden und für Bildungsanlässe sorgen. Die Thematik der Menschenbeobachtung, im Kontext der Koalitionen anthropologischer Wissensgebiete, reflektiert Nübel vor dem Hintergrund der Überlegungen zu gesellschaftlichen Strukturveränderungen im Anschluss an Norbert Elias.¹²⁸

Der von dem Literaturwissenschaftler Helmut Pfotenhauer maßgeblich angeregte Diskurs zur literarischen Anthropologie unter Berücksichtigung der dabei entstehenden Selbstbiographien wurde bisher von der Biographieforschung in der Erwachsenenbildung nicht zur Kenntnis genommen. In jüngster Zeit versuchte Ute Holm, die Menschenbilddiskussion innerhalb der Disziplin in Gang zu bringen, nimmt darin allerdings keinen Bezug auf die Geschichte oder Forschungsergebnisse der literarischen Anthropologie.¹²⁹

Jüngere Forschungsarbeiten, bezogen auf die Zeit um 1800, zeigen, dass die Einbeziehung der Entwicklung der Anthropologie in der Spätaufklärung untrennbar mit der Erziehung des Menschen zum vernünftigen Bürger verbunden ist.¹³⁰ Sie betonen auch die Schwierigkeiten, die mit der Handhabung des Anthropologiebegriffs verbunden sind.¹³¹ Zum Spannungsfeld zwischen „deskriptiver und normativer Anthropologie“ in Psychologie und Pädagogik nimmt Jürgen Jahnke Stellung.¹³² Er beschäftigt sich explizit mit der Erfahrungsseelenkunde als einem Problem der Pädagogik und betont die Moralerziehung und die moralischen Dimensionen innerhalb der Erfahrungsseelenkunde.¹³³

125 Müller und Nübel stehen hier exemplarisch für den germanistischen Forschungsbereich. Es ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, einen vollständigen Überblick zum Forschungsstand zum Roman „Anton Reiser“ zu geben.

126 Müller, L.: Die kranke Seele und das Licht der Erkenntnis: Karl Philipp Moritz' Anton Reiser, Frankfurt am Main 1987.

127 Nübel, B.: Der kalte Blick des Selbstbeobachters (2004). URL: http://www.goethezeitportal.de/fileadmin/PDF/db/wiss/moritz/nuebel_selbstbeobachter.pdf. (Abruf: 03.05.2011).

128 Vgl. Nübel, B.: Autobiographische Kommunikationsmedien um 1800. Studien zu Rousseau, Wieland, Herder und Moritz, Tübingen 1994.

129 Vgl. Holm (2008).

130 Vgl. dazu: Pethes (2007).

131 Vgl. dazu: Nowitzki, H.-P.: Der wohltemperierte Mensch. Aufklärungsanthropologien im Widerstreit, Berlin, New York 2003.

132 Vgl.: Beetz, M.; Garber, J., Thoma, H. (Hrsg.): Physis und Norm. Neue Perspektiven der Anthropologie im 18. Jahrhundert, Göttingen 2005.

133 Jahnke, J.: Moral und Erfahrungsseelenkunde als Problem der Pädagogik, in: Beetz, Garber, Thoma (2005), S. 208-224.

Bereits 1976 wies Ulrich Herrmann auf die bedeutsame „Rolle der Psychologie in der Entwicklung der modernen Erziehungswissenschaft“ hin und erkannte vor allem in der Konzeption des „Magazins zur Erfahrungsseelenkunde“ einen wichtigen Sachverhalt. Er bezieht sich auf die darin enthaltene Betonung der Seelenvermögen im Hinblick auf die Konstitutionen von Biographien sowie den Zusammenhang der Untersuchung biographischer Äußerungen und psychologischer Strukturen:

„Und in der Verbindung und mit dem Interesse an der Erforschung von Entwicklungs- und Individuationsvorgängen entspringt der grundlegende Typus modernen pädagogischen Denkens: die (Auto-)Biographie in pädagogischer Absicht. In der Analyse lebendiger Gestalten, ihrer Lebenswege und -äußerungen gehen Psychologie und Pädagogik den die pädagogische Psychologie bis heute bestimmenden Fragen nach.“¹³⁴

Die Erfahrungsseelenkunde leistet einen erheblichen Beitrag im Prozess der Entwicklung der „neuzeitlichen Pädagogik im Medium der Reflexion pädagogischer Alltagserfahrungen“, so Herrmann.¹³⁵ Er verweist auch auf die besonderen Professionalisierungstendenzen von Pädagogen, die im Zuge dieser Entwicklungen in der Spätaufklärung anthropologisch, psychologisch und ärztlich tätig sind. Herrmann ist es auch, der in seine Studien zur Aufklärung und bürgerlichen Erziehung immer wieder auf die Ambivalenzen und Schattenseiten einer pädagogisch verstandenen Aufklärungsarbeit hinweist.¹³⁶ Zum „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“ existieren ebenfalls zahlreiche Untersuchungen, auf die hier nur exemplarisch eingegangen werden kann. Es sind vor allem die Literaturwissenschaft und die Psychologie, die das Magazin zum Gegenstand ihrer Forschungen gemacht haben. Als einer der ersten hob Max Dessoir bereits 1903 die Bedeutung dieses Sammelwerks hervor.¹³⁷ Klaus Dörner betont seinen Stellenwert in seiner Untersuchung „Bürger und Irre“ genauso wie¹³⁸ Werner Mahrholz im Kontext der deutschen Selbstbekenntnisse.¹³⁹ Dabei werden die Quellen im Magazin als Belege für die Schwierigkeiten auf dem Entwicklungsweg des Menschen zum Bürger aufgrund des ambivalenten Aufklärungsprozesses gedeutet. Auch Hans-Jürgen Schings trug maßgeblich dazu bei, die „Erfahrungsseelenkunde und ihre Kritiker in Erfahrungsseelenkunde und Literatur“ ins Blickfeld zu holen und damit zugleich einer Aufklärungsforschung entgegen zu treten, die die Schwierigkeiten allzu leicht übersieht.¹⁴⁰ Helmut Pfotenhauer beschäftigt sich ebenfalls mit dem Magazin und verweist auf dessen vielfältige Bedeutungen. Im Zusammenhang mit der Anthropologie der Spätaufklärung

134 Herrmann, U.: Die Rolle der Psychologie in der Entwicklung der modernen Erziehungswissenschaft, in: H. Balmer (Hrsg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. I, Zürich 1976, S. 1013-1026, hier S. 1015 f.

135 Ebd., S. 1016.

136 Vgl. Herrmann (1993), S. 65-72.

137 Dessoir, M.: Aus dem Magazin zur Erfahrungsseelenkunde, in: Die Sphinx 10 (1890), H. 56, S. 65-74. (Ders.): Geschichte der neueren deutschen Psychologie. Zweite, völlig umgearbeitete Aufl., Berlin 1902.

138 Dörner, K.: Bürger und Irre: Zur Sozialgeschichte und Wissenschaftssoziologie der Psychiatrie, Frankfurt am Main 1975, S. 208-211. Mahrholz, W.: Deutsche Selbstbekenntnisse: Ein Beitrag zur Geschichte der Selbstbiographie von der Mystik bis zum Pietismus, Berlin 1919, S. 224-235.

139 Ebd.

140 Vgl. Schings (1977).

urteilt er: „Anthropologie als Erfahrungsseelenkunde befaßt sich mit dem empirischen Menschen in seiner Alltagswelt und ihren kleinen Interessen.“¹⁴¹

Christina Fossaluzza bearbeitet in ihrer Untersuchung im Kontext des Magazins insbesondere die Stellung des Menschen im Kontext der Anthropologie der Aufklärung. Sie bezeichnet Moritz als einen „Diagnostiker seiner Zeit“.¹⁴² Auch Sybille Kershner zeichnet im Zusammenhang mit dem Magazin ein Bild, das die bedeutende Verbindung zwischen Literatur, Pädagogik und Psychologie hervorhebt.¹⁴³ Aus der Sicht der psychoanalytischen Pädagogik untersucht Steffi Baumann das Magazin und betont dabei die Bedeutung des individuellen Verstehens in den Geschichten.¹⁴⁴ Trotz der zahlreichen Verweise auf die Bedeutung des Magazins für den pädagogischen Diskurs der Aufklärung wurde es innerhalb der Erwachsenenbildung noch nicht hinsichtlich bildungstheoretischer Gehalte untersucht.¹⁴⁵

Zur Person Karl Philipp Moritz existieren seit vielen Jahren umfangreiche Forschungsarbeiten.¹⁴⁶ Der erste Moritz-Biograph ist sein Zeitgenosse, Karl Friedrich Klischnig. Er gab nach Moritz' Tod seine Erinnerungen an den Freund als fünften Teil des unvollendeten Romans „Anton Reiser“ heraus.¹⁴⁷ Hugo Eybisch trug 1909 erstmals dazu bei, den Roman „Anton Reiser“ als die Autobiographie von Karl Philipp Moritz anzusehen. Er fand heraus, dass eine Vielzahl der im Buch genannten Personen und Begebenheiten der Lebensgeschichte von Karl Philipp Moritz entsprechen.¹⁴⁸ Seither werden Forschungen zum Leben von Moritz meist entlang seiner vielfältigen Werke unternommen. So gibt Hans-Joachim Schrimpf 1980 eine Studie heraus, die Moritz als ambivalente Persönlichkeit der Aufklärung beschreibt.¹⁴⁹ Der „Anton Reiser“ und das „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“ spielen diesbezüglich eine wichtige Rolle. Willi Winkler beispielsweise rekonstruiert das wechselhafte Leben der Person Karl Philipp Moritz anhand seiner Werke.¹⁵⁰

Der Moritz-Forscher Christof Wingerts Zahn erweiterte in den letzten Jahren die biographische Kenntnis über Moritz mit seiner Studie zum Zusammenhang zwischen Moritz'

141 Pfötenhauer (1987), S. 112.

142 Fossaluzza, C.: Subjektiver Antisubjektivismus: Karl Philipp Moritz als Diagnostiker seiner Zeit, Hannover 2006.

143 Kershner, S.: Karl Philipp Moritz und die Erfahrungsseelenkunde: Literatur und Psychologie im 18. Jahrhundert, Herne 1991.

144 Baumann, S.: Geschichten, die helfen, die Seele zu erkunden. Karl Philipp Moritz „Anton Reiser“ und das Magazin zur Erfahrungsseelenkunde, Berlin 2009.

145 Vgl. dazu die Liste der Forschungsarbeiten auf den Seiten der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. URL: <http://www.bbaw.de/forschung/moritz/biblio/the612.htm> (Abruf: 03.08. 2011).

146 Es können hier nur einige exemplarisch genannt werden, da die Forschungsliteratur in den letzten Jahren enorm angewachsen ist. Vgl. dazu auch den Überblick der Liste zu den Forschungsarbeiten, bereitgestellt und gepflegt von der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften.

147 Klischnig, K. F.: Erinnerungen aus den zehn letzten Lebensjahren meines Freundes Anton Reiser: Als ein Beitrag zur Lebensgeschichte des Herrn Hofrat Moritz; Anton Reiser: Ein psychologischer Roman; Fünfter und letzter Theil, von Karl Friedrich Klischnig, Berlin 1794.

148 Eybisch, H.: Anton Reiser: Untersuchungen zur Lebensgeschichte von K. Ph. Moritz und zur Kritik seiner Autobiographie, Leipzig 1909.

149 Schrimpf, H.-J.: Karl Philipp Moritz, Stuttgart 1980.

150 Winkler, W.: Karl Philipp Moritz, Hamburg 2006.

Lebenslauf und der Glaubenspraxis des Quietismus.¹⁵¹ Stefan Goldmann, Sheila Dickson, Yvonne Wübben, Christof Wingerts Zahn und andere erarbeiteten jüngst die Bedeutungsebenen der Fallgeschichten aus dem Magazin.¹⁵²

Über Forschungsarbeiten zu Moritz im Zeitraum von 1987-1997 gibt Hans-Edwin Friedrich einen informativen und kritischen Überblick.¹⁵³ Darüber hinaus bietet die umfangreiche Moritz-Bibliographie einen umfassenden Einblick in die nunmehr seit über 100 Jahren laufenden Forschungsarbeiten zum Leben und Werk von Moritz.¹⁵⁴ Die Berlin Brandenburgische Akademie der Wissenschaften mit der angeschlossenen Moritz Forschungsstelle unter der Leitung von Christof Wingerts Zahn sorgt derzeit für die Bereitstellung der Online-Ausgabe des „Magazins zur Erfahrungsseelenkunde“.¹⁵⁵

Forschungsdesiderata sind in folgenden Bereichen bzw. Themenfeldern zu erkennen: Erstens im Hinblick auf den Umgang der Erwachsenenbildungswissenschaft mit der Epoche der Aufklärung, insbesondere wegen ihrer mangelnden Auseinandersetzung mit realgeschichtlichen, d. h. (auto-)biographischen Quellen. Zweitens fehlt in personengeschichtlicher Perspektive bisher eine Beschäftigung der Erwachsenenbildung mit dem Werk von Karl Philipp Moritz, insbesondere mit dem „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“. Die fehlende Erforschung (auto-)biographischer Dokumente Erwachsener in Bezug auf individuelle Lern-, Bildungs- und Lebenserfahrungen sorgt auch für die Vernachlässigung der im „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“ und darüber hinaus nachzuweisenden methodologischen Überlegungen Moritz'. Diese müssen aber hinsichtlich der Untersuchung ambivalenter Lebens-, Lern-, und Bildungserfahrungen ebenfalls als konstituierendes Moment von Erwachsenenbildung angesehen werden. Das verweist auf den dritten defizitären Forschungsbereich mit der Frage nach der Rezeption und Anknüpfung anthropologisch-pädagogischer Diskurse und Fragestellungen aus der Epoche der Aufklärung an historische und aktuelle Forschungsfragen der Erwachsenenbildung.

Die vorliegende Untersuchung setzt an diesen Punkten an und zeigt, dass zum einen ein Perspektivwechsel auf die Epoche der Aufklärung notwendig ist, wenn man ihre Aktualität hervorheben möchte. Zum anderen will sie auf die erwachsenenpädagogische Bedeutung der Erfahrungsseelenkunde als einem neuen Bildungsfeld für Erwachsene verweisen, das den Widerspruch als Bildungsmöglichkeit zugänglich machen will.

1.4 Begriffsklärungen

Die interdisziplinäre Verortung der Arbeit verlangt im besonderen Maß die Klärung bestimmter Begriffe. Besonders wichtig sind die Eingrenzungen und Abgrenzungen zu

151 Wingerts Zahn, Chr.: Anton Reiser und die Michelein. Neue Funde zum Quietismus im 18. Jahrhundert, Hannover 2002.

152 Dickson, S., Goldmann, S., Wingerts Zahn, Chr. (Hrsg.): „Fakta und kein moralisches Geschwätz“. Zu den Fallgeschichten im „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“ 1783-1793, Göttingen 2011.

153 Vgl.: Friedrich, H.-E.: Arbeiten zu Karl Philipp Moritz 1987-1997. URL: <http://www.goethezeitportal.de/fileadmin/PDF/db/wiss/moritz/friedrich.pdf>. (Abruf: 22.04.2008).

154 Vgl.: <http://www.bbaw.de/forschung/moritz/biblio/>. (Abruf: 15.11.2009).

155 Ein Überblick über die noch nicht vollends fertig gestellte, auf 13 Bände angelegte, kritische Gesamtausgabe von Moritz' Werken findet sich unter URL: <http://www.bbaw.de/forschung/moritz/projektdarstellung>. (Abruf: 07.07.2011).

den beteiligten Disziplinen sowie die Beschreibung ihrer Verwendung im Kontext der hier untersuchten Fragestellung.

1.4.1 Anthropologische Erfahrungsseelenkunde

Die Terminologie „anthropologische Erfahrungsseelenkunde“ ist kein geläufiger Begriff innerhalb der Erwachsenenbildung. An den Begriff Anthropologie, als die Wissenschaft vom Menschen (griechisch: *anthropos*, „Mensch“ und *logos* „Lehre“),¹⁵⁶ der zunächst noch unspezifisch und allgemein ist, knüpfen sich unterschiedliche und vielfältige Möglichkeiten der Schwerpunktsetzung sowie die anthropologische Leitfrage nach der Bestimmung des Menschen an. Verschiedene Einzeldisziplinen betrachten den Menschen unter verschiedenen Gesichtspunkten, etwa theologischen, medizinischen oder pädagogischen, um nur einige zu nennen. In dieser Arbeit ergeben sich Berührungspunkte zum vielschichtigen Feld der Anthropologie des späten 18. Jahrhunderts. Wichtige Vertreter der Anthropologie der Spätaufklärung sind beispielsweise Johann Gottfried Herder (1744-1803), Immanuel Kant (1724-1804), Ernst Platner (1744-1818) oder Johann Karl Wezel (1747-1819).¹⁵⁷

Der Mensch als Zielpunkt der Anthropologie bedingt, dass prinzipiell jeder, der auch an Aufklärung interessiert und darin tätig ist, auch in anthropologische Fragestellungen involviert sein muss. Um den Entwicklungsrahmen der Begrifflichkeit enger abzustechen, beziehe ich mich auf Nowitzkis Überlegungen. Er fasst die anthropologischen Dimensionen der Aufklärung so zusammen:

„Das anthropologische Denken vom Ausgang des 17. bis mindestens zum Ausgang des 18. Jh. beschäftigen insbesondere drei Problemkreise: (1) das wissenschaftstheoretische Konzept ‚Maschine‘ und dessen Möglichkeiten und Grenzen, (2) das Empfindungsgeschehen als ein Commercium-Phänomen par excellence sowie (3) die Bestimmung der Anthropologie hinsichtlich ihrer Gegenstände, Methoden und Quellen wie auch ihrer Stellung innerhalb der vorhandenen Wissenschaftssystematik.“¹⁵⁸

In dieser Untersuchung mit einer bildungstheoretischen Ausrichtung ist vor allem der dritte Punkt von Bedeutung, der die Bestimmung der Anthropologie hinsichtlich ihrer Gegenstände, Methoden und Quellen hervorhebt. Bezüglich der Frage nach den Gegenständen und Quellen ist hier der anthropologische Bezug zur Erfahrungsseelenkunde bedeutsam.

Ich orientiere mich an dem Würzburger Germanisten Wolfgang Riedel, der betont, dass es in der Spätaufklärung eine „Wende zur empirischen Psychologie und/oder Anthro-

156 Schischkoff, G.: Philosophisches Wörterbuch, 22. Aufl., Stuttgart 1991, S. 30.

157 Hierbei handelt es sich lediglich um eine kleine Auswahl der anthropologisch Tätigen in der Hoch- und Spätaufklärung, ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder Wertungen. Im Rahmen dieser Arbeit kann nicht detaillierter auf die Geschichte der Anthropologie im 18. Jahrhundert eingegangen werden. Siehe dazu auch: Krauss, W.: Zur Anthropologie des 18. Jahrhunderts. Die Frühgeschichte der Menschheit im Blickpunkt der Aufklärung, München 1979.

158 Nowitzki (2003), S. 11.

logie“ gegeben hat.¹⁵⁹ Damit ist nach Riedel vor allem der bedeutende Übergang „von einer rational geprägten Auffassung der Seele des Menschen des frühen 18. Jahrhunderts hin zur „empirischen“ (= „anthropologischen“) Psychologie des späten 18. Jahrhunderts verbunden.“¹⁶⁰ Diese Veränderung der Auffassungen von der Seele des Menschen, die als bedeutende Instanz des menschlichen in der Welt seins angesehen werden kann, ist ein Zielpunkt anthropologischen Denkens.¹⁶¹ Seit den 1750er Jahren des 18. Jahrhunderts beginnt sich die Psychologie zu einer empirischen Wissenschaft zu entwickeln, die sich auf beobachtbare Tatsachen berufen möchte und die Seele des Menschen so in ihrer tatsächlichen Gestalt zu erkennen glaubt.¹⁶² Die Kategorien Beobachtung und Erfahrung bekommen auf diese Weise eine neue Bedeutung zugesprochen, was den Aufstieg der Erfahrungsseelenkunde weiter begünstigt. Die Vermutung, dass Leib und Seele möglicherweise doch enger zusammenarbeiten als der Cartesianische Leib-Seele-Dualismus es nahelegt, wird mehr und mehr durch beobachtete Fälle von in Unordnung geratenen Seelenkräften bestätigt.¹⁶³ Diese erklärt Moritz in seinen Überlegungen zum Entwurf des Magazins so:

„Die thätigen Kräfte müssen mit den vorstellenden Kräften in einem gewissen Verhältniß stehen; sind sie gegen dieselben zu stark, und bekommen das Übergewicht, so ist dieses die Krankheit der Seele, und eben der Zustand, wo man oft klagt meliora video proboque, deteriora sequor; sind sie gegen dieselben zu schwach, so ist dieses ebenfalls eine Krankheit; die herrlichsten Entschließungen, die vortreflichsten Entwürfe werden nicht ausgeführt; schwinden sie ganz oder zum Theil, so ist dieses gleichsam eine Seelenlähmung, (...)“¹⁶⁴

Nur die genaue Kenntnis der beteiligten Seelenkräfte des Menschen befähigt diesen zum Handeln und bietet Erklärungen für die immer wieder auftauchenden Fälle von „Seelenlähmung“.¹⁶⁵ Das bedeutet, dass der anthropologische Zielpunkt Mensch über eine Instanz verfügt, die weitere Zielpunkte des Denkens beinhaltet. Es handelt sich um die Seele mit ihren Einzelkräften. Durch Erfahrung und Beobachtung sei ihnen auf die Spur zu kommen und eine Erfahrungsseelenkunde zu etablieren. Als grundlegend dafür ist die „anthropologische Wende“ in der Spätaufklärung anzusehen.¹⁶⁶ Wolfgang Riedel beschreibt den Zusammenhang zwischen Anthropologie und Erfahrungsseelenkunde so:

159 Riedel, W.: Erster Psychologismus. Umbau des Seelenbegriffs in der deutschen Spätaufklärung, in: J. Garber und H. Thoma (Hrsg.): Zwischen Empirisierung und Konstruktionsleistung: Anthropologie im 18. Jahrhundert, Tübingen 2004, S.1-19, hier, S. 1.

160 Riedel (2004), S. 1.

161 Als wichtige Markierungs- und Orientierungspunkte der Entwicklungen der Anthropologie des 18. Jahrhunderts führt Riedel auch Kants „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ (1798) sowie Moritz' „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“ (1783-1793) an.

162 Riedel (2004), S. 6.

163 Rene Descartes „Cogito ergo sum“ begründete den frühneuzeitlichen Rationalismus, das die Frühaufklärung maßgeblich beeinflusste. Der von ihm betonte Dualismus im Zusammenhang mit der Frage nach den Wechselwirkungen zwischen Leib und Seele bildet auch in der Spätaufklärung ein philosophisches Problem ab, das Auswirkungen auf alle anthropologischen Wissensbereiche hat. Vgl. dazu auch: Kreimendahl, L.: Philosophen des 17. Jahrhunderts, Darmstadt 1999.

164 MZE, Bd. I, erstes Stück, S. 29.

165 Vgl. dazu auch die Auswertung des Falles „Ein unglücklicher Hang zum Theater“ Kap. 7.1.4 und 7.1.5.

166 Riedel (2004), S. 17.

„Sowie die Psychologie empirisch wurde, wurde ihr Gegenstand, die Seele, zu einem problematischen Phänomen (während sie im Cartesianismus noch als das gegenüber der Körperwelt „leichter Erkennbare“ galt). [...] Noch im Jahrhundert der Aufklärung war so die Seele bereits „nicht mehr Herrin im eigenen Haus.“ Wie sehr, belegen dann die bekannten massenhaften „erfahrungsseelenkundlichen“ Fallberichte der psychologischen Magazine und Zeitschriften der achtziger und neunziger Jahre.“¹⁶⁷

Es handelt sich bei den Fallgeschichten nicht nur um fiktive literarische Figuren, sondern auch um Alltagsgeschichten. Das heißt, dass diese Fallberichte fest mit der Person des Bürgers und dessen biographischer Entwicklung verbunden sind.¹⁶⁸

1.4.2 Biographie und biographische Formate

Der Prozess biographischen Schreibens, „ist bereits für die Antike nachzuweisen; er hat aber noch im 18. Jahrhundert mit Konkurrenzbildungen wie ‚Vita‘, ‚Lebenslauf‘ zu existieren. Erst gegen Ende des 18. Jahrhundert setzen sich sowohl ‚Biographie‘ wie die Neubildung ‚Autobiographie‘ allmählich durch.“¹⁶⁹ Der Begriff und die Sache werden gegen Ende des 18. Jahrhunderts zu zentralen Punkten im Prozess der Etablierung des Bürgertums aber auch in der Verarbeitung melancholischer Erfahrungszusammenhänge. Unter dem Begriff Biographie verstehe ich im Rahmen meiner Untersuchung in Anlehnung an Theodor Schulze „einen Text, in dem die Geschichte eines einzelnen menschlichen Lebens erzählt oder beschrieben wird, dann aber auch das Leben selbst, das in diesem Text als eine Geschichte erzählt oder beschrieben wird.“¹⁷⁰ Die biographischen Subjekte in den Quellen können so als die Träger einer individuellen Geschichte, deren Handlung, die das Leben mit je eigenen Erfahrungen, deren Sammlungen, Aufschichten und Reflexionen (ab-) bilden, angesehen werden.¹⁷¹

Im „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“ liegen Ausschnitte aus biographischen und autobiographischen Texten und Erzählungen vor, die ich als 'biographische Fragmente' bezeichne. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit fasse ich unter diesen Begriff Texte unterschiedlicher Akteure, wie sie im Magazin zusammengestellt sind und die in je spezifischen Kompositionen von Welt- und Selbsterfahrung biographische Subjekte in ihren lebensgeschichtlichen Auseinandersetzungen mit der Welt zeigen. Bezug nehmend auf Alheit gehe ich weiter von Folgendem aus:

167 Riedel (2004), S. 11.

168 Moritz fordert in seinem Magazin gezielt zur Sammlung biographischen Materials auf und schlägt den potentiellen Lesern vor, Geschichten und Begebenheiten aus dem Verwandten- und Freundeskreis aufzuschreiben und einzusenden. Darauf wird in Kapitel 6 noch genauer eingegangen. Vgl. dazu auch: MW, Bd. I, S. 802.

169 Holdenried, M.: *Autobiographie*, Stuttgart 2000, S. 19.

170 Schulze, T.: Interpretationen von autobiographischen Texten, in: B. Frieberthäuser, A. Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim, München 1997, S. 323-340, hier S. 323.

171 Weitere Ausführungen zum Thema Biographie werden in den Kapiteln 1.4.2 und 3.5 vorgenommen.

„Die Biographie ist bei Konzepten dieser Art nicht primär Lernort; biographische Erfahrungen werden vielmehr zu Bildungsinhalten – Zugänge sind deshalb auch indirekt möglich – über historische oder literarische Autobiographien.“¹⁷²

Die Quellen können demnach nicht nur als empirisch-psychologisches Datenmaterial angesehen werden, sondern sind hinsichtlich ihrer lern- und bildungstheoretischen Gehalte ebenfalls bedeutsam.¹⁷³ Zugrunde liegt dieser Ansicht ein Bildungsverständnis, das die Wechselbeziehungen zwischen Ich und Welt als bildungsrelevante Verknüpfungen ansieht und damit die von der Aufklärung eher funktionalistisch gedeutete Auffassung von Bildung ablöst.

1.4.3 Bürger und Bürgerbegriff

Michael Maurer stellt in seiner Definition zum Terminus „Bürger“ fest, dass „das Verständnis dessen, was „ein „Bürger“ ist [...] erschwert [wird] durch das Nebeneinander eines sozial gebundenen Bürgerbegriffs und eines politischen Bürgerbegriffs, der mit „Staatsbürger“ präzisiert werden kann.“¹⁷⁴ Diese Schwierigkeit berücksichtigend, liegt dieser Arbeit die Auffassung vom Bürger als einem Träger bestimmter Normen und Werte in einer bürgerlichen Gesellschaft und Kultur zugrunde. Diese Normen und Werte werden durch Erziehung und Bildung zu etablieren versucht, mit dem Ziel, aus dem Menschen einen gebildeten, tugendhaften und am Gemeinwohl interessierten und Mitwirkenden zu machen.¹⁷⁵

In der Betonung der gesellschaftlichen Funktionen des Bürgers zeigen sich zugleich die an ihn herangetragenen Forderungen nach Moral und Tugend. Die aufgeklärte pädagogische Zielsetzung, den Menschen zum Bürger zu machen, bedingt im besonderen Maße den in der Aufklärung evident werdenden pädagogischen Grundwiderspruch zwischen der freiheitlichen Existenz des Menschen und der an Rollen und Normen gebundenen Existenz des Bürgers. Die Versuche der Integration der beiden Entwürfe bildet die Grundlage für die Dichotomie, aufgrund derer die Individuen in biographische Engpässe geraten, die zu Bildungsanlässen werden können.

Darüber hinaus hat die Verbindung von bürgerlicher Kultur und bürgerlichem Individuum noch einen weiteren Einfluss auf die Biographie des Bürgers. Sie dient nach der Ansicht Maurers nicht nur der Legitimation seines Handelns, sondern auch der „Abgrenzung des Bürgertums gegenüber dem Adel“. Das ist ein wichtiges Kennzeichen der allgemeinen Emanzipationsbewegungen in der Epoche der Aufklärung.¹⁷⁶

172 Ahlheit (1990), S. 46.

173 Diese Sichtweise auf die Quellen im Magazin erweitert den von Schrimpf vorgetragenen Ansatz des Magazins als einem Grundlagenkorpus zu einer eigenständigen psychologischen Wissenschaft. Vgl.: Schrimpf (1980).

174 Maurer, M.: Die Biographie des Bürgers. Lebensformen und Denkweisen in der formativen Phase des deutschen Bürgertums (1680-1815), Göttingen 1996, S. 32.

175 Vgl. dazu auch Kap. 3.3 „Bildung zum Menschen vs. Erziehung zum Bürger“.

176 Maurer (1996), S. 66.

1.5 Struktur und inhaltliches Vorgehen

Die Untersuchung gliedert sich in acht Kapitel. Nach der Beschreibung der Problemlage, den Erkenntnisinteressen und dem Forschungsstand wird im zweiten Teil der Arbeit die Entwicklung des Prozesses der Aufklärung im 18. Jahrhundert umrissen. Ausführlicher stelle ich die Phase der Spätaufklärung dar. Die Bezugnahme auf die Periodisierung des Aufklärungsprozesses ist wichtig um aufzuzeigen, inwieweit die charakteristischen Kennzeichen einzelner Phasen von Aufklärung auf Schwierigkeiten und Ambivalenzen verweisen.

Im dritten Kapitel geht es um die Verbindung von Aufklärung und Pädagogik. Es wird hierbei nicht primär der ideengeschichtliche Horizont der Pädagogik der Aufklärung beschrieben, sondern gezielt nach der Entstehung von Widersprüchlichkeiten und dem pädagogischen Umgang damit gefragt. Dazu ist es notwendig, punktuell auf die Ziele und damit auch auf die Ideen der philanthropisch-pädagogischen Arbeit einzugehen, um die Gegensätze zwischen Anspruch und Umsetzung der Aufklärung als pädagogischen Prozess zu beleuchten. Da besonderes Augenmerk auf der in die Krise geratene Aufklärung in Deutschland liegt, gehe ich gezielt auf die Beteiligung der philanthropisch orientierten Pädagogen an der Bearbeitung des ambivalenten Existenzverhältnisses zwischen Mensch und Bürger ein. Die Fragen sind: Wo zeigen sich Widersprüche und wie werden sie pädagogisch bearbeitet? Hierbei werden auch die für die spätere Auswertung der Quellen notwendigen pädagogisch-anthropologischen Implikationen des Aufklärungsprozesses herausgearbeitet und an die zuvor beschriebenen Kennzeichen und Widersprüchlichkeiten der Epoche angebinden.

Unter Beibehaltung der Perspektive auf Aufklärung als widersprüchlichem pädagogischem Prozess beschreibe ich in diesem Kapitel die Bereiche der individuellen und der gesellschaftlichen Aufklärung. Hieraus können die Anthropologien der Aufklärung, die ich als pädagogische Zielpunkte herausarbeite, abgeleitet werden.

Die dabei auftretenden Ambivalenzen belegen eine Manifestierung der pädagogisch-anthropologischen Kategorien Erziehung und Bildung, Glaube und Vernunft sowie Moral und Tugend. Sie bilden den kategorialen Auswertungshorizont der Quellen. Sie sind als spannungsgeladene Verbindungen darstellbar und münden in der ambivalenten Existenz des Menschen in der Rolle des Bürgers. Die Darstellung dieser Konstellation wird das dritte Kapitel beschließen.

Im vierten Teil der Untersuchung wird die bedeutende Rolle der Literatur im Prozess der Aufklärung genauer beleuchtet. Zunächst gehe ich auf die literarische Situation in der Spätaufklärung ein. Hier werde ich die Differenz zwischen den Zielen und der Umsetzung pädagogischen Handelns auf dem Gebiet der Literatur einbeziehen. Es zeigt sich hierbei, inwieweit die Konstruktion der fiktionalen Menschenbilder von den Pädagogen als Erziehungsmittel genutzt wurde. Es zeigt sich aber auch, dass die Adressaten der aufgeklärten Erziehungsbestrebungen eigene Lektürevorstellungen entwickelten und sich so mehr und mehr dem pädagogischen Zugriff entzogen. Neben den Pädagogen bilden auch andere Disziplinen Entwürfe vom Menschen im Medium der Literatur ab. Im Zuge dessen – und das stellt das Kapitel zur literarischen Anthropologie dar – diskutieren die Aufklärer mit unterschiedlichen professionellen Hintergründen über die Möglichkeiten und Grenzen der Bildsamkeit des Menschen mit Hilfe des Mediums Literatur.

In diesem Kapitel gehe ich deshalb der Frage nach, inwieweit die literarische Anthropologie bildende Funktionen übernommen hat. Dazu nehme ich Bezug auf den spätaufklärerischen Diskurs über die „innere Geschichte des Menschen“.¹⁷⁷ Das Kapitel abschließend stelle ich das „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“ als Ort anthropologischer Konzeptionen vor. Das leitet über zur Darstellung des Herausgebers Karl Philipp Moritz. Im fünften Teil der Arbeit umreißt ich zunächst das Leben und Werk von Moritz. Daran anschließend stelle ich dar, warum Moritz zugleich als Pädagoge und als Aufklärer zu berücksichtigen ist, der vor allem im spannungsgeladenen Kontext der Spätaufklärung für Neuorientierungen sorgen will. Nach den dafür notwendigen, vor allem beschreibenden Ausführungen komme ich zur Erarbeitung von Moritz' erfahrungsseelenkundlichem Bildungsprogramm und zu der Frage, ob sich zumindest theoretisch die von ihm vorgesehenen Beobachtungskategorien als pädagogische Instrumente zur Anwendung im Kontext der Bildungsbestrebungen des Ambivalenzen ausgesetzten Bürgers bewähren können.

Im folgenden sechsten Teil wird das Magazin als Quellengrundlage meiner Untersuchung ausführlich dargestellt und erläutert, worin es sich von anderen Periodika des 18. Jahrhunderts unterscheidet. Ich diskutiere hier, warum es als Medium mit erwachsenenbildnerischer Bedeutung angesehen werden kann. Dazu stelle ich Moritz' konzeptionellen Überlegungen zeitgenössische Kritiken gegenüber. Es soll gezeigt werden, dass mit seinen Kategorien der Beobachtung erwachsenenpädagogisch relevante Bildungsüberlegungen vorliegen, die die kritisch reflektierende Selbsterkenntnis in den Mittelpunkt stellt. Davon kann unter Rückgriff auf einen Bildungsbegriff, der Reflexivität als Kern annimmt, ausgegangen werden, da die von Moritz favorisierten Beobachtungskategorien auf die Fähigkeit zum Reflektieren bauen. Meine These, dass die von Moritz angestrebte Beobachtungshaltung das am Widerspruch leidende Individuum unterstützen kann, gewinnt hinsichtlich der in Kapitel 1 zitierten Sichtweise auf Erwachsenenbildung von Meueler eine noch stärkere Gewichtung.

Meueler sieht eine wichtige erwachsenenpädagogische Funktion in der Begleitung des Individuums bei dessen Beantwortung von Sinnfragen, die sich im Lebensverlauf ergeben.¹⁷⁸ Unter Rückgriff auf die Quellen wird geprüft, inwieweit die Überlegungen von Moritz von den biographischen Subjekten bereits einbezogen bzw. angewendet wurden. Dabei steht das rekonstruierte Selbstbild im Mittelpunkt, von dem ausgehend die Beobachtungsleistungen erfolgen sollen.

Im siebten Kapitel werden die Quellen aus dem Magazin ausgewertet und hinsichtlich der biographisch-bildungsrelevanten Konstruktionen ihrer Verfasser befragt.¹⁷⁹ Dazu

177 Moritz, K. P.: Anton Reiser. Ein psychologischer Roman, Stuttgart 2001, S. 6. Wird im Folgenden zitiert als AR, Seitenzahl.

178 Vgl.: Meueler (1982), S. 43.

179 Bei der hier verwendeten Ausgabe des in gedruckter Version nur noch schwer erhältlichen Magazins handelt es sich um die 1986 erschienene Ausgabe des Greno-Verlages Nördlingen, herausgegeben von P. und U. Nettelbeck, die wie Christof Wingerstzahn beschreibt, aufgrund des Verzichts auf Kommentare und Beseitigungen von Druckfehlern der Originalausgabe kritisch gesehen werden muss. Zum Zeitpunkt der Bearbeitung der vorliegenden Dissertation war die vollständige Digitalisierung sowie wissenschaftliche Edierung des Magazins noch nicht abgeschlossen, so dass auf diesen, nicht fehlerfreien, Neudruck aus dem Greno-Verlag zurück gegriffen werden musste. Auch die 1978 erschienene Ausgabe des Magazins von Bennholdt-

wurden sechs Quellen untersucht, deren Auswahl entsprechend einer Klassifikation von Biographien und unter Zuhilfenahme der von Moritz vorgeschlagenen Punkte zur Quellensammlung geschah.

Die erste Frage bei der Quellenauswertung lautete: Beziehen sich die biographischen Subjekte auf die pädagogisch-anthropologischen Wissensgebiete Erziehung und Bildung, Glaube und Vernunft sowie Moral und Tugend, kurz: Was soll das Individuum in der Spätaufklärung sein und was kann ‚Ich‘ sein?

Die zweite Frage lautete: Wie organisieren sie die individuell biographischen Erfahrungen mit diesen Wissensgebieten, zum Zwecke der Fruchtbarmachung der Widersprüche? Da wir es mit einem reflexiven Vorgang zu tun haben, der sich auf die individuelle Biographie zum Zwecke der Organisation der Erfahrungen bezieht, werde ich in der Auswertung die von Marotzki vorgeschlagene Vorgehensweise zur Untersuchung biographischer Bildungsprozesse anwenden.¹⁸⁰ Deshalb werde ich in den Quellen die synchronen und diachronen Reflexionsebenen identifizieren und nach den biographischen Konstruktionen zur Beherrschung des Widerspruchs zwischen den normativen Prämissen von Aufklärung und den wirklichen Lebenserfahrungen der biographischen Subjekte fragen.

Um die Aktualität der Ergebnisse einer solchen Auswertung historischer biographischer Quellen zu verdeutlichen, werde ich, das sechste Kapitel abschließend, eine Reinterpretation der Quellen vornehmen und dabei nach den identitätsbildungstheoretischen Gehalten in den Quellen fragen. Dazu beziehe ich mich auf den Ansatz von Heiner Keupp, weil er zum einen die historische Dimension bei identitätsbildungstheoretischen Überlegungen mit berücksichtigt und zum anderen den narrativen Aspekt dieser Art von Bildungsarbeit betont. So schließe ich unter Einbeziehung der Programmatik einer anthropologischen Erfahrungsseelenkunde mit dem imperativen Bildungsaufruf „Erkenne dich selbst!“ meine Untersuchung ab.

Thomsen und Guzzoni weist Fehler auf, da fälschlicherweise Texte aus dem 6. in den 7. Band eingesetzt worden. Vgl.: Wingertzahn, Chr.: Kommentar zur Internet-Ausgabe des Magazins. URL: <http://telota.bbaw.de/mze/> (Abruf: 22. 11. 2011). Beides, so Christof Wingertzahn, ist momentan vergriffen. Eine retrodigitalisierte Ausgabe des Originals ist über die Universität Bielefeld im Rahmen des Projekts zur Digitalisierung der Zeitschriften des 18. Jahrhunderts zugänglich. URL: <http://www.ub.uni-bielefeld.de/diglib/aufkl/magerfahrsgseelenkd/index.htm> (Abruf: 16.07.2010).

180 Marotzki, W.: Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung, in: Krüger, Marotzki (2006), S. 59-70.