

**Beiträge zur internationalen, interkulturellen,
politischen und historischen Erwachsenenbildung**



Daniel Straß

Das Versprechen der Persönlichkeit

**Über Theorien der Erwachsenenbildung und ihre
bildungsphilosophische Dimension**

Straß

Das Versprechen der Persönlichkeit

Beiträge zur internationalen, interkulturellen, politischen und historischen Erwachsenenbildung

herausgegeben von

Elisabeth Meilhammer und Eva Matthes

In dieser Reihe sind erschienen

Borinski, Fritz: The German Volkshochschule. An Experiment in Democratic Adult Education under the Weimar Republic. Herausgegeben, eingeleitet und mit Annotationen und einem prosopographischen Anhang versehen von Martha Friedenthal-Haase. Bad Heilbrunn 2014.

Scheidig, Falk: Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit. Bad Heilbrunn 2016.

weitere Bände in Vorbereitung

Daniel Straß

Das Versprechen der Persönlichkeit

Über Theorien der Erwachsenenbildung und
ihre bildungsphilosophische Dimension

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Diese Publikation wurde gefördert mit Mitteln der Internationalen Hochschule Liebenzell (IHL).

Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg unter dem Titel „Das Versprechen der Persönlichkeit. Eine Studie zum Persönlichkeitsbegriff in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ als Habilitationsschrift angenommen.

Gutachter:

Prof. Dr. Elisabeth Meilhammer

Prof. Dr. Eva Matthes

Prof. Dr. Johannes Fromme

Tag der Habilitation: 27.10.2021.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2022.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

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

Bildnachweis Umschlag: © elenabs / istockphoto.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-5957-8 Digital

ISBN 978-3-7815-2516-0 Print

Kurzzusammenfassung

Die Studie untersucht den Begriff der Persönlichkeit, der für das Verständnis von Persönlichkeitsbildung in Pädagogik und Erwachsenenbildung wichtig geworden ist. Dafür wird zunächst die geisteswissenschaftliche Methodologie erklärt und das Thema der Persönlichkeitsbildung aus den großen Theorien der Erwachsenenbildung/Weiterbildung heraus entwickelt. Der so entstehende Forschungsstand hat eine synchrone und eine diachrone Dimension, weil sowohl die heutige Theorielandschaft der Erwachsenenbildung in ihrem Gewordensein und ihren thematischen Spannungsfeldern überblickt wird, wie auch jüngere Begriffskonjunkturen der letzten Dekaden rekonstruiert werden.

Es zeigt sich, dass das bis zum ersten Drittel des 20. Jahrhunderts entwickelte Verständnis von Persönlichkeit einen tieferen Hintergrund in der Geschichte der Philosophie der Person hat. In der Bildungstheorie der (späten) Moderne lässt es sich auf die Formel verdichten: Person *ist* man, Persönlichkeit kann man in einem Prozess freier Selbstgestaltung *werden*. Da die dafür nötige Orientierung mit den in der jüngeren Theorieentwicklung dominierenden Zugängen empirischer Erziehungswissenschaft nur begrenzt leistbar ist, greift die Studie im Hauptteil kontrastierend auf drei philosophisch versierte Denker zur Erwachsenenbildung aus den 1950er-Jahren zurück: Fritz Borinski, Franz Pöggeler und Theodor Ballauff. Die vergleichende Analyse zu Borinskis soziologisch gewendetem Humanismus, zu Pöggelers religionsphilosophisch fundiertem Personalismus und zu Ballauuffs noetisch versierter Existenzphilosophie kommt zu dem Ergebnis, dass die gesellschaftstheoretischen und philosophischen Prämissen und Voraussetzungen im Menschenbild einen wesentlichen Einfluss darauf haben, wie die reflexive, horizontale und vertikale Dimension der Persönlichkeitsbildung konturiert werden. Schließlich zeigt sich, dass schon die bloße Existenz eines institutionalisierten Gefüges der Erwachsenenbildung/Weiterbildung einen Spiegel für die transzendierende Suchbewegung der Bildung des Menschen in seinem Lebenslauf darstellt, die unter der Chiffre „Als-Mensch-Vorankommen“ gefasst und gedeutet werden kann.

Abstract

The study examines the concept of character, which has become important for understanding character formation in education and adult education. For this purpose, the humanities' methodology is first explained and the topic of character formation is developed from the major theories of adult education/further education. The resulting state of research has a synchronic and a diachronic dimension because today's theoretical landscape of adult education is surveyed in its development and its thematic areas of tension, as well as more recent conceptual booms of the last decades are reconstructed. It turns out that until the first third of the 20th century, the understanding of character had a deeper background in the history of the philosophy of the person. In the educational theory of (late) modernity, it can be condensed into the formula: you are a person, you can become a character in a process of free self-design. Since the orientation required for this can only be provided to a limited extent with the approaches of empirical educational science that have dominated recent theory development, the main part of the study draws on three philosophically experienced thinkers on adult education from the 1950s: Fritz Borinski, Franz Pöggeler and Theodor Ballauff. The comparative analysis of Borinski's sociologically oriented humanism, Pöggeler's religious-philosophically founded personalism and Ballauff's noetically versed existential philosophy comes to the conclusion that the socio-theoretical and philosophical premises and prerequisites in the concept of man have a significant influence on how the reflective, horizontal and vertical dimensions of character formation to be outlined. Finally, it turns out that the very existence of an institutionalized structure of adult education/further education is a mirror for the transcending quest of man's education in his life course, which can be grasped and interpreted under the cipher „getting ahead as a human being“.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Einleitung – Persönlichkeit zwischen Psychologie und Pädagogik	11
1 Methodologische und methodische Vorbemerkungen	27
2 Forschungsstand	41
2.1 Synchrone Betrachtung: die Theorielandschaft der Erwachsenenbildung	42
Die theoriegenetische Produktivität von Freiheit, Gleichheit und Solidarität	45
Erwachsenenbildung zwischen Freiheit und Bindung	52
Erwachsenenbildung zwischen Gleichheit und Differenz	67
Erwachsenenbildung zwischen Solidarität und Selbstverantwortung	86
2.2 Diachrone Betrachtung: Begriffskonjunkturen in der Erwachsenenbildung	108
Bildung	109
Qualifikation	113
Schlüsselqualifikation	116
Wissen	120
Kompetenz und Performanz	127
Deutende Verdichtung zu den Begriffskonjunkturen	134
2.3 Der größere Rahmen: Persönlichkeit in der Tradition	139
2.4 Persönlichkeitseuphorie in der „Volksbildung“ und Ausklang	150
2.5 Zwischenbilanz und Erprobungen	156
3 Letzte Flaschenpost:	
Persönlichkeit in philosophisch versierten Ansätzen der Erwachsenenbildung	167
3.1 Detailanalyse zu den andragogischen Hauptwerken	174
Der ‚Mitbürger‘ als politische Persönlichkeit (Borinski)	174
Der Erwachsene als mündige und reife Persönlichkeit (Pöggeler)	191
Der Denkende als selbsttranszendierende Persönlichkeit (Ballauff)	207
3.2 Funktionsweise der Argumentationen	218
Die Aufwertung des Bürgers zum Mitbürger (Borinski)	222
Die moralische Aufladung der Humanontogenese (Pöggeler)	226
Die phänomenologische Apotheose des Denkens (Ballauff)	230
3.3 Bildungsphilosophie: Theoretische Ermöglichungsbedingungen	234
Borinski – soziologisch gewendeter Humanismus	234
Pöggeler – religionsphilosophisch fundierter Personalismus	266
Ballauff – noetisch versierte Existenzphilosophie	291
3.4 Relationierungen der Ansätze und ihrer Voraussetzungen	318
Gemeinsamkeiten	320
Grundlegende Differenzen	322

4	Konsequenzen:	
	Persönlichkeitstheoretische Folgerungen für die Erwachsenenbildung	335
4.1	Die reflexive Dimension der Persönlichkeitsbildung	340
4.2	Die horizontale Dimension der Persönlichkeitsbildung	343
4.3	Die vertikale Dimension der Persönlichkeitsbildung	352
5	Forschungsausblick:	
	Andragogische Persönlichkeitsbildung als „Als-Mensch-Vorankommen“	369
	Anhänge	384
	Literaturverzeichnis	391

Vorwort

Mit dieser Studie lege ich der Öffentlichkeit meine im Herbst 2020 an der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg eingereichte Habilitationsschrift vor, die für die Veröffentlichung noch einmal leicht verändert und aktualisiert wurde. Gerade im Zusammenhang mit der mehrjährigen Arbeit an diesem wissenschaftlichen Projekt gilt es, einer ganzen Reihe von Personen herzlich zu danken: Zunächst geht ein herzlicher Dank an Frau Prof. Dr. Elisabeth Meilhammer, die mich zu diesem Projekt ermutigt und sich viel Zeit für Beratungen, Rückmeldungen und wertvolle Hinweise genommen hat! Auch den anderen Mitgliedern des zum Habilitationsverfahren gehörenden Fachmentorats, Frau Prof. Dr. Eva Matthes und Herrn Prof. Dr. Johannes Fromme, bin ich sehr zu Dank verpflichtet –, nicht zuletzt auch für ihre differenzierten Gutachten zu dieser Arbeit. Dem Rektor meiner Heimatinstitution, der Internationalen Hochschule Liebenzell (IHL), Pfr. Prof. Dr. Volker Gäckle, ist herzlich für sein persönliches Interesse, die konstruktive Unterstützung und auch ermöglichte Freiräume in der Forschung an der IHL zu danken, ohne die dieses Projekt nicht zügig hätte zu Ende geführt werden können. Bei Ute Kühn, Annika Löwer und Marco Schoradt bedanke ich mich sehr herzlich für alle engagierte und akribische Arbeit hinsichtlich des Lektorats zu dieser Studie und bei Herrn Klinkhardt und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Klinkhardt-Verlags für die hilfreiche und freundliche Begleitung auf dem Weg zur Veröffentlichung.

Schließlich sollen noch zwei Ermöglicher Erwähnung finden, denen ich auf meinem akademischen Weg viel verdanke: Prof. Dr. Alfred Schäfer (Universität Halle-Wittenberg), bei dem ich zuerst als Tutor und dann im Rahmen eines Forschungsprojekts als studentische Hilfskraft mitarbeiten durfte, hat mir den Weg in die Wissenschaft im engeren Sinne geöffnet, von ihm habe ich mich auch zur Titelidee für diese Studie inspirieren lassen.¹ Prof. Dr. Bernd Dewe (gest. 2017) hat mir den Weg in die (akademische) Erwachsenenbildung geebnet und mir die Promotion und meine erste Mitarbeiterstelle am Institut für Pädagogik der Universität Halle ermöglicht. Seine Art zu denken und zu lehren, bleibt unvergessen.

Seit dem erfolgreichen Abschluss des Habilitationsverfahrens am 27. Oktober 2021 sind noch einmal mehrere Monate für die Aufbereitung des Manuskripts für den Verlag benötigt worden. Umso mehr freue ich mich, meine Arbeit nun final aus den Händen geben zu können, hoffend, dass sie einen Beitrag für das weitere Nachdenken über die Erwachsenenbildung liefert.

Bad Liebenzell im Mai 2022, Daniel Straß

¹ Vgl. Schäfer, *Das Versprechen der Bildung*.

Einleitung – Persönlichkeit zwischen Psychologie und Pädagogik

Das Wort „Persönlichkeit“ hat, „so will es scheinen“, „seine königliche Geschichte noch vor sich“.
(Hugo Gaudig)²

Diese Studie handelt von einem Versprechen im Rahmen der modernen Bildungstheorie: Dass der Mensch sich zur ‚Persönlichkeit‘ bilden könne. Dieses Versprechen verknüpft sich mit individueller ‚Vervollkommnung‘ und gesellschaftlichem Fortschritt. In der späten Moderne kommt das Versprechen an seine Grenzen. Die Bildung der Persönlichkeit gleicht nunmehr eher einer vergessenen Idee, wobei sich eine entsprechende Sehnsucht weiterhin beobachten lässt. Vergessen ist die Idee, weil außer einem meist von der Psychologie dominierten Persönlichkeitsverständnis häufig nur diffuse Forderungen nach einer irgendwie gearbeteten ‚Persönlichkeitsbildung‘ neben Wissensvermittlung und Kompetenzerwerb in Pädagogik und Erwachsenenbildung kursieren. Geblieben ist die Sehnsucht, weil die Gesellschaft realisiert hat, dass Verberuflichung und Professionalisierung das nicht ersetzen können, was die normative Idee der Persönlichkeitsbildung genährt hat: die Hoffnung auf Menschen, die sich für andere (und sich selbst) verantwortlich fühlen und so auch jenseits der Frage von vordergründigen Vorteilen gesellschaftliche Integration gewährleisten.

Das Vergessen lässt sich in der Geschichte von Pädagogik und Erwachsenenbildung in einer doppelten Wegbewegung von jenem ‚normativen‘ „Wertbegriff“ Persönlichkeit (F. Pöggeler) auf die 1960er Jahre datieren. Einerseits setzte eine „empirische Wende“ ein, für die aus wissenschaftstheoretischen Gründen und (bildungs-)ökonomischem Fortschrittsdenken das Konzept der Persönlichkeit zu wenig (empirisch) greifbar bzw. funktional war. Andererseits setzte in den späten 1960er Jahren wiederum eine Abgrenzung von dieser „realistischen Wendung“ ein, die sich schlagwortartig mit der Jahreszahl 1968 verbindet, aber weit über einzelne Stränge (neo-)marxistischen Denkens und kritischer Gesellschaftstheorie hinausreicht. Auch hier wurde – wenngleich aus anderen Gründen – die Persönlichkeit vergessen. Sie war im Verdacht, ein ideologisiertes bürgerliches Theorem zu sein, eine Kritik, die nirgends so gezielt gefasst wurde wie bei Horkheimer (1952):

„Die sogenannte Bildung der Persönlichkeit, die Verinnerlichung, die Rückwendung des gestaltenden Willens auf sich selbst, soviel positives sie auch gewirkt haben mögen, trugen doch zweifellos zur Verhärtung des einzelnen Menschen, zum Hochmut, zum Privilegienbewusstsein und der Verdüsterung der Welt bei. Indem unter dem Titel der Bildung der gestaltende Wille, und das heißt die Liebe, von der Realität auf das seiner eigenen Formung lebende Individuum sich zurückwandte, kündigte die Barbarisierung der Menschheit bereits im 19. Jahrhundert sich an. Es könnte – weiter – in unserem Fall so sein, dass eine der geistigen Ursachen der Bildungskrise gerade im Festhalten des aufs vereinzelte Ich bezogenen Bildungsbegriffs gelegen ist, in der Vergötzung des sich selbst genügenden Ichs, die vielleicht ein notwendiges Durchgangsstadium, jedoch ganz und gar keine ewige Norm war.“³

2 Gaudig, *Die Idee der Persönlichkeit*, 63.

3 Horkheimer, *Begriff der Bildung*, 414f.

Fast alle folgenden Stränge und Theorieentwicklungen haben in der einen oder anderen Weise eine Affinität zu diesen zwei Alternativen der 1960er Jahre: Beiträge zur Pädagogik und Erwachsenenbildung verstehen sich entweder als streng empirisch und können mit der normativen Wendung der Idee von Persönlichkeitsbildung wenig anfangen. Oder sie haben – wie die klassischen kritischen Ansätze – kein Problem mit der ‚Normativität‘, weil sie sich selbst ‚moralisch‘ auf eine bessere Gesellschaft beziehen.⁴ In jedem Falle tauchte in den kritischen Ansätzen – direkt oder indirekt – ein eigenes, positiv besetztes Verständnis einer kritischen, sozial verantwortlichen bis „sozialistischen“, ökologisch sensiblen Persönlichkeit am Horizont auf, die auch zur regulativen Idee für Bildungsprozesse wurde. Es kam aber häufig nicht zur Entfaltung des Gedankens, weil die Träger der Kritik nicht der Naivität geziehen werden wollten, man könne durch individuelle moralische Anstrengungen gesellschaftliche und strukturelle Probleme lösen.

So konnten (oder wollten) beide Stränge die vergessene Idee von der Bildung der Persönlichkeit nicht mehr einholen; sie konnten deshalb allerdings auch die gebliebene Sehnsucht nicht beantworten, die heute angesichts sozialer Wandlungsprozesse und zunehmender Erosionserscheinungen in der Gesellschaft weiterhin zu spüren ist.

Diese Arbeit findet in drei Beiträgen zur Erwachsenenbildung aus den 1950er Jahren eine letzte ‚Flaschenpost‘ aus der Zeit vor dem doppelten Vergessen.⁵ Mit Fritz Borinski, Franz Pöggeler und Theodor Ballauff treten drei Denker hervor, die die Schrecken des Nationalsozialismus erlebten und an einen auch bildungsbezogenen Neuanfang glaubten. Sie sind – nicht nur in ihrer weltanschaulichen bzw. philosophischen und bildungstheoretischen Orientierung – zum Teil grundverschieden. Letztlich sind sie nicht einmal durchweg für die „Bildung der Persönlichkeit“, aber kurioserweise restituieren sie diese noch in ihrer Kritik. Die vorliegende Studie widmet sich der Frage, ob sich mit ihren Antworten die untergründig gebliebene Sehnsucht nach Persönlichkeiten heute aufgreifen und für die Gegenwartsgesellschaft und ihre Bildungstheorie(n) sinnvoll fruchtbar machen lässt.

Um das Versprechen der Persönlichkeit nun im Folgenden präziser fassen zu können, muss der Persönlichkeitsbegriff im Rahmen dieser Studie erhellt werden. Dafür ist zunächst die

4 Dem Verfasser ist klar, dass gesellschaftskritische Beiträge sehr vielschichtig waren und dass ein Teil von ihnen an die Möglichkeit einer „nicht-normativen“ Kritik glaubte. Hier wurde die bürgerliche Gesellschaft an ihren eigenen Maßstäben der Humanität gemessen (und für zu gering befunden). Thematisierung von Ungleichheit und Missständen sind dann das Programm und die Annahme ist, dass die bloße Deskription hinreichend Kritikpotential enthält. Sie muss nicht von einer absoluten, besseren Welt ausgehen.

5 Die Idee einer ‚geistigen‘ Flaschenpost verdanke ich dem Selbstverständnis der Kritischen Theorie, welche erstmals in Adornos *Philosophie der neuen Musik* (1958, erstmals 1941) auftauchte und Jahrzehnte später von Willem van Reijen und Gunzelin Schmid Noerr aufgegriffen wurde. (Vgl. van Reijen/Schmid Noerr, *Vierzig Jahre Flaschenpost*, 8) Ihr Herausgeberband im Jahre 1987 fragte nach dem bleibenden Gehalt der 40 Jahre zuvor erschienen *Dialektik der Aufklärung*. Die Metapher spielte für die Herausgeber mit der doppelten Bedeutung: einmal das grundsätzliche Schicksal des Autors und seines Werks ohne zeitgenössisches Publikum, dann aber auch der Gestus des Unverstandenen, der seine Kritik begrifflich artikulieren muss, wohl wissend, dass sie sich im Begrifflichen nicht erschöpfend fassen lässt. Er ist auf „Gesten“ angewiesen, die „Erfahrungen“ auslösen können. Das wiederum wird im wissenschaftlich-objektivierenden Zeitalter nicht verstanden. Es bleibt „Flaschenpost“, auf deren Entdeckung zu einer verständigen Zeit man gegebenenfalls hofft. Oben ist mehr der allgemeine Sachverhalt gemeint, dass Erkenntnisse artikuliert und gleichsam hinterlassen werden können, die Zeiten überdauern und ggf. auch in neuen sozio-kulturellen Kontexten und Konstellationen im Sinne einer Erinnerung den aktuellen Diskurs befruchten können.

Beobachtung bemerkenswert, dass zumindest der Terminus der Persönlichkeit⁶ bis in die Gegenwart pädagogischen bzw. andragogischen Denkens und Handelns häufig Referenzpunkt in Theorie und Praxis ist. Mit den einleitenden Überlegungen bedeutet das etwas metaphorisch gesprochen: Die Sehnsucht nach ‚Persönlichkeiten‘ scheint lebendig zu sein. Zumindest sind ‚Persönlichkeiten‘ teils Ausgangspunkt, auf jeden Fall aber Ziel von modernen Bildungsbemühungen.⁷

Das zeigt sich bis heute in gesetzlichen Grundlagen,⁸ Verlautbarungen nationaler⁹ wie internationaler Organisationen,¹⁰ bildungspolitischen Initiativen und Forderungen,¹¹ Lehrplänen,¹² universitären Reflexionen,¹³ genauso wie – mittlerweile zunehmend – in Betrieben bzw. ökonomischen Kontexten, wo etwa in Stellenausschreibungen häufig nicht primär ‚Funktionäre‘ oder ‚Experten‘, sondern professionelle ‚Persönlichkeiten‘ zur Gestaltung eines bestimmten Tätigkeitsbereiches gesucht werden.¹⁴ Insofern scheint der Terminus der Persönlichkeit

6 Im Folgenden ist in jeweils unterschiedlichen Kombinationen vom „Terminus“ oder vom „Begriff“ der Persönlichkeit die Rede. Je nach Kontext betont Terminus eher das Vorkommen des *Wortes* in bestimmten Diskursen. Hier sind durchaus verschiedene Bedeutungen in der Geschichte zu ermitteln, was auch unter dem Punkt „Forschungsstand“ (Kap. 2) rekapituliert wird. Wo von „Begriff“ die Rede ist, ist dies eher im Sinne des engl. „concept of...“ gemeint, also einer mit dem Terminus verbundenen konzeptionell-programmatischen Idee.

7 Ob sie Ausgangs- und/oder Zielpunkt von Bildung sind, galt schon im Rückblick von Franz Sawicki um 1900 als unentschieden: „Nach der ersten Auffassung ist der Mensch von Haus aus Persönlichkeit, nach der zweiten soll er sich durch die Lebensarbeit erst dazu erheben [...]“ (Sawicki, *Das Problem der Persönlichkeit*, 261) Das erste Verständnis impliziert eine *ontologische* Aussage über die Wirklichkeit des Phänomens der Persönlichkeit ‚zwischen‘ Sinnenwelt und intelligibler Welt (Kant), das zweite Verständnis enthält auf dieser Basis eine *ethische* Zielstellung. Hier ist die Frage, inwieweit auf der Grundlage von Freiheit ein in sich geschlossener und harmonischer Selbstschöpfungsprozess gelingt. *Dieses* Verständnis ist für W. Dilthey Ergebnis der Entwicklung eines „Standes der Gebildeten“ im 18. Jahrhundert, wobei die „schöne, in sich befriedigte[n] Persönlichkeit als Ziel aller Erziehung gesehen“ wird. (Dilthey, *Grundlinien eines Systems*, 170) Wird Persönlichkeit als Leistung der Person verstanden, kann als einer von vielen ähnlich lautenden Zitatbelegen klassisch auch T. Ballauff angeführt werden: „Wir gehen wohl nicht fehl, wenn wir als traditionelles Bildungsziel die Persönlichkeit nennen.“ (Ballauff, *Systematische Pädagogik*, 33) „Traditionell“ bezieht sich hier bei Ballauff auf die Moderne bzw. auf das neuzeitliche Denken. Gegenpol der Orientierung an der Erziehung zur Persönlichkeit ist die Erziehung zum „Typus“, die in anderen „Zeiten und Völkern“ vorherrsche. (Vgl. a. a. O., 36)

8 Vgl. u. a. den Rechtsanspruch von Kindern und Jugendlichen in Deutschland auf „Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen *Persönlichkeit*“ im § 1 SGB VIII, Abs. 1; Hervorhebung D. S.

9 Die Bundeszentrale für politische Bildung hält in ihrem Themenblatt (Nr. 94) fest, dass „die Ziele der Bildung und Erziehung der Kompetenzerwerb und die Persönlichkeitsbildung“ sind. Es wird vorangestellt, dass das „Konsens zu sein“ scheint. (Vgl. Feifel-Thomas, *Lust auf Lernen*, 3).

10 Der Delors-Bericht der UNESCO (1997) enthält insbesondere in seiner vierten Säule des Lernkonzepts („Learning to be“) Bezüge auf die Persönlichkeitsentwicklung. Auch die anderen drei Bereiche („Learning to know“, „Learning to do“ und „Learning to live together“) haben die Persönlichkeit im Blick. Gebündelt heißt das: „Bildung ist der Kern der Persönlichkeitsentwicklung und der Gemeinschaft.“ (Delors, *Lernfähigkeit*, 15)

11 Vgl. u. a. die Initiative *Bildung der Persönlichkeit* der Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.).

12 Vgl. exemplarisch als eines von vielen Beispielen das „LehrplanPLUS-konkret“-Dokument des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung München: „Grundlegend für den bayerischen Lehrplan ist ein ganzheitliches Bildungsverständnis, das die *umfassend gebildete Persönlichkeit* zum Ziel hat und Bildung und Erziehung als Einheit betrachtet.“ (A. a. O., 10; Hervorhebung D. S.)

13 Vgl. etwa Spoun/Wunderlich (Hrsg.), *Studienziel Persönlichkeit* oder Oerter/Frey et al. (Hrsg.), *Universitäre Bildung*.

14 Dazu kritisch Pöggeler bereits 1995: „Wie leichtfertig heute noch mit dem Wertbegriff ‚Persönlichkeit‘ umgegangen wird, belegen Stellenangebote der Wirtschaft: Gesucht werden für leitende Funktionen ‚Führungspersönlichkeiten mit überdurchschnittlicher Begabung, guten Umgangsformen, soliden Fremdsprachenkenntnissen und reicher Berufserfahrung – Höchstalter 28 Jahre‘. ‚Personality‘ schreibt man heute Menschen zu, die

immer noch (oder wieder) einen beliebten Referenzpunkt in pädagogischen Feldern oder im bildungstheoretischen Denken abzubilden, in mancher Hinsicht sogar beliebter als andere Ziele pädagogischen Handelns wie die Erschließung von *Wissen*¹⁵ oder die Unterstützung bei der Hervorbringung von *Kompetenzen*. Letztere sind Vermögen zu situationsadäquatem Handeln, zeigen aber noch nicht zwangsläufig, mit welcher *Haltung* eine Person sich verschiedenen Herausforderungen stellt. Wissen und Haltung stehen aber in einer denknötwendigen Beziehung, weil man sich zu einem Wissen nicht nicht verhalten kann.¹⁶

So wichtig also Bezugspunkte wie das Wissen oder die Kompetenz für bildungstheoretisches Denken sein mögen, so sehr zeigt sich, dass sie nicht ohne die Frage der Haltung gedacht werden können. Und als der Ort der Integration von Wissen, Kompetenzen und Haltung wird klassisch die Persönlichkeit verstanden. Trotz ihrer diskursiven Beliebtheit scheint die Persönlichkeitsthematik allerdings nur schwer fassbar, was auch mit einer vielschichtigen Historie und dem Vorkommen in differenten Theorie- und sogar disziplinären Traditionen (Philosophie, Theologie, Psychologie, Pädagogik) zusammenhängt. Kann die Frage der Persönlichkeit im Hinblick auf die Psychologie als breit beforscht betrachtet werden, so ist – insbesondere in den letzten Jahrzehnten – gerade im Bereich der pädagogischen Disziplin der Erwachsenenbildung/Weiterbildung eine diesbezüglich unterbelichtete Situation zu beobachten.

Was bedeutet die psychologische Dominanz bei gleichzeitig unterbestimmter Diskurslage in Pädagogik bzw. Erwachsenenbildung? Um diese Frage beantworten zu können, sollen zunächst einige Reflexionen zum psychologischen Persönlichkeitsdiskurs folgen. Dieser hatte spätestens im Verlauf des letzten Jahrhunderts das Reden über Persönlichkeit ‚okkupiert‘ und dominiert dementsprechend auch das allgemeine Verständnis des Persönlichkeitsbegriffs. Mit dieser Entwicklung ging auch eine „Entsittlichung“ des vormals eher philosophischen, theologischen oder pädagogischen Verständnisses der Persönlichkeit einher. Das bedeutet: Persönlichkeit ist hier eher die Beschreibung der mehr oder weniger überdauernden Ausprägung einzelner Persönlichkeitsmerkmale. Diese sind alle für sich genommen und in Kombination beschreibbar und empfangen weder von einer ‚dahinter‘ liegenden ‚Seele‘ ihre Identität noch wird die Art dieser Ausprägung im Hinblick auf die Transzendentalien des Guten, Wahren und Schönen gewertet –, so dass etwa ‚gute‘ oder ‚böse‘ Persönlichkeiten diagnostiziert werden könnten.

Um diese vorangestellte These der „Entsittlichung der Persönlichkeit“ weiter zu erläutern, muss zunächst noch einmal grundlegender in die psychologische Tradition der Persönlich-

Autorität und Selbstbewusstsein, Empathie und Überlegenheit ausstrahlen. All das ist nicht einfach angeboren, sondern muss durch lebenslange Bildung (auch asketische Selbstbildung) erworben und erhalten werden.“ (Pöggeler, *Erwachsenenbildung als Persönlichkeitsbildung*, 41) Ähnlich auch als grundsätzliche Problemdiagnose in Aus- und Weiterbildung: „Nicht selten klagen heute Arbeitgeber und Dienstvorgesetzte über Reifungs- und Persönlichkeitsdefizite bei (nicht nur) Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern.“ (Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e.V., *Bildung*, 11) W. Gieseke wies auf das Interesse großer Unternehmen wie DaimlerChrysler an der „Formung und Entwicklung von Persönlichkeit“ (dies., *Lebenslanges Lernen und Emotionen*, 18) hin.

15 Das bloße Wissen, häufig auch als ‚tote Theorie‘ attribuiert, hat zumindest in populärwissenschaftlichen Debatten einen schlechten Ruf, weil häufig ‚praxisrelevante Kenntnisse‘ als bedeutsamer eingestuft werden.

16 So prinzipientheoretisch aufgezeigt bei A. Petzelt, *Grundzüge systematischer Pädagogik*. Wissen ist hier die *eine* Seite des klassischen „Geschäfts“ aller Pädagogik: *Unterricht* bezieht sich auf das Erlangen von Wissen. (Vgl. a.a.O., 12) Die andere Seite dieses Geschäfts ist der Aufbau von „Haltung“, traditionell im Raum der *Erziehung*.

keitsvorstellungen eingestiegen werden: „Das Wort Persönlichkeit, bestimmt als Inbegriff der ‚Einheit von Fühlen, Denken und Wollen‘, wurde durch W. Wundt in die einzelwissenschaftliche Psychologie eingeführt.“¹⁷ Persönlichkeit wird also terminologisch gegen Ende des 19. Jahrhunderts Thema der Psychologie, zu dieser Zeit besteht der Begriff aber – wie noch gezeigt wird – im Rahmen der person-philosophischen Tradition bereits seit Jahrhunderten. Hatte Julius Friedrich Bahnsen (1867) bereits charakterologische Studien betrieben, ging es auch in den folgenden Jahrzehnten in der psychologischen Tradition mehr um die Beschreibung bestimmter intrapersonaler Dispositionen und um ihre Ausprägung in Form von Persönlichkeitsmerkmalen sowie um interpersonelle Unterschiede. Neben den klassischen charakterologischen Entwürfen bei Ludwig Klages¹⁸, Philipp Lersch oder auch Robert Heiß kann als grundlegend für ein psychologisches Verständnis der Persönlichkeit im engeren Sinne Gordon W. Allport (1938) gelten.¹⁹ Allport und Henry Odbert hatten in den 1930er Jahren begonnen, aus Wörterbüchern Adjektive zu sammeln, die Persönlichkeitsmerkmale beschreiben konnten und diese zu umfassenderen Merkmalskombinationen reduziert und verdichtet,²⁰ woraus später die Big Five hervorgegangen sind. Seither hat sich der Diskurs weiter ausdifferenziert, wobei folgend noch auf einzelne Aspekte eingegangen wird.

Wenn wir zunächst noch einmal chronologisch an Wundts Definition ansetzen – Persönlichkeit als Einheit von Fühlen, Denken und Wollen –, dann ist das zunächst eine verbindende Formel, die einem Subjekt die Integration verschiedener Funktionen zuschreibt. Man kann aber auch eher genetisch – nicht im Sinne der Biologie, sondern im allgemeinen Sinne von Entstehung – fragen, was den Menschen in psychologischer Hinsicht konstituiert. Hier liegen in der psychologischen Forschung zunehmend drei Termini ineinander: Temperament, Persönlichkeit und Charakter.

Zur Beschäftigung mit dem, was heute vorwiegend Temperament genannt wird, gehören historisch z. B. die Säftelehre bei Hippokrates (Blut = Sanguis, gelbe Galle = Chole, schwarze Galle = Melanos, Schleim = Phlegma) und ihre Weiterentwicklung in die vier Temperamente bei dem griechischen Arzt Galen im 2. Jh. n. Chr. (Sanguiniker, Choliker, Melancholiker,

17 Graumann, *Historisches Wörterbuch der Philosophie: Persönlichkeit (Psychologie)*, Sp. 352.

18 Klages hatte 1910 seine *Grundlagen der Charakterkunde* veröffentlicht und gilt als der Erste, der eine „Charakterologie“ im Sinne einer „Theorie der Eigenschaften“ vorlegte. (Vgl. Roth, *Pädagogische Anthropologie* (I), 241) Klages differenzierte z. B. Begabungseigenschaften und Richtungseigenschaften, die man auch als Fähigkeitseigenschaften und Antriebsseigenschaften verstehen kann. „Die Begabungseigenschaften nennt er auch Mengeneigenschaften, weil es die Eigenschaften sind, in denen sich die Menschen nach der Quantität unterscheiden würden: Die Menschen hätten (individuell unterschieden) viel oder wenig Energie, Gedächtnis, Feinfühligkeit, Willensstärke usw. Er hat damit u. a. entdeckt, dass viele Eigenschaften auf einer vielleicht messbaren Skala liegen.“ (Ebd.) Klages kritisiert die Psychologie seiner Zeit, die in seinen Augen das Ganze (die Persönlichkeit) aus dem Blick verloren habe, zu Gunsten eines in Detailfragen zergliederten psychologischen Wissenschaftsbetriebs, der in positivistischer Manier um Aspekte wie Gedächtnis, logisches Schließen, Wahrnehmung etc. kreise. Negativ taucht hier als Referenz der Psychiater Emil Kraepelin (1856-1926) auf, während sich Klages für seine Anschlüsse u. a. positiv auf Carl Gustav Carus bezog.

19 Vgl. Allport, *Persönlichkeit* (im Folgenden wird die dt. Ausgabe von 1949 zitiert). Eine Kontinuitätslinie zwischen den früheren charakterologischen Konzeptionen, als „Vorläufer“ apostrophiert, und der Persönlichkeitspsychologie wird von Allport selbst hergestellt: „Die Bezeichnung *Charakterologie* [...] bezieht sich auf die verschiedenen Versuche, die in der Vergangenheit entwickelt wurden, um sich von den Formen menschlicher Individualität Rechenschaft abzulegen oder sie zu beschreiben. Das Wort selbst wurde zuerst von J. Bahnsen im Jahre 1867 benutzt. Aber trotz seiner relativen Neuheit eignet es sich sehr gut dazu, alle Vorläufer der modernen Persönlichkeitspsychologie zu kennzeichnen.“ (A. a. O., 57)

20 Vgl. Specht, *Charakterfrage*, 17f.

Phlegmatiker).²¹ Es kann und braucht hier nicht jeder weitere geschichtliche Beitrag rekonstruiert werden. Interessant ist aber jenseits mancher wissenschaftshistorischen Besonderheit, dass sich die vier genannten Grundausprägungen auch mit neueren Modellen der Persönlichkeitstheorie abbilden lassen, etwa dem weithin anerkannten Fünf-Faktoren-Modell (FFM) der sog. Big Five.²² Die klassischen Temperamente, die schon Hans Jürgen Eysenk als Kreuzungen zwischen emotionaler Stabilität/Instabilität und Extraversion/Introversion interpretierbar machte, finden sich also in möglichen Kombinationen von Merkmalsausprägungen der fünf Faktoren Neurotizismus (oder positiv: emotionale Stabilität), Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. In einer breiten und vielzitierten Meta-Analyse zu verschiedenen Zwillingsstudien (Vergleich von monozygotischen und dizygotischen Zwillingen in ihren jeweiligen ähnlichen Umwelten) konnten Bouchard und McGue 2003 aufweisen, dass diese Merkmalsausprägungen zwischen 42% (Verträglichkeit) und 57% (Offenheit für Erfahrungen) erblich sind,²³ d. h. dass „die Kinder etwa zur Hälfte die gleichen Persönlichkeitseigenschaften aufwiesen wie ihre biologischen Eltern“.²⁴

Eine genetische und neurobiologische Absicherung der Tatsache, dass das Temperament jener ‚Anteil‘ an der psychischen Gesamtstruktur des Menschen ist, der als zerebral veranlagt gelten kann, wurde durch die Forschungen des Genetikers und Psychiaters C. Robert Cloninger ermöglicht.²⁵ Die von ihm beschriebenen vier „Dimensionen des Temperaments“ – Vermeidungsverhalten (harm avoidance), Neugierde (novelty seeking), Abhängigkeit von Anerkennung (reward dependence) und Ausdauer (persistence) – lassen sich auf das Fünf-Faktoren-Modell beziehen und konnten mit bestimmten Hirnregionen in Verbindung gebracht werden. Forschergruppen um Ebstein und Benjamin konnten aufzeigen, dass es Beziehungen zwischen dem Dopaminsystem und dem Persönlichkeitsmerkmal Neugierde/Offenheit gibt²⁶ und Klaus Peter Lesch u. a. zeigten Gleiches für den Zusammenhang von Serotonin-Transmittersystem und Neurotizismus bzw. Schadensvermeidung.²⁷ Mit diesen Forschungen war der Zusammenhang zwischen Genetik, Botenstoffen im Gehirn und Persönlichkeitsmerkmalen aufgezeigt.

Wo neben dem Temperament im psychologischen Kontext von Persönlichkeit die Rede ist, „ist die Gesamtheit aller überdauernden individuellen Besonderheiten im Erleben und Verhalten eines Menschen“²⁸ gemeint. Beispiele für Persönlichkeitseigenschaften sind intelligent, aggressiv, gesellig, leistungsmotiviert, konservativ. „Überdauernd“ beziehe sich in der genannten Definition „auf Zeiträume von wenigen Wochen oder Monaten“²⁹.

21 Vgl. Bonelli, *Persönlichkeit, Charakter und Tugenden*, 220.

22 Die entsprechenden persönlichkeitspsychologischen Diskurse haben sich in den letzten Jahren stetig weiterentwickelt und auch neuere faktorenanalytische Ansätze generiert, etwa das Big Six oder HEXACO-Modell von Ashton und Lee. Solche und weitere Differenzierungen müssen hier nicht mitvollzogen werden, da die (empirische) Persönlichkeitspsychologie im Rahmen dieser *erziehungswissenschaftlichen* Studie gelegentlich vergleichend konsultiert, aber selbst nicht in ihrer Breite rekonstruiert werden kann.

23 Vgl. Bouchard/Mc Gue, *Genetic and environmental influences*, 4–45, hier insbes. 23.

24 Vgl. Bonelli, *Persönlichkeit*, 221.

25 Vgl. Cloninger, *The Temperament and Character Inventory* und ders., *Feeling Good*.

26 Vgl. Benjamin/Li/Patterson u. a., *Population and familial association*, 81–84, und Ebstein/Novick/Umansky, *Dopamine D4 receptor (D4DR) exon III polymorphism*, 78–80.

27 Vgl. Lesch/Bengel/Heils, *Association of anxiety-related traits*, 1527–1531.

28 Asendorpf, *Persönlichkeit*, 1327. Ähnlich spricht Pinquart im Hinblick auf die Big Five von „sehr allgemeine[n], situationsübergreifende[n] Reaktionstendenzen“ (ders., *Stabilität und Veränderung*, 37).

29 Ebd.

„Persönlichkeit setzt also eine kurzfristige Stabilität dieser Besonderheiten voraus. Damit können viele Persönlichkeitseigenschaften als Dispositionen aufgefasst werden, d.h. Tendenzen, bestimmte Situationen in bestimmter Weise zu erleben und sich dort in bestimmter Weise zu verhalten. Das schließt langfristige Veränderungen der Persönlichkeitsentwicklung nicht aus (Persönlichkeitsentwicklung).“³⁰

Im Unterschied zum Temperament ist die hier bezeichnete Tendenz, sich in den ausgeprägten Persönlichkeitsmerkmalen mehr oder weniger spezifisch zu Lebenssituationen zu verhalten, weniger als erblich angesehen. Es fließen hier sehr stark Umwelteinflüsse ein, die auf ein Temperament treffen, also Sozialisation und Erziehung. Die Grundstruktur des Temperaments wird also weiter geprägt durch verstärkende, hemmende oder neutrale Faktoren der Bildung von Persönlichkeit.³¹

Charakter, das Geprägte, in der Psychoanalyse gleichbedeutend mit Persönlichkeit und als Charakterologie abgelöst von der Persönlichkeitspsychologie, ist in der gegenwärtigen Fachsprache der Psychologie wegen des normativen Untertons seltener geworden.³² Wo der Begriff verwendet wird, kann er die Möglichkeit der Selbstprägung bezeichnen – „character is what people make of themselves intentionally“³³ –, d. h. den Sachverhalt, dass die menschliche Persönlichkeit nicht nur von Anlage- und Umweltfaktoren geformt wurde, sondern dass der Mensch sich zu Anlage und Umwelt noch einmal in ein Verhältnis setzen kann.³⁴ Er kann selbst entscheiden, was er liest, mit was er sich umgibt, welche Beziehungen er vorzieht und welche er meidet. Es geht bei Charakter also um das Selbstverhältnis des Menschen zur eigenen natürlichen und biographischen ‚Mitgift‘, ebenso um die Möglichkeit aktiver eigener Einflussnahme auf die zukünftige Selbstformung. Cloninger konnte neben den Dimensionen von Temperament hier noch einmal eigene „Dimensionen des Charakters“ aufweisen. Diese Ergänzung ging von der Beobachtung aus, dass Patienten mit Persönlichkeitsstörungen sich in den vier Dimensionen des Temperamentstests von gesunden Personen unterschieden, mithin eine Differenzierung von pathologischen und gesunden Persönlichkeitsdispositionen nicht möglich schien.³⁵ In Abhebung der Temperamentsdimensionen, deren neuronale Korrelate in den phylogenetisch ältesten Hirnarealen aufgewiesen werden konnten (kortiko-striatales und limbisches System) beschrieb Cloninger drei Dimensionen

30 Ebd. Bei dieser Gelegenheit wird auf eine für diese Arbeit wichtige Unterscheidung eingegangen: Wo von *Persönlichkeitsentwicklung* die Rede ist, ist eher das hier aufgerufene psychologische Verständnis gemeint, wonach sich Merkmalsausprägungen (z. B. im Rahmen der Big Five) über die Lebensspanne verändern können. Beispielsweise könnte der Grad an Gewissenhaftigkeit einer Person steigen oder sinken. Wo demgegenüber von *Persönlichkeitsbildung* die Rede ist, ist eher das pädagogische Verständnis intendierter Veränderungen gemeint, das sich auf wertbezogene Zielzustände (etwa im Rahmen der Charakterbildung) bezieht. Die Charakterdimensionen werden unten präziser ausgeführt und im Rahmen dieser Studie mit den klassischen Entwürfen der Erwachsenenbildung in Relation gesetzt. Eine strenge Trennung von Persönlichkeitsentwicklung und Persönlichkeitsbildung ist nicht möglich, wohl aber die Betonung der einen oder anderen Konnotation (je nach Kontext). Manchmal taucht auch der Begriff der „Entfaltung“ der Persönlichkeit auf. Wiewohl diese Metapher eher nicht auf intentionales Bilden (im Sinne von Formen) zielt, sondern auf eine Entwicklung der Kräfte und Vermögen von innen heraus, ist eher eine bildungstheoretische (als eine psychologische) Nähe gegeben, somit steht die „Entfaltung“ also der Persönlichkeitsbildung näher als der Persönlichkeitsentwicklung.

31 Vgl. Bonelli, *Persönlichkeit*, 221f.

32 Vgl. Asendorpf, *Charakter*.

33 Cloninger, *Feeling Good*, 44. Cloninger ergänzt diesen durchaus affirmativen Bezug auf Kant mit den Worten: „In other words, character is the reflection of personal goals and values.“ (A. a. O., 44f.)

34 Vgl. Bonelli, *Persönlichkeit*, 223f.

35 Cloninger, *Feeling Good*, 42.

des „Charakters“, die den phylogenetisch jüngeren und typisch menschlichen Hirnarealen zugeordnet werden konnten.³⁶

Diese Charakterdimensionen werden als Persönlichkeit des „Selbst“ (Self) konzeptualisiert³⁷ und folgen drei logischen Möglichkeiten der Subjekt-Objekt-Relation. Das Subjekt kann sich demnach zu sich verhalten (Selbstkonzept: Subjekt-Subjekt-Beziehung), es kann sich zu Mitmenschen verhalten (Konzept der Beziehung zu anderen: Subjekt-Objekt-Relation) und es kann sich fragen, inwiefern es an der Welt als einem Ganzen teilhat (Objekt-Objekt-Relation).

Cloninger hat reliable Messinstrumente für alle drei Ebenen ermittelt, sie empirisch beforcht und sie auch mit genetischen Studien zusammengeführt. Sein Temperament and Character Inventory (TCI) beschreibt infolgedessen neben den vier Temperamentsdimensionen drei belastbare „Charakterdimensionen“, die die drei Ebenen des „Self“ spiegeln. Diese sind die Selbststeuerung (Self-Directedness), die Kooperationsfähigkeit (Cooperativeness) und die Selbst-Transzendenz (Self-Transcendence). Es konnte aufgewiesen werden, dass Persönlichkeitsstörungen weniger als abgrenzbare Krankheiten („discrete diseases“) verstanden werden müssen, sondern sich durch geringere Messwerte auf den Skalen des Selbst abbilden lassen, mithin auf diesen Ebenen einen niederen Reifegrad („maturity“) abbilden.

Auf der Ebene der Selbststeuerung stellt sich so z. B. die Frage, ob jemand ein Selbstkonzept der Verantwortlichkeit und Zielgerichtetheit hat (Deskriptoren für starke Ausprägung u. a.: „responsible“, „purposeful“) oder primär (fremd-)beschuldigend und ziellos ist („blaming“, „aimless“). Bei der Kooperationsfähigkeit sind die Deskriptoren-Paare für hohe bzw. niedrige Werte u. a.: vernünftig/sachlich („reasonable“) versus voreingenommen („prejudiced“) sowie empathisch („empathic“) versus unsensibel („insensitive“). Im Hinblick auf die Selbst-Transzendenz werden z. B. genannt: idealistisch („idealistic“) versus opportunistisch-utilitaristisch („practical“³⁸) oder spirituell („spiritual“) versus materialistisch („materialistic“).³⁹

Bonelli bündelte den psychologischen Forschungsstand wie folgt:

„Zusammengefasst ist der Mensch in vielem – etwa Gene, Triebe, Temperament, Augenfarbe, Geschlecht, Eltern, Traumata und Muttersprache – determiniert. Und doch kann er aus den beiden Strängen ‚nature and nurture‘, die beide etwa zu 40 Prozent das Verhalten prägen, einen eigenen Charakter formen: Zu etwa 20 Prozent prägt der Mensch sei[n] Verhalten selbst. Diese seine Freiheit kann er durch wiederholte Willenshandlungen im Sinne des griechischen Begriffs der Tugend vergrößern.“⁴⁰

Dass Bonelli hier über die ‚Tugend‘ die praktische Philosophie wieder stärker in den (psychologischen) Persönlichkeitsbegriff ‚hereinholt‘, liegt auf der Linie der Positiven Psychologie, wie sie von Martin Seligman Ende der 1990er Jahre erneut in den Fokus gerückt wurde, und kann als bemerkenswert wahrgenommen werden. Denn es war – wie schon

36 Vgl. a. a. O., 35-78.

37 Vgl. a. a. O., 44ff.

38 Die eigene Übersetzung von „practical“ mit „opportunistisch-utilitaristisch“ ruft bewusst ein breiteres semantisches Feld auf. Die wörtliche Wiedergabe mit „praktisch“ ist im Deutschen kein Gegensatz zu „idealistisch“, weil man idealistische Ziele durchaus sehr praktisch verfolgen kann. Das semantische Feld soll zeigen, dass die Alternative in einer das Ich transzendierenden, weiten Perspektive besteht („idealistic“), der eine engführende „pragmatische“, vielleicht eben auch opportune und nur nach Nützlichkeiten fragende Sichtweise gegenübersteht („practical“).

39 Vgl. Cloninger, *Feeling Good*, 45.

40 Bonelli, *Persönlichkeit, Charakter und Tugenden*, 225.

angeklungen – gerade ein Kennzeichen der modernen persönlichkeitspsychologischen Forschungen, den Persönlichkeitsbegriff gewissermaßen zu ‚entsittlichen‘. Wo in irgendeiner Weise Ausprägungen von Persönlichkeitsmerkmalen beschrieben wurden, ging es nicht darum, zu beurteilen, ob dies (zum Beispiel unter moralischen Gesichtspunkten) ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ sei. Bis in aktuelle Sachbücher hinein begegnet dieser Trend, die Beschreibung von Persönlichkeitsmerkmalen von Wertungen freizuhalten.⁴¹ Zum Beispiel ist eine sehr introvertierte Disposition im Rahmen der Big Five zunächst nur eine Beschreibung, und entsprechende Deskriptionen sollten Persönlichkeit(en) beschreiben und nicht beurteilen. Die psychotherapeutische Praxis wusste natürlich schon lange, dass gewisse Ausprägungen für den betreffenden Menschen „dysfunktional“ sein können, was auch der Grund ist, warum therapeutisch an ihnen gearbeitet werden kann –, wenn schon nicht an zerebral veranlagten Voraussetzungen, dann doch zumindest an Reflexion und Reaktion. Ihre „Dysfunktionalität“ bedeutet aber nichts anderes, als dass eine Wertung im Hinblick auf den Wert des Nützlichen vorgenommen wird. Und dieser Wert kann zumindest in Zusammenhang mit anderen sittlich beschreibbaren Dimensionen stehen, was man sich ganz einfach schon daran vergegenwärtigen kann, dass eine möglicherweise „antriebslose“ persönliche Disposition zum Unterlassen prosozialen Verhaltens führen kann. Darüber hinaus war die Psychologie/Psychotherapie immer schon implizit genauso ‚normativ‘, wie es die allgemeine Medizin ist, die an Normwerte glaubt, die an die Idee von Gesundheit rückgebunden sind, und von diesen aus bzw. auf diese hin Patienten behandelt.

Alle Einzelaspekte zusammengenommen – Temperament als genetisch bedingte und von neurobiologischen Voraussetzungen bestimmte Größe, Persönlichkeit als mehr oder weniger überdauernde Verhaltensdispositionen (besonders auch in Folge von Sozialisation und Erziehung), sowie Charakter als Selbstformung – sind Teil der persönlichkeitspsychologischen Reflexion. Wenn in dieser Arbeit von der modernen ‚Psychologisierung der Persönlichkeit‘ die Rede ist, ist damit also nicht eine Abwertung der wertvollen Erkenntnisse in dieser Tradition gemeint, sondern jener Unterschied, der bis heute dazu führt, dass in psychologischer Hinsicht jede/r (!) immer schon Persönlichkeit ist, während das in pädagogischer Hinsicht für den „Wertbegriff“ Persönlichkeit (Pöggeler) nur unter bestimmten Voraussetzungen gilt. Dieser hätte eher eine Affinität zu den erst in jüngerer Zeit in der Psychologie wiederentdeckten Charakterdimensionen. Das Kreisen um diese Differenz – Persönlichkeit in der Psychologie und Persönlichkeit in Philosophie/Pädagogik – ist ein Motor der Forschung zu dieser Studie und wird noch verschiedentlich aufgegriffen. Die ‚Neuentdeckung‘ der Tugenden in Teilen der Psychologie, wobei ex negativo zum Teil sogar auf die Wüstenväter zurückgegriffen wird,⁴² könnten im Sinne einer proaktiven Arbeit an sich selbst den Missing Link darstellen, der psychologische und philosophische bzw. pädagogische Linien wieder stärker zueinander führt. Zugleich zeigt der Blick in den psychologischen Diskurs, dass wenn überhaupt, dann gerade der Erwachsene die Möglichkeit einer solchen selbstformenden Arbeit an sich hat.

41 Beispielsweise bemerkt die Berliner Psychologieprofessorin Jule Specht im Zusammenhang mit der von ihr – in Grenzen – für möglich gehaltenen Veränderung der Persönlichkeit: „Wird jedoch etwas so Tiefgreifendes wie die eigene Persönlichkeit verändert, dann müssen die Folgen dieser Veränderung unbedingt beachtet werden. Das ist insbesondere deshalb so zentral, da es nicht ‚die eine gute Persönlichkeit‘ oder ‚die richtige‘ Ausprägung eines Persönlichkeitsmerkmals gibt. Stattdessen ist jede Persönlichkeitsausprägung mal von Vorteil und mal von Nachteil.“ (Specht, *Charakterfrage*, 229)

42 Vgl. Ernst, *Wie uns der Teufel reitet*.

Damit ist gemeint, dass vielleicht „die Grundzüge“, nicht aber alle Eigenschaften der Persönlichkeit „in den ersten Lebensjahren ausgeformt werden und beim Eintritt ins Erwachsenenalter derart gefestigt sind, dass sie sich kaum mehr verändern lassen.“⁴³ Ein Pessimismus im Hinblick auf grundsätzliche Änderungen, wie er noch bei Freud anzutreffen war,⁴⁴ ist nicht mehr durch heutige Forschungsbeiträge gedeckt.⁴⁵ Zu einem differenzierten psychologischen Bild gehören eine gewisse Stabilität in den Persönlichkeitsmerkmalen ab dem ca. dreißigsten Lebensjahr, wobei anforderungsbedingte Wandlungen und Änderungen auf Basis von Erfolgsaussichten (z. B. bei Zielen) weiterhin geschehen können. Zudem gehört zur Differenzierung die grundsätzliche Unterscheidung von vergleichsweise änderungsresistenten Kernmerkmalen der Persönlichkeit (Fünffaktorenmodell „Big Five“) und eher variablen Oberflächenmerkmalen, die sich stärker situationsspezifisch zeigen und anderen sichtbar sind.⁴⁶ Zu letzteren gehören Einstellungen, Ziele oder auch Wertvorstellungen. Räumlich gesprochen liegen die Kernmerkmale eher tief in der psychischen Struktur des Menschen verankert und haben starke Wurzeln in den genetischen Anlagen. Bei den Kernmerkmalen ließen sich im Mittel untersuchter Gruppen im jungen Erwachsenenalter eine geringfügige Zunahme der Extraversion, der Offenheit für neue Erfahrungen, der Gewissenhaftigkeit und der Verträglichkeit – pointiert gesagt: positiver Ausprägungen von Eigenschaften – aufweisen, während der Grad an Neurotizismus, also der ängstlichen, vermeidenden, Ich-bezogenen Reaktionsstendenzen, abnahm. In der vierten Dekade des Lebens kann man eine weitere leichte Zunahme der Gewissenhaftigkeit (im Mittel) beschreiben, sowie eine weitere Abnahme des Neurotizismus. Zwischen 50 und 70 sind Veränderungen in den Ausprägungen nur noch gering, mit der Ausnahme, dass die Verträglichkeit hier zunimmt (typische Eigenschaften: verständnisvoll, hilfsbereit, altruistisch, kooperativ). Im 7. Lebensjahrzehnt nehmen Offenheit für Erfahrungen und Extraversion wieder ab, was bedeutet, dass hier gezeigt werden konnte, dass ältere Menschen „im Mittel etwas weniger wissbegierig als junge und mittelalte Erwachsene“⁴⁷ sind. In der Summe kann man also im Hinblick auf die Kernmerkmale sagen, dass sie sich über die Dekaden des Erwachsenenalters – mit Ausnahme der genannten Aspekte – insgesamt „gering“ bis „moderat“ positiv verändern. Das bedeutet auch: Die durch Anlage grundgelegten Eigenschaften bleiben stabil bzw. modifizieren sich leicht positiv, was

43 Eberle, *Zur Einführung*, 34.

44 Vgl. Bonelli, *Persönlichkeit, Charakter und Tugenden*, 221.

45 Für ein differenziertes Bild zu Veränderung und Kontinuität über die Lebensspanne vgl. Filipp/Staudinger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters* und Specht (Hrsg.), *Personality Development*. Die Forschungsbeiträge lassen zwei klassische idealtypische Extreme ausscheiden. Für das erste steht wohl Sokrates mit einer starken Betonung der Veränderung: „Denn auch von jedem einzelnen Lebenden sagt man ja, dass es lebe und dasselbe sei, wie einer von Kindesbeinen an immer derselbe genannt wird, wenn er auch ein Greis geworden ist: und heißt doch immer derselbe, ungeachtet er nie dasselbe an sich behält, sondern immer ein Neuer wird und Altes verliert an Haaren, Fleisch, Knochen, Blut und dem ganzen Leibe; und nicht nur an dem Leibe allein, sondern auch an der Seele, die Gewöhnungen, Sitten, Meinungen, Begierden, Lust, Unlust, Furcht, hiervon behält nie jeder dasselbe an sich, sondern eins entsteht, das andere vergeht.“ (Platon, *Symposium*, 207d, Rechtschreibung angepasst) Für das andere Extrem steht Freud, für den frühkindlich erworbene (problematische) psychische Dispositionen, wenn überhaupt, dann nur mit Mühe im psychoanalytischen Prozess reversibel sind. Grob gesagt ändern sich wichtige Persönlichkeitsmerkmale bis ca. 30 im Mittel zum Positiven („Reifung“), bleiben dann zwischen 30 und 60 im Großen und Ganzen stabil, wobei die Erklärungskraft genetischer Ursachen zu Gunsten von Umweltfaktoren nachlässt. Im höheren Erwachsenenalter kommt dann wieder mehr Flexibilität in die Rangplatzfolge (zunehmende Instabilität), vgl. Specht, *Charakterfrage*, 37-99.

46 Vgl. für die folgenden Ausführungen Pinquart, *Stabilität und Veränderung*.

47 A. a. O., 38.

dann mit Umwelteinflüssen zu erklären sein muss. Dies ist auch naheliegend, denkt man etwa an die Zunahme von Offenheit und Extraversion im jungen Erwachsenenalter, in dem durch gesellschaftliche Anforderungen (Studien- bzw. Berufswahl) oder Partnerschaftswahl auch neue soziale Rollen übernommen und bestimmte Eigenschaften eher abgerufen werden (müssen). So können auch für die anderen Etappen im Rahmen einer Psychologie der Lebensspanne eher soziokulturelle Anforderungen beschrieben werden, die einen Effekt auf die Persönlichkeitsentwicklung der Menschen haben.⁴⁸ Die Übernahme von sozialen Rollen kann positive Veränderungen zeitigen, insofern sie zu bewältigen sind oder aber auch Stabilität anfragen.

„So fanden verschiedene Studien, dass das Eingehen einer Partnerschaft mit einer Abnahme von Neurotizismus und einer Zunahme von Extraversion und Gewissenhaftigkeit verbunden war. Eine Partnerschaft wirkt also emotional stabilisierend, fördert Geselligkeit und verlangt ein gewisses Maß an Verlässlichkeit. Beim Übergang in die Berufstätigkeit kommt es zu einer stärkeren Zunahme der Gewissenhaftigkeit als bei gleichaltrigen jungen Erwachsenen, die sich noch im Ausbildungssystem befinden.“⁴⁹

Neben diesen Befunden zu durchschnittlichen Werten der Kernmerkmale lässt sich aus der Forschung zu interindividuellen Unterschieden noch ergänzen, dass bei 18-22-Jährigen die korrelative Stabilität im Mittel etwa bei 0,5 lag, bei 50-59-Jährigen bei 0,75. Diese höhere Korrelation bei Älteren bedeutet, dass weniger Flexibilität in der Rangreihe der Eigenschaften von Merkmalsträgern beschreibbar ist. Das heißt: „Es kommt im jungen Erwachsenenalter häufiger vor, dass sich verschiedene Personen auch in unterschiedlichem Ausmaß verändern.“⁵⁰

Auf der Ebene von Oberflächenmerkmalen wie Einstellungen, Zielen oder Wertvorstellungen zeigt sich eine höhere Veränderbarkeit. Beispielsweise ändern sich zwar nicht die Anzahl der Lebensziele, dafür aber die Zielinhalte. Gewinnorientierte Ziele (z. B. Ausbau der Kompetenzen, berufliche Karriere, Vermehrung materieller Güter) können im Hinblick auf Verbesserung, Erhaltung oder Vermeidung von Verlusten gruppiert werden, wobei sich im jungen Erwachsenenalter besonders Ziele der Verbesserung zeigen, während Ältere eher den Ist-Zustand erhalten oder Abstieg vermeiden wollen. Dennoch seien noch jüngere Senioren bei allen drei Arten von Zielen etwa gleich häufig vertreten.

„Schlüsselt man die Zielinhalte und die Prozesse der Zielverfolgung nach zentralen Lebensbereichen auf, so sind Ziele im jungen und mittleren Erwachsenenalter am häufigsten auf den Beruf, die Familie und Freundschaften ausgerichtet. Ab dem 6. Lebensjahrzehnt beziehen sich Ziele am häufigsten auf die Bereiche Familie, Gesundheit und Erhalt der geistigen Fitness [...]“⁵¹

Zielinhalte und Prozesse der Zielverfolgung sind ferner von vorhandenen Ressourcen und damit (sich verändernden) Erfolgsaussichten abhängig. Jüngere Erwachsene sind hartnäckiger in der Zielverfolgung, Ältere sind flexibler in der Zielanpassung. Klaffen Ziele und Zielerreichung nicht zu weit auseinander, ist trotz geringerer Zielstellung ein subjektives Wohlbefinden im Alter möglich. Ein wichtiger Aspekt ist ferner die verbleibende Zeit für den Kompetenzerwerb und die Kompetenzanwendung, die von Erwachsenen eingepreist wird.

48 Vgl. Schmidt-Hertha, *Erwachsenenalter*.

49 Pinquart, *Stabilität und Veränderung*, 39.

50 Ebd.

51 Ebd.

Wenn weniger Zeit verbleibt, gibt es entsprechend ein geringeres Interesse am Erwerb neuer Kompetenzen und es stehen eher soziale Aktivitäten und Kontakte im Blickfeld, die auch kurzfristig Zufriedenheit ermöglichen. Bei allen Faktoren, Kernmerkmalen wie Oberflächenmerkmalen, kommen interindividuelle Unterschiede hinzu, die Einflüsse auf Stabilität wie Veränderung haben können, wie z. B. besondere Lebensereignisse.

Da alles in allem die psychologische Forschung gerade auf der Ebene der Oberflächenmerkmale, zu der Werte, Einstellungen und Ziele gehören, eine höhere Variabilität über das gesamte Erwachsenenalter postuliert, kann auch davon ausgegangen werden, dass die Dimensionen des Charakters (Cloninger) grundsätzlich beeinflussbar sind. Waren manche früheren Erkenntnisse aus der Psychoanalyse dazu angetan, frühzeitige Prägungen (vor allem: Schäden) als relativ irreversible und geronnene Dispositionen zu verstehen, zeigen die Forschungen eben auch, dass eigentlich gerade und besonders erwachsene Menschen durch die Zunahme an reflexiven Möglichkeiten (wie sie z. B. auch in Folge eines Persönlichkeitstests gefördert werden können) und durch intentionale Arbeit an sich selbst die eigene Persönlichkeitsentwicklung (positiv) beeinflussen können. Bonelli formuliert im Anschluss an die Forschungen Cloningers entsprechend:

„Damit ist vor allem eines gesagt: Der Mensch ist aus naturwissenschaftlicher Hinsicht in allerletzter Konsequenz doch frei. Er hat mit dem Neokortex das Potenzial zur Selbstprägung bekommen, das Potenzial in sich und um sich herum Ordnung zu verwirklichen – oder eben nicht. Und genau darin besteht ja die Freiheit des Menschen. Während seine Neigung zu Schadensvermeidung, Neugierde und Abhängigkeit von Belohnung größtenteils genetisch geprägt ist (Dimensionen des Temperaments), ist es seine persönliche Entscheidung, ob er selbstvergessen, hilfsbereit und tolerant handeln will oder eher fremdbeschuldigend, voreingenommen und rachsüchtig (Dimensionen des Charakters).“⁵²

Für die Erwachsenenbildung sind vor diesem Hintergrund v. a. intentionale und reflektierte Veränderungen Erwachsener interessant: Voraussetzungen von Natur und sozialer Prägung müssen nicht mehr als blindes Schicksal hingenommen werden bzw. laufen nicht mehr im Rücken der Akteure ab, sondern können intentional zum Thema von Lernprozessen gemacht werden. Es spricht also viel dafür, dass Erwachsene gezielt ihre Persönlichkeitsentwicklung bzw. -bildung fokussieren können.

War oben bereits die Unterscheidung des psychologischen vom pädagogischen Verständnis der Persönlichkeit angesprochen worden, könnte nun der Eindruck entstanden sein, dass es doch auch große Nähe gibt und die Psychologie keine grundsätzlich anderen Bezugspunkte im Vergleich zur Pädagogik hat. Worin besteht dennoch der Unterschied?

Die analytische Trennung zwischen Psychologie und Pädagogik (bzw. Andragogik/Erwachsenenbildung) bestimmt sich einerseits über das schon beschriebene Kennzeichen psychologischer Forschung, beschreibbare Persönlichkeitsmerkmale nicht moralisch zu bewerten, und andererseits über den in der Psychologie stärker enthaltenen klinischen Problemfokus. Zumindest für den klinischen Bereich bzw. für die Psychotherapie geht es vor dem Hintergrund des binären Codes krank – gesund⁵³ um die Wiederherstellung psychischer Gesundheit oder zumindest die Abmilderung bzw. Einhegung der negativen Konsequenzen von Persönlichkeitsstörungen oder anderen intrapsychischen Belastungen. Das „Geschäft der Pädagogik“ (Petzelt) prozessiert demgegenüber auf den beiden – denknotwendig miteinander

⁵² Bonelli, *Persönlichkeit, Charakter und Tugenden*, 223.

⁵³ Es muss nicht von Krankheit die Rede sein; der Begriff der Störung zeigt einen ähnlichen Problemfokus.

verbundenen – Achsen von Wissen und Haltung. Pädagogen haben es demnach immer mit Wissensaufbau und Arten des Sich-Verhaltens zu diesem Wissen zu tun. Das prägt die Persönlichkeit und die Möglichkeiten der Selbstformung –, und zwar ohne, dass es mit einem Leidensdruck oder psychischen Problemen auf der Seite der Lernenden verbunden sein muss.

Die Foki von Psychologie und Pädagogik bzw. Erwachsenenbildung lassen sich also unterscheiden. Gleichwohl bleibt die Psychologie untergründiger Verweisungszusammenhang und hilfreicher Gesprächspartner der vorliegenden Studie, die sich mit dem pädagogischen Persönlichkeitsbegriff befasst. Das hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass einzelne Entscheidungen (1) zu Handlungen führen können (2), deren Mehrfachvollzug Haltungen (3) bzw. Tugenden mitbestimmt und letztlich den Charakter (4) der Persönlichkeit (5) formt.⁵⁴ Das Zusammenspiel der fünf Aspekte zeigt zugleich eine zirkuläre Logik, weil einzelne Entscheidungen auch von Persönlichkeiten getroffen werden, die diese Akte nicht aus dem „Nichts“ vollziehen, sondern immer auch auf Basis vorher getroffener und ‚in Charakter geronnener‘ Entscheidungen. Insofern wird am Ende der Studie auch auf die Möglichkeit der Charakter-Dimensionen Selbststeuerung, Kooperationsfähigkeit und Selbsttranszendenz zurückzukommen sein.

Hier deutet sich aber bereits am Horizont eine Vorstellung von Persönlichkeitsbildung an, die auf ihre Möglichkeiten in und durch Erwachsenenbildung befragt werden kann. Dies ist keinesfalls eine grundsätzlich neue Perspektive. Denn während in der gegenwärtigen Bildungslandschaft sich wohl die meisten Angebote auf ein bestimmtes Wissen (oder Kompetenzerwerb) beziehen, ist zumindest für die Geschichte der Erwachsenenbildung die Persönlichkeitsbildung (und ihr integraler Bestandteil der Haltungsfrage) immer auch ein wichtiger Reflexionsgegenstand gewesen.

Im letzten Jahrhundert war dies etwa in neuhumanistischen und kulturpädagogischen bzw. geisteswissenschaftlichen Traditionsträngen der Fall. Zeitweilig glaubte man derart stark an das ‚Versprechen der Persönlichkeit‘, dass in gebildeten Persönlichkeiten sogar die Überwindung von Kultur- und Bildungskrisen möglich schien.⁵⁵ Allerdings war hier auch die Gefahr zu jener Hypertrophierung der Persönlichkeitsidee angelegt, die in großen Persönlichkeiten mit Gestaltungskraft und Intensitätsverhältnis zur Kultur auch durchaus mal einen „Führer“ erblicken konnte.

⁵⁴ Vgl. Henz, *Systematische Pädagogik*, 67.

⁵⁵ Hermann Rolle konstatierte 1926 eine „Bildungskrisis“, zu deren Überwindung er sich u. a. auf den Neuhumanismus, Friedrich Paulsen, Friedrich Wilhelm Foerster, Georg Kerschensteiner und Eduard Spranger bezog. Persönlichkeit ist hier Rezipient und Produzent „objektiver Kulturgüter“ (vgl. ders., *Bildungskrisis*, 158ff.), denn es gibt eine „gegenseitige Verschränkung von Seele und Kultur“ (a. a. O., 159). Rolle bemüht sich also um eine Vermittlung der formalen Bildungsidee (Übung des „ganzen Menschen in der Fülle seiner Kräfte“ –, aber ohne gesellschaftliche Zwecke) mit materialen Ansätzen (z. B. Betonung des ‚objektivierten‘ Wissens in einer Kultur). Die Menschen schaffen eine werthaltige Kultur (Wertgestaltungsfähigkeit), die von einzelnen Seelen auch als solche empfunden werden (Wertempfänglichkeit) und wiederum zu Kultur aufgebaut werden kann (Wertgestaltungsfähigkeit). Wertempfänglichkeit spielt also eine bedeutende Rolle in der Hoffnung auf „Persönlichkeiten“, wobei es von Mensch zu Mensch in der seelischen Struktur (heute würde man sagen: in Temperament bzw. Persönlichkeit) verschiedene Präferenzen für die Erfassung und Gestaltung von Werten gibt. Letztlich bleibt in allem aber die Werte aufnehmende und *darin* ihre Individualität entwickelnde Persönlichkeit normativer Bezugspunkt. Ähnlich ist es auch in der Erwachsenenbildung der Zeit, z. B. bei Robert v. Erdberg (1918), der vom „Ehrentitel“ Persönlichkeit spricht. (Details dazu finden sich unter 2.3.)

Spätestens ab den 1960er Jahren wurde das Lernen und die Bildung erwachsener Menschen allerdings stärker im Hinblick auf Qualifikationen, auf Wissen oder auf Kompetenzen hin durchdacht. Die Persönlichkeit, die ja die personale Voraussetzung von Bildungsprozessen abgibt, war nur noch selten im Blickfeld pädagogischer Diskurse und Forschung.

Auch gegenwärtig ergibt sich die ambivalente Situation einer (in Pädagogik/Erwachsenenbildung) unterbelichteten oder diffusen Forschungssituation bei gleichzeitig vorgeblich hohem Interesse aus Theorie und Praxis. Oder in der eher poetischen Formulierung des Vorworts: Die ‚Idee‘ ist vergessen, die ‚Sehnsucht‘ ist geblieben. Das hängt sicherlich auch mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen und pessimistischen Zeitdiagnosen zusammen, die in Zeiten neuer Unübersichtlichkeit von ‚Persönlichkeiten‘ auch Integrationskraft und Zusammenhalt erwarten.

Es ist eine Situation, in der die Persönlichkeit manchmal Referenzpunkt pädagogischer Forderungen ist, und gelegentlich sogar – wie zu Beginn des 20. Jahrhunderts – ein „Zauberwort“⁵⁶, in das all jene Hoffnungen projiziert werden, die sich mit den Bildungszielen von Wissen und Kompetenz nicht hinreichend abbilden lassen, aber dennoch für umfassend kompetente Arbeitnehmer oder gar allseits gebildete Menschen mit entwickelten Tugenden veranschlagt werden müssen. Was aber ist dieses Mehr, das die Persönlichkeit offenbar begrifflich birgt und zu dem hin ‚gebildet‘ werden soll?

Das alltägliche Verständnis, das sich aus verschiedenen geschichtlichen Wurzeln speist, hat zumindest ein Bild in groben Konturen vor Augen: Persönlichkeiten werden neben der dominierenden psychologischen Konnotation bestimmter psychischer Dispositionen mit Authentizität verbunden. Sie verbiegen sich nicht, sie haben nicht nur Wissen, sondern auch Urteilskraft, sie sind an Werte gebunden, die sie nicht dem Opportunismus opfern, ihre Person spiegelt ein ‚stimmiges Gesamtkonzept‘ und begegnet nicht als zerrissen oder fragmentiert. Wo sie als zerrissen und fragmentiert begegnet, kann dies Teil einer wiederum schöpferisch-ästhetischen Inszenierung sein, die auf die Flüchtigkeit und Fluidität heutiger Identitäten hinweist, was allerdings wiederum ein letztlich reflektiertes Subjekt voraussetzt. Persönlichkeiten können Emotionen zeigen, lassen sich aber nicht von ihnen ‚regieren‘, sondern von Vernunft. Sie übernehmen Verantwortung und sind Vorbild für andere. Obgleich sich für fast jede dieser Eigenschaften eine Wurzel in der Philosophiegeschichte seit Platon finden lassen würde, handelt es sich eben darum: um Projektionen eines diffusen, alltäglichen Verständnisses.⁵⁷

56 Gaudig, *Die Idee der Persönlichkeit*, 63.

57 Neben alltäglichen Verständnissen gibt es natürlich elaborierte Ausführungen, die aber auch nicht gänzlich des Problems der drohenden Beliebigkeit entraten. Das kann man sich beispielhaft an einer Passage bei H. Henz vor Augen führen, der im Rahmen der Erörterung pädagogischer Gesamtzielkonzepte festhält: „Zu einer solchen Persönlichkeit [d. h. einer mündigen, humanen, sozialen Persönlichkeit, die die ihr innewohnenden Potentiale realisiert hat, D. S.] wird der Mensch durchschnittlich erst in höherem Alter, wenn er sich zur ‚Existenz‘ gegen das herabziehende ‚Man‘ durchringt, wenn er von bloß äußerlicher Aktivität zur Innerlichkeit kommt, zur ‚Individuation‘ gelangt, wenn er die Krisen des Lebens mutig voranschreitend durchläuft, Dunkelstrecken standhaft überwindet, nach dem Fallen das Aufstehen gelernt hat. Menschliche Persönlichkeit vervollkommenet sich in der Annahme der Schicksalsschläge und -gaben, im Durchgehen durch ‚Grenzsituationen‘, im Wagnis der Weisheit und Liebe trotz des unaufhörlichen Halbdunkels menschlichen Denkens, Glaubens und Vertrauens (Wust), im Heroismus unauffälliger Pflichterfüllung, im stillen Vollzug der zunächst heranstehenden Tat der Pflicht und Barmherzigkeit. Jugenderziehung hat zu einem solchen Leben und Standhalten fähig und bereit zu machen. Sie muss darum in ihrem Wesenskern ‚ermutigende‘ Erziehung sein.“ (Henz, *Systematische Pädagogik*,

Will man festeren Grund unter die Füße bekommen, scheint eine neue systematische Beschäftigung mit dem Begriff der Persönlichkeit angezeigt. Die vorliegende Studie widmet sich diesem Projekt. Erhofft wird davon ein genaueres Verständnis dazu, mit welchen inhaltlichen Konstituenten der Terminus der Persönlichkeit zu bestimmten Zeiten und in bestimmten gesellschaftlichen Konstellationen ‚pädagogisch produktiv‘ wurde. Damit ist jenes ‚Mehr‘ gemeint, welches die bloß psychologische Deskription von Persönlichkeitsmerkmalen übersteigt und damit überhaupt erst die Forderungen nach Persönlichkeitsbildung sinnvoll werden lässt. Denn im Sinne des rein psychologischen Verständnisses ist wie bereits konstatiert jede/r immer schon Persönlichkeit.

Lässt sich der Persönlichkeitsbegriff entsprechend pädagogisch aufhellen, kann möglicherweise auch ein systematischer Beitrag dazu erwartet werden, wie Persönlichkeiten beschaffen und durch Bildungsprozesse begleitet werden müssen, wenn sie gegenwärtige gesellschaftliche Anforderungen und Wandlungsprozesse bestehen wollen.

Dies ist v. a. im Hinblick auf Erwachsene virulent, weil hier – Differenzierungen wurden oben genannt – die Persönlichkeit einerseits als ‚gefestigter‘ gilt und zugleich als (vergleichsweise) handlungsfähiger. Die Gleichzeitigkeit beider Aspekte ist entscheidend. Deswegen sind gerade Erwachsene bzw. ist die pädagogische Disziplin der Andragogik/Erwachsenenbildung ein guter Ort für das genannte Forschungsanliegen.

Die Redeweise von der ‚kindlichen Persönlichkeit‘ kann wiederum psychologisch durchaus verständlich sein, macht aber die normativen Implikationen und den pädagogischen Mehrwert des Persönlichkeitsbegriffs weniger transparent. Wie in Erinnerung gerufen wurde, sind Erwachsene in psychologischer Hinsicht zwar nicht ‚fertig‘, aber zumindest ‚fertiger‘ als Kinder. Das muss noch nicht teleologisch interpretiert werden, aber es zeigt, warum eine Untersuchung zum Persönlichkeitsbegriff gerade in der Forschung zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung als virulent erscheint.

Damit ist angezeigt, was im Rahmen dieser Studie geschehen soll: Die psychologische Forschung zur Persönlichkeit wird vorausgesetzt und sie ist nur gelegentlich Referenzpunkt. Virulent ist das ‚pädagogische Mehr‘ des Persönlichkeitsbegriffs. Dieses soll v. a. von Debatten der Erwachsenenbildung hermeneutisch abgenommen werden. Die konkrete Auswahl historischer Schriften wurde schon angedeutet und sie wird noch näher begründet. Erkenntnisleitend ist aber die gewissermaßen soziologische Annahme, dass ein ‚Versprechen der Persönlichkeit‘ zu einer bestimmten Zeit in den entsprechenden Diskursen ‚pädagogisch produktiv‘ wurde. Später verschwindet es vom Radar, bevor insbesondere in den 1950er Jahren noch einmal drei eher philosophisch fundierte Zugänge den Persönlichkeitsbegriff voraussetzen (oder ihn auch kritisieren). Die Beschäftigung mit diesen Beiträgen erlaubt dann möglicherweise auch Rückschlüsse auf den phänomenologischen Gehalt dessen, was mit Persönlichkeit in pädagogischer Hinsicht gemeint sein kann. Diese Verquickung einer soziologischen mit einer ontologischen Ebene bedarf der Rechtfertigung. Sie ist – genauso wie die grundsätzliche Darlegung des Vorgehens in dieser Studie – Gegenstand der folgenden methodologischen Reflexion.

50f.; Hervorhebungen im Original) Obwohl man für das eine oder andere Moment dieser Bestimmung sicherlich wird gute Gründe finden können, kommentiert Henz selbst unmittelbar im Anschluss: „So angenehm – und philosophisches Denken befriedigend – ein solches Gesamtzielkonzept auch klingen mag, es befriedigt pädagogisch und wissenschaftlich nicht. Es bedarf nach der Synthese wieder der Analyse bis zu den kontrollierbaren und damit operational definierbaren Lernzielen. An ihnen auch zeigt sich erst, wes Geistes Kind die allgemeinen Konzepte sind, von welchen Ideologien sie bedroht oder durchsetzt sind.“ (A. a. O., 50)

Dass Bildung mehr sein solle als Wissen und Kompetenzen, ist eine verbreitete Vorstellung in Pädagogik und Erwachsenenbildung. Vielfach werden die entsprechenden Hoffnungen in den Begriff der „Persönlichkeitsbildung“ projiziert. Gleichzeitig kann kaum noch jemand angeben, was eine Persönlichkeit ist, wenn man von rein psychologischen Merkmalsausprägungen absieht. Bis weit in die Moderne hinein war das anders: Persönlichkeit war ein Wertbegriff, der darüber Auskunft gab, wie sehr sich der Mensch in einem Selbstschöpfungsprozess vervollkommen konnte. Dieses Verständnis aus Aufklärung und Humanismus war einerseits missbrauchsanfällig für einen Persönlichkeitskult, andererseits ließ es berechnete Hoffnungen auf Menschen aufkommen, die gleichsam ‚in sich‘ die individuellen und sozialen Ziele der Bildung vermitteln konnten. Die Studie rekonstruiert das „Versprechen der Persönlichkeit“ und verortet die Persönlichkeitsbildung in den großen Theorien der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

**Beiträge zur internationalen, interkulturellen, politischen
und historischen Erwachsenenbildung**

herausgegeben von Elisabeth Meilhammer und Eva Matthes



Zum Autor

Prof. Dr. Daniel Straß lehrt Erziehungswissenschaft und Soziale Arbeit an der Internationalen Hochschule Liebenzell (IHL). Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Bildungsphilosophie und Erwachsenenbildung.

978-3-7815-2516-0



9 783781 525160