

## Abstract

Nicht selten schwächen die Wechselfälle des Lebens das Menschsein über die gesamte Lebensspanne hinweg. Mit der demographischen Tatsache argumentiert, die dem heutigen Menschen hierzulande eine längere Lebenszeit prognostiziert, kann auch ein damit einhergehender, längerer Leidensweg nicht ausgeschlossen werden. Um dieser Wahrscheinlichkeit adäquat zu begegnen, bedarf es vor allem entsprechender, ausrüstender Bildungsangebote. Selbstbildung als antike Lebenstechnik rüstet in ebendiesem Sinne aus, indem sie den Lösungsraum des Menschen konstruktiv anspricht. Ungünstigerweise ist diese Art der ausrüstenden Bildung außerhalb theoretischer Erkenntnisgewinnung selten anzutreffen. Mithin erschwert gerade das bildungspolitische Wirkungsprinzip selbst teilweise ihre Initiierung, indem es seine sichernden Kräfte beständig aus mannigfachen Machtbeziehungen hervorbringt und sie somit letztendlich undurchsichtig gestaltet. Die Beantwortung der Frage, wie sich die Selbstbildung als antike Lebenstechnik in ebendiesen unkalkulierbaren Kontexten vollziehen könnte, wird in dem erziehungswissenschaftlichen Utopiegedanken vermutet, wobei sie auch in diesem Bereich gegenwärtig keine konzeptuelle Konjunktur erfährt. Infolgedessen wurden in der hiesigen Dispositivforschung am Beispiel der Universität des 3. Lebensalters in Frankfurt am Main programmatische Faktoren der Einrichtung beleuchtet, die die Entstehung von Orten zur Selbstbildung innerhalb des gleichnamigen Dispositivs entweder begünstigen oder verhindern können. Eine weitere Bestrebung der hier vorliegenden triangulativen Studie geht in Anbetracht der angesprochenen Problematik mit einem veränderten Nachdenken über die Bildung einher. Das Potenzial der Erziehungswissenschaft zur interdisziplinären und gesellschaftskritischen Perspektive sowie zur Multiprofessionalität soll damit nochmals deutlicher hervorgehoben werden.



## Einleitung

„Weißt du nicht, daß uns auch Krankheit und Tod bei irgendeiner Tätigkeit treffen müssen? So ereilen sie den Bauern beim Landbau, den Schiffer auf hoher See. Und du, bei welcher Tätigkeit möchtest du betroffen werden? Denn bei irgendeiner Tätigkeit mußt du doch betroffen werden“ (Epiktet in HS: 583).

Bei welcher Tätigkeit der Mensch betroffen werden möchte ist eine Frage, die – soweit bekannt – auf die sichere Endlichkeit des menschlichen Lebens hindeutet sowie in diesem Zusammenhang auf die Bedeutsamkeit dessen, wozu der Mensch mehr oder weniger intensiv, gern oder ungern, während seiner Lebenszeit Manigfaches verrichtet und vor allem auch erleidet. Es ist bemerkenswert, wenn es stimmt, dass tatsächlich alles, selbst wenn es langweilt oder gleichgültig lässt, eine bildende Wirkung hat (vgl. von Hentig 1996: 39) und dennoch viele aus dem Leben gehen, als wenn sie erst geboren wären (vgl. Epikur 1973: 71). Trotz Erziehung und Bildung kann der Mensch dem Zirkel seiner Selbstentäußerung offenbar nicht entrinnen, sodass er sich in seiner Vollständigkeit, sei es bewusst oder unbewusst, nicht anders als fortwährend weiter übersehen muss (vgl. W. v. Humboldt 1997: 24). Diese Vorüberlegung ist eine bildungsphilosophische Utopie und gleichsam die Forschungsidee, die für die konkrete Konzeption der hier vorliegenden Arbeit mitunter ursächlich war.

Doch bevor an der Stelle einleitend dargestellt werden kann, wie sich der Leitfaden zur Bearbeitung der erwähnten Vorüberlegung im Rahmen eines Forschungsprozesses zusammensetzen wird, soll erwähnt werden, dass es auch eine andere Art des sich Übersehens gibt, die mit der ersteren wenig gemeinsam hat, die zweite dadurch indes nicht per se gegenständlicher fasst: „Nicht reden, handeln“ (Epiktet 1994: 63), heißt es beim Epiktet, wenn es darum geht, wie eine philosophische Praxis weitergegeben werden sollte. Der Mensch soll möglichst nicht über philosophische Überzeugungen mit anderen sprechen, sondern vielmehr danach handeln. Ebenso sollte er nicht mahnen, wie der Mensch dies oder jenes zu verrichten hätte, sondern es selbst vorleben. Sodann soll sich der Mensch daran erinnern können, dass beispielsweise Sokrates auf diese Weise auf äußere Selbstdarstellung vollständig verzichtete, indem, wenn die Leute zu ihm kamen und ihn baten, sie mit

einem Philosophen<sup>1</sup> bekannt zu machen, er sie sogar lediglich weiterempfahl: „So leicht fiel es ihm, übersehen zu werden“ (ebd.). Mithin sollte niemand philosophische Überzeugungen verbreiten, sondern sie allein mit seinen Taten hervorbringen. Dies allerdings erst dann, nachdem er die philosophischen Lehren selbst verarbeitet und verinnerlicht hatte – so Epiktet. Für die Konzeption eines konkreten didaktischen Settings erweist sich dieser Vorsatz als schwierig. Wie kann es der Pädagogik während des Betriebsalltags nämlich gelingen, wenn, dann möglichst allein durch das Handeln philosophische Praxis zu vermitteln?<sup>2</sup> Diese methodisch-didaktische Problemstellung kann mit dem entsprechenden antiken Selbstbildungskonzept ergründet werden und sie ist nicht neu (vgl. Kapitel 1 und 5). Relevanter erscheint an der Stelle jedoch eher die Frage nach der Wesenheit der Profession und der pädagogischen Räume, darüber hinaus auch die nach den bildungspolitischen Rahmenbedingungen<sup>2</sup>, die eine solche Vermittlung ermöglichen und vor allem auch zulassen könnten (vgl. Klingovsky: 2019: 10 f.; vgl. Kminek 2020). Die übergeordnete Forschungsfrage dieser Arbeit resultiert aus diesen Überlegungen heraus, indem sie sich dafür interessiert, wie sich das Wissen um das Wissensobjekt Selbstbildung in der Bildungspolitik sowie in den pädagogischen Kontexten manifestiert? Die Relevanz dieser Frage wird mit zwei leitenden Aspekten wie folgt begründet: (1) Die Selbstbildung als Lebenstechnik verfolgt das Ziel der Selbsterkenntnis, weshalb sie stets mit dem selbstsorgenden Verhalten einhergehen muss. Das letztere wird nach den in dieser Arbeit zusammengeführten historischen Rekonstruktionen, bereits seit der vorsokratischen Antike zur Sicherstellung eines gut fließenden Lebens (eúroia) als eine mindest nützliche Voraussetzung angesehen (vgl. Epiktet 1994: 544, siehe auch: Ries 2013: 17 ff.; vgl. Szlezák 2010: 85 ff.). Demgegenüber ist der Mensch nicht von Natur aus in der Lage, sich gemäß antiker, selbstbildender Philosophien zu sich selbst zu verhalten und so zu leben, das heißt mitunter auch die Phänomene zu vernehmen, die für ihn zunächst nicht unmittelbar sichtbar und fühlbar sind. Über ihre funktionalen Vorzüge müsste er dahingehend zunächst informiert werden.

---

<sup>1</sup> Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird im Text das generische Maskulinum verwendet. Gemeint sind jedoch stets alle Geschlechteridentitäten.

<sup>2</sup> Im Rahmen dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass die Grundbedürfnisse des Menschen (vgl. Maslow 2021) erfüllt sein müssen, bevor eine (philosophische) Reflexion möglich sein kann.

Eine diesbezügliche Popularisierung dürfte eine Aufgabe der Bildungspolitik und der erziehungswissenschaftlichen Bildungsphilosophie sein, zumal die letzteren als konstitutive Formationen des Dispositivs Selbstbildung zu betrachten sind. In der Zusammenschau wurde die Selbstbildung schließlich als ein über den Wissenserwerb hinausgehender, ästhetischer Prozess der Selbsterkenntnis definiert. Als Expertise oder Technologie über die Funktionsweisen des Selbst ermöglicht die Selbstbildung mithin eine beständige Überprüfung der individuellen Existenzweise auf ihre Zweckmäßigkeit. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Selbstbildungsprozesse mannigfach-dispositiven Machtbeziehungen wesentlich unterliegen beziehungsweise diese erst ermöglichen und umgekehrt. Damit die Selbstbildung gelingen kann, müssen die Machtbeziehungen folglich stets berücksichtigt werden: (2) Das Dispositiv, gedacht als ein bildungspolitisches Wirkungsprinzip ist zunächst immateriell und zugleich grenzenlos. Es ist ferner ein ubiquitäres Netz oder Erkenntnisraster (DdM) der seine sichernden Kräfte zunächst aus virtuellen Machtbeziehungen als Wahrheitsspiele beständig hervorbringt. Auch die Selbstbildung, gedacht als Lebenstechnik, ist mit ihrer urbarmachenden und pflegenden Art der Gedankenwelt beziehungsweise des gedanklichen Gehalts, ein zunächst immaterielles Element desselben Dispositivs. Sowohl das Dispositiv als auch die Selbstbildung als Lebenstechnik können demgemäß allein aus analytischen Zwecken als zwei voneinander getrennten Entitäten betrachtet werden. Indem sie in der Konzeptionsphase eine verwobene Konstituente aus virtuellen, stets noch umkehrbaren Kräfteverhältnissen, Regelungen und Konfrontationen versinnbildlichen, können sie sich in der materiellen Praxis beständig neuartig entweder konstruktiv oder destruktiv auf die fremden und individuellen Handlungsmöglichkeiten unmittelbar auswirken. Folgerichtig ist das Selbstbildungsdispositiv dadurch eine verhängnisvolle, weil unberechenbare Vorrichtung, der zu entrinnen es nicht möglich erscheint und auf die es demnach einer pädagogischen Antwort bedarf. Der Forschungsprozess stützt sich aus diesen Zwecken auf die historische Rekonstruktionen, die im Verlauf der Arbeit davon zeugen sollen, dass bereits die nachmittelalterlichen Versuche, im Menschen durch Bildung neuartige individuelle und gesellschaftliche Kräfte freizusetzen, sie ferner dem Dispositiv gegenüberstellen, entweder (bildungspolitisch) unkomfortabel waren (vgl. Högrefe 2012: 2; vgl. Mayer 2025: 158) oder anderweitig offenbar nicht zweckdienlich erschienen (vgl. Faure 1973: 58, siehe auch: Jaeger 2010; Flitner 2002). Seither würden die Wege, die zu einem opportunen Dasein verhelfen könnten, im Wesentlichen öfters theoretisch behauptet als praktisch bewiesen (vgl. ebd., siehe auch: Masschelein et al. 2004;

Kaltwasser 2008; Arnold und Schön 2022). Das Menschsein konnte schließlich bis in die Gegenwart hinein, nur bedingt erfahren haben können, wie es ist, im eigenen Körper, „dem Träger der ganzen Persönlichkeit“ (Faure 1973: 125) erwägend „zu Hause zu sein“ (ebd.) und sich selbst, als Souverän, schließlich nicht übersehen zu müssen. Welche Divinität ist demnach die Hüterin dieser Wege, die zu einem opportun fortschrittlichen Dasein zwar verhelfen könnte, die jedoch offenbar nicht anwendungsnah preisgegeben werden kann? Sokrates wurde, weil er sie vermutlich unzeitig offengelegt hatte, zwar ‚zwanglos‘ aber dennoch zum Tode verurteilt (vgl. Epiktet 1994: 145; vgl. Ries 2013: 14).

Die Wechselfälle des Lebens, wie Naturzerstörungen, Kriege, Armut, Wohlstand, Identitätskrisen sind nur einige Stichwörter, die zur gesellschaftlichen und geistigen Situation jeder zeitlichen Epoche passen können und zu keinem Zeitpunkt aufgehört haben, zu existieren (vgl. Pongratz 1989: 6, siehe auch: BBK 2022; Grünwald 2025). Sie als Gründe anzugeben, weshalb das Menschsein als Träger der ganzen Persönlichkeit sich nicht in die Lage versetzen konnte, ‚zu Hause‘, das heißt im Selbst, anzukommen, noch sich als Souverän wahrzunehmen, stellt vorerst eine Vermutung dar – wohingegen sie als solche nicht ausgeschlossen werden können. Indes geraten die ungenutzten geistigen Bildungsräume, gleichsam Utopien als beinahe Nicht-Orte (griech. οὐ: nicht und τόπος: Ort; vgl. Morus 2012), auch ohne die Gründe benennen zu müssen, allein deshalb, weil sie nicht beansprucht werden, in den Hintergrund (vgl. Wilken 2024: 57 f.). So können die angstbehafteten Grenzerfahrungen, wie beispielsweise die Nähe des Todes, ein unvorbereitetes Menschsein abrupt destabilisieren (vgl. DeE IV: 66). Und nicht selten geschieht dies in den Übergangsphasen, wie zum Beispiel in der nachberuflichen Lebensphase, in der ‚ruckartig‘ mehr Zeit zum Nachdenken zur Verfügung stehen kann. Bei vielen Menschen hört zu diesem Zeitpunkt das gewohnte Arbeitsleben auf, was nicht unbedingt mit Freude, sondern vielfach auch mit verschiedenen Ängsten und einem ungelenkten Gedanken an das eigene Ableben in Verbindung gebracht werden kann (vgl. Pfaller und Schweda 2023). Des Öfteren geht der Mensch währenddessen davon aus, das eigene Leben nicht aktiv beeinflussen zu können, so dass möglicherweise eine defizitäre Erfahrung hinsichtlich der zufriedenstellenden Bewältigung des eigenen Erlebens (unbewusst) mitgeführt wird (vgl. Bubolz-Lutz et al. 2022). Vielfach wird diese Praxis durch gedankliche Fehlschlüsse initiiert, die indessen korrigierbar sind, bevor sie sich manifestieren können. Die Selbstbildung, im Sinne einer lebensbegleitenden Aktivität, kann dazu beitragen, zu Lernen, das

eigene Leben zu verorten und adäquat zu beeinflussen, anstatt es durch gedankliche Fehlschlüsse undefiniert auszuhalten (vgl. Wilken 2024). Zumal sich auf die Selbstbildungsprozesse einzulassen, zunächst allein die Bereitschaft voraussetzt, neue (Gedanken-)Wege zu wagen. Dies wiederum erfordert entsprechend propagierte Bildungskonzepte und Bildungsräume, gleichsam Heterotopien (Foucault<sup>3</sup>), die Mut zum Umdenken suggerieren sowie konkretisieren. Sich dementsgegen den mannigfachen Unwägbarkeiten lebensphasen- und zeitgeistspezifisch ausgeliefert zu fühlen, würde mit Epiktet (1994) heißen, verdrängt zu haben, dass der Mensch ‚nur‘ ein ‚Schauspieler‘ in seinem eigenem ‚Drama‘ ist (vgl. ebd.: 25). Ein ‚Spieler‘ der alles, was nicht in seiner Macht steht, stets bedacht nachempfinden sollte (vgl. ebd.: 27). Oftmals ist der Mensch jedoch nicht in der Lage, sich selbstständig aus Unwägbarkeiten seiner Existenzweise zu einem ‚Schauspieler‘ hin gedanklich zu befreien. In einem solchen Fall kann das selbstsorgende Verhalten als Lebenstechnik zu verändertem Erleben der mannigfach möglichen Wirklichkeitsformen oder Heterotopien vs. Utopien (DeE IV) verhelfen und dementsprechend auf das Grundlebensgefühl im Sinne eines guten Flusses des Lebens (eúroia) positiv einwirken (vgl. Epiktet 1994: 544; vgl. Sautermeister 2023: 23 ff.). Mithin besitzt der Mensch tatsächlich die Fähigkeit sich nicht zu übersehen – vorausgesetzt, er wurde über diese Gegebenheit informiert (vgl. Hossenfelder 2008: 130 ff.). Anders als bei den biologischen Grundbedürfnissen, wird das Menschsein nämlich nicht vom Körper daran erinnert, sich zu fragen: Übersehe ich mich gerade? Was wiederum eine Begründung dafür sein könnte, wieso er die Fähigkeit, sich zu übersehen, erst überhaupt adaptieren konnte. Im Allgemeinen besteht dahingehend der Konsens darüber, dass es unvorteilhaft ist, ausgerechnet sich selbst zu verfehlen, und es im Unterschied dazu nicht nachteilig sein kann, sich für ein widerstandsfähigeres Dasein über die gesamte Lebensspanne hinweg auszurüsten, das heißt sich um sich selbst bewusst zu sorgen. Sich selbst zu übersehen, wenn es nachgerade möglich ist, mit Selbstbildung eine zufriedene, das Selbst berücksichtigende Lebenskonstante zu erlangen und zu kultivieren, würde zudem bedeuten, sich vor der

---

<sup>3</sup> Im Rahmen dieser Arbeit handelt es sich stets um französischen Philosophen Michel Foucault. Zitiert wird nur der Nachname. Foucault sorgte als Denker für vielfältige Verunsicherungen traditioneller Auffassungen von Geschichte, Gesellschaft, Vernunft, Wahrheit und Subjekt (vgl. Schütz 1995, siehe auch: Dreyfus et al. 1994; Kammler et al. 2020; Ruoff 2018; Ladwig 2022; Lemke 1997). Foucault selbst bezeichnete sich als einen „Experimentator“ (DeE IV: 52). Er schrieb seine wissenschaftlichen Texte, um sich dabei zu verändern sowie danach nicht mehr dasselbe zu denken wie zuvor (vgl. ebd.).

Möglichkeit einer autonomen Selbstregierung und souveräner Erhaltung innerhalb einer Gesellschaft zu verschließen, ferner, sich aufzugeben (vgl. Ries 2013: 9). Um dieser aufgeworfenen Problematik adäquat zu begegnen, ist ein neues beziehungsweise ein anderes Denken der Bildung und in dem Fall der antiken Selbstbildung, als dies bislang geschehen ist, notwendig (vgl. Koller 2023; vgl. Rucker et al. 2025). Diese Feststellung ist gleichwohl nicht neu, sodass es mit einiger Sicherheit unabdingbar wäre herauszufinden, weshalb derartige Forderungen mitsamt ihrer kritischen Stimmen wiederkehrend verhalten (vgl. Rucker et al. 2025: 1). Diese Arbeit versteht sich ebenfalls als eine dieser Stimmen, verbunden mit der zuversichtlichen Erwartung, ihren theoretischen und empirischen Inhalt auf eine Weise abzubilden, die in die unmittelbare pädagogische Praxis transferiert werden kann. Zumal die Selbstbildung als antike Lebenstechnik allein eine „Sache des Denkens“ (Ries 2013: 9) ist. Und dieses Denken ist nicht „ein durch den Fortschritt der Geschichte überholtes Wissen“ (ebd.), sondern, es sind „wirkungsmächtige Positionen des [...] Geistes“ (ebd.), die dem Menschsein wesentlich immanent sind. (Selbstbildungs-)Heterotopien sind Orte, an denen es möglich sein sollte, diese Positionen zu vermitteln.

Im Allgemeinen sind Heterotopien als Zusammenschlüsse zwei oder mehrere Orte zu verstehen. Es sind Orte zur Krisenbewältigung und Orte mit kompensatorischer Funktion, die nach ihrer Fusion weder die ersteren noch die nachfolgenden weiterhin abbilden sollen, bevor sie mit Foucault als Heterotopien oder „völlig andere“ (DeE IV: 935) Orte definiert werden können (vgl. Kapitel 3.1.1). Als materielle und immaterielle Orte sind sie demzufolge stets als kontrastreiche Räume anzutreffen, die ihre Beziehungen zu den gewohnten Orten bereits aufgehoben oder in ihr Gegenteil verkehrt haben: Was sie letztlich eingangs bezeichnet hat, was in ihnen gespiegelt und über sie der (psychodynamischen) Reflexion zugänglich gemacht wurde, wird ebendort in derselben Wirkung neutralisiert (vgl. ebd.; vgl. Klöpffer 2014). Die Heterotopien stehen in der Folge in Verbindung und gleichsam in stetiger Verschiedenheit zu allen übrigen Orten, indem sie eine andere oder teils genau entgegengesetzte Funktion haben (vgl. DeE IV: 336). Die heterotopischen Orte sind folglich befähigt die dispositiven Machtbeziehungen zu überdauern, indem sie beständig dazu aufrufen alles infrage zu stellen (vgl. Kapitel 1.3.2).

Die Universität des 3. Lebensalters, kurz U3L, in Frankfurt am Main, gegründet im Jahr 1982 von Professorin Anitra Karsten ebenda, entspricht mit ihrer Programmatik in einigen Punkten der Definition einer Heterotopie. So konnte zum Beispiel der selbstdargestellte konzeptuelle Entstehungszusammenhang der U3L (vgl. Kapitel 3.3) als ein Zusammenschluss eines Orts als Krise (z.B. Alter, unter Berücksichtigung des demografischen Wandels) und eines Orts als Abweichung (z.B. Ruhestand) ausgelegt werden. Mithin begünstigte das Leitbild der U3L die Formulierung der Forschungsleitfrage, die demgemäß nach dem heterotopischen Selbstbildungspotenzial des U3L-Archivs fragen konnte. Das heißt nach den Faktoren, die die Entstehung von heterotopischen Selbstbildungsorten an der U3L entweder begünstigen oder verhindern können. Eine weitere Begründung, wieso das Konzept der U3L als Untersuchungsgegenstand bestimmt wurde, ist der gegenwärtige tendenzielle Anstieg der Lebenserwartung hierzulande (vgl. Demografieportal 2024) und somit ein längerer Bedarf an Bildung, vornehmlich der Altersbildung, einem gegebenenfalls geläufigeren Begriff für die Selbstbildung als Lebenstechnik. Die Altersbildung ist im hiesigen Vorhaben der Selbstbildung subsumiert. Sie wird vorwiegend dem non-formalen Bereich zugerechnet (vgl. Schmidt-Herta 2014: 7) und bedeutet eine altersunabhängige, selbstsorgende Vorbereitung auf das Alter und den Tod über die gesamte Lebensspanne hinweg (vgl. ebd.). Sinngemäß liegt in dem hier vorliegenden Fall der Fokus auf dem U3L-Konzept und betrifft somit vorwiegend die nachberufliche Lebensphase. An den Eingangsgedanken anknüpfend, bezieht sich die nachberufliche Lebensphase außerdem auf einen zeitlichen Abschnitt, in dem sich die Menschen am häufigsten aus dem Leben verabschieden. Es wird daher angenommen, dass die U3L diese Phase, neben der Freiwilligkeit und Bewertungsfreiheit ihrer Bildungsangebote sowie des Leitbildes, konzeptuell präzise fasst. Die geistige Formwerdung, Freiheit und Selbstaufklärung, sind nur einige Stichwörter, die den Verein seit seiner Entstehung eindeutig konturieren. Dem Forschungsprozess liegt demzufolge eine weitere Annahme zugrunde, dass es an der traditionell humanistisch ausgerichteten U3L auch Selbstbildungsheterotopien geben könnte. Das heterotopische Potenzial einer Institution allein setzt nämlich die Vermittlung der Selbstbildung nicht simultan voraus, weshalb hierzu der Begriff Selbstbildungsheterotopie (vgl. Kapitel 3.1.1; vgl. Tabelle 23) eingeführt wurde. Umgekehrt betrachtet, muss ein Raum zunächst bereits eine Heterotopie präsentieren, um sich anschließend in eine Selbstbildungsheterotopie transformieren zu können.

## Kapitel 1: Theoretische Rahmung des Dispositivs Selbstbildung

Der vorwiegend uneinheitlich eingesetzten Definition des Selbstbildungsbegriffs geschuldet, wird im ersten Kapitel die Selbstbildung mit Foucaults Rekonstruktionen und W. v. Humboldts Auseinandersetzungen mit der antiken Philosophie zusammenfassend und möglichst widerspruchsfrei<sup>4</sup> dargestellt<sup>5</sup>. Foucaults Rekonstruktionen der Antike wurden gewählt, weil sie die Theorie zur „Heterotopologie“ (DH: 11) im pädagogischen Bereich im Sinne wissenschaftlicher Beschreibung völlig anderer Orte und Räume konstruktiv ergänzen sowie eine systematische Überprüfung der Zwischenziele ermöglichen. W. v. Humboldts Selbstbildungstheorie wurde gewählt, weil er, wie seine neuhumanistischen Zeitgenossen auch (vgl. Lefèvre 1998: 30) davon überzeugt war, dass das vornehmlich im griechischen Geist vorherrschende Freude an „Gleichgewicht und Ebenmaß“ (W. v. Humboldt 1997: 67) erst den vollendeten menschlichen Charakter ausmachen. Überdies haben W. v. Humboldts Konzeptionen die humanistische/neuhumanistische Bildung des 19. Jahrhunderts auf allen Ebenen über eine längere Zeit bestimmt (vgl. Lefèvre 1998: 33). Inzwischen wird ferner davon ausgegangen, dass W. v. Humboldts Weltansicht als ein legitimierender unverzichtbarer Referenzpunkt aller bildungs- sowie philosophiegeschichtlichen Fragen der Gegenwart (vgl. Ricken 2006: 255 und 171) anzusehen ist. Ein anderer Anknüpfungspunkt bezieht sich auf den Untersuchungsgegenstand, der sich der humanistischen Tradition verpflichtet sieht. Lernen und Bildung im Alter dienen in diesem Zusammenhang der geistigen Formwerdung sowie Selbstaufklärung und Freiheit.

---

<sup>4</sup> Die Auslegung bildungsphilosophischer Ansichten lässt sich nicht oder nicht allein auf der Grundlage empirischer Befunde beantworten. Aus diesem Grund wurde die Arbeit nach dem deduktiv-induktiven Prinzip gestaltet. Die deduktiven Kategorien sind demzufolge mithin als stützende Argumente zu verstehen (vgl. Flatscher 2021; vgl. Humboldt-Universität zu Berlin 2021).

<sup>5</sup> Mithin werden die Begriffe Individuum und Subjekt im Rahmen der Selbstbildung als Lebenstechnik immer als individuelle (Lernende) und institutionelle/professionelle (Lehrende, Verantwortliche) Begebenheiten gedacht, insofern dies in dem jeweiligen Abschnitt der Arbeit nicht explizit zum Ausdruck gebracht wurde. Das heißt, dass mithilfe von überprüfbareren Zwischenzielen auch die jeweilige Profession als eine lernende Entität betrachtet wird, die sich verschiedentlich auf das Organisationsprinzip des Menschen stützen kann. Diesem Gedanken folgt auch die Geltendmachung der Formationstechnik als institutionelle Selbstsorge seitens der verantwortlichen Akteure des jeweiligen Archivs.

Der Neuhumanismus<sup>6</sup> als „Bildungsinhalt“ (Lefèvre 1998: 18), wird zudem in Bezug auf die Vermittlung der Selbstbildung aus zweifacher Hinsicht bedeutsam. Einerseits galt der Neuhumanismus im Rahmen der Bildungsbewegung des 19. Jahrhunderts als ein „Allheilmittel“ (Buck 1987: 10; vgl. DeE IV: 780) gegen die individuellen und gesellschaftlichen Wechselfälle. Andererseits hat der Neuhumanismus seinen Ursprung im römischen Humanismus des 14. bis 16. Jahrhunderts (vgl. Lefèvre 1998: 3), welcher wiederum als eine Weiterentwicklung der griechischen Philosophie betrachtet wird, die gleichsam als das Fundament der Selbstbildungstheorie gelten kann. Das Verbindende zwischen dem Neuhumanismus als Bildungsinhalt und der Theorie der Selbstbildung ist dementsprechend der antike Humanismus. Das Trennende der jeweilige Begründungszusammenhang. Die Formung des Menschen zur Autonomie und zur Sorge um sich sowie um die Mitmenschen, gelingt nicht allein durch die Erziehung und Unterweisung, wie dies im Neuhumanismus häufig angenommen wurde (vgl. Lefèvre 1998: 9). Die Güte und Umgänglichkeit müssen als Voraussetzungen für die ertragreiche Erziehung und Unterweisung als in jedem Menschen vorhanden vorweggenommen werden. Mit der passenden Askese ist es möglich die ersteren hervorzurufen. Hierzu wird ein Ensemble von Suchverfahren, Praktiken und Erfahrungen wiederholend vermittelt und beständig geübt (vgl. HS: 32).

Für die Konzeption des Selbstbildungsbegriffs als „Lebenstechnik“ (DeE IV: 828) ist daher die Rückkehr zum Wesenhaften, nämlich zu der jeweiligen Umgangsweise mit den Vorstellungsbildern oder Repräsentationen bedeutsam. Das Wesenhafte ist nicht, wie der Neuhumanismus diesen Ausgangspunkt teilweise markierte, in dem Menschen als einem Wesen und Geschöpf der Kultur konzeptuell zu ergründen (vgl. Jaeger 2010: I/3), zwar beeinflussen diese die Vorstellungsbilder, nicht jedoch die Lebenstechnik als solche. Der antike Humanismus war und ist dementsprechend ein Abbild der Sorge um sich, der sogenannten ‚humanitas‘ (vgl. Jaeger 2010: I/13), im Sinne der lernenden und übenden Bildung des Menschen zu seiner gütigen Form, dem eigentlichen Menschsein (vgl. Jaeger 2010: I/14 f.; vgl. Lefèvre 1998: 3). „Sich geistig etwas zu eigen machen, das eine bestimmte Wirkung gewinnt“ (Lichtenstein 1970: 66), sollte in der Folge die Definition des Lernens in

---

<sup>6</sup> Da in der Zeit des Neuhumanismus der Begriff der humanistischen Bildung erstmals aufkam (vgl. Lefèvre 1998: 18) wird in diesem Zusammenhang von Neuhumanismus als Bildungsinhalt und nicht von Humanismus als Epoche die Rede sein.