

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Das Subjekt und die Mündigkeit.
Ein modernes Erziehungsziel vor dem Hintergrund
post- und spätmoderner Subjektivitäten.

Verfasserin

Silvia Wiener, Bakk.

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt

A297

Studienrichtung lt. Studienblatt

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin

Dr. Gabriele Weiß, MA

Danksagung

Diese Arbeit wäre nicht entstanden ohne die Hilfe und Unterstützung meiner Familie und Freunde. Danken möchte ich allen voran meinen Eltern – Meiner Mutter, die immer an mich geglaubt hat und meinem Vater, der mich immer wieder auf den Boden geholt hat. Mein Dank gilt auch Peter und Melitta für all ihre guten Ratschläge und das Vertrauen, das sie mir geschenkt haben. Ebenso möchte ich meinen lieben Freunden Rahel, Evelyn, Eva und Markus danken, die mir immer zur Seite stehen und mich durch mein ganzes Studentenleben hindurch begleitet haben. Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Dr. Gabriele Weiß, MA für ihre zahlreichen Tipps und ihr konstruktives Feedback.

Inhalt

Einleitung	6
1 Methode	9
2 Erziehung und Erziehungsziele – Eine kurze Vorverständigung	10
3 Mündigkeit.....	12
3.1 Mündigkeit – Eine historische Skizze	13
3.1.1 Antike.....	14
3.1.2 Vom Mittelalter zur Renaissance.....	18
3.1.3 Von der Aufklärung zum 19. Jahrhundert.....	22
3.1.4 Das 20. Jahrhundert bis 1945	30
3.1.5 Das 20. Jahrhundert nach 1945	33
3.2 Kritik an der Mündigkeit.....	48
3.3 Zur Begriffsbestimmung	50
4 Das Subjekt hinter der Mündigkeit	52
4.1 Der Mensch als Teil der Ordnung in Antike und Mittelalter	53
4.2 Das Subjekt als Gestalter der Ordnung in der Moderne	56
5 Eine postmoderne Sicht auf das Subjekt: Michel Foucault	62
5.1 Das Subjekt des Diskurses	64
5.2 Das Subjekt der Macht	65
5.3 Das Subjekt der Ethik.....	67
5.4 Mündigkeit und das postmoderne Subjekt	69
6 Eine spätmoderne Sicht auf das Subjekt: Roland Reichenbach	71
6.1 Die Anthropologie des dilettantischen Subjekts	73
6.2 Die Psychologie des dilettantischen Subjekts	75
6.3 Die Moral des dilettantischen Subjekts	77
6.4 Mündigkeit und das spätmoderne Subjekt	79
7 Mündigkeit in der Post- und Spätmoderne: Ein Erziehungsziel mit Zukunft?	82
Literatur.....	86
Anhang.....	93
<i>Zusammenfassung</i>	93
<i>Curriculum Vitae</i>	94

Einleitung

Mündigkeit ist „bis heute das maßgebliche Leitziel“, an dem die Pädagogik „ihre höheren Ambitionen bemißt“ (Sesink 1996, 36), so Werner Sesink in *Wozu Pädagogik?* Gerade vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen taucht Mündigkeit als Ziel von Erziehung und damit als Thema der Pädagogik immer wieder auf – Gefragt sind der mündige Konsument, der mündige Arbeitnehmer, der mündige Umgang mit der Umwelt und die mündige Auseinandersetzung mit Migranten (vgl. etwa Sesink 1996; Gamm 1977, 1997; Mertens 1989).

Gleichzeitig scheint sich die pädagogische Rede von der Mündigkeit immer mehr zu verselbstständigen, wie Markus Rieger-Ladich in *Mündigkeit als Pathosformel* (2002) kritisch herausstellt. Es bestehe die Gefahr, dass der Begriff der Mündigkeit zunehmend zu einer abstrakten Projektionsfläche wird, in die die verschiedensten Wünsche, Attribute und Charaktereigenschaften eingetragen werden (ebd., 142). Mündigkeit dient sozusagen als „Patentlösung“ für alle derzeitigen Probleme der Gesellschaft. Rieger-Ladich liest den pädagogischen Diskurs um die Mündigkeit kritisch: In der Verwendung des Begriffs der Mündigkeit werde oft mehr auf rhetorische Effekte vertraut, als sich mit den tatsächlichen Ursachen von Problemen auseinanderzusetzen (ebd., 240): „Gleich, ob es sich um das gestörte ökologische Gleichgewicht oder gewaltsame Übergriffe auf Migranten handelt – in jedem Fall profitiert der pädagogische Diskurs mit seinem entschiedenen Plädoyer für Mündigkeit von seiner Nähe zur Moral, von der Bedrohung der Gegenwart und dem Versprechen auf Abhilfe“ (ebd., 241).

Mündigkeit darf nicht unreflektiert in ständig neuen Formulierungen als Erziehungsziel proklamiert werden, verliert vor dem Hintergrund des kapitalistischen Wirtschaftssystems, der Umweltproblematik und der Migration jedoch nichts an Aktualität. Was aber im Einzelnen unter Mündigkeit zu verstehen ist, bleibt oft unklar, oder wie Günther Ebershold es formuliert, lassen jene, die sich des Begriffs der Mündigkeit bedienen, völlig offen, welche Eigenschaft sie für die menschliche Mündigkeit als konstituierend ansehen. Sie würden sich damit begnügen, Mündigkeit oder Unmündigkeit festzustellen. So könne man sich selbst für mündig halten, ohne es zu sein oder jemanden

Mündigkeit zuschreiben, die von anderen bestritten wird (vgl. Ebershold 1980, 27ff).

Auch, wenn Mündigkeit ein noch so umstrittenes Erziehungsziel ist, ist es nicht der Fokus dieser Diplomarbeit, den pädagogischen Diskurs einer kritischen Reflexion zu unterziehen. Sie stellt viel grundlegender die Frage, ob Mündigkeit überhaupt noch in sinnhafter Weise als Erziehungsziel proklamiert werden kann. Durch die Geschichte hindurch ist Mündigkeit immer mehr oder weniger explizit mit den jeweils vorherrschenden Verständnis von Subjekt und dessen Beziehung zur Welt verbunden. Es gilt also nicht nur nach der Mündigkeit zu fragen, sondern auch danach, welche Vorstellung von Subjekt mit ihr einhergeht.

Der Begriff 'Subjekt' lässt sich aus dem lateinischen Wort *subiectum* ableiten. Das *subiectum* hat seine Wurzeln wiederum im griechischen Wort *hypokeímenon*, was *das Zugrundeliegende*, aber auch *das Unterworfenen* bedeutet. Als Zugrundeliegendem und Unterworfenem kommt dem Subjekt so eine doppelte Bedeutung zu (vgl. Zima 2000, 3). Wie bereits diese erste Orientierung zeigt, kann das Subjekt als *Zugrundeliegendes* durchaus Mündigkeit für sich beanspruchen. Wie aber ist Mündigkeit bei einem *Unterworfenen* möglich?

Post- und spätmoderne Subjektkonzeptionen stellen das Subjekt unter eine neue Perspektive. War das Subjekt der Moderne, das den Anschlusspunkt für die erste Formulierung von Mündigkeit bildet, noch durch seine Vernünftigkeit bestimmt, schließen postmoderne Vorstellungen bereits die Konstitution des Subjekts durch äußere Einflüsse – so z.B. durch Machtbeziehungen bei Michel Foucault – mit ein (vgl. u.a. Reckwitz 2008, 13). Dass Subjekte nicht einfach als 'vorhanden' zu betrachten sind, drückt sich auch im Begriff der Subjektivierung aus. Die Subjekte befinden sich in einem kontinuierlichen Prozess der Formation und Transformation (vgl. Sattler 2009, 8). Wieder stärker auf sein eigenes Wesen bezogen, ist das spätmoderne Subjekt bei Roland Reichenbach (2001). Es ist durch seinen prinzipiellen Dilettantismus gekennzeichnet und sieht sich mit der übermächtigen Kontingenz der Welt konfrontiert.

Zu fragen ist also:

Ist Mündigkeit mit post- und spätmodernen Konzeptionen von Subjekt vereinbar?

Und, wenn ja, wie kann Mündigkeit dann gedacht werden?

Ziel dieser Arbeit ist eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Mündigkeit und der Konzeptionen des Subjekts bei Reichenbach und Foucault. Von Interesse ist dabei vor allem die Frage, ob Mündigkeit in Anbetracht post- oder spätmoderner Auffassungen vom Subjekt-Sein noch als Ziel der Erziehung gelten kann, oder verabschiedet oder neu gedacht und formuliert werden muss. Zur Klärung dieser Fragen sollen exemplarisch die Konzeptionen von Subjekt bei Foucault und Reichenbach dienen, um herauszufinden, welche Anschlussmöglichkeiten für Mündigkeit bei diesen Subjektkonzeptionen bestehen, oder ob Mündigkeit mit dem klassischen Subjektverständnis untergegangen ist. Wichtig ist dabei auch eine Begriffsklärung, was überhaupt unter Mündigkeit und Erziehung zu verstehen ist.

Nach einer kurzen Vorverständigung über Erziehung und Erziehungsziele folgt ein historischer Abriss über die Entwicklung des Begriffs der Mündigkeit von seinen Anfängen in der Antike bis hin zu aktuellen Bestimmungen; auch die Kritik an der Mündigkeit soll nicht vernachlässigt werden. Die vom historischen Abriss ausgehende Begriffsbestimmung dient in den folgenden Kapiteln dazu, Mündigkeit auf ihre Anschlussfähigkeit an post- und spätmoderne Subjektkonzeptionen hin zu prüfen. Zuvor aber soll auch die historische Entwicklung des Menschenbildes hin zum neuzeitlichen Subjekt Betrachtung finden und Verbindungslinien zur Mündigkeit aufgezeigt werden. Die Auseinandersetzung von post- und spätmodernen Subjektkonzeptionen an den Beispielen Foucaults und Reichenbachs und der Mündigkeit bildet die darauf folgenden Kapitel, bevor eine abschließende Diskussion der Ergebnisse Mündigkeit auf ihre Zukunft hin befragt. Zunächst aber soll ein Blick auf die Methode geworfen werden.

1 Methode

Methodisch orientiert sich diese Arbeit an der Hermeneutik. Hermeneutik „ist die Kunst des *ἐρμηνεύειν*, d.h. des Verkündens, Dolmetschens, Erklärens und Auslegens. ‚Hermes‘ hieß der Götterbote, der die Botschaften der Götter den Sterblichen ausrichtet. Sein Verkünden ist offenkundig kein bloßes Mitteilen, sondern Erklären von göttlichen Befehlen, und zwar so, daß er diese in sterbliche Sprache und Verständlichkeit übersetzt. Die Leistung der H. besteht grundsätzlich immer darin, einen Sinnzusammenhang aus einer anderen ‚Welt‘ in die eigene zu übertragen. Das gilt auch von der Grundbedeutung von *ἐρμηνεία*, die ‚Aussage von Gedanken‘ ist, wobei der Begriff der Aussage selber vieldeutig ist, Äußerung, Erklärung, Auslegung und Übersetzung umfassend“ (Gadamer 1974, 1061f).

Hermeneutik ist das Bemühen, Texte bzw. deren Verfasser und ihr historisches Umfeld zu verstehen. Als Methode der Wissenschaft soll sie Fragen nach dem Sinn von Texten in einer methodisch reflektierten Weise beantworten (vgl. Rittelmeyer 2007a, 1). Verbunden mit der Hermeneutik als der „Kunstlehre des Verstehens“ (ebd., 12) ist die Frage, welche Schwierigkeiten bei der hermeneutischen Auslegung von Texten auftreten können – Verschiedene Lesarten können unterschiedliche Sinngehalte im Text identifizieren (ebd., 13), insbesondere, wenn der Text selbst bereits vieldeutig ist (ebd., 5).

Hans-Georg Gadamer erwähnt in diesem Zusammenhang auch die prinzipielle Unabschließbarkeit der Interpretation: „Eine endgültige Interpretation scheint ein Widerspruch in sich selbst zu sein. Interpretation ist immer unterwegs [...] Wenn wir nämlich voraussetzen, daß es so etwas wie einen voll durchsichtigen Text oder ein voll ausschöpfbares Interesse im Erklären und Verstehen von Texten überhaupt nicht gibt, dann verschieben sich alle Perspektiven in bezug auf die Kunst und Theorie der Interpretation. Dann wird es wichtiger, bei einer Sache die uns leitenden Interessen aufzuspüren, als nur den klaren Inhalt einer Aussage auszulegen“ (Gadamer 1991, 100f).

Dennoch könne, so Christian Rittelmeyer, eine fachwissenschaftliche Interpretation so lange als abgeschlossen gelten, als es keine ebenso schlüssige Alternativinterpretation zum selben Gegenstand gibt (vgl. Rittelmeyer 2007a, 18). Die prinzipielle Unabschließbarkeit der Interpretation stellt aber nicht die einzige

Schwierigkeit der Hermeneutik dar. Auch die Frage, ab wann von einer hermeneutischen Interpretation gesprochen werden kann, ist nicht immer eindeutig zu beantworten. Präzise Regeln für das methodische Vorgehen, die in der Hermeneutik zur Anwendung kommen, existieren nicht. Als wissenschaftliche Methode hat die Hermeneutik jedoch bestimmten methodischen Grundsätzen zu folgen. Darunter, das Prüfen von Voreinstellungen und Interpretationsperspektiven, das Beachten des historischen und sozialen Zusammenhanges des Gegenstands sowie das Klären zentraler Begriffe der Analyse (vgl. Rittelmeyer 2007b, 41ff). Die Klärung von Begriffen ist vor allem bei der Mündigkeit von Interesse, dessen Bedeutung oftmals unklar ist, wie mit Ebershold erläutert wurde (vgl. Ebershold 1980, 27ff). Um diesen Unklarheiten zu begegnen, werden in einem historischen Abriss die geschichtlichen Entwicklungslinien des Begriffes bis heute verfolgt. Mit den methodischen Grundsätzen der hermeneutischen Interpretation, die man – in Rittelmeyers Worten – immer „im Hinterkopf“ haben sollte (Rittelmeyer 2007b, 42), versuche ich dem Begriff der Mündigkeit anhand seiner geschichtlichen Entwicklung und Wandlung eine einheitliche Bestimmung zuzuordnen. Doch zuvor soll die Frage nach Erziehung und Erziehungszielen im Generellen Betrachtung finden.

2 Erziehung und Erziehungsziele – Eine kurze Vorverständigung

Erziehung ist mit Wolfgang Brezinka ein „absichtliches, zweckbestimmtes, zielgerichtetes Handeln“, eine „bewußte Zweckmäßigkeit“ (Brezinka 1976, 11). Das erzieherische Handeln folgt der Absicht, dass der Zögling einem, für ihn gesetzten Ideal möglichst ähnlich wird. Erziehung fokussiert vorrangig die psychische Disposition des Menschen: seine Fähigkeiten und Fertigkeiten, seine Haltungen und Überzeugungen, sein Wissen und Können. Der Zögling soll, begleitet von der Pädagogik, ein bestimmtes Erziehungsziel erreichen (ebd., 11f), wobei aber die Eigenschaften des Zöglings, die bereits als wertvoll erachtet werden, erhalten bleiben sollen (ebd., 86).

Brezinka macht darauf aufmerksam, dass aber nicht nur zweckgerichtetes Handeln erzieherisch ist, sondern, dass der Mensch in seinen Sozialbeziehungen und seiner Umgebung ständig Einflüssen ausgesetzt ist, die ebenso auf die psychische Disposition, sei es bewusst oder unbewusst, wirken. Nicht immer kann also differenziert werden, wer, was, wo und von wem lernt, ist der Mensch schließlich mannigfaltigen Eindrücken von außen ausgesetzt. Daher sind für die „Erziehungswirklichkeit“ (Brezinka 1976, 14) auch besonders jene erzieherischen Handlungen ausschlaggebend, die auf ein bestimmtes Ziel hin ausgerichtet sind (ebd.). Ein solches Erziehungsziel bezeichnet eine bestimmte Norm, ein bestimmtes Ideal, eine bestimmte „psychische Disposition“ (ebd., 87), um es mit Brezinkas Worten zu sagen. Ist ein solches Erziehungsziel festgelegt, können die Mittel der Erziehung gewählt werden. Die Schwierigkeit bestehe – und dies wird sich auch hinsichtlich der Mündigkeit herausstellen – darin, Erziehungsziele so zu beschreiben, dass klar ist, wann das Ziel erreicht wurde (ebd.).

So einfach und stringent wie Erziehung hiernach erscheint, ist sie in Wirklichkeit nicht. Zu beachten ist immer, dass der Mensch nie „bloß Material“ (ebd., 139) der Erziehung ist, sondern immer schon seinen eigenen Willen, seine eigenen Strebungen und Absichten mitbringt. Dass der Mensch sich selbst Ziele setzt, schließe aber – so Brezinka – nicht aus, dass auch andere Personen etwas an ihm bezwecken und versuchen diese Zwecke zu verwirklichen (ebd.).

Ferner ist darauf hinzuweisen, dass pädagogische „Seins- und Sollensfragen“ (Ruhloff 1979, 26) keineswegs einfach zu beurteilen sind. Pädagogische Sollenssätze – darunter Erziehungsziele – und ihre Begründung sind umstritten, oder wie Jörg Ruhloff es formuliert: „Mit den erhofften sicheren Antworten der Wissenschaft auf die Frage nach pädagogischen Maßstäben, Kriterien, Normen, Aufgabenbestimmungen ist es offensichtlich nicht weit her. Die Wissenschaftler geben keine übereinstimmende Auskunft [...]. Sie bestreiten einander den Anspruch, gültige und allgemeinverbindliche Erkenntnisse über das, was pädagogisch maßgeblich sei, erbracht zu haben“ (ebd., 15).

Ruhloff wie auch Brezinka verweisen darauf, dass Erziehung ein komplexer Prozess ist, der mehr beinhaltet als die bloße Einwirkung des Erziehers auf den Zögling. Auch die Begründung von Erziehungszielen und angemessenen pädagogischen Handlungen ist kein Thema, das einfach abzuhandeln ist. Es ist

aber nicht vordringliches Anliegen dieser Arbeit, Erziehung und Erziehungsziele im Allgemeinen zu kritisieren oder gar zu begründen, jedoch sei auf die prinzipielle Schwierigkeit und die Komplexität dieses Themas hingewiesen. Wie vielfältig und konträr die Antworten auf Erziehungsfragen auch ausfallen mögen, liegt der Fokus dieser Arbeit auf dem Erziehungsziel der Mündigkeit und begnügt sich vorerst damit, festzustellen, dass Gültigkeit für dieses Ziel beansprucht wird. Dass Mündigkeit schon immer Thema der Pädagogik war, zeigt der folgende historische Abriss, der insbesondere den inhaltlichen und formalen Bestimmungen von Mündigkeit im Lauf der Geschichte folgt.

3 Mündigkeit

Dieses Kapitel ist zu einem großen Teil der geschichtlichen Entwicklung des Begriffs der Mündigkeit und der Bedeutung dieses Erziehungsziels gewidmet. In einem historischen Abriss soll die Bedeutung von Mündigkeit von ihren Vorzeichnungen in der Antike über ihre Grundlegung in der Aufklärung bis hin zu heutigen Ausprägungen des Begriffs verfolgt werden. Exemplarisch für die jeweiligen Epochen werden verschiedene Überlegungen zur Mündigkeit vorgestellt, jedoch ist es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich alle Konzepte zu erfassen. Im Zentrum stehen weniger der jeweilige Entstehungskontext der Theorien, als vielmehr die inhaltlichen und formalen Bestimmungen von Mündigkeit.

Dass Mündigkeit auch kritisch zu betrachten ist und eine Begriffsbestimmung, die über die wesentlichen Merkmale der Mündigkeit Auskunft gibt, bildet den Abschluss dieses Kapitels. Die Begriffsbestimmung soll im Weiteren zur Auseinandersetzung von Mündigkeit mit den post- und spätmodernen Konzeptionen von Subjekt dienen.

3.1 Mündigkeit – Eine historische Skizze

Die Idee der Mündigkeit weist Heinz Eidam und Timo Hoyer (2006, 7) zufolge epochengeschichtlich zurück auf die zwei großen abendländischen Aufklärungsbewegungen. In der ersten Aufklärung, der griechischen Antike des 5. Jahrhunderts vor Christus, wurde der Mensch als ein zur rationalen Selbstbestimmung befähigtes und zur vernunftgeleiteten Lebensführung verpflichtetes Wesen betrachtet. Die Gedanken von Vernunft und Selbstbestimmung aus der Antike wurden in der zweiten europäischen Aufklärung im 17. Jahrhundert aufgegriffen, weitergeführt und schließlich unter dem Begriff der Mündigkeit gefasst. Den Individuen wurde das Recht und die Verpflichtung zugesprochen, die Zwecke und Ziele ihrer Handlungen nach eigenem Ermessen und geleitet von der Vernunft zu bestimmen. Diese Vorstellung von Mündigkeit ist ein fester Topos der Moderne geworden. Vernünftige Selbstbestimmung ist aber kein natürliches Entwicklungsstadium – Menschen müssen erst zu Mündigkeit erzogen werden¹. Auch diese Einsicht geht auf die beiden Aufklärungsepochen zurück. Vor allem in liberalen, demokratischen Gesellschaften führt um die Frage, wie Erziehung zu einer eigenständigen Verhaltensregulierung möglich ist, kein Weg vorbei. Das Erziehungsziel der Mündigkeit sei hier „ohne Alternative“ (ebd.), wie Eidam und Hoyer es formulieren.

Prinzipiell zu unterscheiden ist eine juristisch-ökonomische von einer anthropologisch-bildungstheoretischen Bedeutung von Mündigkeit. Die juristisch-ökonomische Bedeutung der Mündigkeit verweist in der Regel auf einen gesetzlichen Status, der meist mit dem Erreichen eines bestimmten Alters erlangt wird. Mit diesem Alter wird einer mündigen Person in rechtlicher und ökonomischer Sicht attestiert, ein selbstbestimmtes Leben führen zu können und eigenverantwortlich zu handeln. Die anthropologisch-bildungstheoretische Bedeutung von Mündigkeit bezieht sich auf die geistige und moralische Verfassung des Menschen. Sie benennt einen Grad der Reife und ist an keine festgelegte Altersstufe gebunden. Diese Form der Mündigkeit ist eng an die

¹ Eine Ausnahme bildet hier die Studie *Die Lebensalter* von Romano Guardini (2004), in der Mündigkeit ein anthropologisches Entwicklungsstadium und kein explizites Erziehungsziel beschreibt.

Erziehung gekoppelt (vgl. Hoyer 2006, 10f). Die anthropologisch-bildungstheoretische Form der Mündigkeit ist es auch, die für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse ist, juristische Bestimmungen sollen nur am Rande Erwähnung finden.

3.1.1 Antike

Im Athen der Antike galt im rechtlichen Sinne als mündig, wer mit 18 Jahren die Schulausbildung beendet und die daran anschließende zweijährige Militärausbildung absolviert hatte. Diese Militärausbildung, die *ephebie*, war als eine staatsbürgerliche Lehrzeit für die männliche Jugend gedacht. Hatte man sie absolviert, legte der nunmehr 20jährige einen Eid auf die Verfassung ab und durfte alle Rechte und Pflichten des Bürgers ausüben (vgl. Marrou 1957, 155f).

Im antiken Rom wurde der männliche Heranwachsende mit dem Beginn der Geschlechtsreife im Alter zwischen 15 und 18 Jahren zu den Bürgern gezählt. Mit Ablegen der Kinderkleidung und dem Anlegen der *toga virilis*, der Kleidung des Mannes, war für die männliche Jugend die offizielle Lehrzeit aber noch nicht beendet; ihm wurde noch nicht die vollständige Unabhängigkeit zuerkannt. Der Vater blieb, solange er lebte, in der Regel das rechtlich legitimierte Oberhaupt der Familie und damit die einzige uneingeschränkt mündige Person in der Familie (vgl. Blanck 1996, 116ff; Hoyer 2006, 12).

Diesen rechtlichen Bestimmungen zur Mündigkeit lässt sich, so Hoyer, ein pädagogischer Diskurs zur Seite stellen, in dem das Erziehungsziel der geistig-moralischen Unabhängigkeit und Selbstbestimmung Gestalt annahm. Im 5. Jahrhundert vor Christus wurde insbesondere in Athen die Adelsgesellschaft durch eine demokratische Bürgergesellschaft abgelöst. Im sich emanzipierenden Bürgertum wurde Geistesbildung zu einem unverzichtbaren Gut aufgewertet (vgl. Hoyer 2005a, 79; Hoyer 2006, 12). Zu dieser Zeit entstanden auch die ersten pädagogischen und ethischen Theorien und markierten den Beginn des abendländischen Diskurses um die Mündigkeit. Frage war, wie die Menschen zu einer reflektierten Lebensweise erzogen werden können (vgl. Hoyer 2006, 12f). Vor allem Hoyer hat sich mit der anthropologisch-bildungstheoretischen Sichtweise von Mündigkeit in der Antike auseinandergesetzt. Er verortet bei

Platon bzw. dessen Beschreibung der Dialoge Sokrates, bei Aristoteles und Seneca die ersten Spuren von Überlegungen zur Mündigkeit (ebd., 11ff).

Mündigkeit im sokratischen Verständnis bestand nach Hoyer (ebd., 13) in dem Bemühen, dass der Mensch „so weise werde als möglich“ (Platon *Euthydemos*, 282a). Der Einsichtige wisse dabei, dass dieses Bemühen um Weisheit und Einsicht nie abgeschlossen werden kann. Wer sein Denken zur Ruhe stellt, der entmündige sich selbst (vgl. Hoyer 2006, 13). Ferner heißt es bei Platon, dass die zu erstrebende Weisheit nicht von Natur gegeben, sondern zu erlernen ist (vgl. Platon *Euthydemos*, 282c). In den mittleren und späten Werken Platons konkretisiert er die Zielperspektive der reflektierten Selbstbestimmung. Die Leitidee des Guten wird als das höchste Maß aller Dinge und als das vorzüglichste Strebensziel des Menschen betrachtet (vgl. Reale 1996, 11ff zit. nach Hoyer 2006, 13). Bereits hier wird deutlich, dass die Lehr- und Lernbarkeit von Weisheit, die Hoyer mit der Mündigwerdung des Menschen gleichsetzt, auf einen pädagogischen Zugang verweist. In seinem Streben nach Weisheit und geleitet von der Idee des Guten ist der Mensch, will er in diesem Sinne mündig werden, auf Erziehung angewiesen, um eine reflektierte und selbstbestimmte Lebensweise zu lernen.

Das *Höhlengleichnis* Platons wird von Hoyer als ein stufenförmiger Bildungs- und Emanzipationsprozess gedeutet, der die Zunahme an Einsicht in das Gute beschreibt (vgl. Hoyer 2006, 13). In diesem Gleichnis können die Menschen, gefangen und gefesselt in einer Höhle, nur in eine Richtung sehen. Sie erkennen nur die Schatten der Gegenstände, die durch das Feuer an die Wand geworfen werden, nicht aber die Gegenstände selbst (vgl. Platon *Politeia* 514aff). Dieses Wahrnehmen der Schatten entspricht Hoyer zufolge der untersten Stufe der Bildung. Auf dieser untersten Stufe ist der Einzelne vollständig okkupiert von Schemen und Schatten, die ihm die sinnliche Anschauung bietet. Er steht im Bann einer Wirklichkeit des puren Scheins, von der er denkt, sie wäre die einzige und wahre Wirklichkeit. Erst im nächst höheren Erkenntnisstadium erfährt der Mensch, dass dem nicht so ist. Das Augenmerk wendet sich nun den Dingen als solchen zu (vgl. Hoyer 2006, 13). Dem Menschen wird bewusst, dass er bislang nicht die Wahrheit gesehen hat. Was er als Wirklichkeit betrachtet hat, stellt sich

nun als Phantasie heraus. Der Mensch erkennt nun, dass die Schatten, die zuvor vom Feuer an die Wand geworfen wurden, nicht die Dinge selbst zeigen – Ein schmerzhafter Prozess der Erkenntnis (vgl. Platon *Politeia* 515df; Hoyer 2006, 13). Während dieses Erkenntnisprozesses hat der Erzieher behutsam, aber auch mit Nachdruck vorzugehen. Der Mensch nähert sich – so Hoyer – dem Status der Mündigkeit an und könne schließlich die letzte Stufe der Erkenntnis, den überzeitlichen Bereich des reinen Seins, den Bereich der Ideen, erschließen. Die Bildung des Einzelnen ist somit auf zweierlei Weise gekennzeichnet: einmal negativ durch eine Abwendung vom Illusorischen und Kontingenten, für Platon ein Akt zunehmender Befreiung, und einmal positiv durch ein reflektiertes, eigenständig erworbenes Wissen um das, was erstrebenswert sei (vgl. Hoyer 2006, 13f).

Hoyer verortet die Mündigkeit des Menschen bei Platon in dessen Streben nach Weisheit und Selbstbestimmung. Erreicht wird dies durch einen Prozess des Erkennens, der von einem Erzieher begleitet wird. Erst in einer reflektierten Lebensführung könne der Mensch geistige Mündigkeit in für sich beanspruchen. Damit wird auf Mündigkeit nicht nur im Sinne kognitiver Fähigkeiten, sondern auch im Sinne praktischen Handelns verwiesen. Wenngleich Platon in diesem Zusammenhang noch nicht dezidiert von Mündigkeit spricht, verweist seine Zielsetzung, das Gute in einer reflektierten und selbstbestimmten Art und Weise anzustreben, auf erste Wurzeln des Mündigkeitsdenkens.

Obwohl die Ideenlehre Platons von Aristoteles aufgegeben wird, hält dieser am Prinzip der vernunftgeleiteten Lebensführung fest. Die Ausbildung der praktischen Urteilskraft, der *phrónesis*, ist dabei von besonderer Bedeutung. Die *phrónesis* bezeichnet jenes selbstreflexive Vermögen, mit dessen Hilfe die moralische Qualität von Handlungsabsichten überprüfbar ist. Wer darin geübt ist, hat ein untrügliches Urteilsvermögen (vgl. Hoyer 2006, 14), um „das, was nämlich im ganzen Leben gut und glücklich macht“ (Aristoteles *Nikomachische Ethik* 1140a 27) von dem zu unterscheiden, was einem guten Leben abträglich ist. Diese praktische Umsicht ist aber keine egozentrische Tugend, die nur nach eigenen Vorteilen trachtet. Vielmehr ist sie eine soziale Kompetenz, die in einem Wohlüberlegtsein, der *euboulía*, ihren Ausdruck findet (ebd., 1142b 1ff; vgl. auch

Hoyer 2006, 14). Zugleich ist die *phrónesis* jene Instanz, die die sittlichen Einstellungen in koordinierte und zielführende Handlungen überführt. Sie ist dem mündigen Akteur ein verpflichtendes Gesetz, schließlich ist es das Ziel der Klugheit, zu bestimmen, was man tun soll und was nicht (vgl. Hoyer 2006, 14).

Dennoch ist die sittliche Urteilskraft keine völlig autonome Instanz. Damit selbstbestimmte, ethische Urteile und eine vernünftige Handlungswahl getroffen werden können, müssen nach Aristoteles vier Faktoren zusammenkommen: Ein sittlicher Charakter, im praktischen Leben gewonnene Erfahrungen, das kognitive Vermögen, richtige logische Schlüsse zu ziehen und eine möglichst genaue Vorstellung von dem, was vernünftigerweise sittlich gut und moralisch gerecht ist. Eine Erziehung zur Mündigkeit habe alle vier Gesichtspunkte zu berücksichtigen (vgl. Hoyer 2005b, 205ff; Hoyer 2006, 14).

Bei Aristoteles sind ebenso wie bei Platon erste Überlegungen zur Mündigkeit auszumachen, auch wenn Aristoteles den Begriff selbst noch nicht verwendet. Bei Aristoteles sollte die Lebensführung dadurch gekennzeichnet sein, dass das Gute angestrebt wird. Dafür notwendig sei eine Wohlüberlegtheit, die *euboulía*, sowie die praktische Urteilskraft, die *phrónesis*. Wohlüberlegtheit sowie die praktische Urteilskraft werden begleitet durch Lebenserfahrung und einer Vorstellung dessen, was sittlich und gut ist sowie dem Vermögen, richtige Schlüsse zu ziehen. Das Erlangen von Mündigkeit, wie Hoyer sie bei Aristoteles ausmacht, besteht einerseits in der kognitiven und von Erfahrung gestützten Identifizierung erstrebenswerter Ziele sowie dem aktiven Bemühen, diese Ziele auch tatsächlich zu erreichen.

In der römischen Philosophie galt ein mit Rationalität ausgestatteter Mensch als selbstbestimmt, insofern er seine Affekte reduziert und sich der Leitung der Vernunft unterstellt hatte (vgl. Hoyer 2006, 15). Die Vernunft gilt gleichsam als natürlich gegeben. Bei Seneca heißt es: Es „gibt kein gutes ohne Vernunft, und die Vernunft folgt der Natur“ (Seneca *Briefe an Lucilius* 66,39). Als höchstes Gut und Strebensziel des Menschen wurde ein Leben angesehen, das von Triebimpulsen befreit, aber vom übergeordneten *logos* abhängig blieb. Dieses Bildungsprogramm war am griechischen Stoizismus orientiert und beinhaltete zugleich Asketik und Aufklärung. In asketischer Hinsicht ging es um die Tilgung

der Leidenschaften. In aufklärerischer Absicht waren die Stoiker darum bemüht, ihren Schülern die Notwendigkeit einer bewussten und an selbst gewählten Regeln und Maximen orientierten Lebensführung nahe zu bringen. In diesem Punkt, so Hoyer, antizipiere der Stoizismus das moderne Verständnis von Mündigkeit. Selbstbestimmung und Moralität bedingen sich wechselseitig. Der mündige Mensch verfüge über die Kompetenz, begründbare und praktische Prinzipien aufzustellen, an denen er sein soziales Verhalten orientiert (vgl. Hoyer 2006, 15).

Rationalität erhält in Senecas Ausführungen eine gewichtige Rolle, es geht um die Herrschaft des Verstandes über die Triebe. Mündigkeit ergebe sich, wie Hoyer folgert, aus der Orientierung an bestimmten Maximen und Regeln, die ein jeder für sich selbst wählen muss. Dies erfordert – wie bereits bei Platon und Aristoteles – einen vernünftigen Gebrauch des Verstandes.

In der griechisch-römischen Antike gab es neben dem juristischen Verständnis, das dem Bürger Unabhängigkeit sowie bürgerliche Rechte und Pflichten zusprach, bereits erste Überlegungen, die auf eine anthropologisch-bildungstheoretisch verfasste Mündigkeit schließen lassen. Obgleich hier noch nicht dezidiert von Mündigkeit gesprochen wird, haben diese Vorstellungen viel mit dem heutigen Verständnis von Mündigkeit gemeinsam. Vernunftgeleitetes Denken, die Orientierung an bestimmten Werten, wie der Idee des Guten und der Sittlichkeit, stehen im Vordergrund. Das Gute soll erkannt und angestrebt werden. Betont wird dabei die Vormacht des Verstandes über die Triebimpulse des Menschen. Mündigkeit in einem solchen Verständnis bezieht sich also sowohl auf vernünftiges Denken, wie auch auf vernünftiges Handeln zum Erreichen erstrebenswerter Ziele.

3.1.2 Vom Mittelalter zur Renaissance

Der Begriff der Mündigkeit war im Mittelalter vordringlich ein juristischer Fachterminus. Etymologisch leitet er sich her vom althochdeutschen Wort *Munt*, mit dem im Mittelalter die Schutzgewalt bezeichnet wurde, die der Hausherr gegenüber allen Personen, die seinem Haus angehörten, ausübte (vgl. Waitz

1966, 370 zit. nach Rieger-Ladich 2002, 25). Dieses personenrechtliche Verhältnis des Hausherrn zu seiner Frau und seinen Kindern war nach germanischen Recht für ihn mit zahlreichen Verpflichtungen verknüpft, während seine Beziehung zum unfreien Gesinde, das ebenso zum Haus gehörte und sein Eigentum darstellte, durch ein uneingeschränktes Herrschaftsrecht geprägt war (vgl. Conrad 1962, 34 zit. nach Rieger-Ladich 2002, 25). Die Schutzgewalt über Frau und Kinder lässt sich nach zwei unterschiedlichen Bereichen genauer unterscheiden: Nach außen hin vertrat der Hausherr seine Angehörigen vor Gericht: Er haftete für sie, beschützte sie und verwaltete ihr Vermögen. Nach innen hin dominierte und beherrschte er das soziale Beziehungsgefüge: Er übernahm die Organisation des Hauses und übte gegenüber der Familie und dem Gesinde eine unangefochtene und patriarchale Vormachtstellung aus (vgl. Brunner 1887, 70ff zit. nach Rieger-Ladich 2002, 25).

Trotz der etymologischen Beziehung zum Wort *Munt* bezeichnete Mündigkeit im Mittelalter einen Rechtsstatus, der die Abhängigkeit dessen, dem gegenüber die Schutzgewalt ausgeübt wurde, strikt entgegenstand. Der sprachliche Übergang von der Munt des Vaters zur eigenen Mündigkeit und die damit einhergehende Freisetzung aus den familiären Abhängigkeitsverhältnissen, wurde über den Ausdruck *selbmündig* geleistet (Brunner 1887, 76f zit. nach Rieger-Ladich 2002, 26). Mit *selbmündig* wurde der Status der Unabhängigkeit von der Schutzgewalt des Vaters bezeichnet, den der Sohn erreichte, wenn er aus der Hausgemeinschaft ausschied, um entweder in eine Gefolgschaft einzutreten, von einem anderen als Sohn angenommen wurde, oder einen eigenen Haushalt gründete. Das formale Erreichen des Mündigkeitsalters, das zwischen 10 und 15 Jahren lag (vgl. Conrad 1962, 153 zit. nach Rieger-Ladich 2002, 26), war daher zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für das Erlangen der Unabhängigkeit. Der rechtliche Anspruch auf Mündigkeit, der mit dem Erreichen einer bestimmten Altersstufe bereits gegeben war, musste durch die ökonomische Eigenständigkeit des Sohnes ein weiteres Mal bestätigt werden (vgl. Conrad 1962, 39ff zit. nach Rieger-Ladich 2002, 26). Der Anspruch auf Mündigkeit und damit Unabhängigkeit war geschlechtsspezifisch geregelt. Die Tochter ging vom Munt des Vaters zum Munt des Ehemannes über; Frauen und Gesinde blieben immer unmündig (vgl. Rieger-Ladich 2002, 26).

Soviel zum germanischen Recht. Im römischen Recht gibt es feinere Abstufungen der Lebensalter; es wird nicht nur nach Mündigkeit oder Unmündigkeit unterschieden (ebd., 27). Erst durch Übernahme von Elementen des römischen Rechts in das germanische wurde die binäre Verfassung von mündig/unmündig modifiziert und weiterentwickelt zu einem differenzierteren Modell, bei dem es unterschiedliche Stufen und entsprechenden Rechtsstatus gab. Das Erreichen von Strafmündigkeit oder Ehemündigkeit wurde nun auf einen längeren biographischen Zeitraum ausgedehnt (vgl. Sommer 1988, 117ff). Obwohl mit dieser stärkeren Orientierung an der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung eine deutliche Erweiterung des Begriffs der Mündigkeit einhergegangen war, blieb dies für lange Zeit ohne spürbare Konsequenzen. Die Voraussetzungen, an die die Erlangung von Mündigkeit geknüpft war, bezogen sich zwar dezidiert auf Vorstellungen einer moralischen und sittlichen Reife, die zu diesem Zeitpunkt erreicht sein sollte, sie konnten den juristischen Diskurs jedoch nicht überwinden (vgl. Rieger-Ladich 2002, 28f).

Neben den rechtlichen Bestimmungen zur Mündigkeit waren im Mittelalter christliche Vorstellungen über das Mensch-Sein ausschlaggebend, wenn es um die Frage nach Mündigkeit im anthropologisch-bildungstheoretischen Verständnis ging. Mit den christlich geprägten Erziehungslehren wurden an der Zielvorstellung der Mündigkeit erhebliche Abstriche vorgenommen, vergleicht man sie mit der Antike. Nach christlicher Auffassung unterstehen alle Menschen der allmächtigen Regierung Gottes. Die Erziehung zur Gottesfürchtigkeit und christlicher Tugend ließ kaum Platz für die Leitideen der Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit, wie sie noch bei Platon, Aristoteles und Seneca bestimmend waren. Zwischen Gott und den Menschen wurde ein hierarchisches Abhängigkeitsverhältnis veranschlagt. Es bildete auch die Vorlage, nach der das Eltern-Kind-Verhältnis konstruiert wurde.

Johannes Chrysostomos, ein frühchristlicher Priester, betrachtete die Kinder als ebenso abhängig von den Eltern wie die Menschen von Gott. „Und du, mein Kind, du sollst deinen Eltern wie ein Sklave dienen“ (Chrysostomos 1968, 40; vgl. auch Hoyer 2006, 15f), schreibt er in *Über Hoffart und Kindererziehung*. Als Thema der Pädagogik tauchte Mündigkeit nur noch im eingeschränkten Sinne

auf. Auch für Chrysostomos war Sittlichkeit erstrebenswert, wenn sie aus fester Überzeugung und Glauben hervorging: Erst wenn das Kind frei von jedem Zwang von Seiten des Erziehers ist und trotzdem den gleichen „edlen Charakter“ (Chrysostomos 1968, 41) beibehält, wie Chrysostomos es beschreibt, werde ihm Anständigkeit angerechnet, denn solange das Kind von einem „Furcht einflößenden Erzieher“ (ebd., 40) geführt wird, sei es nichts Bewundernswertes, wenn das Kind sittsam ist (ebd.).

Diese Auffassung des Menschen, der vor Gott immer unmündig bleibt setzt sich auch während der Reformation fort. Auch wenn diese die Befreiung des Menschen aus der Bevormundung der Kirche eingeleitet hatte (vgl. Ebershold 1980, 241), war Martin Luther der Ansicht, dass der Mensch im Verhältnis zu Gott immer unmündig ist, denn dieser könne Gottes Gnade immer nur erbitten und erhoffen, niemals aber erwerben. Der Mensch müsse immer unmündig bleiben. Er sei immer ein Kind Gottes, sofern er seine Abhängigkeit von Gott nicht bewusst leugnet (ebd., 249). Der Erziehung kam in diesem Sinne die Aufgabe zu, den Menschen für die Stimme Gottes empfänglich zu machen. Ziel war es, den Vorgaben und Weisungen Gottes zu entsprechen (vgl. Hoyer 2006, 16).

Dieses theologische Weltbild bekam erst im Humanismus und der Renaissance im 15. und 16. Jahrhundert Risse. Die freie Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit der Menschen rückte wieder stärker in den Mittelpunkt. Die Wiederentdeckung des willensstarken individuellen Ichs führte auch in der Pädagogik zu Konsequenzen (ebd., 17). Freidenker wie Michel de Montaigne attackierten um 1580 die gängige Erziehung, die mit starker Autorität die Individualität der Kinder zerstöre: „Hinweg mit Zwang und Gewalttätigkeit: nichts ist nach meiner Meinung so dazu angetan, eine wohlgeartete Natur verkommen und verdummen zu lassen“ (Montaigne 1985, 203 zit. nach Hoyer 2006, 17). Montaigne ergriff Partei für die Natur des Kindes, für die ungezwungene Entwicklung seiner Persönlichkeit. Eine ausformulierte Vorstellung von Mündigkeit taucht bei ihm noch nicht auf, aber Montaigne sah das Leitbild einer selbstbestimmten Lebensweise unter der Frage, ob die Vernunft oder der naturgegebene Trieb bei der Handlungswahl ausschlaggebend sein sollte.

Montaigne plädiert hier eindeutig dafür, aus „freiem Willen“ heraus zu handeln, anstatt sich wie ein Knecht der Natur zu beugen: Die „Vernunft allein muß unsern Neigungen die Zügel führen“ (Montaigne 1985, 371 zit. nach Hoyer 2006, 17). Montaigne spricht sich folglich auch gegen direktive Erziehungsmethoden aus, weil sich Vernunft und freier Wille nicht erzwingen lassen könnten (vgl. Hoyer 2006, 17).

Das Mittelalter ist von einer prinzipiellen Unmündigkeit des Menschen vor Gott gekennzeichnet. Wenngleich der Mensch im juristischen Sinne mündig sein kann, erlaubt das christliche Weltbild keine Vorstellung von eigenverantwortlicher Selbstbestimmung oder selbstständigem Vernunftgebrauch, wie sie die antiken Philosophen gefordert hatten. Erst mit dem Humanismus und der Renaissance kam es zu einer neuerliche Hinwendung zum Einzelnen und einer Aufwertung der Vernunft und des freien Willens, wie sie bei Montaigne zu finden ist – Gedanken, die sich auch in der Aufklärung fortsetzen und den eigentlichen Beginn der Mündigkeit im anthropologisch-bildungstheoretischen Denken markieren.

3.1.3 Von der Aufklärung zum 19. Jahrhundert

Trotz einzelner Vorzeichnungen von Mündigkeit in Antike und Renaissance hat die Frage nach der Mündigkeit erst im ausgehenden 17. Jahrhundert zunehmende Aufmerksamkeit erhalten. Der Kampf gegen Unverstand und ungerechtfertigte Bevormundung ist zunächst in England und dann in Frankreich ausgefochten worden. Er folgte dem Bestreben, möglichst allen Bürgern ein freiheitliches Leben zu ermöglichen. Die Forderung nach sozialer und moralischer Freiheit war begleitet von der Forderung nach einer allgemeinen Bildung des Verstandes und einem Bildungssystem, das diesem Anspruch genügte. Allgemeine Überzeugung der Wortführer der Aufklärung war, dass die Welt voller Irrtümer sei (vgl. Hoyer 2006, 17f): Die „trügerischen Kräfte der Seele hatten sie hervorgerufen, unkontrollierte Autoritäten hielten sie aufrecht, Leichtgläubigkeit und Faulheit halfen sie verbreiten und mit der Zeit gewannen sie an Kraft“ (Hazard 1939, 149). Wie dieses Zitat verdeutlicht, war es Anliegen

der Aufklärung, überkommene Ansprüche zu überdenken und sich aus den unhinterfragten Zwängen der Welt zu befreien.

Im Rahmen der deutschen Aufklärungsphilosophie kam es zunächst zu einer immer stärkeren Identifizierung von Mündigkeit mit der Fähigkeit, seinen Lebensunterhalt selbst zu bestreiten und ein eigenständiges Leben führen zu können. Im Rahmen der Tugendlehre in der *Metaphysik der Sitten* (Kant 1983c), erörtert Immanuel Kant das „Recht der häuslichen Gesellschaft“. Kant spricht hier auch das Erreichen der Mündigkeit an: „Die Kinder des Hauses, die mit ihren Eltern zusammen eine Familie ausmachen, werden, auch ohne allen Vertrag der Aufkündigung ihrer bisherigen Abhängigkeit, durch die bloße Gelangung zu dem Vermögen ihrer Selbsterhaltung (sowie es teils als natürliche Volljährigkeit, dem allgemeinen Laufe der Natur überhaupt, teils ihrer besonderen Naturbeschaffenheit gemäß, eintritt), mündig [...] ihre eigenen Herren [...], und erwerben dieses Recht ohne besonderen rechtlichen Akt, mithin bloß durchs Gesetz“ (Kant 1983c, 395f).

Neben dieser Gleichsetzung von Mündigkeit und der Fähigkeit zur Selbsterhaltung, die Kant hier anspricht, verweist er darauf, dass sich der Status der Mündigkeit im Lauf der Entwicklung in natürlicher Weise einstellt. Parallel zu dieser Auffassung von Mündigkeit, die die ökonomische Unabhängigkeit und die Selbsterhaltung besonders betont, bildet sich innerhalb der deutschen Philosophie der Aufklärung eine weitere Verwendungsweise aus, die die geistige Unabhängigkeit zum zentralen Merkmal der Mündigkeit erhebt. Mündigkeit gerät stärker in den Zusammenhang von Überlegungen, die bei der kognitiven, psychischen und moralischen Verfassung des Einzelnen ansetzen (vgl. Rieger-Ladich 2002, 30).

In seinem Aufsatz *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (Kant 1999) fordert Kant 1784 den „*Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit*“. Als Unmündigkeit bezeichnet er „das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. *Selbstverschuldet* ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines *eigenen* Verstandes zu bedienen!“ (ebd., 20, Hervorhebung im Original). Kants Forderung war

gleichzeitig Wahlspruch der Aufklärung. Er nennt Faulheit und Feigheit als Ursachen der Unmündigkeit. Sie seien der Grund, warum ein so großer Teil der Menschen, unmündig bleiben und warum es anderen so leicht falle, diese Menschen zu bevormunden: „Es ist so bequem, unmündig zu sein“ (ebd.). Dem einzelnen Menschen falle es schwer sich aus der Unmündigkeit zu befreien, die ihm beinahe zu einer zweiten Natur geworden sei. Der Mensch habe die Unmündigkeit sogar lieb gewonnen. Er sei vorderhand unfähig sich seines Verstandes zu bedienen, weil man ihn nie den Versuch davon machen ließe. Dennoch sei es möglich, das „Joch der Unmündigkeit“ (ebd., 21) abzuwerfen. Damit dies gelinge, bedürfe es der Freiheit, von seiner Vernunft öffentlich Gebrauch zu machen. Erst dann sei Aufklärung möglich (ebd., 21f).

Mündigkeit gilt nun nicht länger als ein Zustand, der sich von selbst einstellt, wenn der Einzelne eine bestimmte Altersstufe erreicht oder die Fähigkeit zur Selbsterhaltung erworben hat. Sie wird nunmehr als eine anzustrebende geistig-moralische Verfassung betrachtet, die das Ziel kollektiver Anstrengungen darstellt. Nicht mehr der Hausherr, der Staat oder die Natur verleihen den Status der Unabhängigkeit und der Mündigkeit; nach dieser neuen Bestimmung wird der Einzelne vielmehr als ein aktives Subjekt vorgestellt, das nun selbst zum Zentrum der Anstrengungen wird, den Zustand der Mündigkeit zu erreichen (vgl. Rieger-Ladich 2002, 31). Die „Menschen arbeiten sich“ – wie Kant schreibt – „von selbst nach und nach aus der Rohigkeit heraus“ (Kant 1999, 26). Der Einzelne ist dazu aufgerufen, die Befreiung aus dem Stadium der Unmündigkeit nach besten Kräften anzustreben. Es gibt nicht länger äußere Instanzen oder übermächtige Autoritäten, die nicht prinzipiell kritisiert, entzaubert und auch überwunden werden können. Verbleibt der Einzelne aber in einem Stadium der Unmündigkeit, in dem er keinen freien Gebrauch von seinen Verstandeskraften macht, gilt dies als sein eigenes Verschulden. Gleichzeitig schränkt Kant den Gebrauch der Mündigkeit als Hoffnung auf Fortschritt ein, indem er zwischen einem privaten und einem öffentlichen Gebrauch der Vernunft unterscheidet (vgl. Rieger-Ladich 2002, 31f).

Während die Vernunft im öffentlichen Gebrauch immer frei sein müsse, dürfe sie im Privaten auch öfter eingeschränkt sein (vgl. Kant 1999, 22). So müsse der Mensch als Offizier, Beamter oder Geistlicher unmündig sein und gehorchen,

während derselbe Offizier, Beamte oder Geistliche als Mitglied der Weltbürgergesellschaft zur Mündigkeit geradezu verpflichtet sei. Er müsse sich nach außen wenden und öffentlich Gebrauch von seiner Vernunft machen, also Kritik an den bestehenden Verhältnissen üben, um so der Menschheit zu dienen. Kant denkt hier – wie Ebershold anmerkt – nicht an die rein akademische Auseinandersetzung, sondern an die Aufklärung des Volkes, das – erst unmündig – sich allmählich zur Mündigkeit hin entwickelt (vgl. Ebershold 1980, 34). Der Mensch soll nach Kant seiner selbst mächtig sein, indem er das Gesetz des Handelns aus sich selbst ableitet und sich selbst Zwecke setzt. Welche Zwecke er wählte, stand ihm frei, solange sie nicht die Freiheit der Mitmenschen beeinträchtigten (ebd., 33).

Kant deklarierte die Mündigkeit zum Ziel der Aufklärung, jedoch fand der Begriff der Mündigkeit weder in der Ethik, noch in der Pädagogik des ausgehenden 18. Jahrhunderts systematischen Gebrauch. Auch Kant selbst verwendete den Begriff nicht planmäßig (vgl. Hoyer 2006, 19). Obwohl er Mündigkeit als zentral für eine fortschreitende Aufklärung ansieht, greift er in seinen Vorlesungen *Über Pädagogik* (Kant 1963) kaum darauf zurück. Erst in den Schlussbemerkungen erwähnt er die Mündigkeit, um damit das Erreichen der Geschlechtsreife zu bezeichnen: „Die Natur hat ihm zum Manne berufen, sobald er mündig wird, und also auch, seine Art fortzupflanzen“ (ebd., 58). Mündigkeit gehöre daher – wie Rieger-Ladich folgert – nicht zu Kants pädagogischen Fachbegriffen (vgl. Rieger-Ladich 2002, 35). Vielmehr finden sich in Kants ethischen und pädagogischen Hauptschriften, die bedeutungsverwandten Begriffe der Autonomie und Moralität. Anzumerken ist auch, dass Kant in seinem Aufsatz *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* die Mündigkeit ausschließlich negativ über den Begriff der Unmündigkeit bestimmt (vgl. Hoyer 2006, 19).

Bildungstheoretische Relevanz besitzen Kants Überlegungen, indem sie pädagogische und gesellschaftliche Faktoren für den verbreiteten Zustand der Unmündigkeit verantwortlich machen – Den Heranwachsenden würde der Versuch, sich ihres Verstandes selbst zu bedienen, nicht gestattet. Die öffentlichen Instanzen des Militärs, der Wissenschaft und der Kirche sollten daher Sorge dafür tragen, Gedanken- und Redefreiheit zu ermöglichen, schließlich sei Aufklärung und Mündigkeit nur möglich, wenn die notwendige

Freiheit dazu bestehe (vgl. Hoyer 2006, 19), „von seiner Vernunft in allen Stücken *öffentlichen Gebrauch* zu machen“ (Kant 1999, 21f, Hervorhebung im Original).

Auch Kants Zeitgenosse Carl Friedrich Bahrdt trat in seinem *Handbuch der Moral für den Bürgerstand* für „eine gewisse Bildung des Verstandes“ ein (Bahrdt 1972, 41 zit. nach Hoyer 2006, 18f). Bahrdt war der Ansicht, dass nicht nur eine emotionale Bildung, sondern die Verstandesbildung für das Erreichen von bürgerlicher Glückseligkeit notwendig sei. Die Bildung des Verstandes manifestiere sich nicht in intellektueller Gelehrsamkeit oder im unbedarften Festhalten an alten Überzeugungen. Vielmehr sei ein gebildeter Verstand das Vermögen, Sachverhalte zu überprüfen, Dogmen zu hinterfragen und eigenständige Urteile fassen und artikulieren zu können: „Ein Mann von *gebildetem Verstande*, heißt ein Mann, welcher sich *gewöhnt* hat über alles, was zu seiner moralischen und bürgerlichen Glückseligkeit gehört, *selbst* vernünftig *nachzudenken*, und nicht eher zu ruhen, bis er in so wichtigen Angelegenheiten von jeder Sache eine *deutliche Vorstellung* hat, die er (welches ihr Kennzeichen ist) auch deutlich wieder von sich geben und *mittheilen* kann“ (Bahrdt 1972, 43 zit. nach Hoyer 2006, 18f, Hervorhebung T.H.).

Die selbstständige Nutzung des Verstandes ist für Bahrdt von entscheidender Bedeutung, um die – wie er es nennt – „bürgerliche Glückseligkeit“ (Bahrdt 1972, 41 zit. nach Hoyer 2006, 18) zu erlangen. Obgleich Bahrdt nicht ausdrücklich von Mündigkeit spricht, weist sein Appell zur Bildung des Verstandes inhaltlich Überschneidungen mit Kants Vorstellung von Mündigkeit auf. Kant wie auch Bahrdt fordern zu einem eigenständigen und vernünftigen Gebrauch des Verstandes auf. Während Bahrdts Ausführungen sich jedoch nur auf den Bürgerstand beziehen, zählte Kant Geistesbildung, Selbst- und Mitbestimmung zu den allgemeinen Menschenrechten (vgl. Hoyer 2006, 19f).

Der Mündigkeitsbegriff Kants fand – wie bereits erwähnt – in der deutschsprachigen Pädagogik der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ebenso wenig Resonanz wie in dessen eigenen Überlegungen zur Pädagogik. Mündigkeit in der Bedeutung von Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit wurde überwiegend als ein Reifestadium thematisiert, das den erforderlichen Übertritt

ins Erwachsenensein markiert. Mit dem Ende der Jugend trat man automatisch in den gesetzlich bestimmten Anfang der Mündigkeit ein. Dass damit das zugleich das Ende der Erziehung gekommen war, habe gemeinhin als ein evidenter Sachverhalt gegolten (vgl. Hoyer 2006, 20). So auch bei Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher.

Schleiermacher hat vor allem den Prozesscharakter der durch Erziehung zu befördernden Mündigkeit betont (vgl. Benner/Brüggen 2004, 692f). In seinen Vorlesungen zur *Theorie der Erziehung* von 1826 legte Schleiermacher fest, wann der Endpunkt der Erziehung gekommen sei: „Wir haben gleich eine Antwort, nämlich diese: Wenn der Mensch mündig wird, dann hört die pädagogische Einwirkung auf; d.h. wenn die jüngere Generation auf selbstständige Weise zur Erfüllung der sittlichen Aufgabe mitwirkend der älteren Generation gleich steht“ (Schleiermacher 1959, 45f). Mündigkeit im Sinne Schleiermachers bezieht sich damit nicht nur auf die Sittlichkeit des Einzelnen, sondern auf das „Zusammenwirken“ (ebd., 46) der älteren und der jüngeren Generation. In der Fortsetzung seiner Überlegungen greift Schleiermacher nicht mehr ausdrücklich auf den Begriff der Mündigkeit zurück (vgl. Hoyer 2006, 20), führt aber weiter aus, wie er sich den Einzelnen am Ende der Erziehung – und insofern als Mündigen – vorstellt. Der Mensch müsse sich dann durch seine persönliche Eigentümlichkeit von allen anderen zumindest graduell unterscheiden. In seiner persönlichen Eigentümlichkeit habe sich der Mensch zugleich in das größere, moralische Ganze, dem er angehört, einzufügen. Erziehung habe daher die universelle Seite des Staates und die individuelle Seite des Einzelnen zu berücksichtigen (vgl. Schleiermacher 1959, 68).

Schleiermacher grenzte das bis ins 18. Jahrhundert vorherrschende Verständnis von Mündigkeit als Zustand natürlicher Reife und der Fähigkeit zur Selbsterhaltung deutlicher von einer pädagogischen Sichtweise ab (vgl. Benner/Brüggen 2004, 693). Allein die Pädagogik, und nicht der Staat, könne das Ende ihrer Wirksamkeit bestimmen, und wie er es formuliert, könne „die Lösung der Aufgabe [...] am wenigsten in der Beziehung auf die Mündigkeitserklärung gefunden werden“ (Schleiermacher 1959, 46). Mit Rieger-Ladich ist anzumerken, dass Schleiermacher eine relativ anspruchslose Variante

des Begriffs verwendete, die keinen Anschluss an die früheren Verwendungen von Mündigkeit, wie der Kant'schen Forderung nach dem eigenständigen Gebrauch des Verstandes, sucht (vgl. Rieger-Ladich 2002, 35). Schleiermacher bettet die Mündigkeit vorrangig in einen intergenerationalen Zusammenhang, in dem er Mündig-Sein mit der Zusammenarbeit der Generationen an der sittlichen Aufgabe gleichsetzt und die Individualität des Einzelnen, seine „persönliche Eigentümlichkeit“ (Schleiermacher 1959, 69), betont.

Eine neue Ausweitung des Begriffs der Mündigkeit, die seine Attraktivität für das pädagogische Denken erhöht hat, bildete sich erst in der Mitte des 19. Jahrhunderts. Bei Adolph Diesterweg erhält Mündigkeit erstmals im Rahmen pädagogischer Überlegungen auch in systematischer Hinsicht Bedeutung (vgl. Rieger-Ladich 2002, 36). In seinem *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer* (1958) von 1834, in dem er Vorschläge für die Aus- und Weiterbildung für Volksschullehrer entwickelt, erläutert er das leitende Ziel der Erziehung: „Als das Ziel der Entwicklung der Unmündigen durch Unterricht und Erziehung betrachte ich die Mündigkeit, welche sich durch die Fähigkeit, sich selbst zu regieren und zu bestimmen, kundtut“ (Diesterweg 1958, 7). Als zentrales Mittel der Erziehung zur Mündigkeit betrachtete Diesterweg die „Selbsttätigkeit“ (ebd.), der Mensch solle aus sich selbst heraus, eigenständig arbeiten und sich in gestalterischer Weise betätigen (ebd.).

Diesterweg knüpft hier gezielt an die Tradition der deutschen Aufklärungsphilosophie an und fordert ein öffentliches Bildungssystem, das den Einzelnen aus allen Formen der ständischen, politischen und konfessionellen Vormundschaft freisetzen soll (vgl. Rieger-Ladich 2002, 36). Diesterweg schreibt: „Die wahre Erziehung geht aber nicht darauf aus, die Zöglinge in der Unmündigkeit zu erhalten, sondern sie feiert dann ihren Triumph und macht sich in dem Augenblick überflüssig, ja schädlich, sobald der bisherige Zögling mündig, d.h. fähig geworden, fernerhin sich selbst zu erziehen“ (Diesterweg 1958, 174). Ebenso wie Schleiermacher verortet er das Ende der Erziehung durch andere zu der Zeit, wenn der Mensch mündig geworden ist. Dass der Mensch dann in der Lage sei, sich „fernerhin selbst zu erziehen“ (ebd.) weist jedoch darauf hin, dass

die Erziehung als ständige Verbesserung seiner selbst nie zu einem Ende kommen wird.

Den Status freier Selbstbestimmung betrachtete Diesterweg nicht als ein biologisches oder gesetzliches Stadium, sondern als die oberste Stufe der Bildung: Während der Mensch auf den unteren Stufen noch in Abhängigkeit war, sei er schließlich auf der obersten Stufe frei und selbstständig. Entgegen kirchlicher Vormundschaft habe der Mensch schließlich selbstständige Überzeugungen und Grundsätze ausgebildet (ebd., 80f; Hoyer 2006, 21). Dass der Mensch als Mündiger in der Lage ist, sein Leben nicht nur eigenständig zu gestalten, sondern auch seinen Verstand eigenständig zu gebrauchen, weist eine Nähe zum Mündigkeitsverständnis von Kant auf – Der Mensch ist in seinem Denken und Handeln nicht mehr außenstehenden Autoritäten, wie der Kirche, unterworfen, sondern ist seines Lebens „Herr und Meister“ (Diesterweg 1958, 81).

Der Begriff der Mündigkeit wird von Wilhelm Dilthey in seinen Vorlesungen über Geschichte und System der Pädagogik aus dem Jahr 1888 wieder aufgegriffen – Das Erziehungsgefüge ist bei Dilthey geprägt durch die Erziehung der „Unmündigen durch die Mündigen“ (Dilthey 1934, 193). Der unmündige Zögling ist seinem mündigen Erzieher völlig unterworfen und untrennbar mit ihm verbunden (ebd.). Ferner erwähnt Dilthey das „Herrschaftsverhältnis, welches der Vater über die Kinder selber übt oder überträgt“ (ebd., 194). Insofern gehört Mündigkeit zwar zu Diltheys begrifflichen Instrumentarien, er verwende den Begriff aber nur zu einer bloßen Bezeichnung von Altersstufen, wie Rieger-Ladich aus Diltheys Vorlesungen folgert. Dilthey versehe den Begriff der Mündigkeit mit einem historischen Index, sodass er folglich seine Gültigkeit als Erziehungsziel einbüße. Insofern fungiere Mündigkeit bei Dilthey nicht als normativer Leitbegriff, sondern als eine Kategorie, um bestimmte Ereignisse und Zustände zu beschreiben (vgl. Rieger-Ladich 2002, 38). Dass Dilthey Mündigkeit vorrangig zur Beschreibung des Verhältnisses von mündigem Erzieher und unmündigen Zögling nutzt, verweist – ähnlich wie bei Schleiermacher – auf die Annahme, dass Mündigkeit mit dem Endpunkt der Erziehung gleichzusetzen ist (vgl. auch Schleiermacher 1959, 45f). Weitere Verwendungsweisen des Begriffs

werden bei Dilthey nicht angeführt und folglich wurde Mündigkeit in der Funktion eines Erziehungsziels erst wieder in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert populär.

Im ausgehenden 17. Jahrhundert bis hin ins 19. Jahrhundert wird Mündigkeit wieder stärker in den Fokus der Pädagogik gestellt, wenngleich dies nicht immer explizit geschieht. Verwendete Kant den Begriff der Mündigkeit in seinen Überlegungen zur Pädagogik zwar nur am Rande, macht er dennoch deutlich, welche Eigenschaften Mündigkeit ausmachen: Der eigenständige Gebrauch von Vernunft und Verstand stehen – wie auch bei Bahrdt – im Vordergrund. Jeder Einzelne ist zu selbstständigen Denken und Handeln aufgerufen, indem er Kritik an den bestehenden Verhältnissen übt. Mündigkeit wird erst bei Schleiermacher explizit in die pädagogische Theorie eingebettet. Er betont stärker die Sittlichkeit als Erstrebenswertes und das Zusammenarbeiten von älterer und jüngerer Generation. In diesem Sinne erscheint Mündigkeit bei Schleiermacher weniger kritisch als noch in der Aufklärung. Das aufklärerische Gedankengut kommt schließlich bei Diesterweg wieder stärker zum Tragen, dem es darum geht, dass der junge Mensch lernt, sich selbst zu bestimmen und entgegen äußerer Autoritäten seine eigenen Überzeugungen auszubilden und nach diesen zu handeln. Erst bei Dilthey verliert die Mündigkeit als Erziehungsziel wieder an Bedeutung. Sie findet bei ihm nur mehr Gebrauch zu Unterscheidung von Erzieher und Zögling und drückt lediglich eine Alters- und Reifedichotomie aus.

3.1.4 Das 20. Jahrhundert bis 1945

Der Begriff der Mündigkeit fand im pädagogischen Denken zu Beginn des 20. Jahrhunderts nur wenig Beachtung. Dennoch bleibt Mündigkeit im Sinne von Selbsttätigkeit präsent, wie Hoyer am Beispiel von Wilhelm Börners *Charakterbildung der Kinder* (1923) ausführt. Börner erhob die Erziehung zur Selbstständigkeit zum Mittelpunkt der Charakterbildung. Für ihn war ein Mensch dann selbstständig, „wenn er seine Entschlüsse ganz unabhängig von anderen ausführt, wenn seine Handlungen ganz aus dem Individuum, aus seiner Natur, seiner Überzeugung stammen“ (Börner 1923, 104). Um solche

Selbstständigkeit zu beanspruchen, müssen nach Börner drei Voraussetzungen erfüllt sein: die Behauptung des Willens gegenüber dem eigenen Körper, die Selbstständigkeit des Menschen gegenüber seiner Umgebung und die Selbstständigkeit des Einzelnen gegenüber der Gemeinschaft (ebd., 105). Die Bildung des Charakters sollte dabei die „sittliche Gesinnung“ (ebd., 5) des Einzelnen stärken. Das Gegenteil des selbstständigen Menschen sieht Börner in der Unberechenbarkeit des charakterlosen Menschen, der von Zufälligkeiten, Stimmungen, Augenblicksgefühlen, Launen und Leidenschaften bestimmt ist (ebd., 3). Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit müssen geübt werden und das Erziehungssystem solle, so Börner, dieser Anforderung gerecht werden (vgl. Börner 1923, 125f; Hoyer 2006, 23). Gleichzeitig räumt Börner aber ein, dass die Schule nur eine von mehreren Institutionen der Erziehung ist – Die richtige Bildung des Charakters, die Selbstständigkeit, solle auch in der häuslichen Erziehung und anderen pädagogischen Institutionen Eingang finden (vgl. Börner 1923, 1). Börner gebraucht in seiner *Charakterbildung der Kinder* (1923) den Begriff der Mündigkeit nicht, dennoch lassen sich Aspekte ausmachen, die mit dem Begriff der Mündigkeit in Verbindung gebracht werden können. Der eigenständige Gebrauch des Verstandes und die Orientierung an der Sittlichkeit sind Aspekte, die bereits Kant im 18. und Schleiermacher im 19. Jahrhundert der Mündigkeit zuschrieben. Auch die Forderung nach einer Reform des Bildungssystems fand Eingang in den Diskurs der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, jedoch wurde zahlreichen Reformversuchen vom aufkeimenden Nationalsozialismus ein gewaltsames Ende bereitet (vgl. Hoyer 2006, 23).

Während des Nationalsozialismus wurde der Begriff der Mündigkeit als Ziel der Erziehung vollends ausgeklammert. Der nationalsozialistische Mensch sollte in seiner Hingabe dem Führer und dem Volk gegenüber unmündig bleiben – Kritikloser Gehorsam war erwünscht, selbstständiges Denken verpönt. 1938 entwarf Adolf Hitler ein Bild von der totalen Erfassung des Menschen (vgl. Ebershold 1980, 109), das in dem Satz gipfelte „und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben [...] und sie sind glücklich dabei“ (Borcherding 1965, 57, Hervorhebung im Original). Hitler sprach ausdrücklich von Unmündigkeit, als er seiner Vision einer zukünftigen Weltordnung Ausdruck verlieh (vgl. Ebershold

1980, 109). Er stellte sich die Gliederung des arischen Herrschervolkes in drei Schichten vor: dem im Kampf ausgezeichneten „Hochadel“, die umfangreiche Elite der Parteimitglieder, die den „Neuen Mittelstand“ bildete und schließlich die „große Masse der Anonymen ...“, das Kollektiv der Dienenden, der ewig Unmündigen“ (Fest 1973, 928).

Erst nach der nationalsozialistischen Diktatur erlangten Wertorientierungen, die Aspekte von rationaler Selbstbestimmung und Verantwortungsbewusstsein akzentuierten, neues Interesse (vgl. Hoyer 2006, 23). Der Begriff der Mündigkeit trat seinen, wie Ebershold es formuliert, „eigentlichen Siegeszug“ an (Ebershold 1980, 110). Es hatte zur Strategie der geistigen Bewältigung des Nationalsozialismus gehört, diesen unter dem Aspekt völliger Entmündigung des deutschen Volkes zu sehen. Die nationalsozialistische Vergangenheit wurde unter der Perspektive des Fehlens von Mündigkeit, also als Folge von Unmündigkeit gesehen. Indem der Führer versprochen hatte, für jeden zu denken, zu entscheiden und zu handeln, hatte er die bequeme Abschiebung aller Verantwortung forciert. Mehr noch: Er hatte Verantwortung auf Seiten des Volkes gar nicht zugelassen. Der nationalsozialistischen Erziehung war nichts an der Heranbildung mündiger, urteilsfähiger und kritischer Menschen gelegen, vielmehr lag das Erziehungsziel in der Unmündigkeit des Menschen, auf den der totale Staat zur Erhaltung seiner Existenz baute. Durch die Nivellierung ihrer Individualität, der Aufhebung ihrer Selbstständigkeit und Freiheit wurde alles getan, um die Menschen „gleichzuschalten“ (ebd.).

Entgegen dem wurde Mündigkeit in den 1950er Jahren zu einer pädagogischen Leitkategorie erklärt, jedoch hat sich die westdeutsche Nachkriegspädagogik nicht gänzlich dem Ideal der Mündigkeit verschrieben (vgl. Hoyer 2006, 24). In einem Gespräch mit Hellmut Becker hat Theodor Adorno 1969 – und dies mit Erschrecken – festgestellt, dass sich in der pädagogischen Literatur „keineswegs jene entschiedene Parteinahme für Erziehung zur Mündigkeit findet, die man voraussetzen sollte“ (Adorno 1970, 143). Adorno berief sich hierbei auf Kant, dessen Verständnis von Mündigkeit für ihn nichts an Aktualität eingebüßt hatte. Eine funktionierende Demokratie sei auf mündige Bürger angewiesen, die imstande seien, selbstständig kompetente und wohlbegründete Entscheidungen zu treffen. Die Demokratie beruhe auf der Willensbildung jedes Einzelnen, wie

sie sich in der Institution der repräsentativen Wahl zusammenfasse. Wenn dabei nicht Unvernunft resultieren solle, dann seien die Fähigkeit und der Mut jedes Einzelnen, sich seines Verstandes zu bedienen, vorausgesetzt (ebd., 140). Der deutschen Pädagogik warf Adorno vor, dass sie mit Autorität der Mündigkeit und damit den Voraussetzungen zur Demokratie offen entgegenarbeiten würde (ebd., 143). Adorno geht im Gespräch auch auf die grundsätzliche Dynamik der Mündigkeit ein. Sie verweise immer auf etwas Werdendes und nicht auf ein bloßes Sein (ebd., 151), müsse also ständig hergestellt und wiederhergestellt werden.

Mag Mündigkeit nach dem 2. Weltkrieg nicht soviel Aufmerksamkeit erfahren haben, wie Adorno fordert, war sie dennoch als Thema der Pädagogik präsent. Im pädagogischen Diskurs nach 1945 kehren die Uneinheitlichkeit und Uneindeutigkeit des Begriffs, sowie die unterschiedliche Bezugnahme auf juristische Verfassungen, Vorstellungen aus der Biologie, geschichtsphilosophische Entwürfe oder politische Programme bei dem Versuch, dem Begriff eine logische Kohärenz zu verleihen, wieder (vgl. Rieger-Ladich 2002, 91f). Die Rede von der Mündigkeit findet zunächst nur in der westdeutschen Literatur Eingang. Grund dafür ist, dass die Formulierung von Erziehungszielen in der ehemaligen DDR Mündigkeit außer Acht lässt. Der Begriff der Mündigkeit steuerte dort weder die Kommunikation über Erziehungsziele, noch diente er als Leitformel der pädagogischen Praxis. Ziel der Erziehung war eine Steuerung der Bewusstseinsentwicklung, die gewährleisten sollte, dass die angestrebte Vervollkommenung der sozialistischen Gesellschaft Schritt für Schritt verwirklicht werden konnte (ebd., 94f).

3.1.5 Das 20. Jahrhundert nach 1945

Nach dem 2. Weltkrieg tauchte Mündigkeit nicht nur bei deutschen Pädagogen auf, sondern auch bei dem Niederländer Martinus Langeveld. In seiner *Einführung in die theoretische Pädagogik*, die 1949 das erste Mal in deutscher Sprache veröffentlicht worden ist, versucht Langeveld wichtige Begriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft zu klären. Er geht dabei vom

Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling aus, denn nur hier lasse sich – so Langeveld – sinnvoll von Erziehung sprechen (vgl. Rieger-Ladich 2002, 131). Das charakteristische Merkmal für das Erziehungsverhältnis ist, dass es sich um einen bestimmten Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern handelt, dass der Erwachsene Einfluss auf den Unerwachsenen ausübt. Der erwachsene Erzieher ist in diesem Prozess der Einzige, der Verantwortung trägt (vgl. Langeveld 1965, 27). Ziel des Erziehers ist, dem Kind bei seinem Mündig-Werden zu helfen, d.h. „es fähig zu machen, selbstständig seine Lebensaufgabe zu vollbringen“ (ebd., 28). Das Kind ist im Erziehungsverhältnis gegenüber dem Erwachsenen durch seine prinzipielle Unselbstständigkeit und damit Unmündigkeit gekennzeichnet. Es bedarf der Erziehung, um diesen Umstand zu überwinden. Erst, wenn der Zögling selbstverantwortlich geworden ist und auch anderen gegenüber verantwortlich handelt, gilt er als erzogen und damit als erwachsen (ebd., 53).

Mündigkeit ist bei Langeveld ein Kennzeichen dieses Erwachsenen. Verbunden mit dem Erreichen der Volljährigkeit in rechtlicher Hinsicht, werden bestimmte Erwartungen an den Menschen geknüpft (vgl. Rieger-Ladich 2002, 135). Darunter fällt das Bündel an Eigenschaften, das der Erwachsene nach Langeveld verkörpern soll: Er soll stets verantwortungsvoll handeln und sich dabei von geltenden Normen und von seinem Gewissen leiten lassen. Sein Leben soll er nicht fremdbestimmt, hedonistisch oder bloß nutzenorientiert führen (ebd., 141). Diesem Ziel entsprechend äußert sich Langeveld gegen eine autoritätskritische Erziehung: „Die Erziehung zu sittlicher Selbstbestimmung ist zugleich eine Erziehung zu echter Autoritätsanerkennung, d.h. 'Gehorsam' und 'Freiheit'“ zugleich (Langeveld 1965, 81). Mündigkeit wird damit immer nur innerhalb einer bestehenden Ordnung und auch nur ausgerichtet auf diese verwirklicht. Ein sittliches Urteilsvermögen und moralisches Handeln stehen ebenso wie Verantwortung für sich selbst und andere im Vordergrund (vgl. Rieger-Ladich 2002, 141). Auffallend ist Langevelts Abwendung von bisherigen Mündigkeitskonzepten, die die kritische Auseinandersetzung mit bestehenden Normen zum Thema hatten. Kants Forderung nach dem selbstständigen Gebrauch des Verstandes, die auch schon die antiken Philosophen oder Diesterweg mehr oder weniger explizit unter dem Begriff der Mündigkeit gefasst

haben, weichen stark von Langevelds Vorstellung ab, dass Mündigkeit nur innerhalb der bestehenden Ordnung zu verwirklichen sei.

Auch Langevelds strikte Trennung von Mündigkeit und Unmündigkeit in einem binären Schema berge – wie Rieger-Ladich folgert – die Gefahr, dass die Kindheit als Lebensabschnitt nur noch aus defizitärer Perspektive betrachtet wird. Die Besonderheiten der Welt des Kindes würden aus dem Blick geraten, weil es per se als unmündig gilt und nur noch als potentieller Erwachsener gesehen wird. Mit der strikten Vorgabe von Mündigkeit im Erwachsenenalter, die gleichsam unterstellt, dass der Erwachsene unfehlbar ist, ist eine weitere Gefahr verbunden: Dass alle möglichen wünschenswerten Eigenschaften unter dem Begriff der Mündigkeit gefasst werden und sich dieses Ideal immer mehr von der tatsächlichen Wirklichkeit des Erwachsenen entfernt (ebd., 142f).

Für das nächste Modell zur Mündigkeit, das sich nach dem 2. Weltkrieg herauskristallisiert, ist die wiederholte Bezugnahme auf anthropologische Vorstellungen charakteristisch. Der Begriff der Mündigkeit wird angelehnt an den Konzepten des Reifens und der Entwicklung. Leitende Annahme ist, dass sich der Mensch in einem Prozess der Entwicklung und des Wachsens befindet, der ihn von einem Anfangsstadium, das durch Hilflosigkeit und dem Angewiesensein auf Pflege und Unterstützung gekennzeichnet ist, schließlich zu einem Zustand der vollen Entfaltung seiner Kräfte führt. In diesem Stadium ist der Mensch im Vollbesitz seiner Fähigkeiten und führt sein Leben nach vernünftigen und ausgereiften Maximen. Diese vernunftgeleitete Lebensführung wird als der Zustand von Mündigkeit bezeichnet (vgl. Rieger-Ladich 2002, 97).

Romano Guardini stellt in seiner Studie *Die Lebensalter* (2004) von 1953 ein Phasenmodell der menschlichen Entwicklung auf, das der Pädagogik Orientierung bieten und ihre Bemühungen anleiten soll. Mündigkeit stellt bei Guardini eine anthropologische Lebensphase dar. Insgesamt unterscheidet er sechs solche idealtypische Phasen, die mit dem Kind und dem Jugendlichen beginnen. Danach folgen der mündige und der reife Mensch und schließlich der alte und der senile Mensch (vgl. Guardini 2004, 11f; Rieger-Ladich 2002, 101f). Keines dieser Lebensalter erfasst den Menschen jedoch vollständig oder ist einem anderen vorgeordnet. Vielmehr besitzt jedes Lebensalter einen ganz

eigenen Charakter und konfrontiert den Menschen mit je spezifischen Problemen, die es zu lösen gilt. In Guardinis Worten geht es um die „sittlichen Möglichkeiten und Aufgaben der betreffenden Lebensphase“ (Guardini 2004, 12). Die „Phase der Mündigkeit“ (ebd., 43) stellt sich ein, wenn die Phase des jungen Menschen durchschritten ist und die des reifen Menschen noch nicht erreicht wurde. Sie folgt damit auf jenes Entwicklungsstadium, in dem es um die Entwicklung der Person, die ersten Ausprägungen des eigenen Charakters und des eigenen Urteilsvermögens geht. Der Entwicklungsabschnitt des jungen Menschen gerät nunmehr in die Krise (vgl. Rieger-Ladich 2002, 103): Der Elan, der den jungen Menschen kennzeichnet, hat ihm das „Gefühl unendlicher Möglichkeiten“ (Guardini 2004, 39) gegeben, die erschüttert wird, wenn der Mensch erkennt, dass die Wirklichkeit seinen idealistischen, unbedingten und kompromisslosen Zielen nicht umstandslos nachgibt. Dieses Erlebnis der Ernüchterung leitet krisenhaft die Phase des mündigen Menschen ein. Ist die Krise erfolgreich bewältigt, kommt es – kennzeichnend für das Lebensalter der Mündigkeit – zu einer Festigung der Persönlichkeit, die beim jungen Menschen noch nicht zu beobachten war (vgl. Rieger-Ladich 2002, 103). „Nun entwickelt sich das, was Charakter heißt: die innere Festigung der Person. Sie ist nicht Starrheit, keine Verhärtung der Gesichtspunkte und der Haltungen, sondern besteht vielmehr im Zusammenschluß des lebendigen Denkens, Fühlens, Wollens mit dem eigenen geistigen Kern“ (Guardini 2004, 43). Der Mensch entwickelt in der Phase der Mündigkeit die Fähigkeit und das Vermögen, eigene Ziele entgegen möglicher Widerstände von außen konsequent zu verfolgen, sittliche Überzeugungen auszuprägen und den politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Anforderungen mit Beharrlichkeit und Festigkeit zu begegnen (vgl. Rieger-Ladich 2002, 103).

Die Phase der Mündigkeit reicht nach Guardini etwa „vom Ende der zwanziger Jahre bis Mitte der vierziger“ (Guardini 2004, 46). In diesem Altersabschnitt treten zwei Entwicklungen deutlich hervor: Zum einen wird die Sprunghaftigkeit und die Unstetigkeit des jungen Menschen überwunden, zum anderen wird dessen – verfrühte – Kapitulation vor den übermächtig wirkenden Umständen des Lebens vermieden. Mit zunehmender Lebenserfahrung wächst das Wissen um die eigenen Möglichkeiten und die Bereitschaft Gestaltungsspielräume

wahrzunehmen, wobei auch die eigenen Grenzen erfassbar werden (vgl. Rieger-Ladich 2002, 104): „Es ist die Phase der vollen Kraft; getragen vom Bewusstsein, daß echt nur die Verbindung der wahr gedachten Idee mit der richtig gesehenen Wirklichkeit ist; eine Einheit unbedingter Gesinnung mit dem Wissen um die Komplikationen, das Schwankende und Armselige der menschlichen Zustände“ (Guardini 2004, 46f).

In der Phase der Mündigkeit kommt es zur Ausbildung des moralischen Urteilsvermögens und der Charakterfestigkeit. Durch das gezielte Eingreifen in gesellschaftliche Prozesse versucht der Mensch „etwas Wertvolles zu leisten und aus sich selber einen rechten Menschen zu machen“ (Guardini 2004, 43). Dieser Idealismus ist es auch, der die nächste Krise, die am Übergang zum reifen Menschen steht, hervorruft. Angetrieben vom Vertrauen in die eigenen Kräfte und so beharrlich auf seine Ziele hinarbeitend, neigt der Mensch – ähnlich wie beim Übergang von der Jugend zur Mündigkeit – die Grenzen seines Handelns zu übersehen. Erst im nächsten Lebensalter, als reifer Mensch, lernt er die eigene Begrenztheit nicht länger zu verdrängen, sondern sie anzunehmen, zu akzeptieren und in diesem Bewusstsein zu leben (vgl. Rieger-Ladich 2002, 104f). Interessant an Guardinis Betrachtungsweise scheint vor allem, dass Mündigkeit hier nicht als Erziehungsziel gedacht wird, sondern vielmehr als anthropologische Konstante, dass der Mensch gar nicht anders kann als mündig werden, in dem er als Erwachsener sein moralisches Urteilsvermögen ausprägt und seinen Charakter festigt, ebenso aber dazu neigt, seine eigenen Möglichkeiten und Kräfte zu überschätzen (ebd., 105). Frage der Pädagogik ist dementsprechend bei Guardini auch nicht, wie der Mensch zur Mündigkeit erzogen werden könne, sondern was der Mensch braucht, damit er – im gesamten Verlauf seiner Entwicklung – als Person wachsen kann (vgl. Guardini 1994, 943 zit. nach Rieger-Ladich 2002, 105). Die Pädagogik solle sich daher immer am jeweiligen Lebensalter orientieren und dieses zum Ausgang der pädagogischen Bemühungen machen, denn es sei „gesamt- wie individualgeschichtlich falsch, eine bestimmte Phase des Lebensganzen zum Zweck für die vorausgehenden zu machen“ (Guardini 2004, 30). Guardini macht an dieser Stelle deutlich, dass keine Phase einer vorhergehenden als vorrangig zu betrachten sei, sondern dass sie gleichrangig aufeinander folgen und je spezifische Herausforderungen mit

sich bringen, die – gestützt von pädagogischen Bemühungen – bewältigt werden sollen. Die unterschiedlichen Lebensphasen drängen bei Guardini nicht auf einen Höhepunkt der Entwicklung ab, wie Rieger-Ladich (2002, 107) es formuliert, sondern verzeichnen alle unterschiedlichen Lebensalter, ohne dabei eines besonders auszuzeichnen oder hervorzuheben. Indem Guardini Mündigkeit als Phase in einen natürlichen Entwicklungs- und Wachstumsverlauf stellt, vermeide Guardini die Gefahr, „Mündigkeit als praxisfernes und überhöhtes Erziehungsziel zu stilisieren und somit auch den Anschluss an die tatsächliche Verfaßtheit der Person – und damit: an die Erziehungswirklichkeit – zu verlieren“ (ebd.). Nicht außer Acht zu lassen ist aber, dass der idealtypische Entwicklungsverlauf nach Guardini keinem Automatismus folgt; eine Garantie für das erfolgreiche Bewältigen der einzelnen Krisen existiert nicht (ebd., 128). Guardinis Modell stellt ebenso wie Langevelts Konzept von Mündigkeit keine explizite Weiterführung bisheriger Überlegungen zu diesem Begriff dar, wenngleich Guardinis Hinweis auf die Ausprägung eines moralischen Urteilsvermögens während der Phase der Mündigkeit eine Brücke zu Kants „Sapere aude!“ (Kant 1999, 20) zu schlagen scheint.

Ebenso wie Guardini nahm Franz Pöggeler die Mündigkeit in seine Anthropologie des Erwachsenen auf und versucht in *Der Mensch in Mündigkeit und Reife* (1964) den phasentypischen Verlauf des Erwachsenenlebens herauszuarbeiten und entsprechende Bildungsmöglichkeiten damit zu verknüpfen. Dabei nimmt Pöggeler Bezug zu Guardinis Modell der Lebensalter. Ein erstes Modell der Entwicklung des Menschen entwarf Pöggeler bereits 1953, in dem er das letzte Ziel der Entwicklung in die Tradition des Christentums stellte: Der junge Mensch ist zur Nachfolge Christi aufgerufen. Mündigkeit wird in dieser frühen Arbeit Pöggelers nicht als oberstes Erziehungsziel behandelt. Als Zustand sittlich-religiöser Reife bezeichnet sie eines der Teilziele, das innerhalb des Entwicklungsverlaufs erreicht werden soll. Den christlichen Idealen folgend stellt Mündigkeit das wichtigste Teilziel der Erziehung dar (vgl. Pöggeler 1953, 98ff; Rieger-Ladich 2002, 110f).

Pöggeler distanziert sich später von der Idee einer christlichen Vervollkommenung des Menschen. In seinen Überlegungen zur Erwachsenenbildung in *Der Mensch*

in *Mündigkeit und Reife* (1964) nimmt er – weit realistischer – die Schwächen und Stärken sowie die allgemeine „Brüchigkeit“ (ebd., 9) des erwachsenen Menschen als Ausgangspunkt (ebd.). Wenngleich Pöggeler in dieser Arbeit den Erwachsenen auch in Bezug auf seine Schwächen beschreibt, verfolgt er weiterhin ein Ideal des souveränen „Vollerwachsenen“ (ebd., 42), der seine Entwicklung zur sittlichen Persönlichkeit abgeschlossen hat und allen äußeren Anforderungen nachkommen kann. Ebenso wie Guardini bindet Pöggeler die kulturelle Reifung nicht an das biologische Wachstum (ebd., 45f). Mündigkeit ist ihm gleichsam das „natürliche Ziel der Erziehung“ (ebd., 23); die mündige Persönlichkeit ist dem Erwachsenen gleichsetzt (ebd.). Gleichwohl ergibt sich hier eine Schwierigkeit, wie Pöggeler selbst anmerkt, dass menschliches Reifen immer ein Prozess ist und dass, das, „was jeweils an Reife erlangt worden ist, [...] jederzeit wieder gefährdet und in Frage gezogen werden“ kann (ebd., 119). Mündigkeit bezieht Pöggeler in Anlehnung an das mittelhochdeutsche *Munt* auf ein hierarchisches Sozialverhältnis: Mündig ist demnach, wer über sich und über andere Macht hat, wer also Verfügungs- und Bestimmungsgewalt hat. Entscheidend ist hier, dass der Einzelne seine Macht nicht nur für sich selbst nutzt, sondern die Interessen seiner Mündel in den Vordergrund stellt: „Gerade indem der Erwachsene mündig ist, ist er auf andere hin und mit ihnen in *soziale Verantwortung* gezogen. Man ist nie um seiner selbst willen mündig, sondern immer nur auf *andere* hin, eben auf die, über die man Mündigkeit auszuwirken hat“ (ebd., 126, Hervorhebung im Original). Ferner bezeichnet Mündigkeit die „*Selbstmächtigkeit*“ (ebd., Hervorhebung im Original) des Erwachsenen – Der Erwachsene kann sein eigener Herr sein. Er trägt Selbstverantwortung und muss vor anderen Rechenschaft für sein Handeln und seine Entscheidungen ablegen (ebd., 126f). Pöggelers Begriff von Mündigkeit umfasst zunächst also einerseits die Übernahme von Verantwortung für andere, und andererseits, die bewusste Aufnahme dieser Verantwortung für das eigene Handeln. In einem weiteren Schritt interpretiert Pöggeler diese Auffassung von Mündigkeit in einem christlichen Kontext als Geschenk Gottes: „Als Geschöpf ist der mündige Mensch wirklich der von Gott, seinem Schöpfer, zur Freiheit Bevollmächtigte“ (ebd., 132). Der mündige Mensch ist dieser Interpretation folgend also in doppelter Weise abhängig von Gott; sowohl seine Selbstmächtigkeit, sein eigenes Leben

bestimmen zu können, als auch die verantwortungsvolle Vormundschaft für andere sind Geschenke Gottes – eine Sichtweise, die an die Vorstellungen des Mittelalters erinnert. Ob Mündigkeit zwangsläufig von jedem Erwachsenen im Verlauf seiner Entwicklung erreicht wird, oder, ob sie einen Idealzustand des Erwachsenen bezeichnet, bleibt bei Pöggeler jedoch ungeklärt (vgl. Rieger-Ladich 2002, 120f). So schreibt er zwar, dass man sich keinen normalen Erwachsenen vorstellen könne, der nicht zur eigenen Lebensführung fähig wäre und daher auch keinen Erwachsenen, der nicht mündig ist (vgl. Pöggeler 1964, 126), geht aber an anderer Stelle ebenso auf die prinzipielle Manipulierbarkeit und Außensteuerung des Menschen ein, wo „Freiheit und Mündigkeit des Menschen grundsätzlich fraglich“ werden (ebd., 167). Der Erwachsene gilt insofern per se als mündig, müsse aber – paradoxerweise – noch weiter zur Mündigkeit erzogen werden, um das angestrebte Ziel der Vervollkommnung zu erreichen, wie Rieger-Ladich zu Pöggelers Ausführungen kritisch anmerkt (vgl. Rieger-Ladich 2002, 127).

Heinrich Roth orientiert sich in seinem Werk *Pädagogische Anthropologie* (1971) – ebenso wie bereits Langeveld in den 1950ern – am binären Schema von mündig/unmündig. Während sich das Kind noch in einem Zustand der Unmündigkeit befindet, kommt nur dem Erwachsenen Mündigkeit zu. Roth geht in seiner Konzeption des Erziehungsziels der Mündigkeit von jenen Merkmalen aus, die den Erwachsenen in charakteristischer Weise kennzeichnen (vgl. Rieger-Ladich 2002, 152f): So die Fähigkeit des mündigen Erwachsenen, sich innerhalb der Welt zu orientieren; seine Fähigkeit zu problemlösendem Denken; seine Fähigkeit, einen Ausgleich zwischen seinen eigenen Bedürfnissen und den Verpflichtungen der Gemeinschaft und dem Gemeinwohl gegenüber zu finden; seine Fähigkeit und Motivation, aufbauend auf ein vernünftig getroffenes Urteil angemessen zu Handeln; seine Fähigkeit eigenständig zu lernen²; und schließlich, eine gewisse „Ichstärke“ (Roth 1971, 222), d.h. der mündige Erwachsene ist in der Lage, seine Einsichten, Wertungen und Bedürfnisse und

2 „Er [Der Mensch, S.W.] ist mündig, wenn er das Subjekt seiner Lernprozesse geworden ist“ (Roth 1971, 222)

sein Können richtig einzuschätzen und sie auf ein Ziel hin zu koordinieren (ebd., 220ff).

Ausgehend von diesen Bestimmungen des mündigen Verhaltens des Erwachsenen, wird Mündigkeit von Roth in drei Teilbereiche gegliedert. Sie umfasst intellektuelle, soziale und moralische Mündigkeit. Moralische Mündigkeit stellt die oberste Ebene dar, in der die beiden anderen Formen bereits erworben sind: „Mündige moralische Selbstbestimmung als Höchstform menschlicher Handlungsfähigkeit muß auf intellektueller und sozialer Mündigkeit aufbauen“ (ebd., 389). Erst dann sei es möglich, in komplizierten moralischen Fragen ein verbindliches und reifes Urteil fällen zu können, das sich an ethischen Normen orientiert und frei ist von Fremdbestimmung und Beliebigkeit: „Moralisch-mündige Handlungsfähigkeit als Selbstbestimmung ist nur möglich, wenn der Handelnde über *Sachverstand* und *Sachkompetenz* verfügt und über soziale *Einsichtsfähigkeit* und *Sozialkompetenz*“ (Roth 1971, 388, Hervorhebung im Original). Nach Roth lässt sich also erst dann von moralischer Mündigkeit sprechen, wenn dem Handeln eine rationale Beurteilung der jeweiligen Situation und notwendige Sicherheit unterstellt werden kann – Mündigkeit äußert sich damit nicht nur im kognitiven Bereich, sondern in der Verflechtung von moralischen Überzeugungen und tatkräftigen Handeln (vgl. Rieger-Ladich 2002, 155f). Bei Roth ist das Erziehungsziel der Mündigkeit eng mit empirischen Fragen um den Menschen und dessen Erziehbarkeit verbunden – Er stellt fest, dass bereits im frühesten Kindesalter die Voraussetzungen für Rationalität und Sachlichkeit bestehen (vgl. Roth 1971, 457). Trotz dieser Voraussetzungen sei mündige Selbstbestimmung nicht einfach zu erreichen, da der Einzelne immer seinen eigenen Trieben, Emotionen und Affekten wie auch den Normen und Werten der Gesellschaft ausgesetzt sei (ebd., 1971, 501; 512).

Sich an der tatsächlichen Realität des Erwachsenen zu orientieren, um den Begriff der Mündigkeit unter diesem Fokus zu bestimmen, war bereits in den Konzeptionen Guardinis und Pöggelers zu finden. Wie auch Roth versuchten sie ein realistischeres Bild vom Erwachsenenleben zu zeichnen und Mündigkeit für dieses Bild fruchtbar zu machen. Vorangegangene Fassungen von Mündigkeit, wie sie etwa in der Antike oder Aufklärung zu finden waren, spielten dabei kaum eine Rolle.

Erst in den 1960ern kommt es zu einer neuerlichen Hinwendung zur Aufklärung unter dem Fokus der Freisetzung des Einzelnen aus den Zwängen der Gesellschaft. Herwig Blankertz beschreibt Mündigkeit vor dem Hintergrund aktueller Lebensverhältnisse – den Zwängen und Verwertungszusammenhängen der westlichen Industriegesellschaften – als vorrangiges Ziel der Erziehung. Mündigkeit beschreibt dabei einen zukünftigen Status, denn die gegenwärtigen Mechanismen der Gesellschaft würden eine „Verknechtung des Menschen“ (Blankertz 1966a, 70 zit. nach Rieger-Ladich 2002, 170) betreiben und lassen eine freie und unabhängige Lebensführung nicht zu. Erst die kommende Generation habe das Potential, gesellschaftliche Veränderungen hervorzubringen und so den „Fortschritt zum Besseren“ (Blankertz 1966a, 82 zit. nach Rieger-Ladich 2002, 171) zu ermöglichen. Blankertz schließt dabei nicht nur an Kant und die Aufklärung an, deren Ziel es war den Menschen aus seiner blinden Unterworfenheit zu befreien, indem er zum selbstständigen Gebrauch seiner Vernunft angeleitet wird, sondern bezieht sich auch auf die Kritische Theorie. Mündigkeit beschreibt bei Blankertz zwei unterschiedliche Phänomene: Einerseits das historische und emanzipatorische Streben der gesamten Menschheit, ihre Unterwerfung zu überwinden, zum anderen die Erziehung des einzelnen Kindes, von Zustand des Unmündigen hin zur Mündigkeit. Dass dieses Ziel aber gegenwärtig erreicht werden könne, erscheint Blankertz nahezu unmöglich (vgl. Rieger-Ladich 2002, 172f). Blankertz sieht in der Aufklärung den Ausgangspunkt für die „Tendenz der Mündigkeit der Subjekte“ (Blankertz 1973, 328), die aber noch nicht eingelöst ist und sich auch gegenwärtig den widerstreitenden gesellschaftlichen Kräften stellen muss (vgl. Rieger-Ladich 2002, 176).

In der Einleitung zu *Erziehung und Emanzipation* (1970) bezieht sich auch Klaus Mollenhauer auf den Mündigkeitsgedanken der Aufklärung. Er zeigt auf, dass „Erziehung und Bildung ihren Zweck in der Mündigkeit des Subjektes“ (Mollenhauer 1970, 10) haben und demzufolge das erkenntnisleitende Interesse der Erziehungswissenschaft die Emanzipation sein müsse (ebd.). Emanzipation definiert Mollenhauer als die „Befreiung der Subjekte [...] aus Bedingungen, die ihre Rationalität und das mit ihr verbundene gesellschaftliche Handeln

beschränken“ (ebd., 11). Theorie und Praxis der Pädagogik sollen, wie Mollenhauer schreibt, „die Befreiung von unbegriffenen Abhängigkeiten“ vorantreiben (ebd., 20). Ebenso solle sich die Pädagogik aus gesellschaftlichen Bedingungen befreien und der Erzieher in seinem pädagogischen Handeln nicht länger partikuläre Interessen derselben erfüllen (ebd., 24). Erziehung, will sie emanzipatorisch sein, solle dem Gesellschaftssystem gegenüber nicht mehr funktional, sondern „disfunktional“ (ebd., 27) sein – Sie soll eine stetige Verbesserung implizieren und sich nicht nur mehr allein an gegebenen sozialen Bedingungen orientieren (ebd.). Mit Rückgriff auf Blankertz beschreibt Mollenhauer Erziehung und Mündigkeit im Anschluss an das transzendente Subjekt der Aufklärung und die Idee der Vernunft: „Ist nun Erziehung trotz ihrer letzten Bindung an das transzendente Subjekt ein gesellschaftliches Phänomen, so hat Pädagogik als Theorie ihr erkenntnisleitendes Interesse in Mündigkeit und Emanzipation. Solches Sollen, im Primat der Vernunft begründet, setzt das erzieherische Interesse am Subjekt in eins mit dessen gesellschaftlicher Funktion, in dem die Macht der empirischen Gesellschaft überboten ist mit dem Anspruch auf ein menschliches Leben“ (Blankertz 1966b, 74 zit. nach Mollenhauer 1970, 18).

Deutlich wird hier, dass sich sowohl Blankertz als auch Mollenhauer explizit auf die Aufklärung, insbesondere auf Kant beziehen. Mündigkeit interpretieren sie in dessen Sinne als die Freisetzung, oder vielmehr die Selbstbefreiung des Einzelnen wie auch der gesamten Menschheit von gesellschaftlichen Autoritäten. Aufgabe der Erziehung sei es, diesen Prozess zu fördern. Interessant bei Mollenhauer ist, dass er den Zweck der Erziehung zwar in der Mündigkeit des Menschen sieht, an anderer Stelle aber von Emanzipation spricht. Dies ist nur eines der Beispiele dafür, dass die begrifflichen Grenzen von einander ähnelnden Begriffen nicht immer ganz klar sind.

Heinz-Joachim Heydorn beschreibt Mündigkeit als ein zukünftiges Versprechen und bezeichnet damit ein spezifisches Selbstverhältnis des Menschen, das frei ist von Abhängigkeitsstrukturen, von Herrschaftsverhältnissen und Selbstentfremdung (vgl. Rieger-Ladich 2002, 193). Damit geht er, wie auch Blankertz, von der Lebenswelt des Einzelnen aus, um der Mündigkeit ihren

Rahmen zu geben. Der mündige Mensch hat die unfreien gesellschaftlichen Verhältnisse überwunden: „Mündigkeit ist Selbstfindung des Menschen, der Prozeß seiner Habhaftwerdung, seines wahren Bewußtseins von sich selber“ und „Bildung ist ein entscheidendes Mittel in dieses Prozesses“ (Heydorn 1972, 10f). Mündigkeit bei Heydorn bezeichnet aber nicht nur die angestrebte Selbstverfügung des Menschen, sondern folgt – ähnlich wie Blankertz – dem Ziel, die Menschen aus der Fremdbestimmung zu befreien (vgl. Rieger-Ladich 2002, 193). Im Gegensatz zur kapitalistischen Ideologie, die die einzelnen Menschen voneinander trennt, sie isoliert und die Verfolgung der jeweils eigenen Interessen propagiert, könne Mündigkeit nur als Mündigkeit aller erreicht werden: Die „volle Entfaltung des Individualitätsprinzips, mit dem eine charismatische Mündigkeit an die Stelle der kollektiven Vernunft tritt und zur Rechtfertigung der Klassenherrschaft wird, zeigt den Verfallsprozeß an. Im Ausgang war bestimmend, daß das Individuum nur mit allen oder überhaupt nicht mündig werden kann“ (Heydorn 1972, 18). Mündigkeit wird von Heydorn also nicht nur als Selbstfindung, sondern vielmehr noch als eine kollektive Eigenschaft betrachtet, die es anzustreben gilt und die damit gleichsam zum Leitmotiv für die Zukunft bestimmt wird.

Bildung könne diesen Prozess der Mündigwerdung der Menschen sowohl fördern, als auch behindern. Wie Heydorn es formuliert, „entstehen Mündigkeit und ihre Strangulierung im gleichen Brutkasten“ (Heydorn 1972, 16f). Um einen Ausweg aus dieser Situation zu finden, greift Heydorn auf die Person des Lehrers zurück, der als Einziger imstande sei, Unterwerfungsmechanismen zu durchschauen und daher Mündigkeit zu verwirklichen (vgl. Rieger-Ladich 2002, 200). Der Lehrer stehe damit in der vordersten „Reihe des Kampfes um die Befreiung“ (Heydorn 1995, 313).

Bei Heydorn – wie auch zuvor bei Blankertz – findet Mündigkeit, so wie sie auch in der Aufklärung von Kant gedacht wurde, Eingang in die pädagogische Theorie. Auch hier geht es um die Befreiung von äußeren Autoritäten, wenngleich diese gewechselt haben. Nicht mehr Staat und Kirche, sondern Klassenherrschaft und Kapitalismus unterjochen den Menschen.

Eine Anknüpfung an gegenwärtige Verhältnisse erfährt Mündigkeit auch bei Gerhard Mertens. Er stellt den Begriff in den späten 1980ern in das Umfeld aktueller ökologischer Diskussionen. In seiner *Umwelterziehung* (1989) geht Mertens auf den „verengten Naturbezug der technisch-industriell geprägten Zivilisation“ (Mertens 1989, 13) ein, der sich immer weiter ausbreite und überwunden werden müsse, sollen zukünftige Generationen nicht ihre lebensnotwendigen Grundlagen verlieren. Dieser Herausforderung entgegen zu treten, sei insbesondere Aufgabe der Pädagogik (ebd., 75). Sie habe einen kollektiven Lernprozess zu begleiten, der die gesamte Menschheit auf eine höhere Stufe des Verstehens und der Organisation bringt, damit sich ihre Fähigkeiten und Qualitäten verbessern und sie die Umweltsysteme selbst steuern und gestalten kann (ebd., 35). In dieser Situation sei es für die Pädagogik unerlässlich, ihre Ziele und Leitvorstellungen grundsätzlich zu reflektieren und Mündigkeit in Bezug auf die Herausforderungen der Gegenwart neu auszulegen (ebd., 13f). Ausgehend vom Mündigkeitsverständnis der Aufklärung erhebt Mertens eine „ökologische Mündigkeit“ (ebd., 89, Hervorhebung im Original) zur obersten „Leitnorm der Erziehung“ (ebd., 15). Sie umfasst erstens, die selbsttätig planende und schöpferische Ausgestaltung des Mensch-Umwelt-Zusammenhangs in der Art eines gewandelten Umgangs mit der Natur; zweitens, Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung im Kontext human gestalteter Umwelt; drittens, sittliche Verantwortung und viertens, die solidarisch gesellschaftliche Mitverantwortung unter der obersten Zielvorstellung der Würde des Menschen (ebd., 89). Mündigkeit in diesem Sinn bezeichnet die Fähigkeit, nicht nur die soziale, sondern auch die natürliche Umgebung vor dem Hintergrund von Industrie und Technik verantwortlich auszugestalten (vgl. Rieger-Ladich 2002, 215). Sie erschöpft sich bei Mertens nicht wie in anderen Ansätzen in einer emanzipatorischen Wendung gegen überkommene Traditionen und Autoritäten, sondern beinhaltet auch eine Zuwendung zu neuen Verpflichtungen. Von Bedeutung ist hierbei auch die Autonomie als Aspekt der Mündigkeit, denn erst die „wesenhafte Einbindung der Autonomie in die Sittlichkeit verleiht der Mündigkeitsnorm ihre genuin pädagogisch-humane Sinnqualität“ (Mertens 1989, 87). Autonomie bezeichnet bei Mertens den

Selbstbezug des Menschen, der sich als moralisches Wesen an der Sittlichkeit als oberster Instanz orientiert (ebd.).

Mündigkeit in Form von ökologischer Mündigkeit geht bei Mertens von den gegenwärtigen Verhältnissen aus. Im geht es dabei weniger um das Hinterfragen von Autoritäten, als mehr um die aktive Beteiligung des Einzelnen an der Gestaltung der Umwelt. Bei Mertens ist es die natürliche Umwelt, der neben der sozialen Umwelt Beachtung zukommt. Ökologische Mündigkeit muss also beides beinhalten: Entfaltung und Verwirklichung des Menschen *und* dessen vernünftiger Umgang mit der Umwelt und nicht etwa Entfaltung und Verwirklichung auf Kosten der Umwelt.

Einen Bezug der Mündigkeit zu aktuellen Herausforderungen wird auch bei Hans-Jochen Gamm zum Ausgangspunkt der Überlegungen. In *Umgang mit sich selbst* (1977) betont Gamm die materialistische Perspektive, die den Menschen als zentralen Verfasser der Geschichte annimmt – Er ist nicht nur Opfer äußerer Verhältnisse. Insofern liest sich Gamm gegen die Perspektive Blankertz und Heydorns, die vor allem das kapitalistische System der Industrienationen als Ursache für die Unfreiheit der Menschen sehen. Gamm hingegen will „zeigen, daß der Mensch *auch* das Werk seiner selbst ist, nämlich der Geschichte seiner personalen Gestaltungsbemühungen“ (Gamm 1977, 12f). Hernach gelte es die Auswirkungen der objektiven Verhältnisse auf das Subjektive zu erkunden – Ein „gesellschaftliches Ethos“ (ebd., 17) könne offenkundig nicht das Verhalten der Masse bestimmen. Ziel der Pädagogik sei es demnach, die Menschen darin zu unterstützen, sich entgegen aller Widerstände aus allen Formen von Fremdherrschaft zu befreien und sich selbst zu ermächtigen, die gesellschaftlichen Verhältnisse bewusst zu gestalten (ebd., 17f). Mündigkeit hebt Gamm besonders in Zusammenhang mit dem kapitalistischen Konsummodell hervor. Sie bezeichnet nunmehr die „Befähigung der Person, den Umweltreizen nicht hilflos ausgeliefert zu sein“ (ebd., 44) und zwischen verschiedenen Möglichkeiten wählen und entscheiden zu können, denn gegenwärtig würden Wissenschaftler und Sozialtechnologen versuchen, „den Menschen geradezu *unmündig* gegenüber dem Warenangebot zu machen, ihn zum blinden Reagieren als Käufer hinzureißen“ (ebd., Hervorhebung im Original). Im

Gegensatz zu Blankertz und Heydorn betont Gamm, dass es nicht ein anonymes System ist, das den Menschen in Abhängigkeit hält, sondern, dass jeder Einzelne für das aktuelle Geschehen verantwortlich ist.

Gamm versucht den Begriff der Mündigkeit aber nicht nur für die Rolle des Konsumenten einer kapitalistischen Gesellschaft stark zu machen, sondern setzt ihn in den 1990ern in Beziehung zu Fremdenfeindlichkeit und Rassismus. Mündigkeit äußert sich nunmehr darin, dass der Mensch in der Lage ist, seine eigenen Interessen auch juristisch zu vertreten, an Tauschbeziehungen teilzuhaben und seine politischen Rechte wahrzunehmen. Es komme darauf an, das Fremde nicht als Bedrohung wahrzunehmen, sondern die Vorteile und Gewinne dieser Begegnung zu erkennen und so neue Erfahrungsräume zu eröffnen (vgl. Gamm 1997, 121ff). Fremdenfurcht und Konkurrenzkämpfen am Arbeitsmarkt soll mittels Mündigkeit abgeholfen werden. Sie solle – so Gamm – „in Kraft treten und Bestimmungen darüber treffen, wie soziales Leben vernünftig zu gestalten sei“ (Gamm 1997, 125).

Mündigkeit taucht bei Gamm in Zusammenhang mit dem Konsummodell und dem Umgang mit Fremden auf. Der Einzelne soll nicht nur zu einem mündigen Konsumenten werden und seine Kaufentscheidungen vernünftig begründen können, sondern auch Fremden gegenüber in vernünftiger Weise handeln.

Mündigkeit wird im 20. Jahrhundert aus den unterschiedlichsten Perspektiven heraus betrachtet. Im Rahmen der Anthropologie bezieht sie sich bei Guardini und Pöggeler auf den vernünftigen Erwachsenen, der seine Ziele beharrlich verfolgt und in der Lage ist, sein Leben vernünftig zu gestalten. Wird Mündigkeit hier noch als Ziel und Entwicklungsstadium gedacht, erhält die pädagogische Rede von der Mündigkeit in den folgenden Jahrzehnten immer mehr Bezug zur äußeren Realität. Sie wird nun vor dem Hintergrund des kapitalistischen Konsummodells, der Umwelt oder der Fremdenfeindlichkeit betrachtet, verliert aber nicht ihr konstituierendes Element, das Handeln unter den Primat der Vernunft zu stellen und sich so als mündiger Konsument, mündiger Umweltschützer oder mündiger Arbeitnehmer zu behaupten. Verfolgt man den Begriff der Mündigkeit von seinen Vorzeichnungen in der Antike bis in die Gegenwart wird deutlich, dass seine anfänglichen und allgemeinen

Bestimmungen mit zunehmenden Voranschreiten in der Geschichte immer konkreter werden und immer mehr Bezug zu den Möglichkeiten und Grenzen des Erwachsenen und der aktuellen Lebenswelt haben.

3.2 Kritik an der Mündigkeit

Mündigkeit ist ein wichtiges Ziel der Erziehung, aber auch die Kritik an ihr soll Erwähnung finden. Das eingangs erwähnte, kritische Argument von Rieger-Ladich, dass Mündigkeit immer mehr zur Projektionsfläche für die verschiedensten Wünsche und Eigenschaften werde (vgl. Rieger-Ladich 2002, 142), hat seine Berechtigung. Zu sehen sei dies vor allem an den Arbeiten aus den 1970er, 1980er und 1990er Jahren, wo das kapitalistische Konsummodell, die Umweltproblematik oder die Fremdenfeindlichkeit zum Anlass für eine Erziehung zur Mündigkeit werden. „Diese Annahmen und Diagnosen sind nicht selten so vage und plakativ gehalten, daß sie in einem hohen Maße konsensfähig sind. Das Lamento über den Ist-Zustand und die Klage über einzelne Mißstände profitieren dabei von der Nähe des pädagogischen Diskurses zur moralischen Kommunikation“ (ebd., 261). Zwar könne niemand leugnen, dass die Ausbeutung der Natur gestoppt werden muss, die Fremdenfeindlichkeit bekämpft und die destruktiven Tendenzen des kapitalistischen Wirtschaftssystems überwunden werden müssen und das Erziehungssystem hier in besonderer Weise gefordert sei, doch besteht – wie Rieger-Ladich richtig folgert – auch die Gefahr, dass der Diskurs um diese Krisendiagnosen und wie diesen zu begegnen sei, in „Allmachtsphantasien und Wunschvorstellungen“ ausartet (ebd., 262).

Dies ist aber nicht seine einzige Kritik an dem Begriff der Mündigkeit. Grundsätzlich zu überdenken sei das binäre Schema von mündig/unmündig. Dieses Schema gibt nicht nur ein verzerrtes Bild des Kindes wieder, sondern entwirft auch ein überzeichnetes Bild des Erwachsenen. So wie das Kind abhängig und hilflos erscheint, ist der Erwachsene souverän und selbstmächtig. Für Scheitern, Gefährdungen, Rückschläge und Niederlagen ist kein Platz im Leben eines mündigen Erwachsenen. Auch das Kind gerät als Kind kaum in den Blick; die spezifische Welt des Kindes und sein spezifisches Erleben werden

weitgehend ausgeblendet und nur unter Begriffen der Entwicklung und des Vorwärtstommens gedeutet (ebd., 248f).

Vielfach kritisiert wurde auch die inhaltliche Unbestimmtheit des Begriffs (vgl. Hoyer 2006, 9) und in Zusammenhang damit, die Schwierigkeit anzugeben, wie das Ergebnis der pädagogischen Bemühungen um die Mündigkeit beurteilt werden soll. Oftmals bleibt unklar, welche Maßstäbe es gibt, das Erreichen von Mündigkeit zu überprüfen (vgl. Ebershold 1980, 152).

Mündigkeit wird meist als ein transportables Gut betrachtet, das von den Mündigen an die Unmündigen weitergegeben wird. Aus dieser Perspektive ist es aber schwierig, den Übergang von unmündig zu mündig schlüssig zu erklären. Die Alternative – so Rieger-Ladich – bestehe darin, trotz der strengen Dichotomie wenigstens erste Ansatzpunkte von Mündigkeit auch auf der Seite des Kindes anzunehmen. Auf diese Weise lasse sich ein Prozess konzipieren, in dem sich der Übergang von der Unmündigkeit zur Mündigkeit über eine längere Zeitspanne erstreckt (vgl. Rieger-Ladich 2002, 143). Auch das Erziehungsgeschehen sei in diesem Zusammenhang kritisch zu betrachten: Das Erziehungsziel – selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Handeln – wird beim Kind von Beginn an vorausgesetzt. Es soll durch Selbsttätigkeit von der Unmündigkeit zur Mündigkeit gelangen. Gleichzeitig aber wird das selbstbestimmte und selbstverantwortliche Handeln als Abschluss der Entwicklung und Erziehung angenommen und als Erfolg pädagogischer Bemühungen interpretiert – ein nahezu unlösbares Paradoxon (ebd., 255).

Rieger-Ladich betrachtet den Begriff der Mündigkeit und den pädagogischen Diskurs um diesen Begriff kritisch. Für diese Arbeit aber ist es zentral, das Zugrundeliegende der Mündigkeit, das Subjekt, zu betrachten. Bevor aber das Verständnis von Subjekt, das der Mündigkeit zugrunde liegt, erläutert wird, folgt ausgehend vom historischen Abriss eine genauere Begriffsbestimmung von Mündigkeit, wie sie schließlich mit post- und spätmodernen Subjektkonzeptionen in Zusammenhang gebracht wird.

3.3 Zur Begriffsbestimmung

Wie im historischen Abriss zur Verwendung des Begriffes Mündigkeit deutlich wurde, ist Mündigkeit zu verschiedenen Zeiten in unterschiedlicher Form verwendet worden. Trotz der verschiedenen Bestimmungen gibt es einige Merkmale von Mündigkeit, die einmal expliziter, einmal impliziter immer wiederkehren. Die folgende Begriffsbestimmung – basierend auf diesen Merkmalen – soll in den folgenden Kapiteln herangezogen werden, um die Anschlussfähigkeit des Begriffs an post- und spätmoderne Subjektkonzeptionen zu erörtern.

Mündigkeit bezieht sich im Denken, Sprechen und Handeln sowohl auf die eigene Person, als auch auf die soziale und natürliche Umwelt. Geleitet wird sie stets von der Orientierung am Sittlichen und Guten. Das, was der Einzelne für sich selbst leistet, soll auch der Gemeinschaft zu Gute kommen, wie es nicht nur während der Aufklärung, sondern auch im 20. Jahrhundert herausgestellt wurde. Mündigkeit ist eine dynamische Kategorie; sie ist nichts Statisches, sondern muss fortwährend umgesetzt werden.

Für die Einzelperson besteht Mündigkeit vorrangig in einer vernunftgeleiteten und selbstbestimmten Lebensführung. Ein mündiger Mensch ist also in der Lage,

- eigenständig Sachverhalte und bestehende Ordnungen, Normen und Wertmaßstäbe kritisch zu prüfen,
- danach selbstständig wohlüberlegte und vernünftige Urteile und Überzeugungen auszuprägen und
- nach diesen selbstverantwortlich zu handeln.

Mündigkeit in diesem Sinn umfasst also nicht nur die Fähigkeit zu eigenständigem Denken und Handeln, sondern auch die Verantwortung für seine Entscheidungen tragen zu können. Sie soll nicht ausschließlich in Kritikfähigkeit bestehen, die vor allem bei Kant (1999) im Vordergrund stand. Diese ist lediglich eine Seite der Mündigkeit, auch andere Werte – wie z.B. Toleranz – sollen beim Abwiegen von Entscheidungen berücksichtigt werden können. Sie sind vor allem auf der sozialen Ebene von Bedeutung.

Auf Ebene der Gemeinschaft und der natürlichen Umwelt bedeutet Mündigkeit, dass der Einzelne,

- sich gegenüber anderen verantwortlich zeigt,
- seine eigenen Bedürfnisse, wie auch die anderer berücksichtigt, und
- in Zusammenarbeit mit anderen eine Verbesserung der bestehenden Verhältnisse anstrebt.

Die Mündigkeit der Einzelperson setzt sich im Rahmen der Gemeinschaft fort. Hiernach ist es nicht nur wichtig, basierend auf eigenen Urteilen selbstbestimmt zu Handeln, sondern auch anderen die Möglichkeit zur Selbstbestimmung zuzusprechen. Dazu gehört es auch, seine eigenen Stärken und die der anderen, richtig einschätzen zu können, um so in Zusammenarbeit zu einem gemeinsamen Fortschritt beitragen zu können – Auch bei Heydorn (1972) wurde Mündigkeit als gesamtgesellschaftliches Ziel begriffen. Auf Ebene der Gemeinschaft verweist Mündigkeit also auch auf eine gewisse soziale Kompetenz im Umgang mit anderen und ebenso auf eine ausreichend angemessene Einschätzung der Situation, wie sie Mertens (1989) beispielsweise mit Verweis auf die Umweltproblematik herausstellt.

Vor allem auf der Gemeinschaftsebene wird deutlich, dass Mündigkeit sich nicht nur in der persönlichen Konstitution zeigt, sondern auch, darin, wie einzelne Personen oder auch Gemeinschaften miteinander umgehen. Dieser Umstand wird auch von Robert Maier betont: Der Ort der Mündigkeit liege in der Beziehung des Subjekts zu anderen (vgl. Maier 1981, 15). Die Art und Weise, wie sich Einzelpersonen begegnen hat auch mit deren prinzipiellen Einstellung zu anderen Menschen und ihrer Weltanschauung zu tun. Wie Maier festlegt, ist Mündigkeit nicht material, sondern formal bestimmt: „Mündigkeit ist das Vermögen, eine Weltanschauung hervorzubringen, sich einer anzuschließen, und sie zu vertreten. Dieses Vermögen ist jedoch nicht an eine bestimmte Weltanschauung gebunden“ (ebd., 16).

Nicht der Inhalt dessen, was der Einzelne als vernünftig und richtig ansieht, ist demnach für die Mündigkeit entscheidend, sondern, wie dieser Inhalt zustande gekommen ist – Eben dies ist auch mit den oben genannten Kriterien, anhand derer Mündigkeit gefasst wird, gemeint. Das letzte Kriterium allerdings, dass gemeinsam mit anderen eine Verbesserung der Situation angestrebt wird, scheint aus diesem Rahmen zu fallen. Entscheidend ist hier weniger, dass sich

die Situation tatsächlich verbessert, sondern mehr die zugrundeliegende Motivation³. Auch die Orientierung am Sittlichen und Guten muss angesichts dieser formalen Bestimmung variabel bleiben.

Das pädagogische Ziel, in der Erziehung zur Mündigkeit als Handlungskompetenz hinzuarbeiten, ist nicht nur – ausgehend von den aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen – eine notwendige Implikation, sondern beinhaltet auch ein spezifisches Verständnis vom Menschen und seinen Eigenschaften. Oder anders formuliert, ist Mündigkeit eng mit dem Subjekt, das mündig sein soll, verbunden. Wie sich dieses Subjekt und damit einhergehend die Rede von der Mündigkeit entwickelt hat, ist Thema des nächsten Kapitels.

4 Das Subjekt hinter der Mündigkeit

Wurde bislang der Begriff der Mündigkeit von seinen Anfängen in der Antike bis heute verfolgt, gilt es nun danach zu fragen, welches Verständnis von Subjekt diesem Begriff zugrunde liegt; es geht um die Mündigkeit vor dem Hintergrund der vorherrschenden Menschenbilder in der Geschichte. In der Antike wird der Begriff der Mündigkeit ebenso wie die Bezeichnung 'Subjekt' noch nicht gebraucht. Auch im Mittelalter finden diese Begriffe noch keine Verwendung, dennoch lassen sich in beiden Epochen erste Vorzeichnungen eines gewissen Verständnis vom Menschen finden (vgl. Ricken 1999, 29). Die menschliche Selbstverständigung, sich selbst als Subjekt zu begreifen, kommt als Selbstdeutung des Menschen erst in der Aufklärung auf. Damit ist aber nicht gesagt, dass es vorher keine Subjekte gab. Oder wie Norbert Ricken es formuliert: Die „'Geburt des Subjekts' fällt nicht ineins mit der 'Geburt des Subjektbegriffs'“ (ebd., 28).

3 Eine tatsächliche Verbesserung der aktuellen Verhältnisse ist zwar wünschenswert, kann aber in vielen Fällen weder angemessen beurteilt werden, noch entspricht sie dem formalen Charakter der Mündigkeit.

Dass plötzlich vom 'Subjekt' gesprochen wird, eröffnet ein verändertes Selbstverständnis der Menschen: Sie suchen ihren Stand nicht mehr in einer als jenseitig angenommen dritten Größe, wie den Kosmos oder Gott, sondern wollen und sollen sich selbst verstehen. Das Subjektverständnis könne so als menschlicher Versuch betrachtet werden, den Stand des Menschen in sich selbst zu finden. Dieser Versuch, sich aus sich selbst zu verstehen, impliziere dreierlei: Erstens, Selbstbewusstsein, indem der Mensch sich auf sich selbst beziehen kann; zweitens, Freiheit, indem der Mensch sich als veränderbar und insofern als (selbst-)bestimmt versteht; und drittens, Würde, indem der Mensch sich und andere als eigenständig anerkennt. Die dazugehörigen Begriffe Selbstbewusstsein, Freiheit und Würde gelten in der Philosophie der Moderne als konstitutive Merkmale neuzeitlicher Subjektivität. Die 'Geburt des Subjekts' fällt aber – wie eingangs erwähnt – nicht mit dem ersten Gebrauch des Subjektbegriffes in der Moderne zusammen. Vorzeichnungen, die auf ein gewisses Selbstverständnis des Menschen schließen lassen, finden sich bereits in der Philosophie der Antike sowie der mittelalterlichen Scholastik (ebd., 28f).

4.1 Der Mensch als Teil der Ordnung in Antike und Mittelalter

Frage der Mensch in der Antike nach sich selbst, fand er sich – so die metaphysische Logik – in seiner Fraglichkeit, Veränderlichkeit und Haltlosigkeit nicht aus sich selbst heraus verständlich. Vielmehr sah er sich damit auf etwas anderes verwiesen, von dem her er sich allererst angemessen verstehen konnte: dem – wie auch immer verstandenen – Kosmos als eine alles übergreifende Ordnung. Mit dieser Ordnung war der Mensch über seine Vernunft verbunden. Die Vernunft aber sei, so Kuno Lorenz, nicht die Fähigkeit oder Tätigkeit individueller Menschen, sondern ein überindividuelles und daher allgemeines Phänomen. Sie zeige bei jedem Menschen die Teilhabe an der ganzen Ordnung an (ebd., 32f). Lorenz spricht hier von einer „Entindividuation des sich vernünftig äußernden Subjekts“ (Lorenz 1990, 44). Der Mensch wurde in einer Doppelnatur begriffen: Er hat einen natürlichen Leib und eine nicht-natürliche Vernunft. Dies entspricht der metaphysischen Auffassung von Natur und Vernunft als zwei voneinander unterschiedenen Seinsbereichen (vgl. Lorenz

1990, 32; Ricken 1999, 32). Vernunft ist der Natur in einem hierarchischen Verhältnis stets übergeordnet – Sie ist als ontologische Gegebenheit selbst Teil der alles umfassenden, kosmischen Ordnung (vgl. Ricken 1999, 32f).

Die Orientierung an dieser Ordnung erlaubt dem Menschen kein Selbstverständnis von Subjekt im neuzeitlichen Sinn – Der Mensch wird als Teil der ganzen Ordnung begriffen, er ist über die Vernunft in diese Ordnung eingefügt und eingeordnet. Bernhard Waldenfels umschreibt dieses Verständnis vom Menschen folgendermaßen: „Der Mensch als 'zusammengesetztes Wesen' gehört körperlich der Sinnenwelt an und ist als Vernunftwesen den Ideen verwandt. Indem die Vernunft in der Einzelseele die Herrschaft übernimmt und sich zu Schau des Alls aufschwingt, wird der Mensch über sich selbst hinausgeführt“ (Waldenfels 1987, 117). Diese Selbstverständigungsfigur, sich nicht aus sich selbst, sondern bloß in Absetzung gegen den Kosmos zu verstehen, geht einher mit einer Abwertung des Menschen (vgl. Ricken 1999, 34): Der Mensch könne Unordnung schaffen, Ordnung aber findet er vor (vgl. Waldenfels 1987, 118). In diesem Sinn begreift der Mensch auch sein Handeln. Gelungenes Handeln und Erkennen bedeute letztlich die Reproduktion der kosmischen Ordnung im Leben des Einzelnen (vgl. Ricken 1999, 34). Der Mensch ist also in gleicher Weise einerseits Teil der kosmischen Ordnung, an der er durch die Vernunft Anteil nimmt, und andererseits Teil der Welt. Er scheint in Natur und Verstand auseinanderzufallen.

Auch im Mittelalter wird der Mensch nur als Teil der Schöpfung, der von Gott geschaffenen Ordnung verstanden. Gleichzeitig kommt es aber zu einer Veränderung dieser Konzeption im christlichen Menschenverständnis, zu einer neuen „Wende zur *Innerlichkeit*“ (Schulz 1992, 255, Hervorhebung im Original). Die Begriffe des Gewissens, der Schuld und der Verantwortung tauchen im Selbstverständnis auf. Der Mensch bleibt aber trotz dieses Selbstbezuges auf Gott angewiesen, er kann nur im eingeschränkten Sinn als eigenständig und frei verstanden werden: „Der Mensch kann die von Gott gesetzte Ordnung aufheben, von der Tendenz zur Selbstständigkeit beherrscht. Durch den Abfall von Gott kommt die Welt in Unordnung, aber Gott stellt die wahre Ordnung wieder her“ (ebd.). Während in der Antike der Mensch über seine Vernunft noch als Teil des Kosmos betrachtet wurde, steht der christliche Mensch des Mittelalters Gott als

Teil der Schöpfung gegenüber. Der Mensch als ein Geschöpf Gottes ist weltlich und vergänglich. Obgleich der Geist vom Körper unterschieden wird, wird der Mensch als ein ganzer begriffen, nur so sei er Partner Gottes. Dem Menschen ist es zwar möglich, sich in freier Entscheidung gegen Gott zu stellen, dennoch ist er dazu aufgefordert, den dessen Geboten zu folgen (vgl. Hügli/Kiefhaber 1980, 1070). Die menschliche Freiheit wird als Entscheidungs-, Gestaltungs- und Verantwortungsfähigkeit im Rahmen von Schuld und Reue zum Thema. Die menschliche Selbstverständigung erfährt eine bislang unbekannte Moralisierung. Einerseits wird die menschliche Freiheit als Geschenk Gottes angesehen, andererseits wird die eigene, ungebundene Freiheit, die nicht den gottgegebenen Gesetzen folgt, negativ bewertet, weil der „Mensch erst in und durch die Beziehung zu Gott ganzer Mensch ist; als 'eigener Mensch' kann er so nur in Zusammenhang mit einem 'Abfall von Gott' gedacht werden“ (Ricken 1999, 37). In diesen anfänglichen Sichtweisen zum Mensch-Sein, zeigt sich bislang Folgendes: Der Mensch wird als ein doppeltes aufgefasst – nicht als ein Subjekt, sondern als teils eingeordneter, teils herausfallender Teil einer vorgegebenen Ordnung, sei dies der Kosmos oder die göttliche Schöpfung. Diese „anthropologische Differenz“ (ebd., 38), wie Ricken sie nennt, ist in der Antike und im Mittelalter auf unterschiedliche Weise ausgelegt worden: Indem der Mensch entweder über seine Vernunft als Teil des Kosmos gedeutet wird, während seine Natur 'herausfällt', oder, indem der Mensch als Teil der göttlichen Schöpfung erst in der Verbindung mit Gott 'ganz' werden kann (ebd., 30ff).

In diesem Zusammenhang kann auch das Verständnis von Mündigkeit in der Antike und im Mittelalter betrachtet werden, als eine dem Menschen aufgegebenen Zielsetzung, die ihn entweder der Reproduktion des Kosmos in seinem Leben oder seiner 'Ganzwerdung' in der Beziehung zu Gott näher bringt. Die Frage, ob und wie ein Mensch mündig sein kann, scheint in Antike und Mittelalter dem vorherrschenden Menschenbild beinahe schon eingeschrieben: In der Antike wurde der Mensch dazu aufgefordert, der unterliegenden Ordnung des Kosmos zu folgen und diese in seinem Leben umzusetzen. Erreichen würde er dies durch eine vernünftige, selbstbestimmte Lebensführung. Die Vernünftigkeit ist ein Teil des Menschen – Über diese ist er in die kosmische

Ordnung eingebettet und mit ihr verbunden. Hoyer (2006, 12ff) deutet eben diese Aspekte des vernünftigen Gebrauch des Verstandes, der Selbstbestimmung und der Beherrschung der Triebe als erste Anzeichen von Mündigkeit. Mündigkeit in einem solchen Verständnis ist dem Menschen damit bereits aufgrund seiner Verfassung und seiner Stellung im Kosmos aufgegeben. Sie erscheint als anthropologisches Faktum nicht nur Erziehungsaufgabe zu sein, sondern dem Menschen durch seine Vernunft bzw. den Kosmos von Anfang an mitgegeben. Die Mündigkeit, oder eher die Unmündigkeit, scheint auch im Mittelalter bereits in die Verfassung des Menschen eingeschrieben. Der Mensch begreift sich als Teil der göttlichen Schöpfung, seine Freiheit existiert jedoch nur im eingeschränkten Sinn. Da der Mensch diese als Geschenk Gottes betrachtet und dessen Geboten zu folgen hat, kann kaum von Mündigkeit gesprochen werden. Vielmehr ist der Mensch in seiner Abhängigkeit von Gott nicht selbstständig, nicht mündig. Zwar wird er durchaus als ganzes Wesen – nicht wie in der Antike aufgespalten in Vernunft und Natur – betrachtet und hätte so Handlungsfreiheit, die er jedoch kaum nutzen kann, will er nicht 'von Gott abfallen'. Dass Mündigkeit außer im rechtlichen Sinn kaum eine oder keine Rolle spielt, hängt im Mittelalter vom Selbstverständnis des Menschen ab, der sich im Sinne der christlichen Religion stets als abhängig von Gott betrachtet⁴.

4.2 Das Subjekt als Gestalter der Ordnung in der Moderne

In der Renaissance gerät der Mensch erstmals als „menschlicher Mensch“ (Ricken 1999, 39) in den Blick. Die Sichtweise der Antike und des Mittelalters – den Menschen als Teil einer größeren Ordnung oder der Schöpfung zu sehen – beginnt zu verblasen. Der Mensch wird in der Renaissance zunehmend von sich selbst her verstanden (ebd.). Er ist nun „Schöpfer seines Schicksals, ein relativ autonomes Wesen, das gegen das Schicksal kämpft und sich selbst verwirklicht“ (Heller 1982, 26).

4 Trotz aller Hinweise auf Vorläufer des heutigen Verständnis von Mündigkeit, müssen diese mit Vorsicht betrachtet werden. Weder in der Antike, noch im Mittelalter war – außer im Sinne des Rechts – von Mündigkeit die Rede. Ebenso war das damalige Verständnis vom Menschen noch ein anderes als das, das mit der Moderne aufkam.

In seiner Rede *Über die Würde des Menschen* (Pico della Mirandola 1990) von 1486 brachte der Philosoph Giovanni Pico della Mirandola erstmals zum Ausdruck, dass der Mensch ein freies und vielgestaltiges Wesen ist. Gleichzeitig aber erkennt Ricken bei Pico della Mirandola auch Gedanken, die auf eine 'gute Ordnung' verweisen – Deutlich werde dadurch die prinzipielle Spannung, in der sich der Mensch findet: Einerseits als dynamisches schaffendes Wesen betrachtet, andererseits noch im Denken um eine vorgegebene Ordnung verhaftet. Von Gott so geschaffen, ist der Mensch nunmehr zur Eigenständigkeit bestimmt. (vgl. Ricken 1999, 40f) In Bezug auf die Schöpfungsgeschichte schreibt Pico della Mirandola z.B.: „Die Natur der übrigen Geschöpfe ist fest bestimmt und wird innerhalb von uns [von Gott, S.W.] vorgeschriebener Gesetze begrenzt. Du [der Mensch, S.W.] sollst dir deine ohne jede Einschränkung und Enge, nach deinem Ermessen, dem ich dich anvertraut habe, selber bestimmen. Ich habe dich in die Mitte der Welt gestellt [...], damit du wie dein eigener, in Ehre frei entscheidender, schöpferischer Bildhauer dich selbst zu der Gestalt ausformst, die du bevorzugst“ (Pico della Mirandola 1990, 7). An dieser Stelle betont Pico della Mirandola ganz deutlich die Selbstständigkeit des Menschen, dem es nunmehr von Gott gestattet und sogar gewollt wird, dass der Mensch sich selbst eine Bestimmung und einen Zweck gibt. Dem Menschen stehen damit alle Möglichkeiten offen. An anderer Stelle aber beantwortet Pico della Mirandola die Frage, wohin der Mensch streben soll mit dem Streben hin zu Gott: Der Mensch müsse sich auf die rechte Weise auf der „Jakobsleiter“ von Stufe zu Stufe nach oben bewegen, bis er „endlich im Schoß des Vaters über der Leiter ruhen und durch die Glückseligkeit der Theologie zur höchsten Vollendung gelangen“ kann (ebd., 17). Der Mensch ist bei Pico della Mirandola also in seiner Bestimmung ebenso frei, wie in seinem Ziel auf Gott verwiesen.

Auch Hoyer (2006, 17), der bei Michel de Montaigne Anzeichen von Mündigkeit findet, würde in der prinzipiellen Selbstbestimmung bei Pico della Mirandola Ursprünge des Mündigkeitsverständnisses der Aufklärung finden. Der Mensch ist aufgerufen, sich selbst einen Zweck zu geben – Der höchste Zweck aber ist zu Gott zu gelangen. Im Gegensatz zum Mittelalter ist der Mensch mündig vor Gott, da er sein eigener Herr ist und seine Ziele selbst bestimmt. Auch wenn ihn diese Ziele zu Gott führen, ist in der Renaissance seine Entscheidung für die Religion

eigenständig getroffen. Konnte zwar der Mensch des Mittelalters sich ebenso gegen Gott entscheiden wie der Renaissance-Mensch, sieht sich letzterer in seinem Verständnis von sich selbst, bereits auf seine Eigenständigkeit verwiesen.

Diesen Anfängen in der Renaissance folgte eine immer stärkere Zuwendung zum Menschen. Erste Umriss eines 'Subjekts' wurden immer deutlicher – Der Mensch stellte sich zunehmend selbst in den Mittelpunkt. Er wird zum Gestalter der Wirklichkeit und wird sich damit auch der prinzipiellen Kontingenz der Welt bewusst. Das Subjekt ist nun angehalten, diese neue Kontingenz zu bewältigen (vgl. Ricken 1999, 44f) – Eine Aufgabe, die früher Gott zugeschrieben wurde, oder sich im geordneten Kosmos gar nicht fand: „In diesem veränderten (Selbst-)Bewußtsein [zerbricht, S.W.] nicht nur die vorgegebene Ordnung, sondern auch der mit dieser gegebene Sicherungsboden; zunehmende Haltlosigkeit wie verstärkte Haltsuche sind unausweichliche Folgen“ (ebd., 45f). Vor diesem Hintergrund werden auch die Projekte der Moderne – so etwa Veränderung, Fortschritt und Mündigkeit wie sie schließlich explizit bei Kant zu finden ist – von ihrer Motivation her klarer: Nicht nur eine Abkehr von den bisherigen Autoritäten (vgl. Kant 1990), sondern auch die Bewältigung der Kontingenz, die sich mit dem Auseinanderfallen der alten Ordnung auftut, sind ihre impliziten oder expliziten Motive (vgl. Ricken 1999, 46).

René Descartes begreift erstmals den Menschen selbst in erkenntnistheoretischer Hinsicht als etwas 'Zugrundeliegendes', auch wenn er den Begriff 'Subjekt' noch nicht gebraucht. Bei Descartes ist das denkende Ich über alle Zweifel hinaus die erste und absolute Gewissheit und daher auch die grundsätzliche Bedingung aller Erkenntnis. Das *subiectum* wird bei Descartes zu einem neuen Bezugspunkt: Zum 'Zugrundeliegenden' wird das Denken selbst. Es kommt zu einer Identifikation des Denkens mit dem Ich (ebd., 47f): „Ich bin gewiß, daß ich ein denkendes Wesen bin“ (Descartes 1996, 61), also ein Wesen, das zweifelt, einsieht, bejaht oder verneint, das will oder nicht will und das sich etwas bildlich vorstellen und empfinden kann (ebd., 51). So erkennt Descartes, „daß ich nichts leichter und augenscheinlicher erkennen kann – als meinen Geist“ (ebd., 59), denn auch Körper seien nicht durch die Sinne oder Einbildungskraft, sondern nur durch den Verstand erkennbar (ebd.). In der Folge

kommt es bei Descartes auch zu einer Trennung von Geist und Körper (vgl. Ricken 1999, 47). Descartes erkennt, dass er als denkendes Wesen, immer der selbe bleibt, selbst, wenn Teile seines Körpers – ein Arm oder Bein etwa – entfernt würden (Descartes 1996, 155). Deutlich wird hier, dass Descartes insbesondere den Geist als Ich betrachtet. Der Körper mache letztlich nicht ihn, der denkt, aus.

Erkenntnis ist nun nicht mehr von Gott oder dem Kosmos abgeleitet, sondern eine selbst begründende und begründete Selbstvergewisserung. Alles Erkennen geht vom denkenden Ich aus, vom erkennenden 'Subjekt'. Das denkende Ich als 'res cogitans' hebt sich von der Welt und dem körperlichen Ich, der 'res extensa', ab. Dieser Unterscheidung folgt, dass das Ich durch sich selbst konstituiert ist und darin allein auf sich selbst gestellt ist. Trotzdem verweisen Descartes Überlegungen zum denkenden Ich letztlich auf Gott: Indem die Idee des Unendlichen und Vollkommenen denkbar ist, sich aber nicht auf das Ich zurückführen lässt, müsse sie auf etwas anderes verweisen als das endliche Ich – auf Gott als den tragenden Boden des 'Subjekts' (vgl. Ricken 1999, 49). Das *cogito* gerät in eine Spannung: Einerseits setzt es eine Fundierung in etwas anderem als ihm selbst, also in Gott voraus, andererseits ist dieser Erkenntnis wiederum selbst das *cogito* vorausgesetzt (ebd., 50). Klar zu erkennen ist hier der langsame Ablösungsprozess von der alten Ordnung. Während der Mensch sich immer mehr auf sich selbst bezogen wahrnimmt und aus sich selbst heraus versteht, bleiben Gedanken zu Gott als dem Schöpfer des Ich präsent. Dennoch zeichnet sich bei Descartes ein Wandel des menschlichen Selbstverständnisses als 'Subjekt' ab: Vom 'Unterworfenen' der kosmischen und göttlichen Ordnung hin zum 'Zugrundeliegenden' der Erkenntnis. Dieses Gedankengut Descartes hat das moderne Selbstverständnis des Menschen begleitet und bestimmt (ebd., 51), bis die erste systematische Theorie des Subjekts von Kant entwickelt wurde (vgl. Sattler 2009, 28).

Bei Kant ist das 'Ich denke' – ähnlich wie bei Descartes – die formale Möglichkeitsbedingung aller Erkenntnis noch vor der Erfahrung. Die Sicherung alles Erkennens soll im transzendentalen Selbstbewusstsein gelingen (vgl. Ricken 1999, 65f; Sattler 2009, 29). In Kants Worten: „Das: Ich denke muß alle meine Vorstellungen begleiten können; denn sonst würde etwas in mir vorgestellt

werden, was gar nicht gedacht werden könnte, welches eben so viel heißt, als die Vorstellung würde entweder unmöglich, oder wenigstens für mich nichts sein“ (Kant 1983a, 136). Eine Vorstellung kann nicht von dem, der sich sie vorstellt, getrennt werden; eine Vorstellung ohne Vorstellenden ist nicht möglich. Insofern ist das 'Ich denke' – das transzendente Subjekt – das, was aller Erkenntnis zugrunde liegt. Der Ursprung aller Erkenntnis sei daher nicht in den Gegenständen selbst, sondern im Subjekt zu suchen (vgl. Sattler 2009, 29). Grundprinzip des transzendenten Subjekts bei Kant ist die unbedingte, 'reine' Vernunft. Das transzendente Subjekt erscheint also nicht als einzelner Mensch, sondern als dessen „Verallgemeinerung“ (Ricken 1999, 66), als das, was allen Menschen gemeinsam ist. Dieses transzendente Subjekt kann – soll nicht alle Erkenntnis hinfällig oder relativ werden – nicht das empirische sein, liegt doch das 'Ich denke' aller Erkenntnis zugrunde (vgl. Sattler 2009, 29).

Die Unterscheidung von transzendent und empirisch wird ebenso in der Frage nach der Denkbarkeit von Freiheit relevant (vgl. Ricken 1999, 65). Ausgehend von der Beobachtung, dass das 'Ich denke' bzw. das 'Ich existiere denkend' ein empirischer Satz ist (vgl. Kant 1983b, 359), folgert Kant, dass „im Bewußtsein des Daseins a priori etwas enthalten sei, was unsere nur sinnlich durchgängig bestimmbare Existenz doch in Ansehung eines gewissen inneren Vermögens in Beziehung auf eine intelligible (freilich nur gedachte) Welt zu bestimmen dienen kann“ (ebd., 361). Kant markiere damit das Freiheitsproblem, dass nicht bloß gedacht werden kann und daher zu praktischer Selbstbestimmung aufruft – Freiheit erweist sich erst dann als wirklich, wenn sie praktisch wird (vgl. Ricken 1999, 70). In Folge müsse man sich als „handelnde[s] Subjekt“ und als „transzendente[s] Subjekt“ (Ricken 1999, 73; vgl. auch Kant 1983b, 497) zugleich denken können. Kant gelangt zur Einsicht, dass Freiheit nicht theoretisch erkannt werden kann, weil sie in diesem Sinne immer nur logisch voraus zu setzen ist. Erst durch das an der Vernunft orientierte Handeln wird Freiheit konstituiert und impliziert so ein praktisches Subjekt. Kern dieses praktischen Subjekts ist die Autonomie⁵, die tätige Selbstbestimmung durch und

5 Autonomie bei Kant meint die freie Unterwerfung des reinen Willens unter die eigene Gesetzgebung – den kategorischen Imperativ – und nicht, dass jeder Mensch sein eigener Herr ist. Als universales Prinzip dient Autonomie nicht der Selbstbeschreibung des Einzelnen, sondern bezieht sich auf den reinen Willen, der der Vernunft gehorcht

in Vernunft (vgl. Ricken 1999, 77) – programmatisch: Mündigkeit. Oder wie Elisabeth Sattler es formuliert: Das „transzendente, ausschließlich vernünftige Subjekt nimmt so den Platz Gottes ein und macht sich selbst zum Ordner der Ordnung“ (vgl. Sattler 2009, 29).

Interessant an Kants Subjektkonzeption ist zuallererst, dass bei ihm und im Unterschied zu Descartes das Subjekt zugleich ein denkendes und handelndes ist – Das, was gedacht wird, muss oder kann im Handeln realisiert werden. Insofern ist auch Mündigkeit etwas, was durch die prinzipielle Vernünftigkeit des transzendentalen Subjekts bereits im Subjekt angelegt ist, im konkreten Denken und Handeln jedoch noch ausgeführt werden muss. Mündigkeit, gerade als selbstbestimmtes und rationales Denken und Handeln, verweist auf die Beschaffenheit des Subjekts, das ihr zugrunde liegt. Wäre das transzendente Subjekt nicht von Natur aus mit Vernunft ausgestattet und autonom – in dem Sinne, dass es aus sich selbst und nicht aus der Welt heraus verstanden wird – und würden sich diese Anlagen nicht durch das handelnde Subjekt ausdrücken können, wäre mündiges Verhalten dann überhaupt noch möglich?

Während die Welt weiterhin kontingent ist und Anforderungen an den Menschen stellt, diese Kontingenz ohne eine dahinter liegende göttliche Macht oder Ordnung zu bewältigen, scheint auch Mündigkeit als Ziel der Erziehung weiterhin wichtig zu bleiben. Indessen hat sich aber der Blick auf das autonome Subjekt seit Kant und dem Beginn der Moderne verändert. „Die universale Struktur des Subjekts hat sich nunmehr als moderne Fiktion herausgestellt“, wie Andreas Reckwitz es formuliert (Reckwitz 2008, 13). Zu fragen ist daher, macht ein Anstreben von Mündigkeit vor dem Hintergrund post- und spätmoderner Subjektkonzeptionen überhaupt noch Sinn?

und sich selbst Gesetz ist. In diesem Sinn ist Autonomie dem Bereich des Intelligiblen zugeordnet und damit nicht in der Empirie anzutreffen (vgl. Meyer-Drawe 1998, 39f).

5 Eine postmoderne Sicht auf das Subjekt: Michel Foucault

Das autonome Subjekt, wie es die klassische Subjektphilosophie des 17. bis 19. Jahrhunderts beschrieben hat, wird in der Postmoderne zusehends „dezentriert“ (Reckwitz 2008, 13). Das Subjekt erscheint nun nicht mehr als eine irreduzible Instanz der Reflexion des Handelns und des Ausdrucks, die ihre Grundlage unabhängig von den kontingenten äußeren Bedingungen in sich selbst findet. Es ist nicht mehr jene selbstbestimmte und sich selbst transparente Instanz des Erkennens und moralischen Handelns, wie es bei Kant beschrieben wurde. Es erhält seinen Kern nicht mehr in bestimmten mentalen, geistigen Qualitäten, die zugleich Ort seiner Rationalität wären. Seine Eigenschaften werden nicht mehr in seiner Vernunft begründet (ebd., 12).

Postmoderne Autoren wie Michel Foucault gehen vielmehr davon aus, dass das individuelle Subjekt gewissermaßen „zerfallen“ ist (Zima 2000, 193) – Das Subjekt wird zunehmend dezentriert, in dem es seinen Ort als Null- und Fixpunkt verliert. Das Subjekt gilt nicht mehr als etwas Transzendentes, das Eigenschaften besitzt, die ihm a priori, also vor jeder Erfahrung, zukommen. Es lässt sich auch nicht mehr unabhängig vom kulturellen Kontext betrachten (vgl. Reckwitz 2008, 13). Ebenso wie das autonome Subjekt in der Postmoderne zerfallen ist, versteht sich der postmoderne Diskurs insgesamt als eine Kritik an den „großen Erzählungen“ (Bruder 1995, 1) der Moderne mit ihren Konzepten von Rationalität, Fortschritt und Emanzipation – weder gebe es eine letztendliche Stabilität, noch Autorität oder irgendeine Form von Zentralität (ebd., 2).

In seiner Form erweist sich das Subjekt der Postmoderne als abhängig von gesellschaftlichen Strukturen. Das Interesse gilt fortan den historisch-spezifischen kulturellen Praktiken und Diskursen der Subjektivierung, der Bildung und Umbildung besonderer Subjektformen in ihrer Konflikthaftigkeit und Widersprüchlichkeit, die den Individuen, die sich durch sie formieren, selbst regelmäßig intransparent bleiben. Das Ergebnis dieser Subjektanalysen ist entsprechend auch ein verändertes Bild von der Moderne in ihrer kulturellen Basis, das sich von der großen Erzählung der Emanzipation entfernt – Das Subjekt emanzipiert sich nicht kurzerhand aus sämtlichen kulturellen Formen, sondern ist selbst ein Korrelat aus wechselnden Subjektivierungsweisen. Doch

werde dieser Prozess, so Reckwitz, unter modernen Bedingungen nicht selten als Emanzipation „(miss-)verstanden“ (Reckwitz 2008, 13).

Subjektanalysen, wie jene Foucaults, versuchen herauszufinden, welche körperlichen Routinen, welches Selbstverständnis, welche Abgrenzungsformen nach außen und welche Kompetenzen, welche psychisch-affektiven Orientierungen und Instabilitäten der Einzelne ausbildet, um jener Mensch zu werden, von dem die jeweiligen gesellschaftlichen Ordnungen ausgehen. Oder anders formuliert, geht es darum, die alltäglichen sozialen Praktiken – darunter Verhaltensweisen, Formen der Kommunikation, Bewegungsweisen des Körpers – unter dem Aspekt zu dechiffrieren, in welcher Weise sie „subjektivierend“ wirken (Reckwitz 2008, 10). Der Begriff der Subjektivierung verweist dabei bereits darauf, dass das Subjekt nichts ist, was bereits 'vorhanden' wäre, sondern darauf, dass das Subjekt sich im Prozess einer permanenten kulturellen Produktion befindet (ebd.). Zentrale Frage der postmodernen Betrachtung des Subjekts ist daher: Wie funktioniert die kulturelle Logik einer bestimmten Subjektivation (ebd., 16)?

Diese Frage, wie Menschen zu Subjekten werden, ist das – wie Foucault es in seinem Aufsatz *Das Subjekt und die Macht* ausdrückt – allgemeine Thema seiner Forschung (vgl. Foucault 1994b, 243). Was aber ein Subjekt kennzeichnet, erläutert Foucault selbst nur knapp: „Das Wort *Subjekt* hat einen zweifachen Sinn: vermittelt Kontrolle und Abhängigkeit jemanden unterworfen sein und durch Bewußtsein und Selbsterkenntnis seiner eigenen Identität verhaftet sein“ (ebd., 246f, Hervorhebung im Original). Das Subjekt entsteht Foucaults eigener Beschreibung zufolge einerseits unter äußerer Kontrolle, andererseits durch einen gewissen Selbstbezug.

Eine genauere Beschreibung des Foucault'schen Subjektbegriffs liefert Jenny Lüders in *Ambivalente Selbstpraktiken* (2007). Sie rekonstruiert anhand Foucaults Arbeiten das Subjekt auf drei Achsen: das „diskursive Subjekt“, das „Subjekt der Macht“ und das „Subjekt der Ethik“ (Lüders 2007, 76). Die Subjektconstitution erfolgt dabei auf allen drei Achsen zugleich und stellt keine kontinuierliche Entwicklung dar (ebd., 77). Das Subjekt erscheint unter der Perspektive der einzelnen Subjektivierungspraktiken als eine „technische“

Angelegenheit“ (Reckwitz 2008, 24). Erst durch die Praktiken der Subjektivierung wird eine bestimmte Subjektform immer wieder neu hervorgebracht (ebd.).

5.1 Das Subjekt des Diskurses

Die erste Achse und die damit einhergehenden Subjektivierungsformen beziehen sich auf Diskurspraktiken, die dem Einzelnen einen Platz im spezifischen Wissen einer Kultur zu einer bestimmten Zeit zuweisen. Damit wird es dem Individuum möglich, sich z.B. als sprechendes, produktives oder biologisches Subjekt aufzufassen, wie Foucault in der Schrift *Archäologie des Wissens* (1981) herausstellt (vgl. Lüders 2007, 78). Vorrangig ist hier die Frage, wie die Produktion von Wissen in seiner kulturell und historisch spezifischen Erscheinungsweise funktioniert.

Foucault geht von der konstitutiven Kraft des Diskurses aus – Die diskursive Praxis stelle spezifische Möglichkeiten für Äußerungen her und bringe ein charakteristisches Begriffssystem und bestimmte Themen und Theorien hervor. Das Subjekt ist keine vorgängige Instanz des Diskurses, die ihn begründen oder formulieren könnte. Vielmehr ist es umgekehrt – Das Subjekt ist das, was durch die diskursive Praxis hervorgebracht wird. Es ist dem Diskurs nachgeordnet, was eine Zerstreuung des Individuums in verschiedene Subjektpositionen bewirken kann, sodass es beispielsweise einmal als Mutter, dann als Geliebte und schließlich als Wissenschaftlerin auftritt. Das Subjekt kann nur innerhalb des aktuellen Wissens, also der jeweiligen diskursiven Praxis, einen Ort finden, an dem es als Subjekt in einer spezifischen Funktion auftreten kann (vgl. Lüders 2007, 78f). Oder wie Reckwitz es formuliert, bieten Diskurse „die Klassifikationsraster [...], nach denen Subjekte überhaupt vorgestellt, unterschieden und entsprechend produziert werden bzw. sich selber produzieren können“ (Reckwitz 2008, 25).

Diskurse können textuell oder visuell sein. Zu ersteren gehören beispielsweise wissenschaftliche Texte, Ratgeberliteratur oder auch fiktionale Literatur. Zweitere beinhalten u.a. Film, Fotografie oder Bildende Kunst. Diskurse sind aber kein bloßes Überbauphänomen des Redens über bestimmte Sachverhalte, sondern stellen Elemente der sozial-kulturellen Realität dar, die kulturelle

Repräsentationen produzieren (ebd., 137) und „als Praktiken [...] systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1981, 74). So auch das Subjekt auf dieser ersten Achse.

5.2 Das Subjekt der Macht

Die zweite Achse der Subjektivierung verweist auf die Macht. In seiner Studie *Überwachen und Strafen* (1994a) stellt Foucault Überlegungen an, wie Subjektivität als Effekt von subtilen körperlichen Machtpraktiken hervorgebracht und geformt wird.

Von Interesse ist für Foucault dabei nicht, *was* Macht ist oder *wer* Macht hat, sondern, *wie* Macht wirkt. Damit wird Macht zu einem analytischen Begriff, der Macht als dezentral, relational und produktiv auffasst. Dezentral ist Macht, weil sie keinen festen Ort hat, sondern nur als Handlung existiert. Daraus folgt, dass Macht immer nur als Machtverhältnis oder Machtbeziehung – also relational – gedacht werden kann. Macht wirkt darüber hinaus produktiv (vgl. Lüders 2007, 79ff). Man müsse also „aufhören, die Wirkungen der Macht immer negativ zu beschreiben, als ob sie nur ‚ausschließen‘, ‚unterdrücken‘, ‚verdrängen‘, ‚zensieren‘, ‚abstrahieren‘, ‚maskieren‘, ‚verschleiern‘ würde. In Wirklichkeit ist die Macht produktiv; und sie produziert Wirkliches. Sie produziert Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale: das Individuum und seine Erkenntnis sind Ergebnisse dieser Produktion“ (Foucault 1994a, 250). Das Subjekt ist bei Foucault nun keine der Macht vorrangig existente Instanz, die mittels Machtpraktiken nachträglich seiner Freiheit beraubt wird. Vielmehr seien Machpraktiken und Subjektivierung eng miteinander verbunden. Der Blick auf die Machtpraktiken sei zugleich ein Blick auf Subjektiverungsmechanismen. Wie bereits im Hinblick auf Wissen und Diskurse festgestellt wurde, sind auch die vorherrschenden Machpraktiken und Subjektivierungsweisen historisch bedingt. Eine transzendente Form von Subjektivität, die allgemeine Gültigkeit beanspruchen könnte, existiert nicht. Wie Subjektivität hergestellt wird, hängt immer mit den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen zusammen. Daher gilt es zu bedenken, dass Subjektivität sich in unserer heutigen Gesellschaft anders

herstellen könnte als noch vor 300 Jahren oder zukünftig sogar an Relevanz verlieren könnte, wie Lüders anmerkt (vgl. Lüders 2007, 81f).

In *Überwachen und Strafen* (1994a) beschäftigt sich Foucault ausschließlich mit der französischen Gesellschaft zwischen 1760 und 1840; er stellt keinen Bezug zu aktuellen Verhältnissen her. Foucault zeigt aber auf, wie Machtpraktiken auf die Körper der Individuen einwirkten und damit Subjektivität in einer spezifischen Weise produzierten. Beispielhaft seien hier die Macht des Souveräns und die Disziplinarmacht angeführt. Die Macht des Souveräns bringt das Individuum als Rechtssubjekt hervor, indem sie die allgemeine Unterwerfung aller forciert. Abweichung wird durch Marter zerstört und gebrandmarkt. Die Disziplinarmacht hingegen wirkt überwachend und normalisierend auf die Körper, um so den Körper als ökonomischen Produktionsfaktor für die Wissensbildung in Psychologie, Biologie und Medizin nutzbarer zu machen. Dies geschieht zum Beispiel, indem der Körper in einem Raum in bestimmter Weise platziert und ihm eine bestimmte Funktionsstelle zuerkannt wird, indem die Individuen wiederholt Übungen durchlaufen müssen, um ihre Körper zu verbessern, oder auch indem der zur Produktivkraft hergerichtete Körper in eine Gesamtökonomie mit anderen Individuen integriert wird. Macht und Wissen verstärken und unterstützen sich hier gegenseitig. In kontinuierlichen Beobachtungen wird detailliertes Wissen über den individuellen Körper erzeugt, es wird festgehalten, was normal und was abweichend – und damit zu sanktionieren und korrigieren – ist (vgl. Lüders 2007, 81f). Diese Disziplinierung zielt insgesamt darauf ab, den ganzen Körper verfügbar und das individuelle Verhalten vollkommen kontrollier- und berechenbar zu machen, um eine optimale Nutzung der Körperkräfte zu ermöglichen (vgl. Dahlmanns 2008, 74).

Der Körper wird hier von Macht besetzt und so in der Unterwerfung als Arbeitskraft konstituiert. Gleichzeitig ist diese Unterwerfung auch eine Subjektivierung: Der Körper ist nur in der Unterwerfung nutzbar, also dann, wenn sich der Einzelne als Subjekt unterwirft. Das in der Unterwerfung konstituierte Disziplinarsubjekt überwacht und sanktioniert sich schließlich selbst⁶. Dies wird

6 Foucault spricht in diesem Zusammenhang auch von der „Seele“. Sie ist „keine Substanz; sie ist das Element, in welchem sich die Wirkungen einer bestimmten Macht und der Gegenstandsbezug eines Wissens miteinander verschränken“ (Foucault 1994a, 42). Die Seele schafft dem Einzelnen „eine Existenz, die selber ein

im französischen Begriff *assujettissement* ausgedrückt, der beides, Unterwerfung und Subjektivierung, umfasst. Deutlich wird damit, dass Subjektivität nicht das Gegenüber (ebd., 83f), sondern „eine der ersten Wirkungen der Macht“ ist (Foucault 2001, 45). Da Macht als analytische Kategorie aber dezentral und relational ist, wird deutlich, dass es ohne Subjektivierung und Unterwerfung keine Macht gibt, und umgekehrt, dass ohne Macht Subjektivierung und Unterwerfung unmöglich sind: „Wenn ‚Macht‘ notwendige Voraussetzung für Subjektivität ist, so stellt umgekehrt ‚Subjektivität‘ ebenso die notwendige Voraussetzung für Machtwirkungen dar“ (Lüders 2007, 83). Soll das Subjekt aber seine eigene Unterwerfung und Subjektivierung betreiben, braucht es dafür die entsprechenden Handlungsmöglichkeiten, folgert Lüders (ebd., 84). Zu Beachten ist auch, dass Subjektivierung eine ständige Praxis ist und keine, die endgültige und unwiderrufliche Ergebnisse kennt (vgl. Rieger-Ladich 2004, 209).

Aber nicht nur die Unterwerfung ist charakteristisch für das Subjekt, sondern auch sein Aufbegehren, wie Foucault in *Was ist Kritik?* (1992) beschreibt. Kritik ist jene widerständige Bewegung, in der sich der Einzelne auf jenes komplizierte Geflecht von Diskursen und Machtpraktiken zurückwendet, das ihn als Subjekt erzeugt hat (vgl. Rieger-Ladich 2004, 204). Die Herausforderung, so Foucault, bestehe darin, Unterwerfung und Aufbegehren zugleich zu denken, ohne das Subjekt nachträglich mit einer elementaren Freiheit auszustatten (vgl. Foucault 1992, 53 zit. nach Rieger-Ladich 2004, 204).

5.3 Das Subjekt der Ethik

In seinen frühen Arbeiten ging es Foucault vorwiegend um die Konstitution des Subjekts in Diskurs und Wissen und den unterschiedlichen Machtbeziehungen, also um die Fremdkonstitution des Subjekts. Dessen Selbstkonstitution fokussiert

Stück der Herrschaft ist, welche die Macht über den Körper ausübt. [...] Die Seele: Gefängnis des Körpers“ (ebd.). Nicht der Körper mit seinen Empfindungen ist das Gefäß der Seele, sondern umgekehrt – Die Seele bildet jenen Vorstellungsraum, innerhalb dessen sich die Machtmechanismen als körperliche Disziplinierung umsetzen (vgl. Schäfer 2004, 98). Die Seele wird von der Disziplinarmacht geschaffen, um den Körper zu unterwerfen. Dies geschieht durch die Verinnerlichung einer anzustrebenden Norm – der Seele – die nunmehr von innen heraus zur Selbstüberwachung und Verhaltensregulierung führt (vgl. Dahlmanns 2008, 75; 78).

er später und thematisiert die Techniken und Übungen, mit deren Hilfe sich ein Individuum selbst als handelndes und denkendes Wesen ausarbeitet. Modus dieser reflexiven Ausarbeitung des Selbst ist die Ethik. Dies scheint, wie Lüders anmerkt, zunächst irritierend, leuchte aber ein, wenn man bedenkt, dass sich eine handelnde Person erst im Zug einer Problematisierung ihrer Handlungen bewusst wird. Erst durch diese Rückwendung auf sich selbst, entsteht so etwas wie ein Gewissen, eine Seele⁷. Damit ist Selbstbezüglichkeit immer auch Konstitutionsmechanismus einer innerlichen Kontrollinstanz der eigenen Handlungen (vgl. Lüders 2007, 86).

Die Problematisierung des Selbst als denkendes, sprechendes und handelndes Wesen bezieht sich auf einen bestimmten Teil des Verhaltens – etwa Handlungen, Gefühle oder das Gewissen – der damit als ethisch konstituiert wird. Auch die Art und Weise, in der sich das Individuum dem Moralcode unterwirft, spielt eine Rolle. Wie Lüders es ausdrückt, geht es hierbei um die Begründung für die Akzeptanz eines ethischen Prinzips. Ein Beispiel hierfür wäre die Übernahme religiöser Moralvorstellungen und Gebote, wie sie an der ehelichen Treue illustriert. Relevant sind dabei auch die spezifischen Selbstpraktiken, mit denen sich die Subjekte als moralische Wesen ausarbeiten. Bezieht sich das Prinzip der Treue damit auf Handlungen, zielt die entsprechende Selbstpraktik auf Enthaltensamkeit ab. Zuletzt sind die moralischen Zielvorstellungen der Subjekte von Bedeutung – Fragt man z.B. danach, wie es dazu kommt, dass sich ein Individuum als kriminell erkennt und problematisiert, ist dies zwar zum Teil aus den geltenden Rechtsvorschriften und der vorgelebten Moralpraxis erklärbar, darüber hinaus aber muss sich das Individuum auch selbst als Subjekt konstituieren, indem es sein Gewissen befragt, Stellung zu den Moralvorschriften bezieht, moralische Zielvorstellungen festlegt und auf sich selbst im Sinne dieser Vorgaben einwirkt (ebd., 86f).

Auf der Achse der Ethik kommen also Wahlmöglichkeiten und der selbstbewusste Willen ins Spiel – Prinzipien, die mit den Subjektivierungspraktiken im Bereich des Wissens und der Macht zumindest auf

7 Dass die Seele eine Rolle spielt, stellt auch Claus Dahlmanns heraus. So stellt sich beispielsweise in der Beichte nicht mehr nur die Frage nach den äußeren Handlungen, sondern ebenso nach der Zustimmung der Seele, die aus einer solchen Handlung erst eine Sünde macht (vgl. Dahlmanns 2008, 85) – Ein Beispiel dafür, wie die Achse der Macht und die dritte von Lüders genannte Achse ineinander greifen.

den ersten Blick zu kollidieren scheinen (ebd., 87). Foucault signalisiere damit aber, und das anders als viele Interpreten annehmen, eine Erweiterung und Verfeinerung der Untersuchung von Machtmechanismen, denn „es ist die Artikulation der Beziehung zwischen Herrschafts- und Selbsttechnologien, die das Feld der Machtverhältnisse bestimmt“ (Bröckling et al. 2000, 29).

5.4 Mündigkeit und das postmoderne Subjekt

Das Subjekt, wie Foucault es beschreibt, zeichnet sich vor allem durch seinen dynamischen Charakter aus. Es ist sowohl durch Wissen und Macht fremdbestimmt, wie auch im Rahmen der Ethik selbstbestimmt. Das postmoderne Subjekt Foucaults ist ein Korrelat, das über die drei genannten Achsen konstituiert wird. Diskurs und damit Wissen, Macht und Ethik stellen dabei drei gleichzeitig wirkende Bereiche dar. Ist nun Mündigkeit an ein solches Verständnis von Subjekt anschließbar?

Betrachtet man das Subjekt auf der Achse des Diskurses könnte das praktische Umsetzen von Mündigkeit auf den ersten Blick auf Schwierigkeiten stoßen. Dass aber ein wissenschaftlicher und rechtlicher Diskurs um die Mündigkeit existiert, impliziert, dass es ein mündiges Subjekt geben muss, oder, dass es zumindest prinzipiell möglich sein muss, sich selbst als mündiges Subjekt zu konstituieren – Insbesondere, wenn man Foucault (1981, 74) beim Wort nimmt und Diskurse die Gegenstände hervorbringen, die sie thematisieren. Sie bieten, wie Reckwitz (2008, 25) es formuliert, Klassifikationsschemata, nach denen sich die Einzelperson definieren und produzieren kann. Die Möglichkeit, sich als mündiges Subjekt aufzufassen, besteht also bereits grundlegend durch die Form des Diskurses.

Dieser Umstand kollidiert jedoch mit der zweiten Achse, dem Subjekt der Macht. Ausgehend von dem Punkt, dass Macht unterwirft und erst dadurch Subjektivität entsteht – wie auch umgekehrt (vgl. Lüders 2007, 83) – wird deutlich, dass Mündigkeit nur in einem reflexiven Umgang mit Macht Ausdruck finden könnte. Mündigkeit besteht in der Fähigkeit, Sachverhalte, Ordnungen, Normen und Wertmaßstäbe kritisch zu prüfen. Diese Prüfung müsste dann auch die Hinterfragung von Machtbeziehungen – so z.B. der Disziplinarmacht –

beinhalten, um eigenständig vernünftige Überzeugungen ausprägen und danach handeln zu können. Ihren Anknüpfungspunkt findet dieses Element vor allem auf der Achse der Ethik, wo es darum geht, nach seinen Überzeugungen zu handeln. Auch im Üben von Kritik, die – Rieger-Ladich folgend (2004, 204) – einen Rückbezug auf die Machtverhältnisse bedeutet, die ein Individuum als Subjekt erst hervorgebracht haben, kommt es zur Hinterfragung von Machtwirkungen und -beziehungen.

Ein weiteres Element der Mündigkeit besteht darin, zu einer Verbesserung der gesellschaftlichen Situation beizutragen. Dieses Element ist – wie ausgeführt wurde – formal gedacht und wird daher von der Motivation des Einzelnen geleitet. Auch hier kann Mündigkeit insbesondere auf der Achse der Ethik ihren Anknüpfungspunkt finden. Nicht zuletzt ist es die Seele, an der der eigentliche Ort der Mündigkeit liegt. Hervorgebracht wird die Seele durch Machtbeziehungen und der damit einhergehenden Verinnerlichung von Normen. Diese Verinnerlichung führt schließlich zu einer Disziplinierung und Unterwerfung des Selbst, indem die Seele das Subjekt von innen her beeinflusst (vgl. u.a. Dahlmanns 2008, 75; 78). Diese Bestimmung der Seele beinhaltet bereits, dass auch Mündigkeit als Norm verinnerlicht werden kann. Ein pädagogisches Verhältnis ist dann ebenso als Machtbeziehung zu denken, die durch Einwirkung des Erziehers eine eigenständige Verhaltensregulation des Zöglings bewirkt – eine Vorstellung von Erziehung, die ebenso wie die eingangs angeführte Erziehungsvorstellung Brezinkas (1976) kritisch zu betrachten ist.

Mündigkeit in der Seele zu verorten, verweist aber nicht nur auf Machtbeziehungen. Auch in Zusammenhang mit ethischen Fragen, wird die Seele oder das Gewissen befragt. Mündigkeit findet ihren Platz damit nicht nur in der Seele, sondern spielt als Aspekt eine Rolle bei der Gewissensbefragung, drückt sich also gleichzeitig darin aus, wie das eigene Gewissen, oder die eigene Seele befragt werden und zu welchem Ergebnis diese Befragung führt. Damit setzt sich – sofern das Ergebnis der Befragung auch umgesetzt wird – Mündigkeit im konkreten Handeln fort.

Unter dem Gesichtspunkt der postmodernen Subjektivität ist Mündigkeit kein Konzept, das zusammen mit dem modernen Subjekt verabschiedet werden

muss. Ist dieser Umstand nun auch für spätmoderne Subjektkonzeptionen zutreffend?

6 Eine spätmoderne Sicht auf das Subjekt: Roland Reichenbach

Die Spätmoderne, die Roland Reichenbachs Konzept des dilettantischen Subjekts, den Rahmen bietet, stellt eine „differente Nuancierung zur Postmoderne“ dar (Sattler 2003, 128) und hebt sich gleichsam von der Moderne ab.

Das spätmoderne Subjekt ist nicht mehr das autonome oder souverän handelnde, wie es noch in der Moderne konzipiert wurde (vgl. Reichenbach 2001, 15). Es ist sich nun der Kontingenz der Welt noch stärker bewusst. Das Subjekt weiß, dass fast alles auch anders sein könnte, dass fast nichts einen notwendigen Existenzgrund hat (ebd., 71). Das Kontingenzproblem, das sich in seinen Ansätzen bereits in der Moderne gezeigt hat – wie mit Ricken (1999) erläutert wurde – tritt nun in der Spätmoderne in verschärfter Form auf. Der Mensch findet sich in einer „Bodenlosigkeit“ (ebd., 76) wieder; es gibt keine metaphysischen Garantien mehr, nach denen der Einzelne sein Leben ausrichten könnte. Ohne Bezug zu einem Ganzen, zu einem übergreifenden Sinn, sei dieser religiös, politisch oder philosophisch verfasst, bleibe nichts anderes übrig, als auf sich selbst als Entscheidungsdistanz zu vertrauen (ebd., 71).

Dass dieses Vertrauen auf seine eigene Kompetenz, aber notwendig scheitern muss, zeigt Reichenbach in *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt* (2001). Als Kontrapunkt zu einem autonomen Subjekt, liefert er den Entwurf eines dilettantischen Subjekts, das in seiner „prinzipiellen Unvollkommenheit“ (ebd., 327) gedacht wird. Der Mensch unterliege immer dem Faktum der Inkompetenz, egal wie viele Kompetenzen er sich auf den verschiedensten Gebieten aneignet (ebd., 340). Aufgabe und Ziel der Erziehung und Bildung könne es demnach auch nicht sein, den Dilettantismus des Menschen zu verringern oder gar aufzuheben. Vielmehr gehe es nach Reichenbach darum,

sich dieser Tatsache bewusst zu werden (ebd., 327). Der Dilettantismus des Menschen biete ihm aber auch die Chance zur Freiheit, daher sei er nicht unbedingt negativ zu betrachten, weil „nur Dilettanten frei sein können“ (ebd., 340).

Unter Dilettantismus versteht Reichenbach eine Betätigung, die die betreffende Person, der Dilettant, nicht beherrscht. Der Dilettant besitzt keinerlei Souveränität. „Sich als Dilettant betätigen, heißt also, *sich versuchen*“ (ebd., 340, Hervorhebung im Original). Ein abwertender Gebrauch des Begriffs des Dilettanten, wie er sich in seinen zahlreichen Synonymen findet – beispielsweise Nichtskönner, Ignorant, Banause oder Besserwisser – liegt nicht in Reichenbachs Absicht. Er nutzt den Begriff des dilettantischen Subjekts ausschließlich, um mit diesen den Kontrapunkt zum autonomen Subjekt zu markieren. Die grundlegende Ambivalenz des Begriffs solle aber dennoch mitbedacht werden (ebd.).

Dilettantismus sei nie rein oder unschuldig, zeige kein bloßes Unvermögen an, sondern werde auch mit einer moralischen Komponente beurteilt. Dilettantismus deute auf eine Schwäche hin, die unter anderem darin bestehe, sich in einem Feld mit einer Attitüde zu betätigen, die ein entsprechendes Können vorgebe. Dabei werde aber zunehmend offensichtlich, dass die gezeigte Performanz eher von Inkompetenz als von Kompetenz zeuge. Das scheine dem dilettantischen Akteur entweder nicht ganz klar oder aber gleichgültig zu sein. Dilettantismus – wie er im Allgemeinen begriffen wird – sei also nicht frei von Peinlichkeit; der Dilettant selbst sei damit nicht nur lächerlich, sondern auch ein Ärgernis (ebd., 341).

Im Rückgriff auf Rudolf Kassner führt Reichenbach die Figur des Dilettanten weiter aus: Weder versage der Dilettant vor dem geschriebenen Gesetz, noch vor der Vernunft; er versage streng genommen nur vor sich selbst (vgl. Kassner 1910, 5 zit. nach Reichenbach 2001, 342). Indem der Dilettant alles sein wolle, oder wenigstens möglichst viel sein wolle – „Anarchist, Aristokrat, Übermensch, Theosoph, Monist, Anhänger der Entwicklungslehre, Erotiker, Naturist, Asket, Reisender, Photograph, Theatergeher, Melancholiker aus Beruf, Renaissancemensch, Mystiker, Automobilist, Flugtechniker und vieles noch“ (Kassner 1910, 17f zit. nach Reichenbach 2001, 343) – sei er am Ende doch

„Nichts“ (Reichenbach 2001, 343). In diesem Sinne seien nicht nur junge Menschen, denen es an Reife fehle, Dilettanten, sondern auch die Älteren, die nicht „reifen können“ (Kassner 1910, 21 zit. nach Reichenbach 2001, 343). Der Dilettant schätze Gemein Sinn und Konvention nur gering. Damit einher geht Unreife, Unbildung und eine Überbetonung der Individualität (vgl. Kassner 1910, 49 zit. nach Reichenbach 2001, 343). Auch tiefe Wahrheiten bleiben dem Dilettanten verborgen, weil er keinen Begriff für das Ganze hat. Er sei ein Mensch, der die „höchsten Zwecke“ leugnet (Kassner 1910, 24 zit. nach Reichenbach 2001, 343f).

Mag der Dilettantismus bei Kassner einen noch so unvoreilhaft beschrieben werden, will Reichenbach den Dilettantismus bzw. „die Seite der Inkompetenz des Menschen für das Subjekt stark machen“ (Reichenbach 2001, 340). Wie also kommt der Dilettantismus in der Reichenbach'schen Konzeption von Subjekt zum Ausdruck? Das dilettantische Subjekt wird anhand dreier Gesichtspunkte konstruiert: in Bezug auf seine „Anthropologie“, in Bezug auf die „Elemente und die Struktur seiner ‚Psychologie‘“ und in Bezug auf seine „Moral“ (ebd., 344).

6.1 Die Anthropologie des dilettantischen Subjekts

Zentrales Kennzeichen des dilettantischen Subjekts ist seine Freiheit. Wie Reichenbach mit Verweis auf Hannah Arendt ausführt, liegt die Freiheit im Handeln: „Solange man handelt, ist man frei, nicht vorher und nicht nachher, weil Handeln und Freisein ein und dasselbe sind“ (Arendt 1994, 206, Hervorhebung im Original). Freiheit sei aber nicht mit Souveränität gleichzusetzen, sondern dieser vielmehr entgegengesetzt. Die menschliche Bedingtheit der Pluralität, dass immer Menschen leben, und nicht nur *der* Mensch, zeige an, dass kein Einzelner souverän sein könne (vgl. Arendt 1999, 299, Hervorhebung S.W.). Der Einzelne sei aufgrund seiner begrenzten Kraft abhängig von anderen und könne nur mit deren Hilfe bestehen (vgl. Reichenbach 2001, 345).

Freiheit bedeutet daher auch, dass die Menschen nicht fähig sind, sich auf sich selbst zu verlassen oder sich selbst völlig zu vertrauen (vgl. Arendt 1999, 312). Jeder brauche die anderen, um zu begreifen, was er tut und niemand wäre frei, wenn er die Bedeutung und die Konsequenzen seines Handelns vollauf kennen

würde. Ein solches Subjekt ist sich selbst nicht durchsichtig, kann nicht souverän sein – Demgegenüber könnte ein sich selbst durchsichtiges Subjekt souverän, aber eben nicht frei sein, da es die Freiheit, wie auch sich selbst, nicht als Handeln in einer Welt von Menschen versuchen könnte (vgl. Reichenbach 2001, 345). Freiheit sei der Versuch, fehlende Souveränität zu überwinden. „Freiheit ist eine Praxis, mit welcher sich das Subjekt konstituiert“ (ebd., 346). Das Subjekt könne seine Freiheit daher nur in jenen Bereichen unter Beweis stellen, in denen Tatsachenwissen oder technologisches Wissen an seine Grenzen stößt. Es kann sich nur dort versuchen, wo es um die sogenannten „großen Fragen“ (ebd., 346) des Metaphysischen geht, wie etwa die Bestimmung des menschlichen Glücks oder eines gelingenden Lebens. Es ist die Situation des Dilettanten, der in Bereichen prinzipieller Unbeherrschtheit handeln will oder muss und versucht dies selbstbestimmt zu tun⁸ (Reichenbach 2001, 346f). Gewissheit kann das Subjekt erst dann haben, wenn die Folgen einer Handlung nicht mehr rückgängig gemacht werden können. Ansonsten findet sich das Subjekt in der Situation der Inkompetenz und kennt die Bedeutung seiner – vollzogenen und erwogenen – Handlung nicht; auch der wahre Sinn des Guten und Schönen bleiben ihm verborgen. Hier aber liege die Chance der Freiheit für das Subjekt: Der Dilettant handelt frei, weil er keine Einsicht in die Folgen seiner Handlungen hat, sodass Selbstbestimmung bzw. moralische Selbstbestimmung notwendigerweise mit Dilettantismus verbunden ist: „In den Augenblicken selbstbestimmten Entscheidens erfährt sich das Subjekt als frei und dilettantisch zugleich“ (ebd., 347). Das habe nicht zuletzt mit der „*Deutungsnot*“ (ebd., 346, Hervorhebung im Original) des Menschen zu tun, der weder die Welt noch sich selbst je mit Sicherheit bestimmen könne – Eine solche sichere Bestimmung käme dem Ende der Freiheit gleich (ebd.)

Reichenbach markiert das Subjekt an dieser Stelle als dilettantisch, macht aber darauf aufmerksam, dass auch der Dilettantismus „seine Zeit“ (ebd., 347) hat und niemand immer nur dilettantisch sei. Können, Kompetenz, Expertise, Souveränität und Virtuosität gebe es durchaus, nur nicht im Bereich der Freiheit:

8 Gleichzeitig räumt Reichenbach ein, dass diese Fragen im akademischen Diskurs nur mehr eine untergeordnete Rolle spielen – Das Expertentum beziehe sich meist auf Bereiche der Regelhaftigkeit und der Notwendigkeit und daher nicht auf den Bereich der Freiheit (Reichenbach 2001, 346).

„In den Situationen bloßen *Verhaltens*, bloßen *Reagierens* oder routinierten Abrufens eingeschliffener *Muster des Denkens*, des *Argumentierens*, oder auch Aktivierens von *Körperroutinen* hat es der Dilettantismus sowieso schwer“ (ebd., Hervorhebung im Original), schreibt Reichenbach.

Freiheit ist nach Reichenbach das anthropologische Faktum, an dem sich das Subjekt konstituiert, da es nur aufgrund seines Dilettantismus selbstbestimmt und frei handeln kann. Es kann die Folgen seines Handelns niemals völlig und mit Sicherheit abschätzen, weil es in einer pluralen Welt lebt – einer Welt voller Dilettanten. Dass es zwar Expertise gibt, fällt dabei kaum ins Gewicht, da diese nicht dem Freiheitsbereich zugeschrieben wird. Selbstbestimmung wird in diesem Sinne nur durch den Dilettanten im freien Handeln verwirklicht.

Soviel zur Anthropologie des dilettantischen Subjekts. Was sind nun seine psychologischen Eigenschaften?

6.2 Die Psychologie des dilettantischen Subjekts

Reichenbach beschreibt die Psychologie des dilettantischen Subjekts anhand von fünf Elementen, die er Claude Saulniers Essay über den Dilettantismus von 1940 entnimmt: Multiplizität, Diskontinuität, Lust auf das Spektakuläre, Spielcharakter und Egotismus. Diese fünf Elemente müssen im Einzelnen nichts mit Dilettantismus zu tun haben, erst in ihrem Zusammenspiel werden sie als solcher wirksam (vgl. Saulnier 1940, 48 zit. nach Reichenbach 2001, 348).

Die Multiplizität als psychologisches Element des Dilettantismus bezeichnet die Vielfalt der Tendenzen und Interessen des Individuums. Das Individuum sei einerseits stolz auf diese Vielfalt, andererseits komme es aber zu Widersprüchen im Ich – Das Individuum kann sich selbst kaum verstehen (vgl. Saulnier 1940, 19f zit. nach Reichenbach 2011, 348). Verbunden mit der Vielfalt des Individuums ist auch die Diskontinuität: Der Dilettant möchte keine Prioritäten setzen. Er möchte sich nicht festlegen, sondern vielmehr alles besitzen, was sich letztlich in inkonsequentem Handeln äußert. Das Alles-Wollen zeugt von einem „inneren Reichtum“ (Reichenbach 2001, 349) und erscheint daher attraktiv, kann aber problematisch werden, wenn das Erleben und Handeln durch ein ständiges

Streben nach allen Seiten hin unterbrochen wird: „Alles anstreben heißt dann, nichts anstreben“ (ebd.).

Drittes psychologisches Element, das den Dilettanten kennzeichnet, ist seine Lust auf das Spektakuläre. Das Spektakuläre ist das Einzigartige, das worauf sich auch die Diskontinuität des Dilettanten bezieht und seine Neugier weckt. In der Begegnung mit dem Spektakulären sucht er das Glücksgefühl, was ihn für seine Umgebung moralisch suspekt erscheinen lasse – Seine Umwelt merke, dass der Dilettant auf den raffinierten Genuss aus ist, sich aber nicht dafür anstrengen will (vgl. Saulnier 1940, 35ff zit. nach Reichenbach 2001, 349). Oder wie Saulnier es formuliert: „Anstrengung und ernste Arbeit zerstören den Unterhaltungswert des Lebens, welcher in der ästhetizistischen Begegnung mit dem Spektakulären gesucht wird. Das Leben soll Spektakel und Amusement sein“ (Saulnier 1940, 39 zit. nach Reichenbach 2001, 349). Dass der Dilettant den leichten Genuss sucht, äußert sich auch in seinem Spielcharakter. Er sucht das Spektakuläre auf vielfältige Weise und versucht dabei Hindernisse zu umgehen. Ob etwas nützlich ist oder nicht, interessiert ihn ebenso wenig wie die Frage, ob sein Unternehmen mit Erfolg oder Niederlage endet. In diesem Spiel dürfe der Dilettant seine Gefühle und affektiven Bezüge nicht allzu ernst nehmen, wenngleich dies schwieriger ist, als der spielerische Umgang mit dem Intellekt, mit Ideen und Plänen (vgl. Saulnier 1940, 39f zit. nach Reichenbach 2001, 349). Der Egotismus, der den Dilettanten zuletzt in seiner psychologischen Struktur kennzeichnet, beschreibt eine spezifische Form des Egozentrismus. Dieser zeigt sich als eine Art des Selbstkults, als ein eitler Selbstbezug, mittels dessen sich der Dilettant in seiner Einzigartigkeit im Unterschied zu anderen, an denen er aber letztlich nicht interessiert ist, vergewissern kann. Desengagement und Desinteresse prägen das Verhältnis des Dilettanten gegenüber seiner Umgebung: Er versucht nichts zu verändern oder zu reformieren – Dem Dilettanten genüge es, sich selbst und die Welt zu betrachten (vgl. Saulnier 1940, 42f zit. nach Reichenbach 2001, 350).

Diese Elemente, die den Dilettantismus in seiner psychologischen Struktur kennzeichnen, können jeweils für sich mehr oder weniger stark ausgeprägt sein. Wie eingangs erwähnt, machen sie erst in ihrem Zusammenspiel den typischen Dilettanten aus (vgl. Reichenbach 2001, 348ff). Aus heutiger Sicht aber,

scheinen die Elemente, die Saulnier 1940 dem Dilettantismus zuordnete, zu einem großen Teil zum „Standardinventar“ (ebd., 348) des Menschen zu gehören, erlebt sich dieser doch als vielfältig und fragmentarisch in Bezug auf seine sozialen Rollen, Wünsche, Bedürfnisse und Ideale. Diskontinuität ergibt sich daher allein schon aus seiner (spät-)modernen Lebenssituation. Der Mensch könne in diesem Sinn nicht anders als ichzentriert sein: Der Mensch der Spätmoderne „ist in entscheidenden Fragen dilettantisch, weil er sich *versuchen muß*, d.h. handeln muß, ohne Souveränität zu besitzen“⁹ (ebd., Hervorhebung im Original).

6.3 Die Moral des dilettantischen Subjekts

Moralische Entscheidungen sind meist Situationen des Dilemmas für das Subjekt. Autonomes Handeln erscheint in solchen Situationen unmöglich, weil das Subjekt sich an verallgemeinerungsfähigen Maximen orientieren müsste, die klar definieren, wie entschieden werden soll; tatsächlich aber gibt es immer mehrere Alternativen, für die es entsprechende moralische Argumente gibt. Gleichzeitig ist das Subjekt gefordert verschiedene, zum Teil auch einander widersprechenden Anforderungen zu genügen. Das Subjekt ist in dieser Konstellation überdeterminiert, was dazu führt, dass einzelne moralische Anforderungen immer wieder verletzt werden müssen (ebd., 354). Eine solche Autonomie, dass der Einzelne im Sinne von Maximen handeln könnte, die einander niemals widersprechen, sei eine bloße Zuschreibung, oder Selbstzuschreibung des Einzelnen, der misstraut werden müsse – Man könne nicht über die Richtigkeit der Grundlagen der Urteile entscheiden, nur die Richtigkeit dieser Urteile könne selbstkritisch hinterfragt werden (ebd., 356f).

9 Insofern ist es kaum möglich, nicht dilettantisch zu sein, denn das, was den Anti-Dilettantismus ausmacht, sei, dass dieser hinsichtlich moralischer und Wahrheitsfragen Einblick in die objektive Vernunft beanspruchen müsse, während die kulturellen Kriterien der Vernunft aber kontingent seien. Ein privilegierter Zugang zur objektiven Wahrheit könne nur noch als Fiktion existieren, als Esoterik gelten, denn er müsse sich allen Diskursen verschließen, die seine Kriterien als ungültig oder gleichgültig betrachten, damit er sich mit seinen Grundsätzen in Sicherheit wiegen kann (vgl. Reichenbach 2001, 352f).

Auch hier, im Bereich der Moral, offenbart sich der Dilettantismus. Das Subjekt ist nicht in der Lage, immer alles „richtig“ zu machen. Die Vielfalt seines Ichs – beispielsweise seine sozialen Rollen – bringen es in einen Zustand der Diskontinuität, d.h. „es fängt die Dinge an und kann sie doch nicht 'ordentlich' zu Ende bringen“ (ebd., 355). Das Alles-Wollen in kulturellen Fragen überschneidet sich hier mit dem Alles-Sollen in Fragen der Moral. Notgedrungen komme es in beiden Situationen zum Dilettantismus. Während beim einen so viele verschiedene Richtungen angestrebt werden, dass sie nie vollends begangen werden können, ist das Alles-Sollen von der Situation und den äußeren Umständen aufgezwungen. Es ist schlichtweg nicht möglich, allen Anforderungen zu entsprechen. Aus diesem Grund könne vom Subjekt hier weder in Begriffen der Autonomie, noch der Souveränität gesprochen werden. Das Subjekt ist von seiner moralischen Freiheit überfordert (ebd.), es findet sich stets in einem Dilemma wieder. Es gibt keine Expertise, auf die sich das Subjekt berufen kann. Das Subjekt kann sich nur versuchen, ohne zu wissen, ob es das Richtige tut: „Es ist dies die dilettantische Tätigkeit par excellence, die Tätigkeit des überforderten Menschen, der seine Freiheit praktiziert“ (ebd., 356).

In solchen Situationen stellt sich auch das Paradoxon der Freiheit heraus. Wie bereits angeführt, ist Souveränität der Freiheit entgegengesetzt, sodass auch die moralische Freiheit des Einzelnen nicht von Souveränität begleitet wird. Dennoch ist der Mensch gezwungen eine, wie auch immer geartete, moralische Entscheidung zu treffen – Er bemerkt, und darin bestehe das Paradox, dass Freiheit nicht freiwillig ist (ebd.).

Das, was den Menschen in seiner Diskontinuität mit seinen auseinanderstrebenden Tendenzen zusammenhält, ist die Kohärenz des Subjekts. Kohärenz bezeichnet die Kunst: die „verschiedenen Aspekte, die allesamt 'Ich' sagen und damit jeweils die Gesamtheit des Subjekts in Anspruch nehmen“ (Schmid 1996, 376) in eine Beziehung zu setzen. Kohärenz lässt sich insbesondere in der Situation des Dilemmas ausmachen, wenn das Subjekt verschiedene überzeugende Standpunkte einnehmen kann, die einander widersprechen. Insofern gibt es nach Reichenbach kein „Hypersubjekt“ (Reichenbach 2001, 357), das dem Einzelnen bekannt ist – Das Subjekt kann in solchen Situationen nicht wissen, wer es ist und welcher Standpunkt richtig ist.

Es muss sich für einen Standpunkt entscheiden und entschließt sich auch dazu, ohne die Wahrheit gefunden zu haben (ebd.).

Der Kampf um die richtige Interpretation und die richtigen Argumente sei damit auch Kennzeichen jeder demokratischen Lebensform. Letztlich können sich die Einzelnen nur an einem Entschluss orientieren, mit dem kein Wahrheits- oder Richtigkeitsanspruch verbunden ist, weil es keine letzte Deutung der Welt oder feststehende Kriterien für 'richtig' und 'falsch' gibt. Aber genau darin, dass der Dilettant – im Unterschied zum Anti-Dilettanten – nicht beansprucht die Wahrheit zu kennen, sieht Reichenbach den noblen, demokratischen Zug des Dilettantismus (ebd.).

6.4 Mündigkeit und das spätmoderne Subjekt

Das spätmoderne Subjekt ist durch seinen prinzipiellen Dilettantismus gekennzeichnet. Dieser Dilettantismus ist es auch, der dem Einzelnen Freiheit im Handeln ermöglicht, da er sich nur dann als frei erweisen kann, wenn er die Folgen seiner Handlungen nicht kennt (ebd., 345f). Zwar mag die prinzipielle Freiheit des Dilettanten vorerst die Möglichkeit von mündigem Handeln offen lassen, so zeigt ein genauerer Blick auf sein Wesen, dass Mündigkeit vor dem Hintergrund eines dilettantischen Subjekts nur bedingt möglich oder wahrscheinlich ist.

In der spätmodernen Situation gibt es keine letzten Wahrheiten mehr, auf die sich der Mensch berufen kann, der Einzelne ist sich der Kontingenz der Welt bewusst (vgl. Reichenbach, 71). Auch im Blick auf sich selbst, sieht sich der spätmoderne Mensch in gewisser Weise auf Kontingenz und Intransparenz verwiesen, wie es vor allem in Hinblick auf die Moral des dilettantischen Subjekts ersichtlich wurde. In Situationen des Dilemmas muss der Einzelne eine Entscheidung treffen, die so oder so ausfallen könnte – So etwas, wie eine letzte, sichere und richtige Lösung gibt es nicht (ebd., 354ff).

Dass es eine solche Lösung nicht geben kann, schließt aber Mündigkeit nicht prinzipiell aus. Mündiges Handeln und Denken zeichnet sich dadurch aus, dass bestehende Ordnungen oder Anforderungen einer kritischen Prüfung unterzogen werden können und nach diesen eine wohlüberlegte, vernünftige Entscheidung

getroffen wird¹⁰. Auch es keine letzte und richtige Entscheidung gibt, weil es dafür keine eindeutigen Kriterien als Grundlage gibt, kann der Dilettant dennoch wohlüberlegt handeln und sich dabei auch an den Bedürfnissen der anderen orientieren. Ist er sich des Faktums bewusst, dass seine Entscheidung nie vollends richtig sein wird, ja gar nicht sein kann, kann dies selbst bereits ein Hinweis auf wohlüberlegtes Denken sein.

Da der Dilettant über die notwendige Freiheit verfügt, kann er prinzipiell in allen Situationen selbstständig handeln – ein Merkmal der Mündigkeit. Aber nicht nur wohlüberlegt, sondern im Sinne der Mündigkeit ebenso vernünftig zu entscheiden bedeutet auch, dass es darum geht Prioritäten zu setzen. Die vielfältigen, auseinanderstrebenden Tendenzen des Dilettanten, die unter dem Begriff der Multiplizität gefasst wurden (ebd., 348) widerstreben jedoch einem Setzen solcher Prioritäten. Entgegen mündigem Handeln stehen auch die anderen Merkmale, die Reichenbach der psychologischen Struktur des dilettantischen Subjekts zuordnet: Dass der Dilettant durch eine Spielernatur gekennzeichnet ist, die auf den größtmöglichen Lustgewinn und das Spektakuläre abzielt, ohne sich dafür anstrengen zu müssen (vgl. Saulnier 1940, 35ff zit. nach Reichenbach 2001, 349). Betrachtet man diese Seite des Dilettanten, wird deutlich, dass er zwar vernünftig handeln könnte, dies aber aufgrund seiner psychologischen Verfassung eher in den Hintergrund stellen wird. Aber nicht nur das größtmögliche Glücksgefühl leitet den Dilettanten, er ist auch seiner Umgebung über desinteressiert und zeigt ihr gegenüber kein Engagement (vgl. Saulnier 1940, 42f zit. nach Reichenbach 2001, 350). Dass er also in Hinblick auf die Gemeinschaft und im Sinne der Mündigkeit zu einer ständigen Verbesserung der Umstände beitragen will, scheint vor dieser Betrachtung unwahrscheinlich. Ebenso, dass er auf die Bedürfnisse der anderen achtet, wie es eine weitere Komponente der Mündigkeit auf der Gemeinschaftsebene darstellt, wird aufgrund seiner überzogenen Individualität (vgl. Kassner 1910, 49 zit. nach Reichenbach 2001, 343) nicht vorderstes Anliegen des Dilettanten sein.

¹⁰ Erinnert sei an dieser Stelle an den Unterschied zwischen Autonomie und der formalen Begriffsbestimmung von Mündigkeit, wie sie in dieser Arbeit vorgenommen wurde.

Mündigkeit als selbstständiges, wohlüberlegtes und vernünftiges Denken und Handeln, das auch die Bedürfnisse anderer berücksichtigt, scheint vor dem Hintergrund eines dilettantischen Subjekts nicht gänzlich unmöglich. Ein solches Subjekt besitzt – zwar beruhend auf dem Nicht-Wissen um die möglichen Folgen seiner Handlung – die notwendige Freiheit, um selbstständig entscheiden zu können. Auch wenn es keine Handlung oder Entscheidung gibt, die in letzter Instanz vollkommen richtig ist, ist dies kein Ausschlusskriterium für Mündigkeit, denn eine solche Handlung oder Entscheidung ist für sie nicht als entscheidende Komponente konstitutiv. Und auch, wenn Mündigkeit weitgehend auf der Idee des modernen, vernünftigen Subjekts beruht, sind ihr selbst keine letzten Urteile inhärent, die entscheiden, wann die richtige Wahl getroffen wurde und wann nicht. Sie orientiert sich ausschließlich an vernünftigen Überlegungen und auch die Überlegung, zwangsweise nicht alles wissen zu können und dass es keine letztlich bindende Norm gibt, erscheint vor dem Hintergrund der unsicheren, spätmodernen Situation vernünftig.

Diese prinzipielle Möglichkeit zur Mündigkeit wird aber untergraben durch die Struktur der Psyche des dilettantischen Subjekts. So hat es zwar grundsätzlich alles, was es für mündiges Handeln braucht – die dazu notwendige Freiheit und die Möglichkeit vernünftig abzuwiegen, auch wenn dies nur aufgrund seiner eigenen Prioritätensetzung funktionieren kann – wird aber in seinen Handlungen stets von seiner eigenen Psychologie beeinflusst. Indem das Subjekt alles will und alles anstrebt, vor allem um sein eigenes Glücksgefühl zu steigern, erreicht es letztlich nichts (vgl. Reichenbach 2001, 349), auch keine fortwährende Mündigkeit. Inwieweit Erziehung hier eine Hilfestellung bieten kann oder soll, bleibt fraglich.

Mündigkeit ist daher ein Ziel, das in Hinblick auf das dilettantische Subjekt, als eines erscheint, das allenfalls sporadisch umgesetzt werden könnte. Kontinuierliches Ausleben und verwirklichen von Mündigkeit würde bedeuten, die psychologische Struktur des dilettantischen Subjekts außer Acht zu lassen. In diesem Sinn kann Mündigkeit nur noch darin bestehen, sich seines Dilettantismus bewusst zu sein und sich in diesem Bewusstsein darin zu versuchen, ein vernünftiges und selbstbestimmtes Leben zu führen.

7 Mündigkeit in der Post- und Spätmoderne: Ein Erziehungsziel mit Zukunft?

Mündigkeit als Ziel der Erziehung weist ideengeschichtlich bis in die Antike zurück. Bereits bei Platon, Aristoteles und Seneca finden Forderungen nach einer reflexiven und vernünftigen Lebensführung Eingang in ihre Überlegungen zum Menschen – Der Mensch soll sich stets von der Idee des Guten leiten lassen (vgl. u.a. Hoyer 2006). Diese Forderungen entsprechen gleichzeitig dem Bild, das der Mensch von sich und der Welt hatte: Über die Vernunft war er eingebettet in die eine alles übergreifende Ordnung und gleichzeitig ein Teil dieser Ordnung. Erst im Mittelalter verstand sich der Mensch nicht mehr als Teil des Kosmos, sondern interpretierte sein Dasein als Geschenk Gottes (vgl. Ricken 1999). Dieses Verständnis seiner selbst weist auf ein unmündiges Dasein hin: Der Mensch kann – wie Luther anführte – Gottes Gnade immer nur erbitten und erhoffen, niemals aber erwerben (vgl. Ebershold 1980, 249). Der Mensch scheint vollkommen abhängig von seiner Beziehung zu Gott – Ein Weltbild, das erst mit der Renaissance langsam verschwindet.

In der Aufklärung entsteht bei Kant schließlich die erste ausformulierte Theorie des Subjekts. Es ist das 'Ich denke', das allen Dingen zugrunde liegt (vgl. Sattler 2009, 29). Dieses transzendente Subjekt ist seinem Wesen nach vernünftig (vgl. Ricken 1999, 66). Die Vernunft ist – zusammen mit der Fähigkeit „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Kant 1999, 20) zentrales Charakteristikum der Mündigkeit bei Kant. Dieses Verständnis von Mündigkeit findet sich auch in pädagogischen Überlegungen des 20. Jahrhundert wieder. Zuvor aber werden dem Begriff der Mündigkeit noch weitere Bedeutungen und Umdeutungen zukommen. So beispielsweise bei Schleiermacher im 19. Jahrhundert. Mündigkeit bezeichnet bei ihm den Endpunkt der Erziehung, der eingetreten ist, wenn jüngere und ältere Generation gemeinsam an der sittlichen Aufgabe mitwirken (vgl. Schleiermacher 1959, 45f). Oder auch bei Diesterweg, der die Fähigkeit zur Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung stärker in den Vordergrund stellt (vgl. Diesterweg 1958, 7).

Nach einer Zäsur Anfang des 20. Jahrhunderts wird Mündigkeit als Erziehungsziel erst wieder nach dem 2. Weltkrieg populär. Wollte der Nationalsozialismus die Menschen noch in einer prinzipiellen Unmündigkeit

halten, stand nun das Ideal des mündigen Menschen im Vordergrund, der seine moralischen Überzeugungen im konkreten Handeln umsetzt (vgl. u.a. Ebershold 1980, 109f; Roth 1971). In der Folge wird Mündigkeit insbesondere vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Problemlagen gedeutet – Sie soll den Zwängen des kapitalistischen Systems (vgl. Heydorn 1972), der Umweltproblematik (vgl. Mertens 1989) oder der Fremdenfeindlichkeit (vgl. Gamm 1997) Abhilfe schaffen und die Lebenswirklichkeit der Menschen verbessern.

Mündigkeit ist damit nicht nur ein wichtiges und notwendiges Ziel der Erziehung, sondern auch eng mit der jeweiligen Auffassung vom Menschen in Antike und Mittelalter und dem Subjekt der Moderne verbunden. Wie Blankertz noch in den 1960er Jahren schreibt, ist Erziehung in letzter Instanz an das transzendente Subjekt gebunden und findet damit ihr Interesse in der Mündigkeit (vgl. Blankertz 1966b, 74 zit. nach Mollenhauer 1970, 18). Zu fragen bleibt nun noch, ob Mündigkeit auch an die Konzeptionen von Subjekt in der Post- und Spätmoderne anschließbar ist.

In der Postmoderne wird das Subjekt zusehends „dezentriert“ (Reckwitz 2008, 13). Es ist damit nicht mehr vorrangige Instanz des Erkennens, sondern konstituiert sich mit Foucault anhand des Diskurses, der Macht und der Ethik (vgl. Lüders 2007). Es ist ein dynamisches Subjekt, das erst durch Fremd- und Selbstkonstitution entsteht. Mündigkeit wird mit diesem Subjektverständnis erweitert: Was als selbstständige Überprüfung von Ordnungen und Wertmaßstäben galt, kann sich nunmehr auch in der Hinterfragung von Machtbeziehungen ausdrücken, so z.B. im Üben von Kritik. In dieser Praxis bezieht sich das Subjekt zurück auf jene Machtverhältnisse, die es überhaupt erst hervorgebracht haben (vgl. Rieger-Ladich 2004, 204). Ihren Handlungsort findet Mündigkeit auf der Achse der Ethik, wo es um die Selbstkonzeption des Subjekts geht. In der Ethik unterwirft sich das Subjekt einem bestimmten moralischen Code, der sich dann in konkreten Selbstpraktiken fortsetzt (vgl. Lüders 2007, 86f). Hat die Mündigkeit bereits Eingang in die „Seele“ des Subjekts gefunden, drückt sie sich über die Problematisierung der eigenen ethischen Handlungen aus.

Auch Käte Meyer-Drawe sieht Mündigkeit in Zusammenhang mit dem postmodernen Subjekt als Kategorie, die einen reflektierten Umgang mit seiner Konstitution umfasst: „Es geht [...] um ein neues Verständnis der Strukturen menschlicher Existenz, das die Möglichkeiten in der Differenz der Lebensextreme von Freiheit und Gewalt, von Selbstbestimmung und Unterdrückung aufsucht und nicht an einen Ort verbannt, der zwar makellos, aber unerreichbar ist. Menschen sind aufgrund ihrer Zwiespältigkeit genötigt, ihr Leben zu *führen*, und zwar als Gestaltung der Spannung zwischen den Praktiken der Unterwerfung und der Befreiung. Die Bedrohung ihrer Mündigkeit besteht darin, daß ihnen diese Führung abgenommen wird, indem sich das Verhältnis zu einer seiner Seiten hin versteift. Mündigkeit könnte so eine Lebensform meinen, in der Menschen sich im Denken und Handeln selbstständig zu ihrer doublettenhaften Existenz verhalten“ (Meyer-Drawe 1998, 48f, Hervorhebung im Original).

Anders verhält sich der Begriff, wenn er mit einer spätmodernen Konzeption von Subjekt, wie die Reichenbachs, in Verbindung gebracht wird. Dieses Subjekt ist seinem Wesen nach dilettantisch verfasst. Das dilettantische Subjekt strebt in viele verschiedene Richtungen und will gleichzeitig allen Anforderungen entsprechen, sodass es letztlich „Nichts“ erreicht (Reichenbach 2001, 343). Das Subjekt kann sich immer nur versuchen (ebd., 340). Auch die Kontingenz der Welt erlaubt es dem Subjekt nicht, zu einer letzten, richtigen und endgültigen Wahrheit zu kommen (ebd., 354ff). Dennoch muss Mündigkeit für dieses Verständnis von Subjekt nicht völlig verabschiedet werden. Mündiges Denken und Handeln drückt sich nun in der Berücksichtigung der Tatsache aus, dass es keine letzte Wahrheit geben kann, dass man immer so oder auch so handeln könnte. Es ist das Bewusstsein der Kontingenz der Welt, das der Mündigkeit einen weiteren Aspekt hinzu fügt, wenngleich Mündigkeit sich vor dem Hintergrund eines Subjekts, das sich auch durch seine Spielernatur auszeichnet (ebd., 348), eine Haltung ist, die sich allenfalls sporadisch ausdrücken wird. Die psychische Struktur des dilettantischen Subjekts widerspricht der Idee der Mündigkeit: Der Dilettant sucht den leichten Genuss und interessiert sich nicht sonderlich für seine Mitmenschen oder die gesellschaftlichen Verhältnisse (ebd., 348ff). Auch nach Reichenbach könne es nicht das Ziel der Erziehung sein, den

Dilettantismus zu verringern oder aufzuheben. Vielmehr gehe es darum, sich dieses Faktums bewusst zu werden (ebd., 327).

Bringt man Mündigkeit in Zusammenhang mit post- und spätmodernen Konzeptionen von Subjekt, wird deutlich, dass der Begriff dadurch um einige Komponenten erweitert wird. Mündigkeit in einem solchen Verständnis bezieht dann auch die Machtbeziehungen mit ein, die das Subjekt hervorgebracht haben, in dem es lernt, diese kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren. Es kommt zu einem neuen Bewusstsein seiner Subjektivität. So auch, wenn sich der Mensch in Beziehung zu seinem Dilettantismus setzt. Er ist sich dann der Kontingenz der Welt bewusst und versteht die Notwendigkeit vernünftigen Überlegens in Anbetracht der Tatsache, dass es keine letzte Deutung der Welt und daher keine eindeutigen Kriterien für richtig oder falsch gibt. Was bereits in der ursprünglichen Begriffsbestimmung von Mündigkeit anklang, wird nun umso deutlicher. Mündigkeit als formale Kategorie des Denkens und Handelns umfasst eine spezifische Art und Weise, wie sich der Mensch mit sich selbst und der Welt auseinandersetzt – Geleitet von der Idee des Guten kann er nun sein Verhalten mit dem Hintergrundwissen um seine prinzipielle Fehlbarkeit und die vielfachen Einflüsse durch Machtbeziehungen bestimmen und sich so in einer von Diskurs und Macht bestimmten, kontingenten Welt versuchen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1970): Erziehung zur Mündigkeit. In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit, hrsg. von Gerd Kadelbach, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Arendt, Hannah (1994): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München/Zürich: Piper.
- Arendt, Hannah (1999): Vita Activa oder Vom tätigen Leben. 8. Auflage, München/Zürich: Piper.
- Aristoteles (1998): *Nikomachische Ethik* VI, hrsg. und übers. von Hans-Georg Gadamer. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Bahrdt, Carl Friedrich (1972): Handbuch der Moral für den Bürgerstand. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Benner, Dietrich & Friedhelm Brüggem (2004): Mündigkeit. In: Dietrich Benner & Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 687-699.
- Blanck, Horst (1996): Einführung in das Privatleben der Griechen und Römer. 2. Auflage, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Blankertz, Herwig (1966a): Bildungstheorie und Ökonomie. In: Karlheinz Rebel (Hrsg.): Texte zur Schulreform. Theorie der Bildung, Organisation der Schule, Ausbildung der Lehrer. Weinheim/Berlin: Beltz, S. 61-86.
- Blankertz, Herwig (1966b): Pädagogische Theorie und empirische Forschung. In: Marian Heitger (Hrsg.): Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft. Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 5, S. 65-78.
- Blankertz, Herwig (1973): Demokratische Bildungsreform, kapitalistische Systemerhaltung, politische Erziehungswissenschaft. Versuch einer Analyse aus Anlaß des Kollegstufenmodells Nordrhein-Westfalen. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 49, S. 314-334.
- Borcherding, Karl (1965): Wege und Ziele politischer Bildung in Deutschland. Eine Materialsammlung zur Entwicklung der politischen Bildung in Schulen. Erschienen in der Reihe Pädagogisch-politische Bücherei. Band 1, München: Olzog.
- Börner, Wilhelm (1923): Charakterbildung der Kinder. 2. Auflage, München: Beck.

- Brezinka, Wolfgang (1976): Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg: Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Bröckling, Ulrich, Susanne Krasmann & Thomas Lemke (2000): Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Governmentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7-40.
- Bruder, Klaus-Jürgen (1995): Das postmoderne Subjekt. Colloquium vom 16.11.1995. Online unter <http://www.soziologine.de/archiv/postmoderne.pdf> [Stand: 19.10.2011]
- Brunner, Heinrich (1887): Deutsche Rechtsgeschichte. Band 1, Leipzig: Duncker und Humblot.
- Chrysostomos, Johannes (1968): Über Hoffart und Kindererziehung, hrsg. von Theodor Rutt. Erschienen in der Reihe Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften. Quellen zur Geschichte der Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Conrad, Hermann (1962): Deutsche Rechtsgeschichte. Band 1, Frühzeit und Mittelalter. 2. Auflage, Karlsruhe: C.F. Müller.
- Dahlmanns, Claus (2008): Die Geschichte des modernen Subjekts. Michel Foucault und Norbert Elias im Vergleich. Erschienen in der Reihe Interaktionistischer Konstruktivismus. Band 6, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Descartes, René (1996): Meditationes de prima philosophia/Meditationen über die Grundlagen der Philosophie. In: Ders.: Philosophische Schriften in einem Band. Hamburg: Meiner, S. 1-183.
- Diesterweg, Adolph (1958): Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer, hrsg. von Theodor Rutt. Paderborn: Schöningh.
- Dilthey, Wilhelm (1934): Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Band IX, hrsg. von Otto-Friedrich Bollnow. Leipzig/Berlin: B.G. Teubner, S. 167-231.
- Ebershold, Günther (1980): Mündigkeit. Zur Geschichte eines Begriffs. Frankfurt am Main: Lang.
- Eidam, Heinz & Timo Hoyer (2006): Einleitung der Herausgeber. In: Dies. (Hrsg.): Erziehung und Mündigkeit. Bildungsphilosophische Studien. Erschienen in der Reihe Ethik und Pädagogik im Dialog. Band 4, Berlin: Lit.
- Fest, Joachim C. (1973): Hitler. Eine Biographie. Frankfurt am Main/Berlin/Wien: Propyläen.

Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.

Foucault, Michel (1994a): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1994b): Das Subjekt und die Macht. Nachwort von Michel Foucault. In: Hubert L. Dreyfus & Paul Rabinow (Hrsg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. 2. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 243-264.

Foucault, Michel (2001): In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesung am Collège de France (1975-76). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gadamer, Hans-Georg (1974): Hermeneutik. In: Jochen Ritter (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 3, Basel/Stuttgart: Schwabe & Co, S. 1061-1073.

Gadamer, Hans-Georg (1991): Hermeneutik als praktische Philosophie. In: Ders. (Hrsg.): Vernunft im Zeitalter der Wissenschaft. Aufsätze. 3. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.78-109

Gamm, Hans-Jochen (1977): Umgang mit sich selbst. Grundriß einer Verhaltenslehre. Ein Beitrag zur pädagogischen Anthropologie. München: List.

Gamm, Hans-Jochen (1997): Erziehung und Mündigkeit. In: Kurt Beutler, Ulla Bracht, Hans-Jochen Gamm, Klaus Himmelstein, Wolfgang Klein, Gernot Koneffke, Karl Christoph Lingelbach, Gerd Radde & Hasko Zimmer (Hrsg.): Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik. Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Lang, S. 115-128.

Guardini, Romano (1994): Ethik. Vorlesungen an der Universität München (1950-1962). 2 Bände, hrsg. von Franz Heinrich. Mainz/Paderborn: Matthias-Grünwald.

Guardini, Romano (2004): Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung. 11. Auflage, Mainz: Matthias-Grünwald.

Hazard, Paul (1939): Die Krise des europäischen Geistes. 1680-1715. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Heller, Agnes (1982): Der Mensch der Renaissance. Köln/Lövenich: Hohenheim.

Heydorn, Heinz-Joachim (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Heydorn, Heinz-Joachim (1995): Werke. Band 3. Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, hrsg. von Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Genrot Koneffke und Edgar Weick. Lichtenstein: Topos.
- Hoyer, Timo (2005a): Ethik und Moralerziehung. Zur Grundlegung des moralpädagogischen Diskurses in der griechisch-römischen Antike. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 8. Jahrgang, Heft 1, S. 75-95.
- Hoyer, Timo (2005b): Tugend und Erziehung. Die Grundlegung der Moralpädagogik in der Antike. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoyer, Timo (2006): Erziehungsziel Mündigkeit. Eine problemgeschichtliche Skizze. In: Heinz Eidam & Timo Hoyer (Hrsg.): Erziehung und Mündigkeit. Bildungsphilosophische Studien. Erschienen in der Reihe Ethik und Pädagogik im Dialog. Band 4, Berlin: Lit.
- Hügli, Anton & Martin Kieffhaber (1980): Mensch. In: Joachim Ritter & Karlfried Gründer (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 5, Basel/Stuttgart: Schwabe & Co, S. 1059-1105.
- Kant, Immanuel (1963): Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung, hrsg. von Theodor Rutt. Paderborn: Schöningh.
- Kant, Immanuel (1983a): Kritik der reinen Vernunft. Erster Teil. In: Ders.: Werke in zehn Bänden. Band 3, hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Kant, Immanuel (1983b): Kritik der reinen Vernunft. Zweiter Teil. In: Ders.: Werke in zehn Bänden. Band 4, hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Kant, Immanuel (1983c): Die Metaphysik der Sitten. In: Ders.: Werke in zehn Bänden. Band 7, hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, S. 309-634.
- Kant, Immanuel (1999): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Ders.: Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften, hrsg. von Horst D. Brandt. Hamburg: Meiner, S. 20-27.
- Kassner, Rudolf (1910): Der Dilettantismus. Frankfurt am Main: Literarische Anstalt Rütten und Loening.
- Langeveld, Martinus J. (1965): Einführung in die theoretische Pädagogik. 5., neubearbeitete Auflage. Stuttgart: Klett.
- Lorenz, Kuno (1990): Einführung in die philosophische Anthropologie. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

- Lüders, Jenny (2007): Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld: transcript.
- Maier, Robert E. (1981): Mündigkeit. Zur Theorie eines Erziehungszieles. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Marrou, Henri-Irénée (1957): Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum, hrsg. von Richard Harder. Freiburg/München: Alber.
- Mertens, Gerhard (1989): Umwelterziehung. Eine Grundlegung ihrer Ziele. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Meyer-Drawe, Käte (1998): Streitfall „Autonomie“. Aktualität, Geschichte und Systematik einer modernen Selbstbeschreibung von Menschen. In: Walter Bauer, Wilfried Lippitz, Winfried Marotzki, Jörg Ruhloff, Alfred Schäfer & Christoph Wulf (Hrsg.): Fragen nach dem Menschen in der umstrittenen Moderne. Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 1. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengheren, S. 31-50.
- Mollenhauer, Klaus (1970): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. 4. Auflage, München: Juventa.
- Mollenhauer, Klaus (1972): Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa.
- Montaigne, Michel de (1985): Essais. Auswahl von Herbert Lüthy. 6. Auflage, Zürich: Manesse.
- Pico della Mirandola, Giovanni (1990): De hominis dignitate. Über die Würde des Menschen, hrsg. von August Buck. Hamburg: Meiner.
- Platon (1994): *Euthydemos*. In: Ders.: Sämtliche Werke. Band 1, hrsg. von Burghard König, übers. von Friedrich Schleiermacher. Hamburg: Rowohlt, S. 541-588.
- Platon (2000): *Politeia*. In: Ders.: Sämtliche Werke. Band 2, hrsg. von Burghard König, übers. von Friedrich Schleiermacher. Hamburg: Rowohlt, S. 195-538.
- Pöggeler, Franz (1953): Menschenbild, Ziel und Ideal der Erziehung im Selbstverständnis Katholischer Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 29, S. 93-125.
- Pöggeler, Franz (1964): Der Mensch in Mündigkeit und Reife. Eine Anthropologie des Erwachsenen. Paderborn: Schöningh.
- Reale, Giovanni (1996): Platons protologische Begründung des Kosmos und der idealen Polis. In: Rudolph Enno (Hrsg.): Polis und Kosmos. Naturphilosophie und politische Philosophie bei Platon. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, S. 3-25.

- Reckwitz, Andreas (2008): Subjekt. Bielefeld: transcript.
- Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster: Waxmann.
- Ricken, Norbert (1999): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Rieger-Ladich, Markus (2002): Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Rieger-Ladich, Markus (2004): Unterwerfung und Überschreitung: Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung. In: Norbert Ricken & Markus Rieger-Ladich (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS, 203-223.
- Rittelmeyer, Christian (2007a): Was ist Hermeneutik? In: Christian Rittelmeyer & Michael Parmentier (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. 3. Auflage, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, S. 1-19.
- Rittelmeyer, Christian (2007b): Methodische Grundsätze der hermeneutischen Interpretation. In: Christian Rittelmeyer & Michael Parmentier (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. 3. Auflage, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, S. 41-46.
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover/Berlin/Darmstadt/Dortmund: Schrödel.
- Ruhloff, Jörg (1979): Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Eine Einführung. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Sattler, Elisabeth (2003): Bildung, die an der Zeit ist. Diverse, vielleicht diversifizierende Bemerkungen zu bildungstheoretischen Entwürfen. Wien: WUV.
- Sattler, Elisabeth (2009): Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität. Bielefeld: transcript.
- Saulnier, Claude (1940): Le dilettantisme. Essai de psychologie, de morale et d'esthétique. Paris: Vrin.
- Schäfer, Alfred (2004): „Die Seele: Gefängnis des Körpers“. In: Ludwig A. Pongratz, Michael Wimmer, Wolfgang Nieke & Jan Masschelein (Hrsg.): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DgE. Wiesbaden: VS, S. 97-113.

- Schleiermacher, Friedrich D. E. (1959): Theorie der Erziehung. In: Ders.: Ausgewählte pädagogische Schriften, hrsg. von Theodor Rutt. Paderborn: Schöningh, S. 36-243.
- Schmid, Wilhelm (1996): Der Versuch, die Identität des Subjektes *nicht* zu denken. In: Annette Barkhaus, Matthias Mayer, Neil Roughley & Donatus Thürnau (Hrsg.): Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 370-379.
- Schulz, Walter (1992): Subjektivität im nachmetaphysischen Zeitalter. Aufsätze. Pfullingen: Neske.
- Seneca, Lucius Annaeus: (1965) *Briefe an Lucilius*. Gesamtausgabe I (Briefe 1-80), hrsg. von Ernst Glaser-Gerhard. Erschienen in der Reihe Rohwolfs Klassiker der Literatur und der Wissenschaft. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Sesink, Werner (1996): Perspektiven auf das Projekt „Erziehung zur bürgerlichen Mündigkeit“. In: Andreas Gruschka (Hrsg.): Wozu Pädagogik? Die Zukunft bürgerlicher Mündigkeit und öffentlicher Erziehung. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Sommer, Manfred (1988): Mündigkeit: Begriff und Metapher. In: Ders.: Identität im Übergang: Kant. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 117-139.
- Waitz, Georg (1966): Über die Bedeutung des Mundium im Deutschen Recht. In: Ders.: Abhandlungen zur deutschen Verfassungs- und Rechtsgeschichte, hrsg. von Karl Zeumer. Aalen: Scientia.
- Waldenfels, Bernhard (1987): Ordnung im Zwielficht. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zima, Peter (2000): Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne. Tübingen/Basel: Francke.

Anhang

Zusammenfassung

Diese Arbeit befasst sich mit dem Erziehungsziel der Mündigkeit und der damit verbundenen Vorstellung von Subjekt. Mündigkeit ist in ihren Vorzeichnungen bereits in der Antike anzutreffen und spätestens seit der Moderne ein Thema der Pädagogik. Obwohl der Begriff in seiner inhaltlichen und formalen Bedeutung im Verlauf der Geschichte Wandlungen unterlag, war er dennoch stets mit einer bestimmten Vorstellung vom Menschen verbunden. Es stellt sich also nicht nur die Frage, was die vielfältige Rede von Mündigkeit eigentlich meint, sondern auch, welche Vorstellung von Subjekt die Mündigkeit begleitet, und nicht zuletzt die Frage, ob Mündigkeit auch in der Post- und Spätmoderne denkbar bleibt. Diesen Fragen versucht die vorliegende Arbeit nachzugehen und anhand post- und spätmoderner Konzeptionen von Subjektivität herauszufinden, ob Mündigkeit ein Erziehungsziel mit Zukunft ist, oder gemeinsam mit dem modernen Subjekt verabschiedet werden muss.

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name: Silvia Wiener, Bakk.

Geburtsdatum: 20. April 1986

Geburtsort: Graz

Bildungsweg

2005 – Diplomstudium Pädagogik, Universität Wien
Schwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik & Sozialpädagogik

2004 – 2008 Bakkalaureatsstudium Soziologie, Universität Wien
Geistes- und kulturwissenschaftlicher Studienzweig

2000 – 2004 Bundesoberstufenrealgymnasium Birkfeld

1996 – 2000 Hauptschule Anger

1992 – 1996 Volksschule Anger