

ratz, L./Wimmer, M. (Hrsg.) (2006): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld • Saf-ranski, R. (1994): *Lieber Himmel – was ist ein Mensch?* Paul Feyerabend im Gespräch [Interview]. <https://youtu.be/nr-Q6pfXSPo> (Abfrage: 21.11.2021)

Literatur

Bellmann, J. (2020): Theoretische Forschung – Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, H. 6, S. 788–806 • Bernfeld, S. (1928): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Leipzig • Flick, U. (2017): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek • Gadamer, H.-G. (1960): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen • Haraway, D. (1988): *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. In: *Feminist Studies* 14, H. 3, S. 575–599 • Hirschauer, S. (2008): *Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis*. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt/Main, S. 165–187 • Horkheimer, M. (1937): *Traditionelle und kritische Theorie*. In: *Zeitschrift für Sozialforschung* 6, H. 2, S. 245–309 • Latour, B. (2007): *Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang*. Zürich • Latour, B. (2010): *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Frankfurt/Main • Law, J. (2004): *After Method: Mess in Social Science*. London • Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim • Ricken, N. (2020): *Methoden theoretischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein Systematisierungsvorschlag*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, H. 6, S. 839–852 • Rieger-Ladich, M. (2007): *Akzeptanzkrisen und Anerkennungsdefizite: Die Erziehungswissenschaft als subalterne Disziplin?*. In: Ricken, N. (Hrsg.): *Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven*. Wiesbaden, S. 159–182 • Rorty, R. (1981): *Der Spiegel der Natur. Eine Kritik der Philosophie*. Frankfurt/Main • Rorty, R. (1982): *Method, Social Science, and Social Hope*. In: Ders.: *Consequences of Pragmatism*. Minneapolis, S. 191–210 • Schneider, H. J. (1992): *Zur Einführung: Der Begriff der Erfahrung und die Wissenschaften vom Menschen*. In: Schneider, H. J./Inhetveen, R. (Hrsg.): *Enteignen uns die Wissenschaften? Zum Verhältnis zwischen Erfahrung und Empirie*. München, S. 7–27 • Thompson, C./Brinkmann, M./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2021): *Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie*. Weinheim • Wortmann, K. (2021): *„Methoden“ in der Allgemeinen Pädagogik und der „Philosophy of Education“*. In: Thompson, C./Brinkmann, M./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie*. Weinheim, S. 302–304

Mündigkeit

Im Hinblick auf das Vokabular pädagogischer wie auch gesellschaftlicher Selbstverständigung schwankt „Mündigkeit“ zwischen einer selbstverständlichen und bei Bedarf zitierbaren Referenz einerseits und einem abgelegten und unzeitgemäßen Ideal andererseits. Schon vom Klang her schwingt bei Mündigkeit eine Distanz zum Alltagssprachgebrauch mit, die jede Autokorrektur der smarten Messengerdienste dazu veranlasst, einen Tippfehler zu vermuten und stattdessen „Müdigkeit“ vorzuschlagen. Anders als Autonomie wird man Mündigkeit kaum im Glossar der Gegenwart finden (vgl. Schirlbauer 2006) – so verwandt deren semantischen Gehalte auch sein mögen. Während Autonomie als unbestimmte Chiffre einer Unabhängigkeit oder Eigenständigkeit auch auf Institutionen, Territorien oder Maschinen wie selbstfahrende Autos bezogen wird, ist der Bedeutungs- und Anwendungsbereich von Mündigkeit deutlich enger: Ob nun von der ‚mündigen Bürgerin‘, dem ‚mündigen Verbrau-

cher‘ oder der ‚mündigen Internetnutzerin‘ die Rede ist, Mündigkeit bleibt auf die Qualifizierung von Subjekten beschränkt. Zugleich deutet dieser Gehalt, dass mit Mündigkeit dasjenige bezeichnet sein soll, was ein Subjekt als solches auszeichnet und im Sinne einer Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit von einem bloßen Individuum unterscheidet, die Strahlkraft des Begriffs an: Mündigkeit steht im historischen Kontext der Umbrüche von der Feudalordnung zur bürgerlichen Gesellschaft für nicht weniger als den Anspruch auf ein Zusammenleben in Selbstbestimmung, in kultivierter Freiheit. Doch wie der Bildungstheoretiker Heinz-Joachim Heydorn vor einem halben Jahrhundert feststellte: „Die Sprache der bürgerlichen Verheißung ist wie ein abgeschabter Rock“ (Heydorn 1972/2004, S. 60).

Dieses Schwanken zwischen Selbstverständlichkeit und Fremdheit, mit der die „Mündigkeitsvokabel“ (ebd., S. 61) in der Gegenwart zugleich anwesend und abwesend ist, verweist auf eine komplexe, widersprüchliche Situation: Einerseits kann Mündigkeit als konstitutiver Bezugspunkt nicht nur für moderne Erziehungstheorien, sondern auch für das Verständnis von Öffentlichkeit und politischer Willensbildung in der ↑Demokratie gelten. Seit der Aufklärung wird mit dem Begriff der Mündigkeit ein Programm formuliert, das Pädagogik in einen expliziten Zusammenhang mit den gesellschaftlichen und politischen Dimensionen der Lebensführung stellt. Andererseits ist es diese historische Konstellation der Aufklärung mit den sich ab Ende des 18. Jahrhunderts durchsetzenden bürgerlichen Koordinaten und Formationen, zu denen die Gegenwart nicht bloß in einen zeitlichen Abstand gerückt ist. Vielmehr sind es die Erfahrungen mit den emanzipatorischen Aufbrüchen und gesellschaftlichen Verwerfungen, mit den universalistischen Maßstäben und partikularen Vormachtstellungen, mit humanistisch-liberalem Fortschritt und entmenslichender Gewalt, die das Heute von der rund 250 Jahre alten Vergangenheit trennen – und es zugleich an diese binden.

Dennoch ist diese ‚Bindung‘ der Gegenwart an ihre Geschichte nicht nur eine teils lose, sondern zudem auch eine immer wieder neu formulierte und umstrittene. Selten stand dies im Hinblick auf Mündigkeit so plakativ vor Augen wie im Zuge der Proteste gegen die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie: Wenn auf den Demonstrationen und Kundgebungen nicht nur Kant-Zitate und Aufrufe zum Selber-Denken formuliert, sondern auch Vergleiche und Kontinuitäten mit NS-Widerstandskämpfer*innen wie Sophie Scholl gezogen wurden, dann wurde Mündigkeit in einer ebenso eminenten Weise beansprucht, wie sie den gleichen Akteur*innen unter Bezeichnungen wie ‚Covidioten‘ abgesprochen wurde. Die Frage, welcher Stellenwert der Mündigkeit zukommen solle, spielte darüber hinaus auch dort eine Rolle, wo von Seiten demokratischer Regierungen zur Übernahme von Verantwortung und Solidarität mit ‚vulnerablen Gruppen‘ aufgerufen wurde, gleichzeitig jedoch auf unterschiedlich rigide Verbots- und Durchsetzungsformen zurückgegriffen wurde, um das Infektions-

geschehen zu reduzieren. Die Auseinandersetzung mit Mündigkeit hat also immer auch mit Zuschreibungen, Beanspruchungen und Einschränkungen einer vernünftigen Argumentations- und Handlungsweise, wie auch mit bestimmten Erwartungen an diese beziehungsweise deren Vorenthaltungen, zu tun.

Ausgangspunkte: Kultivierung der Freiheit

Etymologisch betrachtet steht ‚mündig‘ bis in die Neuzeit hinein für die vor allem rechtsbezogene Bedeutung, sich selbst schützen und vertreten zu können und aus der Vormundschaft des Hausherrn, der Munt, entlassen zu werden (vgl. Benner/Brüggen 2004, S. 689). Bereits in der Reformation, vor allem aber in der Aufklärung wird Mündigkeit eine über den rechtlichen Aspekt weit hinausgehende Bedeutung zugemessen (vgl. Ebersold 1980). Unter Mündigkeit wird nun weder bloß der Ausdruck einer sozialen Stellung noch die mit der Erreichung eines bestimmten Alters verbundene Vorstellung von Reife verknüpft, wie sie der Rechtsprechung in Relationierungen von ‚Strafmündigkeit‘ und ‚Volljährigkeit‘ bis heute zugrunde liegt. Stattdessen erhält Mündigkeit den anthropologischen Charakter eines menschlichen und daher auch menschheitlichen Potenzials. Kants maßgebliche Bestimmung von Aufklärung als „Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (1783/2000, S. 53) weist dem Begriff der Mündigkeit eine dementsprechend zentrale und programmatische Stellung zu. Mündigkeit wird hier gleichbedeutend mit der Fähigkeit und dem Mut, sich seines „eigenen Verstandes“ „ohne Leitung eines andern zu bedienen“ (ebd.) sowie der „Freiheit [...], von seiner Vernunft in allen Stücken öffentlichen Gebrauch zu machen“ (ebd., S. 55). In diesen Formulierungen werden politische wie auch pädagogische Ermöglichungsbedingungen von Mündigkeit angedeutet. Die Forderung nach Freiheit zu öffentlichem Vernunftgebrauch, das heißt die Überwindung der Zensur und der Beschränkungen freier Meinungsäußerungen zugunsten diskursiver Erkenntnis- und Willensbildungsprozesse, verweist letztlich auf eine Gesellschaft der Freien und Gleichen, die mit der feudalen Ständegesellschaft unvereinbar ist. Eine solche Gesellschaft der Mündigen – Kant spricht vom „aufgeklärten Zeitalter“ (ebd., S. 59) – ist für Kant aber nicht durch den plötzlichen Bruch einer Revolution herbeizuführen, sondern verweist auf Aufklärung als einen über Generationen andauernden Prozess, der sowohl die Veränderung politischer Bedingungen wie auch die „Reform der Denkungsart“ (ebd., S. 55), mithin die Erziehung der Einzelnen einbegreift. In den Mitschriften zu seinen Vorlesungen „Über Pädagogik“ (1803/2000) findet sich die Kennzeichnung dieses Prozesses als Kultivierung der Freiheit.

Während der Begriff ‚Mündigkeit‘ in den Vorlesungsmitschriften nicht vorkommt, kreisen Kants erziehungstheoretische Überlegungen dennoch genau um die mit dem „Ausgang aus der Unmündigkeit“ verbundene Frage, wie

sich das menschliche Vermögen zu freiem Vernunftgebrauch entfalten lasse. Der grundsätzliche Unterschied, den Kant in dieser aufklärerischen Perspektive gegenüber bisherigen Formen von Erziehung herausstellt, besteht in der Zurückweisung von Erziehung als „Dressur“ im Sinne bloßer Anpassung an die bestehenden Wissensbestände und gesellschaftlichen Ordnungsformen (vgl. ebd., S. 707). Anstelle einer Verpflichtung auf die kontingenten Bedingungen und Wertvorstellungen einer Zeit zielt das Motiv der „Moralisierung“ auf die Herausforderung der nächsten Generation, die Gründe und Zwecke des eigenen Handelns wie auch die je vorherrschenden Ansichten zu hinterfragen und im Lichte eines moralisch verstandenen Vernunftgebrauchs zu beurteilen. Erst diese Form des Vernunftgebrauchs ist nach Kant Ausdruck einer kultivierten Freiheit, die sich von der bloßen Willkür unterscheidet und als Ziel der Erziehung die mit dieser einhergehenden Zwänge legitimieren können soll.

Dass sich das Projekt einer Erziehung zur Mündigkeit gleichwohl vor den Widerspruch gestellt sieht, wie aus Fremdbestimmung Selbstbestimmung hervorgehen soll, hat Kant selbst als das Problem formuliert, wie sich „die Freiheit bei dem Zwange“ kultivieren lasse (ebd., S. 711). Die offene Flanke dieser Begründung von Pädagogik zeigt sich als potenzielle Legitimation von Gewalt, die der Aufklärungspädagogik und ihrer Durchsetzung eines ‚Gehorsams‘ gegenüber der Vernunft im Rückblick den Titel „Schwarze Pädagogik“ (Rutschky 1977) einbrachte. Die im Namen der Vernunft legitimierte Gewalt erschöpft sich dabei nicht in den autoritären Erziehungskonzeptionen der Philanthropen. Vielmehr finden sich bei Kant selbst und gerade auch im Zusammenhang der Pädagogikvorlesung neben aller universalistisch orientierten Rede von „dem Menschen“ im Singular und einer Betonung „kosmopolitischer“ Weltzugänge eine rassifizierende wie auch geschlechterdifferentielle Aufteilung des Menschlichen (vgl. Kant 1803/2000, S. 698; 710; 712) [↑Othering]. Insofern dadurch Kinder, Frauen und kolonialisierte „Wilde“ in je eigener Weise als ‚Unvernünftige‘ und Unmündige markiert werden, scheint Mündigkeit nicht nur für den weißen, männlichen, erwachsenen Europäer reserviert, sondern auch dessen Vorherrschaft über die von der Vernunft Ausgeschlossenen legitimiert zu sein. „Mündigkeit“, schreibt Heydorn (1972/2004, S. 58), ist in diesem Sinne eine „idealistische Chiffre für Genocid“.

Die kritische Auseinandersetzung mit der aufklärerischen Konzeption von Vernunft, die die Aufklärung von Rousseau über die Frühromantik bis zum Neuhumanismus bereits selbst begleitete und im 20. Jahrhundert die Kritische Theorie wie auch die Diskussion um die Postmoderne prägte (vgl. Menke/Seel 1993), hat dennoch nicht dazu geführt, dass Mündigkeit als Bezugspunkt politischer und pädagogischer Selbstverständigung obsolet geworden wäre. Stattdessen zeigt sich die jüngere Begriffsgeschichte von Mündigkeit als Bemühen darum, ihren Gehalt im Kontext veränderter gesellschaftlicher Erfahrungen neu zu fassen und für die Einsätze pädagogischer Theoriebildung produktiv werden zu

lassen (vgl. Gamm/Koneffke 1997; Rieger-Ladich 2002; Bünger 2013). Während Kant sich den ‚Ausgang aus der Unmündigkeit‘ als historischen Fortschrittsprozess im Sinne einer zunehmenden Befähigung des Vernunftgebrauchs auf Seiten der Subjekte und einer Ausweitung der strukturellen Ermöglichung freier und öffentlicher Urteilsbildung vorstellte, erscheint eine solche Annahme aus heutiger Sicht als eine der „großen Erzählungen“ (Lyotard 1996), die ihre Überzeugungskraft verloren haben. Im Hinblick auf den Begriff von Mündigkeit stellt sich daher die Frage, wie sich die Möglichkeit von Mündigkeit im Kontext sozialer und gesellschaftlicher Vollzüge – und nicht nur als theoretisch unterstellte Möglichkeit eines transzendentalen Subjekts – bestimmen lässt.

Neueinsätze: Kritik der Mündigkeit

In ihrem unter dem Titel „Dialektik der Aufklärung“ formulierten „philosophischen Fragmenten“ zu den Entwicklungsbedingungen des Holocaust und der nationalsozialistischen Herrschaft stellen Max Horkheimer und Theodor W. Adorno (1947/1988) heraus, dass die aufklärerische Gleichsetzung von Vernunft und Moralität einem nicht zu haltenden Optimismus unterliegt. Die Konsequenz aus der analysierten Verwicklung von Rationalität und Gewalt besteht für Horkheimer und Adorno jedoch nicht in einer Affirmation des Unvernünftigen, sondern in einer Selbstkritik der Vernunft im Hinblick auf ihre Verstrickung in totalitäre Herrschaftsansprüche. In diesem Sinne verbindet Adorno die pädagogische Bemühung um Mündigkeit mit der „Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei“ (Adorno 1966/1971, S. 88). Um weniger gewaltsame Selbst- und Anderenverhältnisse zu ermöglichen, hilft laut Adorno kein Appell an Empathie oder die Predigt der Liebe (vgl. ebd., S. 101 f.), sondern die je konkret zu leistende Bemühung darum, die auf Beherrschung und Unterdrückung zielenden Momente der Vernunft selbst in den Blick zu nehmen. Mündigkeit und Autonomie stehen hier Synonym für „die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (ebd., S. 93). Diese gilt es, so Adorno, pädagogisch zu stärken; mit anderen Worten: Erziehung als „Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand“ (Adorno 1969/1971, S. 145) auszulegen.

Indem Adorno unter Verweis auf Kant und die Psychoanalyse Freuds Mündigkeit „als ein Werdendes und nicht als ein Sein“ (ebd., S. 144) versteht – das heißt als „dynamische Kategorie“ (ebd.), die sich nicht als einmal erlernte Kompetenz fassen lässt –, wird die Frage nach Mündigkeit über eine erziehungstheoretische Zielbestimmung hinausgeführt. Mündigkeit wird zu einem Bezugspunkt der Selbstbefragung wie auch der Auseinandersetzung mit den Mündigkeit verhindernden oder beschränkenden Bedingungen: Ob man tatsächlich in der Lage zu einem vernünftigen Urteil ist oder den Rationalisierungen uneingestandener Vormachtswünsche unterliegt, ob man sich entlang des Einflusses kulturindustrieller Erzeugnisse den Normen der Mehrheitsgesell-

schaft anzupassen sucht oder einer selbst getroffenen Entscheidung nachgeht – dies sind keine anhand vorliegender Kriterien zu treffenden Differenzierungen, sondern verweisen auf eine letztlich unabschließbare Arbeit an der eigenen Mündigkeit und Subjektivität. Zugleich sind diese Auseinandersetzungen nicht von einem einzelnen Individuum zu erwarten, sondern verweisen auf soziale Bedingungen, in denen solche Reflexionen und kritischen Befragungen ermöglicht werden (vgl. ebd., S. 147).

Eine Antwort auf die Frage, wie die gesellschaftlichen Möglichkeitsbedingungen von Mündigkeit gegenwärtig eingeschätzt werden können, hat die Kritische Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns und Gernot Koneffkes zu geben versucht. Im Anschluss an Hegel und Marx argumentieren die Autoren, dass sich der Gehalt von Mündigkeit von einem emanzipatorischen Gegenentwurf in der Zurückweisung feudaler Abhängigkeiten zu einem funktionalen Element bürgerlich-kapitalistischer Gesellschaften gewandelt hat (vgl. Heydorn 1972/2004; Koneffke 1994/2018). Mündigkeit ist demnach für die bürgerlichen Gegenwartsgesellschaften kein Gegenbegriff, sondern wird von diesen sowohl ideell wie auch praktisch beansprucht. Während in der Ideengeschichte von Mündigkeit seit den Naturrechtslehren der frühen Neuzeit eine kollektive Perspektive eingenommen wurde, der zufolge, so Heydorn, „das Individuum nur mit allen oder überhaupt nicht mündig werden kann“ (ebd., S. 63), wird der Anspruch im Übergang zur modernen bürgerlichen Gesellschaft jedoch zunehmend auf das Motiv einer freien, individuellen Lebensführung verengt. Im Zuge von Arbeits- wie auch Konsumverhältnissen wird die freie Urteilsfähigkeit der Einzelnen vorausgesetzt; ohne die Unterstellung einer ‚Vertragsfähigkeit‘ wären diese Verkehrs- und Vergesellschaftungsformen nicht möglich (vgl. Gruschka 1998). Die Vorstellung von Mündigkeit als individuell zurechenbarer Eigenschaft verdeckt dabei deren soziale und strukturelle Bedingungen. Zudem widerspricht die funktionale Nutzung der Mündigkeit im Rahmen kapitalistischer Verwertungs- und Profitlogiken aufgrund der mit diesen verbundenen Ungleichheits- und Ausbeutungszwängen dem emphatischen Freiheitsanspruch des Mündigkeitsbegriffs.

Dennoch stellt für die Kritische Bildungstheorie gerade die funktional beanspruchte ‚bürgerliche Mündigkeit‘ die sozial immanente Möglichkeitsbedingung dafür dar, die gesellschaftlichen Verhältnisse sowie die eigene Beteiligung an deren Reproduktion zu hinterfragen. Dieser Widerspruch der Mündigkeit, gesellschaftliche Herrschaft einerseits in praktische Vollzüge und Formen rationaler Lebensführung zu übersetzen und dadurch erst zu ermöglichen sowie diese andererseits zu distanzieren und Alternativen begründen zu können, durchzieht für Heydorn insbesondere die Bildungsinstitutionen. Indem diese um ihrer gesellschaftlichen Funktion willen an der Hervorbringung von Mündigkeit orientiert sind, werden sie zu einem Ort, an dem es gleichzeitig um die Anpassung an gesellschaftliche Normalitätserwartungen wie um die Einübung der formalen

Fähigkeiten zur Kritik an diesen geht: „Die systematische Vermittlung von gesellschaftlicher Rationalität durch Bildung enthält die Möglichkeit aller Rationalität: Das Selbstverständliche zu bezweifeln“ (Heydorn 1972/2004, S. 61). Für Heydorn besteht trotzdem kein Grund zu einem neuerlichen aufklärerischen Fortschrittsoptimismus: „Gesellschaftliche Bildung“ ist „kein selbständiges revolutionäres Movens, auch nicht auf Umwegen“, sondern „nur ihrer Möglichkeit nach Instrumentarium der Befreiung, sie liefert nur die formalen Elemente, die ihr ebenso dienen können wie der verhängten Gewalt“ (ebd.).

Das Argument einer gesellschaftlichen Funktionalität individualisierter Mündigkeit hat über den Argumentationszusammenhang Kritischer Bildungstheorie hinaus einige Nähen zu einer Machtanalyse [↑Macht], die in den modernen Führungsformen weniger repressive Momente als vielmehr produktive Aufforderungen zur Selbststeigerung ausmacht. Mit dieser auf Michel Foucault zurückgreifenden Perspektive der ↑Subjektivierung als Unterwerfung unter wirkmächtig gewordene Normen rücken Autonomie und Mündigkeit jedoch zunächst nicht als Bezugspunkte einer Befreiung, sondern als zentrale Motive einer auf die Unabhängigkeit der Einzelnen rekurrierenden liberalen Regierungsform in den Blick (vgl. Ricken 2006). Dass Mündigkeit im Sinne individueller Selbständigkeit nicht nur eine theoretische Überhöhung, sondern eine praktisch wirkmächtige Zumutung darstellen kann, ist im Zusammenhang mit den neoliberalen Anrufungen von Eigenverantwortung und Selbstoptimierung zu einem viel diskutierten Argument geworden: In der Subjektivierungsform des ‚unternehmerischen Selbst‘ erhält Mündigkeit die Form einer Zurechnung, die es erlaubt, die jeweilige soziale Positionierung als Effekt individueller Entscheidungen, als Konsequenz von Investitionen mit Chancen und Risiken, zu begreifen (vgl. Bröckling 2007). Dass diese Machteffekte auch im Kontext von als ‚freiheitlich‘ apostrophierten pädagogischen Arrangements analysiert werden können, zeigen beispielsweise die Auseinandersetzungen mit der Individualisierung schulischen Unterrichts (vgl. Rabenstein 2016). In den Blick geraten so die Kehrseiten pädagogischer Konzeptionen, in denen Mündigkeit weniger als Ziel pädagogischer Bemühungen anvisiert, sondern die Selbständigkeit der Einzelnen in der Arbeitsform des Unterrichts – als Norm und Normalitätserwartung – bereits beansprucht wird.

Im Anschluss an diese machtanalytischen Perspektiven ließe sich der kritische Gehalt von Mündigkeit mit widerständigen Akten der ‚Entunterwerfung‘ in Verbindung bringen (vgl. Rieger-Ladich 2002, S. 422 ff.), in denen sich Einzelne den Zumutungen einer Anrufung und Zuschreibung entziehen. Auch die kritische Distanzierung oder Umdeutung hat jedoch „inter- und transsubjektive“ (Graefe 2010, S. 305) Bedingungen, indem sie auf solidarische Andere angewiesen ist, die den Eigensinn als Widerständigkeit zu lesen und ihrerseits zu artikulieren vermögen. Diese Überlegungen verweisen auf die Notwendigkeit, den Mündigkeitsbegriff wieder deutlicher mit demokratietheoretischen Per-

spektiven zu verbinden (vgl. Friedrichs 2017). Indem die politische Philosophie über die Frage der Partizipation hinaus die Konflikthaftigkeit wie auch die Angewiesenheit auf Andere als Elemente demokratischer Öffentlichkeiten fokussiert (vgl. Rancière 2002; Butler 2018), lässt sich mit diesen Ansätzen nicht nur das politische, sondern auch das unhintergehbare soziale Moment von Urteilsbildung und Selbstbestimmung in den Blick nehmen (vgl. Meißner 2010).

Vor diesem Hintergrund verbindet sich mit Mündigkeit eine Reihe weiterer und aktueller Fragen. Denn was es heißt, Aspekte wie die Verwobenheit von Urteilen und ↑Emotionen, die ↑Situiertheit des Wissens oder die ebenso konstitutive wie ungleich geteilte ↑Verletzbarkeit auf den Begriff der Mündigkeit zu beziehen, ist keinesfalls geklärt. Angesichts der Erfahrungen mit einer vielfach polarisierten Öffentlichkeit, ‚postfaktischen‘ Desinformationskampagnen und digitalen Echo-Kammern einerseits wie neuen Beanspruchungen von Teilhabe und Selbstbestimmungsformen andererseits ist eine weiterführende Verständigung, die den symbolischen Raum für neue Aneignungen von Mündigkeit eröffnet, meines Erachtens dringend geboten (vgl. Schirilla 2003; Bünger 2017; Grabau 2020). Gern würde ich Heydorn recht geben, wenn er schreibt: „Das Wort“, Mündigkeit, „wird sein Leben noch weiter geben“ (Heydorn 1972/2004, S. 58) – wenngleich nicht als teleologischer Orientierungspunkt, sondern als produktive Problematisierungsformel für das Wechselverhältnis von Bildung und Demokratie.

Carsten Bünger

Bonusmaterial

Danger Dan (2018): *Piss in den Käfig* [Song]. Auf: Reflexionen aus dem beschönigten Leben. Jkp • Digitales Archiv Kritische Bildungstheorie: www.kritische-bildungstheorie.de (Abfrage: 08.03.2022) • Dota und die Stadtpiraten (2004): *Immer die Anderen* [Song]. Auf: Taschentöne. Kleingeldprinzessin Records • Wortmann, E. (2014): *Mündigkeit als pädagogischer Grundbegriff*. Ein Arbeitsbuch. Baltmannsweiler • Zeh, J. (2009): *Corpus Delicti: Ein Prozess*. Frankfurt/Main

Literatur

Adorno, T. W. (1966/1971): *Erziehung nach Auschwitz*. In: Ders.: *Erziehung zur Mündigkeit*. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969. Frankfurt/Main, S. 88–104 • Adorno, T. W. (1969/1971): *Erziehung zur Mündigkeit*. In: Ders.: *Erziehung zur Mündigkeit*. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969. Frankfurt/Main, S. 133–146 • Benner, D./Brüggen, F. (2004): *Mündigkeit*. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim, S. 687–699 • Bröckling, U. (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt/Main • Bünger, C. (2013): *Die offene Frage der Mündigkeit*. Studien zur Politizität der Bildung. Paderborn • Bünger, C. (2017): *Bildungstheorie ‚in postfaktischen Zeiten‘? Perspektiven im Widerspruch von Wahrheit und Politik*. In: Thompson, C./Schenk, S. (Hrsg.): *Zwischenwelten der Pädagogik*. Paderborn, S. 33–48 • Butler, J. (2018): *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*. Berlin • Ebersold, G. (1980): *Mündigkeit*. Zur Geschichte eines Begriffs. Frankfurt/Main • Friedrichs, W. (2017): *Mündigkeit als Steuerungsdispositiv*. Propädeutische Überlegungen zur Bedeutung der neuen Demokratietheorien für die politische Bildung. In: Greco, S. A./Lange, D. (Hrsg.): *Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung*. Schwalbach, S. 69–78 • Gamm, H.-J./Koneffke, G. (Red.) (1997): *Mündigkeit*. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik. Jahrbuch für Pädagogik 1997. Frank-