

Philipp McLean

Mündigkeit in der historischen Bildung

Eine Untersuchung über Gründe,
sich kritisch mit Geschichte zu befassen



**WOCHEN
SCHAU
GESCHICHTE**

Philipp McLean

Mündigkeit in der historischen Bildung

Eine Untersuchung über Gründe,
sich kritisch mit Geschichte zu befassen



**WOCHEN
SCHAU**
GESCHICHTE

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Alle Downloadmaterialien  zu diesem Buch finden Sie unter:
<https://www.wochenschau-verlag.de/muendigkeit>
Bitte wählen Sie dort den Reiter „Downloads“ an.
Das Passwort zum Öffnen der Dokumente lautet: u4Ky5w2U

Zugl.: Goethe-Universität Frankfurt, Dissertation 2022, Siegelziffer D.30.

Die Reihe „Geschichtsdidaktik theoretisch“ wird herausgegeben vom Arbeitskreis „Geschichtsdidaktik theoretisch“ der Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD) vertreten durch Jörg van Norden und Lale Yildirim.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2023

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1558-6 (Buch)
E-Book 978-3-7566-1558-2 (PDF)
DOI <https://doi.org/10.46499/2020>

Inhaltsverzeichnis

1. Ausgangspunkt:	
Wozu eigentlich historische Bildung?.....	7
1.1 Fragestellung der Untersuchung.....	12
1.2 Zur Konzeption der Untersuchung	15
2. Der Begriff der Mündigkeit	18
2.1 Begriffsgeschichte der Mündigkeit.....	21
2.1.1 Mündigkeit als Rechtsbegriff.....	23
2.1.2 Mündigkeit als philosophisch-anthropologischer Begriff der Aufklärung	36
2.1.3 Mündigkeit als pädagogischer Begriff und seine demokratische Wendung	51
2.2 Zwischenfazit I – Bedeutungskern der Mündigkeit und ihr semantisches Feld	65
3. Methodisches Vorgehen und Theorie der Methode.....	69
3.1 Forschungsperspektive: Diskursanalyse	71
3.2 Methodologie und methodisches Vorgehen.....	80
3.2.1 Forschungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse.....	83
3.2.2 Forschungsmethode: Concept-Map-Analyse.....	88
3.2.3 Forschungsmethode: Sequenzanalyse.....	95
3.3 Festlegung des untersuchten Diskurses – Das neue Kerncurriculum für Hessen.....	98
3.4 Festlegung des Textkorpus und Samplingstrategie.....	108
3.5 Gütekriterien der empirischen Untersuchung	117
4. Durchführung und Ergebnis der Diskursanalyse	123
4.1 Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse	124

4.2	Entwicklung der Meta-Concept-Maps	141
4.2.1	Analyse des öffentlichen Diskursfelds	145
4.2.2	Analyse des politischen Diskursfelds	163
4.2.3	Analyse des wissenschaftlichen Diskursfelds	186
4.3	Zusammenführung der Einzelanalysen	207
4.4	Diachroner Exkurs: „Geschichtsbewusstsein“ und „Emanzipation“	218
4.5	Zwischenfazit II – Mündigkeit als Ziel historischer Bildung. . .	243
4.5.1	Qualitätsstandards und Reichweite der empirischen Aussagen	258
5.	Emanzipative Mündigkeit und historische Bildung	263
5.1	Widersprüche des Mündigkeitsbegriffs	269
5.1.1	Mündigkeit als Instrument der Exklusion	270
5.1.2	Paradoxien des Mündigkeitsbegriffs.	282
5.1.3	Messprobleme – Mündigkeit als intelligibles Bildungsziel	287
5.2	Emanzipatives Mündigkeitsverständnis	292
5.2.1	Freiheit	296
5.2.2	Emanzipation	305
5.2.3	Fortschritt.	310
5.2.4	Bildung.	314
5.2.5	Reflexion.	320
5.2.6	Verantwortung	330
5.3	Die Möglichkeit der Förderung emanzipativer Mündigkeit durch historische Bildung.	334

6. ... zum Schluss. Das Verhältnis von Mündigkeit und historischer Bildung	339
6.1 Ausblicke auf Perspektiven kritisch-historischer Bildung.	345
6.1.1 Ideologiekritik	347
6.1.2 Genealogische Kritik	362
Literatur	371
Danksagung	442
Anhang I – Kategoriensystem	446

1. Ausgangspunkt: Wozu eigentlich historische Bildung?

*„Ich weiß nicht, ob wir je mündig werden.“
(Foucault 2005d, S. 706)*

Die Gültigkeit der Frage „Warum sollen Schüler Geschichte lernen?“ (Bergmann 1976, S. 3) erlischt nicht, solange Schüler:innen Geschichte lernen *müssen*. Die aktuell recht einhellige Antwort im geschichtsdidaktischen Diskurs in demokratischen Staaten ist, dass Schüler:innen im Geschichtsunterricht historisches Denken lernen sollen (Thünemann und Jansen 2018, S. 72 f.; vgl. Nitsche 2019, S. 96–109). Im deutschsprachigen Diskurs wird diese Antwort zusätzlich spezifiziert, indem hinzugefügt wird, dass Schüler:innen historisch denken lernen sollen, damit sie ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein erwerben können (vgl. van Norden 2018) und sich in Gegenwart und Zukunft orientieren können (Zülsdorf-Kersting 2018, S. 48; vgl. Rüsen 2013, S. 41, 2008a; Pandel 1997a, S. 382). Da sowohl dem Vermögen historisch zu denken als auch dem Geschichtsbewusstsein eine anthropologische Komponente zugeschrieben (bspw. Rüsen 2013, S. 14, 29 f., 70) oder es als spezifische Kulturleistung verstanden wird (bspw. Pandel 2006, S. 126), ist es klar, dass die Rede vom „historischen Denken lernen“ in der schulischen Bildung eigentlich meint, dass Schüler:innen einen spezifischen Gebrauch des Geschichtsbewusstseins erlernen sollen. Doch warum sollen Schüler:innen überhaupt eine bestimmte Form des Geschichtsbewusstseins erwerben?

Mit diesem Nachfragen wird die Ebene der grundsätzlichen „Normen und Leitvorstellungen“ historischer Bildung angesprochen (Gies 2004, S. 85), die „immer wieder kontrovers diskutiert wurden“ (Baumgärtner 2019, S. 77), deren aktuelle Diskussion aber eine Weile zugunsten der Empirie, Pragmatik und anderer theoretischer Diskussionen zurückgestellt wurde (vgl. Ziegler 2019; Hasberg 2014, S. 42–51). Stehen die normativen Grundlagen schon für die Geschichtswissenschaft immer wieder infrage (Rüsen 2013, S. 251–281; Rohbeck 2004, S. 160–166; Lorenz 1997, S. 367–436; vgl. Koselleck et al. 1977), so sind sie für die Ausrichtung der historischen Bildung von essenzieller Bedeutung (vgl. Heuer 2021b, S. 52): Normen spielen nicht nur eine entscheidende Rolle für die Beantwortung der eingangs aufgeworfenen Frage, warum Schüler:innen nun eigentlich Geschichte lernen sollen, sondern haben auch fundamentale

Auswirkungen auf die in den letzten Jahren in der Geschichtsdidaktik diskutierten Fragen, die sich bspw. damit beschäftigten, was guter Geschichtsunterricht ist (vgl. bspw. Meyer-Hamme et al. 2012; Gautschi 2011; vgl. auch Bracke et al. 2018) oder was professionelle Lehrer:innenbildung ausmacht (bspw. Barsch und Barte 2021; Sauer und Runge 2021; Heuer et al. 2019). Letztlich bleibt nämlich die Frage „was denn aus welchen Gründen und Erfordernissen heraus in welcher Form und mit welchem Ergebnis gelehrt werden soll“ (Rüsen 1996, S. 504) die existenzielle Frage der Geschichtsdidaktik. Und auch wenn solche fundamentalen Zielfragen eher selten einen unmittelbaren Einfluss auf die konkreten Planungsprozesse von Geschichtsunterricht haben, so kann angenommen werden, dass sie bei der unterrichtlichen Zielfindung implizit eine große Rolle für viele Geschichtslehrer:innen spielen (Litten 2017, S. 92 f.).

Allerdings – und das macht die Sache mit den Normen und Zielvorstellungen in der historischen Bildung komplizierter – ist bereits umstritten, was genau unter historischem Lernen zu verstehen ist und damit auch, worauf es zielt, außer dass eben historisch gedacht werden soll (Meyer-Hamme 2018, S. 76–78.); gleiches gilt im verstärkten Maße für die Frage, was historische Bildung ausmacht oder worauf diese abzielt (vgl. McLean 2022b, S. 119 f.; Heuer 2021b, S. 51; Dittrich 2014; Rüsen 2008a, S. 186 f.). Es lässt sich immerhin festhalten, dass im geschichtsdidaktischen Diskurs entscheidende Punkte hinsichtlich des historischen Lernens erstens in der Forderung nach reflektiertem Denken über historische Phänomene und über in der Geschichtskultur existierende Narrative gesehen werden. Zweitens besteht ein weiteres geteiltes Ziel historischen Lernens darin, zur (Selbst-)Reflexion über die eigenen und gesellschaftlichen Sinnbildungen durch ebendiese Narrationen anzuregen. Drittens spielt auch die Möglichkeit, durch Erzählungen mit anderen Gesellschaftsmitgliedern in einen kritischen Diskurs über die historischen Phänomene treten zu können, eine wichtige Rolle (Meyer-Hamme 2018, S. 90). Die diesen Zielen historischen Lernens zugrunde liegende Forderung nach reflexivem und kritischem Umgang mit Geschichte ist keine Selbstverständlichkeit und historisch sowie international gesehen bisher eher die Ausnahme.¹ Auch dem Geschichtsunterricht in Deutschland kam lange Zeit die Aufgabe zu, aktuelle Staats- und Gesellschaftsverhältnisse durch Narrationen zu legitimieren (Sauer 2010, S. 21; Bergmann 1997a, S. 270; vgl. Mannzmann 1983, S. 29 ff.); eine Aufgabe, die ihm heute zum Teil noch immer zugedacht wird (vgl. Hedtke 2022, S. 96–99). Diese

1 Siehe dazu auch die jährlichen Berichte des NCH-Networks (<http://www.concernedhistorians.org/content/ar.html>), zuletzt abgerufen am 15.9.2021.

Tatsache verweist nicht zuletzt darauf, dass auch die Ziele historischer Bildung selbstverständlicherweise dem zeitlichen Wandel und (geschichts-)politischen Entscheidungen unterliegen (Pandel 2002; vgl. Schmid 2009, S. 61 ff., 74 f.).

Im Diskurs über die historische Bildung zeichnet sich jedoch ein langlebiges Fundamentalziel ab: das der Mündigkeit. Dieses Ziel rekurriert auf die aufklärerische Tradition, auf welche sich sowohl die Geschichtsdidaktik (bspw. Rüsen 2008a, S. 186 f.; Jeismann 1988a; Rüsen 1981) als auch die Geschichtswissenschaft (bspw. Rüsen 2008a, S. 186 f., 1993; Lorenz 1997, S. 429; Kocka 1988) – wenn auch zum Teil durchaus kritisch – beziehen. Bei der Mündigkeit handelt es sich um ein relativ stabiles bildungstheoretisches Leitziel in der Bundesrepublik Deutschland, welches auf einer demokratischen Tradition aufbaut (vgl. Benner und Brüggem 2010b; Veith 2007). Bereits Erich Weniger (1952, S. 228 f.), der als ein bedeutender Geschichtsdidaktiker gilt, verweist 1929 darauf, dass das Ziel schulischer Bildung in Demokratien auf die Mündigkeit der Schüler:innen zielen müsse, um die Grundlage für die Demokratie überhaupt herzustellen.² Schließlich zielt schulische Bildung nicht darauf Historiker:innen auszubilden, sondern Bürger:innen (Wineburg 2015, S. 16; vgl. Rüsen 1983, S. 41). Und auch geschichtswissenschaftliche Positionen, die eher eine „wertfreie“ Geschichtswissenschaft vertreten (bspw. Nipperdey 1987), gestehen zu, dass die Bedingungen der Möglichkeit für „wertfreie“ Wissenschaft und damit mündige Verhältnisse, wie sie ihrer Ansicht nach in liberal-demokratischen Gesellschaftssystemen existieren, auch unter Mithilfe der Wissenschaft aufrechterhalten werden müssen (Lorenz 1997, S. 420–436; vgl. Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands 2018). Im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung soll daher der Vermutung nachgegangen werden, dass es sich bei der Mündigkeit um ein zentrales Ziel historischer Bildung handelt, welches aber bisher geschichtsdidaktisch nicht ausreichend explizit berücksichtigt wurde.

Bei der Mündigkeit handelt es sich spätestens seit dem Beschluss des Deutschen Bildungsrats 1974 (Deutscher Bildungsrat 1974; vgl. Kultusministerkonferenz 1973) um ein grundsätzliches Ziel schulischer Bildung, welches in kultusministerialen Dokumenten, Curricula und Lehrplänen immer wieder bekräftigt wird (bspw. Kultusministerkonferenz 2016, S. 15). Formal soll es von al-

2 Gleichwohl verweisen Wolfgang Klafki (1990, S. 10) wie auch Rieger-Ladich (2002, S. 40) darauf, dass Wenigers demokratische Haltung in der Weimarer Republik und während der NS-Diktatur nicht so eindeutig war, wie dies die vorliegende Textstelle nahelegt (vgl. Beutler 1995, S. 142 ff.). Auch der von Weniger verwendete Mündigkeitsbegriff ist nicht ganz unproblematisch, weil er stark paternalistische Tendenzen beinhaltet (Bergmann und Pandel 1975, S. 44; vgl. Kapitel 5.1.1).

len schulischen Fächern vermittelt werden. Den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, zu denen auch der Geschichtsunterricht zu rechnen ist, wird allerdings eine besondere Verantwortung bei der Förderung der Mündigkeit zugeschrieben (bspw. Kultusministerkonferenz 2009, S. 8). So wird beispielsweise in den „Neuen Kerncurricula für Hessen“ in den Fächern Erdkunde, Geschichte sowie Politik und Wirtschaft (Hessisches Kultusministerium o.J. [2011a], S. 11–13, o.J. [2011b], S. 11–13, o.J. [2011c], S. 11–14) explizit das Ziel der Mündigkeit genannt, während dies im Rahmen der anderen Fachcurricula nicht der Fall ist. Neben diesen staatlichen Vorgaben lässt sich das Leitziel der Mündigkeit in den Zielvorstellungen der entsprechenden Fachdidaktiken finden. Entsprechend stand Mündigkeit auch im Fokus eines sozialwissenschaftlich-historischen Fächerverbands (bestehend aus der Didaktik der Geschichte, der Didaktik der Sozialwissenschaften und der Geographiedidaktik) im Rahmen des „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“-Projekts „Level“ und „The Next Level“ an der Goethe-Universität Frankfurt, in deren Kontext auch diese Untersuchung durchgeführt wurde.³ In diesen drei in das Projekt involvierten Didaktiken besitzt die Mündigkeit als Zielvorstellung eine unterschiedliche Relevanz: In der Geographiedidaktik wird Mündigkeit als eine Zielorientierung neben anderen aufgeführt (vgl. bspw. Dorsch et al. 2018; Rinschede 2009, S. 28, 50). In der Politikdidaktik kann Mündigkeit im Rahmen eines minimalen Konsens verschiedener politikdidaktischer Ansätze als ein zentrales Ziel gelten (Autorengruppe Fachdidaktik 2016; Sander 2014, S. 29; Bauer 2013, S. 27; Juchler 2005b, S. 62). In der Geschichtsdidaktik hingegen wird das Ziel der Mündigkeit deutlich seltener als ein explizites verhandelt und nimmt keine so prominente Stellung wie in der politischen Bildung ein. So findet sich der Begriff dann bspw. auch nicht in der aktuellen Auflage des „Wörterbuch Geschichtsdidaktik“ (Mayer et al. 2022).

Gleichwohl ist das Ziel der Mündigkeit auch im geschichtsdidaktischen Diskurs vorhanden. Es bleibt jedoch eher eine undiskutierte programmatische Voraussetzung historischer Bildung, die überwiegend in Nebensätzen verhandelt wird (bspw. Körber, 2022, S. 141; Barricelli et al. 2012, S. 208; Bergmann 2008, S. 85; Schreiber et al. 2007, S. 18). So lässt sich der Begriff der Mündigkeit auch in keinem einschlägigen geschichtsdidaktischen Werk im Sachwortregist-

3 Die Projekte wurden im Rahmen der ersten (2015–2018) und zweiten (2019–2023) Förderphase der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1519 und 01JA1819 gefördert.

ter finden. Nur in Nicole Brauchs „Geschichtsdidaktik“ wird eine „historische Mündigkeit“ als explizites Ziel historischen Lernens ausgewiesen (Brauch 2015, S. 21). Sie scheint dort hinsichtlich der Zielbestimmung historischen Lernens gleichfalls keine allzu große Rolle einzunehmen, wird aber mit dem Aufklärungscharakter historischer Bildung verbunden. Aufgrund der bereits angesprochenen ideellen Grundlagen von Geschichtswissenschaft und -didaktik in der Aufklärung und des Ziels der Förderung des Humanum durch historische Bildung (Rüsen 2013, S. 249 f.; Becker und Heuer 2012, S. 78; Jeismann 1980, S. 200; vgl. Jordan 2005, S. 274) steht zu vermuten, dass die Förderung der Mündigkeit als implizites Ziel bei den meisten Konzepten historischen Lernens eine zentrale Rolle spielt. Bezüglich der eingangs gestellten Frage, wozu Schüler:innen Geschichte lernen sollen, wäre entsprechend zu antworten, dass sie dies tun sollen, damit sie mündig werden.

Dieser Antwort steht jedoch zunächst nicht nur die implizite Stellung der Normendiskussion im geschichtsdidaktischen Diskurs entgegen, sondern darüber hinaus auch das Unbehagen der Geschichtsdidaktik gegenüber Bildungszielen, die von außen an das historische Lernen herangetragen werden. So besteht seit den 1970er-Jahren eine zentrale Position der Geschichtsdidaktik darin, dass keine Ziele aus der Allgemeindidaktik „deduziert“ und der historischen Bildung oktroyiert werden sollen. Vielmehr sollen die Ziele und Normen der historischen Bildung in geschichtswissenschaftlichen und geschichtstheoretischen Überlegungen fundiert werden (Schönemann 2014a, S. 21; vgl. Heuer 2021b, S. 51; vgl. auch Koselleck 1972, S. 25). Aufgrund der scheinbar fehlenden immanenten Verbindung von historischem Denken und Mündigkeit wird dieses Ziel daher teilweise zwar als wünschenswert, aber nicht als eigentlich der historischen Bildung zugehörig angesehen (Bernhardt 2018b, S. 70). Ein weiterer Vorbehalt gegenüber dem Begriff der Mündigkeit kommt darin zum Ausdruck, dass sie als „Pathosformel“ (Rieger-Ladich 2002) und „Leerformel“ (Sommer 1988, S. 132) bezeichnet wird, weil sie als Bildungsziel schwer zu fassen ist und zum Teil als ein „Containerbegriff“ verwendet wird, der mit unterschiedlichen Zielen gefüllt werden kann. Ist das Ziel der Mündigkeit durch historische Bildung also doch keines, welches von der Geschichtsdidaktik anvisiert wird, sondern nur eine Aufgabe, zu der beigetragen wird, weil es von staatlicher Stelle so gewünscht ist?

Zu klären wäre demnach ebenjenes Verhältnis von historischer Bildung und Mündigkeit, welches implizit vorhanden zu sein scheint, explizit aber doch immer wieder in Zweifel gezogen wird. Dieses Verhältnis ist dabei nicht nur aufgrund der weiter oben adressierten Frage nach den Normen hochgradig relevant,

denn zu diesen müssen sich auch die empirischen geschichtsdidaktischen Forschungen immer wieder verhalten. Vielmehr wird die Lage für die Geschichtsdidaktik zusätzlich dadurch dringlicher, dass auch zahlreiche Forderungen und Hoffnungen seitens der Gesellschaft und Politik hinsichtlich gewünschter Wirkungen von historischer Bildung an sie herangetragen werden (vgl. Köster 2021, S. 168 f.) und die Anforderungen im Rahmen der sogenannten Kompetenzorientierung scheinen sogar eher noch gewachsenen zu sein (Hensel-Grobe 2018, S. 639). Es ist eben nicht so, dass das Feld des historischen Lernens bzw. der historischen Bildung alleine von der Geschichtsdidaktik bestellt wird, sondern dass sich eine Vielzahl von Akteur:innen an dem Diskurs beteiligen (Hasberg 2014, S. 44) und dies mit sehr unterschiedlichen Interessen und Zielen. Die Frage, zu welchem Zweck historische Bildung eigentlich betrieben wird und warum Schüler:innen Geschichte lernen sollen, ist zwischen diesen Akteur:innen durchaus umstritten. So zielt etwa die Bildungspolitik der Partei „Alternative für Deutschland“ darauf, den Geschichtsunterricht für nationalistische Identitätsstiftung zu instrumentalisieren (vgl. Korn 2018), wohingegen bspw. der ehemalige Ministerpräsident von Sachsen, Stanislaw Tillich, im Geschichtsunterricht und damit in der historischen Bildung das Mittel der Wahl gegen rechte Gewalt sieht (Stanislaw Tillich im Interview mit Quadbeck 2016). Will die Geschichtsdidaktik theoretisch fundiert an einem Diskurs über realistische Ziele historischer Bildung – oder auch nur an einem über die konkreten Inhalte historischer Bildung (vgl. van Norden 2018, S. 348) – partizipieren, dann würde sie gut daran tun, ihre normativen Grundlagen und Zielvorstellungen zu explizieren, um sie auf diese Weise reflexiv gewendet in den Diskurs einbringen zu können.

1.1 Fragestellung der Untersuchung

Die vorangegangenen Überlegungen führen zur Fragestellung dieser Untersuchung: Welche Rolle nimmt das Ziel der Mündigkeit in der historischen Bildung ein? Die Untersuchung zielt folglich zunächst auf die Explikation einer geschichtsdidaktischen Vorstellung. Diese Fokussierung auf die geschichtsdidaktische Position erfolgt, weil die Geschichtsdidaktik sich ihres eigenen Vernehmens nach als diejenige Wissenschaft versteht, die sich auch mit der Förderung von Geschichtsbewusstsein beschäftigt (bspw. Barricelli und Lücke 2012b, S. 9 ff.). Zu diesem Zweck soll zunächst geklärt werden, was unter dem schillernden Begriff der Mündigkeit verstanden werden kann, um dann auf dieser Grundlage zu analysieren, wie er im gegenwärtigen Diskurs über die historische Bildung verhandelt wird. Da die Verwendung des Begriffs der Mündigkeit in zahlreichen

pädagogischen und nicht-pädagogischen Zusammenhängen oft mit einem Verlust an Bedeutungsschärfe einhergeht, kann der Begriff allerdings mit paradoxen normativen Inhalten gefüllt werden (vgl. Honneth 2002a; Rieger-Ladich 2002; Sommer 1988, S. 132 f.). Entsprechend diesem Charakter des Mündigkeitsbegriffs kann dann auch die empirische Analyse, die auf eine Konkretisierung der Mündigkeitsansprüche in der historischen Bildung abzielt, auf die Begriffsdefinition zurückwirken. Für diese empirische Betrachtung der Verwendung des Mündigkeitsbegriffs im Diskurs über die historische Bildung wird ein Umweg über eine Diskursanalyse aus drei Gründen notwendig: Erstens liegt weder eine kohärente Theorie der historischen Bildung vor – und eine solche soll hier auch nicht geliefert werden – noch beschäftigt sich die Geschichtsdidaktik in ihren aktuellen Diskussionen auf der theoretischen Ebene explizit mit der Mündigkeit als Ziel historischer Bildung. Daher kann eine Diskursanalyse darüber Auskunft geben, ob Mündigkeit überhaupt eine empirische Relevanz als Ziel historischer Bildung besitzt, und wenn sie diese besitzt, welche Bedeutung ihr eingeräumt wird. Zweitens sind Geschichtsdidaktiker:innen mit ihrer Vorstellung darüber, was historische Bildung ist und was sie leisten soll, nicht allein. Die Aushandlung der Ziele historischer Bildung findet, wie oben angedeutet, im gesellschaftspolitischen Kontext mit unterschiedlichen Akteur:innen statt. Durch eine Diskursanalyse können die Positionen der Geschichtsdidaktiker:innen in Relation zu anderen Positionen im Diskurs betrachtet werden. Auf diese Weise kann in den Blick kommen, wie – und das heißt mit welchen Ansprüchen und Vorstellungen – das Ziel der Mündigkeit an die historische Bildung herangetragen wird und wie sich die Geschichtsdidaktiker:innen zu diesen Ansprüchen und Forderungen positionieren. Außerdem kann dann drittens trotz der begrifflichen Unschärfen des Mündigkeitsbegriffs herausgearbeitet werden, was in dem Diskurs über die historische Bildung unter ihr verstanden wird. Bei diesem eher deskriptiven Erkenntnisziel bleiben die hier vorgestellten Überlegungen allerdings nicht stehen. Denn die Frage danach, warum Schüler:innen Geschichte lernen sollen, soll nicht mit dem gegenwärtigen Ist-Zustand beantwortet werden. Vielmehr wird auf der Grundlage der Analyse ein eigener theoretischer Vorschlag formuliert, in dem postuliert wird, wie das Ziel der Mündigkeit emanzipativ verstanden werden kann, um durch eine kritische historische Bildung nicht nur zur individuellen Mündigkeit, sondern zu gesellschaftlichen Verhältnissen beizutragen, die der Mündigkeit förderlich sind. Dieser Vorschlag ist dezidiert mit der Hoffnung verbunden, die Normendiskussion innerhalb der Geschichtsdidaktik wieder kontroverser in Schwung zu bringen.

Dass die Mündigkeit im aktuellen Diskurs überhaupt verhandelt wird, wird bereits aus den wenigen obenstehenden Textstellen deutlich. Die Relevanz der Forderung nach Mündigkeit durch historische Bildung scheint damit mindestens so groß zu sein, dass der Topos bzw. Pathos der Mündigkeit nicht vermieden werden kann, wenn über die Zielsetzung der historischen Bildung diskutiert wird (vgl. McLean 2019). Nach einer Begriffsklärung konzentrieren sich die empirischen Fragen entsprechend darauf, zu klären, welche Ansprüche im aktuellen Diskurs hinsichtlich der Mündigkeit formuliert werden und wie sich diese zu anderen Forderungen verhalten, die an die historische Bildung gestellt werden. Spezifiziert werden soll die bisher sehr allgemein gehaltene Frage weiterhin dadurch, dass sie auf die in der Schule institutionalisierte historische Bildung zugespitzt wird. Diese Fokussierung ergibt sich einerseits daraus, dass infrage steht, warum *Schüler:innen* eigentlich Geschichte lernen sollen und auf diese Weise der Zwangscharakter der Schule berücksichtigt und gerechtfertigt wird, weil Schüler:innen sich dort nun einmal mit historischer Bildung befassen *müssen* (Barricelli und Lücke 2012b, S. 10). Zum anderen gerät der Geschichtsunterricht auch aus disziplingeschichtlichen Gründen in den Blick, bildet er doch noch immer das zentrale Forschungs- und Handlungsfeld der Geschichtsdidaktik (Heuer et al. 2019, S. 103). Darüber hinaus handelt es sich beim Geschichtsunterricht auch um den wesentlichsten Teil der (mehr oder weniger) zentral gesteuerten historischen Bildung, sodass hier die Frage nach den Normen und Zielen eine besondere Relevanz besitzt. Entsprechend ergibt sich für diese Untersuchung zunächst die definitorische Frage:

- Was ist unter Mündigkeit zu verstehen?

Und die zwei empirisch zu klärenden Fragen:

- Welche Ansprüche werden im aktuellen Diskurs hinsichtlich der Mündigkeit an die schulische historische Bildung gestellt?
- In welchem Verhältnis steht das Bildungsziel der Mündigkeit zu anderen Zielen der schulischen historischen Bildung?

Zu guter Letzt tritt noch die Frage hinzu, die einen spekulativen Charakter hat, und die theoretisch fundiert fragt:

- Welchen Beitrag könnte die historische Bildung zu einer emanzipativ verstandenen Mündigkeit leisten?

1.2 Zur Konzeption der Untersuchung

Das konkrete Vorgehen der Untersuchung folgt diesen vier Fragen. Für die erste definitorische Frage, was unter Mündigkeit zu verstehen ist, wird anhand der Begriffsgeschichte ein Vorverständnis hergestellt (Kapitel 2.). Dieses wird aufzeigen, dass die Begriffsbedeutung zwischen einem juristischen binär-dichotomen und einem aufklärerischen prozessualen Verständnis changiert. Auf dieser Grundlage einer vorläufigen Begriffsklärung und der theoretischen Offenlegung des in dieser Untersuchung angelegten Mündigkeitsverständnisses können für die empirische Untersuchung Facetten der Mündigkeit abgeleitet werden, mit denen der Diskurs über die historische Bildung analysiert werden kann. Zu diesem Zwecke wird in Kapitel (3.) das methodische Verfahren geklärt. Dabei wird auch begründet, warum sich die Analyse des in dieser Untersuchung ausgewerteten Diskurses über die Einführung des „Neuen Kerncurriculums für Hessen“ im Fach Geschichte (2010–2012) anbietet, um allgemeinere Aussagen über die gegenwärtigen Ziele historischer Bildung zu treffen. Die Auswertung findet unter der Perspektive der wissenssoziologischen Diskursanalyse (grundlegend: Keller 2011d) mithilfe von qualitativer Inhaltsanalyse, eines Concept-Mapping-Verfahrens (McLean und Link 2022) und eines kontrastierenden Vorgehens statt. Die Ergebnisse der Analyse werden im Kapitel (4.) vorgestellt. Die Resultate der Diskursanalyse werden dabei die empirischen Fragen beantworten und zeigen, dass es sich bei der Mündigkeit um ein zentrales Ziel der historischen Bildung handelt, auf das auch die Mehrheit der anderen Ziele, die im Diskurs verhandelt werden, verweist. Gleichzeitig wird sich zeigen, dass seit der Konstituierung der modernen Geschichtsdidaktik in den 1970er-Jahren (vgl. Heuer et al. 2020; Sandkühler 2014) ein Spannungsverhältnis vor allem hinsichtlich der Frage der politischen und gesellschaftlichen Implikationen des Ziels in der historischen Bildung besteht. Diesem liegt unter anderem die Frage zugrunde, ob es reicht, dass die Ziele historischer Bildung auf der Grundlage von Geschichtstheorien formuliert werden oder ob nicht auch der Einbezug von weiterführenden Gesellschaftstheorien notwendig ist. In Kapitel (5.) wird daher auf der Grundlage aktueller kritischer Gesellschaftstheorien (vgl. Jaeggi und Celikates 2017; Winter und Zima 2007) ein Vorschlag zu einem Mündigkeitsverständnis formuliert, welcher vor allem auch auf den Zeitcharakter der Mündigkeit verweist, und auf diese Weise verdeutlicht, dass sich gesellschafts- und geschichtstheoretische Ansätze nicht ausschließen müssen. Dabei wird von einem engen Zusammenhang der Ansätze der Kritischen Theorie, vor allem der Frankfurter Schule, und der Gesellschaftskritik, wie sie Foucault etwa in der Form der kritischen Genealogie betrieb, ausgegangen (Breitenstein 2017; Wolf

2014; Saar 2009, 2007; Honneth 2007b; Lemke 2003). Das im Rahmen dieses Kapitels formulierte mögliche Ziel historischer Bildung kann als eine auf die Emanzipation bzw. die Selbstbestimmung zielende Mündigkeit beschrieben werden. An dieses Ziel anschließend wird in Kapitel (6.) ein Resümee dieser Untersuchung gezogen, in dessen Rahmen auch ein Ausblick auf die Ideologiekritik und die kritisch-genealogische Perspektive gegeben wird, da diese sich in besonderer Weise eignen könnten, um eine emanzipativ verstandene Mündigkeit im Rahmen historischer Bildung zu fördern.

Angesichts der Annahme, dass es nicht möglich ist, sich der Normativität zu entziehen, werden in dieser Untersuchung auf der einen Seite einige klare normative Positionierungen vor allem hinsichtlich der Forderung einer emanzipativ ausgerichteten historischen Bildung vorgenommen. Auf der anderen Seite steht die Bemühung, ebendiese normativen Setzungen möglichst transparent zu machen, um sie so reflexiv in die Untersuchung einzubinden und sie gleichzeitig im wissenschaftlichen Diskurs diskutierbar zu halten. Daher soll bereits hier darauf verwiesen werden, dass der Autor dieser Untersuchung kein neutraler Beobachter der hier beschriebenen diskursiven Konflikte ist, weil er – nicht zuletzt mit dieser Untersuchung – in ebenjenem betrachteten Diskurs mitdiskutiert. Stattdessen ist er ein situierter Akteur (Heuer 2021a, S. 220; vgl. Rieger-Ladich 2017), der sich zwar um eine deskriptive und vor allem reflexive Beschreibungen der unterschiedlichen Positionen bemüht, sich aber selbst in der kritisch-emanzipatorischen Traditionslinie der Geschichtsdidaktik verortet. Aus dieser Position heraus ist der Autor davon überzeugt, dass es keine „Vogelperspektive“ auf die Disziplin (Rohlfes 2008, S. 9) geben kann; schon gar nicht dann, wenn man sich ihr selbst zugehörig fühlt. Aus diesem Grund ist der für diese Untersuchung gewählte Ansatz auch insofern (selbst-)kritisch, im Sinne der Tradition Kritischer Theorie, weil er nicht nur darauf zielt, die Frage nach dem Verhältnis von historischer Bildung und Mündigkeit deskriptiv zu klären, sondern auch eine Meta-Kritik der Zielsetzung historischer Bildung vorgenommen werden soll. Der Ansatz dieser Untersuchung verbindet also ein deskriptives und ein kritisches Moment, indem die beschriebenen Gesellschaftsverhältnisse und Forderungen, die sich im Rahmen des Ziels der Mündigkeit durch historische Bildung ergeben, auf ihre Selbstwidersprüche hin befragt und anhand derer kritisiert werden (Jaeggi und Celikates 2017, S. 24; vgl. Jaeggi 2011, S. 478 f.; Dreyfus und Rabinow 1990, S. 68 f.). Dieses Vorgehen ist an aktuelle Untersuchungen von Vertreter:innen Kritischer Theorie angelehnt: Die normativen Ansprüche werden nicht einfach abstrakt entwickelt und die Verhältnisse an ihnen gemessen, sondern stattdessen werden die Maßstäbe immanent im (sozia-

len) Untersuchungsgegenstand gesucht, aus diesem heraus entwickelt und dann auf dieser Grundlage kritisiert (vgl. bspw. Honneth 2011). Demgemäß wird im Rahmen dieser Untersuchung auch immer wieder ausführlich die jeweilige Methode – konkret: das begriffsgeschichtliche Vorgehen und die Perspektive der wissenssoziologischen Diskursanalyse – dargelegt und reflektiert, weil diese als Möglichkeit betrachtet werden können, den Prozess der Wissenskonstruktion und Begriffsbildung so in den Blick zu nehmen, dass die entsprechenden Strukturen (re-)historisiert und verflüssigt werden. Auf diese Weise soll die zum Teil unabänderlich und alternativlos erscheinende gesellschaftliche Wirklichkeit, die auch die Bildungsziele umfasst, aufgebrochen und diskutierbar werden, um dadurch zur Mündigkeit beizutragen (zur Wissenssoziologie vgl. Keller 2011b, S. 138 f.; vgl. Jäger 2015, 2008; zur Begriffsgeschichte vgl. Oncina 2016).

2. Der Begriff der Mündigkeit

„Unmündigkeit ist das Unvermögen sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursachen 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! Ist also der Wahlspruch der Aufklärung.“
(Kant 1999a, S. 20)

Betrachtet man den für diese Untersuchung zentralen Begriff der Mündigkeit genauer, so gerät schnell seine Vielschichtigkeit und Unschärfe in den Blick. Im Laufe der Zeit überlagerten sich unterschiedliche und zum Teil widersprüchliche Begriffsbedeutungen. Dieser Bedeutungswandel, aber auch die Veränderungen der Gesellschaft, in der er verwendet wird, und die Überlagerung der differenten semantischen Ebenen haben dazu geführt, dass der Begriff als eine „Leerstelle“ beschrieben wurde (Sommer 1984, S. 231; Ebersold 1980, S. 151; Heydorn 1980, S. 103). Mit Rieger-Ladich lässt sich zusätzlich darauf verweisen, dass der Begriff der Mündigkeit mit seiner Facette der Emanzipation ein erhebliches semantisches Potenzial besitzt. Da diese sich aber in der Regel auf einen konkreten gesellschaftlichen Zustand richtet, von dem sich befreit werden soll, führt dieses semantische Potenzial auch dazu, dass der Terminus der Mündigkeit in verschiedenen Zeiten und Kontexten sehr unterschiedlich eingesetzt wurde und wird (Rieger-Ladich 2002, S. 24 f.; vgl. Grass und Koselleck 2004). Darüber hinaus ist diagnostiziert worden, der Terminus der Mündigkeit sei „unter parasitärer Verwendung seiner eigenen Prinzipien [...] bedroht“ (Honneth 2002b, S. 10; bspw. auch Goeudevert 1995) und verkomme zur „Pathosformel“ bzw. einem „Mythos“ (Rieger-Ladich 2002; Eis 2013). Ungeachtet dieser teils fundamentalen Kritik bleibt der Mündigkeitsbegriff allerdings sowohl in politischen als auch in pädagogischen Diskursen der gegenwärtigen Gesellschaft zentral, weil er eng mit Normen und Werten verbunden ist, die für ein demokratisch-bürgerliches Staatsverständnis und eine kapitalistische Wirtschaftsform wesentlich sind (vgl. Benner und Brüggem 2010b, S. 687; Eidam 2006, S. 106 f.).

Die hier skizzierte Mehrdeutigkeit des Terminus wird etwa daran deutlich, dass es kaum möglich ist, ihn in eine andere Sprache zu übersetzen, ohne sich für eine der mit ihm verbundenen Bedeutungsbereiche zu entscheiden. Es gibt

schlicht keinen Begriff, der dem deutschen Mündigkeitsbegriff in anderen Sprachen entspricht (Benner und Brüggem 2010b, S. 687). Dieser Umstand führt im Folgenden dazu, dass im Wesentlichen die deutschsprachige Begriffsgeschichte nachgezeichnet wird, auch wenn es teils sehr ähnlich gelagerte Diskussionen, vor allem in der französischen Ideengeschichte, gibt.⁴ So kommen bei der Übersetzung ins Englische nach dem Dictionary of Philosophical Terms (Waibl und Herdina 2011, S. 286) einerseits die passiven juristischen Termini „age of maturity/consent“ und andererseits die an der Selbstbestimmung ausgerichteten, aktiven ethisch-philosophischen Termini „self-determinancy/determinedness“ infrage. Im Französischen folgt die Übersetzung ähnlichen Bedeutungslinien: *majorité civile* und *maturité* (vgl. Benner und Brüggem 2010b, S. 687). Bereits diese vier Übersetzungsmöglichkeiten zeigen, dass sich der Begriff von der formalen, zuschreibenden Rechtssprache über den praktischen, ethisch-philosophischen Bereich erstreckt und seine Bedeutung zwischen externer Statuszuschreibung und intelligibler Eigenschaft oszilliert. Zu dieser semantischen Varianz treten die bereits erwähnten vielfältigen Nutzungskontexte des Begriffs hinzu; u.a. wird der Begriff in rechtlichen, wirtschaftlichen, pädagogischen, philosophischen und politischen Kontexten verwendet. Es wird sich im Verlauf dieser Arbeit zeigen, dass der aus der germanischen Rechtssprache stammende Begriff (vgl. Ogris und Olechowski 2019) in der sogenannten Sattelzeit in der Mitte des 18. Jahrhunderts (Koselleck 2004a, S. XV; vgl. Osterhammel 2011, S. 102 ff.; Jordan 2011) – spätestens in den Werken Kants (zentral: Kant 1999a) – einem prägenden semantischen Wandel unterworfen war, der mit seinem geschichtsphilosophischen Erbe bis heute nachwirkt.

Weil im Rahmen dieser Untersuchung Mündigkeit als Zielvorstellung der historischen Bildung analysiert wird, soll in diesem Kapitel zweierlei geleistet werden: Erstens soll eine Vorverständigung über den Mündigkeitsbegriff stattfinden. Allerdings unter der Maßgabe, dass diese theoretische Klärung durch die nachfolgende empirische Diskursanalyse weiter konkretisiert wird. Dies geschieht unter anderem, um für die nachfolgende Diskursanalyse (Kapitel 3. und 4.) deduktiv Kategorien abzuleiten. Hierfür wird der Mündigkeitsbegriff umfassend beschrieben, um ihn in Teilaspekte bzw. Facetten zergliedern zu können, die im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse als Kategorien herangezogen werden können. Das Ziel dieses Vorgehens ist es, unterschiedliche

4 Vgl. für Argumente für den Einbezug der französischen Debatte: Rieger-Ladich 2002; für deren Ausschluss: Speidel 2014, S. 71 f. Zum Problem der Übersetzung, etwa auch in Bezug auf den Bildungsbegriff, siehe Koselleck 1990, S. 13 ff.; 2010, S. 94 f.

Verwendungsweisen des Mündigkeitsbegriffs in den Blick zu nehmen, um einer vorschnellen Festlegung auf einen bestimmten Mündigkeitsbegriff zu entgehen, welcher den Analysefokus einengen würde. Zweitens dient die Offenlegung des Vorverständnisses des Mündigkeitsbegriffs als reflexives Korrektiv im Rahmen eines theoretisch sensiblen Vorgehens (vgl. Aust und Völcker 2018; siehe Kapitel 3.2 und 3.5). Auf diese Weise soll offengelegt werden, mit welchem (Vor-) Verständnis von Mündigkeit in den empirischen Teil der Arbeit gestartet wird. Darüber hinaus soll die Begriffsgeschichte die Grundlage für eine normative Positionierung im zweiten Teil der Arbeit legen (Kapitel 5.). Mit der Begriffsbestimmung soll demnach auf der einen Seite die gesellschaftliche Normvorstellung der Mündigkeit beschrieben und auf der anderen Seite so dargelegt werden, dass sie hinterfragt werden kann. Durch diese kritische Analyse und einen Vorschlag zu einem dezidiert emanzipativen Mündigkeitsverständnis, mit welchem dann auf einen Beitrag der historischen Bildung zu einer möglichen Transformation der Gesellschaft in Richtung der Erweiterung der Selbstbestimmungsmöglichkeiten des Subjekts gezielt werden kann (vgl. Fischbach 2016, S. 58), soll auf der theoretischen Ebene ein Anstoß zu einer Normendiskussion in der Geschichtsdidaktik gegeben werden. Dieser Positionierungsvorschlag ist dabei nicht als Formulierung einer internen Kritik (vgl. Kapitel 6.1.1) zu verstehen, die herauszustellen versucht, wie Mündigkeit „eigentlich“ oder „ursprünglich“ in ihrer Begriffsgeschichte zu verstehen ist (Rieger-Ladich 2002, S. 23; vgl. als Negativbeispiel etwa den Versuch von Spaemann 1971). Stattdessen wird im Rahmen immanenter Kritik versucht, „die *innere Widersprüchlichkeit* der Realität und der diese konstituierenden Normen selbst“ (Jaeggi 2015a, S. 93; Herv. i. O.) aufzugreifen und Ansätze zur Transformation des Bestehenden zu entwickeln.

Zu diesem Zweck wird zunächst eine Begriffsgeschichte der Mündigkeit skizziert (Kapitel 2.1), um die sich überlagernden semantischen Schichten freizulegen. Es wird einerseits auf die rechtsgeschichtliche (Kapitel 2.1.1) und sodann auf die philosophisch-anthropologische Bedeutung (Kapitel 2.1.2) eingegangen. Im Kapitel 2.1.2 finden sich auch erste Bezüge zur Erziehung bzw. Bildung, die auf die Mündigkeit abzielen, weil die geschichtsphilosophische und anthropologische Umdeutung des Mündigkeitsbegriffs während der Aufklärung eine unmittelbare Nähe zum Erziehungs- bzw. Bildungsbegriff erzeugt. Getrennt von diesem stark geschichtsphilosophisch beeinflussten Mündigkeitsbegriff wird im Anschluss auf den pädagogischen Mündigkeitsbegriff und seine demokratietheoretische Verwendung vor allem in der Bundesrepublik Deutschland eingegangen (Kapitel 2.1.3). Dabei findet in diesem Kapitel eine Zuspitzung auf die historische Bildung statt. Nachdem die Mündigkeit begriffs-

geschichtlich ausgelotet wurde, werden ihre verschiedenen Aspekte und Begriffe in einem semantischen Feld zusammengetragen, um in Kapitel 2.2 deduktive Kategorien für die in Kapitel 3. und 4. durchgeführte Diskursanalyse abzuleiten.

2.1 Begriffsgeschichte der Mündigkeit⁵

Reflexiv gewendet ist ein begriffsgeschichtliches Vorgehen ein wichtiges Werkzeug historischer Kritik, auch wenn es sich bei ihr mitnichten um eine interessenlose philologische, sondern vielmehr um eine ursprünglich wissenschaftspolitisch motivierte Methode handelt, die zunächst vorwiegend im rechtskonservativen und modernitätskritischen politischen Lager genutzt wurde (vgl. Müller und Schmieder 2016, S. 14–24).⁶ Gleichwohl schöpft die Begriffsgeschichte ihr kritisches Potenzial daraus, dass „Begriffe [...] sowohl Resultat wie Voraussetzung des denkenden Umgangs mit Sachverhalten“ (Rohlfes 2005, S. 68; vgl. Rüsen 2013, S. 156 ff.; Koselleck 2010, S. 99, 2002, S. 40) sind. Wenn dabei berücksichtigt wird, dass der „Startpunkt“ einer Begriffsgeschichte nicht absolut gesetzt werden kann, dann kann durch die zeitliche Kontextualisierung und durch das Ausweisen von Begriffen als Indikatoren und Faktoren der Geschichte (Palonen 2002a, S. 223) eine kritische Distanz zu denselben eingenommen werden, ohne die in den Begriffen kristallisierte Erfahrung (Koselleck 2010, S. 58 ff., 2002, S. 42; Rüsen 2013, S. 158 f.) bereits vorab als überkommen negieren zu müssen. Begriffsgeschichte enthebt auf diese Weise Begriffe ihrer scheinbaren Überzeitlichkeit bzw. Zeitlosigkeit und rekonstruiert die Zeit- und Bedeutungsschichten, die sie in sich tradieren. Gerade weil Begriffe sowohl die vergangenen Erfahrungen und Diskurse als auch die Beschreibungs- und Erfahrungsmöglichkeiten der gegenwärtigen Welt beinhalten (Demirović 2010, S. 68), eignet sich der begriffsgeschichtliche Zugriff und die durch die Historisierung geschaffene Distanz, um Begriffe im Zeitverlauf aufzubrechen und ihren zumeist impliziten normativen Gehalt zu rekonstruieren. So können implizit vorliegende, handlungsinterne normative Standards expliziert werden (Stahl 2013, S. 244; Taylor 1975, S. 156 ff.). Der Wandel in den vergangenen Lebensrealitäten, aber auch die Veränderung im Denken der Menschen, bildet sich im Wandel der Begriffe ab (Koselleck 1979; vgl. Rohlfes 2005, S. 69).

⁵ Die Ausführungen zur Begriffsgeschichte der Mündigkeit schließen an die Ausführungen in McLean 2017, S. 69–72 an, sind hier aber deutlich erweitert.

⁶ Dabei sei etwa auch an den ideologischen Aspekt der Sattelzeithypothese erinnert, auf den im Wesentlichen nichtdeutsche Historiker:innen verwiesen haben (vgl. van Melton 2011; Motzkin 2011).

Entsprechend kann durch das begriffsgeschichtliche Vorgehen Kritik an den Begriffen und an den sie hervorbringenden (historischen) Verhältnissen auf ein Fundament gestellt werden, welches auch immanente Kritik zulässt (vgl. Müller 2019a, S. 226; Jaeggi und Wesche 2009, S. 12; Koselleck 2004a, S. XX; Palonen 2002b; Dreyfus und Rabinow 1987, S. 243 ff.).

Zentrales Argument für das begriffsgeschichtliche Vorgehen ist daher, dass es die Vielschichtigkeit von Begriffen transparent macht und ihnen so ihren dogmatischen Schein zu nehmen vermag bzw. ihren verzerrenden Charakter offenlegen kann. Unterdessen erinnert das begriffsgeschichtliche Vorgehen daran, dass auch die hier vorgestellte Untersuchung selbst Produkt eines spezifischen historischen Standpunkts ist und ebenso einer Historisierung bedarf (vgl. Koselleck 2014, S. 43; Oncina 2016, besonders S. 45). Für die Fragestellung dieser Arbeit hat das begriffsgeschichtliche Vorgehen damit den Vorzug, dass der Begriff der Mündigkeit in den Blick genommen werden kann, ohne dass bereits an dieser Stelle einer spezifischen Bedeutung des vielschichtigen Terminus der Vorzug gegeben werden muss. Zudem gibt es zwischen dem begriffsgeschichtlichen und dem darauffolgenden diskursanalytischen Vorgehen eine große Ähnlichkeit, so dass das Vorgehen in den verschiedenen Teilen der Untersuchung theoretisch miteinander harmoniert (vgl. Klymenko 2019, S. 48 ff.).

Eine umfassende Begriffsgeschichte der Mündigkeit stellt, wie auch Rieger-Ladich (2002, S. 24; vgl. auch Speidel 2014, S. 12) anmerkt, ein Desiderat dar, welches auch in dieser Arbeit nicht gelöst werden kann. Dies gilt vor allem hinsichtlich der zunehmenden Begriffsverwendung in der Bundesrepublik seit 1949. Auch in den Geschichtlichen Grundbegriffen (Brunner et al. 2004) fehlt der Begriff, womöglich weil er hinter den der Emanzipation zurücktritt, mit dem er in der Entstehungszeit der Geschichtlichen Grundbegriffe in den 1960ern und 1970ern teilweise synonym verwendet wurde (vgl. Speidel 2014, S. 14). Die Monographie von Ebersold (1980) beanspruchte zwar eine umfassende Geschichte des Mündigkeitsbegriffs zu schreiben, kann dies aber nicht vollumfänglich einlösen (Speidel 2014, S. 12; Rieger-Ladich 2002, S. 24). Gleichwohl handelt es sich bei diesem Werk um eine nützliche, umfangreiche Sammlung einschlägiger Textstellen, wenn man von einigen abwegigen Schlussfolgerungen des Autors absieht. Der Aufsatz von Manfred Sommer im historischen Wörterbuch der Philosophie (Sommer 1984), wie auch die erweiterte und überarbeitete Fassung dieses Textes (Sommer 1988, S. 117–139), können für die Aufarbeitung des Begriffs neben den Ausführungen von Rieger-Ladich (2002) als zentral gelten. Darüber hinaus sind zum pädagogischen Mündigkeitsbegriff der Beitrag von Benner und Brüggem (2010b) im historischen Wörterbuch der

Pädagogik sowie das zweite und dritte Kapitel in dem Werk „Mündigkeit“ von Dammer und Wortmann (2014) einschlägig. Aus rechtsgeschichtlicher Perspektive sind verschiedene Beiträge aus dem „Handwörterbuch zur deutschen Rechtsgeschichte“, herausgegeben von Cordes (2019), vor allem der Beitrag von Olechowski (2019b) zur Mündigkeit und der Beitrag von Ogris und Olechowski (2019) zur Munt sowie die Bände zur „Deutschen Rechtsgeschichte“ von Karl Kroeschell hilfreich. Da die Geschichte des Mündigkeitsbegriffs nicht nur als eine Geschichte des Fortschritts zu erzählen ist, sondern auch der exkludierende Charakter eine nicht von der Hand zu weisende Rolle spielt (vgl. Kapitel 5.1.1), wird an einigen Stellen der begriffsgeschichtlichen Darstellung exemplarisch auf die Bedeutung des Mündigkeitsbegriffs für die weiblichen Teile der Bevölkerung eingegangen. Denn auch die Auslegung klassischer Bildungstheorien ist von überwältigender Einseitigkeit geprägt, bezieht sie sich doch in der Regel nur auf den männlichen Anteil der Menschheit (Klafki 2000, S. 158). Dadurch soll (ein wenig) dem Eindruck entgegengewirkt werden, dass die Exklusion von Frauen vom Anspruch auf Mündigkeit jemals ein historischer Spezialfall gewesen sei, und bis heute sind nirgendwo, soweit ich dies erkennen kann, die Versprechen der Emanzipation für Frauen im Verhältnis zu Männern gleichwertig eingelöst (vgl. Thurn 2021, S. 93 f.). Abschließend sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass es sich beim Mündigkeitsdiskurs in weiten Teilen um einen Gelehrten Diskurs handelt. Insofern sind die hier vorgestellten begriffsgeschichtlichen Untersuchungen insoweit zu relativieren, als sie zunächst als Aussage über einen Rechts- bzw. Gelehrten Diskurs zu verstehen sind und sicherlich weitere Perspektiven in anderen Diskursen hinsichtlich der Mündigkeit aufzufinden wären (vgl. Klymenko 2019, S. 239; Seifert 1983); so etwa im religiösen Bereich, von dem sich der betrachtete Diskurs nach und nach absonderte und in dem der Mündigkeitsbegriff eine andere Verwendung fand (vgl. bspw. Gremmels 1969).

2.1.1 Mündigkeit als Rechtsbegriff

Etymologisch ist der Mündigkeitsbegriff unter anderem mit dem lateinischen Begriff *manus* (Hand) verwandt und wurde mit Bedeutungen wie Schutz, Schutzherrschaft, Vormundschaft, aber auch dem Brautpreis belegt. In der den Begriff prägenden Sphäre des westgermanischen Privatrechts leitet er sich aus dem Rechtsbegriff der *Munt* und seiner latinisierten Form *mundium* ab. Im Alt- und Mittelhochdeutschen wurde der Begriff als Munt, im Altfranzösischen, Angelsächsischen und Gotischen als Mund verwendet. Im Wesentlichen be-

schreibt er die Selbst- und Eigenständigkeit eines Rechtssubjekts (Ogris und Olechowski 2019; Kluge und Seebold 2011, S. 640; Sommer 1988, S. 137 f., 1984, S. 225; Ebersold 1980, S. 13; vgl. Bessinger 1967, S. 46; Bosworth und Toller [1898] 1964, S. 700). Im Folgenden wird versucht, die mittelalterliche Rechtsvorstellung durch die Schreibweise mit Munt und Mündigkeit gegenüber der neuzeitlichen Vorstellung von Mündigkeit kenntlich zu machen, auch wenn dies nicht an allen Stellen möglich ist. Eine zweite etymologische Linie des Begriffs ist ab dem Spätmittelalter in der mittelniederdeutschen Sprache zu fassen: Im „Deutschen Wörterbuch“ der Brüder Grimm (1885) wird mit Verweis auf das Mittelniederdeutsche Wörterbuch von Schiller und Lübben (1877)⁷ angeführt, dass der Begriff im Mittelniederdeutschen nicht nur als Rechtsbegriff Verwendung gefunden habe, sondern „auch vernünftig, bei verstande, und bevollmächtigt bedeutet“ (Grimm und Grimm 1885, Sp. 2688). Entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass im Mittelhochdeutschen und somit vermutlich bereits im Hochmittelalter eine semantische Nähe zwischen der Mündigkeit und der Verstandesleistung bestand (Lexer 1872, S. 2228; vgl. Speidel 2014, S. 22 f.; Ebersold 1980, S. 26).⁸

Auch wenn in der historischen Forschung infrage steht, ob es sich bei der Munt um eine einheitliche Rechtsvorstellung handelte oder ob eher mehrere Rechtsvorstellungen retrospektiv zusammengefasst wurden, kann davon ausgegangen werden, dass diese Rechtsvorstellung(en) grundsätzlich die Komponente der Herrschaft und Fürsorge nach innen und nach außen Haftung und Schutz beinhaltete(n) (vgl. Ogris und Olechowski 2019, S. 3 f.; Sommer 1984, S. 225; Brunner 1887, S. 71 f.). Am deutlichsten ist dieses Rechtsverhältnis bei der Munt des Vaters über sein Kind zu fassen. In diesem kam dem Vater eine umfassende Verfügungsgewalt und Schutzpflicht gegenüber dem Kind zu. Die Verfügungsgewalt erstreckte sich auf dessen Vermögen, dessen Körper (so hatte der Muntherr hier mindestens das Recht zur Züchtigung) bis hin zu dessen Willen in der Form des Heiratszwangs. Darüber hinaus lässt sich im Schwabenspiegel sogar das Recht zum Notverkauf von Kindern (und Frauen) finden (Laßberg und Reyscher 1840, S. 152/§357; Brunner 1887, S. 75). Die Verfügung über das Leben der *Müntlinge* hatte der *Muntherr* rechtlich gesehen in der

⁷ Dort zu finden unter dem Begriff „mundich“ (Schiller und Lübben 1877, S. 134). Gleichzeitig findet sich dort unter dem Eintrag „muntbor“, „muntborschaft“ und „muntage“ (Schiller und Lübben 1877, S. 135 f.) die rechtliche Bedeutung, welche mit „Schutz“, „Vormundschaft“ und „Mündigkeit“ angegeben wird.

⁸ Zur raum-zeitlichen Einordnung des Mittelniederdeutschen und des Mittelhochdeutschen siehe Bischoff 1983; Polzen 1972, Kapitel III.

Regel wohl nicht, hier überwog die Verantwortung und Schutzpflicht gegenüber dem Müntling in der Form der Fürsorgepflicht. So wird im Schwabenspiegel etwa geregelt, dass es zwar gestattet war, das Kind in großer Not zu verkaufen, jedoch nicht zum Zweck oder auf die Gefahr hin, dass das Kind getötet wird (Laßberg und Reyscher 1840, S. 152/§357). Es ist davon auszugehen, dass die *Muntherrschaft* als Teil des gesellschaftlich hierarchischen Verhältnisses über Mündel, Ehefrauen, Knechte und Mägde sowie Lehrlinge und Handwerksge-sellen diesem Vater-Kinder-Verhältnis rechtlich nachgebildet wurde. In diesem Verhältnis kamen dem Muntherren gegenüber dem Müntling allerdings mehr Rechte zu, während das Verhältnis in der Familie von zahlreichen gegenseitigen Verpflichtungen zwischen Hausherr, Kindern und Ehefrau geprägt war (Conrad 1962, S. 34). Aus dem Muntverhältnis resultierte in der Regel auch ein Gewalt- bzw. Vertretungsrecht des Muntherren über den Müntling. Dies bedeutet, dass der:diejenige, der:die unter einer Munt stand, nach „außen“ am öffentlich Leben in rechtlicher Hinsicht nur durch die Vertretung oder mit der Erlaubnis seines Muntherren partizipieren konnte und nach „innen“ an seine Weisungen gebunden war. Aus dem Vertretungsrecht folgte für den Muntherren aber auch die Haftung bzw. Verantwortung für die Taten „seines“ Müntlings gegenüber anderen (Ogris und Olechowski 2019; Rieger-Ladich 2002, S. 25; vgl. Brunner 1887, S. 71 f.). Diese Verantwortung hatte allerdings weniger eine moralische, denn eine rechtliche Konnotation (Dammer und Wortmann 2014, S. 59).

Die väterliche Munt konnten Söhne in der Regel durch *Abschichtung* verlassen. Aus den wenigen schriftlichen Quellen zum überwiegend mündlich tradierten germanischen Recht, wie etwa dem Schwabenspiegel, geht nicht eindeutig hervor, ob es für die Abschichtung einen gerichtlichen Akt gab (Laßberg und Reyscher 1840, S. 29 f./§59–61). Es ist jedoch zu vermuten, dass die Abschichtung im Vollzug des Unabhängig-Werdens stattfand und damit keine formale Gerichtsentscheidung notwendig war. Klarer kann aus den Ausführungen des Schwabenspiegels (ebd.) geschlossen werden, dass ab einem bestimmten Alter die Abschichtung auch gegen den Willen des Vaters erfolgen konnte – im Rechtsraum des Schwabenspiegels mit 25 Jahren. Alternativ fand eine Abschichtung auch durch den Eintritt in ein Kloster, Gefolge oder Dienstverhältnis statt. Entscheidend für den Prozess der Abschichtung war in jedem Fall das Ausscheiden aus dem väterlichen Haushalt (vgl. Olechowski 2019a, Sp. 1). Damit bezeichnete Müntigkeit als „Selbstmündigkeit“ die Herrschaftslosigkeit bzw. Selbstherrschaft. Sie verweist auf die Möglichkeit und Notwendigkeit sein eigenes (Rechts-)Subjekt zu sein (ebd.). Entsprechend ging mit dem Status der Müntigkeit auch die Notwendigkeit der ökonomischen Unabhängigkeit ein-

her, weil die Unabhängigkeit in der Form eines eigenen Haushaltes finanziert und erhalten werden musste (Rieger-Ladich 2002, S. 26; Rieger 2002, S. 21). Denn bei einem Eintritt in ein Gefolge oder ein Kloster erfolgte zwar die Abschichtung aus der Munt des Vaters, aber der in dieser Weise aus der Munt des Vaters entlassene Sohn wurde nicht selbst mündig, sondern unterlag der Muntherrschaft eines anderen. Stärker als die ökonomischen Voraussetzungen für die Akzeptanz des Ausscheidens aus der väterlichen Munt wurden im Mittelalter jedoch körperliche Merkmale wie Geschlechtsreife und Wehrfähigkeit diskutiert. Die Kampffähigkeiten spielten wohl auch deswegen eine große Rolle, weil es im Rahmen von Gerichtsprozessen zum Waffengang kommen konnte und aus diesem Grund nur derjenige als prozessfähig angesehen wurde, der zumindest potenziell seine Rechte mit der Waffe durchsetzen konnte (Holthöfer 1997, S. 408). Die Schutz- und Selbstständigkeitsbedeutung des Muntbegriffs erstreckt sich demnach so weit, dass nur derjenige mündig war, der sich selbst (und andere) schützen und damit vertreten konnte (Kluge und Seebold 2011, S. 640; Ebersold 1980, S. 17; vgl. Brunner 1892, S. 31).

Im Verlaufe des Mittelalters verstetigte sich die Praxis, die Mündigkeit an ein bestimmtes Alter zu binden. Folglich wurden Formulierungen wie „in die Jahre gekommen sein“ für die Mündigkeit benutzt (Ebersold 1980, S. 18). Dem entspricht auch die Begriffserklärung im Grimmschen Wörterbuch (Grimm und Grimm 1885, S. 2688; vgl. auch Lexer 1872, Sp. 2228). Das jeweils zu erreichende Alter differierte in den verschiedenen Rechtsbereichen zwischen 12 und 25 Jahren (vgl. zu den Altersstufen Rieger-Ladich 2002, Fußnote 13). Weil das Festmachen der Munt an einem bestimmten Alter aber nicht immer problemlos gelang, überwog wohl zunächst die körperliche (und sekundär auch die geistige) Reife als Kriterium zur Gewährung der Mündigkeit. Ohnehin war auch bei der Festlegung eines spezifischen Alters die körperliche und daran gebunden die geistige Reife der jeweiligen Person die ausschlaggebende Idee (vgl. Ebersold 1980, S. 18 f.; Olechowski 2019b, S. 1; Kannowski 2019, S. 1; Brunner 1892, S. 31). Auf diese Weise lässt sich auch die bereits angesprochene Begriffsbedeutung der „mund“ im Sinne von geistigen Fähigkeiten im Mittelniederdeutschen und -hochdeutschen erklären. Durch die zunehmende Bindung an das Alter wurde in der Rechtssprache sukzessive bis zum Ende des 18. Jahrhunderts der Begriff „mündig“ weitestgehend durch „volljährig“ abgelöst (Köbler 2010, S. 56) und hat diese Synonymie bis heute behalten (Langenscheidt 2007). Im Laufe des Mittelalters wurde auf diese Weise der Muntbegriff als Rechtsbegriff zunehmend auf den familiären Kontext beschränkt und damit (wieder) deutlicher auf das Verhältnis von Kindern und Frauen zum männlichen Familienoberhaupt

bezogen (vgl. Ogris und Olechowski 2019, S. 3 f.; Haberkern und Wallach 2001, S. 436 f.).

Frauen konnten rechtlich gesehen zunächst in keinem Bereich mündig werden: Für die Töchter gab es keine Abschtichtung, weil sie in der Regel direkt aus der Munt des Vaters in die ihres Ehemanns oder die eines anderen familiären männlichen Vormunds übergingen.⁹ Alternativ konnten sie auch in die Vogtei und damit in die Vormundschaft eines Vogts eines Nonnenklosters übergehen (Olechowski 2019b, Sp. 1; Sommer 1984, S. 225). Entsprechend kam Frauen auch in den Klöstern in der Regel keine mündige Stellung zu, auch wenn es vor allem für Äbtissinnen eine Erweiterung ihrer rechtlichen Stellung geben konnte (vgl. bspw. Beuckers 2011). Durch die zurückgehende Bedeutung der Sippe und die Lösung der Frage der Munt von der Wehrhaftigkeit (die Frauen in der Regel nicht oder nur eingeschränkt zugestanden wurde) kam es im Verlaufe des hohen Mittelalters auch zu einer Statusverbesserung von zumeist älteren, unverheirateten Frauen und Witwen (die also weder der Vormundschaft des Vaters noch eines Ehemanns unterlagen). Im Spätmittelalter vollzog sich dieser Wandel für alle unverheirateten Frau weitestgehend unabhängig von ihrem Alter, auch wenn das gesellschaftlich gewünschte Ziel die (Wieder-)Verheiratung von Frauen und nicht deren Selbstständigkeit blieb (Ingendahl 2006, Kapitel 3.5). Diese konnten in den meisten Reichsteilen (außer im Norden und Nordosten) viele Einschränkungen ablegen, Handelstätigkeiten nachgehen, vor allem, wenn sie vorher verheiratet waren (Witwenprivileg) und vor Gericht zumindest ihre Vertretung in der Regel selbstständig bestimmen (Holthöfer 1997, S. 410 ff.). Auf der anderen Seite ging dies jedoch auch mit einer Minderung des Zugriffsrechts auf die Mitgift der Frau einher, weil dieses nicht mehr durch die Schutzrechte in einem Muntverhältnis gesichert war. Ursprünglich war die Mitgift als

9 Bei einer Heirat ging die Frau zwar in die Ehevogtei des Ehemanns über und gehörte daher seiner Munt – unterlag also seiner Schutz- und Vertretungsgewalt –, doch blieb sie hinsichtlich des Schutzes auch weiterhin in ihrer Herkunftsfamilie verhaftet. Erst dadurch kam rechtlich die friedensstiftende Funktion von Ehen im Mittelalter zustande (Saar 2002, S. 101–125). Ob es eine muntfreie Ehe in dem hier betrachteten Rechtsraum gab, wird in der neueren Forschung bezweifelt (Ogris und Olechowski 2019, Sp. 3). Immerhin setzte sich die Konsensehe, zumindest in der Theorie, seit dem Ende des 11. Jahrhunderts durch, sodass sich das Zugriffsrecht im Rahmen der Muntherrschaft über den Willen des Kindes durch den Vater abschwächte (Bock 2005, S. 31). Zusätzlich ist davon auszugehen, dass es in der gesellschaftlichen Praxis üblicherweise zu Abschwächungen im Muntverhältnis von Mann und Frau kam (dazu und zur Stellung der Frau im germanischen Recht siehe Brunner 1887, S. 73 ff.; Holthöfer 1997, S. 407 ff.; zur gesellschaftlichen Stellung der Frauen im Spätmittelalter und der Frühen Neuzeit Bock 2005, S. 15 ff.).

Ersatz für den Erbanteil der Tochter gedacht und war im Verlaufe der Zeit mehr und mehr zu einem Instrument des Transfers geworden. Durch ein zunehmendes Zugestehen von Eigenständigkeit wurde der Vermögenswert in einer Ehe, der zur Absicherung der Frau gedacht war, sukzessive ökonomisiert (Bock 2005, S. 32 ff.). Bereits in dieser Tatsache zeigt sich, dass das Zugestehen von Mündigkeit mit ökonomischen Interessen einhergehen kann (und auch heute noch geht).

Die konkreten Ausgestaltungen der Muntverhältnisse divergierten allerdings geographisch und zeitlich erheblich, vor allem hinsichtlich von Fragen nach Verfügung über Besitz und Herrschaftsgewalt. So trat bei der konkreten Ausgestaltung zunehmend die Frage nach der Geschäfts- und Vertragsfähigkeit neben die der Gerichtsfähigkeit, wie sich etwa auch am Beispiel der Privilegien für Witwen zeigt (Kruse 2007, Kapitel 6). Die Munt konnte dabei von einer umfassenden personenrechtlichen Herrschaftsgewalt bis zu einem bloßen Beirat reichen. Hörigen konnte dabei eine Teilmündigkeit zukommen, in deren Rahmen sie sich rechtlich selbstständig vertreten konnten, aber ansonsten unter der Munt des jeweiligen Herren standen. Es zeigt sich somit auch im Rahmen der Munt, dass es „kein gleiches Recht für alle“ gab, sondern dass das Recht „jeweils besonders [für] einzelne Stände und in einzelnen Herrschaftsbereichen“ war (Wesel 2000, S. 60; vgl. Ebersold 1980, S. 17).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass der dem Gewohnheitsrecht entstammende Muntbegriff wechselseitige Abhängigkeiten in der Feudalgesellschaft regelte. In dieser Gesellschaftsordnung spielte das Individuum im Verhältnis zur Sippe, der Familie und zu Institutionen nur eine untergeordnete Rolle. Aber die Frage nach der legitimen Verfügung über Macht, Besitz sowie Verantwortlichkeit von Individuen in diesen Verhältnissen konnte mit dem Muntbegriff auf verschiedenen Ebenen entschieden werden. Damit bildete das Muntverhältnis das Nebeneinander von feudalen, kommunalen und egalitären Personalverhältnissen im Mittelalter ab (vgl. Borgolte 2002, S. 55). Mit der Munt konnte in diesen komplexen Gesellschaftsverhältnissen die Stellung des Individuums zur Gesellschaft näher bestimmt werden. Auf diese Weise kommt dem Muntbegriff im mittelalterlichen Recht neben seiner rechtlichen auch eine gesellschaftliche Dimension zu, weil er einerseits gesellschaftliche Verhältnisse, Macht und Verantwortlichkeiten beschreibt und andererseits angibt, wer zulässigerweise an politischen und juristischen Diskursen partizipieren durfte. Da die Munt nur freien Männern zukommen konnte und die Voraussetzungen recht hoch waren, ist davon auszugehen, dass den meisten Menschen im Mittelalter dieser Status nie vollumfänglich zukam und er eher zur Bezeichnung einer

exkludierenden, dominierenden Position im lokalen sozialen Gefüge benutzt wurde. Der Muntbegriff tauchte in diesem Zusammenhang selten in einer Entwicklungsperspektive auf, sondern schrieb bestimmte gesellschaftliche Rechte und Pflichten binär-dichotom fest (vgl. Rieger-Ladich 2002, S. 27; Ebersold 1980, S. 19). Gleichzeitig schwang in ihm eine Rückbindung an individuelle körperliche und geistige Fähigkeiten mit, die zur Selbstbehauptung dienten. Entsprechend bildete die Selbstständigkeit und die Macht diese auch erhalten zu können, den wesentlichen Kern des Muntbegriffs. Mit dieser ging jedoch einher, dass die Macht nur in wechselseitigen, gesellschaftlichen Verhältnissen zum Preis der Verantwortung zu haben war und die Macht des Vaters, von dem sich die Söhne abschichten konnten, im Wesentlichen mitbestimmte, ob sie die Möglichkeit zur Munt überhaupt besaßen.

Im Rechtsbereich des römischen Rechts, der maßgeblich den modernen juristischen Mündigkeitsbegriff mitbestimmt hat, fehlte ein Äquivalent zur Munt.¹⁰ Trotz des Untergangs Westroms bestand das „römische“ Recht im gesamten Mittelalter fort, wobei es überwiegend als kanonisches Recht vorlag und dem partikularen, mündlich tradierten „germanischen“ Gewohnheitsrecht lange Zeit gemeinhin der Vorzug gewährt wurde (Kroeschell 2008a, S. 19, 47–49, 66 f.; vgl. auch: Wieacker 2016 v.a. zweites Kapitel). Mit dem Begriff der *patria potestas* wurde versucht die (väterliche) Muntherrschaft des germanischen Rechts im römischen Recht zu fassen (Ogris und Olechowski 2019, S. 3). Die *patria potestas* bezeichnet dabei allerdings im römischen Recht ein wesentlich umfassenderes familiäres Gewalt- und Herrschaftsrecht des Haushaltsvorstands bzw. -herren (*pater familias*), als dies im Rahmen der Munt der Fall war: Im römischen Recht stand der Haushaltsvorstand in einem klar definierten und formalisierten Rechtsverhältnis dem Haushalt mit absoluter Gewalt vor und konnte über Leben und Tod sowie über die Freiheit seiner Kinder und Haushaltsmitglieder (der *familia*) verfügen (Bellen 2016, S. 11). Er allein war privatrechtlich betrachtet selbstständig, während alle Mitglieder, die der *familia* angehörten, unselbstständig blieben. *Pater familias* war demnach eine „männliche Person, die kein Familienoberhaupt über sich hat[te]“ (Meincke 2017, S. 51) und frei war, sein eigener Herr zu sein (*sui iuris*). Zur *familia*, und dadurch der Verfügungs Gewalt des *pater familias* unterliegend, gehörten neben allen nicht emanzipierten Verwandten in agnatischer Linie und den mit ihnen verbundenen Angehörigen auch die Diener:innen, Sklav:innen, Tiere, Einrichtungsgegenstände und Gerä-

10 Zum Verhältnis des „germanischen“ Rechts und des römischen Rechts siehe Kroeschell et al. 2008, S. 246–249, 277 ff.; Ranieri 2003, S. 1015; Wesel 2000, S. 57 ff.; Söllner 1990.

te der gesamten familia (Meincke 2017, S. 51; Hausmaninger und Selb 2001, S. 75). Diese äußerst starke Stellung des pater familias schwächte sich allerdings bereits in der römischen Republik ab (Holthöfer 1997, S. 405). Die Gegenstände und Personen, über die der pater familias verfügte, wurden als „in der Hand“ (manus) bezeichnet, worin sich begrifflich eine deutliche Nähe zur Munt äußert. Auch die Frau des pater familias konnte juristisch „in manus“ sein, da sie in der „römischen“ Rechtsordnung zunächst keine Möglichkeit hatte, sich zu emanzipieren. Frauen kam allenfalls ein Ansehen zu, welches auf ihrer „moralischen Ausstrahlung“ beruhte und ihr in der Öffentlichkeit bestenfalls einen „respektablen Rang“ sicherte (Meincke 2017, S. 51; Bellen 2016, S. 11). Im Verlauf der römischen Geschichte konnten Frauen sich, rechtlich gesehen, jedoch erheblich emanzipieren, sodass sie in einigen rechtlichen Bereichen Männern gleichgestellt waren. Hinsichtlich der Rolle der Frau konnte sich das römische Recht in der Regel bei seiner Verschmelzung mit anderen (lokalen) Rechten nicht durchsetzen, sodass größtenteils die lokalen Rechte bestehen blieben, die hinsichtlich der Stellung der Frau in der Regel eine Regression gegenüber dem römischen Recht bedeuteten (Holthöfer 1997, S. 403 ff.). Darüber hinaus verfügte der pater familias im Unterschied zur Muntherrschaft alleinig über das Vermögen, worin sich auch der stärker auf die formalen (Besitz-)Verhältnisse fokussierende Charakter des römischen Rechts zeigt (vgl. Ranieri 2003, S. 1015; Wesel 2000, S. 50 ff.). Im Rahmen der Munt durfte der Vater bzw. Muntherr zwar auch über die Nutzung des Kindesvermögens verfügen, er musste aber sicherstellen, dass die „Substanz“ des Vermögens nicht angetastet wurde. Ähnliches galt auch im Rahmen eines ehelichen Muntverhältnisses, in dem die Substanz der Mitgift erhalten werden sollte (Ogris und Olechowski 2019, Sp. 3). Das Recht des Vaters, als Familienoberhaupt alleinig über das Familienvermögen zu verfügen, erfolgt erst (wieder) in der bürgerlichen Gesellschaft (Honneth 2011, S. 281 f.).

Die Herrschaft des Haushaltsvorstands über ein Mitglied des Haushalts endete entweder mit dem Tod oder mit der *emancipatio* („aus der Hand nehmen“) eines Mitglieds aus dem Haushalt. Bei der *emancipatio* verzichtete der pater familias in einem Rechtsakt auf seine patria potestas gegenüber dem zu emanzipierenden männlichen Familienmitglied, dessen Rechtsstatus sich dadurch änderte. Die *emancipatio* konnte nicht gegen den Willen des pater familias erfolgen und bei grobem Undank oder schwerer Kränkung konnte sie sogar später widerrufen und damit rückgängig gemacht werden (Meincke 2017, S. 53; Ruhloff 2010, S. 279; Grass und Koselleck 2004, S. 153 f.). Das Ausmaß des Anspruchs des pater familias über seine familia ging so weit, dass jedes Familienmitglied einer eigenständigen *emancipatio* bedurfte, d.h. mit der Eman-

zipation eines der (männlichen) Kinder des Haushaltsvorstands ging nicht die Emanzipation dessen männlicher Nachkommen einher, insofern diese vor dem Zeitpunkt der emancipatio geboren wurden (Koch 2019; Meincke 2017, S. 52; Ruhloff 2010, S. 279). Umgekehrt liegt dieser Tatsache der auf das Individuum zielende Gedanke zugrunde, dass jeder für sich selbst eine emancipatio erreichen muss. Die erreichte emancipatio bedeutete die Negation der (Fremd-) Herrschaft durch den Vater. Ein Äquivalent zur Abschichtung, bei der es um die Emanzipation aus der väterlichen Munt durch die Fähigkeit und Möglichkeit der Einrichtung eines eigenen Haushalts ging, war im römischen Recht hingegen nicht bekannt (Olechowski 2019a). Für eine emancipatio reichte also weder ein zunehmendes Alter noch hohe Ämter der männlichen Familienangehörigen. Es gab schlicht keine automatische oder stillschweigende Emanzipation, allein der Wille des pater familias und der rechtliche Akt waren entscheidend (Meincke 2017, S. 53).

Ungeachtet dieser Diskrepanz wurde im Prozess der Zusammenführung des „römischen“ und des „germanischen“ Rechts, der Akt der emancipatio dem Erreichen der Munt gleichgesetzt (Sommer 1988, S. 118). Hierdurch verloren die praktische Fähigkeit und Möglichkeit zur Selbstständigkeit, die im Muntbegriff mitschwang, an Bedeutung. Für die weitere Betrachtung der Mündigkeit bedeutet dies zweierlei: Erstens setzte sich die aus dem römischen Recht stammende Vorstellung fest, dass es jemanden gibt, der ein (rechtliches) Urteil darüber fällen kann und muss, ob jemand mündig ist oder nicht. Diese Vorstellung führte in der Folge zu erheblichen Problemen für den auf die Mündigkeit bezogenen aufklärerischen Emanzipationsbegriff, bei dem ebenfalls in Frage steht, wer berechtigt sein könnte zu entscheiden, ob jemand als emanzipiert anzusehen ist (vgl. Sommer 1988, S. 119). Schließlich handelt es sich bei der römischen emancipatio nicht um eine Selbstbefreiung, sondern um eine Freilassung durch denjenigen, dessen Herrschaft man zunächst unterlag. Zweitens bleibt die Konnotation der Mündigkeit mit der aus der Muntherrschaft resultierenden Verantwortung bestehen und dies, obwohl die aus der patria potestas resultierende Verantwortung deutlich geringer zu veranschlagen ist als die aus der Munt folgende. Im Rahmen der patria potestas kam dem pater familias im Gegensatz zur Munt zwar deutlich mehr Macht über die Angehörigen seiner familia zu, er wurde jedoch (juristisch) in der Regel nicht zur Rechenschaft für die Verfehlungen der Familienangehörigen gezogen. So konnten die Angehörigen der familia eigenständig verklagt werden, ohne dass der Kläger dabei Zugriff auf das Vermögen des pater familias bekommen hätte (Meincke 2017, S. 51 f.). Umgekehrt gerät der Mündige in diesem Begriffsverständnis jedoch für alle Bereiche, in denen er

für mündig befunden wird, unter einen Rechtfertigungszwang. Die zusätzliche Gleichsetzung der emancipatio und später auch der *majorennis* (volljährig) sowie der *pubertas* (geschlechtsreif) mit dem Akt bzw. Prozess des Mündigwerdens hatte entsprechende Rückwirkungen auf die Bedeutung des Muntbegriffs. Die *majorennis* bezog sich im römischen Recht zunächst nur auf die Geschäftsfähigkeit einer Person und hatte wenig mit ihrem Status als *sui iuris* und der emancipatio zu tun (Honsell 2015, S. 30; vgl. Sommer 1988, S. 118). Durch die Gleichsetzung derselben mit der Munt trat die ökonomische Dimension stärker in den Vordergrund. Mündigkeit berechtigt dann zu Eigentum bzw. zur unbeschränkten Verfügung über dasselbe. Analog tritt mit der *pubertas* die eigene Fähigkeit zur sexuellen Reproduktion, viel später dann die sexuelle Selbstbestimmung, in den Fokus des Begriffs.

Es handelte sich bei der rechtlichen Übertragung der Begriffe nicht nur um ein rechtlich-terminologisches Problem, vielmehr fand durch die Gleichsetzung mit anderen Rechtsbegriffen eine wesentlich semantische Veränderung statt: Während im „germanischen“ Recht die Munt einen Gesamtbegriff bildete, der alle oben beschriebenen Aspekte umfasste und diese streng genommen einer Person nur dichotom entweder zukommen oder nichtzukommen konnte, zersplitterte sich der Begriff durch die Zusammenführung mit dem römischen Recht in zahlreiche Teilmündigkeiten. Mit diesem Zerlegen des vollumfänglichen Mündigkeitsbegriffs ging eine Historisierung desselben in Form eines fiktiven juristischen Entwicklungsprozesses einher, der sich auch auf die philosophisch-anthropologische Bestimmung der Mündigkeit auswirkte (Kapitel 2.1.2). Es gab nun nicht mehr *eine Mündigkeit*, sondern diese wurde in *verschiedene (fiktive) Teile der Mündigkeit* unterteilt, die sukzessive, in der Regel an ein bestimmtes Mindestalter gebunden, rechtlich zuerkannt wurden. Durch diese Stufenfolge wurde versucht den Entwicklungsprozess einer Person rechtlich abzubilden (Rieger-Ladich 2002, S. 28; Ebersold 1980, S. 19). In der Logik der Negation eines vorangegangenen unselbstständigen und dem gegenwärtig erreichten selbstständigen Zustands blieb jedoch die Binarität des Entweder-oders erhalten (vgl. Sommer 1988, S. 118 f., 1984, S. 225 f.), auch wenn sich die Reichweite des Urteils über die Mündigkeit einer Person abschwächte, da sie nun auf unterschiedliche Teilbereiche, die sukzessiv zu erreichen sind, verteilt waren (Rieger-Ladich 2002, S. 27). Auf dieser Grundlage verschob sich im Prozess des langsamen Zusammenfließens des „römischen“ und „germanischen“ Rechts der Fokus des Muntbegriffs: Es ging nun weniger um die Ausübung von bestimmten Rechten in vielfältig verflochtenen gesellschaftlichen Verhältnissen und die Möglichkeit, dort aufgrund der eigenen Macht Geltung beanspruchen

zu können, sondern um die Beschreibung von Bereichen, in denen das mündige Individuum neben anderen sein eigener Herr (*sui iuris*) war. Insofern lässt sich am Mündigkeitsbegriff auch der Prozess der Individualisierung aufzeigen.

Nach dieser ausführlicheren Skizze des mittelalterlichen Muntbegriffs und der römischen *emancipatio*, wird im Weiteren die Entwicklung des rechtlichen Mündigkeitsbegriffs komprimierter dargestellt und vor allem auf die Unterschiede des gegenwärtigen rechtlichen Mündigkeitsbegriffs zum Muntbegriff fokussiert. Die Veränderungen der zugrundeliegenden Rechtsphilosophie, insbesondere hinsichtlich eines anthropologischen Mündigkeitsverständnisses im Rahmen der Aufklärung, wird im nachfolgenden Kapitel ausführlich dargestellt. Im gegenwärtigen Recht der Bundesrepublik Deutschland (im Jahr 2022) wird der gestuften, aber binär-dichotomen Rechtslogik folgend, neben dem Alter, nur die dauerhafte „krankhafte Störung der Geistestätigkeit“ (§104 BGB) als Grundlage für die Einschränkung der Geschäftsfähigkeit und damit der Mündigkeit gesehen. An dieser Einschränkung und der seit dem Mittelalter überdauernden Verbindung der Mündigkeit mit Altersstufen (vgl. Kannowski 2019, S. 2) wird deutlich, dass sich die im Mittelalter noch auf körperliche Merkmale (Kampfkraft und Zeugungsfähigkeit) bezogenen Fähigkeiten heute auf die Vernunftfähigkeit und im Besonderen auf die Urteilsfähigkeit beziehen. Diese sollen es einer Person ermöglichen, eine Situation richtig zu deuten und entsprechende Handlungsmöglichkeiten zu nutzen. Diese Verschiebung von körperlichen Fähigkeiten hin zu Vernunftfähigkeiten hat einerseits mit der veränderten Art und Weise der Zivilprozesse zu tun, die den Gerichtskampf nicht mehr als probates Mittel zur Klärung von Rechtsstreitigkeiten ansieht (zum gerichtlichen Zweikampf siehe bspw. Neumann 2010; Kroeschell 2008a, S. 36); andererseits korrespondiert dieser Wandel mit der veränderten Bedeutung des menschlichen Geistes sowie der Vernunft in Humanismus und Frühaufklärung (Benner und Brüggem 2010b, S. 689 f.; vgl. Vogler 2003, S. 335–347; siehe auch das nachfolgende Kapitel), welche auch auf die Rechtstheorie durchschlug.¹¹ In dieser wurden die traditionellen Rechtsvorstellungen auf eine vernunftmäßig

11 Auch wenn die Diskussion der Humanisten auf enge elitäre Zirkel beschränkt blieb, findet sich in diesem ein Diskurs über die Vorzüge des Wissens und des reflektierten Denkens. Der Begriff Mündigkeit wurde in diesem Diskurs allerdings nicht genutzt, da dieser noch durch den Begriff der religiösen Mündigkeit „belegt“ war. Diese Bezog sich nach Luther in der christlich-augustinischen Tradition auf das Wissen um die fortdauernde Unmündigkeit der Menschen und wurde damit konträr zu dem späteren aufklärerischen Mündigkeitsbegriff verwendet (vgl. Benner und Brüggem 2010b, S. 689 f.). Zu einem aktuelleren theologischen Mündigkeitsbegriff, der vor allem aufgrund eines fiktiven göttlichen Endzustands abweicht

begründete naturrechtliche Grundlage gestellt, was sich gegen eine Rechtsordnung, die auf Tradition und theologische Dogmatik beruhte, richtete (Kunz und Mona 2015, S. 62 ff.; Kroeschell 2008b, S. 66, 113; Cassirer [1932] 2007, Kapitel 6). In dieser „modernen“ Vorstellung dominierten die rational-ökonomisch begründeten Zweck-Mittel-Relationen von Individuen untereinander (Simon 2019, S. 1 f.; Eisfeld 2019, S. 3 f.), die sich bereits bei der Übersetzung der Mündigkeit in majorennis als Geschäftsfähigkeit andeutete. Entsprechend kann auch das Interesse vieler Fürsten an einem „aufgeklärten Absolutismus“, der den Untertanen eine gewisse Mündigkeit zuspricht, auch mit dem „ökonomischen Anschluss-Finden“ erklärt werden (Duchhardt 2003, S. 246). Dementsprechend verschob sich die Schutz- und Fürsorgevorstellung, die zentral für den mittelalterlichen Muntbegriff war, dahingehend, dass nun die Fähigkeit zur ökonomischen Selbstständigkeit des Kinds oder einer Person in den Mittelpunkt der Argumentation rückte. In der mittelalterlichen Vorstellung war diese nur eine hinreichende Bedingung für das Erlangen der Munt gewesen (Olechowski 2019a, Sp. 2; Simon 2019, S. 2; Rieger-Ladich 2002, S. 29). So werden etwa bei Christian Wolff, einem zentralen Philosophen der deutschen Aufklärung (vgl. Merle 2004), Kinder gegenüber ihren Eltern von Natur aus mündig, wenn sie sich potenziell selbst versorgen und selbst „regieren“ können. Die Fähigkeit, sich selbst regieren zu können, schließt bei Wolff auch die Vertragsfähigkeit ein. Auf diese Weise wird bei Wolff auf der einen Seite die Fähigkeit zur gesellschaftlichen Selbstregulation und auf der anderen Seite die Fähigkeit zur Sicherung der eigenen Existenz angesprochen. Andere Einschränkungen hinsichtlich der Unmündigkeit einer Person, wie etwa soziale Verhältnisse, Kampf- und Maneskraft oder die Bedingung, dass tatsächlich auch die ökonomischen Mittel zur Verfügung stehen müssen, um selbstständig leben zu können, finden sich bei Wolff ([1736] 2004, S. 124 f.) nicht mehr. Damit schließt der Rechtsbegriff der Mündigkeit in der Aufklärung seinen juristischen Bedeutungswandel ab, auch wenn im Zeitverlauf für das Zukommen der Teilmündigkeiten verschiedene Begründungen und unterschiedliche Mindestalter diskutiert wurden und werden. Im Wesentlichen beschreibt der Begriff auf der rechtlichen Ebene den Status eines Individuums, welches insofern selbstständig ist, als es sich potenziell selbst versorgen sowie im gesellschaftlich zulässigen Rahmen eigene Entscheidungen treffen und für diese Verantwortung übernehmen kann. Damit geht die Möglichkeit einher, rechtlich verbindliche Verträge einzugehen und tendenziell an

und sich im Wesentlichen auf die Beziehung einer Person zu Gott bezieht (Sommer 1988, S. 133 ff.; Gremmels 1969, S. 367 ff.).

einer bürgerlichen Öffentlichkeit zu partizipieren (vgl. Habermas 1990, S. 148 ff.). Gleichzeitig unterliegt das Individuum einer „doppelte[n] Unterordnung [...] nämlich unter die geltenden Gesetze [...] und unter die jeweiligen Bedingungen der ökonomischen Reproduktion“ (Dammer und Wortmann 2014, S. 59). Auch bei Kant, der maßgeblich die aufklärerisch-anthropologische Begriffsbildung des Mündigkeitsbegriffs vorangetrieben hat, findet sich in der Metaphysik der Sitten, 15 Jahre nach seiner Schrift „Was ist Aufklärung?“, eine ganz ähnliche Beschreibung des Mündigwerdens: Kinder werden demzufolge mündig, weil dies der Lauf der Natur ist, und sie werden dies dadurch, dass sie sich potenziell selbst erhalten und reproduzieren können (Kant [1797] 2004, S. 131 f.; Kant 1999c, S. 36 f. Fußnote 1). Damit tritt der Akt der Befreiung, des Selbstständig-Werdens im Kontext des rechtlichen Mündigkeitsbegriff, deutlich zurück und erscheint wie die Nachbildung einer Naturgesetzmäßigkeit (vgl. Rieger-Ladich 2002, S. 30).

Die Umwandlung der naturrechtlichen Begründung zugunsten des bürgerlichen, vorgeblich wertfreien, positiven Rechts¹² führte dazu, dass der juristische Begriff einer allumfassenden Mündigkeit, wie sie in der Munt oder der emancipatio vorlag, im rechtlichen Bereich kaum noch auftrat. So wurde der Mündigkeitsbegriff im preußischen Allgemeinen Landrecht nur noch zur Unterscheidung zwischen Kindern (bis 7 Jahre), unmündigen (bis 14 Jahren) und mündigen Minderjährigen (bis 24 Jahren) verwendet (vgl. Ebersold 1980, S. 21). Seit dem Inkrafttreten des Bürgerlichen Gesetzbuchs am 1.1.1900 tauchte der umfassende Mündigkeitsbegriff bis 1992 nur mittelbar durch seine Negation in der Form des Entmündigungsbegriffs und in der Form der Ehemündigkeit (sowohl im Recht des Kaiserreichs wie im nationalsozialistischen Recht wie auch im Recht der BRD) auf (Olechowski 2019b). Gleichwohl wurden die zahlreichen „Abstufungen“ der Mündigkeit beibehalten, um die juristische Trennschärfe des Begriffs zu erhöhen und den Entwicklungsprozess des Mündigwerdens in einer Stufenfolge abzubilden. Insofern liegen die Teilmündigkeiten juristisch in der Form von Begriffen wie „Religions-Mündig“, „Ehe-Mündig“, „Straf-Mündig“, „Wahl-Mündig“ usw. vor (vgl. Sommer 1988, S. 119, 1984, S. 226). Mündigkeit besitzt im Rechtsdiskurs nach wie vor eine wesentliche Bedeutung für die Zuschreibung von Autonomie in den jeweils durch sie spezifizierten Rechtsbe-

12 In diesem Rechtspositivismus wurde versucht, wertfreie Gesetze, nach dem Muster der Naturwissenschaften, wissenschaftlich zu legitimieren. Eine Grundlage dafür legte die Historische Schule, welche glaubte, aus der Analyse der Geschichte das bereits durch den „Volksgeist“ produzierte, vorhandene und deswegen „positive“ Recht herausarbeiten zu können (Wesol 2000, S. 84 ff.; vgl. Rüsen 1993).

reichen. Es ist dabei der Staat, der die jeweilige Teilmündigkeit im Sinne einer emancipatio gewährt und nicht die Selbstbefreiung der Individuen, die zu entsprechenden Selbstbestimmungsmöglichkeiten führt. Einhergehend mit dieser Wandlung verschwindet auch die emancipatio als Rechtsakt, der ersetzt wird durch eine stillschweigende Emanzipation, durch die die Mündigkeit mit Erreichen eines bestimmten Alters automatisch erfolgt. Frauen und Kinder blieben auch in der Neuzeit zunächst in vielen Teilbereichen unmündig und dies bis weit in die Gesetzgebung der Bundesrepublik Deutschland hinein. Insbesondere erstreckte sich die rechtliche Unmündigkeit von Frauen, auch wenn sie erwachsen waren, auf die Freiheit der Berufswahl und Berufsausübung sowie auf das Wahlrecht, wohingegen die Unmündigkeit der meisten (männlichen) Kinder zeitlich begrenzt war. Formal wurde Frauen mit dem „Gleichberechtigungsgesetz“ von 1957 eine Entscheidungsfreiheit zugesprochen. Tatsächlich wurden Frauen in der Bundesrepublik aber erst 1992, mit der Aufhebung des Nachtarbeitsverbots für Frauen, den Männern in der Berufswahl komplett gleichgestellt. In anderen deutschsprachigen Ländern erfolgte die Gleichstellung bei Fragen der Mündigkeit zum Teil noch später. So wurde die Ehemündigkeit in der Schweiz erst 1996 für beide Geschlechter auf 18 Jahre festgelegt.

2.1.2 Mündigkeit als philosophisch-anthropologischer Begriff der Aufklärung

Wie bereits im vorherigen Kapitel angemerkt, verändert sich im Verlauf der Aufklärung die Begründungsweise der Mündigkeit grundlegend.¹³ Diese Veränderung lässt sich bereits in der deutschen Frühaufklärung, etwa bei Chris-

13 Die Periodisierung der Aufklärung gestaltet sich aufgrund der Wechselwirkung von zahlreichen Ideen, gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Veränderungen äußerst schwierig. Auch ist in verschiedenen Staaten zu unterschiedlichen Zeiten ein sehr differentes, teils ambivalentes und sich sogar widersprechendes Auftreten der mit der Aufklärung verbundenen Ideen und Veränderungen zu beobachten. Wenn in dieser Untersuchung von „der Aufklärung“ die Rede ist, dann ist in der Regel die deutsche Aufklärung gemeint, weil der Mündigkeitsbegriff in dieser, in der hier beschriebenen Form, eine zentrale Rolle spielte. Die deutsche Aufklärung zeichnet sich vor allem durch ihren Versuch einer vernunftmäßigen Kritik aus. Mit dieser wurde auf die „Perfektibilität“ des Menschen, vor allem hinsichtlich der Fähigkeit zum Selbstdenken und eben der Mündigkeit gezielt (Reinalter 2018, S. 131). Zum Begriff der Aufklärung siehe Reinalter 2018, 2006; Mulsow 2014; Stollberg-Rilinger 2011, v.a. Einleitung; Müller 2010, v.a. Kapitel I; Schneiders 2014, S. 49 f.; Stuke 2004; vgl. auch: Koselleck und Solbach 2003. Kant und die an ihn anschließende idealistische Philosophie können dabei einerseits als Vollendung der deutschen Aufklärung,

tian Wolff ([1736] 2004, S. 124 f.), finden und setzt sich dann auch bei Kant fort: Die Grundlage des Muntverhältnisses, die weiterhin in der Vormundschaft des Vaters über seine Kinder gesehen wurde, wurde begründungspflichtig. Die Rechtfertigung der Vormundschaft erfolgte zwar naheliegenderweise durch die Erziehungsaufgabe des Vaters an seinem Kind. Doch hatte sich die Begründung dahingehend verändert, dass er es so zu erziehen hatte, dass es später selbstständig und somit selbstmündig werden konnte (Esser 2009, S. 24 f.; bspw. Hegel [1820] 2015, S. 153 f. [§173–175]). Anders als bei der mittelalterlichen Rechtsvorstellung der Munt wurde das unmündige Verhältnis eines Individuums dadurch bis zu dessen in der Zukunft erfolgenden Emanzipation zeitlich begrenzt. Die Herrschaft über den Unmündigen wurde durch die Unterstützung im Prozess des Mündigwerdens legitimiert. Auf diese Weise wurde der Prozess des Mündigwerdens zur Daueraufgabe der Menschheit, weil immer wieder neue Generationen heranwachsen und mündig gemacht werden sollen (Benner und Brüggem 2010b, S. 691). Der sich neu ergebende Begründungsbedarf entsprang unter anderem einer Veränderung der Rechtstheorie, die mit der Veränderung der Gesellschaft und Wirtschaftsweise zu tun hatte: Die Rechte auf Leben, Freiheit und Eigentum wurden nun nach und nach als natürlich gegebene, vorstaatliche und deswegen nicht ohne rationale Begründung einschränkbare Werte betrachtet (Kunz und Mona 2015, S. 66; vgl. neben Kant und Wolff bspw. auch Locke [1680] 1977, II, §3 ff.). Im Gegensatz zu dem von Hobbes propagierten Leviathan zum Schutz vor dem „bellum omnium contra omnes“ (Hobbes [1642] 2017, Praefatio, Sektion 14; vgl. Hobbes [1651] 2017, u.a. Kapitel 13) verwiesen die Aufklärer:innen auf die Fähigkeit zum eigenständigen Denken sowie auf die Selbstbestimmung des Menschen (Simon 2019, Sp. 3). Auf der materiellen Ebene veränderte sich gleichzeitig das Wirtschaftssystem sukzessive in eine kapitalistische Richtung, was die Vertragsfreiheit seiner Teilnehmer:innen voraussetzte (Plumpe 2019, 64–80; Kocka 2017, 60, 100, 107 f.) und bereits in der Idee des Gesellschaftsvertrags bei Hobbes angelegt war (Riedel 2004, S. 732 ff.; vgl. Cassirer [1932] 2007, S. 266 ff.). Unter Bezug auf Blumenbergs Überlegungen könnte man negativer formulieren, dass die Weltvertrautheit und die Sinngewissheit am Ende des Mittelalters erodiert und an die Stelle die Notwendigkeit der Selbstbehauptung tritt (Regazzoni 2008, S. 60 ff.; vgl. Blumenberg 1996, S. 150 ff.).

aber auch als Versuch zu deren Überwindung verstanden werden (vgl. Rösen 1981, S. 189). Zu den auch in dieser Arbeit unterrepräsentierten Aufklärerinnen siehe Meyer 2009.

Im Rahmen der Durchsetzung dieser (neuen) Rechts- und Ordnungsvorstellung tritt die traditionelle Rückbindung der Mündigkeit an reziproke rechtliche, politische, juristische, sittliche und religiöse Vorstellungen, die für die Anerkennung der Verfügung der Eltern über die Lebensform ihrer Kinder gesorgt hatten, zurück. Diesen Prozess abschließend zerfällt der Mündigkeitsbegriff bei Humboldt in einen juristischen (negativ auf die Ordnungsvorstellung der Gesellschaft gerichtet) und einen bildungstheoretischen Begriff (positiv auf die Selbstbestimmung des Individuums gerichtet). Neben diese bis heute erhaltene rechtliche Bedeutung der Mündigkeit wurde eine ethisch-politische Bedeutung gesetzt, die auf Erziehung des Individuums zur Mündigkeit zielt. Dieser Effekt wird dadurch verstärkt, dass die als „natürlich“ verstandene Einheit von Herrschaft und Gesellschaft denaturalisiert und vernunftmäßig begründet wurde und wird (Brüggen 1998, S. 115) und damit, wie anhand des positiven Rechts beschrieben, wie ein unabänderbares Gesetz erscheint. Im gleichen Maß, wie Individuen in der historischen Entwicklung die Möglichkeit zu eigenen Entscheidungen zugeschrieben wurde und damit die Bedeutung der determinierenden Funktion der Herkunft, sozialen Ordnung und Familie in den Hintergrund trat, stieg auch die Möglichkeit Individuen für das Gelingen und Scheitern ihres eigenen Lebens verantwortlich zu machen (Günther 2002, S. 118; vgl. Honneth 2002c). Zum Erhalt der bestehenden Ordnung in der Form von Recht, Sitte und Religion trat die zukünftige Mündigkeit des Kindes als Begründung für Erziehungsverhältnisse hinzu. Die staatlichen Institutionen sahen sich so dazu legitimiert, die Freiheit der Eltern zugunsten der Freiheit der Kinder einzuschränken. Damit kehrte sich auch die rechtliche, familiäre und erziehungstheoretische Begründung des mittelalterlichen Muntverhältnisses gewissermaßen um, dessen Vorbild die paternalistische Vater-Kind-Vorstellung gewesen war (Benner und Brüggen 2010b, S. 693 f.). In der mittelalterlichen Vorstellung der Munt bedurfte es einer Rechtfertigung um als autonom zu gelten; Verhältnisse der Unmündigkeit waren auf Dauer gestellt und waren in der Gesellschaftsordnung die Regel. Mündigkeit kam nur den Wenigen zu, die sich selbst und andere schützen konnten. In der aufklärerischen Mündigkeitsvorstellung kommt die zugrunde liegende Autonomie bzw. Selbstbestimmungsmöglichkeit und damit die Mündigkeit, zumindest auf der theoretischen Ebene, allen Menschen zu, und es bedurfte einer Rechtfertigung, um diese einzuschränken (vgl. zu den zahlreichen Einschränkungen dieses universellen Anspruchs siehe Kapitel 5.1.1). Mit dieser Entwicklung ging eine sprachlich reflexive Wendung des Mündigkeitsbegriffs einher, die analog etwa zu der des Emanzipationsbegriffs verlief (vgl. Grass und Koselleck 2004, S. 157 ff.; siehe auch Kapitel 5). Diese führte dazu, dass die

Frage nach dem Mündigwerden über den natürlichen Entwicklungsprozess hinausgehend als aktiver und auch steuerbarer Prozess der individuellen Entwicklung verstanden wurde. Durch diese Anbindung an individuelle Eigenschaften und Fähigkeiten stellte sich vor allem hinsichtlich der aus dem römischen Recht übernommenen emancipatio-Vorstellung erneut die Frage nach der Möglichkeit der Selbstbefreiung. Denn befreit sich das Individuum selbst aus seiner Unmündigkeit, so wird das Subjekt und das Objekt der Befreiung im Verhältnis zu der damals herrschenden emancipatio-Vorstellung im römischen Recht vertauscht (vgl. Rieger 2002, S. 21, 25). War es zuvor eine staatlich-gesellschaftliche Institution, die eine passive Person im Rahmen der emancipatio mündigsprechen konnte bzw. musste, so war es im aufklärerischen Emanzipationsprozess das aktive Individuum selbst, das sich unabhängig von der Gesellschaft zu einem mündigen Subjekt machen sollte (vgl. Hufer 2010, S. 16 f.; Kant 1999a, S. 20). Während demnach einerseits rational-ökonomisch begründete Zweck-Mittel-Relationen in den Fokus des aufklärerischen Rechtsverständnisses gerieten (Vertragsverhältnisse und die Zustimmungsmöglichkeiten zu denselben), wurde auf der moralischen Ebene die Frage nach der Möglichkeit des geistigen Unabhängig-Werdens (etwa von traditionellen Gesellschaftsvorstellungen) virulent (Rieger-Ladich 2002, S. 30 f.). In der Fähigkeit zur geistigen Distanzierung wurde nämlich einerseits das Fundament der Emanzipation gesehen und andererseits galt sie als entscheidend für die Frage nach der Willensfreiheit (vgl. Klafki 1986, S. 458). Die Frage nach der Mündigkeit wurde auf diese Weise auch zur Frage nach der Möglichkeit der Selbstbefreiung, eine Implikation, die zuvor nicht in dieser Deutlichkeit mit der Mündigkeit einherging.

Auf der Grundlage dieses vernunftbasierten Menschenbilds wurden unter anderem auch Frauenrechte eingefordert. Diese Forderungen konnten damit legitimiert werden, dass die Vernunftfähigkeit, und daher die Mündigkeit, kein Geschlecht kenne, so etwa im von Christine de Pizan schon 1405 veröffentlichten Werk „Le Livre de la Cité des Dames“ (vgl. Bock 2005, S. 24 f.) oder in „Die Gleichheit der Geschlechter“ von François Poullain de la Barre aus dem Jahr 1763 (vgl. Gerhard 2018, S. 12; vgl. auch Stollberg-Rilinger 2011, S. 160 ff.). Das Werk von Pizan verdeutlicht, dass vernunftmäßige Argumentation, die meist mit der Aufklärung assoziiert wird, bereits mindestens im 15. Jahrhundert beginnt und damit als eine „Reaktion auf den tiefgreifenden Strukturwandel der spätmittelalterlichen und beginnenden frühneuzeitlichen Gesellschaft verstanden“ werden kann (Reinalter 2018, S. 132). All diesen radikal auf der Vernunft fußenden Forderungen wurde allerdings bald durch die verstärkte Hinwendung zu einer anthropologisch-naturalistischen Begründung der Mündigkeit der Bo-

den entzogen bzw. blieb auch der überwiegende Teil der aufklärerischen Diskurse mit ihren impliziten Voraussetzungen traditionellen gesellschaftlichen Annahmen verhaftet. Begründungen für die Einschränkung der Mündigkeit wurden von vielen Denkern der Aufklärung (und nicht nur von diesen) in vielfacher Form gegeben. So wurde bspw. die Fremdbestimmung von Frauen und Kindern mit „natürlichen Gründen“ (sehr wirkmächtig in Rousseau [1762] 1998, S. 385 ff.; aber bspw. auch bei Kant 1992a, S. 27) oder der Ausschluss von ganzen Kulturgruppen mit deren „natürlicher“ Unmündigkeit oder der noch nicht erreichten Mündigkeit begründet (siehe Kapitel 5.1.1). Dieser Mechanismus wird bspw. an der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte (*Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*) vom 26. August 1789 deutlich. In dieser wurden die Rechte für „alle Menschen“ beschlossen, aber tatsächlich wurden damit – in gewisser Weise sehr traditionell – nur die Bürgerrechte von männlichen (mündigen) Bürgern bezeichnet (Bock 2005, S. 73). Allerdings – und das war das Neue an den vernunftmäßig formulierten Menschenrechten – konnte diese Einschränkung der Freiheit auf die männlichen Bürger wiederum immanent durch die universelle Forderung nach Gültigkeit des Anspruchs kritisiert werden (vgl. Mende 2021, S. 36 f., 186–198); so wie dies etwa in Texten wie „*Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne*“ von Olympe de Gouges (1791) geschieht, auch wenn die Wahrnehmung solcher Kritiken in der eigenen Zeit wohl nur limitiert blieb (vgl. Bock 2014).¹⁴ Trotz des formulierten Universalanspruchs der Freiheit und Mündigkeit bedeutet dies bis heute keinesfalls seine reale universale Verwirklichung.

Bestehen bleibt jedoch die Beobachtung, dass im Zuge der veränderten Begründungsgrundlage eine Erklärung für die Unmündigkeit notwendig und einforderbar wurde. Auch wenn diese Begründungsumkehr zunächst nichts an den Lebensumständen änderte und zahlreiche Gründe für den Fortbestand der heteronomen Lebensverhältnisse angeführt wurden, setzte die Diskrepanz zwischen der Proklamation von universellen Werten und deren Realisierung ein erhebliches Potenzial für emanzipative Kritik und deren Einlösung in der gesellschaftlichen Praxis frei. Dies wird etwa an Begriffen wie *Freiheit* und *Gleichheit* deutlich, die ein erhebliches Potenzial für Kritik freisetzen können (vgl. Dipper 2004; Dann 2004). Darüber hinaus eröffnete etwa Kant ([1781/1787] 1998,

14 Gleichsam wurde, auch ohne dass die theoretische Grundlage überhaupt notwendig war, von Frauen das „Recht auf Teilnahme am öffentlichen Leben nicht nur gefordert, sondern bereits ausgeübt“ (Gerhard 2018, S. 10); bspw. indem die Pariserinnen am 5. und 6. Oktober 1789 nach Versailles marschierten (vgl. Gahlings 2009).

S. 43 f.) auch auf theoretischer Ebene die Möglichkeit zur immanenten Kritik der Aufklärung, indem er verdeutlichte, dass alle anthropologischen Aussagen abhängig vom Kontext der jeweiligen Perspektive seien. Ähnliche Gedanken lassen sich auch bei Chladenius (1752, S. 37 f.; vgl. auch Gatter 1768, S. 3–29) in Bezug auf die Aussagekraft historischer Erkenntnisse finden. Unterdessen erweiterte sich durch die Zuschreibung der Mündigkeit auf viele Individuen nicht nur deren Kritikmöglichkeit, sondern auch deren Verantwortlichkeit: Allen mündigen Subjekten konnten ihre Handlungen rechtlich und moralisch zugerechnet werden und daher konnten sie auch für die von ihnen getätigten Handlungen verantwortlich gemacht werden (vgl. Sommer 1984, S. 225; zum Verantwortungsbegriff siehe Kapitel 5.2.6). Die aus der Mündigkeit und der Verantwortung resultierende Geschäftsfähigkeit bildet dabei eine wesentliche Voraussetzung und ein Resultat der bürgerlichen-kapitalistischen Gesellschaftsform, weil jede mündige Person in die Lage versetzt wird, eigenverantwortlich Verträge abzuschließen und für deren Folgen auch in Haftung genommen werden kann.

Der diesen Veränderungen zugrunde liegende philosophisch-anthropologische Mündigkeitsbegriff lässt sich am deutlichsten in Kants Antwort auf die Frage „Was ist Aufklärung?“ (Kant 1999a) fassen, der als prototypischer Text für das aufklärerische Mündigkeitsverständnis gilt (Dammer und Wortmann 2014, S. 58; Benner und Brüggem 2010b, S. 691; Höffe 2010, S. 784). Neu an Kants Vorschlag ist, dass er den philosophischen Gebrauch des Mündigkeitsbegriffs deutlich von dem rechtlichen abtrennt (Rieger 2002, S. 24 f.) und damit gewissermaßen die Frage nach der universellen Mündigkeit der bereits „natürlich Mündigen“ (d.h. jene, die die geistige und körperliche Reife besitzen) entsteht (vgl. Koch 2015):

„Unmündigkeit ist das Unvermögen sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursachen nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliefung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere Aude! Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! [...] Daß aber ein Publikum sich selbst aufkläre, ist eher möglich; ja es ist, wenn man ihm nur die Freiheit läßt, beinahe unausbleiblich. [...] Zu dieser Aufklärung wird aber nichts erfordert als Freiheit; und zwar die unschädlichste unter allem, was nur Freiheit heißen mag, nämlich die: von seiner Vernunft in allen Stücken öffentlich Gebrauch zu machen“ (Kant 1999a, S. 20–22; Herv. i. O.).

Auch wenn in Kants Text der Begriff der Mündigkeit nur negativ bestimmt wird, – so wird im gesamten Text lediglich die Unmündigkeit genannt – be-

steht doch kein Zweifel, dass sich aus dem Text ableiten lässt, was unter der aufklärerischen (Neu-)Definition von Mündigkeit verstanden werden soll (vgl. Dammer und Wortmann 2014, S. 58; Adorno 1971, S. 133): Auf der individuellen Ebene umfasst sie das vernunftmäßige Vermögen zur eigenen Urteilsbildung und (Selbst-)Reflexion.¹⁵ Hinzu kommt maßgeblich das grundsätzliche Freiheitsvermögen des handelnden Subjekts und zentral auch die Motivation (im Text in der Form des Mutes), sowohl die Reflexionsfähigkeit wie auch das Freiheitsvermögen zu nutzen (Koch 2015, S. 1615). Wesentliches Ziel der Mündigkeit ist damit die Selbstbestimmung (Willensfreiheit) und die Möglichkeit, diese auch in die Praxis übergehen zu lassen (Handlungsfreiheit). In Kants negativer Bestimmung verweist die Betonung der Selbstverschuldung zudem auf den moralischen Anteil und die Verantwortung, die mit der grundsätzlich angenommenen Fähigkeit zur Freiheit einhergeht: Da der Mensch eben *nicht nur* Naturwesen ist, welches durch seine Triebe beherrscht wird, *sondern auch* Vernunftwesen, folgt daraus für Kant die Verantwortung diese Freiheitsmöglichkeit zu nutzen und daher vom vernunftbegründeten Reflexionsvermögen Gebrauch zu machen: „Das freie ‚Können‘ ist [...] zugleich mit einem, wie auch immer bestimmten, fordernden ‚Sollen‘ verbunden“ (Speidel 2014, S. 69; vgl. Irrlitz 2015, S. 406; Höffe 2007, S. 205). Speidel (2014, S. 71 f.) verweist zurecht darauf, dass es eben diese Komponente der Verantwortung ist, die auch schon im Muntbegriff mitschwingt und die bei vielen Übersetzungen des Mündigkeitsbegriffs in anderen Sprachen nur in bestimmten Vokabeln mitschwingt. Die Idee der Verantwortung und die Forderung die Vernunftnatur des Menschen gegenüber seiner Triebnatur durchzusetzen, schlägt sich auch in aufklärerischen Vorstellungen zur Kindeserziehung nieder: Sie fokussieren darauf, äußere Strafen durch das Gewissen als „inneren Gerichtshof“ (Kant [1797] 2004, S. 323, 437 f.) zu ersetzen, damit die Kinder das, was sie tun sollen, so internalisieren, dass sie es möglichst ohne explizite Androhung von Strafen und bestenfalls sogar gerne tun (Stollberg-Rilinger 2011, S. 166 f.; vgl. Foucault 1976c). Mündig und verantwortlich sind also auch diejenigen, die die gesellschaftlichen Normerwartungen internalisiert haben. Auf diese Weise wird die Entfaltung der Mündigkeit zu einer zentralen gesellschaftlichen und sittlichen Aufgabe der Moderne. Diese fußt auch auf der Verantwortung, die kritische Rationalität zur permanenten (Selbst-)Reflexion des Lebens- und Selbstverhältnisses zu nutzen.

15 Das Festmachen der Mündigkeit am Vernunftgebrauch findet sich bspw. auch bei Meier 1765, S. 260 ff., 1761, S. 273 ff.; Langemack 1745, S. 24 f. und kann insgesamt als ein Charakteristikum der Aufklärung verstanden werden (Schneiders 2014, S. 131).

Dies bedeutet auch, dass Mündigkeit jeweils anhand der aktuellen gesellschaftlichen und politischen Problemlagen zu konkretisieren ist (Dreyfus und Rabinow 1990, S. 55 ff.).

Das Freiheitsvermögen und die aus diesem resultierende Verantwortung gehen also auch bei Kant, wie bereits im mittelalterlichen Muntbegriff, Hand in Hand, allerdings mit dem Unterschied, dass sie einen wesentlich größeren Personenkreis betreffen (können) und an deren individuellen Entscheidungen rückgebunden wird. Neben der Universalisierung des Begriffs besteht darüber hinaus eine Neuerung darin, dass sowohl die Idee eines natürlichen, anthropologisch begründeten Freiheitsvermögens als auch die Idee einer prozessualen, individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungsaufgabe in ihm zusammen gedacht werden: Das anthropologisch angelegte, universelle und grundsätzlich jedem zugeschriebene Freiheitsvermögen muss erst zur Geltung gebracht werden, um handlungswirksam zu werden (Speidel 2014, S. 211 f.; vgl. Kant [1781/1787] 1998, S. 620–642; Hegel [1820] 2015, S. 153 [§175]). Mit diesem Verständnis der Mündigkeit als langfristige prozessuale Entwicklungsaufgabe geht eine Verzeitlichung des Begriffs einher. Die in der Mündigkeit enthaltene Selbstbestimmung kann daher „als Negation eines vergangenen und Selbstständigkeit als Behauptung eines gegenwärtigen Zustandes“ (Sommer 1988, S. 117). verstanden werden. Diese Entwicklung hatte sich bereits im Kontext des römischen Rechts und durch die Zersplitterung der Munt in Teilmündigkeiten angedeutet. Während die Munt eine deskriptiv-juristische Feststellung real existierender Gesellschaftsverhältnisse in einer binär-dichotomen Logik be- und festschreibt, erfasst und präskribiert der aufklärerische Begriff der Mündigkeit darüberhinausgehend gesellschaftliche Utopie und individuelles Potenzial. Das zugrundeliegende Ziel der aufklärerischen Mündigkeit ist entsprechend die optimale Verwirklichung der individuellen Freiheit eines jeden in einer Gesellschaft, die diese Realisierung unterstützt und bestenfalls sogar vorantreibt. Allerdings steht die Verwirklichung der individuellen Selbstbestimmung und die Selbstbestimmungsmöglichkeit aller in einem konflikthaften Verhältnis zueinander, weil die jeweilige Selbstbestimmung einer Person die Selbstbestimmungsmöglichkeit einer anderen einschränken kann. Darüber hinaus entsteht ein Element der Unfreiheit in der Kant'schen Freiheitslehre dadurch, dass er davon ausgeht, dass man nicht anders handeln kann, als ob man frei sei. Damit ist man gewissermaßen unfreiwillig frei (vgl. Adorno 2006, S. 338 ff.; siehe auch Kapitel 5.2.1 zur Freiheit).

Diese Argumentation Kants ist mit einem geschichtsphilosophischen Fortschrittsdenken verbunden, welches sich in den auf die Aufklärungsschrift fol-

genden Werken entfaltet. In dessen Rahmen wird Mündigkeit und Freiheit wie bereits skizziert nicht mehr nur auf das einzelne Individuum bezogen, sondern als ein die gesamte menschliche Gattung umfassender, langfristiger Entwicklungsprozess verstanden (Dammer und Wortmann 2014, S. 61; Sommer 1984, S. 227; vgl. Koselleck 1989, S. 349–375; Rosen 2010, S. 734 ff.; Adorno 2003d, S. 625; Cassirer [1932] 2007, S. 22 ff.). Der gesellschaftliche Entwicklungsprozess wird in diesem Kontext analog zu einem Entwicklungs- und Emanzipationsprozess eines Kinds betrachtet (vgl. Sommer 1984, S. 227). Mit dieser Analogie verweist Kant und noch stärker die ihm folgenden idealistischen Philosophen geschichtsphilosophisch auf einen als notwendig aufgefassten, naturwüchsigen Entwicklungsprozess der menschlichen Gesellschaft (Stollberg-Rilinger 2011, S. 259 f.; Hübner 2011, S. 17–22, 70–86, 126–130, 179–185; Kolmer 2008, S. 24 ff.; Rohbeck 2004, S. 23 ff.; Cassirer [1932] 2007, S. 208 f.). Der Mündigkeitsbegriff weist in dieser Hinsicht eine typische semantische Veränderung auf, die viele Begriffe in der Neuzeit, verstärkt nach der Französischen Revolution, betrifft. Er greift einen erst zukünftig zu erreichenden Zustand auf, der sprachlich zwar ideell besetzt wird, aber noch errungen und konkretisiert werden muss. Der konkrete Erfahrungsgehalt der Begriffe verringert sich auf diese Weise, wohingegen die Erwartung an sie steigt (Koselleck 1989, S. 113, 349 ff.; vgl. die Begriffe Fortschritt, Emanzipation und Bildung im Kapitel 5.2). Mit anderen Worten: Mündigkeit ist als ein Entwicklungsprozess zu verstehen, der das Individuum ein Leben lang begleitet, sich als gesellschaftliche Entwicklung überdies auf die gesamte menschliche Gattung bezieht und somit die Lebensspanne des einzelnen Individuums überschreitet (vgl. Koselleck 2004a, S. XVI f.). Insofern konfligiert der aufklärerische mit dem juristischen Mündigkeitsbegriff, da der zweite eine eindeutige Entscheidung hinsichtlich der Mündigkeit zu einem bestimmten Zeitpunkt kennzeichnet, während der erste einen fluiden, potenziell nicht abzuschließenden Prozess charakterisiert.

Eine weitere Neuerung an der Kant'schen Mündigkeitsdefinition ist der Verweis auf die Bedeutung der gesellschaftlichen Dimension. Diese kontextualisiert die praktische Verwirklichung der Freiheit und den kritischen Gebrauch der Vernunft, indem diese an die sie konstituierenden gesellschaftlichen Praktiken rückgebunden werden. Mündigkeit ist nun nicht mehr losgelöst von den konkreten gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen, in denen sie realisiert und damit konkretisiert wird, zu denken (vgl. Jaeggi und Celikates 2017, S. 41 ff.; Fischbach 2016, S. 38 ff., 57 f.; Jaeggi 2014, S. 26 ff.; Foucault 2005d). Diese Tendenz zur historischen Kontextualisierung von philosophischen Begriffen setzt sich dann auch im deutschen Idealismus bei Fichte und Hegel fort (vgl.

Fischbach 2016, S. 58). Die Frage nach der Mündigkeit und damit verbunden nach den Freiheitsmöglichkeiten weitete sich so sukzessive auf viele, vielleicht sogar alle Bereiche der Gesellschaft aus, sodass heute beispielsweise die Frage diskutiert wird, wie Mündigkeit in der historisch-politischen Bildung in einer Kultur der Digitalität gelingen kann (bspw. Danker und Schwabe 2017, S. 7; vgl. Dorsch und Kanwischer 2020).

Eine Erklärung für die Ausweitung der Frage nach dem mündigen Verhalten auf andere Bereiche der Gesellschaft ist die durch Kant begonnene und in dessen Folge von Fichte und Hegel fortgesetzte Historisierung der Freiheit und in dessen Zuge auch die der Mündigkeit. Bei Kant blieb die Mündigkeit auf den öffentlichen Bereich beschränkt, worunter ausdrücklich nicht das Verhalten des Individuums in staatstragenden Institutionen fiel, da dieser Bereich von Kant als Privatbereich definiert wurde (vgl. Irrlitz 2015, S. 405; Foucault 2005d, S. 692 f.). Unter Rückbezug auf das, unter anderem durch Hegel und Durkheim geprägte, in einem sozialphilosophischen Verständnis der Mündigkeit stehende holistische Gesellschaftsverständnis rückte nach und nach die gesamte Bandbreite des Sozialen (und Politischen) in den Fokus des Interesses. Der Holismus versteht dabei das Soziale, im Gegensatz zum Individualismus, als etwas Eigenständiges, was mehr ausmacht als die Summe der Individuen, die es bilden. Daher unterliegen die verschiedenen sozialen Teilbereiche auch eigenen Funktionslogiken, die sich reziprok aufeinander beziehen (können). In einer sozialphilosophischen Lesart wird die Gesellschaft gegenüber den sie bildenden einzelnen Individuen insofern als vorrangig gedacht, als diese durch die Gesellschaft in vielfacher Weise geprägt sind (s.u.). Gleichwohl wird heute (in der Regel) nicht bestritten, dass die Individuen durch ihre Handlungen auf die Gesellschaft einwirken können. Infrage steht eher, wie groß der Einfluss sein kann und wie planvoll er verlaufen kann (Jaeggi und Celikates 2017, S. 44 ff.; vgl. Habermas 1990, S. 23 f., 225 ff.; Adorno 2003b, S. 9 f.; Marx [1852] 2009, S. 115; zum Gesellschaftsbegriff in der Kritischen Theorie vgl. auch Ludwig 2019).

Die Ausweitung der Bereiche, auf die sich Mündigkeit bezieht, ging Hand in Hand mit der Entwicklung einer bürgerlichen Öffentlichkeit. In dieser fanden die Ideen der (bürgerlichen) Mündigkeit und Freiheit in der Form einer Vielzahl von Druckmedien Resonanz (Stollberg-Rilinger 2011, S. 115 f.; Habermas 1990). Darüber hinaus wurde die Verbreitung der Frage nach der Mündigkeit sicherlich auch durch den Begriff der Arbeit befördert, der in der ideengeschichtlichen Linie von Kant über Hegel und Marx bis hin zu Adorno entfaltet wurde (vgl. bspw. Adorno 2003 f., S. 178 ff.). Die Entfaltung dieses Arbeitsbegriffs bei Hegel und Marx wird zwar nicht ausdrücklich mit dem