

DIETRICH BENNER, DARIUSZ STĘPKOWSKI
UKSW, Warszawa

KINDHEIT – JUGEND – DEMOKRATIE.
VON DER KONTINGENZ, DEM VERSCHWINDEN
UND DER NORMALISIERUNG DER JUGEND IN MODERNEN
GESELLSCHAFTEN¹

Biologisch wird Kindheit als die Lebensphase von der Geburt bis zur Erlangung der geschlechtlichen Reife, Jugend als die sich hieran anschließende, nach oben offene Zeit bis zum Beginn des Erwachsenenalters definiert. Demokratie dagegen ist ein gesellschaftliches Teilsystem, in dem nicht Kinder und Jugendliche, sondern Erwachsene agieren. Die Partizipation an demokratischen Organisationen und Institutionen fällt also nicht primär in die Kindheit oder in die Jugendzeit, sondern ist weitgehend Erwachsenen vorbehalten. Gleichwohl bestehen zwischen moderner Kindheit, Jugend und Demokratie weitreichende Beziehungen. Sie legen es nahe, im Rahmen eines Symposions über „Jugend in dem Spannungsfeld demokratischer Freiheit“ auch die Übergänge von Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter zu reflektieren, die mit Blick auf die Erziehung eine besondere Relevanz besitzen.

Die hier zunächst abstrakt vorgestellte Trias von Kindheit, Jugend und Erwachsensein ist keine natürliche, sondern eine durch und durch geschichtliche. Sie wurde in der Fassung, in der sie im Folgenden thematisiert wird, erst in der Moderne entwickelt, und soll, folgt man gewichtigen Stimmen, in den zurückliegenden drei bis vier Jahrzehnten an ihr Ende gekommen und im Verschwinden begriffen sein. In Antike und Mittelalter jedenfalls war die moderne Fassung von Kindheit, Jugend und Gesellschaft unbekannt. Der deutsche Begriff „Jugend“ beispielsweise entstand erst um 1800. Und dass moderne Jugend und moderne Demokratie in bestimmten Zusammenhängen stehen, wurde erstmals im 20. Jahrhundert von John Dewey und anderen diskutiert. Zusammenhänge von Kindheit,

¹ Vortrag gehalten während internationalen Symposions der Wissenschaftlichen Franz-von-Sales-Gesellschaft *Jugend in der Sphäre demokratischer Freiheit* (Kutno, den 14. Mai 2011).

Jugend und Demokratie beschäftigen uns heute in unterschiedlichen Kontexten. Insbesondere werden ökonomische, pädagogische, ethische und rechtliche sowie politische Aspekte der vorgestellten Trias thematisiert. Eine der für die Pädagogik besonders interessanten Fragestellungen lautet, wie moderne Kindheit und Jugend historisch von früheren Formen des Aufwachsens und Eintretens in vorgegebene Ordnungen abzugrenzen sind und welche Veränderungen in ihren Beziehungen gegenwärtig beobachtet werden können.

Die folgenden Überlegungen gliedern sich in vier Abschnitte. Im ersten Teil wird daran erinnert, dass in der griechischen *Paideia* Kindheit kaum thematisiert wurde und dass in der Renaissance Veränderungen im Begriff des Menschen entwickelt wurden, die später für den Begriff moderner Kindheit und Jugend bedeutsam werden sollten. Der zweite Teil entwickelt die Begriffe moderner Kindheit und Jugend im Anschluss an Jean-Jacques Rousseau. Der dritte Teil geht auf die Historizität von Kindheit, Jugend und Erwachsenen-dasein ein und setzt sich mit der auf Neil Postman zurückgehenden These vom Verschwinden von Kindheit und des Erwachsenen auseinander. Der vierte Teil hinterfragt diese These. Er sucht zu klären, was heute verschwindet und was bei allem Wandel bleibt, und weist auf zentrale Problemstellungen hin, die auch künftig für die Beziehungen von Kindheit, Jugend und Demokratie bedeutsam sein werden.

1. VON DER KINDHEIT UND JUGEND ALS RANDPHÄNOMENEN DER ANTIKEN *PAIDEIA* (ERZIEHUNG) ZU PICO DELLA MIRANDOLAS REDE „ÜBER DIE WÜRDE DES MENSCHEN“

Unter *Paideia* verstanden die Griechen, die differenzierte Begriffe für die verschiedenen Lebensalter hatten, weniger eine Erziehung von Kindern und Jugendlichen als vielmehr die Bildung des Menschen zwischen Geburt und Tod². Der Begriff Kindheit (*paideiotes*) kommt bei Platon und Aristoteles nur selten vor, z. B. in der *Apologie*, in der Platon/Sokrates bei seiner Verteidigung vor dem Athener Volksgericht sagen lässt, seit seiner frühesten Kindheit vernehme er in sich zuweilen eine Stimme, die ihm davon abrate, etwas Bestimmtes zu tun, zuge-redet aber habe sie ihm noch nie³. Die Stimme, von der Platon spricht, ist das sokratische *Daimonion*, auf das dieser sich berief, wenn er die Anklage zurückwies, die ihm vorwarf, die Götter zu leugnen und die Jugend zu verderben. Sein *Daimonion*, so führt Sokrates aus, halte ihn nicht davon ab, die Anklage damit zu widerlegen, dass er die Götter gesucht, aber nicht geleugnet, und mit den Jugendlichen philosophiert, sie aber nicht in irgendeinem dogmatischen Sinne belehrt zu haben.

² Vgl. W. Jaeger, *Paideia*, Bd. 1-3, Berlin 1934-1935.

³ Vgl. Platon, *Apologie* [31d], in: ders., *Werke in 8 Bänden*, Bd. 1, Darmstadt 1977.

Das Gewissen, über das Sokrates spricht, ist so etwas wie ein negatives Gewissen. Es weist den es vernehmenden Menschen darauf hin, dass er sich in einem konkreten Fall mit Gedanken und Motiven abgibt, die nicht lauter, sondern böse sind, belehrt den Hörenden aber nicht im gleichen Atemzug darüber, was das Gute ist. Für die Klärung der antiken Zusammenhänge von Kindheit, Jugend und Erwachsensein ist von Bedeutung, dass die Rede von einer seit der frühesten Kindheit vernehmbaren Stimme bei Platon/Sokrates keine Lebensalterdifferenzen meint oder begründet, sondern auf eine Stimme verweist, die den Menschen, wenn sie ihm von bestimmten Handlungen abrät, das ganze Leben begleitet. Mit Verweis auf sein *Daimonion* will Sokrates sagen, dass Menschen ein sich zuweilen bemerkbar machendes Vorwissen um das Böse besitzen, das Gute aber nicht in gleicher Weise kennen, sondern nach ihm stets von Neuem suchen. Kinder und Erwachsene unterscheiden sich hierbei dadurch, dass erstere damit anfangen, zwischen gut und böse zu unterscheiden und nach dem Guten zu suchen. Sie stimmen zugleich darin überein, dass diese Suche nicht mit dem Eintritt in das Erwachsenenalter abgeschlossen wird, sondern als Aufgabe und Möglichkeit das ganze Leben lang andauert.

Auch wenn sich die griechische Philosophie nur am Rande auf Kindheit und Jugend einließ, unterschieden die Griechen durch klare Abgrenzungen zwischen Kindheit und Erwachsensein. Sie kannten die Ephebie, unter der sie eine kurze zwischen dem 18. und dem 20. Lebensjahr angesiedelte Lebensphase verstanden, in der angehenden Männern gewisse Kenntnisse von den Gesetzen ihrer Vaterstadt sowie wichtige Techniken des Kampfes zu deren Verteidigung beigebracht wurden⁴. Die Lebensphase der Ephebie fiel bei den Griechen nicht mit der Erlangung der Geschlechtsreife zusammen, sondern begann später als das heutige Jugendalter. Sie bestimmte den Übergang in den Status des Erwachsenen und bereitete junge Männer auf den Eintritt in den Rechtsstatus des Vollbürgers, d. h. auf die Verleihung der Bürgerrechte und die Übernahme von Bürgerpflichten, vor.

Auf die Historizität und Variabilität der Abgrenzungen zwischen Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter verweist, dass in sogenannten einfachen Gesellschaften die Initiation früher stattfindet als beispielsweise in der attischen Ephebie. In Stammesgesellschaften beispielsweise führt die Initiation nicht nur die männlichen Heranwachsenden in die Geheimnisse der Erwachsenen ein, indem an diese die Techniken und Strategien von Jagd und Kampf weitergegeben werden; Initiation macht darüber hinaus auch die weiblichen Heranwachsenden mit besonderen, die Sexualität betreffenden Geheimnissen vertraut. Anders als die Ephebie leitet Initiation stets beide Geschlechter in den Status des Erwachsenseins hinüber.

⁴ Vgl. H.I. Marrou, *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum*, München 1977, S.-198-226.

In ihren theoretischen Reflexionen über die Bildung des Menschen schenken Sokrates, Platon und Aristoteles der Ephebie keine besondere Aufmerksamkeit. Die *Paideia* oder Bildung des Menschen gelangt durch die Ephebie ja an keinerlei Ende. Sie – die Bildung – ist im Grunde nicht einmal eine Angelegenheit, die angemessen zwischen Erwachsenen und Kindern verortet werden kann, sondern ein Beratungsgegenstand, der Erwachsene über die gesamte Lebensspanne beschäftigt. Dass Sokrates angeklagt und verurteilt wurde, die Götter zu leugnen und die Jugend zu verderben, stellte für seine Mitbürger kein im engeren Sinne pädagogisches Verbrechen an Kindern und Jugendlichen dar, sondern wurde als ein politisches Verbrechen interpretiert. Dieses bestand nach Auffassung der Ankläger und der Recht sprechenden Bürger von darin, dass Sokrates die Grundlagen der *Polis* Athen in Zweifel zog, indem er ein Fragen, Argumentieren und Rasonieren kultivierte, welches Mythos und Religion in diskursive Argumentationsformen transformierte und auf diese Weise die Grundlagen der *Polis* öffentlich diskutabel machte.

Was Athen an Sokrates zur Zeit der antiken griechischen Aufklärung als Verbrechen mit dem Tode bestrafte, wurde den an ihrer Bildung arbeitenden Bürgern bei der Wiedergeburt der antiken Aufklärung im Zeitalter der Renaissance nicht nur erlaubt, sondern in gewissem Sinne geradezu als Aufgabe zugewiesen. Um den Wandel im Selbstverständnis des Menschen zu Beginn der Neuzeit zu verstehen, ist es hilfreich, daran zu erinnern, dass schon der antike Mythos und die alte Religion Aufklärung waren. So reflektiert der Mythos von der Erschaffung des Menschen durch Epimetheus, Prometheus und Zeus, dass das Dasein und Leben der Menschen anders als das der Tiere nicht von Natur aus teleologisch geordnet, sondern auf Lernen, Erziehung und Bildung angewiesen ist. Der Mensch wird gemäß seiner natürlichen oder epimetheischen Natur ohne besondere Kenntnisse geboren, er muss aufgrund seiner prometheischen Natur lebenserhaltende Techniken hervorbringen und tradieren, die zum Guten wie zum Bösen gebraucht werden können, und er besitzt aufgrund der von ihm durch Zeus verliehenen Scham ein Unrechtsempfinden, welches es ihm erlaubt, zwischen dem Bösen und dem Guten zu unterscheiden sowie nach dem Guten zu suchen. Diesen bereits in der Theogonie des Hesiod angelegten und bei Platon reflektierten Sachverhalt legt Giovanni Pico della Mirandola Ende des 15. Jahrhunderts in seiner *Oratio de hominis dignitate* (Rede über die Würde des Menschen) in einer spezifisch neuzeitlichen Überformung auch auf die jüdisch-christliche Tradition aus. In dem genannten Essay lässt Pico Gott Vater zu Adam, dem erwachsenen Stammvater der Menschheit, sagen: „Keinen bestimmten Platz habe ich dir zugewiesen, auch keine bestimmte äußere Erscheinung und auch nicht irgendeine besondere Gabe habe ich dir verliehen, Adam, damit du den Platz, das Aussehen und alle die Gaben, die du dir selber wünschst, nach deinem eigenen Willen und Entschluss erhalten und besitzen kannst. [...] Du wirst von allen Einschränkungen frei nach

deinem eigenen Willen, den ich dir überlassen habe, dir selbst deine Natur bestimmen. In die Mitte der Welt habe ich dich gestellt, damit du von da aus bequemer alles ringsum betrachten kannst, was es alles auf der Welt gibt [...]. Du kannst nach unten ins Tierische entarten, du kannst aus eigenem Willen wiedergeboren werden nach oben ins Göttliche”⁵.

Wie im griechischen, jüdischen und christlichen Mythos von der Erschaffung des Menschen ist auch bei Pico vom Menschen als Erwachsenen und nicht vom Kind oder Jugendlichen die Rede. In der *Theogonie* des Hesiod wie in der *Genesis* des Mose wird der Mensch nicht als Kind, sondern als Erwachsener geschaffen. Nicht das Kind, der erwachsene Mensch wird als vom jüdisch-christlichen Schöpfergott Freigelassener, als bildsamer Mensch mit einer offenen Zukunft interpretiert, in der er zur Gottheit aufsteigen, aber auch in das Tierreich hinabfallen kann. Picos Umschrift transformiert den Menschen des antiken Mythos und der biblischen Schöpfungserzählung in den neuzeitlichen Menschen. An die Stelle der in sich geschlossenen antiken *Polis* als Mittelpunkt humaner menschlicher Koexistenz tritt in ihr ein Mensch, der als individueller Mensch Weltmittelpunkt geworden ist. Auch bei Pico ist – zunächst jedenfalls – nur vom Erwachsenen, noch nicht vom Kind und infolge dessen auch noch nicht von der Jugend als einer eigenen Lebensphase des Menschen die Rede. Gleichwohl ist Picos Umschrift, wie im nächsten Abschnitt gezeigt werden soll, grundlegend für das, was schon in der Renaissance und dann deutlicher noch in der Moderne unter Kindheit und Jugend verstanden wird.

2. ROUSSEAUS BEGRIFF MODERNENR KINDHEIT UND IHRE INTERGENERATIONELLEN IMPLIKATIONEN

In Geschichten der Pädagogik wird Rousseau gelegentlich das zweifelhafte Verdienst zugesprochen, die Kindheit entdeckt zu haben. Er selbst hat sich jedoch nicht als Entdecker einer bis dahin unbekannt, durch ihn bekannt gewordenen Kindheit, sondern ganz anders verstanden. Im Vorwort zu seinem 1762 erschienenen pädagogischen Hauptwerk *Émile oder Über die Erziehung* konfrontiert er seine Leser mit einer These, die sich rückblickend als eine Ausweitung von Picos Bestimmung des erwachsenen Menschen auf das Kind und bei genauerem Hinsehen als eine Neubestimmung des pädagogischen Generationenverhältnisses interpretieren lässt. Rousseau behauptet nämlich nicht, die Kindheit erfunden oder entdeckt zu haben, sondern vertritt die geradezu gegenteilige Auffassung, unter modernen Bedingungen sei aus der Kindheit, die früheren Generationen eine vertraute und bekannte gewesen sei, eine unbekannt Kindheit geworden. Rousseaus

⁵ G. Pico della Mirandola, *Oratio de hominis dignitate. Rede über die Würde des Menschen*, Stuttgart 1997, S.-9.

These lautet: „In der Frage, was die Kindheit ist, kennt sich niemand wirklich aus. Je länger man an den falschen Vorstellungen festhält, die man von ihr hat, um so mehr geht man in die Irre. Die Verständigsten von uns halten sich an das, was Menschen als Erwachsene wissen sollen. Sie bedenken hierbei aber nicht, dass die Kinder im Lernen begriffen sind. Sie suchen im Kind den Erwachsenen und begreifen nicht, was es vor diesem Lebensalter ist. Die Untersuchung dieses Zusammenhangs ist der Gegenstand, dem ich die größte Aufmerksamkeit gewidmet habe. [...] Fangt damit an, eure Schüler und Zöglinge zu studieren, denn ihr kennt sie mit Sicherheit nicht“⁶.

Was Rousseau hiermit sagen will, hat er an späterer Stelle mit der auf den Menschen schlechthin, besonders aber auf das Kind bezogenen Aussage genauer gefasst: „Wir wissen nicht, was uns unsere Natur zu sein erlaubt“⁷. Durch dieses Nicht-Wissen unterscheidet sich moderne Erziehung von vormodernen Formen und Konzepten der Erziehung. Während frühere Epochen in der Erziehung vor allem ein Mittel erkannten, um aus Kindern Erwachsene zu machen, muss Erziehung unter modernen Bedingungen anders definiert werden. Denn unter diesen ist die künftige Bestimmung des Kindes nicht länger nur diesem selbst, sondern auch seinen pädagogischen Bezugspersonen unbekannt. Das „Wir“, von dem Rousseau in der Aussage, wir wissen nicht, was uns die Natur zu sein erlaubt, spricht, bezieht sich auf Heranwachsende und Erwachsene zugleich. Es leitet zu einer Frage über, die am Ende des *Ancien Régime*, in der Nähe der Französischen Revolution und in allen Epochen danach eine für moderne Erziehung konstitutive Rolle spielt. Sie lautet: Wie ist Erziehung zu denken, wenn nicht mehr der Geburtsstand und auch nicht die Gesellschaft, in die Menschen hineingeboren werden, und infolge dessen auch nicht die von Erwachsenen aus Gewohnheit oder Willkür vorgenommenen Antizipationen, sondern der Bildungsprozess selbst allererst das Ziel der Erziehung hervorbringt. Wir haben uns heute so sehr daran gewöhnt, dass wir die Zukunft unserer Kinder ebenso wenig wie die eigene im Vorhinein kennen, dass uns die Radikalität der Rousseauschen Rede von der Kindheit als einem unbekanntem Etwas nicht mehr sofort in die Augen fällt. Sie aber zielt darauf, dass nicht nur der abstrakte Mensch und auch nicht allein der Erwachsene, der die Zeit der Erziehung hinter sich hat, als Weltmittelpunkt zu deuten sind, sondern dass dies in einem ganz spezifischen Sinne von jedem Neugeborenen und jedem Kind gesagt werden kann. Der Mensch kommt als Kind mit einer unbestimmten Lernfähigkeit und offenen Zukunft zur Welt. Er bildet sich, unterstützt durch Erziehung, in Wechselwirkung mit dieser Welt sowie mit anderen Menschen, die ebenfalls Weltmittelpunkte sind und an ihrer künftigen Bestimmung, die sie nicht kennen, arbeiten.

⁶ J.-J. Rousseau, *Émile oder Über die Erziehung*, Stuttgart 1965, S.-102f.

⁷ Ebd., S.-45.

Wenn Rousseau seine Leser auffordert, die Kindheit zu studieren, hält er diese dazu an, den Erziehungsroman *Émile* als Skizze zu einer Logik der Erziehung zu lesen, die dem Nicht-Wissen der Erwachsenen um die künftige Bestimmung von Kindern Rechnung trägt, sowie an einer Reflexions- und Beobachtungsmethode zu arbeiten, die Erkenntnisse darüber vermittelt, wie Erziehung vorgehen muss und Kindern lernen können, wenn ihre Zukunft nicht mehr die bekannte alte, sondern eine offene moderne werden soll. Rousseaus *Émile* führt am Beispiel eines imaginären Zöglings in ein Erziehungsdenken und pädagogisches Handeln ein, das aus Bauernkindern nicht mehr Bauern, aus Handwerkern nicht mehr Handwerker und aus Adelligen nicht mehr Adelige macht, sondern – der Tendenz nach – alle Neugeborenen in eine offene und ungewisse Zukunft entlässt, in der sie die Ständegesellschaft verlassen und sich mit anderen auf neue Weise frei vergesellen können.

Rousseaus Begriff der unbekanntenen modernen Kindheit hat Folgen, zunächst für die Begriffe von Jugend und Erwachsensein, dann aber auch für jene moderne Lebensform, die wir heute mit dem Begriff der Demokratie verbinden.

Zwischen dem in sich noch mehrfach gegliederten Lebensalter des Kindes, das seine Bestimmung nicht kennt und dessen Bestimmung auch anderen nicht bekannt ist, und dem Lebensalter des Erwachsenen, der seine Bestimmung schon gefunden hat und an dieser weiterarbeitet, verortet Rousseau das Lebensalter der modernen Jugend als eine neue Lebensphase. Aus der Distanz von 250 Jahren können wir von heute sagen, dass die von Rousseau antizipierte Jugend im 18. Jahrhundert nur wenige, im Verlauf der weiteren Geschichte dann aber immer mehr und heute in bestimmten Gesellschaften nahezu alle Menschen – freilich mit von Rousseau nicht erahnten Komplikationen – durchlaufen. Anders als die Initiation oder die Ephebie ist das moderne Jugendalter keine kurze Phase des Übergangs von der Unmündigkeit zur Wahrnehmung angestammter und durch Geburt vorbestimmter Rechte und Pflichten, sondern eine sich beträchtlich ausdehnende, auf kein vorbestimmtes Ziel hin ausgerichtete Lebenszeit. In dieser befinden sich die Jugendlichen weder im Übergang in eine vorgegebene noch in eine selbstgewählte Bestimmung, sondern in einem ebenso eigentümlichen wie neuartigen Moratorium. Dieses erlaubt es ihnen und legt ihnen dies in gewissem Sinne zugleich auf, die Wahl der eigenen Lebensform und des Berufs eine Zeit lang hinauszuschieben, sich in schulisch organisierten Lehr-Lernprozessen in elementare, allgemeinbildende Sachverhalte zu vertiefen und dadurch eine Vielseitigkeit zu entwickeln, welche bis dahin unbekannte Bildungs- und Experimentierräume, aber auch neue Gefahren und Probleme mit sich bringen.

Die Zeit der Jugend hat viele Dimensionen. Neben die Schul- und der Familienzeit treten freie Zeiten, die im Kreise der Jugend verbracht werden, sowie neue, über mediale Kommunikation vermittelte Zeiten mit veränderten Formen

der Erfahrung, des Lernens und des Lebens, aber auch Krisen, die frühere Generationen nicht kannten und die gemeistert werden müssen⁸. Zentrale Problemzonen der neuen Jugend sind die Übergänge, erst der Übergang von der Familie in Kindergarten und Grundschule und von dieser in die Sekundarschulen, dann der Übergang in berufliche Bildungsgänge und parallel zu diesen der Übergang von der Herkunftsfamilie in selbstgewählte Formen der Vergesellschaftung.

In diesen tritt an die Stelle älterer Formen eines Lernens aus Erfahrung, das im Kontext einer angestammten bekannten Bestimmung und Zukunft stattfand, sich auf Sozialisation gründete und Lernprozesse an konkreten Verwendungssituationen des Gelernten ausrichtete, eine Erziehung, die Erfahrung und Umgang künstlich erweitert und Jugend als ein Moratorium definiert, das es erlaubt, die Bestimmung der Heranwachsenden nicht mehr aus deren Herkunft abzuleiten. Die neue Erziehung will die Freiheit der Wahl der späteren Lebensform und des späteren Berufs offenhalten und neue Übergänge zwischen schulisch organisierten und außerschulischen Formen des Lernens und Lebens sichern helfen.

Rousseaus Begriff moderner Kindheit reflektiert nicht nur Veränderungen im Begriff der Erziehung und den Wandel der Jugend von der Initiation zum *Moratorium*, sondern thematisiert zumindest ansatzweise auch Verschiebungen im Verhältnis der Generationen sowie neue Abhängigkeiten, die in diesem Zusammenhang zwischen Pädagogik, Ökonomie, Moral, Politik und Religion entstehen. Der neue Typus des pädagogisch handelnden Erwachsenen weist diesem nicht mehr die Funktion eines substanziellen Vorbildes, das durch Vormachen zum Nachmachen und Mitmachen auffordert, sondern die eines Lehrers und Erziehers zu, der in seiner Person nicht länger die Zukunft der Heranwachsenden präsentiert. Das allgemeine Bildungssystem vom Kindergarten bis zur Universität funktioniert nicht mehr in Analogie zum Bildungsgang von Lehrlingen, Gesellen und Meistern. Aus Kindern sollen ebenso wenig Kindergärtner wie aus Schülern Lehrer oder aus Studierenden Professoren werden. Vielmehr sollen Jugendliche erwachsen werden und ihre Lebensform, ihren Beruf, ihre politischen Überzeugungen und vieles andere mehr selber wählen.

Was in vormodernen Erziehungsverhältnissen erlaubt war, das Lehren und Lernen durch Vor-, Nach- und Mitmachen, ist in modernen Erziehungsverhältnissen zuweilen sogar untersagt. In Lernbereichen wie Schriftspracherwerb, Sexualkunde, politische Bildung und anderen mehr wird nicht mehr in einer Einheit von Leben und Lernen direkt von und mit dem Lehrer, sondern mit Unterstützung des Lehrers an Exempeln gelernt. Diese aber führen in allgemeine Zusammenhänge ein, deren Bedeutung sich nicht in einer gemeinsamen Praxis von Schülern und Lehrern, sondern in selbstbestimmten und selbstgewählten Handlungen außer-

⁸ Vgl. E.H. Erikson, *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt a. M. 1973.

halb pädagogischer Institutionen erfüllt. Ein besonders eindrucksvolles Beispiel für diesen Wandel findet sich in Wilhelm von Humboldts *Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates* zu bestimmen. Es fand 1794 Eingang in das Allgemeine Preußische Landrecht, das erstmals Erwachsenen – Eltern und Vormündern aller Art – untersagt, was bisher zu ihren nicht-delegierbaren Aufgaben gehört hatte, nämlich für Söhne und Töchter die Ehepartner zu bestimmen und stellvertretend die Berufswahlentscheidung zu treffen. In der modernen Erziehung wirken regierende, gegenwirkende sowie übende und unterrichtende Formen pädagogischen Handelns früherer Zeiten zwar fort. Sie gehen jedoch neue Beziehungen zu Formen einer Erziehung ein, die nicht mehr stellvertretend entscheidet, was aus dem Heranwachsenden wird, sondern Bildungsgänge lehrend und beratend unterstützt und advokatorisch begleitet. Was hierunter zu verstehen ist, führt Rousseau für viele Bereiche aus. So erlernt der fiktive Schüler Émile exemplarisch die Anfangsgründe des Tischlerhandwerks nicht, um Tischler zu werden, sondern damit er Arbeiten lernt und später eine eigene Berufswahlentscheidung treffen kann. Auch moralische Normen und Handlungsweisen sollen nicht mehr durch einfach unmittelbar Sozialisation weitergegeben werden, die aus Söhnen und Töchtern von Herren wieder Herren und Herrinnen und aus Kindern leibeigener Bauern wieder Untertanen machen würde. Moral soll vielmehr ständeübergreifend und Standesschranken überwindend künstlich unter den Perspektiven von Mitleid und Partizipation im Medium ästhetischer Erfahrungen angeeignet und reflektiert werden. Auch die religiöse Erziehung erhält eine neue Gestalt. Der Jugendliche lernt nicht nur die Religion der Väter, sondern auch andere Religionen kennen, und zwar nicht, um den Glauben der Väter zu verlassen, sondern um ihm auf eine freiere Art anzugehören, die tolerant gegenüber anderen Überzeugungen ist.

Allgemeinster Ausdruck des neuen Erziehungsverhältnisses aber sind Verschiebungen in den Beziehungen zwischen Pädagogik und Politik. Während für Aristoteles die Erziehung jener Teil der politischen Praxis war, in dem die Erwachsenen regierend gegenüber Kindern und Heranwachsenden tätig werden, ist Erziehung für Rousseau keine regierende und stellvertretend entscheidende vormundschaftliche, sondern im Wesentlichen eine Freiheit entbindende und unterstützende Tätigkeit. Durch sie werden elementare Kenntnisse und Fertigkeiten entwickelt, Urteilskraft und Partizipationsfähigkeiten ausgebildet, nicht aber Lebensweise und Zukunft auf bestimmte Weise normiert. Die notwendige Verbindung von Regieren und Regiertwerden siedelt Rousseau darum nicht mehr im Raum der Erziehung, sondern im Raum einer Politik an, in der die Erwachsenen an der Gesetzgebung mitwirken und – jedenfalls unter republikanischen Verhältnissen – Untertan und Oberhaupt im Staate zugleich sind. Am Ende unserer Überlegungen werden wir zu diesem Gedanken zurückkehren. Zuvor aber wenden wir

uns der neueren Forschung zu, die sich verstärkt mit dem historischen Wandel von Kindheit und Jugend auseinandergesetzt hat.

3. SOZIALGESCHICHTLICHE VERÄNDERUNGEN IN DEN BEZIEHUNGEN ZWISCHEN KINDHEIT, JUGEND UND ERWACHSENEN UND IHRE WIDERSTREITENDEN REKONSTRUKTIONEN

Die sozialwissenschaftliche und sozialgeschichtliche Forschung des 20. Jahrhunderts hat überzeugende Nachweise für die historisch-gesellschaftliche Konstitution der menschlichen Lebensalter im Allgemeinen sowie der Kindheit und Jugend im Besonderen geliefert. Zwischen den Rekonstruktionen der Historizität von Kindheit und Jugend durch Philippe Aries und Lloyd de Mause und medienwissenschaftlichen sowie sozialwissenschaftlichen Diagnosen zu Entwicklungstendenzen Ende des 20. Jahrhunderts bei Neil Postman und Dieter Lenzen gibt es jedoch interessante Spannungen, auf die wenigstens kurz eingegangen werden soll. Sie lassen sich in der Form zweier Hypothesen einander gegenüberstellen, von denen sich die eine bisher bewahrheitet hat, die andere aber gegenwärtig, wenn die Zeichen und Erfahrungen nicht trügen, falsifiziert wird.

Trotz beträchtlicher Unterschiede in der Wahl der Methoden und Untersuchungsgegenstände, aber auch in der Beschreibung und Beurteilung einzelner Epochen – wie z. B. des Mittelalters – haben sich einige Diagnosen und Hypothesen von Aries und de Mause als haltbar erwiesen. Beide stimmen in ihrer *Geschichte der Kindheit*⁹ bzw. psychoanalytisch und historisch orientierten Rekonstruktion *Hört ihr die Kinder weinen*¹⁰ darin überein, dass sich die moderne Erziehung aus einer für das Mittelalter nachweisbaren sozialisatorischen und partizipatorischen Erziehung über autoritative und autoritäre Formen pädagogischer Praxis zu unterstützenden Formen hin entwickelt hat. Diese werden insbesondere in demokratischen Staaten und Gesellschaften kultiviert und setzen sich dort von der Mitte des 20. Jahrhunderts an allgemein durch. Das Interessante an diesem Befund ist, dass er bei Ariés und de Mause ohne Kenntnisnahme der pädagogischen Theorietradition ermittelt wird, die nur über die Begriffe und deren Geschichte, nicht aber über die Analyse und Rekonstruktion Eingang in ihre Untersuchungen findet. Setzt man die Ergebnisse der historischen Rekonstruktionen von Ariés und de Mause zu den im ersten Abschnitt unternommenen theoriegeschichtlichen Diskursen und Befunden in Beziehung, so kann man sagen, dass die Konzeption einer unterstützenden, Erfahrung und Umgang erweiternden Erziehung, welche Rousseau, Kant, Herbart, Schleiermacher und andere von der Mitte des 18. bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts entworfen haben, unter veränderten

⁹ Ph. Aries, *Geschichte der Kindheit*, München 1975.

¹⁰ L. de Mause, *Hört ihr die Kindern weinen*, Frankfurt a. M. 1977.

Bedingungen im 20. Jahrhundert praktisch wird, in liberalen und demokratischen Gesellschaften immer mehr Menschen erreicht und sich heute anschiekt, eine weltweite Wirksamkeit zu entfalten.

Diesem zugleich sozialwissenschaftlich und theoriegeschichtlich ausgewiesenen Befund lassen sich andere Diagnosen gegenüberstellen. So stellen die mediengeschichtlichen Analysen von Postman und ihre erziehungswissenschaftliche Auslegungen bei Lenzen für das Ende des 20. Jahrhunderts nicht ein fortschreitendes Praktischwerden des modernen Verständnisses von Kindheit, Jugend und Erwachsenenesein fest, sondern konstatieren ein Ende der Kindheit und ein voranschreitendes Verschwinden der Generationendifferenz, das mit einer zeitlichen Ausdehnung von Kindheit und Jugend einhergehe und zum Verschwinden des Erwachsenen führen werde.

Seine Diagnose vom *Ende oder Kindheit*¹¹ stützte der amerikanische Medienwissenschaftler Neil Postman zu Beginn der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts auf die Entwicklung und Verbreitung der Bildmedien. Die Schrift werde, so seine Diagnose, zunehmend durch das Bild abgelöst. Damit aber schwinde allmählich die Unterscheidung zwischen Kind und Erwachsenen, die seit der Erfindung des Buchdrucks und der durch diesen möglich gewordenen Alphabetisierung an die Schrift gebunden gewesen sei, welche den Erwachsenen erlaubte, Geheimnisse vor den Kindern zu haben, und von diesen verlangte, lesen und schreiben zu lernen, um sich so den Zugang zu den Geheimnissen zu erschließen und an dem für sie bis dahin Verborgenen partizipieren zu können. Während die Schrift eine die Generationen unterscheidende Kulturtechnik sei, wirke das elektronische Bild und die durch das Fernsehen möglich gewordene Bildfütterung altersunspezifisch. Sie erreiche jedermann, ohne dass es einer besonderen pädagogischen Vermittlung und Vorbereitung bedürfte. In einer medial sich vermittelnden Welt aber komme dem Erlernen der Schrift keine Bedeutung mehr für das Erwachsenwerden zu. In der Welt der Bilder, die allen Menschen unabhängig von ihrem Lebensalter und ihrer Vorbildung offenstehe, gebe es keine Geheimnisse und Bildungsanstrengungen mehr und verschwinde damit mit der Kindheit auch der Status des Erwachsenen.

Der Berliner Erziehungswissenschaftler Dieter Lenzen hat den Zusammenhang zwischen dem Verschwinden des Kindes und der Auflösung der durch die Schriftkompetenz markierten Generationendifferenz zu auf den ersten Blick widerstreitenden Phänomenen der Ausweitung pädagogischer Berufe in Beziehung gesetzt¹². Unter dem Einfluss der Medien sterbe nicht nur der „Typus Kind“ aus, da „das Fernsehen letztlich für die Kinder alle Geheimnisse von der Sexualität bis zum Krieg lüfte“, mit dem Kind verschwinde auch der sich vom Kind unterscheidende und in seinen Bedürfnissen abgrenzende Erwachsene. Als Beleg für diese

¹¹ Vgl. N. Postman, *Das Verschwinden der Kindheit*, Frankfurt a. M. 1983.

These führt er die „Explosion pädagogischer Berufe“ an, welche zeige, dass es einen Bedarf an pädagogischer Betreuung „nicht mehr nur in (den) ersten Lebensjahren [...], sondern auch im Verein, im Krankenhaus, im Urlaub, am Arbeitsplatz, im Altersheim und zuletzt [...] am Totenbett“ gebe. Folge von alle dem sei, dass durch die zunehmende „pädagogische Betreuung in allen Lebensaltern“ der „Erwachsene als betreuter Mensch notwendigerweise verkindlicht“ werde¹³.

Postmans These von der Ablösung der Schrift durch das Medium Bild hat sich als irrig erwiesen. Neue Medien wie Handys, Internet und Tablett-PC sind inzwischen nicht nur zu Trägern und Übermittlern von Bildern, sondern zugleich zu Medien schriftlicher Weltaneignung und Kommunikation geworden. Auch die Kompetenz, sie zu nutzen, wird durch Bildfütterung nicht vermittelt, sondern ist weiterhin auf schulischen Schriftspracherwerb angewiesen. Ebenso wenig stimmt die These, Bildmedien lüfteten alle Geheimnisse und trügen dadurch zum Verschwinden der Generationendifferenz bei. Heranwachsende können durchaus zwischen dem ersten Kuss, dem sie mittels eines Bildmediums begegnen, und der ersten leiblichen Erfahrung des Küssens und Geküsst-Werdens unterscheiden. Auch führt sich niemand, der beim Bergsteigen zum ersten Mal den Gipfel des Matterhorns erklimmt, um das Geheimnis dieser Erfahrung betrogen, weil er dem Bergmassiv vorher in einem Heidi-Film begegnet ist.

Von weitreichender Bedeutung ist dagegen die von Lenzen festgestellte Ausweitung pädagogischer Berufe, auf die Herman Nohl erstmals in den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts hingewiesen hat¹⁴. Soll es sich bei dieser Ausweitung aber tatsächlich um eine solche pädagogischer Berufe handeln, so muss auch für sie gelten, was Schleiermacher vom Ende der Erziehung gesagt hat, dass dieses nämlich keineswegs bloß am Ende der Kindheit, der Jugend oder irgendeiner anderen pädagogischen Betreuungszeit steht, sondern im Grunde auf jeden pädagogischen Akt folgen muss. Gemeinsame Aufgabe aller pädagogischen Berufe wäre es dann, den Eintritt in pädagogische Interaktionen stets mit der Perspektive eines Endes der Erziehung zu verbinden, das durch den Übergang von pädagogisch unterstützten Lernprozessen in selbständiges Lernen ohne fremde Hilfe sowie durch ein Verlassen pädagogischer Kontexte und den Eintritt in nicht-pädagogischen Handlungsfelder markiert wird¹⁵.

¹² Vgl. D. Lenzen, *Das Verschwinden der Erwachsenen: Kindheit als Erlösung*, in: *Rückblick auf das Ende der Welt*, hrsg. von D. Kamper, Ch. Wulf, Augsburg 1990, S.-126-137: ders., *Professionelle Lebensbegleitung – Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese*, Erziehungswissenschaft 8(1997), S.-5-22.

¹³ D. Lenzen, *Das Verschwinden...*, S.-126f.

¹⁴ Vgl. H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt a.M 1982.

¹⁵ Vgl. D. Benner, D. Stepkowski, *Warum Erziehung in Demokratien nicht politisch fundiert werden kann* (im Druck).

4. VON ZUSAMMENHÄNGEN ZWISCHEN UNBESTIMMTER KINDHEIT, JUGEND ALS MORATORIUM UND DEMOKRATIE

Unter Demokratie verstehen wir nicht nur eine besondere Verfassung des Politiksystems, sondern darüber hinaus eine moderne Form der Vergesellschaftung, in der Menschen jenseits der Schranken von Herkunft und Beruf, Rasse und Religion einander begegnen und miteinander interagieren. Von dieser Lebensform heißt es bei Dewey: *society which makes provision for participation in its good of all its members on equal terms and which secures flexible readjustment of its institutions through interaction of the different forms of associated life is in so far democratic. Such a society must have a type of education which gives individuals a personal interest in social relationships and control, and the habits of mind which secure social changes without introducing disorder* („eine Gesellschaft [...], die für die gleichmäßige Teilnahme aller ihrer Glieder an allen Gütern und für immer erneute biegsame Anpassung ihrer Einrichtungen durch Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Formen des Gemeinschaftslebens sorgt, ist [...] demokratisch. Eine solche Gesellschaft braucht eine Form der Erziehung, die in den einzelnen ein persönliches Interesse an sozialen Beziehungen und am Einfluss der Gruppen weckt und diejenigen geistigen Gewöhnungen schafft, die soziale Umgestaltungen sichern, ohne Unordnung herbeizuführen“¹⁶).

Das persönliche Interesse an sozialen Beziehungen und die Gewöhnung an wechselseitigen Einfluss, den die Einzelnen und die ausdifferenzierten gesellschaftlichen Teilsysteme aufeinander ausüben, sind durch Erziehung nur zu fördern, wenn diese in den Lernenden nicht durch ihre Herkunft und eine vorgegebene Bestimmung definierte Personen, sondern bildsame Wesen erkennt und pädagogisches Handeln nicht zu einem Instrument zur Erreichung irgendwelcher Ziele verkürzt, sondern an die Anerkennung der unbestimmten Bildsamkeit des Kindes und die Ausgestaltung der Jugend als Moratorium zurückbindet.

Die besondere Affinität von unbestimmter Bildsamkeit, moderner Jugend und demokratischen Lebensformen liegt darin, dass moderne Gesellschaften den Übergängen, die in den Bildungsbiographien eine herausragende Rolle spielen, eine besondere Aufmerksamkeit widmen. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, sind hier insbesondere die Übergänge von der Familie in öffentliche Kindergärten und Schulen und von diesen in die außerpädagogischen Handlungsfelder von Arbeit und Sitte, Politik, Kunst und Religion zu nennen. Erziehung kann unter modernen Bedingungen nur gelingen, wenn sie ihr Ende darin findet, dass die Heranwachsenden einen Beruf ergreifen und durch Arbeit für ihre eigene Subs-

¹⁶ J. Dewey, *Demokratie und Erziehung*, Braunschweig 1964, S.-136.

stanz sorgen sowie in die gesellschaftlichen Handlungsfelder eintreten und dort mit anderen selbständig weiterlernen, urteilen und handeln.

Hierum wusste für seine Zeit schon Don Bosco, der in seiner pädagogischen Praxis den Übergängen von der Familie in die Schule und von der Schule in den Beruf und ins Leben eine zentrale Bedeutung einräumte¹⁷. Er verband Erziehung in einer Weise mit religiöser Bildung und Sozialisation, die dem Vers *da mihi animas, caetera tolle* eine ganz neue Bedeutung gab. Der aus *Genesis* 14, 21 stammende, oft kommentierte Spruch der Salesianer Don Boscos, der zuletzt auf der Generalversammlung im Jahre 2008 ausgelegt wurde, lässt viele Interpretationen zu. Mit Blick auf die vorausgegangenen Ausführungen lässt sich den vorhandenen vielleicht noch eine weitere Deutung hinzufügen, die es erlaubt, eine Quer-Verbindung zwischen Don Boscos pädagogischem Programm und Überlegungen herzustellen, die John Dewey 1935 in einem kurzen Zeitungsartikel als *youth question today* (die Jugendfrage von heute) auf den Punkt gebracht hat¹⁸.

In dem genannten Artikel zerlegt Dewey die Jugendproblematik in zwei Teilprobleme. Das Erste thematisiert die Frage: *what we are going to do with and for youth?* (was tun wir mit der und für die Jugend?), das Zweite lautet: *what youth is going to do to us later?* (was wird die Jugend später für uns tun?). Beide Fragen müssen nach Dewey im Zusammenhang betrachtet werden. Der amerikanischen Politik seiner Zeit warf er vor, durch die Gewährung und Unterstützung von Fürsorgemaßnahmen nur das erste Problem anzugehen und dieses dabei so zu behandeln, dass das zweite Problem ungelöst bleibt. In einer demokratischen Gesellschaft dürfe Politik nicht Teile der Jugend zu bloßen Empfängern von Sozialhilfe machen, sondern müsse sie die Voraussetzungen dafür sichern, dass alle Jugendlichen Berufe wählen und im Anschluss an eine entsprechende Ausbildung in diesen auch tätig werden sowie in anderen gesellschaftlichen Feldern aktiv sein können. Mit Blick auf die Jugendarbeitslosigkeit seiner Zeit führt Dewey aus: *the best way to do something of permanent value for present youth and for the future of society is to take the measures that will change the social causes that have produced the present plight* („der beste Weg, etwas von zeitüberdauernder Bedeutung für die Jugend und für die Zukunft der Gesellschaft zu tun, ist Maßnahmen zu treffen, die die sozialen Missstände verändern, welche die aktuelle Notlage verursacht haben“¹⁹). Nur wenn dies gelinge, könne die Jugend als Träger der

¹⁷ Vgl. D. Stępkowski, *Pedagogia przejścia Jana Bosko w ujęciu problemowo-historycznym* [Johannes Boscos Übergangspädagogik unter dem problemgeschichtlichen Gesichtspunkt], in: *Wychowanie w służbie praw człowieka*, hrsg. von J. Gocko, R. Sadowski, Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, Warszawa 2008, S.-149-168.

¹⁸ Vgl. J. Dewey, *Youth in a Confused World*, in: ders., *The Later Works, 1925-1953*, t. 11: *1935-1937*, hrsg. von J.A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale-Edwardsville 1991, S.-353-355.

¹⁹ Ebd., S.-355.

Zukunft Mit-Verantwortung für ein gutes Leben der Alten und ein gutes Aufwachsen neuer Generationen von Heranwachsenden übernehmen.

Deweys Aussage bleibt recht unbestimmt und vage. Bedenkt man, dass das Zusammenspiel unterschiedlicher Teilsysteme in einer demokratischen Gesellschaft stets auf neue Herausforderungen antworten muss, so gewinnt der Satz *da mihi animas, caetera tolle* einen zusätzlichen, tiefen Sinn. Seine ersten drei Worte weisen auf das breite Gebiet des erzieherischen und pädagogischen Handelns hin, das Don Bosco zu Beginn der Industrialisierung in der Mitte des 19. Jahrhunderts mit Blick auf die ganze *anima* – das Gemüt, den Verstand und den Willen – als brach liegend und vernachlässigt vorfand. Er setzte daher auf eine Kultivierung von Gemüt, Verstand und Wille und rief die Salesianer mit den beiden letzten Worten dazu auf, alles das, was aus der Entwicklung des Gemüts, Verstandes und Willens seiner Schützlinge sich entwickeln werde, vielleicht nicht in jedem Fall zu bejahren, aber zu erdulden, auszuhalten und zu tolerieren.

Dabei mag er insbesondere an zwei Bereiche gedacht haben, die Erziehung nicht abschließend entscheiden kann und allein nicht in ihrer Hand hat: den gesellschaftlichen Dialog zwischen der erwachsenen und der heranwachsenden Generation, der nicht zwischen Erziehern und Zöglingen vorweggenommen werden kann, und die Resultate der pädagogischen Bemühungen, die von gut verlaufenden individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungen abhängen, auf die Erziehung angewiesen ist. Hierzu merkte schon Johann Friedrich Herbart, der Mitbegründer der neuzeitlichen Pädagogik, im dritten Buch seiner *Allgemeinen Pädagogik* von 1806 an, es fehlten in der Gesellschaft Räume, in welche die Jugend aus eigenem ernstem Sinn tätig werden und sich auf eine selbst gewählte Berufstätigkeit vorbereiten könne. Dass Don Bosco ein halbes Jahrhundert später solche Räume für benachteiligte Jugendliche zu schaffen suchte, in denen diese ihre Fähigkeiten in einer geschützten Umgebung auch mit Blick auf ihre künftige beruflichen Existenz ausprobieren konnten, ist nicht nur rückblickend von eminent pädagogischer Bedeutung, sondern verweist auf Zusammenhänge zwischen Kindheit und Jugend und Demokratie, die auch heute reflektiert und gestaltet werden müssen.

In vormodernen Gesellschaften stand die Bestimmung der Heranwachsenden weitgehend schon von Geburt an fest. In demokratischen Gesellschaften ist dies grundsätzlich anders. Sollen die schwächsten ihrer Glieder nicht von Arbeitslosigkeit bedroht sein, so gilt es auch heute besondere Vorkehrungen im Rahmen öffentlicher Bildung dafür zu treffen, dass auch für sie Chancen und Wege zur vollen Partizipation am gesellschaftlichen Leben gesichert werden. Nur wer für seine eigene Subsistenz durch berufliche Arbeit sorgen kann, ist in der Lage, seine Lebensform zu wählen und frei von aller Angewiesenheit auf staatliche Hilfe an der Souveränität des Volkes teilzuhaben und die staatliche Politik gemeinsam mit den anderen Bürgern zu kontrollieren.

Darin, dass Don Bosco die Anforderungen von Religion, Arbeit und Bildung gerade mit Blick auf die Jugend in einem offen Raum miteinander kommunizieren ließ, liegt sein doppelter Anteil zur Normalisierung der Jugend als einer neuen Lebensphase in modernen Gesellschaften sowie zur Sicherung von Voraussetzungen für Bildung und Demokratie.

CHILDHOOD – ADOLESCENCE – DEMOCRACY.
THE CONTINGENCY, LOSS AND NORMALIZATION OF THE PHENOMENON
OF ADOLESCENCE IN MODERN SOCIETIES

Summary

Contrary to appearances, childhood and adolescence are not only biological phenomena, but also something overtly historical. Thus, they can and must be considered in the context of democracy.

The article is divided into four parts. First, the authors recall that in Greek *paideia*, childhood was hardly given thought and that it was only the Renaissance that saw changes to the concept of man, which led to crystallizing the concept of modern childhood and youth. The second section reconstructs the meaning of the terms “childhood” and “adolescence” in the views of Jean Jacques Rousseau. The theme of the third part is the historicity of childhood, adolescence and adulthood, which the authors discuss against the background of Neil Postman’s thesis about the disappearance of childhood and adulthood. In the fourth and final section, the authors attempt, first of all, to clarify what really is disappearing forever, and what remains despite transformations, and, secondly, to indicate the central issues in the relationship between childhood, adolescence, and democracy.

Keywords: childhood, adolescence, adulthood, democracy, modern society

DZIECIŃSTWO – MŁODOŚĆ – DEMOKRACJA.
KONTYNGENCJA, ZANIK I NORMALIZACJA FENOMENU MŁODZIEŻY
W SPOŁECZEŃSTWACH NOWOCZESNYCH

Abstrakt

Wbrew pozorom dzieciństwo i młodość nie są zjawiskami jedynie biologicznymi, lecz czymś ze wszech miar historycznym. Wskutek tego można, a nawet trzeba rozpatrywać je w kontekście demokracji.

Artykuł dzieli się na cztery części. W pierwszej autorzy przypominają, że w greckiej *paidei* dzieciństwo nie było prawie w ogóle przedmiotem namysłu i że dopiero w renesansie nastąpiły zmiany w pojęciu człowieka, które doprowadziły do wykrystalizowania pojęcia nowoczesnego dzieciństwa i młodości. Druga część rekonstruuje sens terminów „dzieciństwo” i „młodość” w poglądach Jeana Jacques’a Rousseau. Tematem trzeciej części jest historyczność dzieciństwa, młodości i dorosłości, którą autorzy rozważają na tle tezy Neila Postmana o zanikaniu bycia dzieckiem i dorosłym. W ostatniej, czwartej części autorzy starają się – po pierwsze – doprecyzować, co naprawdę współcześnie znika bezpowrotnie, a co trwa mimo przekształceń, i po drugie, wskazać na centralne problemy w relacji między dzieciństwem, młodością i demokracją.

Noty o Autorach: Dietrich Benner – dr hab., prof. UKSW, kierownik Katedry Podstaw Pedagogiki Ogólnej Wydziału Nauk Pedagogicznych, emerytowany profesor Humboldt-Universität w Berlinie (Niemcy), *doctor h.c.* Aarhus Universitet w Kopenhadze (Dania), *doctor h.c.* Åbo Akademi University w Turku (Finlandia), profesor honorowy East China Normal University w Szanghaju (Chiny), autor 25 monografii i blisko 200 artykułów naukowych z zakresu pedagogiki ogólnej, historii myśli pedagogicznej, teorii wychowania i teorii kształcenia.

Ks. Dariusz Stępkowski SDB – dr, adiunkt w Katedrze Podstaw Pedagogiki Ogólnej Wydziału Nauk Pedagogicznych UKSW, autor monografii *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii J.F. Herbarta i F.D.E. Schleiermachera* i ponad dwudziestu artykułów naukowych.

Słowa kluczowe: dzieciństwo, młodość, dorosłość, demokracja, nowoczesne społeczeństwo