

Parmentier, Michael; Gruschka, Andreas
Der Pädagoge als Intellektueller. Erinnerungen an Klaus Mollenhauer
Pädagogische Korrespondenz (1998) 23, S. 5-24



Quellenangabe/ Reference:
Parmentier, Michael; Gruschka, Andreas: Der Pädagoge als Intellektueller. Erinnerungen an Klaus Mollenhauer - In: Pädagogische Korrespondenz (1998) 23, S. 5-24 - URN: urn:nbn:de:01111-opus-84640 - DOI: 10.25656/01:8464

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-84640>
<https://doi.org/10.25656/01:8464>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@cipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

DAS GESPRÄCH

- 5 *Michael Parmentier / Andreas Gruschka*
Der Pädagoge als Intellektueller
Erinnerungen an Klaus Mollenhauer

DAS AKTUELLE THEMA I

- 25 *Oskar Klemmert*
It's Teamtime
Jenseits des Führerprinzips?

DAS AKTUELLE THEMA II

- 37 *Martin Heinrich*
Vom Überlebenskampf des Homo Faber
Zum technokratischen Mythos der »zukunftssichernden Bildung«
in der öffentlichen Diskussion um TIMSS

DIDAKTIKUM I

- 53 *Karl-Heinz Dammer*
Always look on the bright side of death
»Death Education« als Lebenshilfe?

DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK

- 60 *Andreas Gruschka / Martin Heinrich*
Platons vergessene Kinder
Zur Differenz von Didaktik, Erziehung und Bildung
in Platons Höhlengleichnis

DIDAKTIKUM II

- 76 *Sven Drühl / Thomas Geier*
Didaktik des Durchbruchs
Dietmar Kamper ein Didaktiker wider Willen?

AUS DEN MEDIEN

- 84 *Andreas Gruschka*
Kleider machen Leute
Das Abweichende als das neue Ideal

AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS

- 93 Das Praktikum

16/14
f. Kramers v

VERMISCHTES I

- 95 *Michael Tischer*
Glosse über das Denken

Michael Parmentier / Andreas Gruschka

Der Pädagoge als Intellektueller

Erinnerungen an Klaus Mollenhauer

Wenn dieser Text erscheint, ist Klaus Mollenhauer fast schon ein Jahr tot. Er war der PÄDAGOGISCHEN KORRESPONDENZ als Leser und Autor freundlich zugewandt. Mit den Gesprächspartnern verband ihn eine langjährige Zusammenarbeit: Der eine hat bei ihm studiert, war sein Assistent, in vielen Studien sein Mitarbeiter und später Göttinger Kollege. Der andere hat mit ihm in den letzten 10 Jahren Projekte durchgeführt, zuletzt wurde ein Buch über den Maler Chardin vorbereitet. Mit der gemeinsamen Arbeit entwickelte sich zwischen Klaus Mollenhauer und uns eine freundschaftliche Verbundenheit. Aus ihr und der Dankbarkeit gegenüber dem Toten entstand das Bedürfnis nach diesem Gespräch. Wir wollen versuchen, mit unseren Erinnerungen für den Leser nachvollziehbar zu machen, wie anregend Klaus Mollenhauer für unsere wissenschaftlichen Arbeiten war und welchen Verlust sein Tod für die deutsche Erziehungswissenschaft bedeutet.

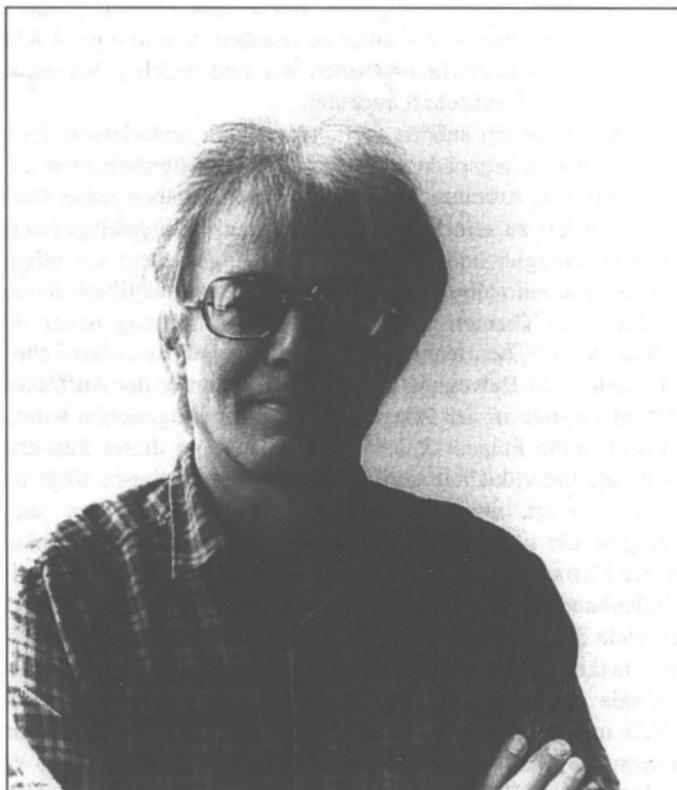
Klaus Mollenhauer hat ein äußerst vielfältiges Werk hinterlassen. Es ist in seiner Bedeutung für die Nachkriegspädagogik schwerlich zu überschätzen. Seine theoretischen und empirischen Arbeiten zur Sozialpädagogik haben diese Disziplin nachhaltig verändert. Die bis zu seinem Tod fortgeführten »sozialpädagogischen Diagnosen« belegen seine Neugier und sein praktisches Engagement vor allem für dieses Feld. Mollenhauer war ein »allgemeiner Pädagoge«, der sowohl mit seinen Reformulierungen traditioneller Themen als auch mit der Einführung neuer Perspektiven, Begriffe, Methoden und Theorieansätze die erziehungswissenschaftliche Diskussion wie wohl kein anderer in Bewegung gehalten hat. Wenn er der Auffassung war, daß sich die Zunft zu bequem in der Pflege ihrer Begriffe eingerichtet hatte, meldete er sich zu Wort und stellte Fragen. Zuletzt verfuhr er so in dieser Zeitschrift mit den Begriffen Identität, Individualität und Bildung. Viele Kollegen fühlten sich durch seine Arbeiten ermutigt, erziehungswissenschaftlichen Projekten auf »fremdem Terrain« zu folgen, die ohne seine Pioniertätigkeit wohl nicht zu denken sind. Die Herausgeber der PÄDAGOGISCHEN KORRESPONDENZ waren dankbar, als ihnen vor 10 Jahren Mollenhauer mit »Diderot und Chardin« einen Text zum Druck anbot, an den sich noch viele Studien zur Bildung im Kindesalter anschließen lassen.

Ohne seine methodologischen und empirischen Arbeiten wäre die sozialwissenschaftliche Wende der Disziplin nicht so erfolgreich gewesen. Er war einer der ersten, der sich mit der Rückkehr zu historischen Themen und theoriegeleiteter Forschung gegen die Verflachung der Wissenschaft zur Demoskopie gewehrt hat. Mollenhauer lenkte den Blick zurück zur Literatur als Quelle erziehungswissenschaftlicher Analysen. Werke der bildenden Kunst führte er in die erziehungswissenschaftliche Hermeneutik ein. In den letzten Jahren hat er ein qualitatives Paradigma

empirischer Bildungstheorie mit dem Buch über »Grundfragen ästhetischer Bildung« stark gemacht.

Klaus Mollenhauer war einer der wenigen erziehungswissenschaftlichen Autoren der Gegenwart, dessen Texte in Lehrwerke von Schulen als Beispiele für eine moderne, sozialwissenschaftlich argumentierende Pädagogik einbezogen wurden. Immer wieder mischte er sich in die öffentliche Debatte ein, wenn es darum ging, Skandalöses als solches kenntlich zu machen, etwa den Skandal der Kinderarmut, bevor die Kommission der Bundesregierung mit diesem Thema die Medien erreichte, oder den der gegenaufklärerischen correctness, als etwa Vertreter der Frauenbewegung der unbequemen Katharina Rutschky das Wort abschnitten und sie physisch attackierten.

Michael Parmentier hat versucht, Mollenhauers Werk und seine Wirkung nachzuzeichnen (vgl. Parmentier 1998). Unser Thema soll keine weitere akademische Würdigung sein. Vielmehr wollen wir uns der faszinierenden Person eines intellektuellen Erziehungswissenschaftlers und Lehrers vergewissern.



MICHAEL PARMENTIER: Mollenhauer hat einige wenige autobiographische Texte verfaßt, einen mit dem schönen Titel »Ego-histoire« und einen zusammen mit Theo Schulze, ein Gespräch in dem Band über drei Generationen in der Erziehungswissenschaft (Mollenhauer 1993, 1998). In diesen Texten stellte er fest, daß biographische »Details entbehrlich« seien, wenn es um die Auseinandersetzung mit der historischen Entwicklung und Bedeutung einer durch eine Person verkörperten Sache gehe. Von daher könnten wir uns in unserer Erinnerung entsprechend bescheiden und uns direkt auf die Rolle des Lehrers und des Erziehungswissenschaftlers beziehen.

ANDREAS GRUSCHKA: Einverstanden, aber wir werden sehen, daß das so einfach nicht getrennt werden kann. Wohl jeder, der Klaus Mollenhauer in den letzten Jahren erlebte, war fasziniert von dem – wie ein Freund ihn einmal charakterisierte – guten, eleganten, intellektuellen Kopf, mit den blitzend neugierigen Augen. Als akademischer Lehrer besaß er eine anziehende Aura, in der die Person, sein geistiger Habitus und seine besondere Zuwendung zu den Studenten integriert war. Er hat nicht nur mit seinen Texten gewirkt.

Du bist früh mit Mollenhauer in Berührung gekommen. Das hatte doch etwas Zufälliges?

M.P.: Allerdings. Es war 1969. Ich hatte gerade mein I. Staatsexamen bestanden und war im Begriff, meinen Referendardienst anzutreten. Da kam Mollenhauer nach Frankfurt. Ich bin zunächst mehr aus Jux und Dollerei ins pädagogische Seminar gegangen. Ich wollte noch nicht in die Schule gehen. '68 ging niemand direkt nach dem Examen in die Schule, sondern in das teach-in und auf die Straße. Anstellungssorgen brauchten wir uns damals nicht zu machen. Der revolutionäre Weltgeist war in Frankfurt erschienen, strittig war allein, in welchem Seminar er sich gerade aufhielt, und genau zu diesem Zeitpunkt kam Mollenhauer. Er zog dort sehr viele der revolutionär gesinnten Studenten an.

A.G.: Was machte gerade ihn bei diesen Studenten so interessant? Ich erinnere mich nicht daran, daß es vor allem die Professoren der Pädagogik waren, die die Revolutionäre zu ihren akademischen Mentoren ernannt hätten.

M.P.: Ich weiß nicht genau, woran es lag. Es kamen mit ihm einige junge und aktionsbereite Assistenten, die mehr oder weniger genauso dachten wie wir Studenten, vielleicht etwas klarer. Außerdem war sein Buch »Erziehung und Emanzipation« (1968) gerade erschienen und hatte für Aufregung gesorgt.

A.G.: Dabei war das Buch doch alles andere als eine Revolutionsfibel, sondern eine eher gemäßigt formulierte Schrift, die zwar mit der alten Pädagogik zu brechen versprach, antipositivistisch argumentierte, die Emanzipation im Titel führte, aber keine Agitation betrieb, wie es damals in vielen Texten üblich war.

M.P.: Ja, nur verglichen mit dem, was man sonst so von Hochschullehrern der Pädagogik zu lesen bekam, war das doch schon einigermaßen aufregend.

A.G.: Ich erinnere mich daran, daß der Text für viele Studierende so etwas wie eine intellektuelle Versicherung darstellte. Wo sie beschlossen, sich etwa an einer Methodologiedebatte zu beteiligen, wurde vor allem Mollenhauer zitiert. Aber hat seine Kritik am Positivisten Brezinka ausgereicht, um ihn in Frankfurt für Studenten so attraktiv zu machen?

Mir wurde erzählt, wie Klaus Mollenhauer im Weniger-Kreis in Göttingen als jun-

ger Mann »ankam«. Er erschien als pädagogischer James Dean: äußerlich ihm ähnelnd, klein, jugendlich, unkonventionell, vielleicht aufsässig, auf jeden Fall eigen-sinnig. Und genauso, als gealterter James Dean ist er mir vorgekommen, als ich ihn persönlich kennenlernte. Ihm ging alles steif Akademische ab, er hatte nichts vom Habitus der herrschenden Klasse, des akademischen Establishments, gegen das die APO sich auflehnte.

M.P.: Das ist wahr, aber für die meisten von uns ist damals etwas anderes bedeut-sam gewesen. Mollenhauer befriedigte das Interesse der Linken an Praxis. Vorher hatten wir vor allem Theoretisches, Philosophisches, Ökonomisches, Ästhetisches gelesen, nun suchten viele einen Übergang zur Praxis. Und die Pädagogik bot die beste Gelegenheit dazu. Ich denke dabei an die antiautoritären Kinderläden, an die Obdachlosen-Spielstuben und die Heimpädagogik. Hier fand bzw. schuf sich die Studentenbewegung ihre Praxisfelder. Mollenhauer war an dieser Stelle offen und engagiert. Und dann kam noch etwas hinzu, was seine Attraktivität bei den jungen Systemveränderern vielleicht am ehesten erklärt: Er konnte auf die Leute eingehen, er verbreitete eine Atmosphäre, in der man nicht nur frei über alle damals heißen Themen diskutieren konnte, sondern auch noch den Eindruck hatte, ernst genommen zu werden.

A.G.: Er war Professor und in seinem Auftreten gleichzeitig ganz unprofessoral?

M.P.: Mollenhauer hat sich keiner Diskussion entzogen, schon gar nicht im Seminarrat, der halbparitätisch besetzt war und manchmal außerhalb von Frankfurt irgendwo in einer Bildungsstätte im Taunus tagte. Dort wurden die Debatten mehrere Tage und Nächte lang geführt. Aber er hat sich dabei nie irgendwie »mimikryhaft« den jeweils herrschenden Auffassungen in der Studentenschaft, die damals bei uns in Frankfurt in rote und grüne Zellen und diverse K-Gruppen fraktioniert war, angepaßt. Er war kein einfacher Kombattant der Studenten. Er hat mit ihnen immer als ihr Kritiker diskutiert.

A.G.: Kann es sein, daß es unter den Pädagogik-Professoren dieser Zeit gar nicht so leicht war, jemanden zu finden, dessen Fähigkeit zu geistiger Erregung irgendwie heranreichte an die Personen, die als Mentoren der 68er gewirkt haben? Wer Adorno/Horkheimer und auch Marcuse gelesen und erlebt hatte, der sah in den meisten Wissenschaftlern unseres Faches doch einen Abstieg ins betulich selbstgenügsam Akademische. Natürlich gab es auch in der Philosophie und der Soziologie vor-wiegend Langweiler. Wenn man sich von der kritischen Theorie ab- und der aka-demischen Pädagogik zuwandte, wo konnte man sich dann aufgehoben fühlen? Ich nehme an, daß Mollenhauer einer der ganz wenigen war, bei dem die Zuwendung zur Pädagogik nicht mit dem Eintritt ins intellektuelle Mittelmaß bestraft wurde.

M.P.: Ja, er war seinem ganzen Habitus nach ein kritischer Intellektueller. Das gab es unter den Pädagogen nicht so häufig. Und er hatte in jeder Hinsicht seinen eigenen unverwechselbaren Stil. Das unterschied ihn auch von den kritischen (Bildungs-)Theoretikern, die wir in Frankfurt hatten. Heydorn z. B. galt ebenfalls als ein Meisterdenker. Aber viele von uns in Frankfurt haben ihn damals nicht gelesen. Wir dachten wohl: Da tritt jemand so auf und schreibt wie die Giganten der kritischen Theorie, suchen wir doch lieber gleich das Original auf, nicht die pädagogische Ableitung. Differenzierungen haben wir nicht gemacht.

Mollenhauer wirkte da ganz anders: In den Augen der Kommilitonen, an die ich jetzt denke, wies er sogar über Adorno/Horkheimer hinaus. Auch wenn dich das vielleicht ärgert: Er schien aus der Sackgasse der »Dialektik der Aufklärung« hinauszuführen. Adorno hatte, wenn man es böse formulieren will, zu akademischen Exerzitien inspiriert und einen gelegentlich etwas selbstgenügsamen Seminar marxismus begünstigt. Mollenhauer dagegen stand für eine durch eigene empirische Forschung aufgeklärte, eingreifende Praxis zur Überwindung überflüssig gewordener Herrschaft. Bei den Großen hatten die Studenten außerdem so etwas wie praktische Solidarität getestet und sich verraten gefühlt. Bei Mollenhauer merkten sie, der schließt sich nicht an, aber er schließt auch nicht aus, er bricht keine Diskussion ab, der holt nicht die Polizei!

A.G.: Kann man diese Solidarität ganz praktisch verstehen, etwa so wie es mir erzählt worden ist, daß die Wohnung Mollenhauer in dieser Zeit eine sozialpädagogisch-polytechnische Klinik war, eine Anlaufstelle für sozialpädagogische Fälle, Projekte etc.?

M.P.: Ja in einer bestimmten Phase war es so, wenn auch vielleicht nicht gerade polytechnisch. Mollenhauers Offenheit und die seiner Frau Susanna war schon beeindruckend. Sie zeigte sich auch im Bereich der akademischen Selbstverwaltung. Er hatte die schon erwähnte »Halbparität« im Seminar eingeführt und war dadurch als Lehrstuhlinhaber gegenüber den studentischen Vertretern hoffnungslos in die Minderheit geraten. Aber er wollte das so. Nach seiner Überzeugung sollte im universitären Diskurs nicht die Position, die einer innehat, oder die Funktionsrolle, die er spielt, sondern nur die Kraft des besseren Arguments zählen. Vielleicht war es Blauäugigkeit, vielleicht Fehleinschätzung, in der damaligen Wirklichkeit wurde dieses Modell jedenfalls sehr schnell wieder zu Grabe getragen. Der entscheidende Konflikt brach auf – wie gewöhnlich – bei einer Stellenbesetzung. Als das freie Spiel der Argumente, der berühmte »herrschaftsfreie Diskurs«, den Mollenhauer anstrebte, in ein power game umschlug, kamen ihm, wie er in einem Brief an die Mitglieder des Seminarrates des Pädagogischen Seminars am 9.11.1969 schrieb, »Zweifel an der Vernunft der Halbparität«. Dort heißt es weiter, ich zitiere einmal:

»Zum ersten Mal ist ziemlich unverhüllt mit Drohungen diskutiert worden. Eigene inhaltliche wissenschaftliche Entscheidungen wurden verbunden mit dem Hinweis darauf, daß Mehrheitsentschlüsse im Seminar diese Entscheidungen gegen andere durchsetzen sollten, mit dem Ziel, die wissenschaftliche Tätigkeit der Lehrpersonen in Richtung auf bestimmte Inhalte zu zwingen. – Die inquisitorische Form mancher Diskussionsbeiträge ließ überdies ahnen, welche Formen von psychischer Repression möglich sein könnten, zumal wenn unter Zeitdruck diskutiert wird. Die Forderung nach einer didaktischen und wissenschaftsstrategischen Begründung von Lehrscheidungen und ihrer Diskussion wird davon nicht betroffen. Sie bleibt unumgänglich. Sie wird aber zur subtilen Form von Unterdrückung, wenn dem Seminar oder Teilen von ihm oder einigen studentischen Gruppen in den Lehrveranstaltungen selbst Über-Ich-Funktionen zugesprochen werden. Darin zeigt sich der für die Organisation von Wissenschaft entscheidende Unterschied zwischen der Begründung von Erkenntniszusammenhängen und der Rechtfertigung vor Bezugsgruppen. Letztere ist zumindest der Möglichkeit nach immer wissenschaftsfeindlich.«

Mollenhauer reagierte, wie du siehst, sehr genau und unmißverständlich, wenn jemand die Geschäftsgrundlage des rationalen Diskurses verließ und nicht mehr an der Klärung der Sache, sondern an der Durchsetzung seiner Partikularinteressen arbeitete. Das war der einzige Fall, in dem er die Diskussion für beendet hielt. Später allerdings hat er einmal sehr beiläufig sein Bedauern darüber geäußert, daß er dieses Experiment einer Verständigungsgemeinschaft vielleicht doch zu früh wieder abgebrochen und zu schnell vor den Schwierigkeiten kapituliert hat. Auch dies scheint mir sehr charakteristisch für ihn.

A.G.: Blankertz machte in dieser Zeit den Lastkraftwagenführerschein. Falls die Marxisten es ihm unmöglich machen sollten, das zu lehren, was er für richtig hielt, wollte er lieber als Kraftfahrer die Familie ernähren, als sich anzupassen.

M.P.: Das hätte Mollenhauer nicht akzeptiert. Der hätte vor den linken Fundamentalisten nicht den Platz geräumt.

A.G.: Hat Blankertz ja auch nicht. Bezeichnend ist aber die Unsicherheit auf beiden Seiten. Es gab das Menetekel einer solchen Machtübernahme. Für eine entsprechende Phantasie reichte es zuweilen, daß die eigene Vorlesung gesprengt wurde. Aus heutiger Sicht – wenn man bedenkt, wie leicht durch Wegbleiben Vorlesungen »gesprengt« werden können – eine heftige Überreaktion, die noch einmal das Bild dieser mit fabelhafter Beschränktheit geordneten Adenauerjahre bestätigt. Viele Streitpunkte von damals sind ja aus heutiger Sicht Kinderkram gewesen, manches im Kern spezifisch zeitgebundener Ausdruck eines Intergenerationenkonflikts. Heute wissen wir, daß die wenigen Marxisten, die Lehrstühle erobert hatten, weder den Untergang des Kapitalismus herbeiführten, noch zum Niedergang der bürgerlichen Wissenschaft ihren signifikanten Beitrag zu leisten vermochten.

M.P.: Kommen wir also lieber auf den signifikanten Beitrag zu sprechen, den Mollenhauer zur Entwicklung der sogenannten bürgerlichen Wissenschaft – der einzigen übrigens, die ich kenne – geleistet hat.

A.G.: Als mir von einer Schulung aus Frankfurt das Buch »Erziehung und Emanzipation« mitgebracht wurde – es war mir als der fortgeschrittene Stoff der akademischen Pädagogik empfohlen worden, den es selbstverständlich gleichzeitig zu kritisieren galt –, war ich irritiert. Der Muff von tausend Jahren sollte so – u. a. mit einer reformierten »Theorie der Geselligkeit«? – weggeblasen werden? Das Buch wurde als das Buch der neuen Emanzipationspädagogik gehandelt, zuweilen als Theorie zu ihrer Praxis.

M.P.: Ich konnte zu dieser Zeit das Fortschrittliche an dem Buch gar nicht ermes- sen, denn ich kannte ja die Literatur noch nicht, von der sich Mollenhauer abgrenzte. Vielleicht war das der Grund, weshalb auch ich die Begeisterung über dieses Buch zuerst so recht nicht teilen konnte.

A.G.: Auch ich habe zunächst dieses Buch gelesen und zum Teil erst viele Jahre später die Texte, mit denen er gleichsam in diesem Buch brach. Wer freilich mit geisteswissenschaftlicher Pädagogik, mit Spranger, Nohl und Existenzialismus à la Bollnow in die Pädagogik eingeführt worden war, für den war das wohl ein starker Gegenzug. Den alten Autoren waren ja die Sozialwissenschaft des Soziologismus, die Psychoanalyse des Schweinkrams und die empirische Sozialforschung der Fliegenbeinzählerei verdächtig. Und genau das wurde jetzt empfohlen. Gernot Koneffke

erzählte mir, daß der Kreis um Heydorn Mollenhauer wegen seiner sachhaltigen Argumentation, die sich gegen das verblasene Pathos jener Autoren wandte, mit großer Erwartungshaltung in Frankfurt empfangen hatte.

M.P.: Die ständige Präzisierung erziehungswissenschaftlicher Problemstellungen durch die Integration ursprünglich disziplinfremder Theorien und Befunde ist sicher ein Markenzeichen Mollenhauers gewesen und geblieben. Er hatte ein feines Gespür für alles, was man zur Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaften von anderen Disziplinen übernehmen konnte. In Frankfurt galt er deshalb als der Pädagogikprofessor, der auf dem jeweils fortgeschrittensten Rezeptionsstand war. Auch Kritik an verblasenem Pathos und gestanzter Rede sind typisch für ihn gewesen. Er reagierte auf den Jargon der Eigentlichkeit genauso empfindlich und scharf wie auf das dogmatische Vokabular der K-Gruppen. Das war nicht seine Sprache. Mollenhauer bevorzugte den Konjunktiv und verschmähte jegliche Art von pauschaler Rhetorik. Nicht das fertige Wissen, sondern die offenen Fragen und unentdeckten Probleme waren ihm wichtig. Durch die manchmal geradezu umständliche Vorsicht, mit der er argumentierte, unterschied er sich auch von Adorno, der ja an zitierfähigen Aphorismen Gefallen fand und die Übertreibung als Stilprinzip pflegte. Davon findet man so gut wie nichts in den Texten von Mollenhauer. Die Unterschrift zur Überschrift lautete zwar: »polemische Skizzen«, aber Polemik selbst sucht man in seinen Texten weitgehend vergebens.

A.G.: Aber genau die hatte ich als Leser Adornos auch beim Pädagogen Mollenhauer erwartet: Führt da jemand aus, was Adorno im Jargon der Eigentlichkeit und in den Gesprächen mit Hellmut Becker direkt verlangt hatte: dieses »Lüften des Muffs«? Hier kann man ausführlicher die Ideologiekritik nachlesen, die Adorno ansatzweise an Bollnow und Lichtenstein exemplifiziert hatte. Mit der frühen Etikettierung von Mollenhauer als Vertreter einer Pädagogik der kritischen Theorie entstand bei mir eine solche Erwartungshaltung.

Den nachhaltigsten Eindruck hat bei mir der Aufsatz über das »Rollenproblem des Lehrers« hinterlassen. Dort plädierte er dafür, über den Beruf des Lehrers nicht mehr mit dem idealistischen Vokabular von unbedingter Berufung, pädagogischer Liebe, Ethik etc. zu reden. Statt dessen sollte man sich auf die realen Arbeitsbedingungen und Rollenkonflikte dieser Profession einlassen. Verklärung sei unangebracht. Ich las das jedenfalls als ein Plädoyer zum pädagogischen Realismus, als Aufforderung zum Tatsachenblick. Das gefiel mir. Aber die Wirkung dieses Aufrufs läßt sich nicht vergleichen mit den heißen Ohren, die ich bei der erstmaligen Lektüre von Adornos »Tabus über dem Lehrberuf« bekommen hatte. Das erschien mir als ein deutlicher Unterschied in der kritischen Perspektive. Adorno machte aufmerksam auf das Wesen hinter der Erscheinung, Mollenhauer empfahl einen ungleich einfacheren Blick auf die Tatsachen.

Erst als ich ihn später persönlich kennenlernte, wurde mir deutlich, daß er alles andere als ein bloßer Sachwalter des Tatsachenblicks war.

M.P.: Es gab auch die umgekehrte Reaktionsweise auf das Phänomen Mollenhauer. Ich denke z.B. an Studenten, die seine Texte kannten und extra wegen der neuen Denkart, die sie darin fanden, nach Frankfurt gekommen sind. Die waren dann bisweilen vom Autor enttäuscht. Er erschien ihnen irgendwie zu antiautoritär. Mollen-

hauer war aus ihrer Sicht offenbar zu wenig der Lehrer, der ein verlässliches Wissen vermittelt. Sie suchten das Lehrgebäude, das hinter den »polemischen Skizzen« sich abzuzeichnen begann, und fanden es nicht. Statt dessen verwickelte Mollenhauer sie unausgesetzt in Diskussionen und problematisierte ihre Scheingewißheiten. Er trainierte nicht das Gedächtnis, sondern die Elastizität der geistigen Sprunggelenke.

A.G.: Das wäre dann auch eine gute Erklärung dafür, warum gewisse Linke und eigentlich auch alle Systemdenker von ihm enttäuscht werden mußten. Er propagierte eine systematische Form des offenen Denkens und Analysierens und kein System. Aus einem tief verwurzelten antidogmatischen Affekt heraus hat er ja auch keine Theorie der Pädagogik geschrieben, sondern ein Buch mit dem bescheideneren Titel »Theorien zum Erziehungsprozeß«.

M.P.: Und er hat auch nicht einfach nur den Tatsachenblick empfohlen, er hat ihn argumentativ erzwungen und mit den Studenten in empirischen Projekten erprobt. Die genaue Beschreibung der realen Erziehungsverhältnisse, das war für ihn mehr als bloß die Voraussetzung der Kritik, das war selbst schon ein kritisches Unternehmen. Wissenschaftliche Kritik bedeutete für ihn erst einmal Selbstkritik. Ihre Aufgabe bestand darin, die Automatismen des eigenen Sprachspiels zu durchschauen und gegen die eingefleischten Schreib- und Redegewohnheiten das dem jeweiligen Gegenstand angemessene Vokabular zu finden. Es konnte ihm dabei gar nicht differenziert genug zugehen. Argumente in diesem Zusammenhang drehte er meist noch einmal um eine Drehung weiter, bevor er sie akzeptierte. Er hatte immer noch einen zusätzlichen Gesichtspunkt, der erwogen werden mußte. Die Nötigung zur fortschreitenden Differenzierung der eigenen wissenschaftlichen Beschreibung und Argumentation führte dann auch zu diesen notorisch werdenden einschränkenden Nachsätzen in seinen Texten.

A.G.: In einem Gespräch mit Theodor Schulze (vgl. Mollenhauer/Schulze 1991) sagt er dazu, daß es ihm unwichtig geworden sei, ob andere das, was er treibe, Wissenschaft nennen würden, aber ungemein wichtig sei es ihm, zu zeigen, was man mit sorgfältiger Argumentation erkennen könne. Die Quasi-Festschrift zu seinem 65. Geburtstag drückt das methodologische Selbstverständnis Mollenhauers sehr schön und genau mit der Goetheschen Formel von der »exakten Phantasie« aus.

Dieses Moment der Phantasie ist sehr wichtig, weil ohne es das Mißverständnis auftreten könnte, wir würden Mollenhauer zum Positivisten machen.

M.P.: Ich denke, das müssen wir nicht befürchten, denn für ihn gehörten praktische Fragen selbstverständlich zum Problemfeld der Wissenschaft, auch wenn er das später nicht mehr so betont hat wie am Anfang. An der Mündigkeitserwartung jedenfalls hat er mit guten Gründen immer festgehalten. Allerdings ist er nie auf die kolossal absurde Idee gekommen, Mündigkeit als Lernziel zu operationalisieren. Mündigkeit, das war für ihn ein regulatives Prinzip, eine durch die Vernunft begründete kontrafaktische Idee, an der er sich in seinem pädagogischen Verhalten orientierte. Das hat dazu geführt, daß er Positionen – »Standpunkte«, wie es damals hieß – immer nur vorübergehend besetzte als transitorische Stufen auf einer Bewegung in die Zukunft. Manchmal ging es dabei zu wie auf einer Kahnfahrt: Wenn alle im Begriff waren, sich auf eine Seite zu schlagen, dann bewegte er sich ungerührt exakt auf die entgegengesetzte. So blieb das Schiff in Balance. Das konnte so weit gehen,

daß er durch seine Argumentation diese Bewegung vorher selbst ausgelöst hatte. Nun galt auf einmal das Gegenteil! Manche Studenten verstanden das Spiel nicht. Sie wollten Mollenhauer in der Position eines Lordsiegelbewahrsers sehen und erwarteten von ihm eine Form der vom Katheder verkündenden Autorität, die zu sein er nicht zuletzt aus pädagogischen Gründen sich weigerte.

A.G.: Diese sokratische Qualität seiner Argumentationsweise habe ich erst viel später bei ihm entdeckt und schätzen gelernt. Vorher hat mich sein Diskussionsstil auch manchmal eher irritiert und gelegentlich sogar geärgert.

M.P.: Die »dialogische Erkenntnisweise« – wie man mit einer Formulierung Schleiermachers auch sagen könnte –, die Mollenhauer gern praktizierte, war jedenfalls nie langweilig. Sie lebte von Provokationen, Verführungen, Anspielungen und Finten. Wo man gelockerte Vielfalt erwartete, bot er systematische Strenge, und auf langatmige Ableitungen reagierte er mit knappen, oft ironischen Aperçus. Ihm stand ein großes Repertoire von interpersonellen Taktiken zur Verfügung, und er nutzte es, wenn die Situation danach war, um unversehens Einblicke zu ermöglichen und Perspektiven zu öffnen. Das war nicht immer leicht für die Beteiligten, vor allem dann nicht, wenn sie ihre eigenen Überzeugungen dabei in Frage gestellt sahen. Sicher liegt hier ein Grund für die bisweilen noch lange nachwirkende produktive Unruhe, die ein Gespräch mit ihm auslösen konnte.

A.G.: Es gab nach meinem Abitur einen Streit zwischen meinen Freunden, als die Entscheidung anstand: Wohin gehen wir zum Studium der Pädagogik? Daß wir dieses Fach wählen würden, war sonnenklar: hier war das Zentrum der gesellschaftlichen Entwicklung. Auch überlegten wir genau, wo wir die besten Voraussetzungen finden würden: Die einen waren für Frankfurt mit dem schon von dir dargelegten Umfeld, ich war für Münster, wo Blankertz lehrte. Den hatte ich '69 kennengelernt, und er versprach mit seinen Schriften anders als Mollenhauer die systematische Einführung in die Pädagogik. Eine Einführung in die neuen Sozialwissenschaften, Interaktionstheorien, politische Ökonomie etc., die man vielleicht bei Mollenhauer erwarten konnte, suchte ich merkwürdigerweise bei einem Pädagogen nicht. Als besondere Attraktion kam Blankertz' mit Zitaten angedeutetes, tiefes Verständnis für die klassische Kritische Theorie hinzu.

M.P.: Ich hatte dagegen in der ersten Zeit im Studium kein entsprechend geartetes Interesse an der Pädagogik als einem wissenschaftlichen Fach – schon gar nicht an Einführungen in dasselbe. Die damit meist verbundene Rede von den »Grundlagen« oder der »Grundlegung« schien mir suspekt – zu pädagogisch und irgendwie ziemlich fundamentalistisch. Ich wollte aktuelle Probleme lösen. Und Mollenhauer schien da – ganz unerwartet – der richtige Mann. Wer damals bei ihm studierte, mußte sich nicht mit Einführungen aufhalten. In seinen Seminaren ging es gleich zur Sache. Sie hatten fast durchweg Projektcharakter oder zumindest einen deutlichen Projektbezug. Was wir da machten, das war keine Propädeutik und auch kein Spiel, keine Klassikerexegese, erst recht keine »Schulung« gleich welcher Art, das war Forschung an vorderster Stelle und natürlich im Dienste der gesellschaftlichen Veränderung. Jedenfalls schien uns das so, und wir fühlten uns dabei ziemlich wichtig. Mollenhauer dürfte es jedoch anders gesehen haben. Ich glaube, er war nicht sehr glücklich über den Verlauf einiger seiner Seminare. Er zweifelte damals zwar daran, ob es möglich

sei, die Pädagogik – wie man so sagt – »von Grund auf« zu studieren, denn der »Grund« war ja durch die Verquickung des Fachs mit dem Nationalsozialismus ziemlich fragwürdig geworden, aber ohne ging es ja nun auch nicht. Es gab nur eine Möglichkeit: die »Grundlagen« mußten neu geschaffen werden. Ich glaube, daß Mollenhauer genau dies, trotz des vorsichtigen Titels, mit den »Theorien zum Erziehungsprozeß« beabsichtigt hatte. Er wollte, gestützt auf Apels »Apriori«, auf den Symbolischen Interaktionismus und auf marxistische Theorien, wie die des heute erneut vergessenen Sohn-Rethel, noch einmal ganz von vorne anfangen. Später mußte er erkennen, daß der Bruch mit der Tradition dabei in einer Art Überreaktion zu kraß ausgefallen war und versuchte, es in den »Vergessenen Zusammenhängen« zu korrigieren.

A.G.: Etwa in der Zeit, in der die »Theorien zum Erziehungsprozeß« erschienen, lasen wir in Münster im Blankertzschen Oberseminar übrigens Heydorn und Adorno: Kritische Bildungstheorie. Blankertz schenkte mir als Aufforderung zur Lektüre eine Arbeit von Ilse Dahmer über Rousseau. Ich glaubte sofort verstanden zu haben: Der Emile war der Text, an dem ich meine Vorstellungen über Erziehung entwickeln sollte. Demgegenüber haben mich dann die »Theorien zum Erziehungsprozeß« nicht sonderlich beeindruckt. Was aus der Pädagogik wurde, wenn man Erziehung ganz im Stil des symbolischen Interaktionismus, mit Mead und Watzlawick, Goffman und Apel und meinethalben Sohn-Rethel begreift, das wurde zwar klar, aber zugleich war es nicht mehr das, was mich an der Pädagogik faszinierte. Irgendwie sah ich in diesem Buch einen Gewinn an Vokabular, um über Erziehung zu sprechen, zugleich aber auch mit solcher Verwissenschaftlichung so etwas wie einen Verlust in der Sache...

M.P.: Da hast du zu diesem Zeitpunkt offenbar schon weiter gesehen, als wir alle zusammen, einschließlich Mollenhauer.

A.G.: ...Ich denke, daß ich einfach anders wissenschaftlich sozialisiert wurde als du. Warum war mir über Blankertz' Begeisterung vermittelt Rousseau der interessantere Autor? An ihm konnte ich mich reiben, noch als Erziehungsutopie war er sachhaltiger, weil er den Leser in spezifischer Weise mit den Problemen der bürgerlichen Pädagogik verwickelte, während die in Mollenhauers Buch vorgeführte Theorie des Interaktionismus Pädagogik nur als Fall unter vielen Fällen zu betrachten schien.

Mollenhauers Intention fand ich überzeugend, seine Übersetzung aber nicht. Mit einem neuen Vokabular die Sache anfassen, sie mit anderen Perspektiven ausleuchten, nun als Interaktion, Kommunikation, in einer Institution unter politischen Kontexten etc., das schien mir folgerichtig. Denn mit der alten geisteswissenschaftlichen Begrifflichkeit war weder etwas Klares über die normativen Grundlagen der Praxis, noch etwas Genaueres über die Erziehungswirklichkeit zu erfahren. Aber die Abstraktheit der Beschreibungen in der Ausführung machte mir den Text zuweilen schwer genießbar. Vor allem nutzte der neue Begriffsapparat wenig, wenn es um die Kritik am Widerspruch zwischen Wesen und Erscheinung ging. Dem Wesen hing so viel an ideologischer Überhöhung an, daß Mollenhauer es lieber mit abstrakten Beschreibungen der normativ gereinigten Interaktion zu tun haben wollte: Aus der höchst anstößigen pädagogischen Liebe Nohlschen Angedenkens wurde so etwas wie eine intensive reziproke Beziehungsdjade.

Mollenhauer hat in seinem Gespräch mit Schulze übrigens selbst eingestanden,

daß er mit dieser Form der Einführung der Sozialwissenschaften einen seiner größten Fehler begangen habe. Er habe einen Jargon durch einen anderen ersetzt. Das Kind sei mit dem Bade ausgeschüttet worden.

M.P.: Hat er wirklich gesagt: einen seiner größten Fehler?

A.G.: »der schlimme Fehler« (Mollenhauer/Schulze 1991, S. 75)...

M.P.: Das will ich gar nicht glauben. Denn er hat ja auch später die Einsichten, die er mit Hilfe dieser neuen Theorien gewonnen hatte, nicht zurückgenommen.

Für mich war das Buch übrigens in ganz anderer Weise bedeutsam. Es enthielt nämlich die Quintessenz all der Diskussionen aus der Frankfurter Zeit. Es war so etwas wie der zusammenfassende Text, die Summa einer ca. zweijährigen Debatte, bei der ich zumindest gelegentlich den Durchblick verloren hatte. Das Buch stellte ihn nun wieder her. Es machte mir wenigstens rückwirkend deutlich, worum es die ganze Zeit gegangen war. Mollenhauer gelang es wieder einmal – wie in vielen anderen Texten –, äußerst komplizierte, manchmal auch chaotische, jedenfalls vielfältig verflochtene Gedankenzusammenhänge auf wenigen Seiten genau zu fassen.

Die Begrifflichkeit war für mich kein Abstieg oder Aufstieg in die Abstraktion, sondern eher ein Ausweg. Ich war vorher so sehr durch den Frankfurter Jargon eingestimmt worden, daß ich selber schon kaum noch ohne nachgestelltes Reflexivpronomen oder das altertümliche Präteritum »ward« reden bzw. schreiben konnte. Deshalb empfand ich das Vokabular Mollenhauers und seine Art der Theoriebildung als Befreiung aus einer in mancher Hinsicht wohl schon zur Gedankenfessel gewordenen Sprachform.

A.G.: Rousseau hatte Kant und nun Mollenhauer dich durch Mead »zurechtgebracht«.

M.P.: Ja, er hat mich zuerst gelockert und dann auch herausgeführt aus einer theoretischen Fixierung, die zunehmend unproduktiv zu werden drohte. Mollenhauer war viel zu eigenständig, um sich der Kritischen Theorie zu unterwerfen. Er floh nicht einfach vor der Geschichte, aus der er kam, in eine andere. Wenn er Positionen revidierte, so war das immer Ausdruck seiner eigenen Denkbewegung, seines Lernprozesses, nie modische oder gar opportunistische Anpassung an das, was gerade en vogue war. Andererseits hat er sich dem Neuen nicht versperrt. Im Gegenteil, doch er fand es in Frankfurt eher in den aktuellen sozialwissenschaftlichen Kommunikations- und Interaktionstheorien als bei Adorno und Horkheimer.

A.G.: Manche sahen wie ich in Mollenhauer den Pädagogen, der auf dem Niveau Kritischer Theorie eine »kritische Pädagogik« hätte schreiben können. Blankertz bekannte freimütig, er könne das nicht und er wolle es auch nicht. Er stünde zum einen zu stark in der Tradition seiner akademischen Lehrer und das bedeute auch eines ungleich breiteren Begriffs der Kritik, der stärker an Kant als an Adorno geschult war. Die Freiheit des Bruchs mit der Tradition schien am ehesten Mollenhauer zu haben. Nun aber übersetzte er uns nicht die »Dialektik der Aufklärung« in den Bereich der Pädagogik, sondern er importierte sozialwissenschaftliche und andersartige sozialphilosophische Begrifflichkeit. Am Ende reinigte das zwar vom »Stratosphärendenken« der Alten, aber es blieb kein Himmel mehr über der Erde.

M.P.: Na ja, vielleicht nicht über der Erde, aber doch auf ihr oder in ihrer Nähe. Es gab ja für Mollenhauer immerhin das regulative Prinzip der unbegrenzten Verstän-

digungsgemeinschaft. Das war die Art normativer Orientierung, die er akzeptieren konnte. Aufgegeben hat er dieses Prinzip meines Erachtens nie. Aber eine Übersetzung der »Dialektik der Aufklärung« in die Sphäre der Pädagogik, das lag ihm sicher fern, da hast du recht.

A.G.: Blankertz hielt eine solche Übersetzung immerhin für ein wichtiges theoretisches Projekt: Deswegen hat er auch am Ende der »Geschichte der Pädagogik« genau dieses auf Adorno gemünzte »unvollendete« Kapitel geschrieben.

M.P.: Ich hätte hier gar nicht – wie du offensichtlich – enttäuscht werden können. Denn eine pädagogische Adaption der »Dialektik der Aufklärung« war nicht das, was ich von der Pädagogik Mollenhauers erwartete. Ganz im Gegenteil, die Attraktion lag ja gerade darin, daß er uns auf Autoren wie Cicourel, Strauß, Goffman, Laing, Watzlawick, Piaget usw. aufmerksam machte, die in den Seminaren von Horkheimer und Adorno nicht vorgekommen waren. Das lief, wie ich schon gesagt habe, auf eine Art Befreiung hinaus. Diese bis dahin für mich und andere unbekanntenen Autoren lieferten ein kategoriales und methodisches Rüstzeug, mit dem wir ausgezeichnet arbeiten konnten. Plötzlich wurde die pädagogische Beschreibung und Analyse von institutionellen Abläufen, kindlichen Rollenspielen und familialen Interaktionen zu einem wirklichen empirischen Erkenntnisabenteuer. Das war für uns Studenten eine ganz neue faszinierende Erfahrung. Deshalb war es fast unmöglich, von dieser Art pädagogischer Forschung nicht gefesselt zu sein.

Das professionelle Modell dieser Forschung war übrigens – auf DFG-Basis – die Jugendhilfeuntersuchung in der Frankfurter Nordweststadt, die Mollenhauer beantragt hatte. Sie richtete ihre Aufmerksamkeit auf die direkte Sozialarbeiter-Klient-Interaktion in der Sprechstunde eines großstädtischen Jugendamtes und wollte an diesem Ort sozialarbeiterischer Praxis exemplarisch nachweisen, daß die Tätigkeit der Jugendhilfe nicht nur eine korrigierende Reaktion auf gesellschaftlich als »abweichend« definiertes Verhalten darstellt, sondern selbst ein Moment des bewertenden Prozesses ist. Dazu mußte – anhand von Tonbandaufzeichnungen – mikroskopisch genau untersucht werden, wie der Sozialarbeiter im Gespräch allmählich sein Wissen über den Klienten aufbaut und sich schließlich mit seiner Problemdefinition gegenüber den differierenden Erwartungen des Hilfesuchenden durchsetzt. Hier stand Cicourels Buch über »Juvenile Justice« Pate. In anderen Untersuchungen zur pädagogischen Interaktion – meist auf Examensniveau – haben wir uns dann auch auf die Theoreme und begrifflichen Vorschläge von Watzlawick, Goffman oder Piaget gestützt.

A.G.: Vielleicht war ich zu sehr mit meiner selbstverschuldeten Erwartung beschäftigt, um das, was du beschreibst, bei Mollenhauer zu entdecken. Aber mittelbar hat es dennoch gewirkt. Auch wir haben diese Bücher gelesen, gleichsam als Litteraturempfehlung von Habermas, das gehörte zum Lektüreprogramm.

M.P.: Ja, das las und diskutierte man bald überall.

A.G.: Während ihr diese empirischen Studien betrieben habt, wurde in Münster die Kollegscheule entwickelt. Und in diesem Reformprozeß suchte jeder nach begrifflichen Anleihen, Instrumenten aus der gleichen Quelle. In Münster wurde Habermas der heimliche Initiator für fachdidaktische Strukturgitter. Aber jenseits davon bestand schon mein Interesse in dieser Zeit nicht in der Adaptation dieser Autoren für didak-

tische Instrumente, vielmehr darin, die geschichtsphilosophisch fundierte Aufklärungskritik in die Pädagogik zu übertragen: also auch nicht Stigmaforschung, symbolisches Interaktionslernen in der Schulklasse, Unterricht als totale Institution oder als Asylum etc.

Mich interessierte in dem Maße, in dem die schwindenden Hoffnungen auf die Bildungsreform Distanz und Zeit dafür boten, die Frage, welchen Beitrag die Pädagogik in den letzten 200 Jahren dazu geleistet hatte, daß statt einer »stabilen Leistung bei der Bildung von Gemeinsinn und Gesittung« »Humanität individuell gebunden blieb und sie keine starke soziale, Friedfertigkeit nach innen und außen sichernde Komponente« erhielt. Warum hat Pädagogik die »großen Katastrophen des 20. Jahrhunderts« nicht verhindert – um es mit Blankertz' Formulierung (vgl. Blankertz 1982, S. 305 f.) zu sagen.

Ich bin mir sicher, daß das auch Mollenhauer bewegt hat, aber er konnte und wollte solche Fragen nicht auf die Sozialphilosophie der Frankfurter beziehen und daraus einen eigenen Forschungsstrang entfalten.

M.P.: Naja, grundsätzliche Fragen haben Mollenhauer eigentlich immer beschäftigt, aber du hast recht, sie führten Ende der 70er und Anfang der 80er Jahre auch bei ihm in eine andere Richtung. In dem Augenblick, in dem der Abbruch der Bildungsreform sich abzeichnete, rückten wieder deutlicher die kulturhistorischen, vielleicht auch geschichtsphilosophischen Aspekte der Pädagogik in seinen Blick. Ich vermute, daß diese Verschiebung der Aufmerksamkeit damit zu tun hatte, daß er mit dem Ertrag seiner empirischen Studien zunehmend unzufrieden wurde. Irgendetwas war vergessen worden. Die Einsichten, die diese Theorien und empirischen Arbeiten ermöglichten, schienen zu kurz zu greifen. Ihnen fehlte nicht nur die historische Tiefendimension, sie gaben vor allem auch keine Antwort auf die Frage nach der Zukunftsfähigkeit unserer überlieferten Kultur. Und diese Antwort wurde umso drängender, je lückenloser, etwa Anfang der 80er Jahre, die merkwürdige Parallelität von historisch kurzatmiger Empirie, freizeitpädagogischer Spaßkultur, selbstbezogener Gruppenerfahrung und postmoderner Simulationsrhetorik den Zugang zu den Traditionsbeständen verstellte und die Beschäftigung damit obsolet erscheinen ließ. Auch hier hat Mollenhauer wieder gegengesteuert, zuerst in den »Vergessenen Zusammenhängen« und dann in den vielen nachfolgenden bildungstheoretisch interessierten kleineren kulturhistorischen Studien, für die es in der pädagogischen Literatur nichts Vergleichbares gibt.

A.G.: Wir sind jetzt bereits gesprungen in die Themen der 80er Jahre. Ich möchte noch einmal kurz zurück in die 70er Jahre gehen. Wichtig finde ich eine Erinnerung an die methodische Seite der sozialwissenschaftlichen Wende der Pädagogik. In der Zeit fand ja auch eine große Debatte um die richtige Art der pädagogischen Empirie statt. Ein Streitpunkt war dabei die sogenannte Handlungsforschung. Nicht wenige Pädagogen, insbesondere die jungen, praktisch engagierten, sahen in diesem Forschungstyp die eigentliche pädagogische Alternative zur herkömmlichen sozialwissenschaftlichen Empirie und wähten sich dabei durchaus in Übereinstimmung mit Mollenhauer. In seinen frühen Schriften gab es Stellen, die sie als eine Rechtfertigung der Handlungsforschung verstanden. Mollenhauer hatte in »Erziehung und Emanzipation« gegen Brezinkas puristische Position z.B. eingewandt, daß der Ent-

deckungs- und Verwendungszusammenhang der Forschung untrennbar mit dem Begründungszusammenhang verbunden wäre. Schon wer sich Themen wie dem der Chancengleichheit zuwende, heißt es dort, konstruiere einen Sachverhalt und sollte wissen, daß er allein durch diese Konstruktion schon in die Wirklichkeit eingreife, die er erforschen will. Von daher schien es nicht weit zu sein, den nächsten Schritt zu wagen, nämlich Forschung als eingreifende Handlung zu konzipieren. Recht spät kam es in der erziehungswissenschaftlichen Literatur zu methodologischen Auseinandersetzungen darüber. Urs Häberlin (1975) machte den Versuch, die Prinzipien empirisch-analytischer Forschung gegen die Angriffe der Handlungsforscher zu verteidigen. Blankertz und ich antworteten darauf mit der Darlegung eines an der Begleitforschungspraxis der Kollegscheule exemplifizierten Zusammenhangs zwischen der Evaluation und der Legitimation der erforschten Sache, ihrer prozeßbegleitenden Kontrolle und ihrer praktischen Neu-Konstruktion. Überrascht waren wir, als Klaus Mollenhauer und Christian Rittelmeyer darauf höchst abwehrend reagierten. Sie konnten unsere Argumente gegen das Reinheitsgebot der empirisch-analytisch sich verstehenden Forschung nicht nachvollziehen, sahen in keiner unserer Erwägungen eine Klärung der damaligen Debatte und fanden unsere Verknüpfung vor allem in dem Punkte problematisch, daß die aufgewiesene Interdependenz auch zu einem Durcheinander der Ebenen führen müßte. Mollenhauer wollte im Kern weitgehend unabhängig von unseren Erwägungen auf eine eigene Pointe hinaus. Die bestand darin, jenseits des damals heftig diskutierten Entweder-Oder einer Normalwissenschaft oder Handlungsforschung die Fragen der Methodologie erziehungswissenschaftlicher Forschung neu zu stellen.

Erst später sah ich ein, daß wir zu engagiert argumentiert hatten, weil wir nicht ernst nahmen, was uns unsere Praxis doch selbst zeigte, daß man unmöglich zweierlei gleichzeitig machen könne, Verändern und Erforschen. Uns wurde klar, daß die Verbindung von Evaluation und Reformpraxis weder klare Argumente für eine Bewertung des Erreichten noch aus sich Antworten dafür lieferte, wie denn der Forschungsertrag an der Veränderung abgelesen werden könne, welchen Prozeduren er sich verdanke, welchen anderen als den gewohnten. Mollenhauer reagierte zusätzlich allergisch auf die damals emphatisch ausgerufenen, in der Praxis der Forschung aber unfruchtbare Forderung, Probanden nicht mehr zu Objekten zu machen. Es reiche nicht, sie in guter pädagogischer Absicht zu Subjekten zu erklären.

Das hätte der Beginn einer Debatte werden können, aber die Schärfe der Kritik vermittelte mir das Gefühl, keine Kommunikation zustande gebracht zu haben. Danach wurde leider nicht mehr über die Methodologie der erziehungswissenschaftlichen Forschung diskutiert, auch nicht über das Mollenhauer/Rittelmeyer-Buch zum Aufsatz.

M.P.: Aber die Schärfe der Kritik galt doch nur der Sache. Wenn ich mich richtig erinnere, haben Mollenhauer/Rittelmeyer in dem Aufsatz mit dem Titel »Empirisch-analytische Wissenschaft« versus »Pädagogische Handlungsforschung«: eine irreführende Alternative« mindestens zweierlei gesagt: Sie haben, eher en passant, die Argumentation, die Habermas in der Neueinleitung zu »Theorie und Praxis« vortragen hatte, noch einmal auf etwas differenziertere Weise bekräftigt. Danach dürfen Forschung und Handlungspraxis nicht konfundiert werden. Man kann nicht zugleich Messen und das zu Messende verändern, man muß sich entscheiden: ent-

weder Forschung oder Praxis. Mir leuchtete das ein. Die vermeintliche Alternative »Handlungsforschung« war deshalb für mich seitdem eine unmögliche Mixtur, ein Bastard. Während Mollenhauer/Rittelmeyer also zwischen Forschung und Handlungspraxis einen scharfen Trennungsstrich zogen, versuchten sie zugleich die Differenz zwischen wissenschaftlichen und alltäglichen Erkenntnisprozeduren eher einzuebneten. Ich habe noch den schönen Satz im Kopf, an dem sie nachweisen, daß zwischen dem alltäglichen Erkennen und den komplexen quantitativen Verfahren der Wissenschaft eine Kontinuität bestehe. Der Satz: »Die Schüler waren während des Ausfluges wesentlich gesprächiger als jetzt, was wohl auf das schöne Wetter zurückzuführen war« enthält danach schon einen Mehrvariablen-Plan, eine doppelte Ordinalskalierung, die Behauptung einer wahrscheinlichen Kausalrelation und »die Behauptung einer Wechselwirkung, mit der die Prämissen für eine Mehrweg-Varianzanalyse oder für eine multiple Korrelation gegeben sind«. Du mußt zugeben, das war brillant.

A.G.: Wir haben es nicht so brillant formuliert, aber die Grundfigur fand sich auch in unseren Texten. Mollenhauer führte u.E. nicht aus, was aus ihr für eine empirische Forschung folgt, die als Teil der Veränderung von Schule konzipiert werden mußte.

Unabhängig davon, daß die Kritik gegen eine Form der Handlungsforschung zu Recht vorgebracht wurde, die im Handeln von Wissenschaftlern bereits Forschung erblickte, sollte unser Aufsatz eine methodologische Reflexion über die Praxis von Entdeckungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhängen sein, gegen das Reinheitsgebot, das Häberlin exponierte, als hätte es die große wissenschaftstheoretische Debatte im »positivistischen Lager« der Verfechter einer Einheitsmethodologie gegen ihre Schüler nicht gegeben. Später hat Mollenhauer das Resultat dieser »Handlungsforschung«, die Bildungsgangsstudien zur Kollegscheule wohl interessant gefunden. 1975 aber hat er, statt auf unser Problem zu reagieren, unausgesetzt den Kannitverstan gespielt: Mollenhauer/Rittelmeyer schrieben, sie könnten überhaupt nicht verstehen, warum es uns denn ginge.

Ich erinnere daran, auch weil es auf einen wunden Punkt hinweist. Ich wertete es lange Zeit als Hinweis auf eine Kommunikationsverweigerung. Später hatte ich kein Problem mehr damit, daß es zuweilen äußerst schwer war, mit ihm eine Verständigung zu erzielen, die von einem immanenten Nachvollziehen, Kritik und positiver Hermeneutik gekennzeichnet war, eben all dem, worin Blankertz mir als ein Meister erschien. Wir haben viele Stunden über bürgerliche Kälte diskutiert, aber Mollenhauer konnte auch danach so darüber reden, als ob er zum ersten Male davon höre und als ob er gar nicht verstanden hätte, worum es ging. Das machte er auch, nachdem wir uns eine Woche zuvor fast über das Thema sozusagen geeinigt hatten, und obwohl er sehr wohl zu erkennen gab, daß er meine Texte zum Thema aufmerksam studiert hatte.

M.P.: Ich glaube hier, daß es mehr ein Problem der »bürgerlichen Kälte« selbst ist bzw. dessen, was du darunter zusammenfaßt, nicht aber eines von Mollenhauer. Mir geht es übrigens mit dieser Temperatur-Metapher genauso...

A.G.: Solange du sie nur als Metapher begreifst, kannst du so urteilen.

M.P.: Was freilich Mollenhauers Kommunikationsfähigkeit betrifft, das mußt du mir jetzt erklären.

A.G.: Es gab da ein abwehrendes Verhalten. Das Problem bestand für ihn vielleicht darin, in eine Denkkultur einzudringen, die aus welchen Gründen auch immer ihm fremd blieb. Entweder sagte er, er kenne sich da nicht genug aus, um dann doch anzudeuten, daß er damit nichts anfangen könne, oder aber ihm schien die Linie nicht zu passen und dann wollte er das ausdrücken und nicht Verständigung suchen. Was er nicht assimilieren wollte, konnte ihm in dem Sinne äußerlich bleiben, daß er es abwehrte. 1975 war ich eben maßlos überrascht darüber, daß jemand, den ich in jeder Hinsicht als einen Mitstreiter betrachtete, sich als Nicht-Verstehender darstellte. Ich hatte den Verdacht, das war Teil seiner strategischen Kommunikation.

M.P.: Ja, aber das ist etwas anderes. Natürlich konnte er den Kannitverstan »spielen«. Das war dann in der Tat Strategie oder interpersonelle Taktik. Aber das bestätigt eher seine hermeneutischen und empathischen Fähigkeiten. Für mich war er ein Meister des Verstehens und dann auch der Verständigung. Schon als Student machte ich die irgendwie merkwürdige, um nicht zu sagen unheimliche Erfahrung, daß er mich gelegentlich besser verstand als ich mich selbst. Die Fragen, die er zurückspielte, bedeuteten jedenfalls für mich fast immer eine Klärung des eigenen Problems, und genau dies war das Faszinierende bei Mollenhauer und kennzeichnete ihn als akademischen Lehrer.

A.G.: Vielleicht stimmt beides, daß man, in diese Form des Gesprächs, der Frage- und Befragungstechnik hineinsozialisiert, positive Erfahrungen machen konnte, während eine Verständigung von Menschen, die schon weitgehend in ihrer Denkbewegung und Methode festgelegt sind, ungleich schwieriger und anstrengender sein kann. Ich hatte ja zu diesem Zeitpunkt bereits etwas zu verteidigen, glaubte, so etwas wie eine eigene wissenschaftliche Erfahrung einbringen zu müssen. Du hattest in Frankfurt eine andere Ausgangsposition. Von Blankertz fühlte ich mich immer wieder besser verstanden. Bei Mollenhauer wurde ich dagegen über einen anderen Blick belehrt und zugleich gereizt, die Inkommensurabilität der Perspektiven zu überwinden: »Du hast es nicht richtig erklärt, du mußt es anders, besser machen.« Ich bin aus einer Unterhaltung freilich nie herausgegangen mit dem Eindruck, wir hätten nur aneinander vorbei geredet, mindestens zu knabbern hatte er mir regelmäßig etwas mitgegeben.

M.P.: Ja, das kenne ich. Man wußte nur bisweilen nicht, ob das, was er zu knabbern gab, ein Inhalts- oder ein Beziehungsproblem war. Bei aller Empathie, über die er verfügte, er konnte einen auch ganz schön auflaufen lassen und verletzen. Aber oft waren die Bosheiten, die er austeilte, so fein verpackt, die Stiche so schnell gesetzt, daß man sie erst richtig erkannte, wenn das Gespräch schon vorbei war.

A.G.: So mag es auch mit dem Aufsatz von 1975 gewesen sein. Vielleicht war seine Schroffheit ein taktisches Manöver. Statt sich auf die freundliche Art mit den vorgetragenen Argumenten auseinanderzusetzen, werden sie abgewehrt, um den Autoren und den Lesern zu sagen, diese Debatte führt zu nichts, man muß die Fragen ganz anders stellen, und erst wenn man dies tut, ergibt sich ein Fortschritt im Diskurs. Damit die Autoren dafür offen werden, müssen wir sie »nichtverstehen«. Ich habe diese Strategie auch später im Umgang mit ihm gefunden.

M.P.: Vor allem, wenn jemand für seinen Geschmack zu selbstgefällig auftrat, dann konnte er ihn mit einigen entwaffnenden Fragen ziemlich schnell durcheinan-

derbringen. Doch diese Verwirrstrategie, die ja schon die Frühromantiker in solchen Fällen empfohlen hatten, war in der Regel nicht das Ende der Diskussion, sondern ihr Anfang. Danach stieg das Niveau. Es war beeindruckend, wie Mollenhauer die Klaviatur der Kommunikationsstrategien nutzte, um das intellektuelle Spiel zu forcieren.

A.G.: Das aber verdankte sich nicht nur der Meisterschaft in der Handhabung kommunikativer Register, sondern eben auch seiner intellektuellen Überlegenheit. Er konnte druckreif sprechen, seine Anmerkungen dramatisch inszenieren.

M.P.: Genau. Und er war nicht nur ein brillanter Kopf und ein Virtuose der Kommunikation, er war auch ein sehr musischer Mensch. Ich erinnere mich da an eine eigentlich unauffällige Szene, die mich aber überaus beeindruckt hat. Wir wanderten in den Dolomiten, Mollenhauer und seine Mitarbeiter, das sogenannte »Sozialpädagogeng-Team«. Das Ganze war eine Art Betriebsausflug, und es wurde viel geredet und geplant. Auf einer Hütte oben in den Bergen trafen wir auf eine Gruppe von jungen Italienern, die am Nebentisch mit Gitarrenbegleitung sehr schöne mehrstimmige Lieder sangen. Wir diskutierten gerade mal wieder – ich weiß nicht, waren es Studienpläne oder Beziehungskisten? – jedenfalls stand Mollenhauer plötzlich auf, setzte sich neben die jungen Leute und bat sie, das Lied noch einmal zu singen. Die taten ihm den Gefallen, und während sie sangen schrieb er zu meiner größten Verblüffung die Noten simultan mit. Das konnte er also auch. Ich wußte damals auch noch nicht, daß er als Student in einem Streichquartett Geige gespielt hatte.

A.G.: Das rundet das Bild von ihm als Intellektuellen ab: die Unabhängigkeit, die Weite des Horizonts, der kluge Kopf und das künstlerische Sensorium. Merkwürdig ist für mich nur, wie selbstbewußt und wie gehemmt er damit zugleich umging. Auf der einen Seite kam er, wo immer er auftrat, nie in Schwierigkeiten, aber immer wieder machte es ihm große Probleme, auf Menschen zuzugehen, die er für interessant und wichtig hielt. Er war zugleich zu bescheiden, um sich in den Vordergrund zu spielen, sich anzubieten und dabei kommunikativ merkwürdig zurückhaltend, so daß er nicht offensiv auf andere zuzugehen vermochte. Das steht in merkwürdiger Spannung zu seinen kommunikativen Registern. Zufällig bekam ich in Berlin Kontakt zu zwei Kunsthistorikern aus Amerika, von denen ich wußte, daß Mollenhauer sie für außerordentlich wichtig und interessant hielt. Er erwartete sich von ihnen Anregungen für die Auswertungen zu dem Projekt der Rekonstruktion von ästhetischer Erfahrung bei Kindern. Es kostete mich viel Überredungskunst, um Mollenhauer zu gewinnen, ein Gespräch mit ihnen zu führen. Er sagte, er sei doch gar nicht satisfaktionsfähig auf diesem Gebiet. Er meinte das ernst. Zugleich hatte ich den Eindruck, daß er sich seiner Sache recht sicher war.

M.P.: Ja, das war die für ihn typische Mischung aus Souveränität und Bescheidenheit, Kontaktfreude und Zurückhaltung

A.G.: Umso schwerer war es für ihn, wenn Chancen des Austausches endgültig vertan waren. Vielleicht danke ich dem Bedauern darüber meinen Zugang zur Person Klaus Mollenhauer. Wir waren beide eingeladen zu dem Intergenerationengespräch der Pädagogen, welches das Comenius-Institut austrug. Die Handlungsforschungsaffaire spielte keine Rolle mehr. Das Thema brachte es mit sich, daß er mich als Schüler von Herwig Blankertz, seinem Göttinger Kommilitonen, wahrnahm. Mollenhauer war traurig darüber, den Kontakt mit Blankertz so flüchtig gestaltet zu

haben. Er hatte das Gefühl, ein fruchtbares wissenschaftliches Gespräch verpaßt zu haben. Blankertz war ihm einer der Kollegen, mit dem zu sprechen sich immer lohnte. Kurz vor seinem Tod hatte Blankertz gegen Bedenken durchgesetzt, daß erstmals in der ZfPäd. ein Farbbild reproduziert wurde als Grundlage für einen Aufsatz, mit dem die gute alte Dame ZfPäd. Kenntnis nahm von Mollenhauers neuer Neigung für die bildende Kunst. Aber auch nach dieser Veröffentlichung hinderte ihn die eigene Befangenheit: Er wollte sich nicht aufdrängen, von sich aus eine schon viele Jahre bestehende Distanz aufheben.

Indem ich das sage, muß ich es doch zugleich einschränken: Denn daß wir mit den Jahren Freunde wurden, resultiert daraus, daß er meine Scheu wegwischte. Danach habe ich immer wieder mit Staunen festgestellt, daß er sich weigerte, das von ihm gesuchte herzlich Persönliche auch als Privates aufzugreifen. Es war, als ob er befürchtete, dann die Kraft und Konzentration für das intellektuelle Gespräch zu verlieren, das also, was ihn vor allem an anderen interessierte. Zu viel Nähe wollte er nicht zulassen. Das wirkte nun insofern paradox, als ein sympathetisch zugewandter Klaus Mollenhauer wie von selbst eine solche private Atmosphäre schuf. Aber ein natürlich zu nennendes Zuwendungsverhalten zu Menschen, das dem Interesse der Person als Person galt, machte ihm wohl Probleme.

M.P.: Ich weiß nicht, ob man darin ein spezielles Merkmal von Mollenhauers persönlichem Zuwendungsverhalten sehen darf. Für die jeweils richtige oder angemessene Entfernung zwischen Personen gibt es ja kein festes »natürlich zu nennendes« Maß. Die Herstellung von persönlicher Nähe und Distanz ist immer ein Balanceakt und insofern ein Dauerproblem für jedermann. Die Hemmungen, die du bei Mollenhauer gegenüber allzugroßer persönlicher Nähe registriert hast, scheinen mir eher Ausdruck einer besonders hoch entwickelten Form von sozialem Takt. Damit meine ich natürlich nicht irgendeine äußere, maskenhafte Höflichkeit, sondern ein Verhalten, daß den Freiheitsspielraum des anderen respektiert und peinlich alles vermeidet, was diesen Freiheitsspielraum, die persönliche Entscheidungssphäre durch ein Übermaß an Nähe einschränken könnte. Diese Art von Takt, die gar nicht pädagogisch sein muß, kennzeichnete übrigens auch das persönliche Verhältnis von Mollenhauer zu seinen Assistenten. Er hat alles getan, um persönliche Abhängigkeiten ihm gegenüber, oder gar Fixierungen zu verhindern. Und ich meine: mit Erfolg. Natürlich waren wir alle beeinflußt von seinem Stil, seinen Themen und seinen pädagogischen essentials, aber am Ende ist doch jeder von uns einen anderen Weg gegangen, seinen eigenen nämlich.

A.G.: Mollenhauer war hier wohl wie Blankertz, tief geprägt durch eine Idee der Bildung zur Mündigkeit. Die Schüler von Blankertz sind alle ganz unterschiedlich geworden. Er hat keine Schule mit einer festgefügtten tradierungsbedürftigen Lehre gegründet, sondern Grundeinsichten in so etwas wie die »Eigenstruktur der Erziehung zur Mündigkeit« vermittelt. Was wir dann in der Selbstsetzung unserer Mündigkeit daraus machten, hatten wir zu vertreten, es war vom Lehrer nicht vorbestimmt. Aber das ist Theorie und emphatischer Anspruch, zuweilen prägt es auch den eigenen Habitus. Gleichzeitig gilt die fachliche Autorität des Lehrers. Ein überlegener Kopf wird zwingend zum Vorbild eines Studenten. So wäre ich nie auf die Idee gekommen, über theoretische Begründungen zur Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung anders zu denken, als es Blankertz vorgemacht hatte.

M.P.: Das ging den meisten von uns gegenüber Mollenhauer ganz ähnlich. Er hat uns inspiriert und die Richtung unseres Denkens, meines zumal, stark geprägt. Aber nachplappern galt nicht. Mollenhauer wollte keine Adepten. Er erwartete Widerspruch, damit die Gedanken in Bewegung bleiben. Wer will, kann das Dialektik nennen. Mollenhauer hat diese Vokabel und ihren terminologischen Hofstaat allerdings nicht sonderlich gemocht.

A.G.: Auf die Vokabel kommt es vielleicht auch nicht an, wenn nur die gemeinte Erkenntnisweise deutlich wird. Sie erklärt Mollenhauers Aversion gegen jede Art von Dogmatismus. Das ging so weit, daß er mich attackierte, schon weil ich an Grundeinsichten der kritischen Theorie festhielt, oder daß er Kollegen, die im reflektierten Sinne anhaltend als Materialisten argumentierten, obwohl auch die letzte Revolution ihre Verwirklichung versäumt hatte, blank für wenig interessant erklärt wurden: »Der redet ja immer noch wie vor 30 Jahren, wie schrecklich!«

Schon der repetitive Gebrauch von Begriffen konnte in ihm den Verdacht der Dogmatik aufkommen lassen, so als ob damit schon impliziert wäre, daß sich die Begriffsbildung gegenüber der Wirklichkeit abdichtet. In Halle bei einer Tagung über die Aktualität der kritischen Theorie klagte eine Kollegin darüber, daß es ihr von Adorno selbst schwer gemacht werde, Liebhaber der kritischen Theorie zu sein. Schon solche Sätze wie: »Es gibt kein richtiges Leben im falschen.« seien fatal, würden sie den Menschen doch signalisieren, daß nichts gelte, was immer sie tun würden und getan hätten. Mollenhauer rief spontan in die Runde: Eben, das sei immer schon ein dummer Satz gewesen! Es kostete einige Mühe, ihn wieder sachlich zu stimmen. Er reagierte aversiv, weil er sich gegen den blinden Gebrauch eines Slogans wehrte.

M.P.: Eines »dummen« Slogans zudem. Doch wie auch immer. Das Komplement zu dieser Kritik an festgefahrenen Sprachspielen war die von ihm gern eingenommene Haltung des Anfängers. Man kann das nachlesen in einem schönen Aufsatz, den er für die Festschrift für von Hentig geschrieben hat: »Anfängerprobleme« betitelt. Der Anfänger ist neugierig, unsicher in der Herangehensweise und in dem guten Sinne naiv, daß er sich unbelastet von einem approbierten Bild der Sache mit dieser beschäftigt. Das: »Ich weiß noch nichts Genaueres« macht frei für grundsätzliche Überlegungen. Mollenhauer hat dies auch strategisch genutzt, vor allem wenn er neue Impulse geben wollte. Die Anfängerposition entlastete ihn, als Experte auftreten zu müssen. So konnte er die alten Bahnen verlassen und neue Fragen aufwerfen. Ich glaube, daß er sich in dieser Rolle am wohlsten fühlte, während ihn die Routine der »Normalwissenschaft« doch gelegentlich ziemlich nervte, vor allem in der Schlußphase seiner empirischen Projekte. Dann wirkte er manchmal doch sehr gestreßt, weil er die offengebliebenen Fragen nicht weitertreiben konnte und statt dessen seine Forschung durch einen abgewogenen Bericht rechtfertigen mußte.

A.G.: In den Texten drückt sich das dann darin aus, daß er vieles von dem, was im Untersuchungsprozeß für ihn faszinierend war, aber damit auch notwendig riskant, im Bericht ausließ. In den »Grundfragen ästhetischer Bildung« etwa finde ich vieles von dem nicht wieder, was wir lange anregend diskutiert hatten. Gespräche wie diese werden mir vor allem fehlen.

M.P.: Mir auch. Klaus Mollenhauer war nicht nur ein wunderbar anregender, scharfsinniger Gesprächspartner, er war auch ein ungemein vielseitiger. Man konnte

mit ihm reden: über jedes pädagogische Thema, aber auch über die Kunst, den Städtebau, die Musik, das Leben der Werftarbeiter in Venedigs Arsenal im 16. Jahrhundert usw. Immer wieder wurde die intellektuelle Anstrengung humorvoll aufgehoben und man selbst etwas klüger als vorher.

LITERATUR

- Adorno, Theodor W.: Tabus über dem Lehrberuf. In: Stichworte. Frankfurt 1969. S. 68–84.
- Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora 1982.
- Ders./Gruschka, Andreas: Handlungsforschung: Rückfall in die Empiriefindlichkeit oder neue Erfahrungsdimension. In: ZfPäd. 5/1975. S. 677–686.
- Gruschka, Andreas: Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung. Wetzlar 1994.
- Häberlin, Urs: Empirische Analyse und pädagogische Handlungsforschung. In: ZfPäd. 5/1975. S. 653–677.
- Herrlitz, Hans-Georg und Christian Rittelmeyer (Hrsg.): Exakte Phantasie. München 1993.
- Mollenhauer, Klaus: Erziehung und Emanzipation. München 1968.
- Ders.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- Ders.: Vergessene Zusammenhänge. München 1983.
- Ders.: Anfängerprobleme. In: Ordnung und Unordnung. Ein Buch für Hartmut von Hentig. Becker, G. et al. (Hrsg.). Weinheim 1985. S. 139–152.
- Ders.: Grundfragen ästhetischer Bildung. München 1996.
- Ders.: Ego-histoire Sozialpädagogik 1948–1970. Eine Skizze (im Druck).
- Mollenhauer, Klaus im Gespräch mit Theo Schulze. In: Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik. Kaufmann, H. B. et al. (Hrsg.). Weinheim 1991. S. 67–83.
- Mollenhauer, Klaus und Christian Rittelmeyer: »Empirisch-analytische Wissenschaft« versus »Pädagogische Handlungsforschung«: eine irreführende Alternative. In: ZfPäd. 5/1975. S. 687–695.
- Mollenhauer, Klaus und Christian Rittelmeyer: Methoden der Erziehungswissenschaft. München 1977.
- Parmentier, Michael: Entdeckt, was ihr wollt — Zum Tode von Klaus Mollenhauer. Eine Würdigung. In: Erziehungswissenschaft 17/1998. S. 23–42.