

Parmentier, Michael

Entdeckt, was ihr wollt. Zum Tode von Klaus Mollenhauer. Eine Würdigung

Erziehungswissenschaft 9 (1998) 17, S. 23-42



Quellenangabe/ Reference:

Parmentier, Michael: Entdeckt, was ihr wollt. Zum Tode von Klaus Mollenhauer. Eine Würdigung - In: Erziehungswissenschaft 9 (1998) 17, S. 23-42 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-96554 - DOI: 10.25656/01:9655

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-96554>

<https://doi.org/10.25656/01:9655>

in Kooperation mit / in cooperation with:

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

<http://www.dgfe.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@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Erziehungs- wissenschaft

9. Jahrgang 1998. Heft 17
Herausgegeben vom Vorstand der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
Leske + Budrich



Redaktion: Prof. Dr. Winfried Marotzki, Otto-von-Guericke-Universität
Magdeburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Stresemannstraße 23, 39104
Magdeburg

Tel.: (0391)67-14718/19

Fax.: (0391)67-14703

e-mail: Marotzki@compuserve.com

Redaktionelle und technische Betreuung: Kerstin Schwiering

Tel.: (0391)6714798 oder 7317337

Fax.: (0391)6714703 oder 7317337

e-mail: KSchwieri@aol.com

Verlag: Leske + Budrich Opladen

Gerhart-Hauptmann-Straße 27, Postfach 300 551, 51334 Leverkusen

Tel.: (02171)49070, Fax.: (02171)490711

e-mail: lesbudpubl@aol.com

Das Mitteilungsheft erscheint zweimal jährlich. Der Jahresbezugspreis be-
trägt 36,- DM zuzüglich Zustellgebühren. Das Einzelheft kostet 20,- DM. Die
Bezugsgebühren enthalten den gültigen Mehrwertsteuersatz.

Für Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ist der
Bezug des Mitteilungsheftes „Erziehungswissenschaft“ bereits im Jahresbei-
trag enthalten.

Anzeigen: Verwaltung beim Verlag. Zur Zeit gilt die Anzeigenpreisliste
Nr. S 4 vom 1.4.1997.

Gesamtherstellung: Druckpartner Rübelmann, Hemsbach

Das Mitteilungsheft wird regelmäßig im „Sozialwissenschaftlichen Informa-
tionssystem Solis“ des Informationszentrums Sozialwissenschaft erfaßt
(Lennéstraße 30, 53113 Bonn)

ISSN: 0938-5363

Redaktionsschluß für das nächste Heft ist der 1. *Dezember 1998.*

*Michael Parmentier*⁷

Entdeckt, was ihr wollt.

Zum Tode von Klaus Mollenhauer. Eine Würdigung.

Die Nachricht von seinem Tode verbreitete sich wie ein Lauffeuer auf dem diesjährigen Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Es war als hätten die meisten es gespürt: mit Klaus Mollenhauer verlor die zeitgenössische Erziehungswissenschaft einen ihrer bedeutendsten Vertreter. Er hat wie nur wenige andere die Entwicklung der pädagogischen Disziplin in den vergangenen Jahrzehnten nicht nur reflektierend und kommentierend begleitet, sondern auch an entscheidenden Stellen beeinflusst und theoretische und praktische Akzente gesetzt. Das kommt nicht zuletzt zum Ausdruck in der internationalen Anerkennung, die er gefunden hat. Einige seiner Aufsätze und Bücher wurden ins Spanische, Italienische, Holländische und Japanische übersetzt.

Klaus Mollenhauer ist 1928 geboren. Er hat, wie er in seinen gelegentlichen autobiografischen Notizen nie mitzuteilen vergißt, noch als 15-Jähriger am letzten Weltkrieg teilgenommen, war dann in den 50er Jahren kurze Zeit Grundschullehrer in Bremen und promovierte 1958 in Göttingen bei Erich Weniger. Seit 1965 beeinflusst er als Inhaber von Pädagogiklehrstühlen in Berlin, Kiel, Frankfurt und schließlich Göttingen, mit seinen anregenden, gelegentlich provozierenden, immer jedoch reflexiven und in einer terminologisch unverbrauchten Sprache verfaßten Beiträgen die pädagogische Diskussion in der Bundesrepublik. Die Lektüre seiner Schriften erlaubt so etwas wie eine kritische Wanderung durch die erziehungswissenschaftlichen Debatten und Reformbestrebungen der letzten 30 Jahre in Westdeutschland. Hier sind alle Motive in reflektierter Form noch einmal versammelt, die die westdeutsche Erziehungswissenschaft mal mehr mal weniger heftig beschäftigt haben. Klaus Mollenhauer hat sich immer eingemischt. In seinen Forschungsarbeiten, Büchern und zahllosen Aufsätzen bricht sich der gesamte pädagogische Diskurs der Gegenwart.

Meine erste Begegnung mit Mollenhauer, dessen wissenschaftlicher Assistent ich lange war, fand 1968 in Frankfurt statt, auf dem Höhepunkt der Studentenbewegung. Damals konnte man auf einer der Außenwände der Frankfurter Goethe-Universität einen hingesprühten Text lesen, der, wie mir scheint, seine hintergründige Aktualität bis heute nicht eingebüßt hat: „Nehmt euch die Freiheit der Wissenschaft, entdeckt, was ihr wollt.“ Klaus

7 Prof. Dr. Michael Parmentier, Institut für Allgemeine Pädagogik, Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Tel. (030) 2093-4084, Fax.: (030) 2093-4026

Mollenhauer, gerade auf den Lehrstuhl für Pädagogik berufen (1969), hat diesen Spruch damals zum Anlaß genommen für eine Interpretation, in der er auf den verborgenen, von den Autoren vielleicht gar nicht beabsichtigten Doppelsinn der Formulierung aufmerksam machte. „Entdeckt, was ihr wollt“, das bedeutet ja nicht nur: entdeckt, was euch gerade so gefällt, was euch Spaß macht, entdeckt, wozu ihr Lust habt je nach der Willkür des wechselnden Augenblicks, - sondern das heißt ja auch: „Entdeckt was ihr eigentlich wollt“. Macht euren eigenen Willen zum Gegenstand eures Erkenntnisinteresses, werdet euch darüber klar, was der Inhalt eures Wollens ist. Und es heißt: „Entdeckt selbst, was ihr wollt!“. Laßt euch nichts vormachen. Laßt euch die Gegenstände der Erkenntnis nicht ungeprüft vorschreiben, sondern wählt diese Gegenstände nach Maßgabe eures eigenen an der Vernunft orientierten Willens.

Der Sponti-Wandspruch erweist sich so beim genaueren Hinblicken als Aufforderung zur Selbstbestimmung, zum selbsttätigen Vernunftgebrauch. Das machte ihn für Mollenhauer so attraktiv. Im Grunde wird in dieser Parole ja der alte aufklärerische Geist wieder reaktiviert: Nicht die durch etablierte Institutionen festgelegten Regeln, Interessen und Inhalte, nicht die Traditionen, denen unsere Gesellschaft vielleicht verbunden sein mag, nicht die in dieser oder jener Gesellschaft allgemein akzeptierten Überzeugungen und Werte, sondern allein das kritische Denken des reflektierenden Subjekts soll der Maßstab des Handelns und damit der sozialen Verhältnisse der Menschen sein.

Die Parole „Nehmt Euch die Freiheit der Wissenschaft, entdeckt, was ihr wollt“, entspricht damit - auf eine handliche Formel gebracht - genau den Intentionen, mit denen Kant, Schelling, Fichte, Humboldt und Schleiermacher am Anfang des 19. Jahrhunderts die deutsche Universität begründeten. Dort wurde Vernunft wesentlich als Gegensatz zur Autorität bestimmt. Nach Fichte bestand „der ausgezeichnete Charakter des gelehrten Publikums“ in der „absolute Freiheit und Selbständigkeit im Denken“. Es gelte nur der Grundsatz, „absolut keiner Autorität sich zu unterwerfen, in allen sich auf eigenes Nachdenken zu stützen und schlechterdings alles von sich zu weisen, was durch dasselbe nicht bestätigt ist.“ Und Schleiermacher stand ihm an Radikalität und Eindeutigkeit bekanntlich nicht nach. Auch er forderte für die wissenschaftliche Erkenntnis völlige Freiheit: „Auch die mindeste Spur von Zwang, jede noch so leise bewußte Einwirkung einer äußeren Autorität ist verderblich.“

Mollenhauer hat gesehen, daß die Mündigkeitserwartung, die der Wandspruch enthielt, weit über das an Ort und Stelle Gemeinte hinausreichte. Im Grunde wurde hier eine Voraussetzung des modernen Demokratieprojekts formuliert. Daß die Zumutungen, die in der Mündigkeitserwartung liegen, nicht von allen Bürgerinnen und Bürgern problemlos bewältigt werden können, war Mollenhauer natürlich klar. Er hielt es deshalb auch nicht für sehr

verwunderlich, daß das moralisch überaus anspruchsvolle Programm im politischen wie im pädagogischen Feld auf Widerstand stieß. Er entdeckte diesen Widerstand nicht erst in dem schlichten Rassismus Le Penscher Prägung und in der erkennbaren Unfähigkeit deutscher Rechtsradikaler mit Ambiguitäten und Mehrdeutigkeiten umzugehen. Schon die konservative Klage vom Werteverlust erschien ihm als Ausweichmanöver vor dem Autonomie-Postulat der Moderne. Die Menschen sträuben sich offenbar auch gegen vernünftige Zumutungen, wenn ihnen die damit verbundenen Aufgaben zu schwer werden. Wer die letzten 200 Jahre der Entwicklung moderner Demokratien noch nicht nachvollziehen kann, verklärt zwangsläufig die früheren und primitiveren Lösungen. Mollenhauer hat mit solchen Widerständen und Regressionstendenzen gerechnet und deshalb die mit dem Begriff der Mündigkeit verknüpfte Lernerwartung zunehmend auf größere Zeithorizonte bezogen. „Dreißig Jahre, was ist das schon?“ konstatiert er 1979 am Ende eines Beitrags zur Bildungspolitik.

Als Konstituens unseres demokratischen Gemeinwesens ist die Mündigkeitserwartung sowohl an die junge Generation gerichtet wie an die Erwachsenen und unter diesen nicht zuletzt an die Pädagogen. Wenn erst einmal die Traditionen brüchig und alle heteronomen Autoritäten unglaubwürdig geworden sind, bleibt auch für die Pädagogen nur die Vernunft als Legitimationsinstanz für ihr Handeln übrig. Sie müssen die institutionelle Ordnung des Generationenverhältnisses und die Art des unmittelbaren Umgangs mit den Kindern und Jugendlichen autonom in der abwägenden Argumentation des praktischen Diskurses bestimmen. Damit aber sehen sie sich als Pädagogen auf einmal vor dem gleichen Appell, wie die Studentinnen und Studenten angesichts der Frankfurter Wandparole: „Entdeckt, was ihr wollt.“ Das ist, in Frageform gebracht, das Grundproblem der modernen Pädagogik.“ Was eigentlich will die erwachsene Generation mit der jüngeren?“ Schleiermacher stellt diese Frage nach dem Scheitern der großen preußischen Bildungsreform. Sie enthält für das pädagogische Denken die schwierigste Herausforderung, weil sie die Frage nach dem Ethos der Erziehung mit der Frage nach der Legitimität unserer eigenen, erwachsenen Lebensform verknüpft. Für Mollenhauer bestand kein Zweifel, daß diese Frage nicht veraltet ist. Im Gegenteil. Nach seiner Überzeugung läßt sie erst in unserer Gegenwart ihre ganze Radikalität erkennen. Man kann Mollenhauers wissenschaftliche Arbeiten lesen als einen einzigen durchgehenden Versuch, auf diese Schleiermachersche Frage eine heute zeitgemäße, überzeugende und perspektivenreiche Antwort zu geben. In seinen frühen Schriften aus den 60er und frühen 70er Jahren hat Mollenhauer die Antwort auf die Schleiermachersche Frage noch ziemlich direkt durch die Entfaltung des interaktionistischen Paradigmas gesucht („Theorien zum Erziehungsprozeß“ 1972) später eher auf Umwegen über Kultur, Geschichte, Kunst („Umwege“ 1985). Oder in einem

Bild, das er selbst gerne in diesem Zusammenhang herangezogen hat: wie beim Billiardspiel „über die Bande“.

Auf jeden Fall hat er aber - gegen alle auftauchenden Zweifel - an der Möglichkeit einer solchen Antwort und damit auch an der Fortsetzungsfähigkeit des pädagogischen Projekts der Moderne festgehalten. Er blieb ein wenn auch nachdenklicher Verteidiger dieses Projekts. Auch dann noch als andere schon von dem „Alibicharakter“ der Erziehungsbemühung überzeugt waren, den Bruch mit der Jüngeren Generation schon für unüberbrückbar hielten oder wieder andere von einer Entdifferenzierung zwischen den Generationen sprachen und das Lied vom „Verschwinden der Kindheit“ und vom „Ende der Erziehung“ anstimmten, oder noch andere unter der irreführenden Parole „Mut zur Erziehung“ das Nachdenken über Erziehung auf ein vorbürgerliches Niveau zu bringen suchten. Von der Mündigkeitserwartung hat Mollenhauer nicht einen Deut preisgegeben. Noch in seiner Abschiedsvorlesung ging es ihm darum, die mit dieser Erwartung verbundenen Kategorien der Autonomie und Individualität gegen mögliche Einwände als „kontrafaktische“ Ideen zu bekräftigen, wenn auch in der eigentümlich skeptischen Brechung, die sein Spätwerk charakterisierte.

Seit seiner Dissertation mit dem Titel „Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft“ (1958) hat sich Mollenhauer über die Grenzen der geisteswissenschaftlichen Tradition der Pädagogik hinausbewegt und den Kontakt zu sozialwissenschaftlichen Fragestellungen gesucht. Seine intellektuelle Entwicklung fiel damals zusammen mit den Anfängen der großen Bildungsreformdiskussion in Westdeutschland, die durch den sogenannten „Sputnikschock“ und die damit verbundene Behauptung von der „Bildungskatastrophe“ ausgelöst worden war. Die Angst im technologischen Wettlauf der Systeme den Anschluß zu verpassen, hat damals die Forderung nach einer bildungspolitischen Gesamtplanung hervorgebracht und Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre zu breitgestreuten und kostenintensiven Bildungsreformen geführt. Durch solche Reformen im Bildungs- und Erziehungssystem glaubten damals viele, beeindruckt vom Treibsatz der Studentenbewegung und von einer Art öffentlichen Aufbruchsstimmung erfaßt, nicht nur die vermeintlich entstandenen technologischen Lücken durch entsprechende Qualifikationen des Nachwuchses und durch die Ausschöpfung von bislang ungenutzten „Begabungsreserven“ wieder schließen, sondern auch ganz neue Formen des Umgangs mit der jungen Generation gesellschaftlich etablieren zu können. Mollenhauer waren solche Hoffnungen nicht fremd. Er hatte damals, wie viele andere auch, die Erwartung, daß die in Gang gekommene bildungspolitische Diskussion einer emanzipatorischen Pädagogik, und das heißt einer freieren und gerechteren Form des Umgangs zwischen den Generationen, förderlich sein könnte.

Die wissenschaftliche Begründung und Verwirklichung dieser Erwartungen, die sogenannte Implementation der Reformvorhaben, war jedoch - das wuß-

ten die Beteiligten von Anfang an - mit den Konzepten einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik allein nicht mehr zu bewerkstelligen. Die Erziehungswissenschaft mußte sich neu orientieren. Sie hat das bekanntlich in zweifacher Hinsicht getan: durch die Orientierung an der Kritischen Theorie und durch die sogenannte „empirische Wende“ in der Pädagogik. Und Mollenhauer hat an beiden Neuerungen einen beträchtlichen Anteil.

1. Kritische Theorie: Zur Begründung der Reformvorhaben, der Orientierung an Selbstbestimmung und Chancengerechtigkeit schienen die Arbeiten der Kritischen Theorie besonders geeignet, schon deshalb weil sie, in ihrem praktischen Interesse an Autonomie, Emanzipation und Selbstbestimmung, gar nicht so weit entfernt waren von den bildungstheoretischen Intentionen und methodischen Einsichten der Reformer und ihrer geisteswissenschaftlichen Herkunft. Durch die Anlehnung an die Kritische Theorie schien die Kritik einer autoritären Erziehungsideologie und -praxis erleichtert und emanzipatorische Ziele pädagogischen Handelns theoretisch legitimationsfähig. In diesem Zusammenhang spielte Mollenhauers Buch „Erziehung und Emanzipation“ (1968) eine bildungsgeschichtlich wichtige Rolle. Es orientierte sich an der Kritischen Theorie und hielt zugleich den Zusammenhang mit der Geschichte des pädagogischen Denkens wach. Besonders mit dem an Schleiermacher anknüpfenden „Versuch über die Geselligkeit“. Ich glaube, man geht nicht zu weit, wenn man feststellt, daß diese Aufsatzsammlung, die den Untertitel „polemische Skizzen“ trägt, in den ersten Jahren der Bildungsreform unter den angehenden Pädagogen so etwas wie ein „Kultbuch“ gewesen ist. Es entsprach dem verbreiteten Wunsch nach rationaler Kritik und Veränderung.

2. Empirische Wende: Durch die neuentstandenen Aufgaben der Bildungsreform wurde die Pädagogik mehr oder weniger gezwungen, Theorien und Methoden der empirisch-analytischen Sozialforschung aufzugreifen. Sie mußte sich öffnen für die Methoden und Ergebnisse der empirischen Sozialwissenschaften. Empirisch-analytische Studien waren die Voraussetzung für die Verwirklichung der beabsichtigten Reformvorhaben. Die — wie alle erkannten - unumgängliche erfahrungswissenschaftliche Orientierung wurde in der Pädagogik damals als „realistische“ oder „empirische Wende“ bezeichnet. Mollenhauer hat diese „empirische Wende“ ohne Vorbehalte mitvollzogen, schon deshalb, weil sie seiner eigenen intellektuellen Entwicklung entgegenkam. Damals entstanden seine erst vor einigen Jahren zum 8. Male aufgelegte „Einführung in die Sozialpädagogik“ (1964), die „Soziologischen Materialien“ zur Jugendhilfe (1966), die Gutachten für den deutschen Bildungsrat „Sozialisation und Schulerfolg“ (1968) und „Familie und Jugendamt“ (1975). Dazu kamen empirische Forschungsarbeiten über das Jugendhilfesystem, die Jugendarbeit und über die Familie, u.a. „Zwischen Gemein-

de und Gesellschaft. Studien zur Problematik evangelischer Jugendarbeit" (1996) und „Soziale Bedingungen familialer Kommunikation" (1975); außerdem ein Grundlagenbuch zur „Familienerziehung" (1975). Darüber hinaus entstanden in dieser Phase der empirisch-sozial-wissenschaftlichen Bildungsforschung diverse Aufsätze und Handbuchartikel zur Sozialisationsforschung, Familienforschung, Jugendhilfeforschung, die man nicht alle aufzählen kann.

Danach, irgendwann in der Mitte der 70er Jahre, - Mollenhauer war 1972 nach einem großen Bogen über Berlin (1962-1965), Kiel (1966-69) und Frankfurt (1969-1972) wieder nach Göttingen zurückgekehrt - ist er, der auch vorher nie einem pädagogischen Omnipotenzglauben anhing und gegenüber jeglichen „Allzuständigkeitsillusionen" und „Machbarkeitsphantasien" der Pädagogik Distanz hielt, skeptischer geworden. Die Erziehungswissenschaften schienen mit dem inzwischen offenbar gewordenen Abbruch der Reformen in eine Krise geraten. Fast konnte man glauben, als wäre die pädagogische Konjunktur an ein vorläufiges Ende gekommen. Die Aufbruchseuphorie der 60er Jahre wurde abgelöst durch eine eher postmoderne Endzeitstimmung. Langsam und anfangs noch begriffslos verbreitete sich die Ahnung, daß die europäische Kultur der Neuzeit und mit ihr das zentrale Projekt Pädagogik in eine Sackgasse geraten sein könnte. Die Folgen zeigten sich in einer großangelegten, gelegentlich zur Mode entarteten Selbstbefragung der Pädagogen. Es gibt wohl kaum eine wissenschaftliche Disziplin, wie Mollenhauer damals diagnostizierte, „in der so viele Worte gemacht werden über die Frage, ob es diese Disziplin geben sollte; und wenn ja, wie sie sich verstehen sollte; was sie tun und lassen müsse; welches ihre Grundbegriffe zu sein hätten und auf welche Methoden sie sich vorzugsweise stützen möge" (Mollenhauer: Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft). Die auf Dauer gestellte Selbstreflexion hat der Disziplin dann auch prompt den Vorwurf „narzißtischer Relativismus" eingetragen.

Gewiß sind Krisenbehauptungen immer auch „Propagandagerede". Sie dienen der Profilierung des Fachs, wie seiner einzelnen Vertreter. Wer die Krise als erster diagnostiziert, darf sich zumeist der öffentlichen Aufmerksamkeit sicher sein. Solange die Prüfung des Befundes dauert, scheint der Verkünder der schlechten Nachricht zudem unentbehrlich: die Auflagen steigen, wenn auch meist nur bis zu dem Augenblick, an dem der Spuk durchschaut und die nächste Krise ausgerufen wird. Mollenhauer mochte deshalb die Krisenrhetorik nicht. Sie schien ihm als pädagogische Rede unangebracht und aufgesetzt. Bei einer sorgfältigeren Betrachtung der vermeintlichen Krisensituation stößt man dann auch fast immer - in seinen Worten - auf „alte Hüte", d. h. auf Problemstellungen, mit denen unser Erziehungs- und Bildungssystem seit gut 200 Jahren zu tun hat. Die historisch je ermittelbaren tatsächlich dramatischen Krisen sind im Übergang zur bürgerlichen Demokratie zu finden, mal früher, mal später. Womit wir heute in

Schule, Familie und Jugendhilfe konfrontiert sind, das sind - nach Mollenhauer - Anpassungsprobleme an die sich beständig verändernden Bedingungen der Sozialstruktur. Dennoch: Eines dürfte richtig gewesen sein an den gängigen Krisenbehauptungen: Die Erziehungswissenschaft ist Ende der 70er Jahre nicht mehr das, was sie in den 60er Jahren war. Der Elan ist weg, die Luft ist raus, der pädagogische Enthusiasmus verpufft. „Das Nachdenken über Erziehung ist“, wie Mollenhauer konzediert, „schwierig geworden“.

Die Gründe, die Mollenhauer in seinen diversen Aufsätzen und Büchern immer wieder für diese Schwierigkeiten verantwortlich machte, lassen sich verkürzt - mit vier Stichworten kennzeichnen: Aufsplitterung, Technokratisierung, Leibferne und Perspektivenschwund.

1. Aufsplitterung: Die „empirische Wende“ hat in vielen Fällen zu einer Aufsplitterung des Fachs geführt, die nur euphemistisch als Pluralismus der Theorien, Konzepte und Methoden gekennzeichnet werden kann. In Wahrheit schien sich die Pädagogik aufzulösen in eine Addition empirischer Einzelwissenschaften, in Soziologie, Psychologie, Ethnologie, Geschichte usw., so als ob sie den Vorwurf eine „verspätete“ Wissenschaft zu sein, durch den raschen und möglichst fugenlosen Anschluß an die fortgeschrittensten Positionen der Nachbardisziplinen kompensieren wollte. Mit dieser fortschreitenden Spezialisierung und Aufsplitterung in Teildisziplinen war dann oft auch noch die Neigung zur Abschottung und Isolierung verbunden. Kurz: Die Einheit der Erziehungswissenschaft drohte durch fortschreitende Spezialisierung auseinanderzufallen und den Bedürfnissen der Praxis immer weniger gerecht werden zu können, obwohl oft genug die Spezialisierung gerade mit dem Hinweis auf die vermeintlichen Erfordernisse der Praxis gerechtfertigt worden war.

2. Technokratisierung: Der durch die gewaltige bildungspolitische Expansion in Gang gesetzte Innovationsdruck und der damit verbundene Import lernpsychologischer und sozialwissenschaftlicher Terminologien, hat bei den Reformen darüber hinaus eine nicht vorhersehbare und nicht gewollte instrumentelle Einstellung begünstigt und schließlich dazu geführt, daß die Emanzipationskonzepte - als die politischen Voraussetzungen gegeben waren - in eine technokratische Richtung gerieten. Ein Beleg für diese Technokratisierung der Bildungsreform ist die damals, spätestens seit Mitte der 70er Jahre, allenthalben beobachtbare Tendenz zu administrativer Einengung von vorhandenen Verfügungsspielräumen. Schulversuche wurden abgebrochen oder reduziert, Stellen gestrichen und progressive Gesetzesentwürfe nicht mehr behandelt. Gerechtfertigt wurde dies zwar vorwiegend mit dem Hinweis auf die fehlenden finanziellen Mittel, im Hintergrund aber standen Theorien, die den Unterricht nur noch als Objekt einer empirisch zuverlässigen Lehr-Lerntechnologie verstehen konnten und rigide Lernziel-

Operationalisierungen à la Mager und Möller zur Hauptaufgabe der Pädagogik erklärten. Auch wenn lernzielorientiertes Handeln dieser Art in vielen Fällen, von der Alphabetisierung über den Mathematikunterricht bis zur Therapie von Süchtigen angebracht und womöglich unumgänglich ist, für Mollenhauer war es bestenfalls eine Schwundstufe der Erziehung. Es schien ihm geradezu anmaßend anzunehmen, daß die zweckrational angelegten pädagogischen Handlungen mehr als nur Oberflächenphänomene erreichen könnten. „Erziehen ist mehr als eine Technik“, wie es im Titel eines Beitrages von 1990 heißt. Die Bildungsprozesse der Heranwachsenden lassen sich nicht so einfach kalkulieren wie die mechanischen Abläufe in der klassischen Physik. Sie strukturieren sich eher nach dem molekularbiologischen Modell als „Bifurkation“, als nicht vorhersehbare Verzweigung. Mollenhauer jedenfalls gefiel diese Hypothese. Sie erlaubte ihm nämlich ironischerweise die mechanistische Logik von Input und Output durch eine gleichartige Logik von höherer Stufe zu ersetzen.

3. *Leibferne*: Leider haben die Reformbemühungen auch einen anderen in der Geschichte der Erziehung seit langem zu beobachtenden Trend nicht bremsen und schon gar nicht aufhalten können: den Trend zur Entsinnlichung des Lernens oder das Abstraktwerden der Lerngegenstände. Die traditionelle Vernachlässigung des Körpers, der organischen, leiblichen Fundierung jeder Bildungsbewegung dauerte fort. In den dominanten Formen des organisierten Lehrens und Lernens - also insbesondere in der Schule - hat der Leib bis heute keinen rechten Platz. Die ästhesiologischen Komponenten des Bildungsprozesses werden, wie gehabt, nur in der frühkindlichen Erziehung respektiert und dann in das Fach „Leibesübung“ abgedrängt. Mollenhauer hat diese sektionierte Sinnlichkeit dem Schuldenkonto der überlieferten Aufklärungskultur angelastet. Sie manifestiert sich nicht zuletzt in dem unglücklichen Verhältnis zwischen Pädagogik und Kunst. Nach wie vor wird zwar Friedrich Schiller, der die ästhetische Erziehung zum Zentrum der Menschenbildung erhob, in den Festreden unserer Bildungsminister allseits zitiert und unverdrossen gelobt, gleichwohl führt die ästhetische Erziehung in unseren allgemeinen öffentlichen Bildungseinrichtungen ein Schattendasein. Ästhetische Erziehung ist - wie Mollenhauer konstatiert - entgegen allen gegenläufigen Bestrebungen ein „Ornament“ geblieben.

4. *Geschichtsverlust und Perspektivenschwund*: Charakteristisch für die genannte prekäre Situation der Erziehungswissenschaft gegen Ende der 70er Jahre war neben der Aufsplitterung, der Technokratisierungstendenz und der anhaltenden Ignoranz gegenüber dem „Leibapriori“ der Bildung auch noch der vielfach konstatierte Geschichtsverlust und Perspektivenschwund. Die Erziehungswissenschaft schien im schnellen Wechsel der Theorien und Terminologien den Kontakt nicht nur zur eigenen Tradition, zur Geschichte des

pädagogischen Denkens, sondern zur Geschichte überhaupt verloren zu haben. Die voreilige Verabschiedung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und die zeitweilige Fixierung auf sozialwissenschaftliche Empirie haben die Pädagogik in vielen Forschungsfeldern tendenziell enthistorisiert und zu einem Spielball gemacht im Auf und Ab der Theoriemoden und Begriffskonjunkturen. Die notwendige Folge war ein Schwund praktischer Zukunftsperspektiven. Sie wurden ersetzt durch das Hier und Jetzt von Selbsterfahrungsgruppen und die geschichtslose Spaßkultur der Freizeitpädagogik.

Auf diesen Zustand nun antworten in einer durchweg kritischen Einstellung die Schriften Mollenhauers, die in den 80er und 90er Jahren entstanden sind.

1. Auf die *Zersplitterung* der Erziehungswissenschaft reagiert Mollenhauer durch die Fokussierung des pädagogischen Denkens auf das, was nach seiner Auffassung ins Zentrum der Pädagogik gehört: auf bildungstheoretische Fragestellungen. Die Aufsätze, die in diesem Zusammenhang erschienen, hatten Titel wie: „Ende der Aufklärung? Herausforderungen der Bildungstheorie in der Gegenwart“ (1987) oder „Korrekturen am Bildungsbegriff?“ (1987). Der wichtigste unter allen klassischen Bezugsautoren ist in diesem Zusammenhang für Mollenhauer wohl Friedrich Schleiermacher. An ihn knüpft er immer wieder an - mal unausgesprochen mal ausgesprochen wie in dem Aufsatz mit dem Titel: „Zwischen Geselligkeit, Scham und Zweifel: bildungstheoretische Notizen zum frühen Schleiermacher“ (1985). Darüber hinaus orientiert er sich an Autoren, die im Hauptstrom der Erziehungswissenschaft eher stiefmütterlich oder gar nicht behandelt werden: wie zum Beispiel Alberti, Montaigne, Herder oder der pädagogische Geheimtip Diderot. Die Beschäftigung oder Wiederbeschäftigung mit den Traditionslinien, die von diesen Denkern ausgingen oder bekräftigt wurden, dürften mit dafür verantwortlich sein, daß Klaus Mollenhauer in den 80er Jahren seine eigenen Untersuchungsinteressen zunehmend verschob von der - wie er schrieb - „planvoll absichtlichen Einwirkung auf Kinder, die wir Erziehung nennen“ hin zur „Bildung im Kontext zuträglicher Lebensformen“. Bei dieser Verschiebung kamen ihm kulturelle und gesellschaftliche Sachverhalte in den Blick, die von einer auf ihre Spezialprobleme bornierten schulorientierten Lehr-Lern-Forschung womöglich schon gar nicht mehr der Pädagogik zugerechnet werden: die Bildungsbedeutung der Ironie (1984) oder die Fingerspiele zwischen Mutter und Kind (1986) zum Beispiel. Mollenhauer befreite den Begriff der Bildung von der schultheoretischen Verengung, in die er vielfach geraten war, und gab ihm die Bedeutung zurück, die er vor ca. 200 Jahren von den Klassikern der Pädagogik erhalten hatte. Bildung war danach der Name für den Verlauf und das Resultat nicht einer zweckrational organisierten pädagogischen Handlung, sondern einer Selbstbewegung des Individuums.

2. Damit ist aber auch schon indirekt die Antwort genannt, die Mollenhauer auf die *technokratische Verkürzung* der pädagogischen Interaktion zu einem „Instruktionsvorgang“ gibt. Um die Selbstbildung zu ermöglichen, ist nämlich auf Seiten der Erwachsenen ein Tätigkeitstypus gefordert, der sich nicht in der formalen Instruktion erschöpft, sondern die „Teilhabe“ der jungen Generation zuläßt und damit auf beiden Seiten Verstehensprozesse impliziert. Entsprechend findet man bei Mollenhauer seit Mitte der 70er Jahre eine deutliche Akzentuierung der Rolle, die das Sinnverstehen der kindlichen Lebensäußerungen und das Verstehen der überlieferten Sinnbestände in der Pädagogik spielen. Ein Beleg dafür sind das Buch, das er zusammen mit Christian Rittelmeyer 1977 über „Methoden der Erziehungswissenschaft“ veröffentlicht hat und die „Anmerkungen zu einer pädagogischen Hermeneutik“ von 1985. Mollenhauer kehrt hier nach der empirischen Wende wieder zu den hermeneutischen Verfahren der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zurück, wenn auch inzwischen natürlich belehrt durch die jüngeren Fortentwicklungen des sogenannten „interpretativen Paradigmas“. Weil das für den pädagogisch reflektierten Umgang mit den Heranwachsenden unmittelbar wichtigste Material in sinnhaltigen Äußerungen besteht, seien es Worte, Körpergesten oder gegenständliche Produkte und Symbole, ist die Hermeneutik, die für das Verstehen solche Sinngebilde entwickelt wurde, die der pädagogischen Wissenschaft wohl angemessenste Methode. Mollenhauer jedenfalls schienen die wesentlichen Komponenten dessen, was wir Bildung nennen, qualitativer Forschung genauer zugänglich als anderen Prozeduren der empirischen Analyse. In den letzten Jahren hat er die hermeneutischen Verfahrensweisen dann immer häufiger auch zur Interpretation der gegenwärtigen und überlieferten Bildwelten, einschließlich der bildnerischen Produkte von Kindern und Jugendlichen, herangezogen und im Hinblick auf ihre Reichweite und Aussagekraft methodisch reflektiert („Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation“ 1997). Leider blieb dabei Mollenhauers Auseinandersetzung mit den avancierten strukturalistischen Methoden in der Ethnologie, bei Lévy-Strauss etwa, oder mit der „objektiven Hermeneutik“ eines Ulrich Oevermann, auf Andeutungen beschränkt. Dabei könnte die Pädagogik gerade hier ihr spezifisches methodisches Instrumentarium schärfen und verfeinern. Doch wie dem auch sei. Mollenhauers Rehabilitierung der Hermeneutik hat immerhin dazu beigetragen, die technokratischen Engführungen des pädagogischen Geschehens und die empiristischen Simplifizierungen der erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisweise zu korrigieren.

3. Auch auf die fortdauernde *Leibferne* des Lernens, das Abstraktwerden der Lerngegenstände reagiert er: und zwar durch Betonung der „ästhetischen Dimension im Bildungsprozeß“. Die ästhetische Erfahrung ist seit Schiller das Medium, in dem die Unterdrückung der Sinnlichkeit nicht nur themati-

siert und kritisiert, sondern auf eine nur diesem Medium eigentümlichen Weise auch zeitweilig behoben wird. Denn sie fordert, wie Mollenhauer im Anschluß an die Kantsche Tradition betonte, neben dem Urteil auch die Empfindung heraus. Die Aufklärung über oder die Erforschung dieser ästhetischen Erfahrung und damit der ästhetischen Dimension des Bildungsprozesses ist - wenn ich das richtig sehe - so etwas wie das Altersthema von Klaus Mollenhauer. Seit Mitte der 80er Jahre hat er dazu viele Aufsätze geschrieben und dabei die Fachdidaktiker der Kunst einigermaßen in Unruhe gestürzt. Denn ein Ergebnis seiner Untersuchungen war die zugespitzte These: daß die Dimension des Ästhetischen nicht so ohne weiteres in die „pädagogische Kiste“ paßt. Das wird entwickelt in Aufsätzen, die Titel haben wie „Ist ästhetische Bildung möglich?“ (1988), „Ästhetische Bildung und Kultur“ (1988), oder: „Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie“ (1990). Was Mollenhauer interessierte war nicht eine den schulischen Bedingungen angepaßte Didaktik der Kunst, auch nicht deren soziologische oder sozialgeschichtliche Verortung. Die Frage nach der „gesellschaftlichen Funktion“ der Kunst hat ihm wenig Kopfzerbrechen bereitet. Seine Aufmerksamkeit galt vielmehr den „inneren“ Vorgängen, die durch künstlerische Tätigkeiten, rezeptive wie produktive, ausgelöst werden. Er fragte, anders gesagt, nach dem Beitrag kunstförmiger Ereignisse zu einer Theorie der Bildung. Was geschieht, bildungstheoretisch gesehen, in jenen Momenten, in denen das Individuum Linien oder Farben auf das Papier bringt oder einem der späten Quartette von Beethoven lauscht? Die Antwort auf solche Fragen, die Mollenhauer in Schillers Theorem der „aktiven Bestimmbarkeit“ vorweggenommen sah, verlangt heute die Konkretisierung durch eine differentielle Anthropologie der Sinne und damit die Beschäftigung mit dem „Leibapriori“ der Bildung. Mollenhauer hat gerade in seinen späten Aufsätzen immer wieder auf die unhintergehbare Leibgebundenheit der Bildung im allgemeinen und der ästhetischen Bildung im besonderen Bezug genommen. Die Unterschiede in der Art und Weise, in der wir beim Hören von Musik einerseits und beim Sehen von Bildern andererseits auf unsere eigenen inneren Empfindungen, auf die Wahrnehmung von uns selbst, die Resonanz des eigenen Körpers verwiesen werden, war fast so etwas wie ein Schlüsselproblem in seinen bildungsästhetischen Überlegungen. Sein wichtigster Gewährsmann in dieser Sache dürfte - nach Diderot und Herder - wohl Helmuth Plessner gewesen sein, dessen Oberseminare er in Göttingen besucht hatte und den er für seinen wichtigsten Lehrer hielt. Aber Mollenhauer wäre nicht der gewesen, der er war, hätte er seinen Beitrag zum bildungsästhetischen Diskurs der Gegenwart nur auf begrifflich-kategoriale Klärungen beschränkt. Statt der umfangreichen rasonnierenden Literatur zur ästhetischen Bildung eine weitere Variante hinzuzufügen, hat er - soweit ich sehe als erster und einziger - in einem von der DFG geförderten Forschungsprojekt versucht, zu der bildenden Wirkung ästhetischer Erfahrungen einen

empirisch angemessenen und halbwegs zuverlässigen Weg zu bahnen. Das Ergebnis liegt vor in Form einer Buches mit dem Titel „Grundfragen ästhetischer Bildung“ (1995). Es ist gegenwärtig wohl das wichtigste, was von pädagogischer Seite zu diesem Thema auf dem Markt ist.

4. Auf das vierte Gefahrensignal, den *drohenden Geschichtsverlust und Perspektivenschwund*, reagiert Mollenhauer durch kulturhistorische Vergewisserung und das heißt bei ihm: durch die Befragung der Tradition nach zukunftsfähigen Beständen. „Wie zukunftsfähig ist unsere Vergangenheit?“ Das war damals, 1984, der bezeichnende Titel eines Gesprächs mit der Redaktion von *päd.extra*. Nach diesem *Zukunftsfähigen der Vergangenheit*, also nach dem Überlieferungen sucht er in der europäischen Kulturgeschichte bei Platon, Augustinus, Montaigne, Pestalozzi, in Bildern von Rembrandt und Velasquez, in den Texten von Sartre, Kafka und Thomas Bernhard. Und er findet es auch: beispielsweise in der Art, in der Sokrates in den Platonischen Dialogen Fragen stellt, oder in der unglaublichen Genauigkeit und Intensität mit der Augustinus darüber nachdenkt, wie er die Sprache der Erwachsenen lernt, oder in Kafkas verständnisvoller und zugleich unnachgiebigen Kritik an seinem übermächtigen Vater. Ihren ersten ausführlichen Niederschlag fand diese kulturhistorische Vergewisserung in dem Buch „Vergessene Zusammenhänge“ von 1983. In ihm erinnert Mollenhauer in einem ebenso weitgespannten wie pointierten Rückblick an den Gang der neuzeitlichen Entwicklung, von der beginnenden Geldwirtschaft und dem Buchdruck in den frühen Stadtkulturen Oberitaliens und Flanderns bis zur industriellen Revolution und den großen demographischen Veränderungen seit Beginn des 19. Jahrhunderts und beschreibt unter Verwendung von reichhaltigem kultur- und bildungsgeschichtlichen Material die Rückwirkungen, die diese Entwicklung in ihren verschiedenen Phasen auf die Gestalt des Generationenverhältnisses und das pädagogische Denken überhaupt hatte. So entstand die Skizze einer neuzeitlichen Bildungsgeschichte, deren reflexiver Habitus durchaus bewahrenswert erscheint. Die Prinzipien, die Mollenhauer in diesem Teil unserer kulturellen Überlieferung entdeckt bzw. wiederentdeckt, scheinen jedenfalls den Umgang der Erwachsenen mit der jüngeren Generation auch in Zukunft noch begründen zu können. Das war die Botschaft der „Vergessenen Zusammenhänge“. Das Buch hat auf den pädagogischen Diskurs der 80 Jahre ähnlich eingewirkt wie „Erziehung und Emanzipation“ auf den Diskurs der 60er Jahre. Vieles von dem, was Mollenhauer in den 80er und 90er Jahren veröffentlicht hat, knüpft hier an und kann insofern als eine Erweiterung und Präzisierung der Problemstellungen verstanden werden, die in den „Vergessenen Zusammenhängen“ zum erstenmal exponiert wurden. Die Originalität der Argumentation ist dabei meist nicht weniger beeindruckend als die Spannweite der gewählten Thematik. Die letztere reicht von einer bildungstheoretisch motivierten Beschäftigung mit Piero

della Francescas „La Flagellazione" („Streifzug durch fremdes Terrain: Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht" 1983) über die Deutung von Rembrandts Anatomie-Bildern („Der Körper im Augenschein - Rembrandts Anatomie-Bilder und einige Folgeprobleme" 1986) bis zur Rekonstruktion einer Theorie der Bildsamkeit bei Diderot und Chardin („Diderot und Chardin zur Theorie der Bildsamkeit in der Aufklärung" 1988) und den Ich-Irritationen, die er aus einem Bild von Francis Bacon herausliest („Ich-Irritationen - Interpretationen eines Bildes von Francis Bacon" 1989). Immer ging es dabei um kultur- oder bildungsgeschichtliche Vergewisserungen von der Art, wie sie in den „Vergessenen Zusammenhängen" erprobt wurden. Der Gegenstand der Analyse bestand vorwiegend in Werken der bildenden Kunst, der Literatur und gelegentlich auch der Musik. Mollenhauer war davon überzeugt, daß künstlerische Sinnobjektivationen aller Gattungen als „Quellen" für die historische Konturierung unserer Bildungsvorstellungen besonders privilegiert sind. Noch kurz vor seinem Tode untersuchte er in einem bislang unveröffentlichten Aufsatz auf feinsinnige Weise am Beispiel der Motette Dufays zur Einweihung des Florentiner Doms (1436) und der Sängerkanzel Donatellos die Entstehung eines neuen Habitus der Leiberfahrung und verfolgte seine Entwicklung über den dritten Satz aus dem späten Streichquartett Beethovens von 1824/25, op. 132 und Luigi Nonos „Fragment-Stille. An Diotima" bis zu einem 15 minütigen Film des amerikanischen Videokünstlers Bill Viola („Der Leib - Bildungshistorische Beobachtungen an ästhetischen Objekten" 1998). Ähnlich verfuhr Mollenhauer in einem ebenfalls noch unveröffentlichten Text mit dem Kulturphänomen der „Lehre". Seine verschiedenen Ausprägungen studiert er am Beispiel einer Steinmetzarbeit von Meister Gislebertus im Tympanon des Doms von Autun, am Beispiel von Raffaels „Schule von Athen", an Holbeins „Gesandten" und an einer Lehrgeste bei Bach und Chardin, um die Befunde dann der radikalen Lehr-Skepsis bei Cage und Kabakov zu konfrontieren („Aspekte der Lehre - Bildungshistorische Belehrungen durch Kunst" 1998). Zusammengenommen ergeben all diese materialhaltigen Schriften so etwas wie eine empirisch gehaltvolle und historisch aufgeklärte Bildungstheorie. Ihre schrittweise Entfaltung dürfte in den letzten Jahren einen großen Teil von Mollenhauers wissenschaftlicher Arbeitskraft in Anspruch genommen haben, aber keineswegs die ganze.

Neben seinen der Form und dem Gehalt nach in der Erziehungswissenschaft einzigartigen kultur- und bildungsgeschichtlichen Erinnerungen hat Mollenhauer bis zum Schluß an dem ersten Schwerpunkt seiner akademischen Karriere festgehalten: der Sozialpädagogik. Sie war und blieb ein Kernbereich seiner wissenschaftlichen Arbeit. Wie eng seine Verbindung zu diesem pädagogischen Handlungs- und Forschungsfeld von anfang an gewesen ist, hat er selbst in einem der ganz seltenen autobiografischen Texte, die es aus seiner Feder gibt, anschaulich geschildert. („Ego-Histoire. Sozial-

Pädagogik 1948-1970. Eine Skizze" 1998). Auch derjenige, der sich vielleicht der Illusion hingab, Mollenhauers wissenschaftliche Laufbahn einigermaßen zu überblicken, erfuhr hier noch manches Überraschende: Da ist das studentische Engagement für die Errichtung eines der ersten „Heime der offenen Tür“ in Hamburg-Lockstedt, da sind die frühen Praktika im Jugendstrafvollzug und der Heimvolkshochschule, der intensive Kontakt mit der Jugendbildungsstätte Barsbüttel bei Hamburg, und schließlich - Anfang der 60er Jahre - das beginnende Interesse an einer Reform der Heimerziehung, das dann 8 Jahre später in Frankfurt zur Verwicklung in die hektisch-dramatische, aber folgenreiche „Heimkampagne“ führte. Die praktische Theatralik der damaligen Szenerie drohte, wie Mollenhauer schreibt, „besonnene und distanzierte Blicke auf das Geschehen zu verschütten, etwa dann, wenn Andreas Baader und Gudrun Ensslin mit ihren Zigaretten unachtsam Löcher in unsere Polstermöbel brannten oder der familiäre Haushalt von „entwichenen Heimzöglingen“ überschwemmt wurde, meine Frau sich um das infantile Innenleben dieser Jungs und den Dauerbedarf an „Frühstück“ kümmerte, ich hingegen mit den studentischen Meinungsführern über Pädagogik und Politik diskutierte oder meine Kinder, wir hatten eine üppige 8-Zimmer-Wohnung, angesichts eines im LSD- oder auch nur Haschisch-Rausch auf dem Boden ausgestreckten und eine meiner Schallplatten hörenden Jugendlichen fragten: „Was macht der denn da?“, oder auch, wenn Ede, den wir einige Monate lang beherbergten, einen Karton mit 100 Küchenmessern meiner Frau als Dank überreichte, er hatte sie bei Karstadt geklaut, ein kleines Kunststück, dies an den Kassen vorbeizumogeln, Ede war schwachsinnig, psychologisch beglaubigt, und er, auf die Frage meiner Frau, wozu sie denn, seiner Meinung nach, 100 Küchenmesser brauche, antwortete: „Kann man doch immer mal brauchen“. Das mikro-soziale Detail und die makro-sozialen großen Perspektiven stießen hart gegeneinander oder liefen aneinander vorbei, ließen kaum Raum für eine verallgemeinerungsfähige Theorie der Sozialpädagogik, die „Bestände“ und die „Parolen“, mit G. Benn zu sprechen, drifteten auseinander, das Denken saß fest, so schien mir, weite Umwege wären erforderlich, wenn man einerseits politische Verpflichtungen akzeptieren, andererseits aber auch den verkorksten Selbstbildungsbemühungen der Jugendlichen pädagogisch gerecht werden wollte“ („Ego-Histoire. Sozialpädagogik 1948-1970. Eine Skizze“ 1998).

Die Erinnerung an diese Problemsituation haben vielleicht nachgewirkt als Mollenhauer ca. 20 Jahre später sich noch einmal zusammen mit Uwe Uhlendorff auf die Suche machte nach einer Wissensform, die es dem Erzieher ermöglicht, für Jugendliche, die in eine schwierige Lage geraten sind und als besonders gefährdet gelten, konkrete Lebensperspektiven und vernünftige Erziehungspläne zu entwickeln. Das Ergebnis dieser Suche ist unter dem Titel „Sozialpädagogische Diagnosen“ 1992 als Buch erschienen. Es beschreibt am Beispiel eines sozialpädagogischen Projektes mit 18 **verhaltens-**

schwierigen Jugendlichen beiderlei Geschlechts, die ein Jahr lang an einer Flußmündung in Korsika und auf einem Bauernhof in den Pyrenäen erlebnispädagogisch betreut wurden, wie auf hermeneutischem Wege, durch „dichte Beschreibung“, erst die Lebensthematik dieser jugendlichen Klientel ermittelt und dann auf dieser Wissensbasis die Tätigkeiten identifiziert werden, die geeignet sind, die Bildungsbewegung der Jugendlichen weiterzutreiben und zwar in einer für diese selbst befriedigenden und für andere sozial erträglichen Richtung. Das Ganze war nach den Aussagen von Mollenhauer und Uhlendorff nicht einfach, auch nicht rasch zu erledigen, denn es bestand in nichts weniger als in dem Versuch, die Jugendlichen zu verstehen. Die mehrjährige Entwicklung und Erprobung einer spezifisch sozialpädagogischen Diagnoseform (ein zweiter Band ist 1996 erschienen) haben Mollenhauers Blick nicht auf die damit zusammenhängenden Detailfragen eingengt. Er hatte immer das Gesamtfeld der Sozialpädagogik im Auge. Noch kurz vor seiner Emeritierung versuchte er noch einmal die Einheit dieser Disziplin durch ein kohärentes Profil von inhaltlichen Problemstellungen zu beschreiben („Kinder und Jugendhilfe. Theorie der Sozialpädagogik. Ein thematisch-kritischer Grundriß“ 1996). Besonderen Nachdruck legte er dabei auf die Armutsthematik. Sozialpädagogik und Sozialarbeit hatten es immer schon größtenteils mit denen zu tun, die am gesellschaftlichen Wohlstand weniger teilhatten als andere. Das war zu Zeiten Pestalozzis und Wicherns nicht anders als heute. Deshalb hielt Mollenhauer die pädagogische Problematik von Armutsmilieus, die Strategien und Folgen der Sozialhilfe bis hin zu den „drohenden“ Umbauten des Sozialstaates für ein - leider vernachlässigtes - Hauptstück der sozialpädagogischen Forschung.

Die Sozialpädagogik ist nicht nur - mehr als andere Teildisziplinen - der gesellschaftlichen Dynamik ausgesetzt, sie muß nicht nur schneller und flexibler als die Schulpädagogik z.B. auf kurzfristige soziale Verwerfungen und Disparitäten reagieren, sie hat es meist auch mit komplexeren pädagogischen Problemstellungen zu tun. Das hat der Sozialpädagogik schon in ihrer Blütezeit in den 20er Jahren gelegentlich den Ruf einer erziehungswissenschaftlichen Avantgarde eingetragen. Mollenhauer ist mit seinem Urteil etwas vorsichtiger gewesen. Doch auch er hat in den institutionell stark differenzierten Problemfeldern dieser Disziplin einen besonders sensiblen Indikator für die pädagogisch relevanten Vorgänge in unserem Gemeinwesen gesehen. Deshalb schien ihm die Sozialpädagogik als Praxis und Wissenschaft auch intellektuell interessanter und aufregender als irgendein anderer Teilbereich. Um so mehr bedauerte er die Kluft, die im Laufe der Zeit zwischen der Sozialpädagogik und der Allgemeinen Pädagogik aufgetreten war. Sie zeigt sich nach seiner Beobachtung schon in der Zitierpraxis der jeweiligen Autoren und Autorinnen, die sich wechselseitig kaum zur Kenntnis nehmen. Mollenhauer hielt dies für eine Fehlentwicklung und plädierte nachdrücklich gegenüber beiden Seiten für die Überwindung dieser besonderen Form der diszi-

plinären Zersplitterung. Das Tertium comparationis sah er auch hier wieder in einem Bildungsbegriff, der den Individuen abverlangt, Subjekte ihrer Selbstbewegung zu werden. („Das Allgemeine und das besondere - Eine Meinungsskizze zum Verhältnis der „Allgemeinen“ zur „Sozialpädagogik“ 1998).

Worin diese Selbstbewegung besteht und wie sie möglich gemacht werden kann, das war und blieb der Kern von Mollenhauers pädagogischer Argumentation. Er entfaltete sie nicht nur in seinen wissenschaftlichen Publikationen, den theoretischen Skizzen und Entwürfen und den empirischen Studien, sondern mehr noch im Gespräch, nicht zuletzt im Streitgespräch. Wer nie von ihm in eine diskursive Konfrontation hineingezogen wurde, wer seinen Debattenstil nicht aus eigener Erfahrung kennt, der weiß von Mollenhauers Pädagogik - auch wenn er alle Schriften gelesen hat - noch nicht die Hälfte. Erst im direkten Gespräch und in der Diskussion hat sich Mollenhauers ganze Genialität offenbart. Die diskursive Wechselrede, der Austausch von Argumenten, das war sein Medium, im Alter schon fast so etwas wie ein Jungbrunnen. Hier lebte er am Vormittag sofort wieder auf, auch wenn er mit uns, wie es in seinem Haus in Südfrankreich oder auf den Exkursionen nach Florenz und Venedig gelegentlich der Fall war, die Nacht fast durchdiskutiert hatte. Erschöpft vom Reden erholte er sich redend. Mollenhauer war bis zuletzt von einer atemberaubenden intellektuellen Präsenz. In seiner Nähe wurde es nie langweilig. Die Diskussion mit ihm bedeutete jedesmal ein kleines Erkenntnisabenteuer. Vielleicht hat er auch deshalb nicht schulbildend gewirkt. Er war viel zu neugierig, um sich mit der Errichtung eines kohärenten Lehrgebäudes aufzuhalten. Seine geistige Vitalität verlangte nach Innovation, nicht nach Wiederholung. Ich glaube er hat nie eine Lehrveranstaltung zweimal durchgeführt. Sein gesamter Habitus war unorthodox, in jeder Hinsicht antidogmatisch. Zweifel und Selbstzweifel gehörten zu seiner ersten Natur. Gewiß blieb er auch von Augenblicken der Resignation nicht verschont. Aber die Melancholie, diese Schutzgöttin der ästhetischen Urteilskraft, wollte er für sich selbst, wie er in einem Brief an die Gäste seines 60. Geburtstages schrieb, „nur als Hobby“ gelten lassen. Es ist ein Jammer, daß dieser bedeutende Mann so früh, mit gerade mal 69 Jahren, gestorben ist. Sein schriftliches Werk freilich, da bin ich sicher, wird uns noch einige Zeit beschäftigen.

Ausgewählte Schriften von Klaus Mollenhauer

Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Weinheim 1959, 2. A. 1988

Anpassung. In: Z.f.Päd., Jg.7, 1961, S. 347-362

Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung, In: Die Deutsche Schule, Jg. 54, 1962, S. 463-465 (auch in: Betzen, K./Nipkow, K.E. (Hg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München 1972)

Einführung in die Sozialpädagogik. Weinheim 1964, 8. A. 1988

zusammen mit H. Giesecke, H. Kentier, C.W. Müller: Was ist Jugendarbeit? München 1964

Gesellschaft in pädagogischer Sicht. In: Grothoff (Hrsg.): Fischer Lexikon Pädagogik. Frankfurt am Main 1964, S. 102-112

Sozialpädagogik. In: Grothoff (Hrsg.): Fischer Lexikon Pädagogik. Frankfurt am Main 1964, S. 288-296

zusammen mit C.W. Müller: „Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht. Heidelberg 1965

Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München 1968

Jugendhilfe. Soziologische Materialie. Heidelberg 1968

Sozialisation und Schulerfolg. In: Roth, H. (Hg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, Stuttgart 1968, S. 269-296

Bewertung und Kontrolle abweichenden Verhaltens. In: Hoffmann, DJ Tütken, H. (Hg.): Realistische Erziehungswissenschaft. Hannover 1972, S. 241-257

Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972

zusammen mit M. Brumlik, H. Wudtke: Die Familienerziehung. München 1975

(Hrsg.) Soziale Bedingungen familialer Kommunikation. Unter Mitarbeit von W. Beicht, H. Isecke, G. Krings-Huber, M. Windisch, U. Tietze. Forschungsbericht des Deutschen Jugendinstituts, München 1975

zusammen mit G. Kasakos: Familie und Jugendamt, in: Roth, H./ Friedrich, (Hrsg.): Bildungsforschung. Probleme - Perspektiven - Prioritäten, im Auftrag der Bildungskommission, Teil 2, 1975, S. 319ff.

zusammen mit Ch. Rittelmeyer: „Empirisch-analytische Wissenschaft“ versus „pädagogische Handlungsforschung“: eine irreführende Alternative. In: Z.f.Päd., 21. Jg. 1975, Nr. 5, S. 688-639

zusammen mit Ch. Rittelmeyer: Methoden der Erziehungswissenschaft, München 1977

Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. In: Z.f.Päd. 13. Beiheft, Weinheim 1977,

zusammen mit Ch. Giffhorn, W. Keckeisen, M. Parmentier: Pädagogik der „Kritischen Theorie“. 4 Kurseinheiten. Fernuniversität Hagen 1978

zusammen mit Ch. Rittelmeyer: Einige Gründe für die Wiederaufnahme ethischer Argumentation in der Pädagogik. In: Z.f.Päd., 15. Beiheft, 1978

Zur Funktionsbestimmung der Sozialpädagogik. In: H. Wollenweber (Hrsg.): Sozialpädagogik in Wissenschaft und Unterricht. Paderborn 1978, S. 51-58

Aspekte einer strukturalen pädagogischen Interaktionsanalyse. Methodologische Hypothesen zur gesellschaftlichen Formierung von Bildungsverläufen. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Wiesbaden 1979, S. 241-252

Condorcet versus Rousseau: Versuch einer Erläuterung der Schwierigkeiten, die ein Pädagoge mit dem Thema haben kann. In: Raith, W. (Hrsg.): Wohin steuert die Bildungspolitik? Frankfurt 1979, S. 113-122

Kinder und ihre Erwachsene. Anmerkungen zur Tradition des pädagogischen „Kolonialismus“. In: Die Deutsche Schule, Jg. 71, H. 6, 1979, S. 338-344

Einige erziehungswissenschaftliche Probleme im Zusammenhang der Erforschung von „Alltagswelten Jugendlicher“. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Stuttgart 1980, S. 97-111.

Die Zeit in Erziehungs- und Bildungsprozessen. Annäherungen an eine bildungstheoretische Fragestellung. In: Die Deutsche Schule, Jg. 73, 1981, S. 68-78

Ist das Verhältnis zwischen den Generationen gestört? In: deutsche jugend, Jg. 30, 1982, S. 27-37

Wieviel kostet ein Kind? Anmerkungen zur Frage der Pflegekosten in Erziehungsheimen. In: M. Bonhoeffer, K. Münstermann, H. Schaletzky, G. Schemenau, P. Widemann (Hrsg.): Was kostet ein Kind? Beiträge zur IGfH-Jahrestagung 1981. Frankfurt am Main 1982, S. 27-39

Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft. In: E. König, P. Zedler (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Kritische Information Erziehung Bd. 5, Paderborn 1982, S. 252-256

Streifzug durch fremdes Terrain: Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht. In: Z.f.Päd., Jg. 29, H. 2, S. 173-194

- Vergessenen Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983
- Wie zukunftsfähig ist unsere Vergangenheit? Ein Gespräch mit Klaus Molenhauer über sein Buch „Vergessene Zusammenhänge“. In: päd.extra, Nr. 4, S. 46-49
- Historische Umbrüche und ihre Folgen für die Pädagogik. In: Kindlers Enzyklopädie „Der Mensch“. Bd. IX, Zürich 1984, S. 363-375
- Zwischen Geselligkeit, Scham und Zweifel: bildungstheoretische Notizen zum frühromantischen Schleiermacher. In: Neue Sammlung. Jg. 25, 1985, S. 16-32
- Ich, Rolle, Ironie - Eine bildungstheoretische Skizze zum darstellenden Spiel. In: Bundesarbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel in der Schule e.V. (Hrsg.): Schultheater im Spannungsfeld (Tagungsbericht). Hamburg 1984, S. 22-27
- Anmerkungen zu einer pädagogischen Hermeneutik. In: Neue Sammlung. Jg. 25, 1985, S. 420-432
- Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim, München 1986
- Fingererzählungen - eine pädagogische Spekulation. In: Neue Sammlung, Jg. 26, 1986, S. 368-380
- Ende der Aufklärung? Herausforderung der Bildungstheorie in der Gegenwart. In: R. Drechsel, P. Gerds, K. Körber, J. Twisselmann (Hrsg.): Ende der Aufklärung? Bremen 1987, S. 79-110
- Die Dinge und die Bildung. In: K-H. Braun, D. Wunder (Hrsg.): Neue Bildung-Neue Schule. Weinheim 1987, S. 32-46
- Ein Jesus-Knabe um 1280. In: Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung. Hrsg von der Historischen Kommission der DGfE, Heft 31, 1987, S. 133-158
- Korrekturen am Bildungsbegriff? In: Z.f.Päd., 33. Jg., Nr. 1, 1987, S.1-20
- Ästhetische Bildung und Kultur - Begriffe, Unterscheidungen, Perspektiven. In: Deutsches Institut für Fernstudien (Hrsg.): Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule, Tübingen 1988, S. 17-47
- Ist ästhetische Bildung möglich? In: Z.f.Päd., 34. Jg., Nr. 4, 1988, S. 443 - 461
- Diderot und Chardin - Zur Theorie der Bildsamkeit in der Aufklärung. In: Pädagogische Korrespondenz. H. 4, 1988/1989, S. 33-46

Der Körper im Augenschein - Rembrandts Anatomie-Bilder und einige Folgeprobleme. In: D. Kamper, Chr. Wulf (Hrsg.): Der Schein des Schönen. Göttingen 1989, S. 177-203

Ästhetische Bildung als Kritik - oder: Hatte das „Bauhaus“ eine Bildungstheorie? In: H. Röhrs/ H. Scheuerl (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet. Frankfurt, S. 287 - 303

Ich-Irritationen - Interpretation eines Bildes von Francis Bacon. In: F. Stimmer (Hrsg.): Vortragsreihe des Instituts für Sozialpädagogik, Lüneburg 1989, S. 45-60

Familie-Familienerziehung. In: D. Lenzen, (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1. Reinbeck 1989, S. 603-613

Sind die Begriffe Erziehung und Bildung revisionsbedürftig? In: Böllert, K./ Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Arbeit auf der Suche nach Zukunft. Bielefeld 1989, S. 129-145

Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. In: Z. f. Päd., Jg. 36, H. 4, Juli 1990, S. 481 -494

Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie, in: Lenzen, D. (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt 1990, S. 3-17

Erziehen ist mehr als eine Technik: Pädagogik. In: A. Schnorbus, R. Hank: Studieren in Deutschland. Frankfurt am Main 1990, S. 152-154

Gibt es für die Erziehungswissenschaft eine Zukunftsperspektive? In: T. Aittolo, J. Matthies (Hrsg.): Philosophie, Soziologie und Erziehungswissenschaft in der Postmoderne. Universität Jyväskylä/Finnland, S. 23-35

Jugendhilfe. Modernitätsanforderungen und Traditionsbestände für die pädagogische Zukunft. In: D. Kreft, J. Münder (Hrsg.): Quo vadis Jugendhilfe? Tagungsreader der 3. Nürnberger jugend- und sozialpolitischen Tage am 4./5. Oktober 1990. Nürnberg 1991, S. 16-31