

Herrlitz, Hans-Georg

Nachdenken über Schule. Zur Erinnerung an Mollenhauer

Die Deutsche Schule 90 (1998) 4, S. 394-400



Quellenangabe/ Reference:

Herrlitz, Hans-Georg: Nachdenken über Schule. Zur Erinnerung an Mollenhauer - In: Die Deutsche Schule 90 (1998) 4, S. 394-400 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-309807 - DOI: 10.25656/01:30980

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-309807>

<https://doi.org/10.25656/01:30980>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

90. Jahrgang 1998 / Heft 4

Offensive Pädagogik:

Dieter Wunder

Provinzielle Blindheiten?

Der Bildungsbericht der Delorskommission weist auf Aspekte hin, die in der deutschen Diskussion weitgehend ausgeblendet sind. Insbesondere ihrer gesellschaftlichen Verantwortung für den sozialen Zusammenhalt sollen sich die Schule und das Bildungswesen stellen.

390

Hans-Georg Herrlitz

Nachdenken über Schule

Zur Erinnerung an Klaus Mollenhauer

Am 31. Oktober 1998 wäre Klaus Mollenhauer siebzig Jahre alt geworden. In seinem erziehungswissenschaftlichen Lebenswerk war das Nachdenken über Schule zwar nicht zentral, es brachte aber einige Arbeiten hervor, die zu studieren sich noch lange lohnen wird, weil darin dauerhafte Problemstellungen einer „Schulpädagogik“ prägnant zur Sprache gebracht wurden.

394

Jürgen Wiechmann

Das Schaffende Schulvolk Adolf Reichweins

Ein vernachlässigtes Modell der Reformpädagogik

Adolf Reichwein hat als einer der wenigen deutschen Reformpädagogen während der Zeit des „3. Reichs“ sowohl in seiner pädagogischen Arbeit als auch im politischen Widerstand Herausragendes geleistet. Anders als die Auseinandersetzung mit seiner politischen Bedeutung ist die Rezeption seiner schulpädagogischen Arbeit aber stark vernachlässigt. Kernelemente dieser Konzeption, die er im „Schaffenden Schulvolk“ dokumentiert hat, sind auch für die gegenwärtige Schulentwicklung wichtig.

401

Rosemarie Boenicke

Zum Bedeutungswandel von Bildung

Lehren und Lernen im veränderten kulturellen Kontext

Mit „Allgemeinbildung“ war eigentlich eine ganzheitliche Ausbildung der eigenen Fähigkeiten gemeint, im Kontext der Schule blieb davon kaum mehr als die Summe

413

der als verbindlich definierten Inhalte. Weil diese Verbindlichkeit nicht mehr gilt, stehen Schulen vor der Aufgabe, aus ihren konkreten Bedingungen heraus ein neues Bildungsverständnis in Gestalt subjektorientierter Lehr- und Lernformen zu entwickeln.

Manfred Rotermund

422

Ist die Lehrerbildung ohne Schulpraktische Studien effektiver?

Eine Entgegnung zu der These, daß Schulpraktische Studien und Zentren für Lehrerbildung ihr Problem suchten

In Heft 2/98 hatten Frank-Olaf Radtke und Hans-Erich Webers die These vertreten, daß eine Intensivierung Schulpraktischer Studien die Professionalisierung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer gefährde. Dem wird hier aus der Sicht eines praktizierenden Lehrerbildners widersprochen.

Ulrike Popp

427

Gewalt in der Schule

Ein qualitative Studie aus der Sicht von Beteiligten

Anhand von problemzentrierten Interviews wird untersucht, was „Gewalt in der Schule“ für unmittelbar beteiligte und betroffene Personen bedeutet. Mit Hilfe einer thematisch vergleichenden Auswertungsstrategie werden geschlechtsspezifische Unterschiede, Täter-Opfer-Beziehungen und mögliche Überschneidungen zwischen schulischen Gewalttaten und außerschulischen Jugendtaten herausgearbeitet.

Rolf Hensel und Christiane Link

442

Schulen im Wandel und Praktisches Lernen

Wenn Schulen Jugendliche mit problematischen Voraussetzungen und begrenzten Chancen ansprechen wollen, dann gelingt ihnen dies immer weniger mit Merk-Schreib-Frage-Anwort-Konzepten. Sie müssen vielmehr Anlässe zum Mit-Erleben, Mit-Fühlen und Mit-Machen schaffen. Dies gelingt in besonderer Weise in Projekten des Praktischen Lernens, in denen alternative Felder für die Erweiterung von Sachkompetenz und Sozialkompetenz eröffnet werden. An einem erfolgreichen Beispiel wird dies anschaulich gezeigt.

Ursula Carie

453

Grundschule in Entwicklung

Die aktuellen Reformen in den Bundesländern

Die Grundschule befindet sich seit langem in einem lebendigen Reformprozeß, der sich auf viele Aspekte des Lehrens und Lernens bezieht. Dabei ergeben sich zwischen den Bundesländern, aber auch zwischen den einzelnen Schulen mehr oder weniger deutliche Abweichungen, die auf unterschiedliche Prioritäten, Konzepte und Erfahrungen zurückzuführen sind. Der Beitrag gibt einen Überblick zum Stand der Veränderungsprozesse in den Bundesländern.

Heinz Günter Holtappels

470

Grundschulentwicklung und Lehreraufbau

Zeitorganisation, Arbeitsbelastung und pädagogische Tätigkeiten in Grundschulen

Lehreraufbau hat sich vor allem in der Grundschule durch veränderte Lehr-Lern-Formen und erweiterte Erziehungsaufgaben gewandelt. Insbesondere gilt dies für Schulen, die den Schultag als Halbtagschulen bis mittags gestalten. Aus einer empirischen Studie in hessischen Grundschulen werden Ergebnisse über die Struktur der pädago-

gischen Tätigkeit und über quantitative und qualitative Arbeitsbelastungen von Lehrer/innen vorgelegt. Grundschulen mit festen Öffnungszeiten werden mit solchen mit konventioneller Zeitorganisation verglichen, Effekte eines neuen Arbeitszeitmodells mit Präsenzzeiten werden geprüft.

Karl-Hermann Koch

485

Der Schulweg ist Teil der Schule!

Ein Plädoyer für seine kindgerechte Gestaltung.

Der Forderung der Automobil-Verbände nach dem „verkehrsgerechten Kind“ muß die Schule entgegenhalten, daß die Pflicht zum Besuch der Schule, auch das Recht einschließt, einen Schulweg zu haben, der ein „kindgerechter Erfahrungsraum“ ist. Die sozialräumliche Bedeutung des Schulweges wird bisher noch nicht ausreichend berücksichtigt.

Göte Rudvall und Hans-Martin Stimpel

502

Schulentwicklung in Schweden

Seit 1962 befindet sich das schwedische Bildungswesen in einer permanenten „äußeren und inneren“ Reform. Es unterscheidet sich sowohl in seiner Organisation als auch in seiner didaktischen Struktur grundlegend von den deutschen Schulen und Hochschulen. Der zum Teil extreme Unterschied zeigt auch deutlich das Dilemma der hier erfolgten Restauration auf.

Neuerscheinungen:

- F. A. W. Diesterweg: Sämtliche Werke (HGH)
- Michael Freyer: Das Schulhaus (Rittelmeyer)
- Georg Franck: Ökonomie der Aufmerksamkeit (DW)
- Andreas Gruschka (Hg.): Wozu Pädagogik? (Reheis)
- Rudolf Künzli und Stefan Hopmann (Hg.): Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird (Vollstädt)
- Marlies Krainz-Dürr u.a. (Hg.): Was Schulen bewegt (Güting)
- Heinrich Dauber u.a.: Das Projekt war doch ein Erfolg: Schulen im interkulturellen Dialog (Schnurer)
- Jörg Bürmann und Jürgen Heinel (Hg.): Wege zu verändertem Unterricht (Glück)
- Hartmut von Hentig: Kreativität (DW)
- Mechthild von Lutzau (Hg.): Frauenkreativität macht Schule (Pelkner)
- Peter Strittmatter: Schulangstreduktion (B.G.)
- Andrea Grimm (Hg.): Wie schützen wir unsere Kinder? (B.G.)
- Kurt Aurin und Horst Wollenweber (Hg.): Schulpolitik im Widerstreit (JöS)
- Herbert Gudjons: Didaktik zum Anfassen. (JöS)
- Michael Wermke (Hg.): Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht (JöS)
- Martha Muchow und Hans Heinrich Muchow: Der Lebensraum des Großstadtkindes (JöS)
- Heinz-Hermann Krüger und Jan Olbertz (Hg.): Bildung zwischen Staat und Markt (JöS)

Hinweis: Inhaltsverzeichnisse früherer Hefte und eine Liste der rezensierten Publikationen sind im Internet über <http://www.gew.de> zu finden.

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 90, 1998, No. 4

Pedagogics on the offensive

390

Dieter Wunder

Provincial blindness?

The Delors Commission Report on Education drew attention to aspects which have mostly faded out in discussion in Germany. Schools should especially engage in their responsibility for social unity in holding together society.

Hans-Georg Herrlitz

394

Reflections about school

In memory of Klaus Mollenhauer

Klaus Mollenhauer would have been seventy on 31st October 1998. In his life's work as an educational thinker, although reflections about schooling were not a main feature, he did however produce works which will be worth studying for some time to come, because the enduring problems of defining a "pedagogy of the school" were concisely brought into the discussion.

Jürgen Wiechmann

401

Adolf Reichwein's "Schaffendes Schulvolk"

A neglected model in Reform Pedagogics (German New Education)

As one of the few exponents of German New Education during the period of the "Third Reich", Adolf Reichwein accomplished outstanding work both in the educational field and in political resistance. Whereas his political work is widely discussed, his work in connection with school pedagogics has been more or less neglected. Basic elements of this model, which he recorded under the title of "Schaffendes Schulvolk" (creative school people), are also important in the contemporary development of schools.

Rosemarie Boenicke

413

On the importance of changes in education

Teaching and learning in an altered cultural context

"General education" (Allgemeinbildung) can mean a holistic development of competencies, but in the context of schooling, it has had the tendency to become little more than the sum of obligatorily defined content. As this obligatory aspect no longer applies, schools are confronted with the task of developing a new understanding of education in approaches to subject-oriented teaching and learning.

Manfred Rotermund

422

Is teacher training and education more effective without studies in school practice?

A reply to the thesis that studies in school practice and centres for teacher training and education cause problems

In volume 1998, number 2, Frank-Olaf Radtke and Hans-Erich Webers advocated the thesis that, in making studies in school practice more intensive, the professionalisation of future teachers would be endangered. These ideas are opposed by a head of a teacher training institution.

A qualitative study from the point of view of those involved

On the basis of problem-centred interviews, the phenomenon of violence in schools was investigated from the point of view of both parties directly involved. Using a thematically comparable evaluation strategy, differences were identified between sexes, victim and bully relationships, and possible overlapping similarities between violence in school and in the youth milieu outside the school.

Rolf Hensel and Christiane Link

442

The changing school and practical learning

If schools are to address young persons with problematic backgrounds and limited opportunities, it must be recognised that the approach of "take note, write, question, and answer" is becoming more and more unsuccessful. They must create many more "experiencing with", "feeling with" and "doing with" situations. This is especially successful in projects involving practical learning in which alternative fields can be opened up for increasing competence in being able to do something and, in addition, social competence. This is vividly demonstrated in a successful example.

Ursula Carle

453

Developments in primary schools

Current reforms in the federal states of Germany

The primary schools have been involved in a lively reform process relating to aspects of teaching and learning for a long time. Meanwhile, clear differences have arisen not only between states but also between individual schools. These divergencies can be attributed to different priorities, concepts and experiences. This article gives an overview of the situation regarding change processes in the several states.

Heinz Günter Holtappels

470

School development and teachers' work

Organisation of time, work load and educational activities in the primary school

The work of teachers – particularly in primary schools – has changed through different forms of teaching and learning. This is especially true for schools where the instructional programme only operates in half-day schools until mid-day. The results of an empirical study in Hessian primary schools are reported about the structure of educational activity and about the quantitative and qualitative aspects of teachers' work loads. Primary schools with fixed times of opening are compared with those with conventional times of organisation. The effects of a new model of working hours are examined.

Karl-Hermann Koch

485

The route to school is also a part of the school.

The case for it being fitting for a child

The demand of the Automobile Clubs for a child "adjusted to traffic" must be opposed on the grounds that the obligation to have to go to school includes the right to have a route to school which is appropriate to a child's world of experience. Up till now the socio-spacial meaning of the route has been insufficiently taken into consideration.

Göte Rudvall and Hans-Martin Stimpel

502

School development in Sweden

The Swedish educational system has been in a permanent state of external and internal reform since 1962. It is differentiated fundamentally from German schools and tertiary level educational institutions in its organisation as well as in its didactic structure. The partially extreme differences demonstrate the dilemma of the restoration taking place in Germany.

Nachdenken über Schule

Zur Erinnerung an Klaus Mollenhauer

Wer das Lebenswerk Klaus Mollenhauers auch nur oberflächlich überblickt, der weiß, daß er kein „Schulpädagoge“ gewesen ist. Unter den mehr als 150 Arbeiten, die seine Bibliographie verzeichnet, lassen nur ganz wenige Titel einen unmittelbaren, ausdrücklichen Bezug zum Problemfeld Schule erkennen, und insofern ist es völlig berechtigt, daß die zahlreichen Würdigungen, die nach seinem plötzlichen Tod im März dieses Jahres erschienen sind, vor allem seine Verdienste um die erziehungswissenschaftliche Weiterentwicklung der allgemeinen Bildungstheorie und der Sozialpädagogik hervorgehoben haben.

Andererseits ist aber daran zu erinnern.

→ daß Mollenhauers pädagogische Laufbahn als Göttinger PH-Student und als Bremer Junglehrer begonnen hat,

→ daß erst danach, in seinem Hamburger und Göttinger Zweitstudium der Jahre 1952 – 58, eine deutliche Verlagerung seiner pädagogischen Interessen auf außerschulische Problemfelder stattfand,

→ daß er aber dennoch in den vierzig Jahren seines Wissenschaftlerlebens immer wieder, wenn auch nicht sehr oft, zu seinem Ausgangspunkt zurückgekehrt ist und Schule zum Thema seines Nachdenkens gemacht hat.

Es geht auf den folgenden Seiten nicht darum, aus Mollenhauers Werk etwa eine systematische „Schulpädagogik“ rekonstruieren zu wollen. Die gibt es nicht. Aber es lohnt sich sehr wohl, gerade seine frühen Beiträge zum Nachdenken über Schule noch einmal zu studieren und sich dabei, wissenschaftsgeschichtlich betrachtet, der Originalität seiner Denkanstöße bewußt zu werden. Zu einer solchen Erinnerung ist „Die Deutsche Schule“ schon deshalb verpflichtet, weil jene Beiträge fast ausschließlich in dieser Zeitschrift veröffentlicht worden sind.

1. Zur Rollenproblematik des Lehrerberufs

Fast gleichzeitig mit Heinrich Roths berühmter Göttinger Antrittsvorlesung erschien 1962 in DDS ein Aufsatz, in dem Klaus Mollenhauer, damals Roths Assistent, mit durchaus vergleichbaren, aber spezielleren Argumenten für eine „realistische Wendung in der pädagogischen Forschung“ plädierte: *„Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung“* (DDS 1962, S. 463-475). Schon der Titel deutet an,

→ daß es Mollenhauer einerseits darauf ankam, die angestaubten pädagogischen Mutmaßungen über die „Idealgestalt“ des Lehrers und sein „Berufsethos“ durch empirische Untersuchungen der Berufswirklichkeit zu er-

setzen und dafür den erziehungswissenschaftlich noch kaum diskutierten *soziologischen* Rollenbegriff zu nutzen;

→ daß er andererseits aber mit dem Begriff der *Bildung* daran festhalten wollte, daß es nicht die Aufgabe des Lehrers sein könne, „ausschließlich auf bestimmte, als Verhaltenserwartungen gesellschaftlicher Gruppen formulierbare Rollen vorzubereiten“, sondern vielmehr die „Rolle des Gebildeten“ zu vermitteln, der seine relative Autonomie gegenüber jenen Gruppen „erheischt“ (S. 473).

Zentraler Stellenwert in dieser Argumentation erlangte der *Begriff der „pädagogischen Selbstrolle“*, den Mollenhauer der amerikanischen Sozialpsychologie verdankte und den er damals (vergeblich) in der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft zu etablieren versuchte. Darunter verstand er „diejenige Konstellation von Eigenschaften, Verhaltensweisen und Meinungen, die der Erzieher, die Erzieherschaft (speziell die Lehrerschaft) und die pädagogische Theorie in einem pädagogischen Gedankengang und auf Grund der mit diesem verbundenen geschichtlichen Erfahrungen entwickelt haben und die sie von sich bzw. dem Erzieher erwarten“ (S. 468).

Das klingt reichlich kompliziert und wird dann von Mollenhauer doch sehr verständlich aufgelöst: Im Begriff der „pädagogischen Selbstrolle“ seien mindestens *zwei Ebenen* zu unterscheiden, nämlich erstens „die soziale Tatsache, daß in einer bestimmten gesellschaftlichen Lage der Lehrer sich einer Konstellation von Erwartungen gegenüber sieht, denen er nicht mehr konfliktlos entsprechen kann; er tritt zu ihnen in eine kritische Distanz und bildet einen eigenen Motivationszusammenhang für sein beruflich-pädagogisches Verhalten aus“. Zweitens aber, so Mollenhauers Annahme, entsteht parallel dazu „eine Theorie, von eben denselben Erfahrungen ausgehend, die in geisteswissenschaftlichen Interpretationen den neuen Motivationszusammenhang stützt und sanktioniert“, d. h. es handelt sich auf dieser zweiten Ebene um „eine theoretische Rollenkonzeption als Entsprechung der realen Veränderung des Rollenfeldes“. Und beide schließlich, die pädagogische Selbstrolle und das theoretische Rollenkonzept, „verhalten sich kritisch gegenüber der Gesellschaft, d. h. gegenüber den Erwartungen der an der Erziehung beteiligten Bezugsgruppen“ (S. 469).

An diesen ersten Versuchen, soziologisches und pädagogisches Denken miteinander zu verknüpfen, mag mancher Einfall und manche Formulierung noch unklar und verbesserungsbedürftig gewesen sein – niemand wußte das im Rückblick auf die damaligen Anfänge besser als Klaus Mollenhauer selbst. Unübersehbar aber ist, daß in seinem Begriff einer „pädagogischen Selbstrolle“ vieles von dem vorbereitet und vorweggedacht war, was dann sehr viel später, z. B. von Sibylle Reinhardt, als die „Konfliktstruktur der Lehrerrolle“, als die Aufgabe des „Balanceurs“ weiterdiskutiert wurde (vgl. ZfPäd. 1978, S. 515ff.; DDS 1981, S. 139ff.; DDS 1990, S. 4ff.). Die „realistische Wendung“ des Jahres 1962 war für Mollenhauer auch bereits, deutlicher erkennbar als bei Heinrich Roth, eine *gesellschaftskritische Wendung* seines Denkens. „Erziehungswissenschaft“, so heißt es zwei Jahre später in dem Aufsatz über „*Pädagogik und Rationalität*“ (DDS 1964, S. 665ff.), „Erziehungswissenschaft kritisiert im Namen der vorenthaltenen Rationalität, d. h. im Namen eines Prinzips, das in der Wissenschaft zwar besonders ex-

poniert ist, aber doch in der gesamten gesellschaftlichen Praxis gilt und im Bereich der Erziehung und Bildung als ‚Mündigkeit‘ zu einem Normbegriff verdichtet wurde. Die praktische Frage, zu deren Beantwortung die Erziehungswissenschaft beizutragen hat, lautet daher: Wie ist das pädagogische Feld zu strukturieren, damit die Vernünftigkeit der zu erziehenden Subjekte nicht verhindert, sondern gefördert werde?“ (S. 674).

Erziehungswissenschaft auf dem Wege zur Kritischen Theorie, und Klaus Mollenhauer auf dem Wege zu einer Wortführerschaft, die für viele von uns Jüngeren zunächst irritierend war, dann immer bedeutsamer wurde.

2. Sozialisation und Schulerfolg

Unter den zahlreichen „Gutachten und Studien“, die die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats 1967ff. veröffentlichte, ist der von Heinrich Roth 1969 herausgegebene Band „*Begabung und Lernen*“ (10. Aufl. 1976) sicherlich der erfolgreichste und wohl auch der wichtigste gewesen. Dabei handelt es sich (bekanntlich) um eine Sammlung von Expertisen der Mitglieder eines Sachverständigenausschusses, dessen Aufgabe es war, die Probleme der „Begabungsförderung und Begabungsauslese“ nach dem damaligen Forschungsstand darzustellen und sich dabei von der Frage leiten zu lassen, „wieweit sich der Aufwand für die Verbesserung unserer Schulen lohnt, gemessen an der Möglichkeit, immer mehr Begabungen für immer zahlreicher nötig werdende weiterführende Schulen und qualifiziertere Berufsanforderungen aufzuschließen“ (S. 18). In diesem Ausschuß war mehrheitlich die Psychologie vertreten, singulär auch die Soziologie und die Humangenetik, und zu den jungen Pädagogen, die die empirisch und kritisch orientierte Erziehungswissenschaft repräsentieren sollten, gehörte neben Flechsig, Ingenkamp und Roeder auch Klaus Mollenhauer, inzwischen Ordinarius an der Universität Kiel. Der Titel seines Gutachtens: „*Sozialisation und Schulerfolg*“ (S. 269-296).

Was bei der Durchsicht seiner Expertise schon auf den ersten Blick auffällt und imponiert, ist die breite und hochdifferenzierte Rezeption der englischsprachigen, vor allem US-amerikanischen Forschungsliteratur, deren ausführliche Darstellung und Diskussion auch die übrigen Beiträge des Bandes prägt. Hatte Mollenhauer sich in dem Aufsatz über die „Rollenproblematik des Lehrerberufs“ noch mit dem Hinweis begnügt, daß „die anglo-amerikanischen Arbeiten zu diesem Thema außerordentlich zahlreich“ seien, „hier aber nicht berücksichtigt werden“ können (S. 463, Anm. 3), so wird jetzt in eben dieser Berücksichtigung das programmatische Versprechen einer „realistischen Wendung“ eingelöst und die in der Bundesrepublik noch kaum begonnene Debatte über die schulische Bedeutung schichtspezifischer Sozialisationsvariablen auf eine völlig neue Grundlage gestellt.

Dabei mußte dem deutschen Publikum zunächst einmal erklärt werden, was denn eigentlich unter „*Sozialisation*“ zu verstehen sei. Im Unterschied zu Begriffen wie „Entwicklung“ oder „Erziehung“, so Mollenhauers Definitionsangebot, „weist der Sozialisationsbegriff darauf hin, daß das Aufwachsen von Kindern in einem sozial differenzierten Feld vor sich geht. Eine Vielzahl von Faktoren wirken in einem interdependenten Zusammenhang.

Diese Faktoren sind zudem nicht individuell, sondern gesellschaftlich standardisiert; sie haben deshalb auch entsprechende Standards im Verhalten der Kinder und Jugendlichen zur Folge. Solche Standards sind gegeben
→ in den Positionen und Rollen, denen das Kind im sozialen Feld begegnet, insbesondere den bedeutsamen Bezugspersonen (significant others);
→ in den Normen und Werten, die die sozialen Interaktionen regeln;
→ in den Praktiken der Kinderaufzucht, d. h. den mit der Sozialstruktur, den Rollen und Normen zusammenhängenden einzelnen Verhaltensstilen“ (S. 270).

Mit dieser Definition waren Aufbau und Ziel der folgenden Argumentation bereits umrissen: Es ging Mollenhauer darum, durch eine Fülle möglichst eindeutiger Forschungsergebnisse den überzeugenden Nachweis zu führen, in welchem Maße und auf welche Weise die Lernleistungen und Schulkarrieren von Kindern und Jugendlichen durch die *Wertorientierungen, Erziehungsvorstellungen und Erziehungspraktiken ihrer Herkunftsfamilien* prädisponiert (nicht determiniert!) sind und wie naiv es daher wäre, einen Ausgleich schichtspezifischer Chancenungleichheit allein durch schulische Reformmaßnahmen zu erwarten. Am deutlichsten wird das dort, wo Mollenhauer die „materiellen Bedingungen des Sozialisationsprozesses“ diskutiert (S. 288ff.). Zwar sei die Forschungslage auf diesem Sektor noch sehr unbefriedigend, aber die wenigen neueren Untersuchungen wiesen doch darauf hin, daß es angebracht sei, „nicht mehr nur die normative Situation einer sozialen Schicht und die materielle Lage allenfalls als Moment der sozialen Position mitzuerfassen, sondern die Bedeutung dieses Faktors möglichst unmittelbar zu erforschen“. So hätten Untersuchungen in den USA beispielsweise gezeigt,

→ daß zwischen Schulen der niedrigsten und Schulen der höchsten Einkommensbezirke ein Unterschied der durchschnittlichen gemessenen Intelligenz der Schüler von zwei bis drei Jahren besteht;

→ daß die Wohnbedingungen sich gravierend auf die Schulleistungen auswirken, wobei Mädchen in ihren Lernchancen besonders hart benachteiligt seien;

→ daß nicht nur absolute Mangelsituationen wie in den Slums nordamerikanischer Städte, sondern wahrscheinlich auch relative Mangelsituationen „leistungshemmende Sozialisationseinflüsse ausüben“ (S. 290).

Wie weit aber gelten solche Befunde auch für nicht-amerikanische Verhältnisse? Aufgrund der damals vorliegenden Daten und wenigen Untersuchungen aus der Bundesrepublik gab es für Mollenhauer keinen Anlaß, die prinzipielle Übertragbarkeit jener Ergebnisse zu bezweifeln und aus ihnen ganz handfeste Schlußfolgerungen herzuleiten: Von gezielten Beratungs- und Informationskampagnen über einen „emanzipatorischen und leistungsorientierten“ Ausbau des Kindergartens zum „nebenfamiliären Lernfeld“ bis hin zu einer Wohnungsbaupolitik, die dem Entstehen schichtspezifischer Wohnbezirke entgegenwirkt, gebe es auch „innerhalb des gegebenen gesellschaftsstrukturellen Rahmens eine Reihe von Anknüpfungspunkten für eine Verbesserung der Sozialisationsbedingungen und damit die Möglichkeit einer wirkungsvolleren Beteiligung aller am Ausbildungssystem“ (S. 292).

Über die Reichweite derartiger Reformmaßnahmen aber machte Klaus Mollenhauer sich 1968, beim Schreiben seiner Expertise, keine Illusionen. Die „entscheidende Schwierigkeit“ bestehe darin, daß die Praktiken des Umgangs mit Kindern derart mit sozialen und ökonomischen Lagen verknüpft sind, „daß tatsächliche und allgemein wirkungsvolle Veränderungen nur in dem Maße zu erwarten sind, in dem zugleich diese sozialen und ökonomischen Lagen sich verändern“ (ebd.). Und ganz am Ende seines Textes steht die Feststellung, „daß die Frage nach den für den Schulbesuch bedeutungsvollen Sozialisationsprozessen zugleich eine Frage nach der Demokratisierung der sozialen Institutionen ist“ (S. 292). In solchen Sätzen kommt, soweit ich sehe, das Maximum an Politisierung seines erziehungswissenschaftlichen Denkens zum Ausdruck, wobei hinzuzufügen ist, daß er in späteren Gesprächen gelegentlich bezweifelt hat, ob derartiges Reden noch als wissenschaftlich vertretbares Reden zulässig gewesen sei. Festzuhalten aber bleibt, daß sich Mollenhauers Texte, auch der hier rekapitulierte, eben durch ihre empirische Basis und ihre argumentative Sorgfalt von manchen politisch aufgeladenen Äußerungen anderer 68er grundsätzlich unterscheiden. An seinem Beitrag zu „Begabung und Lernen“ ist mir noch einmal klar geworden, von welcher aufklärerischen Dynamik die Reformarbeit des Deutschen Bildungsrats getragen war und wie unendlich weit wir heute von einem solchen Zustand entfernt sind.

3. Friedenserziehung

Unsere Erinnerung an Klaus Mollenhauers Nachdenken über Schule sei mit einer Frage abgeschlossen, die noch einmal das schwierige Verhältnis von Politik und Pädagogik in besonders markanter Weise zur Sprache bringt: die Frage nach der *Möglichkeit von Friedenserziehung* (DDS 1986, S. 177-188). Drei charakteristische Schwierigkeiten, die einer rationalen didaktischen Bearbeitung dieses Themas entgegenstehen, hebt Mollenhauer in seinem Diskussionsbeitrag einleitend hervor:

- Da der Lehrer kein „politisches Neutrum“ ist, kann sein Unterricht „leicht zu einer unkritischen Verlängerung politischen Handelns mit anderen Mitteln werden“. Eine erziehungswissenschaftliche Reflexion hätte dieses Problem derart aufzuklären, „daß sowohl die Kontinuitäten zwischen Politik und Pädagogik als auch die Grenzen zwischen beiden einsehbar werden“ (S. 177).
- Für jeden, der (wie Mollenhauer selbst als „Luftwaffenhelfer“ und 16jähriger Soldat) das Grauen eines Krieges durchlitten hat, ist die Friedensthematik emotional besonders stark besetzt – aber „was soll ein Pädagoge tun, wenn Angst und Engagement seine Vernunftkräfte zu überwältigen drohen?“ (S. 178).
- Wir unterstellen heute, daß es eine Kontinuität der Gewalt gibt, die vom Kinderzimmer über persönliche Feindbilder und selbstgerechten Fanatismus bis hin zum organisierten Krieg mit seinen mörderischen Waffen reicht, und daß folglich ein gewaltfreier Umgang mit Kindern bzw. die Einübung gewaltloser Formen des politischen Widerstands ein pädagogisch legitimer und wirksamer Beitrag zur Verhinderung neuer Kriege sei – aber ist jene Kontinuitätsannahme auch haltbar?

Es gibt, sagt Mollenhauer, eine falsche Politisierung der Friedenserziehung, die u. a. darin besteht, jede Unterstützung bei der friedlichen Schlichtung eines Streits zwischen Kindern schon als pädagogischen Beitrag zur Friedenssicherung zwischen den Völkern auszugeben. Und es gibt eine falsche Intellektualisierung der Aufgabe, die sich z. B. in dem Versuch äußert, „Märchen mit aggressiver Thematik von Kindern möglichst fernzuhalten“ (S. 183), die „Emotionalität aller Gewaltphänomene“ also durch schlichte Verleugnung zu beseitigen. „*Pädagogisch kann es nicht darum gehen, die Gewalt schlechterdings in den Kinderzimmern und Schulstuben zum Verschwinden zu bringen oder sie den Kindern auszutreiben, sondern darum, sie zum Thema zu machen*“ (S. 184). Wie das in pädagogisch legitimer Weise geschehen sollte, faßt Mollenhauer abschließend in folgenden „Orientierungspunkten“ zusammen:

(1.) Weil in jeder Erziehung und in jedem Unterricht ein Interesse an der allmählichen Bildung von *Selbsttätigkeit* und *Selbstverantwortlichkeit* vorherrschen muß, ist eine Instrumentalisierung von Kindern für politische Zwecke von erwachsenen Bürgern, und seien es Pädagogen, unstatthaft. „Derartiges geschieht, wenn 8jährige überredet werden, Pappraketen zu zersägen“ (S. 186) oder wenn Kultusminister versuchen, Friedenserziehung in der Schule zur Vereinheitlichung von Schülermeinungen über die Bundeswehr zu mißbrauchen.

(2.) Nicht erst die Instrumentalisierung von Kindern für politische Zwecke ist unstatthaft, sondern bereits der Versuch, im Unterricht eigene Positionen dogmatisch zur Geltung zu bringen und durch ungesicherte Tatsachenbehauptungen oder Prognosen zu immunisieren. Damit wird jedem Friedenserzieher und jeder Friedenserzieherin „ein überdurchschnittliches Maß an *Selbstbeherrschung* und *Bildung* abverlangt“ (S. 186).

(3.) Friedenserziehung kann sich nicht auf bestimmte politisch-empirische Kalküle und Optionen, „sondern nur auf *Prinzipien* des pädagogischen Handelns gründen“ (S. 186). Dazu gehört, daß im Unterricht auch „die Widerstände, die die menschliche Natur dem sittlichen Willen zur Friedfertigkeit entgegensetzt“, thematisiert werden müssen und daß „die Bildung zur Rechtllichkeit“ ein wesentlicher Schritt im Rahmen der Friedenserziehung ist.

(4.) Friedenserziehung ist (wie jede andere Erziehung auch) auf eine „altersgemäße Differenzierung“ angewiesen, wobei „drei Stadien des Bildungsprozesses“ zu unterscheiden sind und erst allmählich die Aufgabe entsteht, die Handlungsorientierungen des Kindes über primäre Bezugspersonen hinaus auszuweiten und soziale Rollen an verallgemeinerungsfähige Regeln zu binden. Erst im dritten Stadium, wenn den Kindern und Jugendlichen eigene Abwägungen von Legalität und Legitimität, von Völkerrecht und Sittlichkeit, von Geschichte und System möglich sind, kann Friedenserziehung zur politischen Bildung im engeren Sinne werden. „Ein Unterricht, der die politische Problematik des Friedens in der geschichtlichen Welt zum Gegenstand hat, wäre erst auf dieser Stufe anzusiedeln“ (S. 187).

Pädagogisch am überzeugendsten und am ehesten zu rechtfertigen, so Mollenhauer abschließend, ist ein Konzept von Friedenserziehung, „das sich an

der jeweiligen Erlebnis- und Verständnisfähigkeit der Kinder orientiert und sich einen sorgfältigen Begriff von den vielen Bildungsschritten zu machen sucht, die zur Friedensfähigkeit hinführen können. Das ist vielleicht eine triviale Pointe – aber sie ist folgenreich“ (S. 188).

Die friedenspolitisch engagierte Antwort auf dieses didaktische Konzept ließ nicht lange auf sich warten. *Günter Schreiner*, damals geschäftsführender Redakteur dieser Zeitschrift, kritisierte im selben Heft Mollenhauers „pädagogischen Purismus“ (S. 195) und hielt ihm vor, daß er mit seiner entwicklungspädagogischen Stadienlehre „ein Idealbild von Erziehung ohne Berücksichtigung des empirisch-gesellschaftlichen Raumes“ entworfen habe, „in dem sich Erziehung abspielt“ (S. 196). Er vernachlässige, daß die Kinder außerhalb des bewußt gestalteten Erziehungsverhältnisses „vielfältigen Einflüssen, und zwar insbesondere durch die Medien, ausgesetzt sind“ und daß man daher schon die Frage stellen müsse, ob Lehrer, Eltern und Erzieher nicht unter Umständen doch „zur Gegenindoktrination gezwungen“ sein könnten (S. 197). Ein derart „kopflastiges“ Konzept, das sich nur an der Leitvorstellung „Mündigkeit“ oder „rationale Selbstbestimmung“ orientiere, reiche offensichtlich nicht aus, „den Herausforderungen, Nöten und Erziehungsumständen unserer Zeit gerecht zu werden“ (S. 198).

Solche Einwände sind teilweise sicherlich in der friedenspolitischen Stimmungslage der 80er Jahre begründet, teilweise hätten sie bei Mollenhauer nachdenkliche Zustimmung ausgelöst. Im Kern aber, so vermute ich, hätte er nach den Erfahrungen der 68er Bewegung an seinem „pädagogischen Purismus“ festgehalten, weil er nur so, wie schon 1962 im Konzept der „pädagogischen Selbstrolle“, die Chance der Erziehungswissenschaft sah, sich dem „empirisch-gesellschaftlichen Raum“ der Erziehungswirklichkeit zuzuwenden, ohne sich den dort herrschenden Orientierungen und Praktiken unkritisch zu unterwerfen. Das pädagogische, auch das schulpädagogische Denken sozialwissenschaftlich zu öffnen, dabei aber einen Begriff von pädagogischer Autonomie als Möglichkeitsbedingung für verantwortbares pädagogisches Handeln festzuhalten – an dieser schwierigen Balance hat Klaus Mollenhauer sein Wissenschaftlerleben lang gearbeitet. Vielleicht hätte auf dieser Grundlage doch noch so etwas wie eine regelrechte „Schulpädagogik“ entstehen können.

Nun ist es dafür zu spät.

Hans-Georg Herrlitz, geb. 1934, Dr. phil.; Professor am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen; Schriftleiter dieser Zeitschrift
Anschrift: Am Kreuze 53, 37075 Göttingen