

Ari Matti Kivelä - *Bildung als ein Spannungsverhältnis zwischen Vorgefundenem und Realisierbarem – zur Bildungstheorie Klaus Mollenhauers*

Ari Matti Kivelä

Bildung als ein Spannungsverhältnis zwischen Vorgefundenem und Realisierbarem – zur Bildungstheorie Klaus Mollenhauers

1. Einleitung



Klaus Mollenhauer wird unleugbar für eine der bedeutsamsten Gestalten der Erziehungswissenschaft in Nachkriegsdeutschland gehalten. Sein persönlicher Einfluss ist in mehreren Wendungen der Erziehungswissenschaft zu sehen. Ende der 1960er Jahre beeinflusste er stark die Entstehung der sog. kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft. Mollenhauer erhielt Anregungen vom Denken der Frankfurter Schule. Außerdem ist die Entwicklung der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft mit der gesellschafts- und kulturkritischen Bewegung der 60er Jahre verbunden, die in der damaligen Bundesrepublik Deutschland wie im anderen Europa eine bedeutsame und bedeutende Stellung hatte. Der Generationskonflikt in der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft wird sichtbar einerseits als die Kritik zur hermeneutisch-geisteswissenschaftlichen Pädagogik und andererseits als die Forderung zu deren Entwicklung.

Zu Anfang der 70er Jahre trug Mollenhauer seinen Anteil zum soziologischen Wandel der Erziehungswissenschaft bei. Dies bedeutete nicht bloß die Übertragung der soziologischen und sozialpsychologischen Begriffe in die pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Diskussion. Die Skizzen sind auch als Beispiel für den breiten die Sozialwissenschaften betreffenden intersubjektiven und linguistischen Wandel zu verstehen. Damit wurden die Betrachtungen zu dem traditionellen pädagogischen Verhältnis mit Hilfe der Interaktion – und Kommunikationstheorie neu entwickelt. Mollenhauer nahm in den 80er Jahren aktiv an der Diskussion über den Bildungsbegriff teil, die wieder nach dem soziologischen Trend der vorigen Jahrzehnte neu entfacht worden war. Mollenhauer betonte, dass der Begriff Bildung auch in dem postmodernen Kontext zum Zentrum der erziehungswissenschaftlichen Betrachtung gehört.

Die These meines Artikels ist, dass das zentrale Thema des Schaffens von Mollenhauer eben die Bildung ist (siehe auch Winkler, 2002, 134). Die bildungstheoretischen Überlegungen sind doch letztendlich die nachhaltigste und interessanteste Gabe seines Denkens, zu der die Ausgangspunkte seiner wissenschaftstheoretischen Überlegungen sekundär sind (s. Mollenhauer, 1991, 82).

Die grundlegende Frage ist es, wie sich das Individuum und seine Identität in der Spannung der gesellschaftlichen und sozio-kulturellen Erwartungen und Forderungen einerseits und der subjektiven Intentionen andererseits verhält. In der Bildung ist es auf einer sehr allgemeinen Ebene die Frage nach dem Prozess, in dem der individuelle Mensch die gesellschaftlich-kulturelle Forderungen und eigene subjektive Intentionen vermittelt, die nicht unbedingt im Einklang mit den Standards sind, die die erstgenannten gestellt haben. Nach diesem Thema bekommt die Produktion von Mollenhauer unterschiedliche Variationen. Die Analysen zur Emanzipation und zur pädagogischen Interaktion gehen von dieser für die kontinentale pädagogische Tradition typischen

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Ari Matti Kivelä - *Bildung als ein Spannungsverhältnis zwischen Vorgefundenem und Realisierbarem – zur Bildungstheorie Klaus Mollenhauers*

Grundfrage aus, zu der er immer wieder in seinen eigenen Spätschriften zurückkam und deren Bedeutung er ständig hervorhob. (Mollenhauer, 1987, 18).

Die zentralen Phasen der theoretischen Schriften von Mollenhauer sind sehr deutlich in seinen Hauptwerken zu sehen. In der im Jahr 1968 erschienenen Artikelsammlung *Erziehung und Emanzipation* kristallisierte sich die Anschauung von Mollenhauer über die Emanzipation als Schlüsselbegriff der kritischen Erziehungswissenschaft heraus. In dem im Jahre 1973 erschienenen Werk *Theorien zum Erziehungsprozess* brachte Mollenhauer die soziologische und sozialpsychologische Begrifflichkeit in die erziehungswissenschaftliche Diskussion ein. In dem 1983 erschienenen Buch *Vergessene Zusammenhänge* und in der im Jahr 1986 folgenden Artikelsammlung brachten er die zentralen Begriffe seiner Spätproduktion auf den Punkt. In denen versuchte er die Wichtigkeit der auf den Bildungsbegriff stützende Betrachtungsweise für das pädagogische Denken und für die Erziehungswissenschaft zu beweisen, um zu erinnern, dass die Bildungsprozesse immer im Verhältnis zu kulturellen Inhalten stattfinden.¹

2. *Bildung als rationale Emanzipation*

Erziehung und Emanzipation (1977; 1968) spiegelt seine Zeit wider. Es besteht aus den Artikeln und Essays, die die Themen behandeln, die aus dem gesellschaftlichen, kulturellen, intellektuellen und pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Kontext entstanden sind. Es ist eine starke intellektuelle zeitgenössische Analyse. Mollenhauer entwickelt gleichzeitig programmatisch seine eigene pädagogische Position, auf die später mit dem Ausdruck „kritische Erziehungswissenschaft“ oder „kritische Pädagogik“ hingewiesen worden ist. Er analysiert die Begriffe *Erziehung*, *Bildung*, *Emanzipation* und ihr gegenseitiges Verhältniss. Die Begriffe *Erziehung* und *Bildung* können nicht getrennt von den Begriffen „geistige Mündigkeit“ und „Selbstbestimmung des Subjekts“ getrennt betrachtet werden. An sich setzt Mollenhauer Emanzipation und Bildung miteinander gleich. Die Bildungsprozesse sind Emanzipationsprozesse, in denen das Subjekt von seiner Rationalität und von den dazugehörenden Bedingungen befreit wird, die die äußeren Grenzen des gesellschaftlichen Handelns setzten. Die Anbindung der geistigen Mündigkeit und Selbstbestimmung an den Begriff der Rationalität deutet daraufhin, dass hier nicht die Frage ist von der Befreiung, der spontanen Selbstbestimmung, von der Überschreitung und Überwindung der Grenzen. Der Ausgangspunkt der Emanzipation ist die bewusste und reflexive Bewusstwerdung der Bedingungen und Grenzen der eigenen gesellschaftlichen Existenz. Dies jedoch ist noch nicht ausreichend. Die Subjekte müssten in dem Emanzipationsprozess wenigstens eine grundsätzliche Möglichkeit zur bewussten Selbstbestimmung im Rahmen der Vernunft sein (Winkler, 2002, 51).

Die Bildung als Emanzipation setzt voraus, dass der Mensch bewusst seine Individualität und Eigenart in Bezug auf die gesellschaftlichen Erwartungen reflektiert und diese versucht unter den gesellschaftlichen Bedingungen zu verwirklichen.

¹ In meiner Darstellung konzentriere ich mich auf die theoretische Seite der Produktion von Mollenhauer, die man mit guten Gründen als allgemeine Pädagogik bezeichnen kann. Für Mollenhauer nahmen besonders die mit der Erziehung und Bildung in Betracht gezogenen theoretischen und abstrakten Analysen einen zentralen Platz ein. In seinen Werken sind auch die Sozialpädagogik, die Methodologie der Erziehungswissenschaften und die ästhetische Bildung wichtig. (siehe z.B. Winkler 20002, 11-18). Diese sind in dieser Analyse ausgegrenzt worden.

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Ari Matti Kivelä - *Bildung als ein Spannungsverhältnis zwischen Vorgefundenem und Realisierbarem – zur Bildungstheorie Klaus Mollenhauers*

„Bildung ist – im Unterschied zur Erziehung – Aufklärung über die Bedingungen der eigenen Existenz und Konkretisierung der Individualität in der unter solchen Bedingungen möglichen > Eigentümlichkeit<“. (Mollenhauer, 1977,65)

In dem Begriff Bildung werden zwei unterschiedliche Dimensionen des konkreten Subjekts miteinander verbunden. Der Mensch ist einerseits ein gesellschaftlich bestimmtes Wesen, andererseits immer auch immer etwas, was nicht auf die gesellschaftliche Determination zurückzuführen ist. Das gesellschaftliche Wesen des Menschen ist immer ein Faktor, der die Möglichkeiten und Potentiale des Menschen begrenzt. Gleichzeitig gibt es in der Existenz des Menschen auch immer die unverwirklichten Möglichkeiten. In dem Bildungsprozess erfährt der Mensch und wird sich darüber bewusst, dass die Möglichkeiten des Menschen ein begrenzter und mangelhafter Modus ist (Mollenhauer, 1977, 65-68).

Der Mensch ist notwendig bestimmt von den gesellschaftlichen Erwartungen, und seine Möglichkeiten sind immer historisch begrenzt. Die Anpassung des Menschen an die gesellschaftlichen Erfordernisse ist unausweichlich und ist für die Funktionsfähigkeit der sozialen Gemeinschaften ein funktionaler Prozess. Zu der Existenz des Menschen gehören auch immer noch nicht verwirklichte Möglichkeiten. Sie erscheinen in den Individualisationen, die nicht auf die überindividuellen gesellschaftlichen Erwartungen zurückzuführen sind, sondern als subjektive Eigenart da ist. Sie können auch notwendig und funktional für die Gesellschaft sein. Mollenhauer begründet seine Auffassung mit dem Hinweis auf die spezifischen Eigenschaften der modernen Gesellschaft. Die Gesellschaft ist nicht mehr vormodern oder wie die feudale Gesellschaft, die stabil und eine sich selbst wiederholende Formation war, sondern vielmehr in der ständigen Veränderung ist. Deshalb ist die bloße Anpassung an die gesellschaftlichen Erwartungen (Sozialisation) nicht für die moderne Gesellschaft funktional. Es ist notwendig, dass neben der Vergesellschaftung die Individualisation stattfindet, die in einen bestimmten Moment nicht auf die gesellschaftlich herrschenden Erwartungen zurückzuführen ist. Die nicht-gesellschaftliche und in diesem Sinne unangepasste Dimension der Existenz des Individuums ermöglicht es, dass der Mensch in den neuen und von früheren abweichenden gesellschaftlichen Verhältnissen handeln kann. An diese Verhältnisse hat sich der Mensch nicht in seiner früheren Sozialisationsgeschichte angepasst.

Die Voraussetzung des Bildungsprozesses ist die Bewusstwerdung der Spannung zwischen dem eigenen wirklichen gesellschaftlich begrenzten und bestimmten Zustand und der unverwirklichten und die noch zu beweisenden menschlichen Möglichkeiten. Die Emanzipation als Bildung ist möglich dann und nur dann, wenn der Mensch in seinem eigenen Leben diese Spannungen erfährt. Die Emanzipation ist die sich reflektierende produktive Überschreitung des herrschenden Zustandes, die nur über die Bewusstwerdung der Spannung zwischen gesellschaftlicher Bestimmtheit und den noch unverwirklichten Möglichkeiten ermöglicht wird (Winkler, 2002, 55).

Die gesellschaftliche Bestimmtheit ist paradoxerweise die notwendige Bedingung der gesellschaftlichen Emanzipation. Die Emanzipation ist im Prinzip nur möglich im Verhältnis zu irgendwelchen konkreten Bestimmtheiten. Wenn es verschwindet, verschwindet gleichzeitig auch die für Emanzipation konstitutive Spannung zwischen der wirklichen und der möglichen. Mollenhauer entwirft kein utopisches Bild über einen neuen besseren Menschen und eine neue bessere Gesellschaft.

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Ari Matti Kivelä - *Bildung als ein Spannungsverhältnis zwischen Vorgefundenem und Realisierbarem – zur Bildungstheorie Klaus Mollenhauers*

Die Bildung als Emanzipation ist der Prozess, den kein konkretes Ziel bestimmen kann, geschweige denn dessen Erreichen. Die Emanzipation bedeutet nicht die Befreiung von einer – gleich welcher Art - früheren begrenzten Existenz zu einem irgendeinen neuen vollständig besseren und freieren Zustand. In der Emanzipation gibt es immer die Frage des negativen Verhältnisses zu dem existierenden. Sie ist die Negation des herrschenden Zustandes, die zwar ohne ein positives Vorbild von einem besseren Zustand geschieht, aber in der das Streben nach der Lösung der jeweiligen Spannung zwischen dem Herrschenden und Kommenden verwirklicht wird (Benner, 1990, 34.35).

Laut Mollenhauer müsste der Begriff Konflikt auch zu dem erziehungswissenschaftlichen Wortschatz gehören (z. B. 1977, 27). Die Konflikte sind ein wesentlicher Teil des Bildungsprozesses, weil die für die Bildungsprozesse konstitutive Spannung zwischen den grundsätzlichen Möglichkeiten und der immer schon geschichtlich bestimmten Spannung sich in der Konfliktsituation konkretisiert. Für diese traditionelle Bildungskonzeption eigene Spannung verdeutlicht Mollenhauer mit dem Hinweis auf den sozial-psychologischen Rollenbegriff.

Dieser eignet sich seiner Meinung nach für die Analyse des traditionellen bildungstheoretischen Problemfeldes. Die Begriffe der Rolle und der Rollenerwartungen konkretisieren die in der bildungstheoretischen Diskussion ausgedrückten menschlich-existenziellen Spannungen zwischen der äußeren Bestimmtheit und der Freiheit, Unabhängigkeit und Selbstbestimmtheit.

Die an das Individuum gestellte Rollenerwartung und ihre Befolgung bestimmen das individuelle Handeln und die Handlungsweisen, da sie in der eigenen Person der Handelnden verinnerlicht worden sind. Trotz der Verinnerlichung kann die Individualität nicht nur im Ganzen auf die gesellschaftlichen Erwartungen zurückgeführt werden, sondern in ihr sind auch immer schon die auf das Soziale nicht reduzierbaren Momente. Daraus folgt, dass die Interpretationen des Individuums über sich selbst, seine eigene Identität und seine eigene Rolle im Prinzip im Widerspruch auf die auf ihn gerichteten sozialen Erwartungen sein können (ebd., 76-77).

„Mit dem Bildungsbegriff ist die mögliche Distanz, Kritik und Freiheit gemeint, die ein einzelner seinen Rollen gegenüber hat. (ebd., 92)“.

Das Subjekt des Bildungsprozesses wird sich einerseits dem Widerspruch bewusst zwischen der eigenen Existenz und der Selbstbestimmung und andererseits den gesellschaftlich-kulturellen Erwartungen. In dem Bildungsprozess ist das Individuum fähig kritisch einen Abstand zu den ihn betreffenden Erwartungen zu nehmen und bei Bedarf sich von den widersprüchlichen Rollenerwartungen zu lösen. Er kann seinen individuellen Lebenslauf selbst definieren (ebd., 90, 92).

Obwohl die für den Bildungsprozess eigene Spannung als Widerspruch zwischen innerer authentischer Subjektivität und die darauf zielenden sozialen Erwartungen zu verstehen sind (ebd., 90: vgl. 1987, 17), ist dieser Widerspruch notwendigerweise nicht bloß eine individuelle Angelegenheit, er ist breiter und umfassender zu verstehen.

Die Frage ist, wie jede Generation sich die gesellschaftlichen Regeln als solche aneignet und in welcher Weise sie sich im Aneignungsprozess verändert und entwickelt.

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Ari Matti Kivelä - *Bildung als ein Spannungsverhältnis zwischen Vorgefundenem und Realisierbarem – zur Bildungstheorie Klaus Mollenhauers*

Im Bildungsprozess geschieht einerseits die mehr oder weniger gelungene Lösung vom lebensgeschichtlichen Konflikt und andererseits die Veränderung der geschichtlich gesellschaftlichen Ordnung. Jeder Entscheidung des für den Bildungsprozess konstitutiven Widerspruchs oder Konflikts ist nicht unbedingt bildend und emanzipatorisch. Mollenhauer weist in diesem Zusammenhang auf den Begriff „Rationalität“ hin. Ohne ihn ist es überhaupt nicht möglich über Bildung und Emanzipation zu sprechen. Von einem Bildungs- und Emanzipationsprozess kann man letzten Endes erst davon reden, wenn die in ihnen erscheinenden Konflikte rational gelöst werden.

Die mit der Modernisation entwickelten Konzepte vom Individuum und Bildung sind nach ihm eng miteinander verbunden. Die Annahme der menschlichen Vernunft ist immer in der europäischen philosophischen Tradition und deren eigenen philosophischen Anthropologie mit dem Begriff der Bildung verbunden gewesen. Die Forderung nach Rationalität betrifft besonders das individuelle Subjekt, das in seinem eigenen Bildungsprozess die menschliche Vernunft verkörpert.

Der bildungsphilosophische Vernunftbegriff ist ursprünglich vom Wesen her subjektivistisch oder individualistisch (ebenda, 65,90). Der Begriff der Vernunft ist subjektphilosophisch interpretiert. Gleichzeitig ist der Bildungsprozess als individuelles Ereignis verstanden worden, bei dem die innere, authentische und individuelle Subjektivität ein Gegengewicht zur äußeren sozialen und kulturellen Strukturen und den Traditionen bildet. Da, wo die Letztgenannten als begrenzende Faktoren zur Verwirklichung der Menschlichkeit erschienen sind, die zuerst Genannten die Grundlage der vernunftmäßigen Reflexion sind, von der aus die Bestimmtheit, die die gesellschaftliche Organisation und Tradition produziert haben, kritisch bewertet werden kann.

Nach Mollenhauer ist insbesondere die in der deutschen pädagogischen Tradition entwickelte Auffassung über die Bildung und den dazu gehörenden Vernunftbegriff immer noch aktuell.

Die Bildung impliziert den Gedanken an eine für die menschlich-gesellschaftliche Existenz eigene Spannung, die als konkreter Konflikte erscheint. Gleichzeitig weist die dazu gehörende Forderung nach der rationalen Lösung der Konflikte auf die grundsätzliche Möglichkeit zur Erneuerung und Entwicklung der Kultur hin. Damit entsteht für jede neue Generation eine Gelegenheit als Potential der gesellschaftlichen Veränderung zu sein. Die in der Bildungskonzeption erscheinende Forderung nach der kritisch rationalen Bewältigung des Spannungsverhältnisses zwischen den Individuen und der Kultur ist immer noch deshalb zentral, weil die moderne Gesellschaft nicht bloß als solche eine sich wiederholende und erneuernde Erscheinung ist, sondern im Prinzip auch zu entwickeln und zu formen ist. Die Bildungskonzeption hat einen progressiven und optimistischen Grundinhalt. Sie impliziert eine Möglichkeit der gesellschaftlichen Veränderung in Richtung einer Verbesserung (1977, 65-67).

Obwohl Mollenhauer die Emanzipation und Bildung als eine Spannung der gesellschaftlichen Existenz des Individuums darstellt, ist sein Emanzipationsbegriff nicht nur auf das Individuum konzentriert. Er vermeidet die im bürgerlichen Bildungskonzept innewohnenden Hervorhebung Bildung sei nur individuelles Geschehen in einer individuellen Lebenslage. Bildung hat jedoch diese individuelle Dimension, aber Mollenhauer will sagen, dass das durch den Emanzipationsbegriff verschärfte Bildungskonzept immer eine gesellschaftliche Dimension hat. Das Subjekt der Emanzipation ist immer ein aktiv Handelnder, der zur rationalen gesellschaftlichen Veränderung fähig ist. (Mollenhauer, 66).

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Ari Matti Kivelä - *Bildung als ein Spannungsverhältnis zwischen Vorgefundenem und Realisierbarem – zur Bildungstheorie Klaus Mollenhauers*

Sofern ist das reflexive Wissen von seiner eigenen gesellschaftlichen Determination oder Begrenztheit eine Voraussetzung für die Emanzipation und Bildung. Neben diesem reflexiven Wissen muss der Handelnde ein praktisches Wissen darüber haben, wie er durch sein eigenes Handeln die Grenzen seiner gesellschaftlich determinierten Existenz rational verändern oder überschreiten kann. Daraus folgt, dass der emanzipatorische Bildungsbegriff nicht der gängigen traditionellen Denkweise entspricht. Das Problem war, dass die klassische bildungstheoretische Tradition das kritische Moment, welches die konfliktreichen Spannung zwischen Individuum und Gesellschaft thematisierte, durch die bürgerliche Verfassung über individuell-subjektive Bildung verdrängte.

Rationalität oder Vernunft dringt sich in den individuellen Vervollkommnungsprozess durch, in das das konkrete empirische Individuum durch sein eigenes Handeln und seine eigene Existenz sein ursprüngliches Ich realisiert. Gleichzeitig privatisierte sich die Verfassung des Bildungsbegriffs und die Gedanken über die Spannung zwischen Subjektivität und überindividuelle gesellschaftliche Begrenztheit als Grund für den Bildungsprozess wurden vergessen.

Die Bildung war nicht mehr ein Prozess der produktiven Überschreitung dieser Spannung, sondern Bildungsprozess wurde als private Vervollkommnung ohne Bezug auf die Transformationsentwicklung gesehen.

Mollenhauer kristallisiert aus dem Verfall des bürgerlichen Bildungsdenkens knapp das Folgende: Die dem Bildungsbegriff innewohnende Rationalität wurde aufgegeben und Bildung wurde ein Teil der konservativen bürgerlichen Ideologie. Zugleich explizierte die Bildungstheorie nur einen irrationalen Restbegriff von Bildung ohne diese grundsätzlich kritische Dimension. Alles was von dem Bildungskonzept übrig blieb, war nur der Gedanke über vorpolitische Kultivierung des Individuums ohne rationelles gesellschaftskritisches Engagement (ebd., 66)².

Mollenhauer geht davon aus, dass das kritisch-emanzipatorische fortschrittliche Moment des klassischen Bildungskonzepts immer noch aktuell bleibt, wenn der Begriff der Vernunft neu formuliert wird. Mollenhauer konzipiert grundsätzlich eine Transformation der Vernunft. Das Interesse auf die Mündigkeit, die Autonomie des Handelns und die Befreiung von Dogmatismus kann nämlich nicht nur durch das individuelle Subjekt realisiert werden (ebd., 67).

Die Rationalität oder Vernunft ist durch die Sprache, Argumentation, Diskussion, Öffentlichkeit, Kritik begründet oder geprägt (ebd., 71; 101; 113 f.; 151; 165).

Das Medium des Bildungsprozesses ist öffentlich- kritische Diskussion - Kommunikation im weitesten Sinne. An der klassischen Bildungsidee ist festzuhalten, auch wenn die individualistische Interpretation des Bildungsbegriffs aufgegeben wird. Mollenhauer erinnert jedoch daran, dass in der klassischen Bildungstheorie die Dialektik zwischen Teil und Ganzes behauptet wird. Jedes Individuum ist ein Teil des Ganzen und die Realisierung der Vernunft in seinem eigenen individuellen Handeln und in seiner gesellschaftlichen Existenz hat eine Wirkung auf das gesamtgesellschaftliche und kulturelle Ganze. Die individuelle Kultivierung führt langfristig zur vernünftigen Vervollkommnung des Ganzen (ebd., 65-66).

² Zum Beispiel hat Tröhler (2003) diese Probleme in der klassischen deutschen Bildungskonzeption vorgestellt, auf die Mollenhauer bereits in den 60er Jahren hingewiesen hat. Mollenhauer wollte die Bildungstheorie von diesem kritischen und emanzipatorischen Potential herauslösen. Gleichzeitig war Mollenhauer von Adorno's Kritik der Halbbildung beeinflusst.

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Ari Matti Kivelä - *Bildung als ein Spannungsverhältnis zwischen Vorgefundenem und Realisierbarem – zur Bildungstheorie Klaus Mollenhauers*

Diese gemeinschaftlich-kollektive Dimension des Bildungsprozesses soll nach Mollenhauer immer neu betont und weiterentwickelt werden. Weil die Spannungen und Konflikte, die grundlegend für die Bildungsprozesse sind, nur durch kritisch argumentierende Kommunikation gelöst werden können, ist vernünftig das, was durch rationale Argumente und intersubjektiv begründet werden kann (ebd., 151 f.). Zum Beispiel die Tradierung der Kultur ist durch die Spannung zwischen Konservierung der Kultur und dem neuen Verstehen und der Interpretation gekennzeichnet. Diese Spannung ist immer im Verhältnis zwischen Mensch und Tradition anwesend. Sie ist besonders stark im Generationsverhältnis und dort kommt sie auch besonders klar zum Vorschein. Die Tradition und kulturellen Inhalte und gesellschaftliche Ordnung soll legitim und vernünftig sein, damit sie zwischen den Generationen weitergegeben wird. Die Legitimität oder Rationalität der gesellschaftlichen Ordnung ist nicht abhängig von der Tatsache, dass die ältere Generation eine Gewissheit über die Rechtfertigung der herrschenden gesellschaftlichen Ordnung hat, oder dass sich die Angehörigen dieser Generation sich mit der gesellschaftlichen Ordnung vollkommen identifizieren (ebd., 101).

Wichtiger ist, dass die Legitimität der Tradition in diesem Tradierungsprozess selbst geprüft werden muss. Nur dann – laut Mollenhauer – können wir über einen vernünftigen oder rationalen Bildungsprozess sprechen. Damit bleibt die Weitergabe der Tradition nicht bloße Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse und alleinige Anpassung der neueren Generation an die herrschende Gesellschaft und die in ihr vorgegebenen Realitätsentwürfe. Die Generationskonflikte, die Äußerung der Widersprüchlichkeit und der Ausdruck der Unzufriedenheit, die jede jüngere Generation immer neu hervorbringt, sind kollektive soziale Ansprüche zur Legitimitätsprüfung der vorgefundenen herrschenden Gesellschaft und Kultur. Diesen Ansprüchen muss jede ältere Generation sich stellen. Das alleinige Proklamieren oder die zweckhafte Tradierung der Kultur reicht nicht, sondern die Legitimität muss vernünftig begründet werden. Das wird möglich nur dann, wenn die sozialen und institutionellen Kontexte der Vermittlung und Aneignung von Kultur eine kritische öffentliche Diskussion über die Legitimität erlauben. Und weitere Voraussetzung ist, dass die Tradition sich aneignenden Beteiligten einen Raum eröffnet bekommen, um eine faktische Möglichkeit zur Kritik der Tradition und Entwicklung auf Grund des vernünftigen Argumentierens haben (ebd., 101, 114).

Als zweites Beispiel können wir die soziale Rolle und die damit verbundenen Haltungserwartungen betrachten. Im Bildungsprozess ist die Lösung der verständlichen Rollenwidersprüche. Nach Mollenhauer sind die Rollenwidersprüche im Rahmen einer vernünftigen Kommunikation zu lösen. Dann kann das Individuum seine eigene Position auf die anderen und die Selbstinterpretationen, die nicht auf die allgemeinen sozialen Erwartungen zurückzuführen sind, explizieren. Die Beziehung auf die Anderen ist doch gegenseitig in dem Sinne, dass auch die anderen Beteiligten die allgemeinen Erwartungen, die auf das Individuum gerichtet sind, ausdrücken können. Grundsätzlich gibt es zwei Möglichkeiten zur „gebildeten“ und rationalen Lösung: Das Individuum akzeptiert die Rollenerwartungen der Anderen und handelt ihnen entsprechend. Dann ist das nicht nur die Anpassung an die herrschenden kollektiven Erwartungen, sondern die Befolgung der begründeten sozialen Erwartungen. Die Beteiligten der Gemeinschaft werden davon überzeugt, dass individuellen und neuen Handlungsweisen des Subjektes begründbarer und rationaler als die früheren kollektiv geteilten Handlungsweisen sind. Dann ist es keine Frage, dass das Handeln des Individuums nicht nur unangepasst ist, sondern auch ein kreatives Potential zur Veränderung der Gesellschaft verwirklicht.

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Ari Matti Kivelä - *Bildung als ein Spannungsverhältnis zwischen Vorgefundenem und Realisierbarem – zur Bildungstheorie Klaus Mollenhauers*

Mollenhauer benutzt das rationale Argumentieren als Vorbild für die wissenschaftliche Diskussion und Theoriebildung, bei der das zentrale Element für die kontrollierte Beobachtung von Welt eine sprachliche Form zu geben ist, so dass die Geltung von diesen Beobachtungen selbst in einer argumentativen Diskussion geprüft werden kann. Er setzt die Rationalität mit dem diskursiven Willensbildungsprozess gleich. Diese Rationalität, die schon in der wissenschaftlichen Kommunikation und in dem in ihr verkörperten kritischen und begründenden Diskurs sich verkörpert, kann nach Mollenhauer auch in anderen gesellschaftlichen und sozialen Kontexten sich realisieren und damit ein wichtiger Bestandteil der gesellschaftlichen Institutionen und Handlungsformen sein. Er weist auch daraufhin, dass die Gesellschaft ausreichend offen sein muss, so dass es die kritische öffentliche Diskussion über ihre Grundlagen erlaubt, um zur Veränderung und Entwicklung dieser Gesellschaft beizutragen (Mollenhauer, 67, 70, 151f.).

Obwohl Wissenschaft ein Vorbild für Rationalität ist, hebt Mollenhauer hervor, dass Rationalität nicht nur als ein Mittel zu verstehen ist, um einen bestimmten Zweck zu verwirklichen, sondern wesentlicher ist die kommunikative und diskursive Prozedur.

„Rationalität ist ohne Zweifel ein Merkmal industrieller Gesellschaften. Sie sind entstanden unter hervorragender Beteiligung der Wissenschaften, die dadurch, dass sie die gegenständliche Welt rationaler Analyse unterzogen, die Prozesse dieser Welt verfügbar machten. (...) So wie die Rationalität der wissenschaftlichen Forschung in der Kontrollierbarkeit ihrer Sätze besteht, so besteht die Rationalität sozialer Gebilde in der Kontrollierbarkeit der Institutionen und des Handelns, in der Öffentlichkeit der Diskussion, in der Allgemeinheit der Kritik des Handelns und der Institutionen. (Mollenhauer, 1977 113-114.)

Es ist zu bemerken, dass Mollenhauer eine Programmatik der intersubjektiven Transformation von Vernunft und damit auch von Bildung schon am Ende der 60er Jahre entwarf.

Diese Skizzen gehören zur allgemeinen philosophischen Wende von subjektphilosophischen zum intersubjektivistischen Paradigma. Im Bildungsprozess konkretisiert sich Vernunft in der sozialen Interaktion, in die die Handelnden zur Verständigung richtend die faktisch gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen und ihre individuellen Lebenslagen zu besseren und begründbaren, vernünftigeren Lebensform zu entwickeln versuchen.³ Die Voraussetzung ist, dass das Subjekt trotz der gesellschaftlich-kulturellen Bestimmtheit ein Bewusstsein dafür entwickelt, dass es zum Widerspruch zu der gesellschaftlichen Realität steht.

Außerdem muss es diese Erfahrung in einer öffentlichen Kommunikation artikulieren und versuchen durch die rationale Argumente zu beweisen, dass die herrschenden gesellschaftlichen Zustände entwicklungs- und veränderungsbedürftig sind und schließlich diese Veränderung und Entwicklung selbst hervorbringen (Mollenhauer, 74, 151 - 152).

Mollenhauer umreißt einen bildungstheoretischen Leitgedanken, dass dieser an die später von Habermas entwickelten philosophischen Motive der kritischen Theorie auf eine gewisse Weise erinnert. J. Habermas hat versucht zu beweisen, dass der Begriff der Vernunft, der auf dem Hintergrund des deutschen Idealismus entstanden ist, transzendental und metaphysisch bleibt.

Vernunft wird verstanden entweder als absolute Ursprungsmacht oder kommt zu seiner Erscheinung als individuelles Subjekt. In der erstgenannten Bedeutung ist Vernunft etwas, dass von

³ Vgl. H. Peukert, 1993.

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Ari Matti Kivelä - *Bildung als ein Spannungsverhältnis zwischen Vorgefundenem und Realisierbarem – zur Bildungstheorie Klaus Mollenhauers*

den Individuen und den historischen Kontexten unabhängig bleibt. In der letztgenannten Bedeutung erscheint das Subjekt der letzte Grund für alle Bewusstwerdung und das Handeln zu sein. Im Lichte der metaphysischen und subjektphilosophischen Vernunft kann Bildungsprozess grundsätzlich auf zwei Art und Weisen verstanden werden. Bildung ist entweder anonyme Selbstorganisation der absoluten Vernunft oder endlose Selbsterhaltung des einzelnen Subjektes – Ich – in der das Ich seine eigene subjektive Freiheit durch die Unterwerfung und Vergegenständlichung aller für das Subjekt selbst und seiner Bedürfnisse zur eigenen Selbsterhaltung äußert.

Dies alles, diese Varianten der beiden Vernunftbegriffe, lösen sich nach der Interpretation von Habermas von jedem Rahmen der konkreten Kultur, Gesellschaft und Institutionen. Daraus folgt, dass die dem Begriff der Vernunft innewohnende Forderung nach menschliche Freiheit, Autonomie und Moral letztendlich historisch und praktisch unverwirklicht sind.

Der Begriff der Vernunft in seiner eigenen Transzendentalität und Absolutheit bleibt ein Gefangener der eigenen Übergeschichtlichkeit (Habermas 1981 a, 518-533; 1987, 442; 1989, 267 - 279; 1989, 197; 1999, 189 -191).

Wie Mollenhauer denkt auch Habermas, dass an der Aufklärung und dem kritischen Erbe des klassischen Idealismus trotz alledem festgehalten werden muss. Dies setzt die Detranszendentalisierung des Vernunftbegriffes voraus. Der Begriff der Vernunft muss so neu definiert werden, dass er von der metaphysischen Last befreit wird. Die menschliche Vernunft verkörpert in seiner intersubjektiven Beziehung und in seinen sozialen Handlungsformen, wo das aus Fleisch und Blut, sprach- und handlungsfähige Subjekt die Welt im Medium der Sprache verständigungsorientiert interpretieren kann und bei Bedarf fähig ist für die kritische Diskussion über die Gründe der der Welt zugrundeliegenden vorgegebenen Interpretationen (Habermas 1999; 39 -41; s. auch MacCarthy 1989).⁴

Dies öffnet Möglichkeiten auch für die individuellen und gemeinschaftlichen Bildungsprozesse, die Habermas als solche Lern- und Rationalisationsprozess versteht, in der sowohl die individuellen wie auch die kollektiven Weltbilder sich verändern, so dass die früheren unbegründbaren und damit nicht mehr rationalen Wirklichkeitsinterpretationen durch neue Interpretationsmodelle, die begründbarer und entwickelter als die früheren sind, ersetzt werden. Es gibt auf der einen Seite einzelne Subjektive und auf der anderen Seite soziale Möglichkeitsbedingungen für die Bildungsprozesse. Das sprach- und handlungsfähige vergesellschaftete Subjekt soll imstande sein, neue Interpretationen von Wirklichkeit produzieren zu können. Außerdem sollen die herrschenden gesellschaftlichen Lebensformen und Institutionen ausreichend offen sein, so dass sie das Zulassen von neuen Interpretationen zu einem öffentlichen Kommunikationsraum erlauben. Auf Grund der diskursiven Willensbildungsprozessen können sich die individuellen Denk- und Handlungsweisen und auch die kollektiv akzeptierte Interpretation von Wirklichkeit und ihre komplementäre Formen des Handelns sich verändern und entwickeln (Habermas 1981 a; 44 -113; 1981 b; 116 – 117; 1989, 110 – 104; 1999, 39 – 40; McCarthy 1989, 505, 511; s. auch Peukert 1993). Mollenhauer formuliert dies folgendermaßen:

⁴ Dews (2000, 168 -174) hat betont, dass das Leitmotiv bei Habermas die Neuformulierung des Vernunftbegriffes ist. Vernunft ist von Haus aus immer kommunikativ und realisiert sich in den intersubjektiven kommunikativen Beziehungen. Sie ist damit eingebettet in den geschichtlich-lebensweltlichen Kontexten.

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Ari Matti Kivelä - *Bildung als ein Spannungsverhältnis zwischen Vorgefundenem und Realisierbarem – zur Bildungstheorie Klaus Mollenhauers*

„Veränderung ist als eine Veränderung durch die Subjekte nur möglich, solange noch ein Widerspruch gegen die Faktizität der gegebenen Lage erfolgt, so lange ein Vernünftigeres als sich nicht nur denkbar ist, sondern auch ausgesprochen wird und als eine neue Praxis in ihren Zusammenhang eintritt“ (Mollenhauer, 1977, 74).⁵

Weil Bildung, Rationalität und auch Emanzipation Kommunikations- und Interaktionsbegriffe sind, ist es natürlich, dass Mollenhauer mit seiner Transformation des Bildungsbegriffs in Richtung auf die Interaktions- und Kommunikationstheorie sich wendete. Sein Buch *Theorien zum Erziehungsprozess* war ein systematischer und folgerichtiger Schritt (s. auch Ruhloff, 1979, 136). Der bildungstheoretische Hintergrund war weiterhin die Idee der Spannung zwischen Individualität und gesellschaftlich-kultureller Bestimmtheit und seine rationale Überwindung im Bildungsprozess selbst. Diese zentralen Grundannahmen versucht er in das interaktionistische Paradigma zu integrieren. Die zentrale bildungstheoretische Frage ist, in welchen Formen Interaktion und Kommunikation sich in dem vorher festgelegten Bildungsprozess realisieren können.

3. *Bildung als Interaktion und Diskurs*

In „*Theorien zum Erziehungsprozess*“ versucht Mollenhauer (1982a; 1. Ausgabe 1972) die kritisch-materialistische und emanzipatorische Pädagogik zu erarbeiten und benutzt bewusst das Vokabular der Soziologie (Mollenhauer 1991). Der Zweck war „... für die Erziehungswissenschaft das interaktionistische Paradigma zu entfalten und so viele pädagogische Probleme wie möglich in dieses Paradigma zu integrieren.“ (Mollenhauer, 1982a, 7) Im Werk kann man nicht nur die Darstellung der kritischen Erziehungswissenschaft und über die Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen interaktionistischen Paradigmas lesen, sondern auch über die Beziehung zum bildungstheoretischen Kern der modernen Pädagogik. Die Fragestellung geht zurück zur bildungstheoretischen Diskussion, die er schon im Text *Erziehung und Emanzipation* eröffnete.

Durch diese „Leseart“ ist es möglich, die soziologische interaktionistische Interpretation des bildungstheoretischen Grundgedankenganges zur Darstellung zu bringen. Ein zentraler Begriff ist das „pädagogische Feld“. Er ist eine begriffliche Rekonstruktion über den Gegenstandsbereiches der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Mollenhauer gibt die zentralen gegenstandskonstituierenden Minimalbedingungen vor, die in jeder erziehungswissenschaftlichen Forschung beachtet werden müssen. Das pädagogische Feld ist aus anderen Feldern des sozialen Handelns durch die folgenden drei Dimensionen zu trennen. Jedes pädagogische Feld ist (i) sinnkonstituierend (ii) sinntradierende und (iii) sinnerschliessend (Mollenhauer, 1982 a; 30 -31).

Im Zusammenhang mit der Bildungstheorie kommt dies klar hervor, wie Mollenhauer diese Dimensionen beschreibt. Der Grundzug jedes pädagogischen Feldes und Handelns ist die

⁵ In seinem Buch *Erziehung und Emanzipation* formuliert Mollenhauer programmatisch die zentrale Aufgaben der Erziehungswissenschaft: „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 Subjekt nicht verhindert, sondern gefördert werde? (...)*“ (Mollenhauer, 1977, 70.) In seinem Buch *Theorien zum Erziehungsprozess* stellt Mollenhauer diese Frage erneut als eine Frage, wie die Erziehung der rationellen politischen Akteure möglich ist.

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Ari Matti Kivelä - *Bildung als ein Spannungsverhältnis zwischen Vorgefundenem und Realisierbarem – zur Bildungstheorie Klaus Mollenhauers*

Sinnkonstituierung. Der Heranwachsende ist noch nicht völlig handlungskompetent und bereit in dem gesellschaftlich determinierten Rollensystem zu handeln. Daraus folgt, dass das bestimmte Moment der Spontaneität die Kommunikation zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden von den anderen Formen der Kommunikation trennt. Einerseits entsprechen die Bedürfnispositionen der Heranwachsenden nicht vollständig den Erwartungen der Gesellschaft, weil sie noch nicht völlig ausgereift sind. Aber andererseits kann das ganze Repertoire der pädagogischen Handlungsformen sich den Bedürfnissen der Heranwachsenden nie völlig anpassen. Dies eröffnet für das pädagogische Handeln einen sinnkonstituierenden Spielraum (ebd., 30).

Die Möglichkeit für die Sinnkonstituierung ist eine Folge von Interaktionsstruktur des Generationsverhältnisses, weil die heranwachsende Generation noch unfähig ist im kulturellen Kontext zu handeln und es muss für sie eine kulturelle Tradition vermittelt werden. Die Kompetenzdifferenz zwischen den Generationen ermöglicht auch die Umformung und Überschreitung der traditionellen Bedeutungen. Weil der Heranwachsende noch nicht im deutungsstrukturellen Rahmen sozialisiert ist, ist in jedem Heranwachsenden grundsätzlich die Möglichkeit zur Eröffnung von neuen Bedeutungsmöglichkeiten. Die Differenz zwischen den Generationen ermöglicht die Sinnkonstituierung in einem pädagogischen Feld. Dieses Moment enthält schon die zwei anderen Dimensionen des pädagogischen Feldes, nämlich: Sinntradierung und Sinnerschließung.

Mit dem Begriff Sinntradierung weist Mollenhauer auf die Determination, die im pädagogischen Handeln in der Form der Tradition überführt wird und die durch pädagogisches Handeln vermittelt wird. Die Sinnkonstituierung ist nie völlig unbegrenzt. Pädagogisches Handeln wird immer durch die ökonomischen, gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen begrenzt und determiniert. Sie bestimmen die Probleme, Lernziele und Interaktionsformen, die in jeder pädagogischen Welt hervorgebracht werden (ebd., 31).

Zum Selbstverständnis der modernen Pädagogik gehört es, dass Tradition nicht einseitig von einer Generation auf die andere übergeht. Sinntradierung sollte argumentativ sein, so dass die Bedeutungsstrukturen expliziert werden. Nach Mollenhauer ist diese Dimension des pädagogischen Feldes ist als eine Sinnerschließung zu nennen, d. h. die Eröffnung von neuen Bedeutungsmöglichkeiten. Die Funktion dieser Dimension ist, dass mithilfe des pädagogischen Handelns die Entwicklung des selbstbestimmenden Subjektes möglich ist. Dieses selbstbestimmende Subjekt ist so geformt, dass es befähigt zur Beteiligung und zum Handeln im geschichtlichen Bedeutungskontext ist und auch neue kulturelle Bedeutungen rational und argumentierend produzieren kann.

Gerade die zwei letztgenannten Dimensionen thematisieren die den Bildungsprozess konstituierenden Spannungen zwischen Tradierung und Vermittlung der Kultur und die kreative Uminterpretation der zu tradierenden Bedeutungsstrukturen. Für jedes pädagogische Feld ist es konstitutiv: die Spannung zwischen gesellschaftlicher Determination und neuen Bedeutungsmöglichkeiten. Die Sinnkonstitution als ein Bildungsprozess vermittelt und verbindet diese beiden Dimensionen des pädagogischen Feldes. Mollenhauer präzisiert diese zwei Dimensionen des pädagogischen Feldes mithilfe der Begriffe Interaktion und Diskurs. Er versucht zu beweisen wie der Bildungsprozess kommunikationstheoretisch, interaktionistisch und diskurstheoretisch begründet werden kann. Mollenhauer ist beeinflusst von verschiedenen

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Ari Matti Kivelä - *Bildung als ein Spannungsverhältnis zwischen Vorgefundenem und Realisierbarem – zur Bildungstheorie Klaus Mollenhauers*

theoretischen Positionen, jedoch unabhängig von verschiedenen einzelnen interaktionistischen Ausgangspunkten. Retrospektiv beweist er, dass die interaktionstheoretische Fragestellung immer zentral für die pädagogische Theorie ist (1986, 11). Aber es gibt die interaktionistische Theorie, wovon Mollenhauer sprechen wollte. Doch er hebt hervor, dass in den 60er und 70er Jahren die in den Sozialwissenschaften etablierte Position der Interaktion auf den amerikanischen Pragmatismus und insbesondere auf G. h. Mead zurückgeht. In seiner Rezeption der Diskurstheorie lehnt er sich an die philosophische Diskussion an, die damals in der Wissenschaftstheorie und der Methodologie bis hin zur Moralphilosophie weit verbreitet war. (s. auch Wulf, 1977, 1980-182, 200).

In dem Begriff der Interaktion weist Mollenhauer auf die konkreten Formen des sozialen Umgangs, die geschichtlich bestimmt sind und in bestimmten institutionellen Rahmen relativ stabil und subjektunabhängig sind. Die Voraussetzung für Interaktion ist, dass die Handelnden gegenseitig die kulturell gegebenen bedeutungshaften Symbole gegenseitig teilen und eine identische Bedeutung für diese geben. Die Bedeutungen begründen sich auf den lebensweltlichen Kontext, der für die Handelnden gemeinsam ist und gleichzeitig diese Bedeutungen die Regeln bestimmen unter denen die Befolgung die konkreten Interaktionen und soziales Handeln überhaupt zustande kommt (Mollenhauer, 1982b, 85 – 87; 1986; Ruhloff, 1979, 110 -120). Daraus folgt, dass die jedem Bildungsprozess konstitutive Vermittlung von Tradition sein Medium in den konkreten Formen der Interaktion findet.

Aus der interaktionistischen sprachtheoretischen Position ist klarzumachen wie kulturelle Tradition durch symbolisch vermittelte Interaktion, Strukturen und sprachliche Kode die institutionellen Formen der Wirklichkeitsinterpretation und Sinnggebung bestimmen und damit auch gleichzeitig die individuellen und kollektiven Bildungsprozesse strukturieren (Mollenhauer, 1982a, 87, 100-111, 146-148; s. auch 1986, 17-19, 27, 30-35; s. auch Blass, 1978, 152, 155). Zum Ausgangspunkt des symbolischen Interaktionismus - oder besser der Rekonstruktion des sozialen Umgangs als Normalfall – gehört der Gedanke, wie sich der Mensch selbst – auch bildlich gesprochen – seine Interpretations- und Handlungsmodelle und – formen konstituiert und so seine Identität bildet. Mollenhauer in Anlehnung an G. H. Mead: „ In der Sprache Meads; Der Educandus ist als ein Interpretationspartner zu betrachten, der in sich ein `Selbst´ bildet, das der Inbegriff der zur inneren Struktur organisierten Interaktionserfahrung ist. „ (Mollenhauer, 1982, 101)

Mollenhauer verweist darauf, dass diese Fassung von Bedeutungsgebung und Wirklichkeitsinterpretation und Definition der Situation vereinfachend und völlig idealistisch ist. Die menschliche Definition der Situation ist nie ein spontaner und willkürlicher Prozess, sondern von Anfang an begrenzt (ebd., 130,136). Sie wird durch sozial geteilte Bedeutungsstrukturen bestimmt. Der Prozess der Bedeutungsgebung wird immer bestimmt durch die kulturell geteilte Bedeutungsstruktur. Ein Kind wird in einem bestimmten historischen Kontext hineingeboren: Der Kontext realisiert sich in sprachlich symbolischen Codes und in einem kulturellen Habitus. Sprachliche und symbolische Codes weisen auf die kulturelle und subkulturelle Notwendigkeit, die in der Interaktion vermittelt wird. Habitus weist auf das kulturelle und generative Regelsystem und damit auf die bestimmten Formen der Weltinterpretation und das soziale Handeln, die dominierend sind und sich in Formen der individuellen wie auch kollektiven Akten von symbolisch vermittelter Konstitution von Wirklichkeit realisieren. (ebd., 146, 152, 154).

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Ari Matti Kivelä - *Bildung als ein Spannungsverhältnis zwischen Vorgefundenem und Realisierbarem – zur Bildungstheorie Klaus Mollenhauers*

In diesem Zusammenhang ist es nicht möglich die den zugrundeliegenden Begriffen breitangelegte theoretische Diskussion zu verfolgen. Wichtig ist die Behauptung von Mollenhauer, dass allgemeine kulturelle Strukturen für den Bildungsprozess konstitutiv sind, weil sie die individuellen und kollektiven Handlungsformen wie auch Wirklichkeitsinterpretationen bestimmen. Dies ist schon eine funktionelle Notwendigkeit für die gesellschaftliche Reproduktion. Soziales Handeln ist nicht möglich ohne kollektiv geteilte Bedeutungen, die immer für jede heranwachsende Generation vermittelt werden muss. Die gemeinsamen Bedeutungen determinieren die Wirklichkeitsinterpretationen und Handlungsformen von Akteuren und fungieren damit auch in jeden gesellschaftlichen Kontext als ein Mechanismus von kollektiven sozialen Kontrollen. Und das heißt die Sprache und ihre Strukturen determinieren menschliche Bildungsprozesse.

Im Kontext der interaktionistischen Soziologie formt sich die traditionellen bildungstheoretischen Frage nach der Überlieferung der Tradition zur Behauptung um, nach der die kulturellen Bedeutungsstrukturen, die sich in den Formen der symbolischen Interaktionen manifestieren, in individuellen Sozialisationsprozessen und kollektive oder gesellschaftliche Reproduktionsprozesse wesentlich beeinflussen.⁶Nach Mollenhauer geschieht Bildungsprozess unter den empirischen Bedingungen in einer Form der Übernahme von Rollen und damit durch die Aneignung von etablierten interpersonalen und überindividuellen Handlungsdenkens und Interpretationsmodellen. Durch die Aneignung von Rollen und sozialen Erwartungen wird der Mensch fähig zur Teilnahme an der Interaktion die ihren Grund in den gegenseitigen und identischen Interpretationen von sozialer Wirklichkeit hat (Mollenhauer 1982 a, 101-102, 136).⁷

Wie Mollenhauer ständig betont, hat der Bildungsbegriff immer auch ein kritisches Moment, der auf die kritische Neuinterpretation und die Überschreitung von Tradition hinweist. Bildung als eine Überschreitung von geschichtlich vorgegebenen Sinnhorizonten wird im kommunikationstheoretischen Kontext unter dem Begriff des Diskurses diskutiert (s. auch Blass, 1978,148).Die Überschreitung der traditionellen Bedeutungen wird nur dann möglich, wenn diese Bedeutungen nicht nur als lebensweltliche Hintergrunderwartung und als ein Konsens hinter der Interaktion bleiben, sondern wenn die Bedeutungen metakommuniziert werden können. Anders gesagt die Überschreitung von gegebenen Bedeutungen ist nur möglich, wenn sie sichtbar gemacht werden, wenn über ihre Bedeutung und Begründbarkeit und Gültigkeit ein rationaler Diskurs durchgeführt werden kann (s. Kreiss, 1978, 35 – 36).

„Diskurs also nennen wir diejenige Ebene von Kommunikationen, auf der Sprache nicht normativ verbindlichen Sinn lediglich überliefert, sondern `als selbstreflexives Medium` Kommunikation über Kommunikation möglich macht, also als `Metakommunikation` (Watzlawick) fungiert,

⁶ Es ist wesentlich, dass Bildungs- und Sozialisationsprozess sich auf Hinsicht auf die kulturellen Bedeutungsstrukturen realisieren, die das Allgemeine im Bezug zum Besonderen präsentiert. Daraus folgt, dass alle kulturellen Objektivationen für Bildungsprozesse wichtig sind, weil sie in ihren symbolischen Formen die Bedeutungen tragen, die aus dem allgemeinen kulturellen Bedeutungssystem, Ordnung oder Habitus heraus generierte sind.

⁷ Mollenhauer lehnt sich hier an interaktionistischen Sozialisationsrollentheorie an, die intensiv in den 70er Jahren diskutiert wurde.

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Ari Matti Kivelä - *Bildung als ein Spannungsverhältnis zwischen Vorgefundenem und Realisierbarem – zur Bildungstheorie Klaus Mollenhauers*

verfestigte Institutionen, Normen und Regeln problematisiert: Diskurs ist als Metainstitution 'Instanz der Kritik aller unreflektierten sozialen Normen' (Apel)“ (Mollenhauer, 1982 a, 64).

Die in der Interaktion geschehene reine Sinnträdierung der Bedeutungsstruktur durch die Überwindung der Sinnerschließung scheint nur im Diskurs möglich zu sein. (Blass 1978, 150).

Im Diskurs wird die Bedeutungsstruktur offengelegt und ihre Legitimation und Begründung werden kritisch überprüft. Das sind die Voraussetzungen für die rationale und aktiv teilnehmende Transformation der Bedeutungsstrukturen, die in dem emanzipatorischen Bildungsbegriff zur Sprache kommen. Damit bekommt Diskurs den Status einer fundamentalen Ebene des Bildungsprozesses, wenn auch nur im theoretischen Sinne (Mollenhauer, 1982 a, 42, 62).

Die an die Dimension des pädagogischen Feldes explizit verbundenen Begriffe der Interaktion und des Diskurses zeigen, dass die bildungstheoretische Fragestellung für Mollenhauer immer noch eminent wichtig ist. Die für den Bildungsprozess konstitutive Spannung zwischen Tradition und ihre produktive Überschreitung ist immer auch eine Spannung zwischen faktisch gegebenem und noch nicht realisiertem Kontrafaktischen. Mit dem Begriff der Interaktion weist Mollenhauer auf die empirische und faktische Dimension des Bildungsprozesses. Dagegen werden beim Diskursbegriff das Kontrafaktuelle und damit auch das kritische Moment jedes Bildungsprozesses thematisiert. Diskurs ermöglicht Bildungsprozess als einen Emanzipationsprozess, weil im Medium des Diskurses verbleibenden konventionelle Interpretation von Wirklichkeit thematisiert wird und schließlich ihre Geltung und Rechtfertigung argumentierend geprüft, so dass, wenn notwendig auch die Möglichkeit für ihre Veränderung gegeben wird.

Und damit letztendlich die Entwicklung der gesellschaftlichen Institutionen. Der Bildungsprozess setzt voraus, dass in dem Vermittlungsprozess von Kultur selbst das Ideal des Diskurses sich nähert. Damit ist die Traditionsvermittlung - also Sinnträdierung - ein argumentierender, diskutierender und die Legitimität der Tradition rational überprüfender und umformender Prozess. Winkler erinnert daran, dass der Begriff vom autonomen und rationalen Subjekt für Mollenhauer wichtig ist (Winkler, 2002, 60).

Obwohl Mollenhauer seine pädagogische Theorie auf Grund der interaktionistischen und kommunikativen Paradigma entwickelt, gibt er nie die Konzeption der Subjektivität der modernen bildungstheoretischen Tradition auf. Die Tradierung von Bedeutungen und ihre Eröffnung von neuen Bedeutungsmöglichkeiten ist keineswegs eine anonymer sozialer Prozess oder Ereignis, sondern Sinnkonstituierung setzt sprach- und handlungsfähige Subjekte voraus, „ das sich in gegebenen Sinnzusammenhänge einfügen, die sich in diesen Zusammenhängen eingespielten Standards problematisieren, auf der Basis solcher Problematisierung zu neuem Konsensus und neuem Handeln fähig sein soll.“ (Mollenhauer, 1982 a, 42 – 43). Bildungsprozess ist nicht möglich ohne solche Subjekte, die fähig sind in alltäglichen Interaktionen, die von traditionellen Bedeutungen geregelt sind zu handeln und die die gegebenen Formen der Interaktion und ihren Regeln überschreiten und erweitern können, so dass die Spannung zwischen Sinnträdierung und Sinnerschließung im Medium der gemeinsamen im verständigungsorientierten Willensbildungsprozessen und des gemeinsamen Handelns konkret gelöst wird.

Ari Matti Kivelä - *Bildung als ein Spannungsverhältnis zwischen Vorgefundenem und Realisierbarem – zur Bildungstheorie Klaus Mollenhauers*

4. Bildung als Tradierung und Neuinterpretation der Kultur

In seinen Spätwerken distanziert sich Mollenhauer bewusst vom Begriff der Emanzipation und dem soziologischen Sprachgebrauch (Mollenhauer, 1982b, 254-257; 1991,76) Jedoch bleiben die Möglichkeitsbedingungen des Bildungsprozesses immer in seinem Focus. Er betont die dynamische Beziehung, die durch die Vermittlung und Überschreitung von Kultur hervorgebracht werden.

Mollenhauer (1985) weist zu Anfang auf sein 1983 erschienenes Werk „Vergessene Zusammenhänge“ auf die zwei Dimensionen von Bildungsprozessen: „Präsentation“ und „Repräsentation“. Die „Präsentation“ bedeutet die Vermittlung von Kultur in verschiedenen sozialen Praktiken und lebensweltlichen Kontexten gemeint. Auf diese Dimension weist er in seinen früheren Schriften mit dem Begriff der Sinntradierung, die konstitutiv für das pädagogische Feld war und interaktions- und sprachtheoretisch zu präzisieren war. Gerade das Letztgenannte ist weiterhin eine Aufgabe für Erziehungswissenschaftler. Die Repräsentation weist auf die Dimension des Bildungsprozesses in dem die herrschende Kultur nicht nur im sozialen Handeln sich präsentiert, sondern der kulturelle Kontext, die Bedeutungen und Interpretationen werden auf neue Weise und kreativ überschritten. Darauf weist Mollenhauer früher mit dem Begriff Sinn-Erschließung und ihre diskurstheoretische Vertiefung. Die Präsentation bildet die grundlegende Phase im Umgang zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden (Mollenhauer, 1985, 31).

Ein Kind wird in eine bestimmte historische Lebensform hineingeboren und wesentlich ist, dass ein Kind zur bestimmten relativ regelhaften Struktur und Ordnung, die kulturelle Seinsweise der Erwachsenengeneration, kommt, die die Welt bestimmt und gleichzeitig den Dingen in der Welt gemeinsame Bedeutungen gibt. Diese kosmologische Ordnung, die fundamental für das Werden des Menschen ist, determiniert jeden Bildungsprozess der heranwachsenden Generation. Der Bildungsprozess ist keine freie Hervorbringungen von Bedeutungen und Interpretationen, sondern wird immer durch sprachlich symbolische Traditionen geprägt (ebenda, 25, 26-27, 32).

Die durch die Lebensform präsentierte historische Ordnung, d. h. verschiedene Bedeutungen, durchdringt alle Produkte von bestimmten Lebensformen und geschieht im sozialen Handeln. Mollenhauer selbst benutzt die Präsentation gern als Beispiel für das Lernen der gesprochenen Sprache. Die Sprache, die Anordnung der Symbole und ihre Präsentation müssen aber im weit möglichsten Sinne verstanden werden. Präsentation ist an alle symbolischen Formen gebunden. Welt präsentiert sich nicht durch die Wörter und ihre Beziehung auf die Objekte, sondern auch in der Weise, wie etwas gesagt, sich bewegt und gestikuliert wird (ebd., 26). Im Lernen von Sprache wird für das Kind die diffuse Menge eines ungeordneten Chaos von Sachen und Wörtern präsentiert, sondern die Sachen und Wörter werden in einer bestimmten Ordnung angeeignet. Gleichzeitig wird eine bestimmte Art und Weise die Welt zu betrachten und in der Welt zu handeln gelernt (ebd., 25).

Dass das Kind die Erwachsenen verstehen kann und die Erwachsenen das Kind, setzt die Fähigkeit und das Können des Kindes sich in dem Kontext der präsentierten Ordnung und Bedeutungen sich bewegen und sich äußern voraus. Die Präsentation wird möglich nur in komplexen Sprachspielen,

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Ari Matti Kivelä - *Bildung als ein Spannungsverhältnis zwischen Vorgefundenem und Realisierbarem – zur Bildungstheorie Klaus Mollenhauers*

in dem die Regeln dieser Sprachspiele gelernt werden. In ihrem Kontext lernt das Kind die Muttersprache und gleichzeitig bestimmte Lebensformen und ein bestimmtes artikulierbares Verständnis von Welt (Apel, 1972, 262, nach Mollenhauer, 27, 33)

Wenn Mollenhauer über Struktur, Ordnung und Bedeutung und Regeln spricht, weist er immer auf das Gleiche; die historische und kulturelle Strukturierung von Bildungsprozessen, die durch verschiedene symbolische Formen sich verwirklichen. Die Präsentation der Kultur kann aber nicht völlig unmittelbar sein, weil das Kind noch nicht fähig zur direkten Konfrontation der gesellschaftlichen Realität, seiner Handlungsformen und seinen Objektivationen ist.

Daraus folgt, dass die Beziehung von Heranwachsenden und erwachsenen Lebensformen gebremst und gefiltert wird, so dass es noch nicht nötig für das Kind ist alle Realitäten der Lebensformen unmittelbar hier und jetzt zu begreifen. Für die Kindheit gibt es einen Schutzgürtel, in dem das Kind bleiben kann, wenn es noch nicht kompetent ist die kulturellen Erwartungen entgegen zu nehmen, z. B. in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung. Je komplexer die Strukturen von Lebensformen durch den Modernisierungsprozess sich entwickeln, desto grösser ist das Bedürfnis für die gebremste und gefilterte Realität und dies führt zu Entstehung von immer klareren und strengeren Grenzziehungen (Mollenhauer, 19 85, 33 - 49).

Weil der Umgang zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden in diesen kulturellen Schutzraum, in dem es nicht nötig ist für die Heranwachsenden alle Erwartungen von Lebensformen zu befolgen, geschehen kann, ist es möglich in diesen Umgang die traditionelle Bedeutungsstrukturen zu überschreiten und damit Kultur auf einen neue Weise zu präsentieren und die Möglichkeit zur Konstitution neuer Realitätsentwürfe offenzuhalten. Nach Mollenhauer ist diese Dimension des Bildungsprozesses als Repräsentation der Kultur zu benennen. Von Offenheit, Komplexität und Unbestimmbarkeit der Zukunft, die die modernen Lebensformen charakterisieren, folgt die Fragestellung nach der richtigen Repräsentation der Kultur. Die alleinige Präsentation der Kultur ist in der modernen Gesellschaft nicht ausreichend, weil alle Kulturinhalte für die Heranwachsenden nicht unmittelbar umfassbar sind. Sie müssen in pädagogisch begründbaren Formen für die Heranwachsenden vermittelt werden (Mollenhauer, 47, 50 – 51, 67 - 68).

Kultur zu repräsentieren bedeutet immer Auswahl, was der nachwachsenden Generation vermittelt werden soll. In modernen Lebensformen werden die kulturellen Inhalte nicht unbedingt in ihren unmittelbar präsentierten Formen vermittelt, sondern eine bestimmte ausgewählte Spiegelung wird für die Heranwachsenden gezeigt, die nicht notwendigerweise der Gesamtstruktur der erwachsenen Lebensform entspricht. Die Repräsentation ist eine Möglichkeit die erwachsenen Lebensformen und Strukturen auf neue und kreative Weise zu präsentieren. In der Moderne wird dies möglich, gerade weil die jüngere Generation nie unmittelbar die gesamte Lebensform erfahren kann. (ebd., 65- 67).

Die Repräsentation bietet die Möglichkeit zur Überschreitung von gegebenen Bedeutungsstrukturen. Mit deren Hilfe wird die grundsätzliche Freiheit für die Repräsentation von neuen Lebensformen möglich, die sinnvoll begründbar ist und damit auch den Forderungen der Zukunft entspricht, besser als die früher tradierten erwachsenen Lebensformen zu sein. Dieser Gedanke von Repräsentation von Lebensformen geht einher mit den sinnerschließenden Dimensionen des pädagogischen Feldes, die Mollenhauer in seinem Buch Theorien zum Erziehungsprozess thematisierte. Mit der Repräsentation weist Mollenhauer daraufhin, dass die

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Ari Matti Kivelä - *Bildung als ein Spannungsverhältnis zwischen Vorgefundenem und Realisierbarem – zur Bildungstheorie Klaus Mollenhauers*

Zukunftsdimension des modernen pädagogischen Handelns grundsätzlich fiktiv ist. In der Repräsentation wird für den Heranwachsenden seine Lebensform nicht in der realen Form repräsentiert (Mollenhauer, 59, 76 -77).

Die Repräsentation spiegelt eine fiktive imaginäre sogar ästhetische Dimension des Bildungsprozesses wieder. Wenn das Problem der Vermittlung und Überschreitung der Tradition als Spannung von Präsentation und Repräsentation zu denken ist, ist zu sagen, dass hier grundsätzlich über die Spannung zwischen Realem und Fiktivem gesprochen wird. Das Generationsverhältnis wird gleichzeitig und durchgehend durch seine realen und fiktiven Momente geprägt. Einerseits präsentiert sich in ihm mit seinen Bedeutungsstrukturen und Habitus die als ein realer Bildungsentwurf von Lebensformen gedacht werden können, weil Bildung immer etwas ist, was strukturgleich mit den herrschenden kulturellen Standards ist (Mollenhauer, 1986).

Andererseits wird im Generationsverhältnis die Bedeutungen von älteren Lebensformen neu und auf verschiedene Weise repräsentiert. Hier eröffnet sich die Dimension des Andersseins, das nur möglich ist als eine Fiktion oder ästhetische Spiegelung, als ein Versuch auf etwas hinzuweisen, das noch nicht da ist, das aber möglicherweise verwirklicht werden kann.

In diesem Sinne ist Bildung grundsätzlich als ein Erschaffen und Erblühen von neuen sozialen und subjektiven Lebensformen anzusehen.

Der Begriff Bildung weist in seinem besten Sinne darauf hin. Die Überschreitung von Faktischem wird nur möglich, wenn etwas kontrafaktisch ist und darauf hingewiesen wird. Diese Hinweisung bleibt aber immer ein imaginäres und fiktives Bild davon, wie das Faktische zu überschreiten wäre. Mollenhauer hebt aber hervor, dass die Repräsentation der Kultur verantwortlich begründet und legitimiert werden muss. In seinen früheren Schriften hat er darüber geschrieben, dass die Überschreitung von faktischen Lebensverhältnissen nur in einer argumentierenden und kritischen öffentlichen Diskussion möglich ist, in der eine begründete Aussicht – der Konsens, der in der öffentlichen Diskussion erreicht werden kann - zu einer Lebensform, die verwirklicht werden sollte, entstehen könnte. Die Repräsentation der Lebensform ist das wichtigste Bildungsproblem überhaupt (Mollenhauer, 1985, 20). Das Problem von Bildung entsteht, wenn die Bedeutungsstrukturen von Lebensformen immer komplexer werden und wenn ihre Zukunftsbedeutung nicht mehr als eine kulturelle Selbstverständlichkeit gilt. Das Problem ist hier, welche Bedeutungsstrukturen der Lebensformen an die nachfolgende Generation vermittelt werden sollten (ebd., 67, 69).

5. Schlussfolgerungen

Trotz der theoretischen Wende gibt es einen bildungstheoretischen Kern, der im Gesamtwerk von Mollenhauer zu beobachten war. Seine Hauptwerke thematisieren die Grundvarianten vom modernen Bildungsbegriff. Mollenhauer geht davon aus, dass der Bildungsbegriff die Spannung zwischen Tradition und Überschreitung der Tradition expliziert. Dies ist die Spannung zwischen faktisch gegebenen und kontrafaktisch Möglichem. In Erziehung und Emanzipation konkretisiert Mollenhauer Bildung in der Form der sozialen Widersprüche und Konflikte. In den Bildungsprozessen wird grundsätzlich der Widerspruch zwischen gesellschaftlicher Erwartung und individuellen Anderssein gelöst. In ihnen gibt es die Möglichkeit für Emanzipationsprozesse, die zur Befreiung von traditional gegebenen kollektiven Handlungsweisen und

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Ari Matti Kivelä - *Bildung als ein Spannungsverhältnis zwischen Vorgefundenem und Realisierbarem – zur Bildungstheorie Klaus Mollenhauers*

Wirklichkeitsinterpretationen bzw. individuelle, nicht-rationale Handlungs- und Denkweisen führen.

Im Werk Theorien zum Erziehungsprozess kleidet Mollenhauer seine Gedanken in eine neue Form. Kulturelle und gesellschaftliche Bestimmtheit realisiert sich in konkreten Formen des sozialen Umganges. Interaktionen werden nur möglich durch die gemeinsam geteilten Bedeutungen für die Akteure, deren Rollen gleichzeitig ihre individuelle Denk- und Handlungsmöglichkeiten bestimmen. Das kritische Moment des anderseins und damit auch der Emanzipation kann nur dann verwirklicht werden, wenn in jenen sozialen Handlungssituationen eine Möglichkeit zur diskursiven Metakommunikation liegt, so dass in ihrem Medium die für die faktischen Interaktionen konstitutiven Selbstverständlichkeiten und Legitimitätsansprüche zur öffentlichen Diskussion zum Thema erhoben werden können. Erst im Medium der kritischen Diskussion eröffnet sich die Möglichkeit für die Überschreitung der gegebenen Tradition so, dass die Konflikte bzw. Krisen, die konstitutiv für die Bildungsprozesse sind, rational gelöst werden können. Das Buch Vergessene Zusammenhänge erinnert uns daran, dass Bildungsprozesse immer in einem kulturellen lebensweltlichen Kontext in Gang gebracht werden können. Diese sind laut Mollenhauer möglich nur in Beziehung auf konkrete kulturelle Inhalte. Bildung als Emanzipation bedeutet konkret immer Erweiterung und Überschreitung des gegebenen Bedeutungshorizontes und damit immer eine Formung von neuen Lebensformen.

Die drei Perspektiven kristallisieren sich im Artikel Korrekturen am Bildungsbegriff? heraus. Hier skizziert Mollenhauer noch einmal die Grundzüge seiner Bildungstheorie: „Bildung ist kein kosmisches Ereignis, kein persönlicher Zufall und keine natürliche Entfaltung.“

Es ist immer gebunden an die geschichtliche Entwicklung und an seine nötigen materiellen Fundamente. Bildung geschieht im sozialen Handeln und im Sprachgebrauch und hat auch immer ein dialogisches Moment, das den Begriff von Vernunft und Rationalität, der im europäischen Bildungsbegriff innewohnt, zum Ausdruck bringt.

In den Bildungsprozessen werden letztendlich immer Legitimität und Begründbarkeit von unseren kulturellen Inhalten, Institutionen und ihre Interaktionsformen, Normen und Rollen geprüft.

Literatur:

Benner, D. 1999. Reflexive versus affirmative Emanzipation. In: Dietrich, C.& Müller H.-R. (Hg.) Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim und München, 33-42.

Blass, J.L. 1978. Modelle pädagogischer Theoriebildung. Band II. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Dews, P. 2000. Die Entsublimierung der Vernunft als Habermas' Leitgedanke. In: Müller-Doohm, S. (Hg.) Das Interesse der Vernunft. Rückblicke auf das Werk von Jürgen Habermas seit >Erkenntnis und Interesse<. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Geulen, D. 1977. Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Ari Matti Kivelä - *Bildung als ein Spannungsverhältnis zwischen Vorgefundenem und Realisierbarem – zur Bildungstheorie Klaus Mollenhauers*

Habermas, J. 1981a. Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Habermas, J. 1981b. Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Habermas, J. 1987. Metaphysik nach Kant. In: Cramer K, Fulda H, Horstmann R.-P. & Pothast U. (Hg.) Theorie der Subjektivität. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 425 – 443.

Habermas, J. 1989. Nachmetaphysisches Denken. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Habermas, J. 1999. Wahrheit und Rechtfertigung. Philosophische Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Kreiss, H. 1978. Der pädagogische Gedanke der Emanzipation in seinen Verhältnis Engagement. Stuttgart: Klinkhardt Verlag.

McCarthy, Th. 1989 Kritik der Verständigungsverhältnisse. Zur Theorie von Jürgen Habermas. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Mollenhauer, K. 1977. Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München: Juventa Verlag.

Mollenhauer, K. Concordet versus Rousseau: Versuch einer Erläuterung der Schwierigkeiten, die ein Pädagoge mit dem Thema haben kann. In: Raith, W. et. al. (Hg.) Wohin steuert die Bildungspolitik. Frankfurt&New York: Campus Verlag, 113-122.

Mollenhauer, K. 1982a. Theorien um Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München: Juventa Verlag.

Mollenhauer, K. 1982b. Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft. In: König, E.&Zedler. P. (Hg.) Erziehungswissenschaftliche Forschung. Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn und München, 252-265.

Mollenhauer, K. 1985. Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Mollenhauer, K. 1986. Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion: Weinheim und München: Juventa Verlag.

Mollenhauer, K. 1987. Korrekturen am Bildungsbegriff. Zeitschrift für Pädagogik 33 (1) 1-20.

Peukert, H. 1993. Basic Problems of a Critical Theory of Education. Journal of Philosophy of Education. 27 (2), 159-170.

Ruhloff, J. 1979. Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg: Quelle&Meyer.

TOPOLOGIK – Studi Pedagogici

Ari Matti Kivelä - *Bildung als ein Spannungsverhältnis zwischen Vorgefundenem und Realisierbarem – zur Bildungstheorie Klaus Mollenhauers*

Ruhloff, J. 1999. Emanzipation im problematisch-pädagogischen Vernunftgebrauch. Bemerkungen zur Blickrichtung Allgemeiner Pädagogik. In: Dietrich, C. & Müller H.-R. (Hg.) *Bildung und Emanzipation*. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim und München, 27-32.

Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia.55.

Tröhler, D. 2003. The Discourse of German *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* – a Contextual Reconstruction. *Paedagogica Historica*. 39 (6) 2003, 759-778.

Winkler, M. 2002. Klaus Mollenhauer. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Wulf, Ch. 1977. *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa Verlag.