

Markus Hundek

Weltbejahung und Gemeinschaft

Studien zum Werk
Paul Häberlins

Mit einem Vorwort
von Michael Winkler

Verlag Karl Alber Freiburg / München

Markus Hundeck

World Affirmation and Community

Studies on the Work of Paul Häberlin

The present work is dedicated to the Swiss philosopher, psychologist and educator Paul Häberlin (1878–1960) and attempts to clarify hermeneutic and heuristic requirements for his work and to dissolve them as a matter of course. In extensive studies, the complex work of Häberlin is broken down in detail into philosophical and pedagogical reflections, whereby the fragmentary is not celebrated as an achievement of an enlightened mind, but rather is shown as its convergence. Häberlin's functional ontological design as a treatment of modernity with its dichotomy of unity and multiplicity enables connections that indicate interfaces and negotiate open questions of disciplinary discourse. In addition, currently discussed concepts are being confronted with systematic opposites that have been sidelined as historical impossibilities by the »dialectics« of the Enlightenment.

The author:

Markus Hundeck. Dr. theol., phil. habil., born 1965 in Radevormwald. Professor of ethics and methods of social work at the Ernst-Abbe-University in Jena and private lecturer for philosophy of education at the Institute for Education and Culture at the Friedrich-Schiller-University in Jena.

Markus Hundeck

Weltbejahung und Gemeinschaft

Studien zum Werk Paul Häberlins

Die vorliegende Arbeit widmet sich dem Schweizer Philosophen, Psychologen und Pädagogen Paul Häberlin (1878–1960) und unternimmt den Versuch, hermeneutische und heuristische Voraussetzungen zu dessen Werk zu klären und Selbstverständlichkeiten aufzulösen. In ausgreifenden Studien wird das komplexe Werk Häberlins detailliert in philosophische und pädagogische Reflexionen gebrochen, wobei nicht das Fragmentarische als Errungenschaft eines aufgeklärten Geistes gefeiert, sondern als dessen Konvergenz ausgewiesen wird. Häberlins funktionsontologischer Entwurf als Bearbeitung der Moderne mit deren Dichotomie von Einheit und Vielheit ermöglicht Anknüpfungen, die Schnittstellen bezeichnen und offene Fragen der disziplinären Diskurse verhandeln. Darüber hinaus werden aktuell diskutierte Konzeptionen mit systematischen Entgegensetzungen konfrontiert, die durch die »Dialektiken« der Aufklärung als historische Unmöglichkeiten ins Abseits geschoben wurden.

Die Herausgeber:

Markus Hundeck. Dr. theol., phil. habil., 1965 in Radevormwald geboren. Professor für Ethik und Methoden der Sozialen Arbeit an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena und Privatdozent für Erziehungs- und Bildungsphilosophie am Institut für Bildung und Kultur der Friedrich-Schiller-Universität Jena.



© VERLAG KARL ALBER
in der Verlag Herder GmbH, Freiburg / München 2020
Alle Rechte vorbehalten
www.verlag-alber.de

Satz: SatzWeise, Bad Wünnenberg
Herstellung: CPI books GmbH, Leck

Printed in Germany

ISBN 978-3-495-49161-4

Meinem Vater
Georg Hundeck (1937–2017)

und

meinem Doktorvater
Josef Wohlmuth (1938)

in Dankbarkeit gewidmet

»Die Universalität der Wahrheit ist so umfassend, daß sie von keiner beschränkenden Definition umfaßt wird, daß vielmehr alles Definieren den umfassenden Raum der Wahrheit voraussetzt, innerhalb dessen es vor sich geht. Es gibt keine begrenzte Geographie des Landes der Wahrheit, da ihr Wesen und ihr Bereich ebenso unbeschränkt ist wie das Wesen und der Bereich des Seins selbst.«

(Hans Urs von Balthasar, Theologik I: Die Wahrheit der Welt)

»Nur Geist und Ungeist zusammen machen das Leben aus. Leben ist, für uns Menschen jedenfalls, geradezu der Prozess der Auseinandersetzung des Geistes mit dem Ungeist. Kein Leben ohne Individualität, subjektives Wollen, Werden und Auseinandersetzung, kein menschliches Leben aber auch ohne Protest des Geistes gegen die Verlorenheit an jene Subjektivität.«

(Paul Häberlin, Wider den Ungeist)

»Lieben, ja, aber geliebt werden! ... Nein, wir müssen weitergehen. Man würde gerne stehen bleiben. Weiter! Weiter! Man möchte die Arme ausbreiten, sich gehenlassen. Aber die widerwärtige Ungerechtigkeit klebt an uns wie Leim. Weiter! Und wir sind verdammt, größer zu sein als wir selber. Menschliche Wesen, Gesichter möchten wir lieben. Liebe statt Gerechtigkeit! Nein, wir müssen weitergehen.«

(Albert Camus, Die Gerechten, 5. Akt)

Inhaltsverzeichnis

Michael Winkler

Über Liebe als Grund der Erziehung. Wie Markus Hundeck Paul Häberlin für die Sozialpädagogik entdeckt	17
Prolog	33
1. Gegen den Strom	33
2. Die kosmische Oase	35
3. Justierung der Fragen	38

I. Grundlegungen und Präliminarien

1. Disziplinäre Verortungen vor dem vagen Kontext der Moderne	45
1.1 In Dilemmata gefangen? – Skizzierende Bearbeitungen zur Moderne und Ausblicke auf eine Coincidentia oppositorum	45
1.2. Gegnerschaften und ihre geheime Konditionalität in der Lebensphilosophie	48
1.3. Die Verschränkung von Anthropologie und Ethik – ihre notwendige Konditionalität und ihre mögliche Dichotomie	52
1.4. Sozialpädagogik im Dreieck oder drei Zugänge einer anthropologischen Pädagogik?	56
1.5. Ein dritter Zugang? Der Standpunkt des Perfectum als ontologisch-anthropologische Voraussetzung von Pädagogik resp. Sozialpädagogik	61

Inhaltsverzeichnis

1.6. Optionale Zugänge zur Sozialpädagogik mit den Augen Häberlins	70
1.7. Angesichts polytheistischer Ethiken: Metaethik als episteme und sophia	80
2. Präliminarien – heuristisch und zeitlogisch gewendet	94
2.1. Heuristik und Kritik	95
2.2. Kritik und Krise	97
2.3. Krise als pathologische Metapher	101
2.4. Exkurs: Kritik und Krise oder Die utopische Einheit der Welt reproduziert ihre eigene Spaltung	109
2.5. Kritik als Verlaufsform und Index der Zeit	116
2.6. Kritik, Vollendung und die Gegenwart der Zeit	118

II. Studien zum Werk Paul Häberlins

Vorbemerkung	127
1. Zur Biographie Häberlins: Situative Kontexte und Annotationen	130
1.1. Metaphorische Deutung der geistesgeschichtlichen Situation	130
1.2. Die Krise des Historismus oder der Graben zwischen Vergangenheit und Zukunft	133
1.3. Die Krise der Wirklichkeit: Geisteswissenschaften vs. Naturwissenschaften	136
1.4. Karl Joël: Die philosophische Krisis der Gegenwart (1913) .	139
1.5. Der Imperativ der Wahrheit	144
1.6. Paul Häberlin: Leben, Entwicklungsgeschichte und Werk .	150
1.7. Exkurs 1: Biographische Berufsnotizen im Blick auf die Schweiz	158
1.8. Exkurs 2: Anna Tumarkin über das Wesen und Werden der schweizerischen Philosophie	162
1.9. Zwei Erlebnisse als philosophische Präliminarien	173

1.10. Exkurs 3: Erstes Erlebnis und Interpretation – Kosmologie	174
1.11. Exkurs 4: Zweites Erlebnis und Interpretation – Naturphilosophische Betrachtungen I und II	179
2. Philosophische Skizzierungen einer <i>Philosophia perennis</i> . . .	188
2.1. Auf dem Weg zu einer <i>Philosophia perennis</i>	188
2.2. Exkurs: <i>Philosophia perennis</i>	193
2.3. Kritische Überleitung zur <i>Philosophia perennis</i> bei Häberlin	197
2.4. Häberlins Ontologie im Gespräch mit Parmenides und Descartes	200
2.5. Die Realität des Objekts im Subjektsein	204
2.6. Relativität und Existenz	208
2.7. Absolutheit und Unabhängigkeit oder Einiges im Horizont von Spinoza und Kant	212
2.8. Häberlins Kosmologie im Gespräch mit Leibniz und Kant	216
2.9. Anthropologologische Konsequenzen aus einer <i>Philosophia perennis</i> und der Horizont der Pädagogik	221
3. Bausteine und Perspektiven zu einer Allgemeinen Pädagogik und Sozialpädagogik	227
3.1. Von der Intention des Studiums zum Leitmotiv der Pädagogik	229
3.2. Aspekte der pädagogischen Situation	239
3.3. Thesen	239
3.4. Anthropologische Aspekte der pädagogischen Situation	241
3.5. Signifikatorische Aspekte der Erziehung	243
3.6. Annotationen zum pädagogischen Prinzip	249
3.7. Exkurs: Das Konzept der »Neuen Autorität«	253
3.8. Methodische Theorie und hypothetische Methodik	254
3.9. Exkurs 2: Bemerkungen zu Herman Nohls Diktum »Pädagogischer Bezug« – ein konträrer Verdacht	261
3.10. Kurze synoptische Kritik Nohl – Häberlin	268
3.11. Reformpädagogische Schnittstellen: Der Pädagogische Eros – Perspektiven und Abgründe	276

3.12. Martin Bubers Paradigma einer »um«fassenden Liebe als pädagogisches Prinzip	286
3.13. Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung	294
3.14. Besinnung auf die Möglichkeit (von Erziehung)	299

III. Gemeinschaft und Weltbejahung – Bündelungen, Anknüpfungen und Kritik

1. Präliminarien, nochmals: Gemeinschaft	309
1.1. Gemeinschaft – ein retrotopischer oder reaktiver Begriff?	309
1.2. Gemeinschaft als Resultat des ethischen Prozesses	312
1.3. Gesellschaft als abergläubische Vorform der Gemeinschaft	315
1.4. Gemeinschaft und Gesellschaft – ein heteronomer Diskurs	320
1.5. Häberlins Pädagogik und Horizonte einer Sozialpädagogik	324
2. Anknüpfungen und Kritik – Koinzidierungsversuche	327
2.1. Anknüpfung I: Häberlins philosophische Antwortversuche auf die Probleme der Moderne	328
2.2. Anknüpfung II: Schleiermacher und darüber hinaus	330
1. <i>Joëls Deutung Schleiermachers</i>	331
2. <i>Pädagogische Analogien</i>	333
2.3. Anknüpfung III: Eine (Re-)Ontologisierung der Pädagogik?	336
2.4. Anknüpfung IV: Die intrikate Beziehung von Theorie und Praxis	346
2.5. Anknüpfung V: Eine Ethik des Verstehens	353
2.6. Anknüpfung VI: Das große Ja oder: Plädoyer für eine Pädagogik als ethische Bildung	355
2.7. Anknüpfung VII: Kritik der Kritik	361
Epilog	366
1. Metaphysischer Optimismus, begründbar?	367
2. Pädagogik als philosophische Seelsorge	370
3. Sub specie aeternitatis	373

Literaturverzeichnis	375
Primärliteratur	375
Sekundärliteratur	381
Index	409
Danksagung	415

Hinweis:

Die zitierte Literatur wird nach der geisteswissenschaftlich üblichen Weise mit Kurztiteln in den jeweiligen Anmerkungen wiedergegeben; der vollständige Titel der jeweiligen Literatur ist im Literaturverzeichnis einsehbar.

Die Schriften Paul Häberlins werden ohne Namensnennung, nur mit Kurztiteln in den Anmerkungen zitiert und können ebenso in ihrer ausführlichen Fassung in der Kategorie Primärliteratur nachverfolgt werden.

Hinweis 2:

Im Folgenden wird auf eine gendergerechte Sprache geachtet, sollte diese fehlerhaft an einer gebotenen Stelle ausbleiben, so bitte ich die hier gegebene Intention in der entsprechenden Absicht zu betrachten.

Über Liebe als Grund der Erziehung. Wie Markus Hundek Paul Häberlin für die Sozialpädagogik entdeckt

1. Zu den Eigentümlichkeiten erfolgreicher Professionen und ihrer Disziplinen gehört eine zunehmende Selbstvergessenheit – zumindest soweit sie als geistes- oder (mit allem Vorbehalt) sozialwissenschaftliche Disziplinen gelten, die sich mit einer Profession befassen, welche das menschliche Leben gestaltet. Das überrascht eigentlich gar nicht. Denn etwas boshaft zugespitzt lässt sich sogar behaupten: wer sich in einer Gesellschaft als nahezu funktional unabweislich etabliert hat, kann sich meist das Bedenken sparen und tut dies auch. Die Bedenken halten nämlich auf, das Bedenken kostet Zeit und verwirrt. Jedes Bedenken – wie der Ausdruck doch in einem mehrfachen Verstande gemeint sein könnte: Als Denken, mithin als eine auf Vernunft gestützte Weise des Umgangs mit Erfahrung wird es zu Gunsten einer methodischen Sicherung von Erfahrung suspendiert, neudeutsch: der Evidenzbasierung. Also des sicheren Festhaltens an dem, was als gegeben gilt, selbst wenn – um Hegel zu paraphrasieren – sich dies eher peinlich für die Tatsachen erweisen mag. Als Denken, das sich der Grundlagen vergewissert, um ein Fundament für die Sachverhalte zu finden, die erkannt, begriffen, bestimmt und möglicherweise praktisch realisiert werden sollen. Als Bedenken, das mit Skepsis einhergeht, gegenüber vorgeblichen Selbstverständlichkeiten sowie gegenüber einem professionellen Tun, das zunehmend in Abhängigkeit von gesellschaftlichen und politischen Erwartungen gerät, um so zu einer Art von Sozialtechnik zu verkümmern. Denken tendiert zur Kritik – und die mag niemand so recht.

Theorie, grundlegende allzumal, wird daher obsolet. Zumindest meinen das wohl die Beteiligten. Wer erfolgreich ist, braucht die Grundlegung nicht mehr, das System funktioniert. So gesehen war es weder eine Überraschung, wenn Pädagogik und Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik und Soziale Arbeit sich schon länger von einer Vergewisserung verabschiedet haben, die früher als philosophisch bezeichnet worden wäre; wobei Philosophie selbst sich ver-

ändert hat, hin zu den analytischen Zugängen oder gar in jene Trivialisierung hinein, nach welcher selbst Autokonzerne eine eigene Philosophie vertreten. Pädagogik stand, so fair muss man sein, keineswegs an erster Stelle derjenigen, die sich von Theorie verabschiedet haben. Denn sie hat sich, ein wenig vereinfacht dargestellt, in der Selbstbeobachtung und -analyse lange Zeit auf die Rezeption Foucaults verlassen, sofern sie nach einer kritischen Instanz suchte. Wo sie eher die eigene Realentwicklung begreifen wollte, bezog sie sich hingegen auf die Systemtheorie allzumal Luhmannscher Prägung, die aber ihrerseits dann langsam und leise aus dem Denkhorizont ausgetreten ist. Gleich, ob es um das sogenannte Bildungssystem geht, das besser Ausbildungssystem oder Schulsystem heißen sollte, oder um das – wie es im Jargon heißt – soziale System der Wohlfahrtsproduktion mit seinen personenbezogenen Dienstleistungen, deutlich ist: die reflexive Vergewisserung, das Verstehen und die Arbeit am Begriff, sind in den Hintergrund getreten.

Man könnte sogar von einer Preisgabe der Vernunft sprechen, zumindest davon – folgt man kritischer Theorie im Horkheimerschen Sinne – dass ihre instrumentelle Verengung nun verschattend, als eclipse gleichsam, maßgebend geworden ist. In der wissenschaftlichen Beobachtung und Analyse des pädagogischen Geschehens dominiert nämlich eine empirische Forschung, zugegeben in methodisch pluraler Weise, jedoch auf kontrollierte Tatsachenerhebung gerichtet; mit dem kleinen Problem, dass diese Tatsachen in ihrer Grundstruktur als gegeben gelten, gewissermaßen positiv und als Phänomene, jedoch in phänomenologischer Unhintergebarkeit. Was sichtbar ist, durch operationale Definition benannt und dann messbar, bestimmt strikt wissenschaftlich die Auseinandersetzung. Die gegenständliche Konstitution erledigen dann allerdings andere, die Disziplin und das wissenschaftliche Denken prüfen nur noch, ob und wie die Profession den Erwartungen gehorcht. Politik, Öffentlichkeit und Medien, ihre Anforderungen und Zumutungen gelten, vorgeblich bestätigt durch die Ausweitung gesellschaftlicher Nachfrage. Die Zunahme von Aufgaben und Leistungen, selbstredend, wenngleich oft beklagt: der Aufwendungen, die rekrutierten und wachsenden Personalbestände lassen dann Theorie erst recht überflüssig werden – und befeuern noch die Anstrengungen, die sich auf die politisch brauchbaren Normen beziehen: Auf Gerechtigkeit etwa oder die Herstellung von Chancen zur Gleichheit, welche Zynismen übrigens solche Versprechen dann ihrerseits beinhalten. Denn: es muss offenbleiben, wie Martha Nuss-

baum mit Blick auf Behinderung oder Einschränkung festgehalten hat, ob es überhaupt einen hinreichenden Gerechtigkeitsbegriff in der Pädagogik geben kann (oder überhaupt muss), ganz abgesehen davon, dass manche der universalisierten Normen ohne Bezug auf die konkrete Wirklichkeit von menschlicher Subjektivität bleiben (wie das eben in der Inklusionsdebatte geschieht). Heinz-Joachim Heydorn hatte das ja schon in die ebenso schöne wie vieldeutige Formel gebracht: Ungleichheit für alle.

Eine gefährliche Entwicklung also, insbesondere in der Sozialen Arbeit, die oft genug nicht einmal mehr Sozialpädagogik heißen will. Ein Unterschied, der manchen banal erscheint, dies aber ganz und gar nicht ist: Arbeit bleibt eben Herstellung eines Produkts, nach Plan. Und dieses bei Menschen oder an diesen? Wird das Geschehen dann auf ein Treatment beschränkt? Oder als Arbeit an einer Gesellschaft verstanden, möglicherweise jenseits des Willens ihrer Mitglieder? Oder aber eben doch als Ermöglichung und Beförderung einer Entwicklung, im Wissen darum, dass dies nicht jenseits der konkreten individuellen Subjektivität geschieht, gestützt auf Willensbekundungen in einer kooperativen Praxis.

Das alles ist keineswegs trivial. Begründung tut also not, um sich über sachliche Grundlagen und Möglichkeiten, dann über die normativen Rechtfertigungen so zu verständigen, dass eine gelingende Praxis beginnen kann. Vergewisserung und Begründung werden unabdingbar, allzumal, wenn soziale und sozialpolitische Funktionalität mit zuweilen massiven Eingriffen in die Autonomie menschlicher Lebensführung einhergeht. Denn: Sogar Hilfe kann zur fürchterlichen Tat werden, berechtigt ist die gelegentlich im Alltag gebrauchte Formulierung, nach welcher selbst Ratschläge sich als schmerzende Schläge erweisen können. Wer auf Theorie verzichtet, weiß nicht mehr so recht, was sie oder er dann praktisch tut, wie sehr auch Professionalität behauptet sein mag. Die hängt allemal von kritisch geprüftem Gegenstandsverständnis und einem aufgeklärten Ethos ab – dass und wie gegenwärtig Haltung so beschworen wird, belegt das Desiderat. Oder anders gesagt: das Theorie-Praxis Dilemma ist längst zu Gunsten der Praxis entschieden, die indes theorielos kaum ernsthaft als eine solche bezeichnet werden kann.

2. Die jüngeren Entwicklungen in der Sozialpädagogik – um also bewusst bei diesem Begriff zu bleiben – geben deshalb einigen Anlass zur Besorgnis. Wie die Pädagogik insgesamt, auch die von der sogenannten empirischen Bildungsforschung dominierte und einer zu-

nehmend durch Psychologie auf Problembearbeitung ausgerichtete Schulpädagogik, leidet Sozialpädagogik unter Theorievergessenheit. Das beginnt banal schon bei der Anknüpfung an Texte, die als klassisch sowohl für das disziplinäre wie für das sachliche Selbstverständnis gelten können. Man tut so, als ob man die Phänomene der Pädagogik beschreiben und verstehen könnte, ohne auf die Sprache und die Ideen zurückgreifen zu müssen, die in der Vergangenheit entstanden sind; nüchtern gesagt hat sich auf diesem Wege einer Ignoranz von Ideen- und Theoriegeschichte ein geradezu kruder Positivismus breit gemacht, der sich damit begnügt, alltagssprachliche oder eher administrative Vorstellungen der Pädagogik zu nutzen. Symptomatisch wäre hier die Ablehnung von *Erziehung* und die Verwendung von *Bildung* als einfache Übersetzung des in den verbreiteten empirischen Untersuchungen gebrauchten *education*, endlich die fast bizarre Vorherrschaft des Begriffs der *Betreuung*; es wird regelmäßig übersehen, dass die so erfasste Praktik eigentlich jenen gilt, denen Mündigkeit bzw. eine substanzielle Vorstellung von Freiheit und Selbständigkeit nicht mehr zukommt.

Zumindest dort, wo es eben um die Grundlagen geht, um die fundamentalen Sachverhalte – das gehört freilich ebenfalls zum Befund: Theoretische Arbeiten finden sich viele, metatheoretische ebenso wie solche, die spezifischen Fragestellungen in einem Feld nachgehen, das sie für arrondiert halten. Manche sprechen dann von Theorien mittlerer Reichweite, die aber schon das Fundamentale immer voraussetzen, es aber hinter sich gelassen haben. Freischwebend also. Das entspricht als normale Wissenschaft einer funktionalen Pragmatik. Doch in dieser funktionalen Pragmatik gehen die grundlegenden Einsichten und Vorstellungen, damit auch die Konzepte verloren, welche in einem strengen Sinne als Ethik ein Handeln leiten, das immer sinnhaft begründet sein muss. Hier scheint aktuell eine allerdings brisante Situation eingetreten: Empirische Forschung verdeutlicht zwar, was geschieht, versteigt sich zu oft nur implizit ausgesprochenen Wertungen, wenn Veränderungen sich in den zuweilen hochaggregierten Zahlen niederschlagen und als Gewinn gefeiert werden. Dass mehr Plätze für die Betreuung von Kleinstkindern eingerichtet wurden, gilt dann als Fortschritt, weil politische oder mediale Vorgaben erfüllt worden sind. Nur leise klingt als Frage nach Qualität an, was mit den Kindern geschieht; zuweilen wirkt das fast ein wenig bizarr, wenn die Antwort auf die Garantie verweist, ein besseres Mittagessen zu servieren. Wobei: selbst darin könnte sogar

eine pädagogische Herausforderung liegen. Man muss das nur wissen. Und wiederum zeigt sich: Als Heilmittel für das fehlende pädagogische Wissen wird gegenwärtig die Haltung eingefordert – gewiss richtig und doch insofern unzureichend, weil sie selbst jenseits einer Theorie nicht entstehen kann, die als allgemeine und insofern philosophische zu erkennen ist.

Dabei geht es nicht nur um das Fehlen von Philosophie als begründender und prüfender Instanz im sozialpädagogischen Denken, sondern um die Preisgabe einer Auseinandersetzung mit Texten, die sich als klassisch, weil grundlegend erweisen könnten. Anlass zur Sorge gibt das schon deshalb, weil eine Disziplin und eine Profession in ihrem Bestand gefährdet werden, wenn unklar wird, was sie sachlich auszeichnet, worin die für ihr Denken und ihr Handeln entscheidenden Momente bestehen und in welchem Zusammenhang sie gegeben sind. Wissenschaften und Professionen bewegen sich heute in Kampfzonen, in welchen um Status gerungen wird. Gewiss: von Sachargumenten hängt der Erfolg nur eingeschränkt ab. Gleichwohl: Man kann schnell für überflüssig erklärt oder von anderen übernommen werden, welchen eine solche Sachbestimmung leichter fällt, weil sie sich besser in gesellschaftliche Kommunikationsformen einfügt: Soziologie, Psychologie, Medizin und Psychiatrie, gar Ökonomie übernehmen schnell die Sozialpädagogik, insbesondere wenn sie höhere Wirksamkeit und bessere Effizienz versprechen. Das geht noch leichter, wenn eine Profession sich nicht selbst auszuweisen vermag. Da wird das Geschehen schnell in einfache Formeln gefasst, alltagsnahe oder in verwaltungsrechtliche Festlegungen, die selbstverständlich unbestimmt bleiben, wenn sie an die Wirklichkeit heranrücken; so wie der schöne Begriff des Kindeswohls etwa, der eine wichtige Rolle in der Sozialpädagogik spielt.

Dass dies mit Schwierigkeiten verbunden ist, sei nicht verhehlt. Andere Disziplinen und Professionen stehen ebenfalls vor diesen: Ein Ausgangsproblem aller Einsicht und Erkenntnis sowie der Handlungsbestimmung liegt schon darin, dass die Gegenstände der Untersuchungen, das Tun, nicht unmittelbar als Phänomene zu erfassen sind, auf welche deiktisch verwiesen werden könnte: Erziehung lässt sich ebenso wenig zeigen wie Gesellschaft oder Trauer, in allen Fällen hat man es mit ihnen schon immer mit reflektierten und in subjektiver Erfahrung, mithin mit sinnhaft vermittelten und so thematisch gemachten Sachverhalten zu tun. Man ist dann darauf angewiesen, sich dieser Sachverhalte phänomenologisch und hermeneutisch zu

nähern – oder sie eben preiszugeben. In der Erziehungswissenschaft und erst recht in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Sozialpädagogik hat man zuletzt diesen Weg gewählt, wie sich daran zeigt, dass die Auseinandersetzung mit Erziehung aufgegeben wurde, getreu dem Motto: was man nicht sofort sehen kann, besteht nicht für die Wissenschaft. Umgekehrt folgt man dann der Verpflichtung zur Sichtbarkeit. Das führt wiederum dazu, Bildung mit Schule und scholaren Praktiken zu identifizieren, die inneren Prozesse dann nur soweit in Betracht zu nehmen, als sie sich operationalisiert und ergebnisbezogen in Tests zeigen lassen. Der Rest bleibt sozusagen in einer *black box*, die keiner mehr öffnen will.

3. Normalerweise wenigstens, im normalen Betrieb der Wissenschaft und im normalen Betrieb der Profession. Aber es gibt eben die dann doch erstaunenden Ausnahmen, welche – so viel Platttheit darf gewagt werden – die Regel bestätigen und dennoch den Befund widerlegen. So muss man sich die eben skizzierte Entwicklung in der Sozialen Arbeit und in der Erziehungswissenschaft vor Augen halten, um die Bedeutung der von Markus Hundeck vorgelegten Untersuchung prinzipiell einordnen und beurteilen zu können. Wobei Hundeck selbst ahnt, dass er ein ehrgeiziges Programm entwirft, um Philosophie, Pädagogik und Sozialpädagogik auszubalancieren, ohne sich in metatheoretische Überlegungen zu verirren. Er hat seine Untersuchung mit »Weltbejahung und Gemeinschaft« überschrieben, dann mit einem traditionell, beinahe altmodisch klingenden Untertitel versehen: »Studien zum Werk Paul Häberlins«. Beide, Titel und Untertitel, signalisieren schon einen Zugang, der so gar nicht mehr vertraut ist: Sozusagen unmittelbar auf die Sache zugehend. Provokierend nicht nur in dem auf Häberlin zurückgehenden Optimismus, sondern mit dem Verweis auf eine positive Zuwendung zur Welt und unmittelbarer Sozialität in einer Spannung. Sie verweist sofort auf menschliche Subjektivität und mundan bezogene Entscheidung, eben auf Weltbejahung, einerseits, auf Gemeinschaft andererseits, die doch ein umstrittener Begriff im Zusammenhang dessen ist, was als sozialpädagogischer Diskurs bezeichnet wird. Und dann der vorsichtige Verweis darauf, dass es um einen Autor geht, der als Klassiker gelten darf und muss – von Studien zu sprechen, belegt Achtung und Bescheidenheit, die einem Großen gegenüber geboten sind. Dabei muss diese Größe, muss die Bedeutung als Klassiker überhaupt erst wiedererkannt und hergestellt werden.

Schon deshalb verdienen Hundecks Studien übrigens besondere

Aufmerksamkeit. Denn sie gelten einem Forscher und Denker, der heute nur noch wenigen und selbst dann nur dem Namen nach bekannt ist: Paul Häberlin ist in der Philosophie kaum präsent, obwohl er insbesondere in ihrer phänomenologischen Richtung eine wichtige Stellung einnehmen könnte, weiter reichend zu der des Existenzialismus, der eben wieder entdeckt wird. In der Pädagogik ist er fast vollständig vergessen, obwohl er hier durch seinen gleichermaßen originellen und anregenden sowie unbedingt klärenden Zugang als herausragend bezeichnet werden kann; ganz abgesehen davon, dass er doch ein breites Schrifttum hinterlassen hat, das vielfältige Verknüpfungen erlaubt. Hundekock erschließt nun das philosophisch pädagogische und sozialpädagogische Werk Häberlins in einer hermeneutischen Doppelbewegung, nämlich mit Interesse am Ganzen, allzumal an dem dann doch systematischen Kern eines Begriffs der Erziehung einerseits, andererseits mit vorsichtigen Annäherungen und eher kleinschrittigen Probebohrungen, die den Gedankenwegen Häberlins folgen, etwa in der Rezeption Schleiermachers. Das macht, soviel sei eingestanden, die Lektüre von Hundekocks Untersuchung nicht immer einfach, zumal eben diese Probebohrungen selbst noch einigen Reiz ausüben, da sie durchaus neue Interpretationen zumindest eröffnen. Die Empfehlung lautet daher: Es lohnt sich, das Werk doch zwei Mal zu lesen, weil sich dann erst der gedankliche Gewinn umfassend erzielen lässt.

Dabei darf man sich nichts vormachen: Häberlin als Klassiker der Pädagogik und Sozialpädagogik zu bezeichnen, führt möglicherweise zu einer falschen Vorentscheidung. Er ist eben keineswegs bloß als historisch relevanter Theoretiker zu sehen, ganz im Gegenteil. Hundekock legt als systematische Pointe frei, dass und wie Häberlin sich der Aufgabe einer grundlagentheoretischen Vergewisserung von Pädagogik unter Bedingungen der Moderne stellt. Denn Häberlin erhebt den Anspruch, dass Philosophie, dass philosophisches Denken die Wirklichkeit in ihrer praktischen Gegebenheit erst erkennen lässt, auch und besonders, weil dieses Denken der Objektivität verpflichtet ist und sich aller Formen einer partikularen Interessen verpflichteten Inanspruchnahme entschlägt – übrigens noch jener Interessen, die sich einer Allgemeinheit verpflichtet behaupten. Häberlins Aufmerksamkeit richtet sich dabei darauf, *Besinnung* zu initiieren, gewissermaßen in der Hoffnung, Handeln zu unterbrechen, innezuhalten, um eine Praxis zu ermöglichen, die einer Ethik der Pädagogik genügt, welche in der Sache selbst gründet. Es geht ihm dabei um die Er-

kenntnis des Daseins, in seinen leitenden Bestimmungen, in seiner Ethik und seiner inneren Widersprüchlichkeit, mithin in dem lebenspraktisch gegebenen Zwang, objektive Gewissheit und subjektives Wollen auszutarieren. Genau darin lässt sich schon die Aufgabe aller Pädagogik erkennen. Insofern zeigt sich mit Blick auf die vorgetragenen Eingangsbemerkungen, dass und wie Häberlin eine systematische Grundlagentheorie der Pädagogik von hoher Aktualität entwirft, die das Erziehungsphänomen und damit den pädagogischen Sachverhalt in seinen Grundstrukturen mundan und weltimmanent, im Weltbinnenraum und insofern als Weltbejahung, erschließt.

Häberlin überrascht demnach mit einem großen Wurf, den er aber doch eher behutsam ausbuchstabiert, mit Überlegungen, die vorsichtig in einander eingeschachtelt sind, einer – wie Hundek in einem schönen Vergleich festhält – Matrjoschka, also einer russischen Puppe ähnelnd. Alles ist umfasst von einer ethischen Vorstellung, die niemals aufgegeben wird, um am Ende verbindlich zu gelten für den auf die konkrete Praxis gerichteten Blick, fernab aller Ambitionen, die doch junge Menschen nur instrumentalisieren würden, bestimmt aber durch eine tiefgründige menschliche Zuwendung, durch eine ethisch gewordene Liebe. Liebe, die – um Hundeks Auflistung kurz zu folgen – als Selbstausdruck des Subjekts in der pädagogischen Situation zu fassen, Erziehung auszeichnet und so den Zusammenhang von Ethik und Pädagogik konstituiert, dabei jedoch noch wie eine Sprache zur Verständigung über individuelle und intersubjektive Bildungsprozesse wirkt. Liebe, die so das gute gemeinsame Leben schon praktisch bestimmt und zugleich vorwegnimmt.

Es geht also um eine philosophisch pädagogisch gesättigte Vorstellung von guter Lebensführung, von einer Kunst des Lebens, das sich als praktischer Hilfeleistung für eine immer bedürftige Menschheit begründet und rechtfertigt; einer Menschheit, bei der aber nicht das globale Menschtum als Ausrede herangezogen wird. Die bedürftige Menschheit zeigt sich unmittelbar im Anderen, wie er einem in jedem Moment des eigenen Lebens gegenübertritt oder schon gegenübersteht. Und zur Entscheidung herausfordert, die – und darin deutet sich eine Besonderheit bei Häberlin an – einer gemeinsamen guten Praxis gilt.

4. Philosophie fordert nun bei Häberlin ein Denken, das sich auf die Wahrheit und Wirklichkeit des Lebens hin konkretisiert, Verstehen und Hilfe in einer Situation der Entwicklung leitet. Wieder steht im Vordergrund die mundane Fundierung allen pädagogischen

Handelns, die Verpflichtung mithin, den unaufhebbaren, realen Weltbezug der Subjekte theoretisch und praktisch wahrzunehmen. Hundekamp vermerkt zurecht, dass darin eine Vorentscheidung anklingt, die zuletzt als heikel gelten musste, übrigens ganz besonders in der (Sozial-)Pädagogik. Denn erstaunlicherweise und wider alle Wahrnehmung kindlicher Aktivität und kindlichen Lernens hat diese die strukturalistische These vom Tod des Subjekts fast zum Dogma erhoben. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, stößt Subjekttheorie auf Skepsis, wenngleich hinterrücks dann doch modisch von Agency gesprochen wird. So fehlt die Einsicht in die unaufhebbaren Spannungen zwischen Subjektivität und Objektivität, zwischen Autonomie und Heteronomie, wie sie letztlich eben jede Praxis der Erziehung überschatten und vielleicht gerade darin zu einer Erfahrung von praktischer Gemeinschaft werden lassen. Ein Paradox besteht darin, dass mit dem Begriff des Subjekts zugleich der einer Objektivität suspendiert wurde, wie sie in Gestalt einer gegebenen Kultur sich präsentiert. Aus konservativer Sicht wurde das durchaus moniert, weil um die Verbindlichkeit gefürchtet wurde, die aus Tradition begründet wurde und diese erhalten soll.

Aber um ein solches konservatives Denken geht es Häberlin nicht. Kultur, mithin die gesellschaftliche Organisation, erweisen sich für ihn vielmehr in ihrer Gegebenheit als Möglichkeitsbedingungen subjektiver Praxis. Häberlin denkt Subjekt und Objekt, die Einzelnen und das Ganze in einer für die Pädagogik dann wichtigen – wie ich sie ein wenig dialektisch inspiriert nennen möchte – *vermittelten Unterschiedenheit* von Subjekt und Objekt, mithin in der für Häberlin immer schon gegebenen Fundierung des Subjekts in einer realen Welt. Häberlin entwirft, so die Interpretation Hundekamps, eine präzise auf das Subjekt entworfene Sozialpädagogik, die aber doch gerade darin herausfordert. Denn: das Subjekt und seine Subjektivität sind keine einfachen Vorstellungen, sondern Konzepte einer Konstitution des Selbst in den Krisen, die aus Selbsterhaltung, Selbsterfahrung, Selbst- und Fremdbestimmung erwachsen. Das lässt sich weder technisch, therapeutisch, mit Verfahren der Einflussnahme bewältigen, die auf Wirkungen gerichtet sind. Pädagogik hat dann eher mit der Demut zu tun, die als gemeinsame Praxis der Gegenseitigkeit angesichts der Unvermeidlichkeit der Welt gelingen kann. Vielleicht liegt darin schon ein hinreichender Begriff der Sozialpädagogik beschlossen.

Die Unvermeidlichkeit der Welt, Kultur und auch Gesellschaft-

lichkeit denkt Häberlin, so zeigt Hundek, nicht als Bedrohung des Subjekts. Sie werden von ihm als Schutz verstanden, mit der Konsequenz, dass Pädagogik immanent bleiben muss. Sie darf nicht durch Erwartungen überfordert werden, die auf eine künftige Gesellschaft gerichtet sind; sie muss am Ende sogar zurückhaltend bleiben gegenüber Vorstellungen, nach welchen Menschen zu verbessern wären – wie dies beispielsweise Wolfgang Brezinka als zentrale Aufgabe der Erziehung behauptet hat. Vielleicht geht es doch nur darum, eine gute gemeinsame Praxis zu ermöglichen. Denn über die Zukunft, auch die eigene, müssen die Subjekte am Ende selbst entscheiden, wie schon Schleiermacher erkannt hatte. Häberlin bleibt hier zurückhaltend und bescheiden und kommt, so fasst Hundek zusammen, zu einer Ruhigstellung der Zielfrage. In der Pädagogik hat sie eigentlich nichts zu suchen, weil sie im Kern dadurch entschieden ist, dass man sich der Wahrheit einer gegebenen Welt aussetzen muss.

Ein Grund für eine solche Diätetik pädagogischer Ziele liegt darin, dass Häberlin gegenüber jeder Form von missionarischem Eifer geradezu allergisch scheint. Man könnte bei ihm von einem nüchternen Realitätssinn sprechen. Dabei zeigt sich freilich, dass eben diese Realität nicht beschränkt und verengt gesehen werden darf, wie das allzumal in der Sozialpädagogik zu beobachten ist. Sie beschränkt sich nämlich seltsamerweise auf eine Affirmation des Gegebenen, nicht nur, wenn beständig der Anwendungsbezug allen Denkens gefordert wird, sondern vorrangig Hilfen für beobachtete Notstände entwickelt werden, ganz abgesehen davon, dass sich eine Art Industrie der Diagnose und Therapie längst breitgemacht hat, welche die Potentiale der Wirklichkeit übersieht, Potenziale, die eben aus der Spannung von Subjektivität und Objektivität entstehen, die in guter Praxis geborgen werden und eine Idealität entdecken, welche in menschlicher Gemeinschaft entstehen kann.

Dabei zeigt sich ein anderer, für Häberlin tragender Grund, nämlich das unbedingte Vertrauen in ein Moment der Liebe, das schwer zu fassen ist. Es geht Häberlin dabei um ein fundamental philosophisches Element, das einem radikalen Humanismus nahekommt. Er erinnert ein wenig an Erich Fromm: Wahrheit, diese Wahrheit der objektiven Welt ist nicht zu haben, sie ist nur zu lieben, existentiell, *conditio humana*. Diese Wahrheit spricht dabei für sich selbst, sie steht für sich, weshalb, wie Hundek erkennt, Wahrheit und pädagogisches Entgegenkommen nicht zu vereinigen sind. Wahrheit ist, so paradox das klingt, ein wenig unerbittlich und doch leidenschaftlich,

emotional, das vielleicht einzig tiefgehende Gefühl, das aber doch gelebt werden muss – und dabei zugleich ein Kriterium bietet, um die Welt beurteilen zu können. Eine Paraphrase liegt nahe: es gibt keine Liebe im falschen Leben. Oder anders: wo Liebe sein kann und ist, wird Leben wahr.

Häberlin weiß darum, dass es gar nicht so einfach gelingen will, einer Welt zuzustimmen, die hoch fragwürdig geworden war und ist. Er ist skeptisch gegenüber den sozialen und kulturellen Weltzuständen. Nur: er ist eben ein Theoretiker der Pädagogik, er untersucht Erziehung. Er tut dies philosophisch, mit Argumenten, zugleich aber in einem strikten Bezug auf ihre Gegebenheit, also ontologisch (und insofern nur bedingt anthropologisch). Er tut dies vor allem nicht aus der Distanz des Beobachters, sondern aus der Einsicht desjenigen, der in der »Praxis des gelebten Lebens« steht. Häberlins Philosophie und Pädagogik zeichnet eine »grundsätzlich andere Sicht des Ganzen« aus, er denkt aus der Mitte des Beteiligten, der auch hier wiederum skeptisch ist, nämlich gegenüber allen Vorentscheidungen, wie sie zur Legitimation pädagogischen Handelns gerne angeführt werden: Nicht die Erziehungsbedürftigkeit gibt den Anlass des Nachdenkens, sondern das Miteinander gegenüber der Wirklichkeit der Welt. Das verlangt Offenheit bei allen Beteiligten, die sich in der praktischen Gemeinschaft dann doch gegenseitig unterstützen – oder in der Formulierung von Markus Hundek: So »bildet Häberlins Pädagogik in der Hilfe für den Partner einen verstehenden und d.h. [...] bejahenden Modus des Subjektes ab, die als Möglichkeit eine Gemeinschaft als reale Formation ontologischer Gewissheit generieren kann.« Ein Satz, der in nuce die zentralen Theoriemomente vornimmt, die Hundek in seinen Studien verfolgt.

Dabei sieht Häberlin beides, eine Temporaldimension und eine Struktur. Darauf hinzuweisen, mag irritieren, doch wiederum muss man sich die eingangs geschilderte Situation von Profession und Disziplin vor Augen stellen. Tatsächlich vergisst nämlich das jüngere erziehungswissenschaftliche Denken die Temporalität des Geschehens, indem sie vorrangig eine Kausalität annimmt, um den Blick auf Wirkungen zu richten, die man gewissermaßen als Herstellung eines Idealzustands sehen kann. Doch Entwicklungen und Veränderungen vollziehen sich im pädagogischen Geschehen gleichsam in sich verdreht. Häberlin denkt diese Prozessualität deshalb weder transzendent noch utopisch. Es geht ihm wiederum nicht um das perfectum, das als Ziel gefasst wird, wie dies Aufklärungs- und Reform-

pädagogik eint und in den Fantasien vom idealen Menschen anklingt, wie sie im Sozialismus und im gegenwärtigen Optimierungsdenken gleichermaßen verfolgt werden. Er bleibt gleichsam im Prozess selbst. Zugleich übersieht die jüngere erziehungswissenschaftliche Diskussion die Komplexität der Struktur. Im Grunde reduziert sie, dem Alltagsdenken nahe, Erziehung auf ein hierarchisches Verhältnis von – traditionell gesprochen – Erzieher und Zögling. Sozusagen jenseits der Welt. Häberlin weiß: das gibt es nicht: Erziehung findet in der realen Welt statt, mit aller Unbequemlichkeit, die damit verbunden ist. Erziehung entkommt niemals der Weltbejahung, sie kann das Kind in seiner Entwicklung gar nicht der Welt entziehen. Sie entkommt übrigens auch nicht der Gemeinschaft als einer Grundbedingung dafür, dass überhaupt menschliche Subjektivität entstehen kann – die sich vielleicht dann im freiwilligen, selbst gewählten Rückzug äußert, wie das etwa in den Anfängen des Christentums als Suche nach Unmittelbarkeit zu Gott und als Ausdruck für Individualität geschehen sein mag. Erziehung bleibt in der Welt und muss sich dieser gegenüber verhalten, als einer unausweichlichen Objektivität; dass Erziehung dem Subjekt zur Fähigkeit verhelfen kann, sich ein eigenes Urteil gegenüber dieser Welt zu bilden, ruht auf dieser Bejahung auf. Selbst wenn diese im konkreten Fall doch zutiefst problematisch erscheinen mag, etwa dann, wenn Menschen in totalitären oder menschenverachtenden Verhältnissen aufwachsen müssen.

5. Es geht also um eine Pädagogik, die sich radikal dem Gedanken verweigert, Erziehung könnte den »Neuen Menschen« schaffen und damit Gesellschaft verändern. Damit steht Häberlin durchaus dem nahe, was als pädagogischer Realismus in all den Ansätzen und Theorien sich zeigt, welche Erziehung im sozialen und kulturellen Zusammenhang zu begreifen suchen. Man darf und muss vermuten, dass Häberlin sich hier von Schleiermacher hat inspirieren lassen, über den er schließlich promoviert hat, zwar zu einem eher theologischen Thema, wobei jedoch die für die Pädagogik relevanten Perspektiven in nahezu allen Werken Schleiermachers aufscheinen, nämlich die Einbettung der Erziehung in einen gegebenen Zusammenhang, der aber doch in einer ethisch relevanten Entwicklung begriffen werden kann. Es lassen sich zudem Parallelen zu Lorenz von Stein, Willmann oder Durkheim entdecken, die allesamt ein gewissermaßen soziologisch begründetes Immanenzprinzip für die Pädagogik als Ausgang und Prämisse für das Verständnis von Erziehung festhalten.

Allerdings geht Häberlin einen Schritt weiter, um sich der

Mikrostruktur des pädagogischen Handelns anzunähern und diese zu verstehen. Formal betrachtet erweist sich Häberlins Pädagogik dabei als – um es dann doch ein wenig kompliziert zu formulieren – Zuwendung in einer Gemeinsamkeit der Differenz, die durch das Zueinander in Liebe bestimmt ist. Die Pointe liegt darin, dass es ihm damit gelingt, noch auf die zuweilen eher mikrologischen Zumutungen einer futurisch ausgerichteten Perspektive zu verzichten, um von den (un-)heimlichen Zielen ganz zu schweigen, die sich notorisch in das Erziehungsgeschehen einschleichen und es kontaminieren. Im Gegenteil: die ontologische Wirklichkeit muss als eine des Prozesses und der Veränderung verstanden werden, die aber auf eine weit gefasste Unterstützung eben der Welt- und Objektbeziehung des Subjekts in gemeinsamer Lebenspraxis angewiesen ist: Das macht für Häberlin den Kern des Verstehens und der Liebe aus, in der die dem Subjekt mögliche Vollendung in einer Welt und mit dieser real werden kann, in einer stets vorauszusetzenden »Urgemeinsamkeit des Menschseins«, die aller Erziehung zugrunde liegt. Das Subjekt ist dabei allerdings nicht eindeutig, die menschliche Problematik wird als Zweideutigkeit des Lebens virulent. Insbesondere aber lässt sich die gemeinsame pädagogische Praxis, so sehr sie auf Liebe gestützt ist, nicht auf das reduzieren, was als pädagogischer Bezug lange für Furore gesorgt hat und heute noch unter dem Begriff der Beziehung als konstitutiv für Sozialpädagogik gehalten wird. Hundekamp nimmt dies in einer klugen und energischen Auseinandersetzung mit der Pädagogik Herman Nohls auf, die in eine fragwürdige Emotionalisierung des Erziehungsgeschehens führt, geradezu in einen Kult der Leidenschaft. Ein Modell, das doppelt desavouiert ist, systematisch, weil es das gegenständlich kulturelle Moment der Erziehung vernachlässigt, also die Wahrheit des gegebenen Seins, praktisch, weil es am Ende die Übergriffigkeit zu legitimieren vermag, wie sie in Institutionen der Erziehung wahrscheinlich ist. Häberlin versteht das pädagogische Geschehen grundlegend anders. Er verzichtet auf eine die Annahme einer personal gebundenen Asymmetrie, wie sie gerne als anthropologische Differenz begründet wird, um Erziehung zu rechtfertigen. Er macht dagegen als strukturbildendes Problem und fundamentalen Sachverhalt deutlich, wie Menschen auf Kultur angewiesen sind und aus diesem Angewiesensein gar nicht herauskommen, weshalb Erziehung daher als eine gemeinsame Einübung in den Respekt vor der Kultur gefasst werden kann und muss. Sie vollzieht sich also zwischen Partnern, die an der eigenen Vervollkommenheit praktisch tätig

sind. Es geht ihnen um die gemeinschaftliche Verwirklichung der subjektiven Möglichkeit an Vollkommenheit, wie sie in einer gegebenen Welt nur möglich ist.

6. Hundek geling also etwas, das als richtungsweisend angesehen werden kann, allzumal angesichts der -eingangs angedeuteten – disziplinären Problemlage. In einer als solcher selbst schon verdienstvollen Auseinandersetzung mit dem vergessenen Gesamtwerk vollzieht Hundek eine Rehabilitation der philosophischen Pädagogik gleich in mehrfacher Hinsicht: Diese bietet einen auf Wahrheit und Objekt gerichteten Wirklichkeitszugang, der alle heute üblich gewordenen Formen eines empirischen Zugangs deutlich überschreitet; er nimmt menschliches Leben und gemeinschaftliche Praxis in den Blick, weit entfernt von einer abstrakten Zahlenmetaphysik, die sich einem utopisch begründeten Steuerungsdenken verpflichtet hat. Dabei rekonstruiert Hundek den von Häberlin entworfenen Begriff der Erziehung. Einen Begriff der Erziehung, der nicht nur systematisch tragfähig ist, sondern vor allem gegen die aktuellen Verkürzungen in den pädagogischen Debatten geradezu provokativ geltend gemacht werden kann; provokativ, weil er vieldimensional und differenziert angelegt ist, dabei davon ausgeht, dass Erziehung als Miteinander von Subjekten zu begreifen ist, die von Sorge füreinander bewegt werden, angesichts einer sozialen und kulturellen Welt, die ihnen in der Erziehungssituation unvermeidlich und unausweichlich aufgetragen ist, als eine Wahrheit, der sich die beteiligten Subjekte stellen müssen. Diese Wahrheit verpflichtet und belastet zugleich. Unweigerlich gibt das Anlass zu einer Krise des menschlichen Lebens, die in den Entwicklungsprozessen der Beteiligten schmerzhaft werden kann. Denn sie muss ausgehalten und bewältigt werden – Erziehung ermöglicht dies aber, weil Menschen einander in Liebe zugewandt sein können, bewegt von dem Eros, der dann und dort entsteht, wo man sich der Wahrheit dieser Welt stellt. So zeigt Häberlin, wie Erziehung in der gemeinschaftlich getragenen und sozial realisierten Welt verankert ist – so dass auf sie gut verzichtet werden kann, wenn die Welt ordentlich funktioniert. Das impliziert eine Empfehlung zur Zurückhaltung in aller pädagogischen Absicht und allem pädagogischen Tun.

Sie gilt auch und besonders für die Sozialpädagogik. Vorsicht ist angebracht. Denn Erziehung im Kontext der Sozialpädagogik bedeutet weder eine Reparatur gesellschaftlicher Verhältnisse und Problemlagen, auch nicht den dann fast schon therapeutischen Zugriff

auf die Subjekte in ihrer Verletztheit. Unbestritten ist gewiss, dass sie verletzbar sind, übrigens noch darin, dass ihnen die Objektivität der Welt, ihrer eigenen Welt, verweigert wird. Erziehung in der Sozialpädagogik meint dann eine gemeinsame Annäherung der Subjekte an ihren je objektiven Sinn, durchaus vermittelt über die Einsicht in ihre gesellschaftliche und kulturelle Situation; das hat übrigens schon Pestalozzi mit der Forderung ausgesprochen, die Armen seien zur Armut zu erziehen. Viele verwerfen diese als geradezu skandalös, ohne zu sehen, dass Menschen ein Recht darauf haben, dass ihnen die Wahrheit ihrer Lebenssituation nicht verborgen wird – weil sie diese nur dann ändern können, wenn sie diese verstanden haben und sich auf den Weg einer gemeinsamen Praxis in Zuwendung machen können. Denn der objektive Sinn der Subjekte liegt nicht in einer gerechten Strukturierung gesellschaftlicher Prozesse, um persönliche Bedürfnisse zu befriedigen und zum Ausgleich zu bringen, Sozialpädagogik begründet sich vielmehr in der Annäherung der Subjekte an ihre objektive Gegebenheit als Teil des Ganzen. An ein Ganzes, über das sie vermögen müssen, weil sie nur so die eigene Subjektivität bestätigen und betätigen können. Sozialpädagogik verfehlt die Wahrheit in ihrer Gegebenheit, wenn sie vorrangig die Umgestaltung von Gesellschaft als ihre Aufgabe ansieht. Sozialpädagogik würde so zu einem bitteren Zynismus werden, weil sie sich selbst als Profession und die potenziellen Akteure überfordert. Subjekte können erst Akteure als solche werden, mithin Subjekte in einem umfassenden Sinne, wenn sie in einer Gesellschaft, in ihrer Gesellschaft angekommen sind. Wie bitter diese Erfahrung auf den ersten Blick auch sein mag; dem zweiten Blick aber zeigt sich, dass so erst eine doppelte Erfahrung möglich wird, die der Gemeinsamkeit und der Gemeinschaft von sich gegenseitig achtenden Menschen gegenüber einer Welt, die bejaht wird – um sie selbst zu verändern.

7. Hundek hat in seiner bemerkenswerten Untersuchung mit Häberlin einen Autor wieder ans Licht gebracht, der irritiert, weil er möglicherweise auf Dimensionen von Sozialpädagogik verweist, die gegenwärtig im disziplinären und professionellen Diskurs – so es denn einen solchen überhaupt gibt – verschwunden scheinen. Das beginnt schon damit, dass überhaupt Sozialpädagogik in den Blick genommen wird, mithin weder ein sozialpolitischer, auf Verbesserung der Gesellschaft gerichteter Ansatz, noch ein solcher, der als Sozialarbeit eher auf die Bearbeitung von individuellen Belastungen gerichtet ist. Häberlin setzt auf eine gemeinsame Praxis von Subjek-

ten, die als solche ethisch geregelt ist, beginnend damit, dass diese Subjekte sich in eben diesem gemeinschaftlichen Zusammenhang selbst und wechselseitig zu begreifen und zu unterstützen vermögen, gerichtet auf die Bewältigung einer ihnen objektiv aufgegebenen kulturellen Welt. Häberlin leugnet nicht, dass diese brüchig geworden ist, dass die Subjekte sich deshalb in einer Krisensituation erleben, die sie aber doch zu bewältigen lernen. Sie tun dies, weil sie der Welt und zugleich einander zugewandt sind, in einer Form, die Häberlin als Liebe bezeichnet. Nicht als erotische, die mit Leidenschaft verbunden ist, sondern als einen tiefgehenden Affekt der Verbundenheit, der gegenseitigen Bejahung in einer Situation, die dann doch als positive so erfahren wird, dass Subjekte sich ihrer Subjektivität vergewissern können.

Liebe – dies mag geradezu anstößig wirken, allzumal in der Differenz zur Leidenschaft des pädagogischen Bezugs oder der Beziehung, wie sie für die Sozialpädagogik beschworen wird. Liebe wirkt seltsam weltfremd gegenüber den Optimierungsvorstellungen, die mit der Sozialen Arbeit verbunden werden. Man wagt schon nicht, diesen Ausdruck zu verwenden – und doch könnte er wenigstens auf eine Lösung der Rätsel verweisen, die mit Pädagogik und Sozialpädagogik grundlegend verbunden sind: Wie es möglich ist, dass Menschen mit anderen sich entwickeln, ohne von diesen dann doch unterworfen zu werden, wie es gelingt, dass Menschen sich mit ihrer Welt auseinandersetzen, die sich ihnen aufdrängen will. Wie Erziehung gelingt.