

INHALT

ZUM GELEIT

*Karl-Heinz Dammer, Sieglinde Jornitz, Sascha Kabel, Anne Kirschner,
Marion Pollmanns*

Warum ein Themen-Heft zu Bernfelds „Sisyphos oder die Grenzen
der Erziehung“? 3

AUS ANLASS DES 100-JÄHRIGEN JUBILÄUMS VON BERNFELDS *SISYPHOS*

Sabine Reh

Historische Lektüre-Konstellationen zwischen Aktivismus und
der Figur des Klassikers. Siegfried Bernfelds „Sisyphos oder
die Grenzen der Erziehung“ 8

Volker Schubert

Bernfelds Erziehungswissenschaft 26

Rolf Göppel

Freud als „Schutzpatron einer neuen Erziehungswissenschaft?“ –
ein Versuch der Würdigung des *Sisyphos* aus psychoanalytischer
Perspektive 41

Anke Wischmann

Zur Institutik der deutschen Schule: was sie kann und was sie
(nicht) soll 57

Marion Pollmanns

Didaktik als Wissenschaft!? Eine objekt- und wissenschaftstheoretische
Lektüre des *Sisyphos* 71

Thomas Wenzl

Erziehung oder Sozialisation? Überlegungen zu der Grenze
zwischen dem pädagogisch Gestaltbaren und dem gesellschaftlich
Determinierten 88

Reinhard Fatke

„100 Jahre *Sisyphos*“ – Ein kommentierender Tagungsbericht 96

ZUM GELEIT

Karl-Heinz Dammer, Sieglinde Jornitz, Sascha Kabel,
Anne Kirschner, Marion Pollmanns

Warum ein Themen-Heft zu Bernfelds „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“?

Vor 100 Jahren wurde „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ (1967/1925) von Siegfried Bernfeld (1892-1953) zum ersten Mal publiziert. Bernfeld kritisiert darin scharf die in seinen Augen unwissenschaftliche Pädagogik und wirft der Erziehung vor, lediglich die Reproduktion der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft voranzutreiben, nicht aber die Mündigkeit der nächsten Generation zu verwirklichen.

Das Jubiläum nahm die *Pädagogische Korrespondenz* zum Anlass, im Rahmen einer Tagung nach der Gültigkeit und Aktualität Siegfried Bernfelds Kritik an der Pädagogik zu fragen; diese Tagung fand am 30./31. Januar 2025 an der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF in Berlin statt.

Für die *Pädagogische Korrespondenz*, die als Zeitschrift nun gut 35 Jahre erscheint, ist die eingehende Befassung mit dem *Sisyphos*-Band aus zwei Gründen besonders bedeutsam. Erstens wegen der Nähe in den Theoriebezügen und in der Gegenstandskonstitution: Sowohl Bernfeld als auch die Konzeption der Zeitschrift stützen sich auf kritische Theorie. Beiden geht es um das Verhältnis von Pädagogik und Gesellschaft, speziell von Schule und ihrer gesellschaftlichen Eingerichtetheit als Institution eines bürgerlich-kapitalistischen Staates. In ihrem Grundverständnis stimmt die Zeitschrift (vgl. Gruschka 1987) mit Bernfeld überein, dass eine Pädagogik, die davon absieht, inwiefern sie theoretisch und praktisch mit den Widersprüchen dieser Gesellschaft verwickelt ist, ideologisch wird. Die „Einsicht in die materielle Bedingtheit“ (Lohmann 2001, S. 56) stellt für Bernfeld die Grundlage seiner Kritik dar – eine Einsicht, die zeitdiagnostisch aktuell zu halten, auch die Zeitschrift bemüht ist.

Ein zweiter Grund liegt in der Form des Textes, der sich in seinem Ton klar von jenem der wissenschaftlichen Sprache seiner Zeit absetzt, aber auch heute bisweilen fremd anmutet. Bernfeld formuliert ironisch, scharf und drastisch, keineswegs hehr oder vergeistigt, wie es für Texte dieser Zeit, zumal jene der geisteswissenschaftlichen Pädagogik üblich war. Die kernige Sprache des *Sisyphos* folgt nicht dem akademischen Mainstream, gleitet aber auch nicht in bloß voluntaristische Anklage ab. Zwar sind nur wenige Beiträge der Zeitschrift so

AUS ANLASS DES 100-JÄHRIGEN JUBILÄUMS VON BERNFELDS *SISYPHOS*

Sabine Reh

Historische Lektüre-Konstellationen zwischen Aktivismus und der Figur des Klassikers. Siegfried Bernfelds „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“

Wer in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre Erziehungswissenschaft studierte oder – wie ich¹ – in dieser Zeit in jenem Fach promovierte, konnte an unterschiedlichen Stellen die Bedeutung von Siegfried Bernfelds Buch „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“² in der Erziehungswissenschaft erfahren. 1988 war erstmals eine „Geschichte der Erziehung“ erschienen, in der das bekannte Diktum, „Die Erziehung ist danach die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“³, zum Ausgangs- und Kernpunkt einer Erziehungsgeschichte gemacht wurde, deren Ziel es ausdrücklich war, eine Geschichte der Erziehung und nicht der Pädagogik zu schreiben. Sie sollte eine Geschichte gesellschaftlicher Praxis der Erziehung und ihrer Institutionen werden, die in ihren wechselseitigen Beziehungen zum pädagogischen Wissen sowie zum professionellen Wissen und zur entstehenden wissenschaftlichen Disziplin historisch zu rekonstruieren seien.⁴ In den 1960er und 1970er Jahren war es zudem üblich geworden, für die Erforschung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen – und das nichtintentionale Einwirken auf die nachfolgenden Generationen – den Begriff der Sozialisation zu nutzen, um zum Ausdruck zu bringen, dass es sich dabei um einen Prozess

- 1 Die folgenden Sätze der Einleitung sind also aus der Sicht einer Zeitzeugin formuliert.
- 2 Bernfeld (2013b) in Bernfeld, (2013a), vgl. im 5. Band der Werkausgabe auch den Anhang mit Rezensionen, also „zeitgenössischen Stimmen“, zu „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ (Bernfeld 2013a, S. 473-513) und Nachweise der Erstveröffentlichungen, Archivalien und ergänzende Materialien (Bernfeld 2013a, S. 514-519).
- 3 Im Folgenden wird aus der zweiten Auflage, die mit einem neuen Vorwort versehen ist, zitiert (Bernfeld 1928, hier S. 49). Abgedruckt ist dieses Vorwort auch in Band 5 der Werke mit Hinweisen zu seiner Interpretation und zu hier referenzierten Werken durch die Herausgeber (Bernfeld 2013b, S. 11-13).
- 4 Tenorth (1988, S. 13) schreibt: „In diesem allgemeinen Sinne versteht der folgende Text Erziehung so, wie Siegfried Bernfeld Erziehung definiert hat [...]. Im Anschluß an Bernfeld verstehe ich Erziehung nicht nur als gesellschaftliches Phänomen, sondern auch als ‚unvermeidbare soziale Tatsache‘ [...]“

handle, der ein genuin gesellschaftlicher Prozess sei, sich in der Gesellschaft und nur in dieser abspiele. Man entwarf Einführungen in Sozialisationstheorien, mit denen gesellschaftliche Strukturen als Sozialisationsbedingungen konzeptualisiert werden konnten. Auch dafür wurde auf Siegfried Bernfelds Werk „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ zurückgegriffen, wie etwa Klaus-Jürgen Tillmann – zur selben Generation gehörig, aber mit durchaus anderer wissenschaftlicher Sozialisation als Heinz-Elmar Tenorth⁵ – in seiner Einführung in die Sozialisationstheorien. Dafür führte er passend einen weiteren, immer wieder zitierten Satz aus Bernfelds „Sisyphos“ an: „Die Schule – als Institution – erzieht.“⁶

Noch einmal gute zehn Jahre später, nämlich genau im Jahre 2000, begab sich die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin auf die Suche nach dem pädagogisch wichtigsten Buch unter Erziehungswissenschaftler:innen. Klaus-Peter Horn und Christian Ritzi, damals Leiter der Bibliothek, hatten eine offene Umfrage unter Kolleg:innen aus der Erziehungswissenschaft durchgeführt, in der sie um Auskunft bzw. Antwort auf die Frage baten, welches „die pädagogisch wichtigsten Bücher des 20. Jahrhunderts“⁷ seien. Dabei hatten sie den Befragten eine Liste von Büchern vorgelegt. Ritzi und Horn planten eine Ausstellung über die genannten Bücher, über „Klassiker und Außenseiter“ zu machen. Ohne weiter auf praktische und methodische Probleme der durchgeführten Studie, etwa den geringen Rücklauf auf die Umfrage, einzugehen – das haben die beiden Autoren selbst berichtet (Horn/Ritzi 2001, S. 8-11) – lässt sich festhalten, was dann in der Folge oft als erster Beleg für seinen Klassikerstatus angeführt wurde: Das Buch „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ von Siegfried Bernfeld hatte das Rennen gemacht (Horn 2001, S. 33).

Vor diesem Hintergrund scheint es sinnvoll, erneut einen bis heute reichenden und gleichzeitig einen aus der Gegenwart gerichteten Blick – historisierend also – auf das zu werfen, was man als Phasen der Lektüren des Bernfeldschen „Sisyphos“ beschreiben könnte.⁸ Dazu soll im Folgenden in

- 5 Sowohl Tenorth wie auch Tillmann stammen aus dem Ruhrgebiet und könnten – anachronistisch – als das gelten, was heute „First Generation“ genannt wird. Tillmann absolvierte ein Lehrerstudium und promovierte in Dortmund; er stand dem Bildungsreformmilieu der 1970er Jahre nahe, während Tenorth in Bochum und Würzburg Germanistik, Geschichte, Philosophie und Pädagogik studierte und dort, also in Würzburg, auch promoviert wurde.
- 6 Tillmanns Einführung war 1989 erstmals erschienen; sie war entstanden auf der Grundlage mehrerer von Klaus-Jürgen Tillmann durchgeführter Kolloquien zur Sozialisationstheorie, u.a. zu Bourdieu, an denen die Autorin teilgenommen hatte. Referenziert wird hier die 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe von 1993, die hinsichtlich des Bezuges auf Bernfeld gegenüber der ersten Auflage unverändert ist (Tillmann 1993, S. 168; das Bernfeld-Zitat Bernfeld 1928, S. 24).
- 7 So im Titel des Fragebogens, der als Anhang des Textes von Horn und Ritzi zur Umfrage erschienen ist (Horn/Ritzi 2001, S. 18).
- 8 Auch Lohmann behandelt unter der Kapitel-Überschrift „Vom Außenseiter zum Klassiker“ verschiedene Lektürepräzedenzen des „Sisyphos“ (Lohmann 2001, S. 57-58).

Bernfelds Erziehungswissenschaft

„Es ist nicht das Ziel der Wissenschaft, der unendlichen Weisheit eine Tür zu öffnen, sondern eine Grenze zu setzen dem unendlichen Irrtum“, lässt Bertolt Brecht seinen Galilei sagen (GW 3, S. 1304). Bernfeld nennt als Absicht seines *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, „eine Erziehungswissenschaft, die es noch nicht gibt, voraussetzend, die Grenzen aller und heutiger Erziehung abzustecken, dadurch [...] jene Erziehungswissenschaft vorbereitend“ (S. 85f.).¹ Dieses anspruchsvolle Programm ist über den Polemiken, den Provokationen und der heute ungewöhnlichen Rhetorik des Buches meistens übersehen worden. Die Rezeption des *Sisyphos* konzentriert sich auf die Kritik der Pädagogik, ihre Unwissenschaftlichkeit und ihre Funktion bei der Aufrechterhaltung der bestehenden Klassenverhältnisse. Der konstruktive Aspekt, der sich immerhin auf eine Anthropologie der Erziehung stützt – Bernfeld spricht ausdrücklich von aller und heutiger Erziehung –, hat weniger Beachtung gefunden. Er enthält einige Zumutungen auch für eine kritische Pädagogik. Denn Bernfeld setzt seiner erbarmungslosen Desillusionierung pädagogischer Ideale keine neuen Versprechungen oder Perspektiven entgegen. Von aufklärerischem Optimismus ist so wenig zu spüren wie von einer Politisierung der Erziehung. Die bescheidenere Aufgabe, eine Erziehungswissenschaft zu konzipieren, die diesen Namen verdient, ist gleichwohl anspruchsvoll genug, ebenso der Versuch, die tatsächlichen praktischen Möglichkeiten von Erziehung und ihre Bedingungen herauszuarbeiten, die unter der Vielzahl überzogener Ansprüche unterzugehen drohen.

Der Ausgangspunkt meiner Skizze ist Bernfelds erweiterter Erziehungsbegriff, aus dem sich bereits beträchtliche theoretische und praktische Folgen ergeben. Sie lenken die Aufmerksamkeit nicht zuletzt auf die Weite und Vielfalt pädagogischer Maßnahmen (I). Die gängigen Vorstellungen eines personalen pädagogischen Verhältnisses verfehlen diese Vielfalt und begrenzen das Feld pädagogischen Handelns willkürlich auf einen engen Bereich, der kaum Entwicklungsmöglichkeiten bietet. Vor allem das Verständnis von Rationalisierungsprozessen in der Erziehung und ihre bewusste Weiterentwicklung wird dadurch verhindert (II). Das Gegenkonzept einer künftigen Erziehungswissenschaft stützt sich ganz konventionell auf anthropologische und historische Grundpfeiler, für Bernfeld die Psychoanalyse und der Marxismus. Der auf

1 Die Seitenangaben im Text beziehen sich auf Bernfelds *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (Bernfeld 1973). – Der Beitrag knüpft an die ausführlichere Argumentation in Schubert 2019 an.

diesen Fundamenten projektierte Bau ermöglicht sowohl die Erschließung des gesamten Bereichs von Erziehung als auch eine begründete Festlegung seiner Grenzen (III). Gemäß der zeitgenössisch dominierenden Wissenschaftsauffassung ist diese Erziehungswissenschaft frei von normativen Vorentscheidungen. Bernfeld zeigt, dass ein Ideologe wie der Unterrichtsminister Machiavelli sie nutzen kann. Er deutet aber zumindest auch an, dass sie ebenso in der Lage ist, der Eigenlogik von Erziehungsprozessen nachzuspüren und sie zum Kriterium für gelungene Erziehung zu machen (IV).

I

Das Problemfeld: die Vielfalt der Reaktionen auf die Entwicklungstatsache

Bekanntlich begreift Bernfeld Erziehung als „die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ (S. 51). Die Vorzüge dieser Definition sind leicht ersichtlich. Sie ist einfach, elementar und unmittelbar nachvollziehbar. Sie kommt ohne vorgängige Wertungen aus und grenzt keine der möglichen Varianten des Umgangs mit dem Nachwuchs aus. Sie setzt nichts voraus, außer zwei unbestreitbaren anthropologischen Tatbeständen: erstens den biologischen der ontogenetischen Entwicklung der Individuen und zweitens den sozialen von Kindheit in Gesellschaft von Erwachsenen. Soweit dies im Rahmen einer knappen Definition überhaupt möglich ist, wird mit dem biologisch konnotierten Begriff der Entwicklungstatsache auch die prinzipielle Eigenaktivität mobiler Lebewesen mitgedacht. Soziologistische Missverständnisse, etwa eine mögliche passive Rolle der Individuen angesichts der Übermacht der gesellschaftlichen Reaktionen, wären somit ausgeschlossen.

Zugleich beschreibt die Definition ein Problem, das unter allen denkbaren Bedingungen bearbeitet werden muss.

„So mannigfaltig menschliche Gesellschaften strukturiert sein mögen, das Kind hat von Geburt an eine Stelle in ihnen. Es muss eine bestimmte Menge Arbeit für es von der Gesellschaft geleistet werden, sie hat irgendwelche Einrichtungen, die nur wegen der Entwicklungstatsache bestehen, gewisse Einstellungen, Verhaltungen, Anschauungen über sie. Die Kindheit ist irgendwie im Aufbau der Gesellschaft berücksichtigt.“ (ebd.)

Wie auf die Entwicklungstatsache reagiert wird, gar wie zu reagieren ist, kann die Definition nicht sagen. Erziehung wird nicht gefordert, begründet oder gerechtfertigt, sondern als unvermeidlicher anthropologischer Tatbestand konstatiert. Jede Gesellschaft muss auf die genannten biologischen und sozialen Tatbestände reagieren. Die Summe dieser Reaktionen bezeichnet ein Problemfeld: den Gegenstand der Erziehungswissenschaft.

Andere Definitionen erweisen sich im Licht dieser Problembeschreibung als unzureichend und partikular; sie werden aber nicht einfach zurückgewiesen,

Freud als „Schutzpatron einer neuen Erziehungswissenschaft?“ – ein Versuch der Würdigung des *Sisyphos* aus psychoanalytischer Perspektive

I

Einleitung: meine ganz persönliche Geschichte mit dem *Sisyphos*

Wenn ich überlege, welches pädagogische Buch ich im Laufe meines akademischen Lebens am häufigsten in die Hand genommen gelesen und geblättert und wieder gelesen habe, dann ist es wohl das schmale Suhrkamp-Bändchen *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* von Siegfried Bernfeld. Schon im zweiten oder dritten Semester meines Diplompädagogikstudiums an der Universität Würzburg habe ich es gelesen. Und ich habe in einem alten Ordner eine eigene Seminararbeit aus dem Sommersemester 1982 ausgegraben, die im Rahmen eines Seminars zur „Sozialpsychologie der Erziehung“ entstanden ist. Sie trägt den Titel „Versuch einer Kritik der Erziehungsstilforschung am Beispiel des Buchs ‚Erziehungspsychologie‘ von Anne-Marie und Reinhard Tausch“. Ich hatte mich damals geärgert über den idealistischen Überschwang mit dem die Autoren, eng angelehnt an den Stammvater der humanistischen Psychologie, Carl Rogers, den von ihnen geforderten vier Dimensionen des Lehrerverhaltens: „Achtung-Wärme-Rücksichtnahme“, „einführendes nicht-wertendes Verstehen“, „Echtheit“, sowie „fördernde nicht-dirigierende Einzeltätigkeit“ mehr oder weniger wundersame Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler zuschrieben und die ganze Konfliktseite des schulischen Geschehens und der institutionellen Rahmenbedingungen dabei mehr oder weniger ausblendeten.

Ich kann mich noch an das rebellisch-triumphale Gefühl erinnern, mit dem ich als aufmüpfig-kritischer Student dieser idealistischen Sicht dann Bernfeld-Sätze wie die folgenden entgegenschleuderte:

„Die Wirkung des einzelnen Lehrers ist gering, die Nachhaltigkeit seiner Lehren am geringsten, das System erzieht, wenn nötig gegen ihn“ oder: „Alle erzieherischen Maßnahmen, die als geeignet gelehrt werden, das Kind mit seiner naiv und intuitiv erfassten Struktur zu jenem hohen Ziel zu verändern, sind verdächtig einfach und banal. Ihre Banalität erweist sich schon darin, dass sie alle samt und sonders und jede einzelne für sich nicht neu sind. Wahrscheinlich ist es gar nicht möglich, ein wirklich neues Mittel der Erziehung zu erdenken. [...]

Den banalen, seit je gebräuchlichen Mitteln der Erziehung als solchen wohnt die umbildende idealverwirklichende Kraft nicht inne, die die Systeme der großen Pädagogiker ihnen zuschreiben. Es gibt keine Zauberei. Auch nicht durch milden Erzieherblick, nicht durch heilsame Prügel“ (Bernfeld 1925, S. 40f.)¹

Seither habe ich immer wieder, teils mit Faszination, teils mit Irritation im *Sisyphos* gelesen. Manche Passagen wurden zu immer wieder gern genutzten Standardzitataten, manche blieben rätselhaft. Einen besonderen Genuss bei der Lektüre stellten immer wieder der bissige Wortwitz und die angriffslustige Polemik dar, mit denen Bernfeld den Texten der „Pädagogiker“ die wissenschaftliche Qualität abspricht. Aber auch der Entlarvungsgestus, mit dem Bernfeld die Tiefenschichten und die motivationalen Hinterbühnen des erzieherischen Beziehungsgeschehens analysiert.

Bernfelds heftige Fundamentalkritik an der Pädagogik, seine Zweifel an ihrem Wissenschaftscharakter, haben damals durchaus auch tiefere Wirkung bei mir gezeigt. Die Frage, ob das, was ich da studierte, eigentlich eine ernsthafte Wissenschaft sei, nagte an mir, und so habe ich, nachdem ich nach dem dritten Semester erfolgreich die Vordiplomprüfung in Pädagogik abgelegt hatte, dieses Studium erst einmal unterbrochen und einen Exkurs in die ganz andere, naturwissenschaftliche Sphäre der Physik gewagt, bin aber nach einem Jahr wieder reumütig zur Pädagogik zurückgekehrt.

Damals jedenfalls, als ich diese Seminararbeit schrieb, und bei meiner Kritik erstmals auf zugespitzte Bernfeld-Zitate zurückgriff, hätte ich kaum gedacht, dass ich selbst 40 Jahre später, im Rahmen der Arbeit am Band 5 von Bernfelds gesammelten Werken einmal der Mitherausgeber dieser Bernfeldschen Kampfschrift sein würde, oder dass ich auf einer Tagung anlässlich des 100-jährigen Jubiläums des Erscheinens des *Sisyphos* einen Vortrag halten würde.

II

Die weitere Geschichte von Bernfeld, dem *Sisyphos* und der deutschen Erziehungswissenschaft

Ich war natürlich nicht der Einzige, der sich von Bernfelds kritischer, kampfeslustiger Auseinandersetzung mit der pädagogischen Tradition und von seinem scharfsichtigen psychoanalytischen Blick auf die pädagogische Praxis hat anregen lassen. Schon während der Studentenbewegung war er, der Freud und Marx zu den „Schutzpatronen der neuen Erziehungswissenschaft“ (Bernfeld 1925, S. 67) machen wollte, für die damaligen Akteure die wohl inspirierendste pädagogische Leitfigur. Hinzu kam noch, dass er mit seinem Kinderheim Baum-

1 Da in diesem Text, gerade im Kapitel 4 recht ausgiebig aus dem „Sisyphos“ zitiert wird, werden die einzelnen Zitate aus der verbreitetsten Ausgabe dieses Textes, nämlich der Suhrkamp Taschenbuch-Ausgabe, im Weiteren nur jeweils mit der entsprechenden Seitenzahl angegeben.

Zur Institutik der deutschen Schule: was sie kann und was sie (nicht) soll

I Einleitung

Wie steht es mit der Forderung Bernfelds nach einer empirischen Institutik? Diese Frage bildet den Ausgangspunkt des Beitrags. Bernfeld hat bekanntlich in seinem *Sisyphos* von 1925 kritisiert, dass die Pädagogik bzw. die „Pädagogiker“, also diejenigen, die sich reflexiv und auch wissenschaftlich mit Pädagogik befassen, sich ausschließlich auf Ausgestaltung von Unterricht beziehen oder allein die duale pädagogische Beziehung in den Blick nähmen (Bernfeld 2022). Dass diese immer durch gesellschaftliche Verhältnisse (mit)hervorgebracht wird, bleibe weitgehend unbeachtet. Dies hat sich inzwischen verändert und die Schule als gesellschaftliche und auch (national)staatliche Institution wurde und wird umfänglich beforscht. Allerdings ist fraglich, ob und welche Effekte diese Forschung auf die Diskurse um Schule hat – wenn man sie als Beforschung der Institution Schule, als Institutik versteht, die Wirkweisen von Schule in Gesellschaft analysiert.

Im Folgenden wird insbesondere die Funktion von Schule als nationaler, also deutscher, und *weißer* Institution im Lichte der an sie herangetragenen Erwartungen einer sich als meritokratisch positionierenden Bildungspolitik beleuchtet werden. Dass Schule bestehende Machtverhältnisse perpetuiert, hat Bernfeld bereits markiert, insbesondere im Hinblick auf Klassenverhältnisse aber auch einer rassistisch figurierten Volkszugehörigkeit. Kann eine wissenschaftliche Institutik der Schule diese Zusammenhänge sichtbar werden lassen? Und welche Folgen ergeben sich daraus? Diesen Fragen wird im Verlauf dieses Beitrags nachgegangen.

Bernfeld konstatiert, dass „[d]as Schulwesen, eine breite und komplizierte Institution, ein System von Einrichtungen mit seinen bestimmten Prinzipien und Strukturen“ (ebd., S. 26) sei. Diese Kompliziertheit nimmt er aus psychoanalytischer und marxistischer Perspektive (und auch aus zionistischer, wenn auch nicht explizit im *Sisyphos* in den Blick (Bernfeld 2011). In seinen Ausführungen zu *Formen der Disziplin in Erziehungsanstalten* (Bernfeld 1996) verortet er die Schule in ihrer Funktion zwischen Familie und Militär, wobei diese höchst ambivalente Konstellation in ihrer Wirkmächtigkeit zu wenig in Blick gerate. Ebenso werde die Schule in ihrer Funktion für die bürgerlichen Klasse verkannt. Wenn sich mit Schule befasst werde, dann nur bezüglich der Didak-

tik. Diese Verkürzung genauer in den Blick zu nehmen, dazu fordert Bernfeld auf, wenn auch in provokanter und polemischer Weise (wie etwa von Brumlik (2009) markiert). Deshalb fordert er:

„Sie [die Didaktik, AW] muß sich durch eine Disziplin ergänzen, die man Institutik nennen könnte. Sie hätte zweckrational die Institution, die wir in ihrer Gänze Schulwesen nennen, umzudenken.“ (Bernfeld 2022, S. 27)

Es geht um die Erforschung und damit das Verstehen der Institution Schule in einer spezifischen Gesellschaft, zu einem spezifischen Zeitpunkt und in einem konkreten Staat. In diesem Kontext erzieht die Schule als Institution (ebd., S. 28) bzw. wirkt als Sozialisationsinstanz, wie es heute eher formuliert würde (Wiezorek 2005; Hummrich/Kramer 2017). Gleichwohl wird die Verwendung des Erziehungsbegriff plausibel, wenn man Bernfeld darin folgt, dass die bürgerliche Schule explizite Interessen verfolgt und so Schule und Unterricht gestaltet. Erziehung vollzieht sich bekanntlich in sozialen Konstellationen, interaktiv und mit bestimmten Zielen, die mehr oder weniger bewusst sind (und sein können). Dabei spielen bestimmte Imaginationen vom Kind und vom Jugendlichen eine zentrale Rolle, die wiederum rückgebunden sind an Normen (etwa unterschiedliche Ideen „gelingender Adoleszenz“ (Bernfeld 1938; Hörster/Müller 1992).

Im Folgenden soll Bernfelds Kritik an der Schule zunächst betrachtet und seine Position in seiner Zeit nachvollzogen werden (II), um die Kritik dann wiederum auf die heutige Schule in Deutschland zu beziehen (III).

II

Bernfelds Schulkritik: Schule als Herrschaftsinstrument

Die Schule war damals (wie heute) eine nationale (oft staatliche) Institution und übernimmt in diesem Zusammenhang eine zentrale Funktion. In einer bürgerlich kapitalistischen Gesellschaft, wie jener der 1920er Jahre und auch der unsrigen, gibt es eine Trennung von Arbeit und Kapital, von besitzenden Bürger*innen und Arbeitenden, Lohn- oder Transferleistungsabhängigen. Daraus ergäben sich „pompöse Banalitäten“:

„Die Erziehung braucht Geld; und das Geld hat das Bürgertum. Es denkt nicht daran, es unrentabel zu investieren; am wenigsten wird es sich geneigt finden, in dieser oder jener Weise den Sozialismus zu stärken. Das Kapital und sein Bürgertum hat kein Interesse an der Steigerung der Kultur. Was es so nennt sind ausschließlich die Befriedigungen seiner eigenen kulturellen Bedürfnisse, im besten Fall, und die Sicherung seiner materiellen Bedürfnisbefriedigung durch ideologisches Getriebe.“ (Bernfeld 2022, S. 118)

Heute mag die Gefahr des Sozialismus zu bannen nicht mehr das primäre Interesse sein, wohl aber die Aufrechterhaltung bestehender Verhältnisse und damit die Wahrung von Distinktionsbestrebungen der Privilegierten.

Didaktik als Wissenschaft!?

Eine objekt- und wissenschaftstheoretische Lektüre des *Sisyphos*¹

Während Siegfried Bernfeld im *Sisyphos* ausdrücklich die mangelnde Wissenschaftlichkeit der Pädagogik als Theorie der Erziehung beklagt, lobt er Didaktik als diesbezüglich fortgeschritten (vgl. Bernfeld 1967/1925, S. 18, 20). Erachtet er sie also als wissenschaftliches Modell für Pädagogik? Und wenn ja: Inwiefern? Und inwiefern doch nicht – oder: *gerade* nicht? Schließlich lässt nicht nur seine Argumentation insgesamt Zweifel aufkommen, seine Kritik gälte nicht auch der Didaktik, er richtet darüber hinaus auch etliche Spitzen speziell gegen sie.

Sisyphos stellt sein Publikum damit nicht nur vor die Frage, welche „Würdigung“ Didaktik in ihm erfährt, sondern auch, ob sie sie nur vermeintlich erfährt. Dies soll hier geklärt werden, um auf der Basis einschätzen zu können, welche Dienste der Text für die Kritik didaktischer Theoriebildung heute leisten kann, auch wenn Fragen der Didaktik nicht in dessen Zentrum stehen.

I

Didaktik im *Sisyphos*: Theorie – wovon?

Didaktik wird im *Sisyphos* als Teil der Pädagogik erachtet und damit als Teil der Theorie der Erziehung. Ein Phänomen, das Bernfeld maximal weit fast (vgl. den Beitrag von Volker Schubert in diesem Heft). Wie er den Gegenstandsbereich der Didaktik auf bestimmte „Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ (ebd., S. 51) eingrenzt, ist weniger klar. Denn Didaktik wird im *Sisyphos* zum einen als „Berufslehre“ (ebd., S. 21) bezeichnet, als Theorie, die ihren praktischen Ort im Lehrerberuf habe und eine „Anweisung für diesen“ (ebd.) leiste. Didaktik wäre demnach eine Theorie des Lehrens, des Unterrichtens. Zum anderen spricht Bernfeld von Didaktik als „*Unterrichtslehre*“ (ebd., S. 18; Herv. M.P.). Nämlich, wenn er es als „Präzision“, „die jeder zugesteht“, bezeichnet, dass „Unterricht nicht dasselbe sei wie Erziehung“, und

1 Der Text beruht auf einem Vortrag, den ich am 31.01.2025 in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin gehalten habe; das Manuskript wurde für die Publikation als Zeitschriftenbeitrag in einigen Punkten ergänzt und auch überarbeitet, u.a., um den Vortragsduktus zurückzunehmen, ohne jedoch zu beanspruchen, ihn gänzlich zu tilgen. Danken möchte ich an dieser Stelle den anderen Vortragenden und allen Tagungsteilnehmer_innen für ihre Anregungen und Hinweise.

folgt, insofern sei Didaktik „nicht das gleiche wie Pädagogik“ (ebd.). Doch geht es ihm dort nur um diese Unterscheidung; positiv wird der Begriff Unterrichtslehre nicht bestimmt. Dem Unterschied, ob sich Didaktik mit Unterricht insgesamt, als Interaktion, soziale Praxis o.ä., befasst oder nur mit dem Tun der Lehrperson, wird im Text jedenfalls keine Aufmerksamkeit geschenkt.

So rekurriert dessen Autor, um zu begründen, wieso Didaktik als „*Unterrichtslehre*“ relativ zur Pädagogik wissenschaftlicher sei, auf ihre Verankerung in *der beruflichen Praxis*: Diese helfe der Theorie auf. Konkret: Wie jeder Beruf erzwingt auch der des Lehrers von den Ausübenden Leistungen eines bestimmten „Rationalisierungsstandard[s]“ (ebd., S. 23). Auf dieses Argument ist noch einzugehen (s. II), hier interessiert nur die These der Kopplung an berufliche Praxis, denn durch sie wird die „Unterrichtslehre“ stillschweigend auf eine Theorie des *Unterrichtens* verengt.

Unzweideutig ist, dass diese enge Fassung Bernfeld selbst zufolge fatal limitiert ist: Beschäftige sich Didaktik nur mit dem Tun des Lehrers (vgl. ebd., S. 26), berücksichtige sie nämlich den Rahmen nicht, der Unterricht durch Schule gesteckt sei. Zu ihrem Gegenstand mache diese Theorie also nur einen Teil des Ganzen, das sie dadurch ausblende; mit der schwerwiegenden Folge, den Stellenwert des von ihr äußerst intensiv betrachteten Teils nicht einschätzen zu können. Oder drastischer: Als *Berufslehre* ziehe Didaktik ihren Grundriss unwillkürlich „heteronom“ (ebd., S. 25); ihr Denken entbehre daher der Autonomie (vgl. ebd., S. 26).

Vorherige, eher positiv zu verstehende Äußerungen über Didaktik erscheinen damit in einem anderen Licht: So ihre Bezeichnung als „Bienendidaktik“ (ebd., S. 20). Der Titel würdigt (oder scheint zu würdigen), dass Didaktik, so Bernfeld, immerhin den „Rang eines bescheidenen, sachlichen Mittels“ errungen hat, was sie von der von ihm als „Philosophiedidaktik“ beschimpften unterscheide: Während das Befolgen der „Bienendidaktik, die Honig verspricht“, „Honigsegen“ einbringe (ebd.), verspreche letztere, wie die Pädagogik generell, die „Erlösung der Menschheit“ (ebd., S. 11), blamiere sich aber dadurch, dass „die Kinder“ unter ihrer Anleitung „dumm bleiben“ (ebd., S. 20). Angesichts des realistischen Verhältnisses, das die „Bienendidaktik“ zu ihrem Gegenstand habe, stelle sie ein „Mittel[.] zu entwickelnder Umgestaltung eines vorhandenen gesellschaftlichen Brauches aus seinen (zweckbezogen) irrationalen Traditionen zu rationalem Tun oder auch Lassen“ (ebd.) dar – hier zu verstehen als Mittel zur Rationalisierung des Unterrichtens.

Aber was zunächst (tendenziell) als Würdigung zu verstehen war, nämlich dass Didaktik ein Mittel zur Aufklärung und Verbesserung der Lehrpraxis sei, erscheint im Wissen um Bernfelds fundamentale Kritik an der Selbstbegrenzung der Didaktik als Berufslehre und um die zentrale These des *Sisyphos*, die Schule – als Institution – erziehe (vgl. ebd., S. 28), nichts mehr wert, bzw. verkehrt sich in ihr Gegenteil: Es stellt sich heraus, dass Bernfeld Didaktik als zweckmäßige Anleitung für ein Unterrichten befindet, das sie fälschlich als

Erziehung oder Sozialisation? Überlegungen zu der Grenze zwischen dem pädagogisch Gestaltbaren und dem gesellschaftlich Determinierten

I

Ich möchte mit diesem Beitrag im Nachgang zu der Tagung „100 Jahre Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Zur Frage der Gültigkeit und Aktualität Siegfried Bernfelds Kritik an der Pädagogik“, die am 30. und 31.01.2025 in Berlin in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) stattfand, auf ein in Bernfelds Werk angelegtes grundlegendes Theorieproblem der Erziehungswissenschaft als wissenschaftlicher Disziplin eingehen, das auf der genannten Tagung in den Diskussionen der einzelnen Beiträge immer wieder, wenn auch in unterschiedlicher Deutlichkeit und in unterschiedlichen Variationen, virulent wurde. Dieses Theorieproblem gehört dabei m.E. zum sachlichen Kern des vor allem für seine Polemik berühmten Werks. Kürzt man aus diesem alles Ätzende und Überhebliche heraus – etwa die beißende Kritik an den „Pädagogen“ (Bernfeld 1981, S. 16), die verhöhnepiepelnde Bezeichnung „Pestalutz“ für Pestalozzi (ebd., S. 125) oder die überheblichen Dialoge mit einer fiktiven „freundlichen Leserin“, die Bernfeld angesichts seiner scharfsinnigen Analyse „bange“ Fragen stellen lässt (ebd., S. 113ff.) etc. –, wird sichtbar, dass die „Kampfschrift *Sisyphos*“ auch substantielle theoretische Fragen aufwirft, die an Aktualität nichts eingebüßt haben. Und auf eben eine dieser Fragen, die m.E. für die Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin bedeutsamste, soll im Folgenden eingegangen werden.

In einem zweiten Schritt soll dann die Polemik Bernfelds wieder mit in die Betrachtung genommen werden. Dabei werde ich argumentieren, dass das, was den Blick auf den unpolemischen theoretischen Kern des *Sisyphos* verstellt, zugleich das ist, was die große Anziehungskraft des *Sisyphos* für ein deutsches Intellektuellenpublikum begründet, nämlich eine spezifisch deutsche Kritik an der Schule als Institution, die sich damit schwertut, zu akzeptieren, dass die zentrale Aufgabe der Schule als Institution offenkundig vor allem darin besteht, einen Beitrag zur Reproduktion der Gesellschaft zu leisten – und nicht etwa zu einer Selbstvervollkommnung des Individuums im Sinne des idealistischen deutschen Bildungsbegriffs beizutragen.