

Goldmann, Daniel

Sisyphos oder die Grenzenlosigkeit der Erziehungswissenschaft

Goldmann, Daniel [Hrsg.]; Richter, Sophia [Hrsg.]; Wenzl, Thomas [Hrsg.]: *Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem.* Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 41-64



Quellenangabe/ Reference:

Goldmann, Daniel: Sisyphos oder die Grenzenlosigkeit der Erziehungswissenschaft - In: Goldmann, Daniel [Hrsg.]; Richter, Sophia [Hrsg.]; Wenzl, Thomas [Hrsg.]: *Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem.* Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 41-64 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-318515 - DOI: 10.25656/01:31851; 10.3224/84742763.03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-318515>

<https://doi.org/10.25656/01:31851>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Sisyphos oder die Grenzenlosigkeit der Erziehungswissenschaft

1 Sisyphos – Berufsheiliger oder Symbol der Vermessenheit?

Sisyphos taucht in der pädagogischen Auseinandersetzung wiederholt als Symbol zur Charakterisierung der beruflichen Anforderungen von Lehrkräften auf: Die Situation des Pädagogen sei wie die des Sisyphos, der stets aufs Neue aber jedes Mal erfolglos versucht, einen Marmorblock den Berg hochzurollen, und keine Möglichkeit hat, aufzuhören: „beide sind aufgerufen, vermeintlicher Sinnlosigkeit Sinn zu unterlegen“ (Zubke 1995: 205). Dies geht so weit, dass Sisyphos gar zum „Berufsheilige[n]“ (Tenorth 2006: 582) der Lehrkräfte ausgerufen wird und als Namensgeber für den Professionseid dient (vgl. Arnold/Arnold-Haucky 2009). Siegfried Bernfeld (1973) hingegen dient die Figur des Sisyphos nicht – wie der Titel seines Buches „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ vermuten lässt – zur Charakterisierung des Pädagogischen, sondern der Pädagogik. Es sind die „Pädagogiker“ (ebd.: 39), die sich seinem Spott unterziehen müssen, wenn er Ihnen bescheinigt, dass sie mit ihrem weltfremden Idealismus „unentwegt den Felsblock der pädagogischen Mittel auf den Gipfel des Idealbergs wälzten“ (ebd.) und mit dem ebenso fortwährenden Scheitern an den Idealen „lächerlich und unnützlich“ (ebd.) erschienen. Dieser Umstand kann verwundern: Die Pädagogik verwendet Sisyphos zur Charakterisierung des Pädagogischen und ein Kritiker der Pädagogik verwendet ihn zur Kritik an genau dieser Charakterisierung. Einmal erscheint das permanente Scheitern als eine Art Tapferkeitsmedaille des Durch- und Aushaltens, im anderen Fall als Ausdruck von Lächerlichkeit.

Dieser bemerkenswerte Umstand soll zum Anlass einer ausführlicheren Thematisierung des Mythos des Sisyphos und seiner Rezeption in der Erziehungswissenschaft¹ genommen werden. Betrachtet man den Mythos in seiner ursprünglichen Form, ist sein zentrales Thema die menschliche Vermessenheit

¹ Erziehungswissenschaft wird hier stets als widersprüchliche Einheit der Unterscheidung von an Geltungsansprüchen orientierten Erziehungswissenschaft und reflexionstheoretischer und praktischer Nützlichkeits- und Angemessenheitsfragen orientierten Pädagogik (vgl. Meseth 2011).

am Beispiel des Todes, oder abstrakter die Folgen der Missachtung konstitutiver Grenzen (Abschnitt 2). Die hier ausgewählten erziehungswissenschaftlichen Texte weichen in der Bezugnahme auf Sisyphos z.T. deutlich von dieser ursprünglichen Geschichte ab: Sie nutzen nur manche Aspekte und blenden andere (aktiv) aus oder formen Motive des Mythos um, z.T. bis zur Unkenntlichkeit. Selbst Bernfelds Verwendung des Sisyphos ist nicht konsistent (Abschnitt 3). Die Annahme ist, dass diese Auffälligkeiten weder einfach nur als typisch moderne Form interpretiert werden können – auch wenn zumindest die Reduktion auf das Bergmotiv durchaus typisch zu sein scheint (vgl. Seidensticker/Wessels 2001) – noch als bloß fehlerhafte Lesarten des Mythos. Vielmehr nutzen die untersuchten Texte affirmative Fremd- und Selbstidentifikationen mit Sisyphos, die – so die Pointe des Textes – nicht besser hätten gewählt werden können. Denn Sisyphos erscheint in den Bezugnahmen nicht nur in je spezifischer überformter Weise, sondern gemeinsam ist ihnen allen die Missachtung von konstitutiven Grenzen und damit ein sisyphos'sches Vergehen. Dabei verweisen die je spezifischen Abweichungen auf je theorie- und ansatzspezifische Problemlagen, konstitutive Grenzen anzuerkennen, die wiederum folgenreich als Selbstsabotagen der jeweiligen Perspektiven in Erscheinung treten (Abschnitt 4). Zusammengenommen dokumentiert sich in der gemeinsamen Schwierigkeit der umfassenden Integration von konstitutiven Grenzen ein fortwährendes Problem der Erziehungswissenschaft, das auch als unzureichende Ausdifferenzierung und fehlende Autonomie verstanden werden kann. ‚Wie hält es die Theorie mit Sisyphos?‘ kann damit als Lackmus-Test für die Frage der erziehungswissenschaftlichen Anerkennung von Grenzen und für das Ausmaß der Autonomie der Erziehungswissenschaft verstanden werden.

2 Sisyphos. Das Motiv und der Mythos

Der Mythos des Sisyphos ist keine als ganze, in einer Quelle niedergeschriebene Geschichte, auf die man sich berufen kann. Vielmehr finden sich an verschiedenen Stellen der griechischen Mythologie Fragmente der Figur des Sisyphos (vgl. Seidensticker/Wessels 2001). Diese fügen sich aber durchaus zu einer konsistenten Gesamtgeschichte zusammen, deren gemeinsames Thema Vermessenheit und die Missachtung von konstitutiven Grenzen ist.

Sisyphos, erster König von Korinth und „der schlaueste unter den Männern“ (Homer 2014: 203), erzürnte den Groll der Götter durch seine tyrannische Herrschaft. Dieser Zorn blieb aber noch ohne Folgen für Sisyphos. Erst als er sich in einen Streit zwischen Zeus und dem Flussgott Asopos einmischt, indem er Asopos hilft, Zeus zu verfolgen, der Asopos' Tochter Aigina entführt hat, um daraus einen Vorteil für seine Stadt und damit seine Herrschaft zu

erzielen, erzürnt dies Zeus so massiv, dass dieser ihn in die Unterwelt verbannt und dort gefangen halten will. Sisyphos jedoch umgeht die Todesstrafe, indem er Thanatos, den Gott des Todes, überlistet und ihn in Ketten legt, was die Welt in ein Chaos stürzt. Bei der so ermöglichten Rückkehr in die Welt der Lebenden bereitet Sisyphos angesichts der weiterhin drohenden Verbannung in die Unterwelt eine weitere List vor. Diese ermöglicht ihm beim zweiten forcierten Eintritt in das Todesreich auch Persephone, die Göttin der Unterwelt, zu überlisten und so wiederum dem Tod zu entfliehen und in die Welt der Sterblichen zurückzukehren. Erst nach dieser erneuten List wird Sisyphos nicht mehr nur mit dem Tod bestraft, sondern mit der allseits bekannten ewigen Qual im Tod: Er erhält die Aufgabe, in der Unterwelt einen Marmorblock den Berg hochzurollen, der jedoch stets kurz vor Erreichen des Gipfels wieder nach unten rollt und Sisyphos so mit seiner Aufgabe immer wieder von vorne beginnen muss (vgl. Kerényi 1997; Seidensticker/Wessels 2001).

Diese Bestrafung ist nicht nur eine besonders qualvolle, in der Form aber bloß willkürlich-unspezifische Strafe. Sie ist nicht bloß die „Höchststrafe, die es im griechischen Hades gab, [... die] Sinnlosigkeit“ (Marneros 2017: 132). Vielmehr ist sie maßgeschneidert auf Sisyphos' Vergehen, da sie „die Wahrheit offenbar[t], die sich in einer derartigen Daseinsweise verbirgt“ (Drewermann 2015: 147): Mit jedem Versuch, den Marmorblock den Berg hochzurollen, wird Sisyphos vorgehalten, dass seinem Handeln Grenzen gesetzt sind, über die er nicht verfügt. Genau dies ist das Vergehen von Sisyphos zu Lebzeiten. Indem er zweifach versucht, die für Menschen ultimative Grenze zwischen Leben und Tod zu überwinden, wird er der Vermessenheit schuldig. Mit der endgültigen Verbannung in die Unterwelt und der Bestrafung über das Block-den-Berg-Hochrollen bekommt Sisyphos nicht nur einmalig, sondern fortwährend seine Grenzen aufgezeigt: Er kann den Block nicht hochrollen und kann nichts tun, um etwas am Misserfolg oder an der Aufgabe zu ändern. Der Grenze, die er missachtet – dass er Mensch und damit sterblich ist –, kann er nicht nur nicht entfliehen. Auch er muss sterben. Anders als die normalen Toten darf er in der Unterwelt jedoch nicht – wie es in der griechisch-antiken Vorstellung üblich ist – vergessen, sondern ihm wird die Begrenztheit eines Sterblichen und die Vermessenheit zu Lebzeiten bis in alle Ewigkeit vor Augen geführt. Anders formuliert: Anstatt wirklich sterben zu dürfen und damit die ‚normale‘ Endlichkeit zu erfahren, wird ihm die menschliche Endlichkeit und Begrenztheit durch die qualvolle Wiederholung *in zugespitzter Form* vor Augen geführt. Und dies – so die zentrale Pointe – hat er sich selbst durch die Verleugnung von konstitutiven Grenzen² und damit seiner Hybris zu Lebzeiten

² Konstitutiv meint, dass diese Grenzen nicht nur innerhalb einer bestehenden Ordnung bzw. Struktur existieren, sondern Teil dieser Ordnung/Struktur sind und damit innerhalb dieses Rahmens nicht überschritten werden können, ohne dass diese Grenzen nicht praktisch eingefordert und das Überschreiten bestraft wird. Selektion kann nicht einfach aus Schule

zuzuschreiben. Die Bestrafung stellt damit „das Bild des ewig vergeblichen Bemühens, das Los aller Sterblichen von sich abzuwälzen, dar“ (Kerényi 1997: 69).

Dies ist eine kategorial andere Interpretation als z.B. die häufig genutzte Vorstellung von Albert Camus (vgl. Camus 2000), dass wir uns Sisyphos „als einen glücklichen Menschen vorstellen“ (ebd.: 178) müssen. Diese Vorstellung wird nur möglich – und dies ist die typisch moderne Verwendung des Sisyphos –, weil Camus das Motiv des „Stein-den-Berg-Hochrollens“ vom Rest des Mythos entkoppelt. Über die Formel des Schicksals werden Sisyphos Taten, die zur unmöglichen Aufgabe am Berg in der Unterwelt geführt haben, abgedunkelt und so die Aufgabe ihrer Vorgeschichte und damit ihrer strukturellen Eigenlogik beraubt. Dass er den Block den Berg hinauf rollen muss, ist in dieser Beschränkung auf das Berg-Motiv einfach Schicksal und nicht Folge seiner frevlerischen Taten. Und diesem Schicksal kann er sich bei Camus selbst entziehen, wenn er wählt, dass das Hochrollen seine Aufgabe ist, die er sich freiwillig annimmt. So werde er zum „Held des Absurden“ (ebd.: 174) und „glücklichen Menschen“ (ebd.: 178).

3 Sisyphos in der Erziehungswelt

Angesichts des Status als „Berufsheilige[r]“ (Tenorth 2006: 582) ist es erstaunlich, wie selten die Geschichte des Sisyphos umfänglicher ausgeführt und zu Rate gezogen wird. Bisweilen beschränkt sich die Bezugnahme auf Sisyphos nur auf die Nennung des Namens ohne jegliche Explikation, was damit genau in Bezug auf die erläuterten Sachverhalte gemeint ist. Sisyphos ist dann eine Formel oder eine bloße Überschrift, mit der Aspekte der Arbeit von Lehrkräften betitelt werden (z.B. Gräsel et al. 2006). So wie *Des Kaisers neue Kleider*, *Die Prinzessin auf der Erbse* oder *Das hässliche Entlein* wird mit dieser Formel als kondensiertes Symbol unmittelbares Verstehen suggeriert. Der Verweis auf Sisyphos scheint ein gebräuchlicher wie unmittelbar verständlicher zu sein. Sisyphos – so könnte man sagen – ist als Formel kein Unbekannter in der Erziehungswelt, seine ganze Geschichte hingegen ist kaum bekannt. Die folgenden Beispiele sind fünf Fälle, in denen Sisyphos unterschiedlich in der Erziehungswelt in Erscheinung tritt. Sie werden auf die eigenlogische Abweichung vom originalen Mythos v.a. im Moment der Identifikation mit Sisyphos

ausgeschlossen werden, ohne dass sie doch wirksam und durch Zuspitzung des Strukturmoments die Praxis bestraft wird (Goldmann 2023a), und auch Sisyphos kann nicht einfach dem Tod entrinnen, ohne doch sterben zu müssen und im Sterben mit Sinnlosigkeit bestraft zu werden. Auch wenn nicht jedes Mal das ‚konstitutiv‘ mitgeführt wird, sind mit Grenzen in diesem Beitrag stets nur solche gemeint.

hin befragt, um darüber letztlich Aussagen über die Erziehungswissenschaft machen zu können. Was bei Bernfeld v.a. im Modus der Polemik stattgefunden hat, erfolgt in dieser Auseinandersetzung als rekonstruktiv-verstehende Wissenschaftsforschung, die anstelle von Kritik in einer kontingenzfunktionalistischen Perspektive über die Bestimmung von Problem-Lösungs-Konstellationen nach der Sinnhaftigkeit der beobachtbaren Phänomene fragt (vgl. Nassehi 2008).

3.1 Sisyphos als Opfermedaille

In einer professionstheoretischen Darstellung des Lehrer*innenberufs und seiner normativen Ausgestaltung in der Praktiker*innenzeitschrift PÄDAGOGIK charakterisiert Arno Combe ausführlicher, aber nicht minder unspezifisch und floskelhaft als die bloße Nennung von Sisyphos den Beruf als „sisyphusartig“ (Combe 1997: 10). Der pädagogischen Arbeit wohne eine

„nicht stillstellbare, sich kreislaufartig wiederholende Bewährungsdynamik inne [...]. Alle, die mit Kindern und Jugendlichen umgehen, wissen um diese alltägliche Dauerspannung, die gleichsam „unsichtbar“ und doch allzu vertraut ist. Sie drückt sich in der Erfahrung aus, daß Unterrichts- und Erziehungsarbeit nie aufhört, immer wieder und neu beginnt, einen ständig wechselnden Situationen aussetzt und darüber hinaus nie zu einem sicheren Erfolg verbürgenden Ende kommt“ (ebd.).

Manifest wird hier von einer Bewährungsdynamik und einer daraus folgenden Dauerspannung, von einer nie endenden, immer wieder neu beginnenden Aufgabe ohne sicheren Erfolg gesprochen, gegen die hier analytisch nichts eingewandt werden soll. Sie verbleibt jedoch in der gängigen professionstheoretischen Formel der Ungewissheit so unspezifisch, dass sie sich gerade nicht als Beschreibung des Pädagogischen eignet, und einer daraus entwickelten Professionalitätsperspektive. Diese Merkmale finden sich in nahezu jeden nicht-technischen Berufen: alle professionellen Berufe, aber auch pflegende Tätigkeiten, Management- und Consulting-Tätigkeiten und sogar Börsenmakler*innen. Bemerkenswert erscheint auch, dass diese Darstellung keinerlei Momente von Mühsal und Sinnlosigkeit enthält, sondern in dieser Dimension enthalten ist. Gleichzeitig ist der Text mit „Der Lehrer als Sisyphus“ übertitelt und die Identifikation mit Sisyphos gerade weder als offene Frage gehalten noch auf eine Ähnlichkeit beschränkt. Obwohl also in der Beschreibung des Lehrerberufs kein sisyphos-typisches Moment von Mühsal und Sinnlosigkeit aufscheint, auch nicht z.B. in einer Camus'schen Wendung, wird dennoch Sisyphos als Beschreibungsformel gewählt. Würde es nur darum gehen, eine erfolgsunsichere, immer wieder von neuem beginnende Bewährungsdynamik zu

symbolisieren, würde sich z.B. eher der Acker- oder Gartenbau anbieten. Und dennoch werden Lehrkräfte mit Sisyphos identifiziert.

Latent wird mit dieser Identifikation mit Sisyphos gerade nicht eine Bewährungsform aufgerufen, an der man *auch* scheitern kann, sondern das permanente Scheitern und damit das Moment der erlebten Sinnlosigkeit der eigenen Tätigkeit. Der Pädagoge wird hier folglich latent als Leidender identifiziert und adressiert. Anstelle einer professionstheoretischen Analyse, die im weiteren Text durchaus noch erfolgt, zeigt sich hier also eine Akklamation (s. Werner i.d.B.) in Richtung „alle[r], die mit Kindern und Jugendlichen umgehen“, die auf eine gemeinsame Erfahrung des Leidens eingeschworen werden. Ähnlich der gängigen Formel des „Höllensjobs Lehrer“ (DIE ZEIT 2024) fungiert die Identifikation mit Sisyphos folglich als Opfermedaille der Leidensfähigkeit und des Aushaltens sinnloser Tätigkeiten.

Die Spezifik des Textes scheint darin zu liegen, dass er nicht bei dieser Verteilung der Opfermedaille verbleibt. Denn die textliche ‚Praxis‘ beginnt zwar mit einer vollständigen Identifikation der Lehrkräfte mit Sisyphos, schwächt diese aber im nächsten Schritt als „sisyphusartig“ (Combe 1997: 10) ab, um sie dann in der anschließenden Konkretion gänzlich der Momente des Mühsals und Sinnlosigkeit zu entziehen. Dies findet im Weiteren seine Fortsetzung, indem in der ausführlicheren professionstheoretischen Darstellung des Lehrerberufs durchaus Momente ausgeführt werden, die eine Spezifik des Lehrer*innenberufs ausmachen. So konstatiert Combe, dass es „keine Gewißheit über einen eindeutig feststellbaren Erfolg“ (ebd.: 11) gebe, also ein konstitutives Beobachtungsproblem (vgl. ähnlich Luhmann 2002: 151-153). Lehrkräfte müssten – so heißt es weiter – für einen „professionelle[n] Umgang mit der beschriebenen strukturellen Offenheit der Lehrertätigkeit“ (Combe 1997: 14) nicht nur von der „erworbenen Substanz zehren [...], sondern] sich [...] eine neue Substanz und Professionalität aneignen“ (ebd.). Diese Praxis kann als ein ‚Abholen-da-wo-sie-stehen‘ verstanden werden, um Professionalisierung anzubahnen.

Dieses Ziel bricht sich aber an der Verleihung des Opferstatus, der allen Lehrkräften qua Überschrift zugestanden wird. Denn wer Opfer ist, muss nicht handeln bzw. nichts ändern. Man trägt keine Verantwortung für das eigene Erleben, weil ja andere Schuld am eigenen Zustand sind. Der Appell des Erziehungswissenschaftlers, sich auch „neue Substanz und Professionalität anzueignen“ (ebd.: 14), kann also mit der Legitimation der Identifikation mit Sisyphos verhalten. Oder anders formuliert: Der akklamativ-floskelhafte Einstieg des Textes untergräbt das eigene Professionalisierungsansinnen.

Prägt das Erleben der Lehrkräfte Mühsal und Sinnlosigkeit, müsste eine konsequent professionstheoretische Perspektive stattdessen ein Ohnmachtserleben von Lehrkräften kontingent setzen und kritisch nachfragen, was zum Ohnmachtserleben beiträgt, bis hin zur Frage, ob sich dahinter sogar eine Unprofessionalität der Lehrkräfte im Umgang mit Grenzen zeigt. Zur

Professionalisierung müsste der Text anstelle eines ‚Abholens‘ in kritische Differenz zum Erleben gehen und damit als Zumutung agieren. Oder im Mythos des Sisyphos formuliert: Anstelle einer Reduktion auf das Motiv des „Block-auf-den-Berg-Hochrollens“, wie im Text von Combe, müsste den Lehrkräften auch die ‚Vorgeschichte‘ und damit die Frevel von Sisyphos erzählt werden, die das Leiden am Berg als selbstverschuldetes sichtbar machen.

3.2 Der (weg-)lachende Sisyphos

Ebenso in einer Beschränkung auf das Berg-Motiv nutzt Horst Siebert (1992) Sisyphos prominent in einer Abhandlung zur Frage, welche Konsequenzen man aus dem Scheitern der Bildungsreformen der 60er und 70er Jahre ziehen kann. Zur Beschreibung des Scheiterns nutzt Siebert nicht wie Bernfeld Sisyphos als Symbol der „Überhebung“ (Bernfeld 1973: 39), sondern Prometheus als Symbol der technischen „Machbarkeit und Planbarkeit“ (Siebert 1992: 57), von denen man sich im Kontext von Bildungsreformen verabschieden müsse. Bei Siebert scheitern demnach nicht die Ideale der Reform, sondern nur ein allzu naiver Glaube an eine schnelle und direktiv steuerbare Umsetzung. So werden die zentralen Ideen von Bildung und Aufklärung zwar befragt, aber nicht infrage gestellt (vgl. ebd.: 15-50). Und genauso wird der Glaube an eine Reformierbarkeit der Welt mittels der Pädagogik im Kleinen wie auch im Großen nicht oder nicht grundlegend zurückgeschraubt. Mit der „globalen Ungerechtigkeit, der atomaren Friedensbedrohung, der Umweltzerstörung oder anders formuliert: mit der Irrationalitäten (sic!) der rationalisierten Industriegesellschaft“ (ebd.: 10) sollen sich die Pädagog*innen auch weiterhin nicht abfinden, sondern mit ihrer Bildungsarbeit und den Bildungsreformen auf eine Bewältigung dieser Problemlagen zielen. Das bisherige Scheitern spreche für „zuwenig, nicht für zu viel Aufklärung“ (ebd.: 59).

Mit dem Abschied von Prometheus geht für Siebert der Wechsel zur neuen Leitfigur des Sisyphos einher. Dieser erhält in seiner Darstellung zwei Funktionen. Zum einen ist er Held der Hoffnung³, da seine Situation „hoffnungslos, und gleichzeitig nur zu ertragen [sei], wenn [man] die Hoffnung nicht aufgibt“ (ebd.: 9). Zum anderen ist Sisyphos im Kontrast zu Prometheus Symbol für eine „neue Bescheidenheit“ (ebd.: 55), die sich u.a. in einer Verabschiedung von technologischen Machbarkeitsvorstellungen niederschlägt. Neben dieser

³ An dieser Stelle lässt sich Camus‘ Verwendung von Sisyphos kontrastieren. Dieser ist für Camus gerade nicht Held der Hoffnung, sondern „Held des Absurden“ (Camus 2000: 174). Dabei ist „das Absurde das Gegenteil von Hoffnung“ und Hoffnung aufgrund ihres illusionären Charakters zurückzudrängen.

Symbolisierung von Hoffnung und Bescheidenheit wird Sisyphos von Siebert noch in einer weiteren Weise affirmativ genutzt. Der Mythos lasse sich

„positiv deuten: Zum Glück bleibt der Felsbrocken nicht auf dem Berg liegen, denn das wäre endgültig Stillstand, Stagnation. Den Stein in Bewegung halten, ist menschliche Bestimmung, ist Fortschritt. Sisyphos' Auftrag ist Suchbewegung; der Weg selbst ist das Ziel.“ (ebd.: 59)

Mit dieser Verwendung werden nicht nur der Kontext der Strafe und damit Sisyphos' frevlerische Taten aktiv ausgeblendet („An ihm interessiert uns weniger der Frevel als die Strafe.“ (ebd.: 9)), sondern die spezifische Tätigkeit des Hochrollens selbst geht in dieser Reformulierung gänzlich verloren. Denn Sisyphos wird eine „Suchbewegung“ (ebd.) zugeschrieben, deren Fortsetzung als „menschliche Bestimmung“ (ebd.) gewertet wird. Die Tätigkeit des Sisyphos wird damit ihrer konstitutiven Momente (anstrengend, müßig, sinnlos) beraubt. Und auch das fortwährende Hochrollen, das klassisch gerade als Sinnbild für Stagnation gesehen werden kann, wird stattdessen als „Fortschritt“ (ebd.) verklärt. Mehr noch: Sisyphos wird am Ende der Darstellung als potenziell „lachend“ (ebd.: 62) entworfen und Siebert schlägt den Pädagog*innen in der Erwachsenenbildung vor, mit „mehr Humor und Schmunzeln in der Bildungsarbeit“ (ebd.: 60) zu agieren.

Diese Umdeutung von einer „deprimierende[n] Plackerei“ (ebd.: 9) zu „Fortschritt“ (ebd.: 59) und einem lachenden Sisyphos erfolgt über das Moment der Leugnung. Nur durch Weglassen der konstitutiven Momente des Hochrollens (mühevoll und sinnlos) kann diese Tätigkeit als Fortschritt und Suchbewegung verklärt werden. Genauso kann in der Situation der Hoffnungslosigkeit nur derjenige Hoffnung haben, der die Situation der sinnlosen und mühevollen Tätigkeit, die die Hoffnungslosigkeit erzeugt, leugnet. Und gleichermaßen fragt Siebert nicht nach den Bedingungen der Möglichkeit für „mehr Humor und Schmunzeln“ – weder für Sisyphos noch in der pädagogischen Arbeit, sondern postuliert diese nur als Lösung. Diese Umdeutung entkoppelt also nicht nur aktiv die Vorgeschichte, sondern v.a. auch die Handlungssituation selbst. Ohne Anschluss an die Tätigkeit des Sisyphos oder der Pädagog*innen werden ihre Situationen in etwas Positives umgedeutet. Der floskelhafte Spruch „der Weg selbst ist das Ziel“ rundet diese Verklärung ebenso ab wie die Oberflächlichkeit des empfohlenen Lächelns, das zu einem Weglächeln der Mühe und des Scheiterns wird. Dies ermöglicht für Siebert ein Festhalten an den Idealen der Bildungsreform unter ausschließlicher Anpassung in der Zeit-, nicht aber der Inhaltsdimension.

3.3 Sisyphos als klagloser Pflichterfüller

Die Ausführungen zum „Eid des Sisyphos“ von Rolf Arnold und Beatrice Arnold-Haecky (2009) beginnen mit dem vorangestellten klassischen Bernfeldzitat über die „Pädagogiker“ (Bernfeld 1973: 39), ihrer „sisyphischen Überhebung“ (ebd.) und der „Mühsal und Erfolglosigkeit“ (ebd.) als Strafe. Der anschließende erste Satz des Vorwortes operiert aber genau in dieser kritisierten Perspektive des Mühsahls und der Erfolglosigkeit: „Lehrer üben einen schwierigen Beruf aus“ (Arnold/Arnold-Haecky 2009: IX). Schwierig sei er, weil die Lehrkräfte die „Bedingungen“ (ebd.) der Erfüllung ihres Auftrags – „individuelle Reifungs- und Entwicklungsprozesse“ (ebd.) begleiten und fördern – „nicht zu beherrschen vermögen“ (ebd.). Dies beschreibt zwar mit der Nicht-Technologisierbarkeit des Pädagogischen ein zentrales Moment vieler professionstheoretischer Ansätze. Es geht an dieser Stelle aber nicht um seine analytische Beschreibung der pädagogischen Tätigkeit, sondern um die Thematisierung von Nicht-Erfolg als Normalfall. So gehen sie davon aus, dass es sowohl nur „im Einzelfall [möglich sei] diese Prozesse positiv zu gestalten“ (ebd.) als auch diese Einzelerfolge nicht an die „fortdauernde soziale Selektivität“ (ebd.) heranreichen könnten, sodass durch die Gesellschaft eine „makrosoziale Begrenzung der pädagogischen Wirksamkeit“ (ebd.) gegeben sei.

Bemerkenswert ist dabei, dass Bernfeld zugeschrieben wird, dass er diese „soziale Grenze der Erziehung“ (ebd.) als „erdrückend empfunden“ (ebd.) habe und dieses Empfinden in der zu hohen und falschen „Bernfeldschen Messlatte“ (ebd.: X) begründet sei. Bekanntermaßen (s. Wernet i.d.B., Meseth i.d.B.) und wie im Text von Arnold und Arnold-Haecky mit dem vorangestellten Zitat aufgerufen, ist nicht Bernfeld der Träger der Hoffnungen, sondern die Diagnose der „überdehnte[n] Wirkungshoffnung“ (Arnold/Arnold-Haecky 2009: X) ist die Kritik von Bernfeld an den „Pädagogiker[n]“ (Bernfeld 1973: 39). Hier wird folglich fälschlicherweise der Kritiker mit seinen Kritisierten vertauscht. Konstatiert man hier nicht einen groben Fehler, wird diese Verdrehung sinnhaft, wenn man sie v.a. als Entkopplung von inhaltlicher Kritik und Kritisierten versteht. Indem Bernfeld als Adressat und nicht Autor der Kritik identifiziert wird, sind die eigentlichen Adressaten – die Pädagog*innen in Wissenschaft und Praxis – aus der Schusslinie. Denn genau diese sind von Arnold und Arnold-Haecky mit dem Buch zur systemischen Pädagogik angesprochen. Ihnen wird also nur die inhaltliche Kritik zugemutet und gleichzeitig verschwiegen, dass sie ggf. auch die Kritisierten sind; mit der Folge, dass man der Kritik zustimmen kann, und gleichzeitig sich selbst nicht kritisiert fühlen muss. Dies heißt aber auch, dass man trotz Zustimmung Veränderungsbedarf bei sich negieren kann, auch wenn man überzogene Wirkungserwartungen im Sinne der Kritik hat.

Nach der ausgeführten und in der Adressat*innenschaft ‚vernebelten‘ Kritik an überzogenen Erwartungen und Idealen folgt der Satz „Sei es, wie es will“ (Arnold/Arnold-Haecky 2009: X). Dieser Sprechakt entwertet die vorgängige Kritik letztlich als nicht relevant für den Übergang vom Erleben von Mühsal und Erfolglosigkeit zur anschließend ausgeführten systemischen Perspektive. Dies wiederholt das Moment, dass eine Veränderung der Perspektive der Leser*innen, ergo den Pädagog*innen nicht notwendig sei.

Der anschließend von Ihnen vorgestellte Ansatz „einer systemischen Sicht der Dinge“ (ebd.) zeichne sich dadurch aus, dass darin „die Verantwortung für das eigene Denken, Fühlen und Handeln der an der pädagogischen Interaktion beteiligten Akteure in den Vordergrund“ (ebd.) gestellt wird. In späteren Kapiteln heißt es ausführlicher, dass dafür eine „systemisch-achtsame Haltung“ (ebd.: 26) notwendig sei, die dann entstehe, wenn man „von den eigenen Gewissheiten“ (ebd.: 27) Abstand nehme, indem man über den eigenen „Schatten in uns“ (ebd.) springe und sich quasi-psychotherapeutisch dem zuwende, was einen „am meisten aufregt, kränkt und verletzt“ (ebd.)⁴. Damit wendet sich diese Perspektive nicht nur von der anfangs im Text aufgerufenen gesellschaftlichen Rahmung und den nicht-beeinflussbaren Bildungsungerechtigkeiten ab, sondern – und dies erscheint immanent innerhalb des Ansatzes noch wichtiger – die Kritik an der bisherigen Perspektive, die das Erleben als mühselig, erfolg- und damit sinnlos erzeugt, könnte hier einen Anschluss erhalten. Denn der systemische Ansatz geht davon aus, dass es die „innere[n] Bilder und Gefühle“ (ebd.: 23) sind, die das Denken und Handeln und damit auch das Erleben von Mühsal und Erfolglosigkeit bestimmen, und versucht in der Folge die Klienten von diesen Selbstbeschränkungen zu befreien. Im Widerspruch zu diesen Prinzipien des systemischen Ansatzes ist die im Vorwort skizzierte Veränderung aber gerade keine Veränderung der Perspektive, sondern eine bloße Abwendung vom Mühsal und der Erfolglosigkeit und die Hinwendung zu den einzelnen Personen und einem dort unbestimmt gelassenen Anderen. Verändert wird hier folglich nur die Blickrichtung, nicht die Perspektive auf die Dinge.

Diese Geste der bloßen Abwendung vom Bisherigen und Hinwendung zum Anderen wiederholt sich im anschließend ausgeführten „Eid des Sisyphos“ (ebd. S. 16). Dort heißt es „ich werde [...] aufhören, über die Einengungen zu lamentieren“ (ebd.) oder „Ich höre auf, inhaltliche Vorgaben nur zu erledigen“ (ebd.). In beiden Fällen werden bloße Absichten oder Ziele formuliert. Der angestrebte Zustand ist demnach noch nicht erreicht, sondern wird hierüber beschwört. Da dies aber in einem Eid formuliert ist, also einer berufsethischen Orientierungshilfe, die für das ganze Berufsleben dienlich sein soll, geht dieser Eid implizit davon aus, dass die Lehrkräfte fortwährend davon bedroht sind, (wieder) ins Lamentieren und ins bloße Abarbeiten zu verfallen. Es bedarf also

⁴ Konsequenterweise entwirft Arnold einen „emotionalen Konstruktivismus“ (Arnold 2009), der die psychische Seite der Grenzen der Erziehung ganz im Sinne Bernfelds psychoanalytischer Bestimmung der Grenzen untersucht.

einer fortwährenden Beschwörungsformel oder pädagogisch gelesen könnte man sagen, diese Herangehensweise setzt als zentrale Veränderungsstrategie nicht auf ein reflexives Verstehen, sondern auf fortwährendes Üben, in der Hoffnung, dass „der Stein vielleicht eines Tages auf dem Gipfel bleibt oder der Gipfel mit der Zeit an Höhe verliert“ (ebd.: XII).

Sisyphos repräsentiert für diese fortwährende Notwendigkeit einer Ab- und Hinwendung die zentrale Kompetenz. „Sein Leben (sei) nicht bloß die Wiederkehr des immer Selben, sondern auch ein Beleg für den Mut zur Hartnäckigkeit“ (ebd.: XI) und ein Ausdruck für seine „Unbeirrbarkeit“ (ebd.). Er sei „Vorbild für das beständige Fortfahren in unseren Bemühungen – ohne Lamento und ohne Ja-Aber- oder Wenn-doch-nur-Illusionen“ (ebd.: XII). Es geht bei diesem Bemühen nicht wie bei Camus (2000) darum, durch die Anerkennung des Absurden glücklich zu werden, sondern trotz Erfolglosigkeit „klaglos“ (Arnold/Arnold-Haecky 2009: XI) weiterzumachen. Dominant in dieser Beschreibung von Sisyphos ist folglich nicht eine Reflexion auf sein „Denken, Fühlen und Handeln“ (ebd.: X) – hier wiederholt sich der Widerspruch zum eigenen Ansatz der systemischen Pädagogik –, sondern ausschließlich das beständige und unbeirrte Weitermachen, ohne zu lamentieren oder auf eine grundlegende Veränderung zu hoffen. Die „Hartnäckigkeit“ (ebd.: XI) und „Unbeirrtheit“ (ebd.) als zentrale Wesenszüge des Sisyphos und in der Folge der Pädagog*innen verweisen beide auf eine Widerständigkeit bei den pädagogischen Adressat*innen, dass diese sich aktiv dem pädagogischen Ansinnen entziehen. Der „Mut zur Hartnäckigkeit“ (ebd., Herv. DG) indes markiert darüber hinaus, dass diese Position, der Widerständigkeit zu trotzen, prekär ist und einer Überwindung auf Seiten der Pädagog*innen bedarf.

Diese Darstellung von Sisyphos blendet sowohl den Kontext der Strafe aus als auch, dass die Bergszene nicht aus dem „Leben“ (ebd.) des Sisyphos stammt, sondern seinem Tod bzw. der Zeit in der Unterwelt. Dies erscheint nur konsequent zur vorgängigen Irrelevantsetzung der bernfeld'schen Kritik an der Vermessenheit der Pädagog*innen, da auch dort die ‚Frevel‘ der „sisyphischen Überhebung“ (Bernfeld 1973: 39), also das, was zum Mühsal und zur Erfolglosigkeit geführt hat, unberücksichtigt bleiben. Die konstatierte Illusionsfreiheit Sisyphos' bezieht sich folglich nur auf seine Hoffnungen auf eine Änderung von außen, nicht darauf, dass er seine Situation – dass er gestorben ist und seine Tätigkeit eine Strafe ist – selbst verschuldet hat.

Die hier rekonstruierte Argumentationsweise, die mit der Bernfeld-Kritik an den Pädagog*innen und ihrer „sisyphischen Überhebung“ (Bernfeld 1973: 39) startet und bei Sisyphos als Vorbild endet, erscheint für einen Kontext sinnvoll, der Veränderung nur ohne Veränderung der eigenen Perspektivierung akzeptiert, und dem folglich eine Kritik an der Perspektivierung maximal angedeutet, aber nicht substanziell zugemutet werden kann. Dieser Kontext ist in diesem Fall eine Lehrerweiterbildung, denn die Ausführungen entstammen einem Vorwort eines Buches, das „im Rahmen eines Weiterbildungsprojektes

für Lehrerinnen und Lehrer“ (Arnold/Arnold-Haueky 2009: XII) entstanden ist und deren Texte mit den Lehrkräften „diskutiert, mehrfach überarbeitet und schließlich im gemeinsamen Gespräch“ (ebd.) finalisiert wurden. In diesem Kontext können die Aussagen über die Anforderungen an die Pädagog*innen auch in der Selbstanwendung auf die Autor*innen gelesen werden. „Hartnäckigkeit“ (ebd.: XI) und „Unbeirrtheit“ (ebd.) braucht es dann angesichts der Widerständigkeit der weiterzubildenden Lehrkräfte. Und „Mut zur Hartnäckigkeit“ (ebd.) bedarf es, weil aus der Widerständigkeit auch grundsätzliche Ablehnung resultieren kann. Eine solche hartnäckige und unbeirrte Pädagogik zeigt sich jedoch gerade nicht. Vielmehr werden zugunsten von Anschlüssen in der Praxis wider der eigenen Präferenz für ein kritisch-reflexives Verstehen eine Bearbeitung der eigenen (emotionalen) Wahrnehmungsmuster zurückgestellt und stattdessen über ein Einüben in eine andere Form versucht, Veränderung ‚unbemerkt‘ zu bewirken. Diese Zurückstellung übersieht aber, dass Anschluss nicht die angestrebte „Resonanz“ (ebd.: X) bedeutet, sondern bloße Akklamation ist (vgl. Wernet i.d.B.). Oder anders: Diese Pädagogik lässt sich von den Adressat*innen und deren Begrenzungen die eigenen Formen und damit auch die eigenen Grenzen ihrer Pädagogik (mit-)setzen. Die sich aus der Pädagogik ergebende Notwendigkeit einer Perspektivänderung wird zugunsten des akklamativen Anschlusses an die Lehrkräfte in eine Änderung der Blickrichtung banalisiert. Auf der Ebene der Sisyphos-Rezeption verkommt dieser entgegen der anfänglichen Rezeption als Symbol der Überhebung der Pädagog*innen zur bloßen Figur der Disziplin und Pflichterfüllung ohne höheres Ziel und ohne eine innere Komplexität und daraus erzeugter Grenzen. Und als Ergebnis dieser simplifizierenden Leugnung kann nur die Klaglosigkeit in Aussicht gestellt; nicht aber Glück, Professionalität, Erfolg oder gar „Gelassenheit [...] und] Gleichmut“ (Luhmann 2002: 152) im Umgang mit Misserfolg.

3.4 Sisyphos als Held der Aufklärung und des Widerstands

Einen deutlichen Kontrast zu den vorherigen Fällen bilden die Bezugnahmen von Thomas von Freyberg (2009) auf Sisyphos. Anstelle der Ausblendung der Vorgeschichte zur Berg-Szene thematisiert Freyberg den oben beschriebenen Mythos in seinen zentralen Szenen. Darin ist Sisyphos jedoch nicht derjenige, der die konstitutiven Grenzen der Sterblichen missachtet und sich damit der Hybris schuldig macht, sondern derjenige, der die Götter überlistet und Aufklärung betreibt. Mit dem Verraten von Zeus' Fluchtweg an Asopos habe er nur ein „Verbrechen der Obrigkeit“ (ebd.: 107) veröffentlicht und im zweimaligen Überlisten des Todes sieht Freyberg keine Hybris, sondern, dass Sisyphos „zu klug für die Götter war“ (ebd.). In dieser Perspektive zeige der

Mythos, was passiert, „wenn Wissen und Macht, wenn Aufklärung und Herrschaft aneinander geraten“ (ebd.: 108). Die „Macht der Unsterblichen“ (ebd.) schlägt, wenn sie durch Wissen und Aufklärung herausgefordert oder gar infrage gestellt wird, zurück und bestraft mit „Vergeblichkeit, Nichtigkeit und Wiederholungszwang“ (ebd.: 107).

An dieser Stelle gibt es aber eine erstaunliche Inkonsistenz in der Darstellung. So formuliert Freyberg: „Doch alt geworden und schwach unterlag er [Sisyphos] der Macht der Unsterblichen. Deren Strafe: auf ewig verdammt zum Beruf des Lehrers“ (ebd.: 108). Hier wird als Strafe nicht das vergebliche Hochrollen benannt und in der Folge wie bei Combe dieses Berg-Motiv als Sinnbild für die Arbeit von Lehrkräften gefasst, sondern wortwörtlich der Lehrerberuf als Strafe gesetzt. Sprachlich haben wir es hier also nicht mehr mit einer Gleichsetzung im Sinne einer Analogie zu tun, sondern die Strafe des vergeblichen Hochrollens wird durch den Lehrerberuf ersetzt.

Auch diese Inkonsistenz in der Darstellung soll nicht als Fauxpas verstanden werden, sondern als sinnhafte Abweichung. Sie ermöglicht der Strafe selbst einen Sinn in der Logik der Interpretation zu geben. Während das Hochrollen des Marmorblocks nicht nur vergeblich, sondern auch gänzlich unnützlich ist, zeichne den Lehrerberuf nach Freyberg neben der Vergeblichkeit auch das Handeln „im Auftrag der Macht und der Herrschaft“ (ebd.) aus. Der „Lehrerberuf [sei der ...] Fluch“ (ebd.), den die Wissenden für ihren Frevel der Aufklärung zur Mündigkeit auferlegt bekämen. Hier greift – wenn man so will – ein Erzähl- oder Konsistenzzwang, der die Geschichte Sisyphos' zur Interpretation als Kampf zwischen „Wissen und Macht“ (ebd.) und zwischen „Aufklärung und Herrschaft“ (ebd.) anpasst. Sisyphos wird hier folglich zum Aufklärer und Widerstandskämpfer umgemünzt.

In dieser Perspektive werden die Grenzen der Erziehung aber nicht als konstitutive gedacht, sondern als Begrenzungen der Erziehung durch die (kapitalistische) Gesellschaft und damit prinzipiell überwindbar. Notwendig sei – so Freyberg in Anschluss an Adorno, der „nicht an Aktualität eingebüßt“ (ebd.: 129) habe – eine Erziehung zur Mündigkeit, deren Wahrscheinlichkeit aber „im institutionellen Rahmen von Schule [...] und in dieser Gesellschaft“ (ebd.) bereits „von Adorno überaus realistisch, das heißt: sehr gering eingeschätzt“ (ebd.) wurde. Eine solche Erziehung zur Mündigkeit sei deshalb „nur im Widerspruch und Widerstand zum herrschenden Bildungs- und Erziehungssystem“ (ebd.: 131) und nur durch „die paar Menschen, die dazu gesonnen sind“ (ebd.: 128), denkbar. Darüber hinaus sei für eine solche Erziehung zwingend notwendig, das „System grundlegend zu verändern“ (ebd.). Zur Realisierung müsse man – und dies ist auch die Aufforderung an Sisyphos – „innhalten, aussteigen aus dem Rad sinnloser Aktivitäten [als ...] erster Schritt gegen den Bann der endlosen Aktivitäten“ (ebd.: 114).

D.h. hier wird eine grundlegende Kritik an der bestehenden Gesellschaft und ihren Institutionen geübt, die dem Ziel der Mündigkeit nicht nur

entgegenstehe, sondern die für eine Umsetzung gänzlich überwunden werden müsse. Die Gesellschaft wird folglich nicht als Handlungsprämisse und damit als Grenze und Ausgangspunkt des eigenen Ansatzens genommen. Der Verweis, dass Adornos Ausführungen „nicht an Aktualität eingebüßt“ (ebd.: 129) hätten, kann auch so gewendet werden, dass die theoretische Perspektive, die Freyberg 40 Jahre nach Adorno anlegt, trotz empirischer Erfolglosigkeit unverändert genutzt wird. Es hat – mit Luhmann (1974: 66) gesprochen – keine (ausreichende) „Abklärung der Aufklärung“ stattgefunden. Stattdessen wird die Kritik bzw. die Aufklärung immer wieder aufs Neue an der aktuellen Bildungspolitik und -praxis vollzogen, ohne dass ihre relative Wirkungslosigkeit weder etwas an der Form noch am Anspruch geändert hätte. Hier ist quasi eine dauerhafte Rolle des Bildungskritikers eingerichtet. Die theoretischen Prämissen zwingen förmlich dazu, diese kritische Aufklärungsarbeit an immer neuen Gegenständen fortzusetzen. Oder anders: Die Situation, in der die Perspektive von Freyberg operiert, ist durch „Vergeblichkeit, Nichtigkeit und Wiederholungszwang“ (Freyberg 2009: 107) strukturiert. Die bruch- und veränderungslose Anwendung der Kritischen Theorie gleicht der Praxis des sisyphos'schen Hochwälzens des Marmorblocks, zu der die Vertreter*innen aufgrund der eigenen Vermessenheit der theoretischen Setzungen, die bestehende Gesellschaft nur als Rejektionsobjekt, nicht aber als Ansatzpunkt zu verstehen, bestraft werden. Und genauso wie Sisyphos nicht einfach durch Besinnung „aussteigen“ (ebd.: 114) kann, ist dies auch der kritischen Theorie verwehrt, da sich weder ihre theoretischen Setzungen noch die Gesellschaft grundlegend ändern. Die Selbstidentifikation mit Sisyphos ist folglich treffender als der Autor dies selbst sagen würde.

3.5 Sisyphos als unschuldiger Mitstreiter

Bernfelds (1973) Ausführungen sind im Kontrast zu Freybergs noch nicht so abgeklärt in der Kritikrolle eingerichtet. Für ihn ist die sozialistische Gesellschaftsalternative nicht weit entfernt, sondern mit „Sowjetrußland“ (ebd.: 153) im Jahr 1925 bereits umgesetzt und ebenfalls in Deutschland erstreitbar. Auch wenn die „Rückständigkeit“ (ebd.) in der deutschen Gesellschaft in Fragen der Erziehung weit verbreitet sei, stelle dies zwar eine Grenze, aber eine „übersteigerbare“ (ebd.) dar. Wenn eine sozialistische Gesellschaft etabliert sei, ergebe sich auch die Möglichkeit, eine „neue Erziehungsstruktur“ (ebd.) zu entwickeln. Dieser sozialistischen Erziehungsstruktur widmet sich Bernfeld folglich nicht, sondern im Zentrum steht vielmehr, eine „künftige neue Erziehungswissenschaft“ (ebd.: 66) auf den „Grundpfeiler[n]“ (ebd.) der Werke von Marx und Freud über die Figur der Grenzen der Erziehung auszuloten.

Dies gilt – erstaunlicherweise – auch für das letzte Kapitel, das die Überschrift „Mittel, Wege, Möglichkeiten der Erziehung“ (ebd.: 113) trägt. Erwartungen, dass angesichts des Titels im weitesten Sinne praxisrelevante Ausführungen zu einer Pädagogik oder gar Didaktik erfolgen, weist Bernfeld global und polemisch zurück, indem diese einer an bloßer „Trambahnlektüre“ interessierten „freundliche[n] Leserin“ zugeschrieben und damit delegitimiert werden⁵. Stattdessen verbindet Bernfeld in diesem Kapitel die marxistische und psychoanalytische Perspektive mit der Erziehung und fragt zunächst nach der „teuflische[n] Maschinerie“ (ebd.: 114) hinter den Dingen. Dazu ruft er neben Sisyphos⁶ auch Tantalos und die Danaiden auf – „eine sonderbare Versammlung von Pädagogen“ (ebd.) –, die allesamt ähnliche Strafen der Sinnlosigkeit in der Unterwelt erleiden. Während die Qualen der Sinnlosigkeit Tantalos „mit Recht“ (ebd.) träfen, weil er einen Kindsmord begangen habe, und die Danaiden ihre Strafe ihrer „eigene[n] Dummheit“ (ebd.) und nicht einer „geheimen Tücke“ (ebd.) zuzuschreiben hätten, sei Sisyphos „maßlose Überheblichkeit [... als einzige] nicht unverzeihlich“ (ebd.: 115). Er verdiene „wahrhaftig unser Interesse, unser Bedauern, unsere Sympathie“ (ebd.). Mehr noch: Es gelte, ihn „von seiner Qual“ (ebd.: 114) zu befreien, weil dahinter „reine Tücke, Bosheit einer gewaltigen Macht“ (ebd.) stecke.

War Sisyphos zu Beginn des Buches noch Symbol für die „Überhebung“ (ebd.: 39) der „Pädagogiker“ (ebd.) und damit selbst verantwortlich für seine Qualen, wird er hier ohne jede Begründung wie bei Freyberg zum Opfer einer höheren Macht erklärt. Seine eigene Grenzenlosigkeit wird abgeblendet und stattdessen wird ihm Gnade zuteil. An seiner statt wird nun Tantalos zum „Symbolum idealistischer Pädagogik“ (ebd.: 114) erhoben. Darüber hinaus wird die Möglichkeit eronnen, dass „sein Stein [...] doch einmal auf der Höhe liegen bleiben“ (ebd.) könnte. Ebenso werden im Anschluss die Optionen benannt, dass er „vielleicht [...] gar nicht unser Bedauern [wolle], vielleicht [freue es ...] ihn, daß er immer von neuem beginnen kann, vielleicht [sei ...] sein Tun eine Art Sport und er selbst [gebe ...] den Anstoß zum Bergab-Rollen“ (ebd.). Mit diesen zahlreichen Möglichkeiten und der damit unklaren Motivlage Sisyphos‘ wird dem Bergmotiv sowohl seine sinnhafte Struktur entzogen als auch unklar in seiner Bedeutung gelassen. Zurück bleibt nur noch der Umstand, dass Sisyphos Opfer einer tückischen Macht sei und dass er sich dieser Macht in der Strafe entzieht, also diffus zum Gegner der Macht wird.

⁵ Beobachtbar wird hier eine überschüssige Zurückweisung der (mit dem Titel selbst aufgerufenen) Erwartung an Praxisrelevanz seiner Ausführungen. Gefragt werden kann, ob sich hier ausschließlich ein Zeitgeist dokumentiert, indem eine praxisorientierte Pädagogik noch deutlichen Vorrang vor der von Bernfeld geforderten wissenschaftlichen Orientierung hat, oder ob sich darin auch das ‚schlechte Gewissen‘ einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive zeigt, aus der Theorie keine Praxisrelevanz generieren zu können, und damit in dieser pädagogischen Hinsicht nichtig zu sein und folglich sisyphosartig zu agieren.

⁶ Dies ist neben der vielfach im Diskurs zitierten und hier bereits aufgeführten Stelle der Sisyphos-Verwendung die einzige andere im Buch von Bernfeld.

Denn nur dann „wollen wir ihn den Göttern nicht verraten“ (ebd.: 115). Er wird also von jeglicher Schuld freigesprochen, ohne dass eine Läuterung bei ihm stattfinden oder er eine Schuld eingestehen müsste. Der einzige Grund für den Freispruch ist, dass er Opfer einer tückischen Macht und Mitstreiter gegen diese Macht ist.

In der von Bernfeld entworfenen Perspektive macht dieser Freispruch Sinn, da die Macht so monströs ist, dass sie der einzige Grund ist und alles andere überstrahlt. Sie geht „ihren brutalen Eigenweg“ (ebd.: 117) und alles andere ist nur „Überbau: Gesellschaft, Politik und Kultur“. Und diese soziale Macht ist selbst so immens, dass die zweite „Kräftegruppe“ (ebd.: 116) in der Erziehung, die psychologische Dynamik der familialen Individuation als „restlos ökonomisch bestimmt“ (ebd.) erscheint. Als einzige Ursache für die Phänomene der Welt bleibt nur die „Haßgesellschaft Kapitalismus“ (ebd.: 149).

Damit wird bei Bernfeld mit zweierlei Maß gemessen und mit zweierlei Deutungen von Sisyphos gearbeitet. Während die derzeitige Pädagogik „in Bausch und Bogen“ (ebd.: 113) mit Sisyphos als Symbol der „Überhebung“ (ebd.: 39) für die selbst erzeugte Vermessenheit zurecht mit Qualen bestraft wird – denn sie „lassen sich gefallen. Sie wollen nichts anderes“ (ebd.: 115) – wird (der Pädagoge) Sisyphos als quasi schuldunfähig freigesprochen und seine Vermessenheit mit der Übermacht und Alleinschuld des Kapitalismus entschuldigt. Der Deutungswechsel macht es notwendig, dass Tantalos die Rolle von Sisyphos übernimmt. Dabei interessiert letztlich nicht, was Sisyphos am Berg aus welchen Motiven macht. Ob ein Pädagoge unschuldig ist oder nicht, ob er zum Sisyphos erklärt wird oder zum Tantalos, hängt vielmehr – so könnte man zugespitzt sagen – an der Gesinnung: Ist er gegen den Kapitalismus, ist er Sisyphos, damit Opfer und seine Vermessenheit ist entschuldigt. Ist er das nicht und lässt sich die Überformung der Erziehung gefallen, so ist er Tantalos und wird zurecht bestraft.

Wendet man diese Logik auf die Theorie selbst an, so wird eine Selbstimmunisierungsstruktur sichtbar. Die Theorie Bernfelds setzt den Kapitalismus als Ursache für alles und besitzt mit dieser Annahme bereits die rechte Gesinnung, die sie immunisiert gegen eine problematische Vermessenheit der eigenen Theorie. Sprich: Auch wenn ihre Annahmen empirisch auf Widerspruch stoßen, muss sie diese nicht korrigieren, weil die dahinter liegenden theoretischen Fehlannahmen entschuldigt sind. Die Theorie kann den Felsblock der Gesellschaftskritik auf den Gipfel des sozialistischen Bergs wälzen, ohne dass sie sich selbst lächerlich und unnützlich oder gar von boshaften Göttern mit Mühsal und Erfolglosigkeit bestraft erscheint. Genau diese Selbstimmunisierung der Theorie lässt sich bei Freyberg an der Einrichtung in der Kritikrolle ablesen.

4 Grenzenlosigkeit der Erziehungswissenschaft. Oder: Formen der Selbstsabotage

Im Mythos des Sisyphos geht es am Beispiel des Todes um die menschliche Vermessenheit und Grenzenlosigkeit bzw. die fehlende Anerkennung konstitutiver Grenzen. Die hier analysierten schulpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Quellen nutzen durchweg das Motiv des Block-Hochrollens am Berg zur (Fremd-)Identifikation mit Tätigkeiten im pädagogischen Feld. Sisyphos' Frevel und die sich darin dokumentierende Vermessenheit zu Lebzeiten werden hingegen entweder gar nicht oder nur in der Analyse anderer Zugänge im pädagogischen Feld verwandt. Wenn Pädagog*innen oder die theoretischen Perspektiven mit der Sisyphosfigur identifiziert werden, geht dies darüber hinaus stets mit einer Abwandlung der Geschichte einher. Es geht in diesem Beitrag nicht darum, den Autor*innen Fehler in der Rezeption des Mythos nachzuweisen, sondern diese Abweichungen als eigenlogische Abweichungen der jeweils angelegten Perspektiven zu verstehen und diese Eigenlogiken als erziehungswissenschaftliche zu rekonstruieren. Die zentrale Pointe der folgenden Ausführungen ist, dass die Identifikationen mit Sisyphos zurecht erfolgen, weil sich in den Abweichungen Grenzüberschreitungen der erziehungswissenschaftlichen Theorien und Perspektiven dokumentieren und damit eine sisyphos'sche Vermessenheit, die gleichsam als sisyphos'sche Selbstsabotage verstanden werden kann.

4.1 Selbstsabotage durch unbegrenzte Zuständigkeit und Entkopplung von der Welt

Die Ausführungen Sieberts sind letztlich am inhaltlichen Festhalten an den Idealen der gescheiterten Bildungsreformen orientiert. Im zeitlichen Horizont der Umsetzung besteht Variabilität. Die eigentlichen Ziele und Ideale der Reform werden aber nicht infrage gestellt. Anders als z.B. bei Freyberg geht es nicht um spezifische Erziehungsverhältnisse, sondern um eine globale Bestimmung von Bildung und ein ebenso globales Festhalten an den undifferenziert behandelten Bildungsreformen. Passend dazu ist der Zuständigkeitsbereich der Pädagogik maximal ausgeweitet: alle gesellschaftlichen Problembereiche sollen und müssen (auch) durch die Pädagog*innen bearbeitet werden. Gleichsam entkoppelt sich diese Perspektive von der pädagogischen Praxis und ihrem Verstehen. Die Untersuchung des Scheiterns der Reformen in der pädagogischen Praxis spielt genauso wenig eine Rolle wie eine theoretische Durchdringung konkreter pädagogischer Verhältnisse. Operativ kann diese Schrift weder

als eine erziehungswissenschaftliche und damit auf Geltungsfragen gerichtete verstanden werden noch als eine pädagogische, die Fragen der praktischen Verwendbarkeit und Angemessenheit behandelt. Sie imitiert diese vielmehr und formuliert floskel- und parolenhafte Aussagen, deren Anschlussfähigkeit v.a. in Akklamationsarenen zu erwarten ist (vgl. Wernet i.d.B.). Die fehlende Anerkennung von Grenzen im Zuständigkeitsbereich (und vermutlich weiterer konstitutiver Momente) führt zu Idealen, die sich von der pädagogischen Praxis entkoppeln und nur durch Absehung realer pädagogischer Verhältnisse aufrechterhalten werden können. So wie die Situation des Sisyphos mit einem simplen Lächeln ins Positive umgedeutet wird, so realitätsfern sind auch die Ausführungen zur Bildung und die Empfehlung für die Pädagog*innen. Eine solche „Pädagogik im Wolkenkuckucksheim“ (Freyberg 2009: 63) beraubt sich durch die theoretischen Setzungen selbst der Möglichkeit, einen Beitrag zum eigentlichen Ziel zu leisten, pädagogische Verhältnisse zu reflektieren und mitzugestalten.

4.2 Selbstsabotage durch Akklamation

Die Bezugnahme von Combe auf Sisyphos, die vermutlich die häufigste ist und ihn zum „Berufsheilige[n]“ (Tenorth 2006: 582) der Lehrkräfte macht, fasst den Lehrerberuf als einen, der durch Mühe, Erfolglosigkeit und Sinnlosigkeit geprägt ist. Anstelle der Thematisierung von Vermessenheit werden Lehrkräfte in dieser Perspektive mit dem als Opfer verstandenen Sisyphos identifiziert. Das damit aufgerufene Thema der Ohnmacht der Pädagogen findet sich sowohl in den Anfängen der Pädagogen als auch der Pädagogik. Johannes Bilstein (2007) rekonstruiert z.B. bei Sokrates, dass die Selbstdarstellung von Bescheidenheit und Machtlosigkeit als Pädagoge mit einer „pädagogische[n] Gängelung [einhergeht], die zwar subtiler, keineswegs aber weniger ambitioniert ist“ (ebd.: 33). Hinter der Machtlosigkeit und dem „demonstrativen Opfergestus“ (ebd.) verbergen sich vielmehr „umso heftigere Wirkungsabsichten“ (ebd.). Die Konstruktion der Ohnmacht als „unausweichliche[m] Programm“ (ebd.: 39) ist also eine „Tarnung“ (ebd.: 33), die überdeckt, was in der Praxis wirklich passiert, und gleichzeitig aufgrund des Opferstatus „eine Art Eintrittskarte in ein Areal andauernder Gerechtigkeit“ (ebd.: 39).

In homologer Weise rekonstruieren Sandra Rademacher und Andreas Wernet (2015) an einem empirischen Beispiel der unterrichtlichen Missachtung eines Schülers durch die Lehrkraft, dass im nachträglichen normativ-floskelhaften Reden über die Praxis eine „Selbsterhöhung und Verklärung [erfolgen, die ...] in einer sinnstrukturellen Affinität zum handlungspraktischen Scheitern“ (ebd.: 162) stehen. Die Selbstbeschreibung der Lehrkraft markiert darin gerade nicht einen normativen Rahmen, der im Sinne eines Ideals die Praxis orientiert,

an der die Praxis aber notwendigerweise stets scheitert. Vielmehr ist das Reden eines, das die „Unzulänglichkeiten [der Praxis] verschleiert und beschönigt“ (ebd.: 163).

Gleichermaßen verhält es sich mit Sisyphos als „Berufsheilige[n]“ (Tenorth 2006: 582). Die floskelhafte Kopplung des Lehrkräfteberufs mit Sisyphos, die implizit allen Lehrkräften einen Opferstatus zuschreibt, legitimiert die Nicht-Veränderung trotz unprofessionellem Handeln und hilft damit auch hier Fehlformen unter dem Deckmantel der Opferbereitschaft zu tarnen. Denn diese (Fremd-)Identifikation mit Sisyphos bestärkt ein Narrativ der sich aufopfernden Lehrkräfte, das an anderer Stelle auch unter der Überschrift des Lehrer*innenjobs als „unmöglichen Beruf“ (Tenorth 2006: 584) verhandelt wird. Dadurch werden die Lehrkräfte ohne Ansehen ihrer konkreten Ausgestaltung nur bereits aufgrund der gestellten ‚unmöglichen‘ Anforderungen mit Legitimation ausgestattet. Zuständigkeit wird hier mit Können gleichgesetzt.

Auch bei Combe erzeugt dieser Sisyphos-Bezug eine Selbstsabotage und damit – so könnte man sagen – eine tragische Wendung. Denn genau diesen Unterschied zwischen professionstheoretisch abgebildeten Anforderungen des Lehrer*innenberufs und der mehr oder weniger professionellen Ausgestaltung thematisiert Combe und fordert die Lehrkräfte zu einer weiteren Professionalisierung auf. Mit dem global legitimierenden Bezug zu Sisyphos zu Beginn des Textes, der – so ist zu vermuten – Anschluss an die Lehrkräfte für die professionstheoretischen Überlegungen herstellen soll, untergräbt dieser sein eigenes Ansinnen aber in doppelter Weise selbst: Die Professionalisierungsanfragen des Textes können legitimerweise abgelehnt werden und gleichzeitig hilft das Narrativ der hohen Leidenbereitschaft die Fehlformen zu überdecken.

Eine homologe Form der Selbstsabotage von Professionalisierungsanliegen durch akklamative Anschlüsse an die Praxis zeigt sich auch bei Arnold und Arnold-Haecky. Durch die Herstellung bzw. Aufrechterhaltung eines Anschlusses an Lehrkräfte wird sowohl die eigentliche Kritik von den Lehrkräften abgewendet als auch der professionstheoretisch angestrebte Perspektivwechsel in eine Veränderung der Blickrichtung banalisiert. Ebenso statten der Text und die dahinterliegende Fortbildung die Lehrkräfte mit Legitimation aus, die sich dem wissenschaftlich verbürgten systemischen Ansatz verschreiben können, ohne eine solche Perspektive einnehmen und damit ggf. etwas an ihrer Praxis verändern zu müssen. Sie erhalten Professionalität signalisierende Symbole, die wiederum dazu beitragen können, dass pädagogische Fehlformen trotz ihrer Unzulänglichkeit überdeckt werden können.

Die Professionalisierungsansinnen sabotieren sich hier selbst im Versuch, die eigenen Ideen anschlussfähig an die pädagogische Praxis zu machen, indem sie für den erfolgreichen Anschluss den eigenen theoretischen Setzungen zuwiderhandeln. Darin dokumentiert sich eine fehlende Anerkennung der Grenzen der Anschlussfähigkeit innovativer wissenschaftsbasierter Pädagogik

und damit eine unzureichende Autonomie der Pädagogik, sich über die (Erziehungs-)Wissenschaft zu legitimieren. Der Gewinn der eigenen Perspektive kann nicht aus sich heraus bzw. aus dem Anschluss an die Wissenschaft begründet werden, sondern macht sich allzu abhängig vom Anschluss in der Praxis und sabotiert sich darüber selbst.

4.3 Selbstsabotage durch Ablehnung der Gesellschaft

Mit Freyberg und Bernfeld zeigt sich eine theoretische Perspektive, die Kritik an der Gesellschaft, ihrer Erziehungsformen und ihrer Pädagogiken übt, und dabei in dieser Rolle verbleibt. Damit leistet sie einen erziehungswissenschaftlichen Beitrag zur Kritik an Bildungseinrichtungen, der Bildungspolitik, pädagogischer Praxis sowie anderer erziehungswissenschaftlicher Ansätze. Die Rekonstruktionen zur Verwendung von Sisyphos legt aber eine Selbstimmunisierungsstruktur offen: Die antikapitalistische Perspektive koppelt die Frage der Kritik an das Verhältnis zum Kapitalismus und stellt damit die Gesinnungsfrage. Ist man gegen das System, steht man außerhalb der Kritik. Verhält man sich bejahend oder auch nur indifferent, ist man Teil des Überbaus und dient, ob gewollt oder ungewollt den Kapitalinteressen. Diese Perspektive kennt also einen Ort der Unschuld – Sisyphos wird bei Bernfeld letztlich freigesprochen – und operiert selbst von diesem Ort der (theoretischen) Unschuld aus (vgl. Luhmann 1988).

Auch dies ist aber nicht einfach ein Gewinn oder privilegierter Standpunkt, sondern kann ebenfalls als Form der Selbstsabotage verstanden werden: Zum einen entkoppelt sich diese Perspektive von der pädagogischen Praxis, da die Frage guter Praxis zur Gesinnungsfrage im Reden darüber verkürzt wird. Hierin kann ähnlich den obigen Ausführungen zur Tarnung und Verklärung ein Moment der Überdeckung pädagogischer Fehlformen gesehen werden. Zum anderen und folgerichtig zur Entkopplung vom pädagogischen Geschehen ist die konkrete Gestaltung und Reform der Praxis oder eine Entwicklung einer bestimmten Art von Pädagogik stets noch kein relevantes Projekt. Gemäß der Losung ‚Es gibt keine richtige Erziehung in der falschen Gesellschaft‘ lohnt es nicht, an einer Ausgestaltung einer „neue[n] Erziehungsstruktur“ (Bernfeld 1973: 153) in Form einer sozialistischen Pädagogik und konkreter Erziehungsformen zu arbeiten, solange noch kapitalistische Verhältnisse bestehen.

Durch eine fehlende Anerkennung der bestehenden Gesellschaft nicht als unveränderliches Faktum, wohl aber als Arbeitsprämisse schafft diese Perspektive einen Ort der Unschuld, der ihr Kritik ermöglicht und gleichzeitig den Zugang zum angestrebten Auf- und Ausbau einer Pädagogik verstellt. Denn diese Perspektive erkennt zwar die Grenzen der Zuständigkeit und der Einflussmöglichkeit der Pädagog*innen auf die Gesellschaft (vgl. ebd.: 119-123).

Sie verkennt aber die Ausgestaltungsmöglichkeiten innerhalb der bestehenden Verhältnisse, da sie sich die Unschuld der eigenen Perspektive mit der Entkopplung von der schuldigen Welt erkaufte. So verbleibt sie – wenn man so will – eine ‚halbierte‘ Erziehungswissenschaft, die fortwährend den Kritikblock hochrollt, sich aber selbst tendenziell der pädagogischen Nützlichkeit beraubt.

5 Reflexion und Ausblick: Arbeit am Gewinn von Grenzen

Der Beitrag zeichnet anhand der Verwendung des Mythos des Sisyphos Formen der Missachtung von Grenzen der Erziehungswissenschaft und ihre Folgen nach: Wer die Grenzen der Einwirk- und Zuständigkeitsbereiche von Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik verkennt, wird auch in der eigenen Perspektive und konkreten Bearbeitungen tendenziell unspezifisch bis hin zu floskelhaft. Wer nicht die Grenzen der Anschlussfähigkeit wissenschaftsbasierter Pädagogik an Lehrkräfte anerkennt, untergräbt und verwässert die eigene Theorie. Und wer die Grenzen der bestehenden Gesellschaft nicht zum Ausgangspunkt der Reformperspektive macht, behindert sich letztlich selbst in der Möglichkeit, eine an realen Verhältnissen ansetzende Pädagogik zu entwickeln. D.h. die hier ausgeführten Problematisierungen sind nicht einfach ein Urteil eines externen Beobachters, der die Theorien als fehlerhaft und unzureichend oder gar lächerlich und unnützlich bewertet. Vielmehr zeigen sich als Folgen der Missachtung konstitutiver Grenzen Formen der Selbstsabotage, indem die Perspektiven ihre eigenen Ziele untergraben. Bernfelds Vermutung, dass „die Pädagogik [...] vielleicht die Zukunft, die sie verspricht“ (Bernfeld 1973: 11), verhindert, bewahrheitet sich demnach.

In diesen verschiedenen letztlich ‚tragischen‘ Formen der Selbstsabotage wird zusammengefasst das Problem einer unzureichenden „Limitationalität“ (Baecker 2006: 28) der Erziehungswissenschaft sichtbar und damit das Thema der Autonomie der Erziehungswissenschaft virulent (vgl. Baecker 2004, 2006). Das Thema der unzureichenden Limitationalität und der Folge der Selbstsabotage ließe sich an weiteren Themenfeldern fortsetzen: z.B. an Ideen von Inklusion, die Exklusion kategorial verleugnen und nur umso zugespitzter exkludieren (vgl. Ludwig 2022), am Beispiel der wiederholten Illusionen einer leistungsfreien Schule, die umso unnötiger beschämt (vgl. Goldmann 2023a) oder Digitalisierungshoffnungen, die technische Machbarkeit von Lehren und Lernen und einer „Überwindung des Technologiedefizits“ (Buck/Koinzer 2020: 188) phantasieren und nicht-technische Momente der Hilfestellung ausblenden. Stattdessen müsste es um zwei Dinge gehen, die sich jedoch gegenseitig bedingen.

Erstens müsste die Erziehungswissenschaft analog zur obigen Forderung nach einer kritischen Distanz zur Praxis auch selbstkritisch die eigene Vermessenheit in ihren Theorien benennen und dabei anerkennen, dass die akklamativ-floskelhaften Banalisierungen von Praxis, die sich zahlreich in den wissenschaftlich legitimierten Programmatiken finden lassen, Teil der sisyphos'schen Struktur sind. Sie erzeugen zwar in den gesellschaftlichen Akklamationsarenen unmittelbar Anschluss, sie blenden aber stets konstitutive Grenzen aus, die wiederum Ansprüche an die Lehrkräfte formulieren, die zu einem Erleben von Mühsal und Erfolglosigkeit beitragen. Die sichtbare Folge ist das Reklamieren des Opferstatus und damit der sisyphos'sche Stillstand. Die allzu simplen Programmatiken bewirken folglich gerade keine Veränderung, sondern behindern diese. Fehlende Limitation führt also auch in der Erziehungswissenschaft zur Selbstabotage.

Und zweitens müsste es darum gehen, über einen umfassenden und konsistenten Ausbau von Schul-, Organisations-, Unterrichts- und Erziehungstheorie der Erziehungswissenschaft „ihre Grenzen zu gewinnen“ (Luhmann 1974: 67, Herv. DG) und „innerhalb ihrer Grenzen an einem problemgenauen Ausbau ihrer Möglichkeiten zu arbeiten“ (Baecker 2004). Ein solcher Ausbau kann hier selbstredend nicht ausgeführt werden. Dieser Beitrag – und andere in diesem Band sowie zahlreiche Beiträge in den unterschiedlichen Feldern erziehungswissenschaftlicher Forschung – liefern aber Hinweise, welche Grenzen es theoretisch abzubilden und damit in die erziehungswissenschaftliche Theorie einzubinden gilt. Zu betonen ist hier m.E., dass sich dies nicht in einem rein erziehungswissenschaftlichen bzw. soziologischen Verstehen von Grenzen der Erziehung und der Erziehungswissenschaft erschöpfen darf, sondern auch in Form einer Ausgestaltung einer praktischen Pädagogik münden muss – und damit einem „problemgenauen Ausbau ihrer Möglichkeiten“ (ebd.). Es müsste z.B. nicht nur darum gehen, Unterricht komplexer in seiner Gesellschaftlichkeit, Organisationsförmigkeit und Interaktionshaftigkeit und damit seinen Grenzen zu verstehen – gerade in diesem Feld sind in den letzten 15 Jahren zahlreiche Beiträge entstanden (vgl. Proske/Rabenstein 2018) –, sondern auch daran anschließend an Didaktiken gearbeitet werden (vgl. Goldmann 2023b). So könnte es sein, dass man neue Formen des Unterrichts und der Didaktik entdeckt und entwickelt, die weder eine Veränderung der Gesellschaft (z.B. Abschaffung des Kapitalismus) oder die Flucht vor ihr (Stichwort: reformpädagogische Internate) bedürfen noch eine Veränderung des Bildungssystems (z.B. Einführung von Gemeinschaftsschulen), von Einzelschulen (z.B. über Schulentwicklung) oder der Unterrichtsorganisation (z.B. über Individualisierung), sondern innerhalb bestehender Strukturen agieren können, und dennoch sowohl ein Beitrag zum gesteigerten Lernen wie auch zu schulpädagogischen Wertpräferenzen (z.B. Inklusion, Demokratiebildung, Partizipation) leisten (vgl. Goldmann i.E.).

Literatur

- Arnold, Rolf (2009): Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Arnold, Rolf/Arnold-Haucky, Beatrice (2009): Der Eid des Sisyphos. Eine Einführung in die Systemische Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Baecker, Dirk (2004): Die Bildung kennt ihre Grenzen nicht. In: Die Tageszeitung: taz (Ausgabe vom 2004). S. 18.
- Baecker, Dirk (2006): Erziehung im Medium der Intelligenz. In: Ehrenspeck, Yvonne/Lenzen, Dieter (Hrsg.): Beobachtungen des Erziehungssystems. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 26-66.
- Bernfeld, Siegfried (1973): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bilstein, Johannes (2007): Ohnmacht als Programm. In: Brumlik, Micha/Merkens, Hans (Hrsg.): Bildung Macht Gesellschaft. Verlag Barbara Budrich. S. 31-42.
- Buck, Marc Fabian/Koinzer, Thomas (2020): Zwischen Vermittlung und Versagung. Überlegungen zum Technologiedefizit in Zeiten der Digitalisierung. In: Buck, Marc Fabian/Drerup, Johannes/Schweiger, Gottfried (Hrsg.): Neue Technologien – neue Kindheiten? Ethische und bildungsphilosophische Perspektiven. Stuttgart: J.B. Metzler. S. 183-196.
- Camus, Albert (2000): Der Mythos des Sisyphos: Ein Versuch über das Absurde. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Combe, Arno (1997): Der Lehrer als Sisyphus. Zur Theorie einer pädagogischen Handlungslehre - oder: vom hohen Preis der schnellen Sicherheit. Pädagogik (Weinheim). S. 10-14.
- DIE ZEIT (2024): Titelthema „Höllensjob Lehrer?“. 7, S. 11-14.
- Drewermann, Eugen (2015): Grenzgänger. Rebellen, Frevler und Heroen in antiken Mythen. 1. Auflage. Ostfildern: Patmos Verlag.
- Freyberg, Thomas von (2009): Tantalos und Sisyphos in der Schule: zur strukturellen Verantwortung der Pädagogik. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Goldmann, Daniel (2023a): Inklusion, Exklusion, Selektion. Zur (Un-)Hintergebarkeit von Differenz in Schule und Unterricht am Beispiel des Offenen Unterrichts in der Grundschule. In: Sturm, Tanja/Balzer, Nicole/Budde, Jürgen/Hackbarth, Anja (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung. Opladen: Barbara Budrich. S. 139-156.
- Goldmann, Daniel (2023b): „Vom Kopf auf die Konflikte stellen“ – Grundzüge einer ‚rekonstruktiven‘ Didaktik. In: Wernke, Stephan/Zierer, Klaus (Hrsg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2022/2023. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 45-58.
- Goldmann, Daniel (i.E.): Eine postheroische Didaktik. Systemtheoretische und philosophische Grundlegungen einer un stetigen Lehrweise. In: Emmerich, Marcus/Dobmeier, Florian (Hrsg.): Operativität - Erziehung - Differenz. Systemtheoretische, praxistheoretische und phänomenologische Anschlüsse an Operative Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS.

- Gräsel, Cornelia/Fussangel, Kathrin/Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52(2), S. 205-219.
- Homer (2014): Ilias. Griechisch - deutsch. 16. Aufl. Berlin: Akademie Verlag.
- Kerényi, Karl (1997): Die Mythologie der Griechen: Die Heroen-Geschichten, Bd. 2. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ludwig, Lena (2022): „Genau, er ist Deko“ – De-Thematisierungs- und Maskierungspraktiken im Unterricht eines inklusiven Gymnasiums. In: Zeitschrift für Pädagogik 68(6), S. 827-845.
- Luhmann, Niklas (1974): Soziologische Aufklärung. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 1. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Opladen: Westdt. Verl. S. 66-91.
- Luhmann, Niklas (1988): Njet-Set und Terror-Desperados. In: Die Tageszeitung: taz (Ausgabe vom 4. August 1988). S. 11-12.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marneros, Andreas (2017): Homers Odyssee psychologisch erzählt. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Meseth, Wolfgang. 2011. Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Zweck- und Wertrationalität. Überlegungen zum Normativitätsproblem der empirischen Unterrichtsforschung. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 31(1), S. 12-27.
- Nassehi, Armin (2008): Rethinking functionalism. Zur Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 79-106.
- Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (2018): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Klinkhardt.
- Rademacher, Sandra/Wernet, Andreas (2015): Pädagogik zwischen Selbsterhöhung, Missachtung und Verklärung. In: Rademacher, Sandra/Wernet, Andreas (Hrsg.): Bildungsqualen. Wiesbaden: Springer. S. 139-165.
- Seidensticker, Bernd/Wessels, Antje (2001): Mythos Sisyphos: Texte von Homer bis Günter Kunert. Leipzig: Reclam Leipzig.
- Siebert, Horst (1992): Bildung im Schatten der Postmoderne: Von Prometheus zu Sisyphos. Frankfurt am Main: VAS-Verlag für Akademische Schriften.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(4), S. 580-597.
- Zubke, Friedhelm (1995): Der Mythos des Sisyphos als Symbol für pädagogische Arbeit. In: Bildung und Erziehung. 48(2), S. 205-215.