

Herrmann, Ulrich

**"Tatbestands-Gesinnung" und "Rationalisierung" - "die Institution erzieht" und der "soziale Ort". Siegfried Bernfelds Kritik der Pädagogik und Erziehungswissenschaft im "Sisyphos" (1925) im wissenschaftsgeschichtlichen Kontext**

*Tübingen 2025, 29 S.*



Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Ulrich: "Tatbestands-Gesinnung" und "Rationalisierung" - "die Institution erzieht" und der "soziale Ort". Siegfried Bernfelds Kritik der Pädagogik und Erziehungswissenschaft im "Sisyphos" (1925) im wissenschaftsgeschichtlichen Kontext. Tübingen 2025, 29 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-322558 - DOI: 10.25656/01:32255

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-322558>

<https://doi.org/10.25656/01:32255>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

#### Kontakt / Contact:

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Ulrich Herrmann

„Tatbestands-Gesinnung“ und „Rationalisierung“ –  
„die Institution erzieht“ und der „soziale Ort“

Siegfried Bernfelds Kritik der Pädagogik und Erziehungswissenschaft  
im „Sisyphos“ (1925) im wissenschaftsgeschichtlichen Kontext

*„Man kann niemand zwingen, die Alten für klassisch zu halten  
oder für alt, das hängt zuletzt von Maximen ab.“  
„Jeder hat noch in den Alten gefunden, was er brauchte oder wünschte;  
vorzüglich sich selbst.“  
Friedrich Schlegel: Athenäums-Fragmente (1798)*

Bernfelds vor 100 Jahren erschienene Polemik „Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung“<sup>1</sup> kann auf verschiedene Weise historisch kontextualisiert werden: in der Geschichte der Psychoanalyse bzw. der Psychoanalytischen Pädagogik<sup>2</sup>, der marxistischen Soziologie<sup>3</sup>, der Schulpolitik<sup>4</sup>, in der damaligen Debatte über die „Grenzen der Erziehung“<sup>5</sup>. Oder wissenschaftsgeschichtlich im Hinblick auf einige seiner zentralen Kritikpunkte, die er der dama-

---

<sup>1</sup> Ulrich Herrmann: Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung. In: Pädagogische Rundschau 79 (2025), H. 1, S. 3-13.

<sup>2</sup> Ansatzweise Reinhard Fatke: „Rationalisierung der Erziehung“? Kritische Anmerkungen zu Siegfried Bernfelds Programm einer ‚Psychoanalytischen Pädagogik‘. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 5 (1993), S. 78-94. S. auch Anm. 46, 97.

<sup>3</sup> S. Anm. 85.

<sup>4</sup> Referenztext wäre Bernfelds „Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf“ von 1928 gewesen, jetzt in: Werke Bd. 8 (2016), S. 75-171 und einem umfangreichen Anhang mit zeitgenössischen Materialien zum Thema „Schulkampf“ (S. 199-403) sowie zeitgenössischen Besprechungen des Werkes (S. 405-433). – Ein frühes Dokument für diese Diskussion: Manfred Liebel: Siegfried Bernfeld und seine Funktion im Klassenkampf. In: Das Argument 12 (1970), H. 1 (= 56 der Gesamtreihe), S. 41-46. Liebel gibt die Perspektive vor: Bernfeld warne vor „reformistischen Holzwegen“ (S. 46). Worin diese bestanden, vgl. Herrmann 2020 (Anm. 21). – Bernfelds Schriften werden nach der Werkausgabe in 12 Bänden, hrsg. von Ulrich Herrmann, im Psychosozial-Verlag Gießen (2010-2022) zitiert (Bd. Nr., Ersch.jahr, Seite). Seitenzahlen in () im Text beziehen sich auf „Sisyphos“ in Bd. 5 (2013). S. 11-130. – Bandtitel und Herausgeber wurden aus Umfangsgründen weggelassen.

<sup>5</sup> Peter Dudek: Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 1999, S. 81 ff.; vgl. auch den Hinweis von Bernfeld in seiner Vorbemerkung zur 2. Aufl. des „Sisyphos“ von 1928, jetzt in: Werke Bd. 5, S. 11-13. – Peter Drewek: „Grenzen der Erziehung“. Zur wissenschafts- und disziplingeschichtlichen Bedeutung des Grenzendiskurses in der Weimarer Republik. In: Peter Drewek, u.a. (Hrsg.): Ambivalenzen der Pädagogik. Weinheim 1995, S. 311-333. – Ulrich Herrmann: Von der Revolution der Schule zur Wiederentdeckung der Grenze. Zur Selbstrevision und Historisierung der deutschen Reformpädagogik in der Weimarer Republik. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 121-136. – Im Folgenden soll die „Grenzen“-Debatte nicht nachbuchstabiert werden, sie gehört überdies schon an den Anfang des modernen Denkens über Erziehung; vgl. Wilhelm Rein: Artikel „Erziehung, ihre Macht und ihre Grenzen“. In: Ders. (Hrsg.): Encyklopädi. HB der Pädagogik. Bd. 2 (1904), S. 578-583.

ligen akademischen Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft entgegengehalten hat. Letzteres ist die Absicht der folgenden Abhandlung.

## 1. „Sisyphos“ 1925

Polemik lebt vom rhetorischen Schwung; von unerwarteten und überzeugenden Pointen; von griffigen Behauptungen, die näherer Begründung überhoben scheinen; von einer Atmosphäre, die *per se* Zustimmung erzeugt und mit dieser Zustimmung eine Art Erweckungserlebnis verbindet, Teil einer *Community* geworden zu sein<sup>6</sup>; eine Polemik, die Zwischentöne und Einwände ausblendet. Solche Texte haben einen 3-K-Kontext: *kairos* (der „richtige Zeitpunkt“), Kontext (als Resonanzraum), *Community* (Gesinnungsgenossen) – sie erscheinen zur rechten Zeit, haben einen größeren politisch relevanten Kontext, sie organisieren bzw. festigen eine *Community* aktiver Gleichgesinnter.<sup>7</sup>

### 1.1 *kairos*, Kontext, *Community*

Bernfelds „Sisyphos“ von 1925 war ein solcher Impuls: er kam zur rechten Zeit, denn eine Debatte über „die Grenzen der Erziehung“ war in vollem Gange, und sie einte eine (sozialistische) *Community*<sup>8</sup>, während der (konfessionelle, bildungsphilosophisch-geisteswissenschaftliche und der reformpädagogische) *Mainstream* der damaligen Universitäts-Pädagogik und der Reformpädagogischen Bewegung das Buch nicht zur Kenntnis nahm<sup>9</sup>.

---

<sup>6</sup> Vgl. die Beiträge von Reinhart Wolff, Christian Marzahn und Hans Thiersch im Anhang „Bernfeld wieder lesen“ in: Reinhard Hörster/Burkhard Müller (Hrsg.): Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds. Neuwied 1992, S. 216-230. – Außerdem: Reinhart Wolff: Wiederentdeckung und Aktualität Siegfried Bernfelds. Kongressbeitrag in: Dietrich Benner, u.a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 29) Weinheim 1992, S. 373-376, erweiterte Version in: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 5 (1993), S. 96-107. Hier spricht ein *community*-Mitglied voller Begeisterung über Bernfelds Denken und Wirken, ohne einen Hauch von kritischer Reflexion und Rückfrage. Dagegen Fatke (Anm. 2) und Göppel (Anm. 45).

<sup>7</sup> Dieses 3-K-Verständnis eines Textes bzw. einer „Bewegung“ verdanke ich dem Tübinger Theologen Jürgen Moltmann† mit Hinblick auf die Politische Theologie und die Theologie der Befreiung der 1960er- und 1970er Jahre; das gilt analog für „68“ und die Umweltthematik seit dem *Club of Rome*.

<sup>8</sup> Werke Bd. 5, Anhang S. 473-513 die zeitgenössischen Anzeigen des „Sisyphos“. Vgl. auch eine *Community* um „68“, Hinweise dazu Herrmann 2025 (Anm. 1 und 6).

<sup>9</sup> Als Beispiel: Wilhelm Flitner: Neue Arbeiten zur pädagogischen Theorie (1925), Zur pädagogischen Theorie (1926), Die pädagogische Grundhaltung (1930). Jetzt in Ders.: Ges. Schriften. Bd. 3 (1989), S. 201-210, 211-222, 223-236. Flitner nimmt an zwei Stellen hinweisend auf Bernfeld Bezug: (1) in: Die Pädagogische Bewegung und die Schule (1926), jetzt in: Ges. Schriften. Bd. 4 (1987), S. 26-35, dort S. 33 auf Bernfelds Studie „Das dichterische Schaffen der Jugend“ (jetzt Werke Bd. 6); (2) in: Neue pädagogische Literatur (1928), jetzt in: Ges. Schriften. Bd. 12/I (2014), S. 315-325, mit Erwähnung (S. 324) von Bernfelds Beitrag zur Großstadtjugend auf einer Tagung 1927 des „Bundes Entschiedener Schulreformer“, Text von Bernfeld jetzt in: Werke Bd. 4, S. 227-237. – Auch das Handbuch der Pädagogik, hrsg. von Herman Nohl und Ludwig Pallat, erwähnt Bernfeld in Bd. I (1933, in:

Aber was ist, wenn *kairos* und Kontext verschwinden? Kann dann *Community* überleben und den 3-K-Impuls weitertragen? Wohl kaum. Er kann aber revitalisiert werden, wenn eine spätere analoge 3-K-Situation darauf Bezug nimmt. Um 1968 suchte eine Berliner Gruppe „kritischer“ Pädagogen nach der vergessenen, verdrängten Psychoanalytischen Pädagogik der Vorkriegszeit. In der „linken“ Sozialpädagogik wurden die im „Sisyphos“ aufgeworfenen Fragen als unerledigt und ihre Beantwortung als dringlich wahrgenommen und in der Kinderladenbewegung praktisch beantwortet.<sup>10</sup> Aber erst die Raubdrucke in der Berliner Studentenbewegung und dann vor allem die dreibändige Auswahl von Bernfeld-Schriften unter dem (irreführenden) Titel „Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse“ erzeugte eine erneute 3-K-Situation<sup>11</sup>; denn der erste Neudruck des „Sisyphos“ (1967) in der Reihe Theorie bei Suhrkamp war gar keiner pädagogischen Absicht entsprungen, sondern ging auf Pläne besonders von Alexander Mitscherlich zurück, Bernfelds Werke wieder zugänglich zu machen.<sup>12</sup> Überraschend avancierte der „Sisyphos“ zum „Klassiker“ und *bestseller*. Die polemischen Zuspitzungen von damals wurden zu „kritischen“ Argumentationsfiguren von heute, die unerledigten Probleme von damals zur permanenten Ermächtigung einer dogmatischen Fundamentalkritik am *Mainstream* erklärt. Historische Kontexte und Erfahrungen wurden ausgeblendet. Mit dem Verschwinden dieser 3-K-Situation „68“ hinterließ der „Sisyphos“ einige Stichwörter („Narrative“), die sich als herausfordernd erwiesen, aber im Wesentlichen nur zum kommentarlosen Überleben des Buches in Literaturverzeichnissen führten.<sup>13</sup>

## 1.2 Der zeitgenössische Diskussionskontext über die Grenzen der Erziehung

Um das Jahr 1925 war eine thematisch vielgestaltige und energische Debatte über das Selbstverständnis der zeitgenössischen akademischen Pädagogik und der reformpädagogischen Praxis im Gange, darunter eine kritische Selbstreflexion der philosophischen und kulturellen Selbstbegründungen sowie Besinnung auf praktische Möglichkeiten und Grenzen pädago-

---

Herman Nohl: Die pädagogische Bewegung, S. 302-374) lediglich kommentarlos S. 373 (Kinderheim Baumgarten 1921, Schulgemeinde 1928) sowie in Bd. II (1929, Oswald Kroh: Fehlentwicklung des Kindes unter dem Gesichtspunkt der psychoanalytischen Schule, S. 235-252; S. 239: Psychologie des Säuglings), ansonsten vor allem Sigmund Freud und für die Pädagogik Oskar Pfister und Alfred Adler.

<sup>10</sup> Vgl. die genannten Autoren in Anm. 6.

<sup>11</sup> Hrsg. von Lutz von Werder und Reinhardt Wolff. Frankfurt/M. 1969 (u.ö.), „neu eingerichtet“ (Bd. 2 wurde erweitert) als TB-Ausgabe bei Ullstein Frankfurt/M. 1974. – Wolff 1993 (Anm. 6), S. 98.

<sup>12</sup> Peter Dudek: „Er war halt genialer als die anderen.“ Biographische Annäherungen an Siegfried Bernfeld. Gießen 2012, S. 18, 361.

<sup>13</sup> Vgl. Dudek (Anm. 12), S. 17-35: Vom Außenseiter zum Klassiker? – Diese Feststellung gilt sogar für das „Handbuch Kritische Pädagogik“. Hrsg. von Arnim Bernhard, u.a.. Weinheim/Basel 2018; leider ohne Register, so dass nur die Literaturverzeichnisse durchgesehen wurden: knapp 10 Nennungen des „Sisyphos“, nur einmal mit substantieller Bezugnahme bei Wolfdietrich Schmied-Kowarzik in seinem Artikel „Pädagogik als gesellschaftskritische Wissenschaft“ (S. 50 f.).

gischer Praxis, besonders in bildender und erziehender Absicht in der öffentlichen Schule, befördert durch die große Zahl von Reformschulen in Deutschland.<sup>14</sup> Maßgebliche Periodika waren: seit 1921 „Die Neue Erziehung“, Organ des sozialdemokratischen „Bundes Entschiedener Schulreformer“ (gegründet 1919, geleitet von Siegfried Kawerau, Paul Oestreich<sup>15</sup> und Franz Hilker); 1922 „Das werdende Zeitalter“ (deutsche Ausgabe geleitet von Elisabeth Rotten und Karl Wilker, die englische und die französische von Beatrice Ensor bzw. Adolphe Ferrière), internationales Organ des „Weltbundes für die Erneuerung der Erziehung“ (*New Education Fellowship*); seit 1925 erschien „Die Erziehung“ („Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung [sic] in Wissenschaft und Leben“, herausgegeben von Aloys Fischer, Theodor Litt, Herman Nohl und Eduard Spranger mit Gründungs-Schriftleiter (und kurz darauf Mitherausgeber) Wilhelm Flitner<sup>16</sup> mit regelmäßigen Berichten „Aus der pädagogischen Bewegung“; seit 1926 die „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ (herausgegeben von Heinrich Schneider und Ernst Meng). Hinzu kamen aktuelle Stellungnahmen, u.a. von Max Frischeisen-Köhler: Über die Grenzen der Erziehung (Leipzig 1919), Ernst Grisebach: Die Grenzen des Erziehers und seiner Verantwortung (Halle/S. 1924), Wilhelm Paulsen: Die Überwindung der Schule (1926), Kurt Zeidler: Die Wiederentdeckung der Grenze (Jena 1926), Friedrich Delekat: Von Sinn und Grenzen bewusster Erziehung (Leipzig 1927), Theodor Litt: Führen oder Wachsenlassen (Leipzig 1927). Anfang Oktober 1926 fand in Weimar ein Kongress statt, auf dem die unterschiedlichen Positionen aufeinandertrafen.<sup>17</sup>

Wilhelm Flitner analysierte die Lage in seiner Abhandlung „Die drei Phasen der Pädagogischen Reformbewegung und die gegenwärtige Lage“ von 1928<sup>18</sup>. Die erste Phase ging von der Kunsterziehungsbewegung aus (Alfred Lichtwark), führte zur Arbeitsschulbewegung (Hugo Gaudig, Paul Oestreich) und zur staatsbürgerlichen Erziehung (Georg Kerschensteiner), zur Entstehung und Verbreitung der Landerziehungsheime (Hermann Lietz), einem neuen Verständnis von Kindsein (William Stern, Bernfelds Mentor), Leben und Lernen in der Schule

---

<sup>14</sup> Hanno Schmitt: Topographie der Reformschulen in der Weimarer Republik. Perspektiven ihrer Erforschung. In: Ullrich Amlung, u.a. (Hrsg.): „Die alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt/M. 1993, S. 9-31 (mit mehreren Karten).

<sup>15</sup> Er widmete 1926 dem „Sisyphos“ eine knappe, wohlwollend distanzierte Würdigung des „Sisyphos“, jetzt in: Werke Bd. 5, S. 490 f.

<sup>16</sup> Der Ankündigungstext mit ausführlichem Programm jetzt in Flitners Ges. Schriften, Bd. 12/1, S. 300-302, dazu auch Bd. 12/2, S. 943-945 mit dem Ankündigungstext von Spranger.

<sup>17</sup> Georg Ried (Hrsg.): Die moderne Kultur und das Bildungswesen der deutschen Schule. Leipzig 1927. Dort besonders der Vortrag von Theodor Litt: Die gegenwärtige pädagogische Lage und ihre Forderungen (S. 1-11). – Bericht von Wilhelm Flitner in: Ders.: Begrenzung und Sachlichkeit (1927). Jetzt in: Ges. Schriften, Bd. 4, S. 36-39.

<sup>18</sup> Jetzt in: Ders.: Ges. Schriften. Bd. 4, S. 232-242. – S. auch Anm. 9.

(Berthold Otto), und im Hintergrund gestützt durch die für die nächste Generation prägenden Erfahrungen der Jugendbewegung für die Schulentwicklung und die Sozialarbeit nach dem Ersten Weltkrieg (die Gilde Soziale Arbeit). Die zweite Phase, die kurz vor dem Weltkrieg einsetzte, brachte die Entfaltung der Pädagogischen Bewegung in Theorie und Praxis, Schulreform, Sozialarbeit, Erwachsenenbildung u.a.m. und in der Euphorie der freigesetzten Kräfte auch so manche Überschreitung jener Grenzen, die auch das entschiedenste Erziehungsbemühen nicht überschreiten kann und deshalb auch nicht ignorieren sollte. Eine dritte Phase – Selbstkritik – setzte daher seit 1924 sehr deutlich ein, die Flitner eingehend analysiert<sup>19</sup> (denn es war die Klärungsphase seiner eigenen Selbstfindung als akademischer Pädagoge).

Wer sich in die aktuellen Debatten einbringen wollte, hatte also vorab eine enorme Orientierungsarbeit zu leisten. Es ist nicht feststellbar, ob und wie sich Bernfeld dieser Arbeit unterzogen hat; vermutlich konnte er es gar nicht, denn seine Lebensumstände waren um 1925 denkbar prekär<sup>20</sup>, und seine größeren (Publikations-)Vorhaben betrafen ganz andere Themen: Beiträge zur Jugendforschung sowie zur Psychologie des Säuglings. Außerdem hatte sich zu diesem Zeitpunkt entschieden, dass er nicht, wie erhofft, in eine pädagogisch-praktische verantwortliche Leitungstätigkeit im „Roten Wien“ würde berufen werden: die Positionen waren von Adlerianern besetzt<sup>21</sup>, weshalb Bernfeld als Adler-Kritiker<sup>22</sup> und als treuer Freudianer keine Chance bekam, egal wofür; denn er war überdies pädagogisch-theoretisch und -praktisch nicht ausgewiesen.<sup>23</sup>

---

<sup>19</sup> Hier S. 237-242.

<sup>20</sup> Dudek 2012 (Anm. 12), hier S. 248 ff. – Bernfeld hatte nur im Exil in San Francisco als Lehranalytiker regelmäßige Einkünfte. Zuvor war er „Schriftsteller“, wie er sich selber bezeichnete, Karl Mannheim hätte ihn zur „freischwebenden Intelligenz“ gezählt.

<sup>21</sup> Bernfeld schrieb in der Rückschau (1952): „Um 1920 [...] brach um uns herum in Deutschland und Österreich die erwartete kulturelle Revolution aus. Psychologen, Erzieher, Sozialarbeiter, die gesamte Jugendbewegung, Erziehungsinstanzen der sozialistischen Parteien und der neuen demokratischen Regierungen – sie alle orientierten allmählich ihre Aktionen, Ideen und sogar Institutionen an psychoanalytischen Richtlinien, die allerdings im Allgemeinen den etwas seichten Adlerschen Theorien entstammten.“ (Jetzt in: Werke Bd. 5, S. 430 f.). Zu Bernfelds Differenz zu Alfred Adler vgl. (1) über Adler (1928), in: Werke Bd. 5, S. 209 f.; (2) Die Individualpsychologie Adlers, die Sozialwissenschaften und die Psychoanalyse. Aus dem Nachlass, jetzt in: Werke Bd. 10, S. 521-556. – Vgl. Ulrich Herrmann: Transitionen und Visionen für das Bildungs- und Schulwesen im Bundesland Wien am Beginn der ersten österreichischen Republik. In: Andrea De Vicenti, u.a. (Hrsg.): 1918 in Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn 2020, S. 251-268, hier S. 258-264.

<sup>22</sup> Vgl. Register Werke Bd. 10, außerdem darin aus dem Nachlass: Die Individualpsychologie Alfred Adlers, die Sozialwissenschaften und die Psychoanalyse (undatiert, Ende der 1920er-Jahre), S. 521-556.

<sup>23</sup> Das muss immer mitbedacht werden trotz seiner Erfahrungen im Kinderheim Baumgarten (1921, jetzt Werke Bd. 4): Bernfeld war Leiter und Organisator, nicht praktisch involvierter Erzieher (dokumentiert ist lediglich sein zeitweiliger Vorsitz in der Schulgemeinde [Werke Bd. 4, S. 391-399]. Sein Leitbild der Herbeiführung und Beobachtung von erfolgreicher Selbstorganisation von „Triebverhalten“ unter positiv veränderten Bedingungen war zwar durchaus ein „ernsthafter Versuch mit Neuer

Aber ob und wie weit Bernfeld sich für Niederschrift des „Sisyphos“ kundig gemacht hat, ist im Grunde belanglos. Flitner hat ganz richtig bemerkt, dass Kritiker stillschweigend (!) das Kritisierte voraussetzen müssen, auch bei ihren Lesern.<sup>24</sup> Das trifft auch auf Bernfeld zu; denn er war einer der Akteure der Jugendbewegung im Kampf um die Schulreform, desgleichen im „Schulkampf“ der 1920er-Jahre. Er musste es nicht als seine Aufgabe ansehen, die „alte Schule“ nachzuzeichnen – sie konnte als bekannt vorausgesetzt werden –, sondern wollte für seine *alternative Sicht* der Dinge *werben*: die Erweiterung der Selbstbegründung der Pädagogik durch die Freudsche Psychoanalyse, die ideologiekritische marxistische Neuformulierung der Schultheorie sowie die entsprechende Revision ihrer Praxis (in der Erziehung: „Rationalisierung“ durch Ablösung der Fixierung auf die „Paargruppe“ und libidinöse Orientierung am Kollektiv; für die Schule dargelegt in der 1929 erschienenen Schrift „Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf“<sup>25</sup>). Bernfeld wollte sich – demzufolge völlig berechtigt – gar nicht erst auf die (akademischen) Diskussionen und Programmatiken oder die zahlreichen Praxisdokumentationen einlassen<sup>26</sup>, zumal sie gar nicht auf Aspekte eingingen, die Wilker und er in ihren Dokumentationen vom „Lindenhof“ und aus „Baumgarten“ in den Vordergrund gerückt hatten: die psychosozialen Prozesse im Umgang mit „Verwahrlosten“ als Extrembeispiele der „Neuen Erziehung“<sup>27</sup>.

---

Erziehung“ (so der Untertitel), ähnlich wie bei Karl Wilker im „Lindenhof“ oder August Aichhorn in Oberhollabrunn, aber das sozialpädagogische Motiv unterschied sich grundlegend von der schulisch-unterrichtlichen Umorganisation des Lernens und Lebens z.B. in den auf Hermann Lietz zurückgehenden Landerziehungsheimen. In der kurzen Zeit des Bestehens konnte das Kinderheim Baumgarten gar nicht bis in diese Dimensionen vordringen: das Heft über Unterricht von Bernfelds Schwester Lilly, die in Baumgarten als Lehrerin arbeiten sollte, enthält demzufolge auch keine Einträge (Faksimile in: Werke Bd. 4, S. 377 ff.). Eine Lehrkräftebesprechung vom 15.10.1919 behandelt nur Planungen (ebd. S. 380 f.).

<sup>24</sup> Anm. 9, hier S. 232. – Dass Bernfeld sich in der zeitgenössischen Literatur auskannte, belegt seine Bibliographie zu seinem Aufsatz von 1921 „Erziehung zu Arbeit und Gemeinschaft“, jetzt in: Werke Bd. 3, S. 255-267, hier S. 262-267.

<sup>25</sup> Jetzt in: Werke Bd. 8, S. 75-171, Thesen und Resümee S. 173-186. – Vgl. auch die entsprechende Schlussbemerkung von Bernfeld in: Der Irrtum des Pestalozzi (1926), jetzt in: Werke Bd. 5 (2013), S. 191-199, hier S. 199.

<sup>26</sup> Z.B. Fritz Jöde (Hrsg.): Pädagogik Deines Wesens. Gedanken zur Erneuerung (Der Mensch - Die Gemeinschaft - Der Geist) aus dem Wendekreis [Hamburger Lehrer]. Hamburg 1919. – Friedrich Schlünz: Die Entfesselung der Seele. Hamburg 1919. – Fritz Karsen (Hrsg.): Die deutschen Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme. Leipzig 1923; Ders. (Hrsg.): Die neuen Schulen in Deutschland. Langensalza 1924.

<sup>27</sup> Im Kinderheim Baumgarten übernahm Bernfeld als Instrument der Selbstregulation der Kinder und Jugendlichen aus Wynekens Freier Schulgemeinde Wickersdorf die Schulgemeinde (Werke Bd. 4, S. 391-404 die Protokolle) und das Schülergericht (dazu ebd. S. 405 ff. ein Dokument). Dazu und detailliert zu Baumgarten mit neuen Dokumenten Daniel Barth: Kinderheim Baumgarten. Siegfried Bernfelds „Versuch mit neuer Erziehung“ aus psychoanalytischer und soziologischer Sicht. Gießen 2010.

Soweit ein Blick auf *kairos* und *Kontext* 1925. Die Aufgabe des Historikers soll es nun sein, einige Positionen im „Sisyphos“ wissenschaftsgeschichtlich einzuordnen.

## 2. „Tatbestands-Gesinnung“

Der Pädagogik mangle es an „Tatbestands-Gesinnung“ im Sinne von „Wissenschaftlichkeit“ (19). Ein *Tatbestand* kann das Ergebnis einer gesicherten Erkenntnis über einen Sachverhalt sein. Der Begriff gehört in den Bereich der erkenntnistheoretischen oder empirischen Bemühungen (Wissenschaft), was als (unbezweifelbare) Tatsache (*factum* i.S. von „Wirklichkeit“) anzuerkennen bzw. insoweit geltende Konvention sei.<sup>28</sup> Ein Tatbestand konstituiert sich entweder aufgrund von *Tathandlungen*, oder er ergibt sich aus der „Natur“ (*evidence*) der Sache selbst (*evidence* i.S. von Beweis). Tatsachen, die auf *Tathandlungen* zurückgehen, müssen demzufolge im Hinblick auf ihr *Zustandekommen* und ihre *Folgen* qualitativ anders beschrieben, erklärt und verstanden werden als solche, die als „gegebene“ Sachverhalte (Gegenstände, „Dinge“) quantitativ durch Messen und Skalieren bestimmt und geordnet werden.

### 2.1 Empirie, Tatbestände, Tatsachen

Bernfeld spricht von einer erforderlichen „empirischen Basis“ für die Pädagogik (33). Welche „Empirie“, „Wirklichkeit“ ist gemeint und „Basis“ wofür? Welche „Tatbestände“ meint Bernfeld im „Sisyphos“ bzw. könnte er gemeint haben? Welche hat er übersehen, auf welche neu hingewiesen?

Bernfeld ist der Auffassung, dass sich die Grenzen der Erziehung (richtiger: des erzieherischen Handelns) sowohl aus *Tatsachen* (Sachverhalten) als auch aufgrund von *Tathandlungen* ergeben, nicht jedoch aufgrund von „Zielen, Wünschen und Absichten“ (19), die die Pädagogen als „Intuitionsschöpfungen“ (36 f.) erfunden hätten und nur als solche durch die Köpfe geisterten. Grundlegende Tatsachen seien z.B. die „gesellschaftliche“ oder „ontogene-tische Entwicklung“, in Bernfelds Dissertation von 1915 „Über den Begriff der Jugend“ war es außerdem der „physische und psychische Organismus der Jugend“<sup>29</sup>. Nach dem Vorbild der Medizin – dürften nur solche *Tathandlungen* wissenschaftlich anerkannt werden, die aufgrund der für sie geltenden „Zweckrationalität“ ihren *Erfolg* ausweisen können. Was realistische Ziele der Erziehung und demzufolge ihre Grenzen „sind“ – Hervorhebung von Bernfeld – müsse ausschließlich „wissenschaftlich“ entschieden werden (18 f.); denn die

---

<sup>28</sup> Vgl. die Artikel „Tatbestand“ und „Tatsache“ im Historischen Wörterbuch der Philosophie, Bd. 10, Basel 1998, Spp. 901-908, 910-916; und „soziale Tatsache“ (*fait social* nach Durkheim) Spp. 916-919.

<sup>29</sup> Jetzt Werke Bd. 1 (2010), S. 43-137, hier S. 43.

„pädagogische Kunstlehre“ müsse man bewerten „wie das Kapitel der Hexenprozesse oder der Volksmedizin“<sup>30</sup>.

Die von Bernfeld genannten grundlegenden „Tatsachen“ benennt er mit holistischen „Container“- oder „Passepartout“-Begriffen; anders gesagt: sie sind Inbegriffe für ein Ensemble von einzelnen, zusammenhängen Sachverhalten, die im Hinblick auf ihre Charakteristik allererst zu analysieren wären, woraus sich gleichwohl immer noch nicht ihre (mögliche) pädagogisch-theoretische bzw. -praktische *Bedeutung* ergäbe. Da hilft nicht der bekannte Einwand von Max Weber<sup>31</sup>, dass empirische Wissenschaft immer nur sagen kann, was geschehen *könne*, nicht aber, was geschehen *solle*; denn selbst wenn das hier Bernfelds Problem wäre, geht es doch im Grunde um die ganz anders gelagerte Unterscheidung der *Bedingungen* der Möglichkeit oder Unmöglichkeit der Erziehung auf der einen und auf der anderen Seite ihrer so oder so *realiter* gegebenen Möglichkeiten und Grenzen. Über letzteres lässt sich nur empirisch pragmatisch, versuchsweise, experimentell, nicht wissenschaftlich entscheiden, und dies hängt ab von der *Einschätzung* von Möglichkeiten, d.h. von den von Bernfeld perhorreszierten „Zielen, Wünschen und Absichten“. Wissenschaftlichkeit ist mithin eine Anforderung an die (theoretische) *Begründung* von Einschätzungen und nicht ihrer möglichen praktischen Konsequenzen.

Dabei muss überdies Folgendes in Rechnung gestellt werden: Um 1900 hatte die Phänomenologie das Verständnis von „Wirklichkeit“ fundamental verändert. Was als „Tatsache“ wahrgenommen wird, ist perspektivisch präformiert, „Wirklichkeit“ erscheint immer in einer spezifischen Wahrnehmung, die bewusstseinskritisch reflektiert werden muss: Ein Sachverhalt – und sei es ein „Ding“ – kann je nach Umständen eine andere Funktion und damit eine andere Bedeutung haben<sup>32</sup>, die sich jeweils nur dann als sinnvoll erweisen, wenn sie in eine Gesamtsituation eingebettet sind. Tatsachen, Tatbestände, Sachverhalte werden erst *dann* relevant, z.B. pädagogisch, *wenn* ihnen in ihrer Beschreibung und Analyse eine pädagogische Bedeutung beigelegt werden kann, sei es in Form von pädagogischen Absichten, sei es in Form von intendierten Verhaltensänderungen, denen ein pädagogischer Sinn beigelegt wird, oder dass sie als „bedingt“, d.h. als Effekt einer pädagogischen Einwirkung verstanden werden können.<sup>33</sup> Ein Sachverhalt „als solcher“ ist belanglos, erst als herausgehobener oder erklä-

---

<sup>30</sup> Das jüdische Volk und seine Jugend (1919), jetzt in: Werke Bd. 3, S. 19-171, hier S. 70.

<sup>31</sup> Anm. 33.

<sup>32</sup> Kurt Lewin hat einmal darauf hingewiesen, dass je nach „Gesamtsituation“ eines spielenden Kindes ein Holzklötz ein Wurfgeschoss, ein Bauklötz oder eine Lokomotive sein kann. In dessen Werkausgabe, Bd. 6 (1982), S. 176.

<sup>33</sup> Aloys Fischer: Deskriptive Pädagogik In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde 15 (1914), S. 81-95, S. 93: „Wir beschreiben also einen Tatbestand als pädagogischen, wenn

rungsbedürftiger im Horizont eines Erkenntnisinteresses ist er tauglich für Fragestellungen und Problemanalysen.

## 2.2 Ziele der Erziehung/Pädagogik

Unter dem Stichwort „Ziele“ wäre zu klären, was darunter verstanden werden könnte oder müsste; denn dass in der Pädagogik – wie in jeder *Praxis des Bewirkens* im Unterschied der *Technik des Herstellens* – gesetzte Ziele häufig nicht erreicht werden, muss(te) nicht hervorgehoben werden – das war und ist notorisch. Aber um welche Ziele es sich handelt, wäre zu erläutern (gewesen), ebenso ihre Begründungen: Handelt es sich um Zielsetzungen des erzieherischen Handelns oder der intendierten Selbstveränderung des Adressaten, um Zielvorstellungen aufgrund eines Menschenbildes oder im Hinblick auf die Entwicklungsziele junger Menschen? Handelt es sich um Formulierungen konkreter „Entwicklungsaufgaben“ (Helmut Fend), die im Jugendalter zu bewältigen sind, oder um Wunschvorstellungen, die Eltern bzw. Erwachsene für ihre Kinder artikulieren? Michael Winkler hat gezeigt, dass „die großen Ambitionen“ *unvermeidlich* sind, wenn man den heranwachsenden Kindern und Jugendlichen auf dem Weg in ihre Zukunft und als Personen gerecht werden will.<sup>34</sup> Es ist eine Binsenweisheit, dass Zielformulierungen für Erziehung und Bildung zwischen Illusion und Ignoranz oszillieren, zwischen Selbstillusionierung und Selbstüberforderung. Sie entbehren häufig der kritischen Reflexion ihrer Triftigkeit entbehren und ohnehin – der *zeitlichen* Natur der Sache nach – einer empirischen Erfolgskontrolle im Lebensvollzug und -gang ihrer Adressaten, der Heranwachsenden. Bernfelds Polemik läuft schlicht ins Leere. Schon Herbart wusste ca. 100 Jahre früher: „Meistens geschieht es, dass die jugendliche Seele in ihrer Tiefe einen Winkel bewahrt, in den Ihr [die Erzieher] nicht dringt und in welchem sie trotz Eures Stürmens für sich selbst lebt, hofft, Pläne entwirft, die bei der ersten Gelegenheit einen Charakter gründen, die Ihr nicht kanntet. Eben deswegen pflegen Absicht und Erfolg der Erziehung so wenig Zusammenhang zu haben.“<sup>35</sup>

---

wir in den dabei beteiligten Menschen gewisse Motive und Zielvorstellungen als vorhanden und wirksam erweisen, die auf Beeinflussung des Menschen hindeuten, wenn wir an den beeinflussten Menschen alle Züge hervorheben, welche die Beeinflussbarkeit als möglich, ethisch und juristisch erlaubt und als notwendig erscheinen lassen.“ Diese Abhandlung auch in: Ders.: *Leben und Werk*. Bd. 2, S. 5-29. – Max Weber: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904). In: Ders.: *Soziologie - Weltgeschichtliche Analysen - Politik*. (Kröner TB Bd. 229) Hrsg. von Johannes Winckelmann. Stuttgart <sup>5</sup>1973, S. 186-262, hier S. 202 f.: ein Sachverhalt ist ökonomisch, sozial, politisch usw. zu verstehen, wenn er ökonomisch, sozial... *intendiert* (angeregt oder geschaffen), *relevant* oder *bedingt* ist, d.h. wenn ihm eine entsprechende *Bedeutung* beigelegt werden kann.

<sup>34</sup> Michael Winkler: *Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung*. Stuttgart 2006, bes. S. 264 ff.

<sup>35</sup> *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (1806), in der Herbart-Textsammlung „Systematische Pädagogik“, hrsg. von Dietrich Benner, Stuttgart 1986, S. 71-191, hier S. 76.

### 2.3 Gesellschaft – eine black box?

„Gesellschaft“ – wieder ein „Container“-Begriff. „Die“ (kapitalistische) Gesellschaft (eine andere, sozialistische gab es ja noch nicht) „als Ganzes“ (111) hat noch niemand gesehen oder annähernd komplett verstanden. Theorie und Empirie, Erklären und Verstehen liegen weit auseinander. Was Bernfeld im Folgenden (s.u.) aufzählt, ist rein anekdotisch, hat aber – argumentationsstrategisch – einen präzisen Sinn: den der Immunisierung, weil „Gesellschaft“ alles (und nichts) bedeuten kann. Ausgerechnet in einem Traktat über *Grenzen* nimmt Bernfeld eine *Entgrenzung* vor: die Pädagogik ist im Hinblick auf ihre Misere „schuldunfähig“, weil „die Gesellschaft“, „der Kapitalismus“ an allem schuld ist. „Die Theorie [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 die Annahmen empirisch auf Widerspruch stoßen, muss sie diese nicht korrigieren, weil die dahinter liegenden theoretischen Fehlannahmen entschuldigt sind.“<sup>36</sup> Damit ist die geforderte „Wissenschaftlichkeit“ auf der Strecke geblieben.

Unter „Gesellschaft“ wäre zu entwickeln, *welche* politischen, zivilgesellschaftlichen, administrativen, sozialen, kulturellen, ökonomischen Strukturen, Institutionen, Verordnungen und Konventionen indirekt oder direkt *wie* durch Agenturen bzw. Akteure auf und durch Schule und Unterricht, auf Erziehung und Bildung einwirken und welche tatsächlichen, vermuteten oder erst später eintretenden individuellen bzw. kollektiven biographischen Effekte dies haben könnte, hat oder als plausibel anzunehmen ist. Bernfeld hat dazu ganz vage ausgeführt: „Und daher ist gewisslich richtig: die Wirkungen, die die Gesellschaft als Ganzes durch ihre Erziehung auf die nachwachsende Generation als Ganze ausübt [...], lassen sich größtenteils auf Wirkungen zurückführen, die einzelne Erwachsene auf einzelne Kinder ausüben. [...] Denn Erziehung ist nicht allein, was die Erzieher ausüben (oder auszuüben vermeinen). Erziehungssubjekte sind die Väter und Mütter, die Tanten und Onkeln, die Krämer und Chauffeure, Schutzleute, Schaffner und Postboten, Plakatzeichner, Kinoregisseure, Journalisten, Redner ... es ist die ganze heutige Gesellschaft.“ (111) Damit es beim „größtenteils“ nicht stehen bleibt und die Analyse im Detail erfolgen kann, erscheint es unabdingbar, begrifflich und sachlich „Gesellschaft“ als *differenzierte kulturelle Lebenswelten* zu verstehen und diese hermeneutisch aus deren pädagogisch sinnstiftenden Charakteristika und Herausforderungen zu erschließen (Institutionen, Symbolsysteme und kulturelle Normen, Interaktionsformen u.a.m.;

---

<sup>36</sup> Daniel Goldmann: Sisyphos oder die Grenzenlosigkeit der Erziehungswissenschaft. In: Ders., u.a. (Hrsg.): Sisyphos oder die Grenzenlosigkeit der Erziehungswissenschaft. Opladen 2024, S. 41-64, hier S. 56.

strukturell nach dem Vorbild Diltheys in den „Systemen der Kultur“ und der „äußeren Organisation der Gesellschaft“, funktional wie in Leopold von Wieses „Allgemeiner Soziologie als Lehre von den Beziehungen und Beziehungsgebilden der Menschen“<sup>37</sup>). Das hatte Bernfeld schon in seiner Dissertation von 1915 selbst eingefordert<sup>38</sup>; hier ging er darüber hinweg. Seine „griffige“ Formulierung verunklart nicht nur mehr als sie erhellt, sondern bildet geradezu eine Verhinderung der Ausarbeitung einer Pädagogischen Soziologie, die bis heute in der akademischen Erziehungswissenschaft randständig (wozu einige Zeit auch der Hype der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule II, wohl gegen ihre Intention, beigetragen hat). Erstaunlich ist überdies, dass Bernfeld mit seinem Hinweis auf den „sozialen Ort“ (s.u. S. 24 ff.) die Idee einer Ausarbeitung einer Pädagogischen Soziologie nicht weiterverfolgt hat.

#### *2.4 das Erziehungskonzept*

Bernfeld radikalisiert sein nicht näher ausgeführtes Verständnis von „Erziehung“ in folgender oft zitierter Formulierung: „Meine allgemeinste Formel [sic] der Erziehung [lautet]: Reaktion der Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ (100). Das ist halb richtig: Erziehungs- und Bildungsprozesse sind immer auch eingelagert und mitbedingt durch sozio-ökonomische und sozial-kulturelle Rahmenbedingungen<sup>39</sup>, aber nicht nur: sie müssen aufgrund des Gebots der Selbstentwicklung immer auch den „Eigensinn“ der heranwachsenden Kinder und Jugendlichen beachten. Deshalb ist Bernfelds Formel auch halb falsch. Und dann fährt er unmittelbar anschließend noch schweres Geschütz auf: „Die ökonomisch soziale Struktur der Gesellschaft

---

<sup>37</sup> Dilthey in seiner „Einleitung in die Geisteswissenschaften“ (zuerst 1883), jetzt in: Ges. Schriften, Bd. I. – 2 Bde., München/Leipzig 1924/1927. – Leopold von Wiese, Bd. 1: Beziehungslehre. München/Leipzig 1924, beigegeben: „Tafel der menschlichen Beziehungen in soziologischer Betrachtung“, I. Ordnung (Beziehungen Zu- und Miteinander, des Aus- und Ohneinander, Mischformen), II. Ordnung (differenzierende, integrierende, zerstörende, umbildend-aufbauende Prozesse), insges. ca. 500 Operatoren! – Einige neuere Studien zur Pädagogischen Soziologie der Schule sollen nicht übersehen werden: Helmut Fend: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim 1974. – Gero Lenhardt: Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt/M. 1984 (Literaturverzeichnis S. 262-275!). – Karl-Heinz Dammer: Zur Integrationsfunktion von Erziehung und Bildung. Histor.-systemat. Studien zu einem „blinden Fleck“ der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Pädagogik. Hamburg 2008.

<sup>38</sup> In seiner Dissertation von 1915 „Über den Begriff der Jugend“ (Anm. 29, ebd. S. 43) schreibt Bernfeld: Neben die physischen und psychischen Aspekte der Jugend müsse „als gleichwertiger Teil und als Ergänzung [...] eine wissenschaftliche Erkenntnis der tatsächlichen und möglichen [sic] Arten von Reaktionen der erwachsenen Gesellschaft auf diese jugendliche Eigenart gestellt“ werden.

<sup>39</sup> Deshalb sollte Rousseaus „Émile“ (1762) zwar als Thematisierung pädagogischer und -anthropologischer Fragen gelesen werden, jedoch aufgrund der fiktiven, nämlich „Ort“-losen Konstruktion (auf dem Land abseits der Stadt) als Rousseaus Versuch, wie in und durch die Natur das gesellschaftlich bedingte moralische Verderben der jungen Generation vermieden werden soll, u.a. durch die Annahme der „natürlich“ bleibenden Übereinstimmung von Bedürfnissen und Bestrebungen. Zum Konzept der Fiktion gehört grundlegend, dass über die Herkunft des Waisenkindes Émile nichts bekannt ist.

hat ihren eindeutig bestimmten Rahmen für diese Reaktion in sich. Die Organisation der Erziehung ist aufs Genaueste bestimmt.“ (100 f.) Das mag einem orthodoxen Marxisten einleuchten, aber die gewählte Sprache enthält „Tatsachen“-Behauptungen, die erst zu erweisen wären: den „eindeutig bestimmten Rahmen“ hat noch niemand darlegen können, und „aufs Genaueste bestimmt“ kann in einer vielgestaltigen pädagogischen Praxis kaum etwas sein. Bernfeld irrt. Hatte er die grundlegende Unterscheidung von *Selbst-* und *Fremdorganisation* des Jugendlebens in seiner Dissertation schlicht vergessen? Die Bedeutung seiner Mutter in seinem liberalen Elternhaus, den Schulerfolg des unangepassten Gymnasiasten, der er war, das Konzept der Freien Schulgemeinde Wynkens als „Burg der Jugend“? Bernfelds Diktum ist in dieser Absolutheit schlicht falsch, sowohl was die familiale, als auch was die öffentliche Erziehung betrifft.

Ein Nachsatz „Die Erziehung ist konservativ“ (101) ist trivial; denn „revolutionär“ darf sie nicht sein, weil sie die ihr Anbefohlenen zu politischen Zwecken zu instrumentalisieren trachten müsste: sie wäre dann totalitär, ein Merkmal von Bernfelds Vorstellung von „Massenerziehung“ durch „Führer“, für das er offensichtlich blind war.<sup>40</sup> Seine scharfe Ideologiekritik an der „bürgerlichen Gesellschaft“ und ihrer prägenden Wirkung hat Bernfeld nicht auf das Äquivalent der „sozialistischen“ angewandt. Warum? Er hat davon abgesehen, die Grenzen seiner Überzeugungen ideologiekritisch zu reflektieren.

### 2.5 die „Entwicklungstatsache“

Bernfeld spricht von „Entwicklungstatsache“. Was genau es damit auf sich hat oder haben könnte – biologisch, entwicklungspsychologisch, von Epigenetik konnte er noch nichts wissen – bleibt ungewiss; denn dass der junge Mensch sich entwickelt, versteht sich von selber. Schon Schleiermacher in seinen Vorlesungen 1826 verwies auf die „Ungewissheit der anthropologischen Voraussetzungen“ der Erziehung, weshalb sie Grenzen habe, ohne diese kennen zu können. Über Trends von individuellen Entwicklungs- und Entfaltungsprozessen lassen sich unter Umständen durch Beobachtung Aussagen machen. Über Ziele der Erziehung und Bildung, soweit sie die werdende Persönlichkeit betreffen, lässt sich mit plausiblen Gründen i.S. von Wenn-Dann-Sätzen entscheiden, wenn von erfahrungsgemäß fragwürdigen bzw. von ethisch nicht zu rechtfertigenden Tathandlungen abgeraten werden muss. Ansonsten muss sich die erziehende Person mit ihrem Tun und Unterlassen pragmatisch am Entwicklungsgang selbst und den Potentialen des Heranwachsenden orientieren. (Das ist der Sinn von Rousseaus

---

<sup>40</sup> Das Massenproblem in der sozialistischen Pädagogik (1927). In: Werke Bd. 8, S. 29-42, hier S. 33.

„*éducation négative*“ im „*Émile*“ 1762.) Da die Entwicklung als offen unterstellt werden muss, ergibt sich, dass Ziele immer Etappenziele sind, als Vermutungen und Annahmen auf Korrekturen angewiesen; dass sie Bemühenszusagen bilden („Versprechungen“), Erwartungen aussprechen und Ermöglichungen anvisieren und erproben; dass erwünschte oder unerwünschte, erwartete und unerwartete Wirkungen eintreten – und auch solchem an die niemand gedacht hatte. *Fortuna* lässt grüßen, und *Sisyphos* sollte sich nicht entmutigen lassen. Das beabsichtigte „Kulturplus“ wird schon „irgendwie“ eintreten, das „Kulturminus“ aber auch... Deshalb *darf* Sisyphos die Hoffnung nicht aufgeben!

Um es noch einmal zu sagen: Pädagogisches Handeln ist eine kommunikative Praxis für die Ermöglichung, Unterstützung und Förderung von individueller Selbstentwicklung und keine Technik wie die der Herstellung von Objekten. Was möglich ist oder nicht, was erreicht wurde oder nicht, ist sozusagen experimentierend ohne Praxis nicht ausfindig zu machen und gilt (zunächst nur) für *diese* Praxis, deren immer begrenzte Verallgemeinerungsfähigkeit an die engen Grenzen der Wiederholbarkeit gebunden ist. Darin hatte die empirisch-experimentelle Pädagogik (Pädologie) damals und die heutige sog. Empirische Bildungsforschung sowohl ihre Berechtigung und als auch ihre Grenze.<sup>41</sup> Mit einem Wort: die „Entwicklungs*statsache*“ enthält als *empirischen* Befund, dass ihre *Offenheit* eine *Aufgabe* eröffnet, die ohne eine Reflexion des *Sinnes* der Erziehung nicht angemessen ermittelt und wahrgenommen werden kann.<sup>42</sup> D.h. es muss nicht nur „Tatbestands*gesinnung*“ angemahnt werden, sondern pädagogische Prozesse ergeben sich häufig erst als „*Gesinnungs-Tatbestände*“<sup>43</sup>, als jene Phänomene, die *erst dann* als pädagogisch intendiert, relevant und bedingt wahrgenommen werden, *wenn* aus ihnen eine bestimmte pädagogische Intention, *Gesinnung*, Zielvorstellung spricht oder ihnen beigelegt werden kann.

Bernfeld hat offensichtlich elementare Theorieprobleme der Pädagogik, der Erziehung und Bildung unzulänglich durchdacht bzw. im „*Sisyphos*“ als Streitschrift nicht ausbreiten wollen. Das ist der Textgattung geschuldet, und für die (ansatzweise) Ausarbeitung systematischer Überlegungen (wie z.B. in der „*Psychologie des Säuglings*“) fehlte ihm ja auch ein beruflicher Kontext oder Anlass. So war es auch bei den anderen zeitgenössischen

---

<sup>41</sup> Dazu schon Herbart 1804 (Anm. 30), S. 75 f.

<sup>42</sup> Michael Winkler: Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung. Stuttgart 2006.

<sup>43</sup> So Hartmut von Hentig gesprächsweise gegenüber dem Verf. – Oswald Kroh in seiner „*Revision der Erziehung*“ (zuerst 1952, Heidelberg <sup>6</sup>1962, S. 36): „Nur da, wo eine *neue Erziehungsgesinnung* [Hervorheb. im Orig.] zum natürlichen und bestimmenden Ausgang eines veränderten pädagogischen Gesamtverhaltens wird, besteht die Gewähr dafür, dass durchgreifende Reformen wirksam werden. [...] Bei der Beurteilung von Reformbestrebungen der Vergangenheit sollte daher die Frage ausschlaggebend sein, in welchem Umfang es jeweils gelang, eine durchgreifend veränderte Erziehungsgesinnung zu begründen.“

sozialistischen Autoren wie Alfred Adler, Otto Bauer, Edwin Hörnle, Otto Felix Kanitz, Kurt Löwenstein, Karl Wilker, Paul Oestreich u.a.m. Bernfeld verstand sich – wie die Genannten auch – eben nicht als Erziehungswissenschaftler und wurde so auch nicht wahrgenommen, sondern als Publizist im Dienst der sozialistischen Schulreform und galt als „Wanderprediger der Psychoanalyse“<sup>44</sup>. Deshalb ist auch der Versuch untauglich, in Bernfelds verstreute kritische Bemerkungen und Vorschläge eine (einigermaßen zusammenhängende) Konzeption von Pädagogik oder gar Erziehungswissenschaft hineinzulesen.<sup>45</sup> „Im Auslegen seid frisch und munter. Legt ihr's nicht aus, so legt was unter.“ (Goethe, *Faust*)

### 3. „Rationalisierung“

#### 3.1. Rationalität = instrumentelle Zweckrationalität?

Tatbestandsgesinnung manifestiert sich nach Bernfeld in der methodologischen Haltung der „Rationalisierung“: „Sinn und Funktion der Pädagogik ist die Rationalisierung der Erziehung.“ (21)<sup>46</sup> Unbestritten ist, dass pädagogische Tätigkeiten der Erziehung, des Unterrichtens, der Beratung, nicht nach Belieben oder zufällig verfahren dürfen, sondern dass es zum einen einer Rechtfertigung der erzieherischen Methoden und Einflussnahmen durch geprüfte Erfahrung bedarf, zum andern des Nachweises der tatsächlichen zumindest annähernden Zielerreichung; letzteres war das Ziel der Experimentellen Pädagogik. „Rationalisierung“ hat demnach einen

---

<sup>44</sup> So Jeanne Lampl-de Groot gesprächsweise gegenüber dem Verf.

<sup>45</sup> Geht man die Sachregister der einschlägigen Bände der Werkausgabe durch, ergibt sich lediglich, dass Psychoanalyse, Marxismus und Jugendkunde die Grundlagen einer Erziehungswissenschaft bilden müssten – wie genau, bleibt offen. Dies gilt auch für die Wissenschaftlichkeit dieser Wissenschaft, weswegen eine tiefere Erschließung von Bernfelds wissenschaftstheoretischem Hintergrund im Wiener Kreis lohnenswert wäre, weil nicht von der Hand zu weisen ist, dass Bernfeld mit dem Verweis auf „Zweckrationalität“ Gefahr lief, eine „technisch halbierte“ Rationalität in Anschlag zu bringen. Vgl. Werke Bd. 11, S. 273 f., 334, 375 ff., 382 f. – Dudek 2012 (Anm. 12), S. 492 ff. – Rolf Göppel: Sankt Bernfeld? Anmerkungen zum Siegfried-Bernfeld-Gedächtnisjahr 1992. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 5 (1993), S. 124-145.

<sup>46</sup> Markus Rieger-Ladich gibt keine nähere Erläuterung von Bernfelds Diktum, sein Text ist eine „Suchbewegung“ und kaum Analyse von Texten. Freud war auch nicht Bernfelds Lehranalytiker, das war 1930-32 Hans Sachs in Berlin. In Ders.: Rationale Pädagogik: Siegfried Bernfeld - Heinz-Joachim Heydorn - Pierre Bourdieu. In: Hannelore Faulstich-Wieland (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler 2016, S. 141-159. – Reinhart Fatke schreibt zur „Rationalisierung der Erziehung“ mit einem Fragezeichen (Anm. 2) und legt dar, dass Bernfeld seine Postulate hinsichtlich des Programms einer „Psychoanalytischen Pädagogik“ nicht einlöst, nicht einlösen *kann*, weil sich „irrationale“ Kräfte im Erziehungsfeld auch außerhalb der „Paarbeziehung“ ja nicht ausschalten lassen. Und Triebregulierung allein erledigt sie Sache nicht. Das hat Bernfelds schließlich selber eingesehen und das Thema auf sich beruhen lassen. „Rationalisierung der Erziehung“ findet nicht, allenfalls in der Didaktik und Methodik des Lehrens und Lernens statt. – Der von Fatke erwähnte unveröffentlichte Text von Bernfeld wurde von mir aus dem Bernfeld-NL in Band 5 (2013), S. 155-166 abgedruckt. – Vgl. Barth 2010 (Anm. 27), S. 155 ff.: Die Ausbildung „antiegoistischer Seelenkräfte“.

Doppelsinn: zum einen die *Selbstaufklärung des Denkens* über Theorie und Praxis der Erziehung, die Angabe von Gründen, Umständen und Maßnahmen, die zu einem angestrebten Ergebnis geführt haben, und zum andern: *empirische Nachweise* der zielerreichenden *Wirksamkeit* („technische Zweck-Rationalität“), die am ehesten bei Lehren und Lernen erreicht werden kann<sup>47</sup>.

Nun steht zu vermuten, mit einem zweckrational-experimentellen Vorgehen im Bereich des schulischen Lernens (dazu sagt Bernfeld durchweg Didaktik, gemeint ist aber Methodik<sup>48</sup>) werde Bezug genommen auf die zeitgenössische Experimentelle Didaktik (und Pädagogik), wie sie vor allem mit dem Werk von Ernst Meumann verbunden ist<sup>49</sup>; dies ist jedoch nicht der Fall.<sup>50</sup> Diese hatte eine beeindruckende Bilanz vorzuweisen<sup>51</sup>, die aber erkauft war durch die Fixierung auf psychologische Mikroprozesse des Lehrens und Lernens und z.B. die funktional<sup>52</sup> wirksamen institutionellen Kontexte und komplizierteren biographischen Prozesse ausblendete. Das vermerkte zeitgenössisch kritisch schon Aloys Fischer: „Als ob Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit erst mit dem Experiment anfinde! Wir, die wir im Experiment weder eine Wissenschaft noch eine selbständige Methode, sondern ein methodisches Hilfsmittel aller Erfahrungswissenschaften erblicken“, lassen uns nicht auf vordergründige und periphere Phänomene abdrängen und beharren auf der Erkundung „größerer

---

<sup>47</sup> Meumann: Abriss (Anm. 49), z.B. Messung der Aufmerksamkeit und der Ermüdung, Entwicklung des Gedächtnisses, Begabungsforschung, spezielle Verfahren im Unterricht. – Vgl. Artikel „Zweckrationalität“ in: *Histor. WB der Philosophie*. Bd. 12 (2004), Spp. 1511-1514, bes. 1512 f.: Horkheimers Unterscheidung von instrumenteller und kritischer Rationalität.

<sup>48</sup> Diese Unterscheidung meinte nicht allgemein im ursprünglichen Sinne Didaktik als „Lehrkunst“, sondern Didaktik als inhaltliche Auswahl der Inhalte, Methodik das Verfahren ihrer Vermittlung. Da die Methodik heute weitgehend „vergessen“ ist, steht bei der Rede über Unterricht meist das Unternehmen des Lehrens, der Vermittlung, im Mittelpunkt, nicht aber die Anleitung zum Lernen (der Aneignung).

<sup>49</sup> Neben dessen in 3 Bänden erschienenen „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen“ die Zusammenfassung in „Abriss der Experimentellen Pädagogik“ (Leipzig/Berlin 1914). Bernfeld zitiert die dreibändige Ausgabe im Literaturverzeichnis seiner Dissertation von 1915, Werke Bd. 1, S. 45. – Lucien Criblez: Experimentelle Didaktik: Aspiration und ‚Scheitern‘ eines wissenschaftlichen Programms anfangs des 20. Jahrhunderts. In: Patrick Bühler, u.a. (Hrsg.): *Grenzen der Didaktik*. Bern 2010, S. 61-78. – Paul Probst: Ernst Meumann als Wegbereiter der Pädagogischen Psychologie und Empirischen Pädagogik in Deutschland. In: Martin Spieß (Hrsg.): *100 Jahre akademische Psychologie in Hamburg*. Hamburg 2014, S. 15-85.

<sup>50</sup> Die Experimentelle Pädagogik kommt in *pädagogischen* Zusammenhängen bei Bernfeld nicht vor, wohl aber in seiner Dissertation von 1915 (wie Anm. 29, S. 45 im Literaturverzeichnis, s. auch Register) und beiläufig in der Abhandlung „Zur Psychologie der Unmusikalischen“ (1915, jetzt Werke Bd. 10, hier S. 32 ff.).

<sup>51</sup> Fritz Kölln (Bearb.): *Gesamtregister der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik, 1899-1924, und den mit ihr verbundenen [10] Zeitschriften[-Teilausgaben]*. Leipzig 1925. Das Register enthält in 16 Abteilungen 1.045 Nachweise.

<sup>52</sup> Intentionale und funktionale Erziehung sind die damals geläufigen Ausdrücke für intendiert und relevant/bedingte, s. Max Weber und Aloys Fischer 28.

Vollständigkeit und eindringender Vertiefung gerade in die komplexen Tatbestände und höheren Vorgänge des jugendlichen Innenlebens.“ Erst die daraus resultierenden Fragestellungen „der Wagenden“ machen empirische Untersuchungen der „Wartenden“ sinnvoll, von denen man den Eindruck haben muss, dass sie „überhaupt zu grübeln aufhören, sobald sei keinen Apparat mehr anwenden können.“<sup>53</sup>

### *3.2. Irrationalität I: Schule als „falscher Ort“ – und keine Alternative*

Immerhin, Bernfelds Schulkritik trifft den wunden Punkt: Die übersehenen, aber äußerst wirksamen institutionellen Vorgaben (Klassengröße und Zusammensetzung der Schülerschaft, die Expertise und Persönlichkeit der Lehrpersonen, Benotungs- und Versetzungsordnungen, strukturelle Begünstigungen und Benachteiligungen, unterschiedliche sozio-kulturelle Herkünfte der Schüler und darauf nicht darauf abgestimmte Lehrpläne u.a.m.) verhindern, beeinträchtigen, schmälern jede noch so gut gemeinten pädagogisch-„rationalen“ Anstrengungen der Lehrpersonen: die durchschnittliche herkömmliche Schule sei nämlich gar nicht pädagogisch „vom Zweck des Unterrichts“ gedacht und betrieben (30). Fazit: „Und das ist die Lächerlichkeit der didaktischen Situation. Da denkt, schreibt, experimentiert, agitiert sie redlich und fleißig – und sieht nicht, dass ihr Tun unnütz ist, weil es am falschen Ort geschieht.“ (31) „Weil die Schule des Kindes Leben und Lernen trennt, weil die Schule dies lebendigste Lebewesen zwingt – in ihren Räumen – ein intelligentes oder dummes, aber ein Lernwesen zu sein, meint die Didaktik, was sie vom Lernen in der Schule feststellt, sei Einsicht in das Lernen, in das Leben des Kindes überhaupt. [...] Und sieht nichts vom Bios des Kindes, seinen Trieben, Wünschen, Idealen, nichts von seiner Lust und nichts von seinem Hass gegen den Lernbezirk.“ (30, 32) Bernfeld hätte hier an einige reformpädagogische Positionen und Praxen anknüpfen können, aber dann hätte er seiner Kritik den Wind aus den Segeln genommen: erst Gesellschaftsrevolution, dann Schulreform.

### *3.3. Irrationalität II. die „Paargruppe“ – und eine Alternative?*

Pädagogisch „rationales“ Handeln ergab sich für Bernfeld aus Überzeugungen und Erfahrungen neben dem Kinderheim „Baumgarten“ aus Anregungen und Erfahrungen, die auf Gustav Wyneken und die Jugendkulturbewegung<sup>54</sup> zurückgehen, zuvor auch aus Bernfelds Wiener

---

<sup>53</sup> Aloys Fischer: Die Lage der Pädagogik in der Gegenwart. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Jugendkunde 12 (1911), S. 81- 93, hier S. 83.

<sup>54</sup> Ulrich Herrmann: Die Jugendkulturbewegung. Der Kampf um die Höhere Schule (1985), jetzt in: Ders.: Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung. Weinheim 1991, S. 257-267, 417-420.

Aktivitäten vor dem Ersten Weltkrieg in dem von ihm gegründeten „Akademische Comité für Schulreform“<sup>55</sup>. Wo herrscht pädagogische Irrationalität? Im „Sisyphos“ gilt als absolut schädliche Grenze der Erziehung die „Paargruppe“ (51-55 und Register), von der dringend abzuraten sei, weil Eltern die Kinder nach *ihrem* Bilde formen. Deshalb wird die Trennung von den Eltern besonders in der formativen Phase des Jugendalters (Gustav Wyneken<sup>56</sup>) gefordert, was ein ausschlaggebendes Hintergrundmotiv für Bernfelds Schulkritik ist, besonders in der „Schulgemeinde“-Schrift von 1928<sup>57</sup>. Die Prägung durch die Paargruppe verhindere die Übertragung der libidinösen Identifikation der heranwachsenden Kinder und Jugendlichen auf die Solidarität in der *peer-group* und verunmögliche dadurch die Grundlegung einer solidarisch-sozialistischen Persönlichkeit.<sup>58</sup> Daraus ergibt sich für Bernfeld, dass auch all die zeitgenössischen Schulreformen der reformpädagogischen Lebens- und Arbeitsschulen<sup>59</sup> pauschal als für Schulreform irrelevant, ja geradezu als kontraproduktiv einzuschätzen sind, weil sie die grundlegendere Einsicht in den Zusammenhang von Schulkampf und Gesellschaftsrevolution verhindern.

Was folgt daraus, dass die herkömmliche öffentliche Schule so ist, wie sie ist? Bei aller Kritik hat sie zweifellos auch ihre positiven Seiten; denn sie vermittelt nicht nur die elementaren Kulturtechniken und elementare soziale Erfahrungen, sondern sie kann

---

<sup>55</sup> Texte und Dokumente in Werke Bd. 2. Ein charakteristisches Detail: Den Wiener Polizeibehörden kam durch besorgte Eltern zu Ohren, im Comité würden Pläne zur „Abschaffung der Elternliebe“ geschmiedet. Daraufhin wurde das Comité wegen „staatsgefährdender Umtriebe“ verboten. (Die einschlägigen Wiener Polizei- und Verwaltungs-Akten befinden sich in Kopie im Bernfeld-Archiv von Ulrich Herrmann, jetzt im Archiv der deutschen Jugendbewegung Burg Ludwigstein.) – Dies Motiv kehrt dann früh wieder in Bernfelds Kibbuz-Schrift von 1919 (Das jüdische Volk und seine Jugend, jetzt Werke Bd. 3, S. 19-171). Auch verwirft Bernfeld die Idee des Individualismus zugunsten der Massen- („Führer“-)Erziehung einer „neuen Jugend“ für das entstehende „neue“ jüdische Volk.

<sup>56</sup> Wynekens Freie Schulgemeinde Wickersdorf sollte in diesem Sinne kein „Landerziehungsheim“, sondern eine „Burg der Jugend“ für ihre ungestörte Selbstentwicklung sein. Vgl. Ulrich Herrmann (Hrsg.): Gustav Wyneken: Freie Schulgemeinde Wickersdorf. Kleine Schriften. Jena 2006. – Ders.: Das Prinzip Wickersdorf. Freie Schulgemeinde als „Burg der Jugend“ und Jugendkultur als „Dienst am Geist“. In: Historische Jugendforschung. Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung NF 3 (2066, ersch. 2007), S. 41-67.

<sup>57</sup> Werke Bd. 8, S. 168 ff. Bernfelds eigene Quellennachweise.

<sup>58</sup> Diese kann für Bernfeld nur in der Gruppenerziehung (Internat) oder Massenerziehung (Kibbuz) erfolgen, eine entsprechende Schulreform würde eine organisierte Massenbasis in der Kommune erfordern. Vgl. Werke Bde. 3 und 8. Bernfeld hat Kinderrepubliken der Kinderfreunde als taugliches Instrument für den von ihm favorisierten Klassenkampf betrachtet (Werke Bd. 8, S. 356; dort auch eine umfangreiche Dokumentation zum Thema „sozialistische Schulreform und Erziehung“ (S. 199-403). – Heinrich Eppe/Ulrich Herrmann (Hrsg.): Sozialistische Jugend im 20. Jahrhundert. Weinheim/München 2008.

<sup>59</sup> Als frühes Beispiel der Zusammenführung von Leben, Arbeiten und Lernen: Hermann Lietz organisierte sein Landerziehungsheim vor allem als Ort der Lebenserfahrung – Familie, Gruppe, Werkstatt, Kirche, Sport, Künste, Handwerke u.a.m. – und *auch* des „akademischen“ Lernens nach den Herbart'schen Prinzipien des „erziehenden Unterrichts“ (s.u.) im Dienst der werdenden Persönlichkeit.

„Möglichkeitsräume“ (Kurt Lewin<sup>60</sup>) eröffnen, kulturelle Bildung anbieten, sozialen Aufstieg anbahnen. Aber *zugleich* gilt auch, was Bernfeld allein hervorhebt: sie reguliert und prägt, fordert und fördert konformes Verhalten entsprechend der geltenden Regeln und sanktioniert „abweichendes“ Verhalten, belohnt die Befolgung ihrer Erwartungen, und das Personal hat aufgrund seiner Auslese-Funktion kein Problem mit Versagern und Abbrechern. Kurzum:

#### 4. „die Schule als Institution erzieht“

Dieser Satz im „Sisyphos“ (31) steht im Zusammenhang mit Bernfelds Ausführungen über die Beobachtung, dass Didaktik – als „Rationalisierung“ der pädagogischen Arbeit in der Schule<sup>61</sup> – ihre Ziele verfehlt, weil die Tätigkeit des Lehrers isoliert betrachtet und nicht als *ein* Faktor im ganzen Betrieb der Schule gesehen und verstanden wird (29). Eine wirksame Methodik als „Rationalisierungsinstanz“ müsse daher in eine „Instituetik“ (30) eingebettet sein, die die Schule als Institution „umzudenken“ hätte – um den „falschen Ort“ (31) in einen pädagogisch richtigen zu verwandeln – , da sie bisher gar nicht „aus dem Zweck des Unterrichts gedacht und nicht als Verwirklichung solcher [pädagogischer] Gedanken entstanden“ sei (30).<sup>62</sup> Sie müsse sozusagen von den falschen pädagogischen Füßen auf den richtigen pädagogisch denkenden Kopf gestellt werden. Dies nicht zu verstehen und umzusetzen, begründe die „Lächerlichkeit“ von lediglich methodisch-didaktischen Veränderungen im bestehenden System, lächerlich, weil ohne die naheliegende Einsicht in deren Vergeblichkeit, trotz immer neuer Vorsätze oder Anläufe. Sisyphos lässt grüßen. Was aber war *auch* schulische Realität um 1925?

##### 4.1 Bernfeld ignoriert die Reformpädagogik

Zeitgenössisch gab es durchaus Vorbilder für „pädagogisch gedachte“ Schulen (die Bernfeld auch kannte wie vor allem Wynekens Freie Schulgemeinde oder aus seiner Zeit bei Martin Buber in Heppenheim die Odenwaldschule<sup>63</sup>), das Gemeinschaftsschulkonzept bei Wilhelm Paulsen in seiner Programm- und Erfahrungsschrift „Die Überwindung der Schule“ (Leipzig 1926), der als Hamburger Reformlehrer, Mitglied im Bund Entschiedener Schulreformer und

---

<sup>60</sup> Anm. 91.

<sup>61</sup> Gemeint ist also eigentlich „Methodik“ als die Lehre von den Arbeitsformen des Lehrens und Lernens wie das Formalstufenmodell des Herbartianismus (vom Zeigen bis zum Denken) und die reformpädagogischen Arbeitsformen wie z.B. Arbeits- und Epochenunterricht, die Projektmethode u.a.m. Umfassende Informationen in: Ehrenhard Skiera: Reformpädagogik. Berlin 2018.

<sup>62</sup> Zum Kontext in der Geschichte der Didaktik s. den betr. Artikel von Lothar Wigger im Historischen WB der Pädagogik. Weinheim/Basel 2004, S. 244-278, hier S. 263.

<sup>63</sup> Erwähnt in der „Schulgemeinde“-Schrift von 1928, jetzt Werke Bd. 8, S. 114.

als Berliner Oberstadtschulrat die „Lebensgemeinschaftsschulen“ förderte (deren bis heute bekannteste die Hamburger Lichtwarkschule war<sup>64</sup>). Hermann Lietz sah aufgrund seiner eigenen Schulerfahrungen und mit *public schools* in England Schulreform nur durch Neugründung<sup>65</sup> möglich durch die von ihm seit 1898 ins Leben gerufenen Landerziehungsheime<sup>66</sup>. Ob Bernfelds generelles Verdikt der Landerziehungsheime als Orte bürgerlich-konservativer Prägung durch Anpassung berechtigt ist, darf angesichts der Programmatik und Praxis z.B. der „Salemer Regeln“, die Kurt Hahn seiner Gründung (1919) mit auf den Weg gab<sup>67</sup>, oder in Bernhard Uffrechts Werk- und Schulgemeinde Letzlingen<sup>68</sup> bezweifelt werden. In Salem sollte eine verantwortungsfähige Elite für die neue Republik herausgebildet werden; immerhin hatte der Salem-Sponsor (in den Räumen seines Schlosses) und Mitbegründer Reichskanzler (a.D.) Max von Baden eigenmächtig die Abdankung des Kaisers verkündet und damit das Ende der Monarchie in Deutschland eingeleitet. Die „Salemer Regeln“ bestehen aus 22 Erwartungen an die Selbstbildung junger Menschen: Gemeinsinn und ästhetische Bildung (künstlerische Leistungen), Befähigung zur Durchsetzung des „für richtig Erkannten“ gegen alle möglichen Umstände der eigenen Trägheit und äußerer Widerstände, Sorgfalt und Planen können, Führen können und geistige Konzentration und – beinahe Schlusslicht auf Position 20 – „Leistungen im Unterricht“. Solche Bildungsziele einer „Schule“ – deren erstes Gesetz lautete: „Gebt den Kindern Gelegenheit, sich selbst zu entdecken“ – lagen gänzlich außerhalb von Bernfeld Gedankenkreis und erweisen seine ideologisch-marxistisch begründete Schulkritik als in einem fundamentalen Gegensatz zu den realen reformpädagogisch-sozialdemokratischen kommunalen oder freien Schulreformen in der Weimarer Republik.<sup>69</sup>

#### 4.2 der „Schulzweck“: *Erziehung zum Klassenkampf oder „erziehender Unterricht“?*

„Schule als Institution erzieht“ kommt als prominent gewordene Sentenz daher, die als solche noch mit Sachgehalt zu füllen gewesen wäre; denn im Grunde handelt es sich (seit Herbarts Erläuterung des „erziehenden Unterrichts“ als bildender Horizonterweiterung<sup>70</sup>) um eine

---

<sup>64</sup> Arbeitskreis Lichtwarkschule (Hrsg.): Die Lichtwarkschule. Idee und Gestalt. Hamburg 1979.

<sup>65</sup> Seiner Ausgabe Lietz'scher Schriften gab Rudolf Lassahn den trefflichen Titel: Schulreform durch Neugründung. Paderborn 1970.

<sup>66</sup> Anm. 23.

<sup>67</sup> Ulrich Herrmann: Zum 100. Geburtstag von Kurt Hahn. In: Jörg Ziegenspeck (Hrsg.): Kurt Hahn. Lüneburg 1987, S. 63-66, hier S. 65.

<sup>68</sup> Ulrich Uffrecht: Von der Freien Schulgemeinde Wickersdorf zur Freien Schule- und Werkgemeinschaft Letzlingen. Bernhard Uffrechts Radikalisierung des Schulgemeinde-Konzepts. In: Historische Jugendforschung (Anm. 56), S. 160-183.

<sup>69</sup> Anm. 14.

<sup>70</sup> Anm. 35.

Binsenweisheit, die hier lediglich polemisch herausgestrichen wird, weil es Bernfeld hier um die Unterfütterung einer Klassenkampfstimmung geht. Wer hätte je bezweifelt, dass die Schule „als Institution“ erzieht? Öffentliche Schule zeichnet sich durch einen doppelten Auftrag aus: Unterricht *und* Erziehung.<sup>71</sup> Und seit Schule seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert (im Allgemeinen Landrecht von 1796) als „Veranstaltung des Staates“ definiert ist, dauert die Diskussion darüber, welchen *pädagogischen* (und *politischen!*) Erziehungsauftrag die öffentliche Schule hat und ob und wie sie besonders als „Höhere“ Schule einen politischen Auftrag im Sinne der Erhaltung und Förderung der staatlichen bzw. gesellschaftlichen Ordnung wahrzunehmen habe. Darüber verschärfen sich nach 1890 (in der Reaktion auf die Arbeiterbewegung) und dann nach 1919/20 (nach der Reichsschulkonferenz) die Kontroversen; darüber musste Bernfeld seine Leser nicht erst aufmerksam machen.

Der Satz „die Schule als Institution erzieht“ hat in der 3-K-Figuration von „68“ Aufmerksamkeit erweckt – 100 Jahre zuvor war er eine Banalität. Seit 1919 gilt in der Republik, dass aufgrund der Schulbesuchspflicht für die Kinder der schulische Erziehungs- und Bildungsauftrag („Schulzweck“) nur subsidiär zum Elternrecht wahrgenommen wird. Die real wirkende weiterreichende Erziehungsfunktion der Schule ist *real* viel prägender; denn die Schüler sollen sich bestimmten Lern- und Bildungszielen anpassen, und sie werden zum Zwecke eines geordneten Schul-, d.h. Unterrichtsbetriebs einem „besonderen Gewaltverhältnis“ unterworfen. Letzteres wirkt nicht nur durch Schulstrafen, sondern vor allem auch durch all die Regeln von Notengebung bis Versetzung, Regeln der Begünstigung und Benachteiligung (Fordern für Förderung *und* Auslese), durch Rituale vom Umgang mit Lehrpersonen bis hin zur Eingewöhnung in die zu bejahenden Erfahrungen von Ermutigung oder Entmutigung, Bevorzugung oder Zurücksetzung, Erfolg oder Misserfolg, Anerkennung als Persönlichkeit oder Nicht-Beachtung. Schulbesuch ist neben dem Individualisierungsprozess im Rahmen von Gruppenprozessen ein Vergesellschaftungsvorgang im Sinne der Ziele der Schule bzw. des Schulträgers<sup>72</sup>, genauer: ein schulischer Lernprozess dient häufig *intentional* nicht nur der bildenden Erweiterung des „Gedankenkreises“, sondern zugleich auch *funktional* einer „Subjektion“ (Selbstunterwerfung), um „Fremdzwang“ erfolgreich in „Selbstzwang“ verwandeln zu können. Auf diesen Mechanismus setzte auch Bernfeld, wie er an anderer Stelle ausführte.<sup>73</sup>

---

<sup>71</sup> So schon Herbart (Anm. 35), in den Erläuterungen von Dietrich Benner ebd. S. 383 ff.

<sup>72</sup> So mehrfach im „Sisyphos“ und in der „Schulgemeinde“-Schrift von 1928 (Anm. 57) und nicht minder in der heutigen Schulverfassung, vgl. Lenhardt 1984 (Anm. 37) im Sachregister.

<sup>73</sup> Norbert Elias: Über den Prozess der Zivilisation. Bd. 2 (zuerst 1939), Frankfurt/M. 2021, S. 312-336. – Bernfeld: Das Massenproblem in der sozialistischen Pädagogik (1927), jetzt in: Werke Bd. 8(2016), S. 29-42. Dazu Ulrich Herrmann: Formationserziehung – Zur Theorie und Praxis edukativ-formativer Manipulation von jungen Menschen, In: Ders./ Ulrich Nassen (Hrsg.): Formative Ästhetik

#### 4.3 „Instituetik“ – eine Sozialisations- oder eine Schultheorie?

Die funktionalen Effekte der Schule als Institution können gemildert, aber nicht ausgeschaltet werden, sie gelten auch in Reformschulen, wenn auch überlagert durch die dominierenden Lebens- und Arbeitserfahrungen in der Jugendgruppe und Schulgemeinde mit Lehrpersonen als „Lehrer-Kamerad“<sup>74</sup>. Diese Prozesse werden auch als „Sozialisation“ bezeichnet, dabei wird meist aber nur die eine Chiffre durch die andere ersetzt.<sup>75</sup> Schule ist im Kindes- und Jugendalter ein spezieller sozialer, psychologischer und pädagogischer „Ort“ (s.u.), in dem „heimliche Lehrpläne“<sup>76</sup> ihre meist unbeachteten, aber ihre intendierten oder relevanten institutionalisierten Wirkungen entfalten. Peter Fürstenau und Franz Wellendorf<sup>77</sup> haben Schule als „artifizielles Sondermilieu“ analysiert: Fürstenau unter den psychoanalytischen Gesichtspunkten u.a. von Trieben und Affekten, deren Kontrolle und Befriedigung, von Trieblust und Triebgewalt, Autorität und Zwang, Belohnung und Strafe in der Schule und was in den Schülern bewirkt

---

im Nationalsozialismus. (Auch 31. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) Weinheim/Basel 1994, S. 101-112, mit einem Bernfeld-Kapitel S. 105-107. Grundlegende Argumentationen für die hier in Rede stehende Subjektion der Subjekte verdanken sich dem Band: Neue Gesellschaft für bildende Kunst (Hrsg.): Inszenierung der Macht. Ästhetische Faszination im Faschismus. Berlin 1987.

<sup>74</sup> J.R. Schmid: *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*. Neuchâtel/Paris 1936, dt. übers.: *Freiheitspädagogik. Schulreform und Schulrevolution in Deutschland 1919-33*. Reinbek 1973. – Die Arbeit, Doktorarbeit, entstand durch Kontakte von Willi Schohaus (Kreuzlingen CH) mit Karl Wilker und Paul Geheeb (beide schon im Schweizer Exil) sowie Wilkers Kontakt mit William Lottig (einem der führenden Köpfe der Hamburger Schulreform). – Der Umschlag der deutschen Ausgabe weist ausdrücklich auf „Gemeinschaftsschule und Schulgemeinde“ hin.

<sup>75</sup> Bernfeld weist einmal im Zusammenhang mit „Milieu“ oder „Anlage“ darauf hin, dass es sich u.U. nicht um einen „greifbaren Tatbestand“ handelt, „sondern um eine bloße, weiter nicht kontrollierbare *Interpretation*.“ (Werke Bd. 5, S. 298, Hervorheb. im Orig.) Lewin nannte die Begriffe seiner Feldtheorie „Konstrukta“, das entspricht der heutigen Bezeichnung als „Artefakte“ (z.B. Motivation, Leistung usw.).

<sup>76</sup> Jürgen Zinnecker (Hrsg.): *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim/Basel 1975, mit Beiträgen in den beiden Hauptkapiteln „Soziale Verkehrsformen im Klassenzimmer“ und „Die Schule als Klassenschule“. Zinnecker hat in seiner Einleitung (S. 7-16) ein entschiedenes Plädoyer formuliert für eine „andere Unterrichtsforschung“ als die damalige (und heutige) „falsche“: Müssen am Ende von „Lernprozessen“ immer „Messwerte“ stehen? Ist Unterrichtsforschung ein Monopol für Psychologen, wo bleibt die Lehrerforschung über ihre eigene Praxis? Unterrichtsforschung greift zu kurz, wenn sie „die Funktion der Schule in der Gesellschaft“ ausblendet. (S. 8). Bernfelds „Sisyphos“ erscheint lediglich im Literaturverzeichnis (S. 202).

<sup>77</sup> Peter Fürstenau: *Zur Psychoanalyse der Schule als Institution*. In: *Zur Theorie der Schule*. Weinheim 1969, S. 9-25. Wiederabdr. aus: *Das Argument*, H. 6 (1964), S. 65-78. – Franz Wellendorf: *Schulische Sozialisation und Identität*. Weinheim/Basel 1973, bes. 3. Teil: Probleme der biographischen Organisation von Identität im szenischen Arrangement der Schule, S. 177 ff., mit einleitender Bezugnahme (S. 181) auf eine Passage aus dem „Sisyphos“ (S. 117 f.), Schule mit Fürstenau verstanden als „artifizielles Sondermilieu“ (S. 202). – Dies erinnert zeitgenössisch an Erich Fromm: *Die Determiniertheit der psychischen Struktur durch die Gesellschaft* (1937), jetzt in: Ders.: *Gesamtausgabe* Bd. XI, Stuttgart 1999, S. 129-175, darin S. 163-168: *Die Frucht der neuen psychoanalytischen Theorie: der gesellschaftlich erzeugte Charakter*. – Vgl. Helmut Dahmer (Hrsg.): *Analytische Sozialpsychologie*. Bd. 1, Frankfurt/M. 1980 (mit drei Aufsätzen von Bernfeld 1928/1931); Ders.: *Libido und Gesellschaft. Studien über Freud und die Freudsche Linke*. Frankfurt/M. 1973 (Bernfeld ist der meistzitierte Autor der Freudschen Linken).

wird<sup>78</sup>, Wellendorf ähnlich im Hinblick auf die heiklen Prozesse der Formierung von „Identität“ unter schulischen Bedingungen.

„Die Schule als Institution erzieht.“ Gewiss. Aber in welchem Sinne als „Institution“, und was „Erziehung“ betrifft: Wie genau macht sie das? Um dies darlegen zu können, vermisst Bernfeld und fordert er eine „Instituetik“ (30). Was kann damit gemeint sein, und was beabsichtigte Bernfeld?

Wissenschaften (bzw. ihre Teilgebiete) verfügen herkömmlich über eine Gliederung, die ihre Selbstbegründung mit ihren Fragestellungen, Arbeits-/Forschungsfeldern und Praxis-/Anwendungsbereichen ausweisen: Historik, Theoretik, Systematik/Heuristik, Methodik (der Forschung und der Darstellung), Institutionenlehre, Pragmatik/Politik. In der Pädagogik/Erziehungswissenschaft gehören zum geläufigen Kernbestand die Historische, Theoretische, Systematische, Vergleichende und Praktische Pädagogik (darin die Institutionen) sowie entsprechende „Regional“-Ausführungen (Schul-, Familien-, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung u.a.m.).

In der Schulpädagogik gibt es seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts Darstellungen des Schul- und Bildungswesens (seit August Hermann Niemeyer in Halle und Friedrich Heinrich Christian Schwarz in Heidelberg), zu Bernfelds Zeiten im III. Band des „Handbuchs der Pädagogik“ von Nohl/Pallat (1928) als *Beschreibung von Institutionen*, ihrer Aufgaben und Ziele. „Theorien“ der Schule jedoch als Analyse ihrer *Funktionen* und deren *Wirkungen* als Institution (sozusagen als „Akteur“), ihrer Verfasstheit, ihrer Regeln und Rituale; ihres Personals und seiner prägenden Wirkungen durch Unterricht und Umgang (Beziehungen, Resonanzen u.dgl.) gibt es eigentlich erst seit Mitte des 20. Jahrhunderts, u.zw. aus eben dem Grunde, aus dem Bernfeld eine „Instituetik“ forderte<sup>79</sup>: als „Umdenken“ der bestehenden Schule von ihren

---

<sup>78</sup> In diesem Zusammenhang und seither gewinnt, wie bei Bernfeld (zit. S. 12 f.) die Person des Lehrers besondere Bedeutung.

<sup>79</sup> Burkhardt Müller hat Bernfelds Vorschlag einer „Instituetik“ zum einen falsch verstanden (als „Begriff für eine wissenschaftliche Begründung der Pädagogik“, S. 157), zum andern richtig verstanden als eine funktionale Institutionen-, „Theorie der Abhängigkeiten pädagogischen Handelns“ (S. 158), und führt dies weiter als „pädagogische Gestaltung des ‚pädagogischen Ortes‘“ (S. 159), wobei es sich aber keineswegs nur um ein „Programm der Bildung der Affekte“ handelt (Überschrift, S. 164 f.). In: Ders.: Siegfried Bernfelds Begriff der „Instituetik“ als Orientierungspunkt für ein Programm der Bildung der Affekte. In: Ludwig Liegle/Rainer Treptow (Hrsg.): *Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik*. Freiburg i.Br. 2002, S. 157. – Bernfelds Instituetik regte Michael-Sebastian Honig an, in seinem Text „Instituetik frühkindlicher Bildungsprozesse. Ein Forschungsprogramm“ (in: Ebd., S. 181-194, nach dem Durchgang neuerer Literatur, besonders Mollenhauer) zu einer „Theorie pädagogischer Felder“ (S. 193 f.), ohne diese allerdings zu konkretisieren. – Rainer Treptow („Schaffung kultureller Tatsachen“. Siegfried Bernfelds Beitrag zur pädagogischen Struktur- und Prozessreflexivität, in: Ebd., S. 167-180) verweist auf das Kinderheim Baumgarten als neuen sozialen Ort für sozialpädagogische Ermöglichung helfender und heilender pädagogischer

*tatsächlichen pädagogisch wirksamen Faktoren und Funktionen* her, für Bernfeld aber nicht als Theorie einer Praxis der Anleitung zur „Rationalisierung“ des Lehrens und Lernens, sondern zur Schulrevolution. Da aber seiner Auffassung nach die Schulrevolution eine Gesellschaftsrevolution zur Voraussetzung hat (101, 103) – der umgekehrte Fall ist ohnehin nicht zu erwarten und wurde auch von niemandem erwartet –, helfen nach und nach einzelne „neue Schulen“ nicht weiter, weder Pestalozzi in Yverdon (Ifferten) noch Wyneken in Wickersdorf (104). „Diese Additionstheorie ist in sich falsch.“ (104)<sup>80</sup> Auch die Erziehung in der isolierten „Paarbeziehung“ mit der unkontrolliert prägenden Dominanz der Eltern (die als solche ohnehin schädlich ist) bedürfe der Umschaffung: diese und eine noch so erfolgreiche Bildungsarbeit mit Einzelnen führe nicht zur Verbesserung der Gesellschaft im Ganzen. (108) Wie denn auch? Dabei kann der Kritiker stehenbleiben, ein Lehrer als Erzieher eben *nicht*, es sei denn, er wollte die ihm anvertrauten Kinder absichtlich verwaarloosen. Bernfeld manövrierte sich damit ins Abseits der Selbstsabotage<sup>81</sup>, und es ist bezeichnend, dass er in der internationalen reformpädagogischen Zeitschrift „Das werdende Zeitalter“ mit keinem Beitrag vertreten ist.<sup>82</sup>

## 5. der „soziale Ort“

Schule als „falscher Ort“ (31) wurde schon erwähnt. Um zu verstehen, *dass und wie* Schule als Institution erzieht, muss man sie als einen besonderen *pädagogischen* und (im Sinne

---

Beziehungen. – Karl Wilker praktizierte im Berliner „Lindenhof“ ein analoges Konzept, mit anderem Klientel an einem anderen „Ort“, ebenso August Aichhorn in Oberhollabrunn.

<sup>80</sup> Eine Anspielung auf Kants Hoffnung, dass, durch Basedows Philanthropinum in Dessau, nach und nach durch solche Musterschulen sich das Schulwesen insgesamt verbessere. „Es ist aber vergeblich, dieses Heil des menschlichen Geschlechts [Abkehr von der alten Schule] von einer allmählichen Schulverbesserung zu erwarten. Sie müssen umgeschaffen werden [...] Nicht eine langsame Reform, sondern eine schnelle Revolution kann dieses bewirken. Und dazu gehört nichts weiter, als nur eine Schule“, die dann weitere anregt. In: Ders.: *An das gemeine Wesen [Öffentlichkeit] (1777)*. In: Ders.: *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung*. Paderborn 1963, S. 62-65, hier S. 63.

<sup>81</sup> Daniel Goldmann: *Sisyphos oder die Grenzenlosigkeit der Erziehungswissenschaft*. In: Ders., u.a. (Hrsg.): *Die Grenzen der Erziehung revisited*. Opladen 2024, S. 41-64, hier S. 57 ff. – Daniel Barth liest Bernfelds Schrift über die „Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf“ als eine Schultheorie (?) „für eine Demokratisierung der Institution Schule“, was sie als Institution für „Erziehung zum Klassenkampf“ eben *nicht* ist, sondern, unter dem Deckmantel der „Schulgemeinde“ als „Massenbasis“, instrumentalisiert werden soll für eine totalitäre Indoktrinations-, „Pädagogik“. Ders.: *Siegfried Bernfelds politische Schul- und Erziehungstheorie*. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 17 (2019), S. 40-62. – Bahrts Hinweis auf die Ablehnung seines Textes als Nachwort zu Band 8 der Bernfeld-Werkausgabe (*Sozialistische Pädagogik und Schulkritik*, Gießen 2016) bedarf einer Erläuterung: Ein Nachwort zu einem Quellen-Band mit zahlreichen Texten und etwa 200 Seiten Anhängen mit Materialien zum Thema „Schulkampf“ in Österreich und Deutschland in den 1920er-Jahren sollte sich nicht auf eine bestimmte Interpretation *eines* Textes beschränken und stellt tatsächlich einen als solchen auch empfohlenen Zeitschriftenbeitrag dar. Nicht der Inhalt, sondern die falsche Textgattung war der Ablehnungsgrund.

<sup>82</sup> Die Zeitschrift erschien 1922 bis 1932 im Selbstverlag, geleitet von Elisabeth Rotten und (ab Jg. 5, 1926 zusammen mit) Karl Wilker. S. auch oben S. 4.

Lewins) *psychologischen* „Ort“ im Leben der Kinder und Jugendlichen verstehen, der in einem Spannungsverhältnis zu ihrer ganzen Lerngeschichte, ihrem Herkunftsmilieu, ihrem Alltagsleben stehen kann und der aufgrund der internen Beziehungs- und Interaktionsstrukturen prägend wirkt.<sup>83</sup> Dass *diese* Grenze der Erziehung modifiziert werden könne, ist für Bernfeld vielleicht die wichtigste Einsicht aufgrund seiner Erfahrung im Kinderheim Baumgarten: „Es ist wunderbar leicht [wirklich ?<sup>84</sup>], Kinder und Jugendliche noch zu beeinflussen und die erstaunlichsten Veränderungen an ihnen zu erreichen. [...] Man muss sie nur [nur?] ihrem Milieu entreißen [wie und wer erlaubt das?], sie in eine wohlgefügte Kindergemeinschaft einreihen, in ihnen durch geduldiges Liebe-Erweisen Gegenliebe wecken“ und sie dadurch innerlich bereit machen, „sich mit dem Lehrer, den Kameraden, der Gemeinschaft zu identifizieren.“ (128 f.) Dann würden, da ist Bernfeld zuzustimmen, Erziehungs- und andere pädagogische Hilfsmaßnahmen der Inobhutnahme erfolgreich sein können; denn Baumgarten war, wie Bernfeld später formulierte, ein „sozialer Ort“ geworden<sup>85</sup>, der die Kinder in eine neue förderliche, angstfreie Beziehungs- und Erlebniswelt versetzte, die ihnen vor allem die Möglichkeit eröffnete, als ein geschützter Raum ihr Trieb- und Affektleben zu korrigieren. Die verwahrlosten Waisenkinder hatten jenen „sozialen Ort“ Familie der bürgerlichen Kinder entbehren müssen. Die Frage bleibt offen, wann und wie eine Inobhutnahme geboten, erlaubt und möglich ist, was danach wirklich geschieht und wo auch hier Grenzen bestehen und Gefährdungen lauern. Könnte auch hier eine (Sozial- bzw. Heim-)Pädagogik eine Zukunft versprechen, die sie nicht einlöst?

---

<sup>83</sup> Sozialisation soll verstanden werden als *sozialökologische*. Vgl. Matthias Grundmann/Kurt Lüscher (Hrsg.): Sozialökologische Sozialisationsforschung. Konstanz 2000, dort die Einleitung von Matthias Grundmann/Daniel Fuß/Jana Suckow, S. 17-76, und in Kap. 1 in den Kästen die Explikationen des Unterschieds zur herkömmlichen Sozialisationsforschung.

<sup>84</sup> Reinhard Fatke (Anm. 2, S. 83-86) weist darauf hin, dass Bernfeld mit divergierenden Zeitangaben für seine Erfolgsgeschichte jongliert, so dass Skepsis geboten ist, besonders im Vergleich mit Erfahrungen von Fritz Redl, August Aichhorn und Bruno Bettelheim. Fatke bringt auch den Gedanken ins Spiel, dass Bernfelds Polemik gegen die Verwaltung von Baumgarten womöglich zur Ablenkung von den *internen* pädagogischen *Konflikten* gedient hat. Dagegen könnte sprechen, dass alle Mitarbeiter die Kritik an der Verwaltung teilten und gemeinsam kündigten (Werke Bd. 4, S. 139-145). Vgl. Barth 2010 (Anm. 27), S. 265 ff.: Der strukturelle Misserfolg des Versuchs mit „neuer Erziehung“.

<sup>85</sup> Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik (1929), jetzt in: Werke Bd. 4, S. 255-272. Der Beitrag entstammt der Debatte über das Verhältnis von Psychoanalyse und Marxismus und zeigt Bernfelds Bemühen, der Psychoanalyse (Trieb- und Neurosenlehre) eine sozialgeschichtliche und sozialpsychologische Dimension zu geben. Diese Diskussion ist (mit Bernfelds Beiträgen) dokumentiert (1) in: Hans-Peter Gente (Hrsg.): Marxismus - Psychoanalyse - Sexpol. Bd. 1: Dokumentation, Frankfurt/M. 1970; (2) in: Hans Jörg Sandkühler (Hrsg.): Bernfeld, Reich, Jurinetz, Sapir, Stoljarov. Psychoanalyse und Marxismus. Frankfurt/M. 1970. – Vgl. auch Fromm, Anm. 77. – Mario Erdheim hat die Figur des „sozialen Orts“ im Zusammenhang mit Adoleszenz und Herrschaft und Unbewusstheit wieder aufgegriffen, in: Ders.: Die gesellschaftliche Produktion der Unbewusstheit. Frankfurt/M. 1984, S. 308 f., 329 f., 389 ff., auch in seiner Aufsatzsammlung „Die Psychoanalyse und das Unbewusste in der Kultur“ (Frankfurt/M. 1988) zum Thema Adoleszenz S. 219 ff.

### 5.1 soziale, pädagogische und andere „Orte“

Die Formulierung „sozialer Ort“ kommt im „Sisyphos“ nicht vor, wohl aber eine konkrete Annäherung an die Sache.<sup>86</sup> Da die Konstruktion und Gestaltung „sozialer“ als „pädagogischer“ Ort ein Kerngeschäft der Erziehung ist, durfte dies in der „Grenzen“-Diskussion des „Sisyphos“ nicht fehlen, blieb aber marginal. Das Bemerken der Charakteristiken und Bedeutungen unterschiedlicher „sozialer Orte“, auch „Milieu“ oder „Umwelt“, war für Bernfeld keine Neuigkeit. Die freie *Jugendbewegung* und ihre Gesellungsformen (wie z.B. Bernfelds „Sprechsaal“ in Wien<sup>87</sup>), unterschied sich fundamental von der staatlichen Jugendpflege; ein herkömmliches Gymnasium von einem Landerziehungsheim oder einer Freien Schulgemeinde; das bürgerliche vom proletarischen, das städtische vom dörflichen Milieu, ein Knabenbund von einem Mädchenkreis usw. Bernfelds Versäumnisse seien hier in Kürze korrigiert:

„Orte“ – reale, virtuelle, symbolische – sind sozial bzw. sozialpsychologisch definierte *Beziehungsgeflechte*, als Handlungs-, Erfahrungs- und Erlebnis-„*Räume*“; sie können geographisch festgelegt und mit Institutionen identifiziert sein (die Schule, der Ausbildungs- bzw. Studien-„Ort“); sie zeichnen sich aus durch bestimmte *Einflüsse und Wirkungen*, ohne die sie sich auflösen müssten. In der Soziologie hat schon früh Georg Simmel auf die Art und Bedeutung „sozialer *Kreise*“ aufmerksam gemacht.<sup>88</sup> Aus der Dialogischen Philosophie kamen Martin Bubers Hauptwerk „Ich und Du“ (1923) und Karl Löwiths berühmte Marburger Habilitationsschrift „Das Individuum in der Rolle des Mitmenschen“ (1928). In unserem Zusammenhang ist Leopold von Wieses „Beziehungssoziologie“ von grundlegender Bedeutung. In den beiden Bänden seiner „Allgemeinen Soziologie als Lehre von den Beziehungen und Beziehungsgebilden der Menschen“ (München/Leipzig 1922/1929) entfaltet er im 1. Band die Formen menschlicher Beziehungen: Beziehungen des Zu- und Miteinander, des Aus- und Übereinander und in einem zweiten Kapitel die dazugehörigen Prozesse: differenzierende, integrierende, zerstörende, aufbauende. In einer Übersichtstafel<sup>89</sup> notiert Wiese eine Fülle von

---

<sup>86</sup> Das Leben des Menschen „ist ein Konkretum, es verläuft an einem konkreten Ort, in einer konkreten Zeit, unter konkreten Umständen“, die allgemeinen Tendenzen des Lebens sind geprägt durch ihre „Lokalisation“ (120). Was jedermann weiß, und woran nie jemand gezweifelt hat. Vgl. oben S. 11 zum Desiderat einer Pädagogischen Soziologie.

<sup>87</sup> Dazu Texte und Dokumente in Bd. 2 der Werkausgabe.

<sup>88</sup> Über die Kreuzung sozialer Kreise. In: Ders.: Über soziale Differenzierung. Sociologische und psychologische Untersuchungen. Leipzig 1890, S. 100-116. – Joachim Renn: Kreuzung sozialer Kreise. In: Hans-Peter Müller/Tilman Reitz (Hrsg.): Simmel-Handbuch. Frankfurt/M. 2018, S. 320-326; Hans-Peter Müller: Individualisierung, Individualismus und Individualität, ebd., S. 296-303; Ders.: Lebensstil, ebd., S. 353-358; Andreas Ziemann: Vergesellschaftung und Differenzierung, ebd., S. 794-797. -

<sup>89</sup> Beigebunden in Bd. 1 (Volltext im Internet).

jeweiligen Operatoren. Kurt Lewin, der Begründer der modernen Sozialpsychologie und mit Bernfeld seit Ende der 1920er-Jahre in Berlin in Kontakt<sup>90</sup>, entwarf eine „Feldtheorie“ „sozialer Orte“<sup>91</sup> und eine „Topologische Psychologie“. In dieser geht es zum einen um „Situationsdarstellungen“ in „Lebensräumen“ und um „Wirkungszusammenhänge“: „*Wirklichkeit ist, was wirkt*“ (1927)<sup>92</sup>, zum andern um „Möglichkeitsräume“, die sich durch ihre Unabgeschlossenheit“ von der Abgeschlossenheit der physikalischen auszeichnen. Es hätte nahegelegen, von dieser Feldtheorie aus eine pädagogische Topologie zu entwickeln.<sup>93</sup>

Das Thema des sozialen, psychologischen, pädagogischen „Ortes“ in der Dynamik von Strukturen und personalen Beziehungen lag „in der Luft“. Herman Nohl empfahl 1924, mit Bezug auf Alfred Adler und Oskar Pfister, aufgrund der „noch relativ wenig benutzt[en]“ psychoanalytischen Literatur, statt von „Milieu“ präziser von „Erlebnis“, „Situation“ und „pädagogischem Bezug“ zu sprechen, um problematisch verlaufenen Lebenswegen junger Leute auf den Grund zu gehen.<sup>94</sup> Die etablierte Milieu-Pädagogik sprach im Sinne dynamischer Beziehungen vom „wirksamen“ und „erlebten“ Milieu.<sup>95</sup> Vor allem von Wieses Beziehungssoziologie öffnete den Blick dafür, was alles „Ort“ in einem dynamischen Geflecht von

---

<sup>90</sup> Tilmann Habermas: Eine nicht ganz zufällige Begegnung: Kurt Lewins Feldtheorie und Siegfried Bernfelds Psychoanalyse im Berlin der späten 20er Jahre. In: Zeitschrift für Psychologie 209 (2001), S. 416-431.

<sup>91</sup> Zitate In der Einleitung zu Kurt Lewin: Werkausgabe, Bd. 4: Feldtheorie. Bern/Stuttgart 1982, S. 23-30. Der Band ist editionstechnisch einigermaßen mangelhaft, die Daten der Erstveröffentlichungen sind oft nicht feststellbar. – Die Grundbegriffe („Konstrukta“!) der Feldtheorie sind: der psychologische Ort, Lokomotion [Verhalten]; Kraft, -felder (Trieb-, Gefühlsstärke); Ziel (Ausrichtung der Kraft), Konflikt (zwischen Kraftfeldern); Furcht, Erwartung, Hoffnung; Einfluss; Werte („induzieren“ Kraftfelder), in: Ders.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern/Stuttgart 1963, S. 8 ff. – Lewin entwickelte seine Feldtheorie unter dem Einfluss der Berliner Vertreter der Gestaltpsychologie (Wertheimer, Koffka und Köhler) und wurde Begründer der modernen Sozialpsychologie und der Psychologischen Ökologie.

<sup>92</sup> Grundzüge der Topologischen Psychologie. Bern/Stuttgart 1969, S. 41.

<sup>93</sup> In diesem Sinne Daniel Barth: Systematik und Anwendungen von Bernfelds Konzept des „sozialen Orts“. In: David Zimmermann, u.a. (Hrsg.): Sozialer Ort und Professionalisierung. Opladen 2019, S. 39-53, Schema für 3 Orte und die Dimensionen von Analyse und Praxis S. 41. – Die einzige historisch und theoretisch-begrifflich differenziert vorgehende Studie zum Thema stammt von Michael Winkler: Der pädagogische Ort. In: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Teilbd. III/2, Paderborn 2009: Der pädagogische Ort, S. 581-619. – Ders.: Die Matrix des Lebens. Bruno Bettelheim und die Konstitution des pädagogischen Ortes. In: Franz-Josef Krummacker (Hrsg.): Liebe und Hass in der Pädagogik. Zur Aktualität Bruno Bettelheims. Freiburg i.Br. 1997, S. 190-223. – Dirk Paul Bogner: Die Feldtheorie Kurt Lewins. Eine vergessene Metatheorie für die Erziehungswissenschaft. Wiesbaden 2017.

<sup>94</sup> Die Pädagogik der Verwahrlosten (1924). Jetzt in: Ders.: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt/M. 1949, S. 173-181.

<sup>95</sup> Adolf Busemann: Die Bedeutung des Milieus für den Zögling. In: HB der Pädagogik (wie Anm. 9), Bd. II (1929), S. 308-340, hier S. 309 mit entsprechenden Ausführungen in den folgenden Abschnitten. Dazu Jürgen Reyer: Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne. Baltmannsweiler 2002, S. 188 ff. – Die Entgrenzung dieser Konzepte in Richtung „Lebenswelt“ (Hans Thiersch) bleibt hier unberücksichtigt, zumal dann eine Hinführung über Alfred Schütz/Thomas Luckmann erfolgen müsste.

Strukturen und Beziehungen, Funktionen und Zielsetzungen bedeuten kann. Bernfeld hat ein richtiges Stichwort eingesetzt. Immerhin. Das darin liegende Potential hat er erkannt, entfaltet hat er es nur ansatzweise.<sup>96</sup>

\*\*\*

Der „Sisyphos“ kann auch unter anderen Aspekten kritisch vergegenwärtigt werden (s. Register in Werke Bd. 5): die „Konstanten der Erziehung“, und welche wären die Variablen?; das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik/Erziehungswissenschaft; „Zweckrationalität“ im Kontext von Problemen der instrumentellen und Aspekten der kritischen Vernunft; die Person und Funktion des Lehrers als Erziehers; inwieweit können Psychoanalyse und Marxismus Grundlagen (welcher Art?) einer Erziehungswissenschaft bilden<sup>97</sup>, u.a.m.? Jeder dieser Zugänge wird auf eine Grundfrage stoßen, ob damit nicht die Texte und ihr Autor im Grunde überfordert werden, da es ihnen gar nicht um eine theoretische und systematische Darlegung einer Wissenschaft von der Erziehung geht. Bernfeld hat dafür allenfalls verstreute Vorstudien geliefert. Betrachtet man die Chronologie seiner Themen und Veröffentlichungen<sup>98</sup>, sieht man für die Jahre 1922 bis 1932 nur aktuelle und politische Einzelthemen, besonders zur sozialistischen Erziehung sowie zum Thema Psychoanalyse und Pädagogik, während er an vier umfangreichen Monographien bzw. Sammelbänden arbeitete (Vom Gemeinschaftsleben der Jugend, 1922; Vom dichterischen Schaffen der Jugend, 1924; Psychologie des Säuglings, 1925; Trieb und Tradition im Jugendalter, 1931). Nimmt man die Themen seiner Lehrtätigkeit am Berliner Psychoanalytischen Institut in den Jahren 1926 bis 1932 hinzu, zeigt sich, obzwar für Pädagogen gedacht, der Schwerpunkt in der psychoanalytischen Kinder- und

---

<sup>96</sup> Anm. 85.

<sup>97</sup> Zur Psychoanalyse sei auf die Arbeiten von Rolf Göppel verwiesen. Dazu auch Fatke (Anm. 2, S. 79) mit der „Hypothese“, „dass Bernfeld als ‚Psychoanalytischer Pädagoge‘ im wesentlichen *Programmatiker* geblieben ist, der nicht nur selbst hinter seinen Postulaten zurückgeblieben ist, sondern dessen Programm in der formulierten Form gar nicht einlösbar war.“ Dazu die Formulierungen des Forschungsprogramms S. 91 (bzw. Werke Bd. 5, S. 165 f.) Bernfeld hat auf der Grundlage von Psychoanalyse und Marxismus keine erziehungswissenschaftliche „Ziel- und Methodendiskussion“ (88) geführt und überhaupt den Ausdruck „Psychoanalytische Pädagogik“ vermieden (ebd.). – Vermutlich sollte statt von „Grundlagen“ richtiger von „Begründungen“ gesprochen werden, vgl. Erich Fromm in seiner Anzeige der „Schulgemeinde“ (in: Werke Bd. 8, S. 430 f., hier S. 431: Die Schrift sei „außerordentlich lesenswert, weil hier einer der bisher noch seltenen Versuche vorliegt, ein gesellschaftliches Problem [Schulreform] in seiner sozialen und psychologischen Struktur mit den Methoden zu verstehen, deren gleichzeitige Anwendung allein ein volles Verständnis ermöglicht: der marxistischen Soziologie und der Freudschen Trieblehre.“

<sup>98</sup> Bibliographie von Ulrich Herrmann und Christoph von Bühler, in: Karl Fallend/Johannes Reichmayr (Hrsg.): Siegfried Bernfeld oder Die Grenzen der Psychoanalyse. Basel/Frankfurt a.M. 1992, S. 328-346.

Jugendpsychologie sowie der psychoanalytischen Pädagogik. Als Bernfeld 1929/30 für eine Professur im Rahmen der Lehrerbildung an der TH Braunschweig ins Gespräch gebracht wurde, sollte er – folgerichtig – für Psychologie und Heilpädagogik, „eventuell mit einem besonderen jugendkundlichen Forschungsauftrag“ für die Gebiete der Fürsorgeerziehung und Erziehungsberatung berufen werden, keineswegs jedoch für Pädagogik/Erziehungswissenschaft.<sup>99</sup> Und folgerichtig war auch der „soziale Ort“ in der Abhandlung von 1929 Ausgangspunkt einiger oben zitierter heutiger *sozialpädagogischer* Weiterführungen.<sup>100</sup> Mit der Rückübersiedlung 1932 von Berlin nach Wien und mit dem Übergang ins Exil spielten pädagogische Themen keine Rolle mehr, im Vordergrund standen die seit Ende der 1920er-Jahre in Berlin zusammen mit Sergei Feitelberg begonnenen experimentellen psychophysiologischen Studien zur „Libidometrie“ (jetzt Werke Bd. 11).

Wie weit entfernt Bernfeld von einem zusammenhängenden Begründungszusammenhang einer Erziehungswissenschaft gewesen ist, zeigt die in den Jahren um den „Sisyphos“ erarbeitete und 1933 erschienene „Systematische Pädagogik“ von Wilhelm Flitner.<sup>101</sup> Wie weit Flitner von ideologiekritischen Überlegungen jenseits der Pädagogischen Bewegung entfernt war, zeigt Bernfelds „Sisyphos“. Diese Konstellation ist ein Lehrstück für die unerlässliche dialogisch-dialektische Betrachtung von „Tatbestands-Gesinnung“ und „Gesinnungs-Tatbeständen“ und die Einsicht in das immer ausschlaggebende Eigenrecht der reflektierten Praxis.

Bernfeld hat zeitgenössisch durch seine jugendkundlichen und psychologischen Arbeiten besondere Aufmerksamkeit erfahren, er gilt durch seine Dissertation (1915<sup>102</sup>) als Ahnherr der modernen Theorie des Jugendalters (Leopold Rosenmayr) und wurde mit dem Wiederabdruck seiner Studie „Ein Freundinnenkreis“ (1922) mit Karl Mannheim unter die damaligen „Klassiker der Erziehungssoziologie“ aufgenommen.<sup>103</sup> In der ersten großen der derzeitigen

---

<sup>99</sup> Dudek 2012 (Anm. 12), S. 423.

<sup>100</sup> Anm. 76 f.

<sup>101</sup> Jetzt in: Ges. Schriften, Bd. 2, Paderborn 1983, S. 9-122, der systematische Aufriss im Schema S. 55f. – Dazu Ulrich Herrmann: Wilhelm Flitner 1889-1990. Bad Heilbrunn 2021, S. 110-115.

<sup>102</sup> Erstmals veröffentlicht in Werke Bd. 1, S. 43-137. Ausgeführt hat Bernfeld nur einen Teil zur Psychologie der Jugend, einen weiteren zur Soziologie der Jugend hat er nicht mehr ausgearbeitet – und von einem *pädagogischen* ist gar keine Rede! Aufschlussreich ist der Schluss der Vorbemerkung (S. 44): zukünftige Arbeiten sollten „zu einer wachsenden Vervollkommnung der Psychologie führen. Und dies wäre nach unserer Überzeugung gleichbedeutend mit dem Fortschritt der Pädagogik als empirischer Wissenschaft.“

<sup>103</sup> In: Klaus Plake (Hrsg.): Klassiker der Erziehungssoziologie [Textsammlung]. Düsseldorf 1987, S. 185-216, jetzt auch Werke Bd. 2, S. 273-324. Der Herausgeber gibt als Begründung für Bernfelds Aufnahme unter die „Klassiker“ dessen Analyserahmen von Gruppendynamik und Psychoanalyse für einen postpubertären Gesellungs-„Kreis“ und seiner Binnendynamik an.

Klassiker-Sammlungen fehlt Bernfeld<sup>104</sup>; spätere haben ihn aufgenommen, ohne erkennbare Maximen (wie Friedrich Schlegel einforderte, s.o. das Eingangszitat zu dieser Abhandlung). Der abschließende Vorschlag lautet, Bernfeld nicht unter die Klassiker *der* Pädagogik aufzunehmen, auch nicht unter „klassische“ Pädagogen<sup>105</sup> wie Christian Gotthilf Salzmann und Friedrich Fröbel, Georg Kerschensteiner und Martin Wagenschein; sondern unter jene wichtigen Autoren *für* die Selbstreflexion Pädagogik bzw. für Erziehungswissenschaftler, die spezielle Fragestellungen und Einsichten überzeitlicher Geltung auch unabhängig vom jeweiligen Anlass oder Verwendungszusammenhang formuliert haben.

Das gilt zweifellos für Bernfelds „Sisyphos“; denn was er kritisierte und anmahnte, fordert auch nach 100 Jahren immer noch dazu auf, kritisch zu prüfen, was sich inzwischen erledigt hat, was nicht oder was neu hinzugekommen ist. Von wichtigen Problemen und Fragen *heute* konnte er nichts wissen. Aber er machte schon damals auf Probleme und Fragen aufmerksam, die auch heute nicht vergessen werden sollten. In seine Selbstblockaden muss ihm ja niemand folgen. „Schon rein sprachlich wird dieses Werk Bernfelds ein zeitloses Exempel bleiben für eine mit argumentativer Schärfe, rhetorischem Geschick und witzig-sarkastischem ‚Biss‘ geführte Schelte der pädagogischen Disziplin. Angesichts der akademisch-fußnotenreichen Gelehrsamkeit und Trockenheit des allergrößten Teils der heutigen erziehungswissenschaftlichen Theorieproduktion bleibt der Sisyphos wohl auch für künftige Pädagogikstudenten [und -kollegen] eine zugleich lohnenswerte und lustvolle ‚Gegenlektüre‘.“<sup>106</sup>

Autor: Prof. Dr. Ulrich Herrmann, 72076 Tübingen  
Abschluss des Textes: 20.1.2025

---

<sup>104</sup> Hans Scheuerl (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 2, München <sup>2</sup>1991.

<sup>105</sup> Über diesen Unterschied vgl. Ulrich Herrmann: Pädagogische Klassiker und Klassiker der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 161-165.

<sup>106</sup> Göppel (Anm. 45), S. 139.