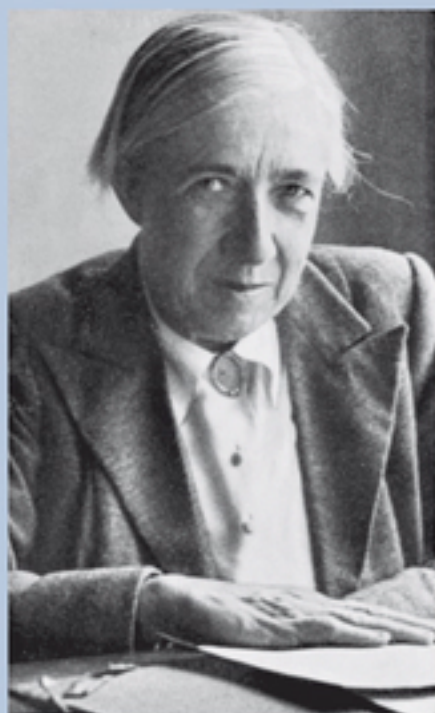


Alexandra Bauer



Das Leben der Sozialistin **Anna Siemsen**  
und ihr pädagogisch-politisches Wirken

Eine historisch-systematische Studie  
zur Erziehungswissenschaft



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

## 5 Bilanz des pädagogisch-theoretischen Schaffens: Zu den pädagogischen Konzeptideen einer sozialistischen Pädagogin

*»Merkwürdig hatte das Studium auf Ilja Iljitsch gewirkt: bei ihm lag zwischen Wissenschaft und Leben ein ganzer Abgrund ... Das Leben war eine Sache für sich, und die Wissenschaft war eine Sache für sich«  
(Gontscharow 1998 (1859), S. 83).*

*»Damit rückt eine werdende Wissenschaft in den Mittelpunkt unserer  
Lehrerbildung: die Pädagogik als Lehre vom Menschen, der sich in der  
Gesellschaft und durch die Gesellschaft bildet, und von der Gesellschaft, die  
Bedingung zugleich und Schöpfung des Menschen ist«  
(Siemsen 1924g, S. 308).*

Anna Siemsens schulpädagogische Überlegungen entsprechen sicher noch keiner vollständigen und in jeder Nuance ausgearbeiteten historisch-materialistischen Schultheorie oder -konzeption. Dafür fehlen notwendige Konkretisierungen auf theoretischer Ebene ebenso wie Hinweise und Anmerkungen für eine mögliche praktische Ausgestaltung. Es handelt sich also weniger um eine systematische erziehungswissenschaftliche Konzeption als vielmehr um eine pädagogische Idee, die jedoch in einigen Bereichen durchaus differenzierte Ausreifung erfahren hat und zumindest konzeptionellen Charakter besitzt.

Bedingt durch ihre vielfältigen Multirollen: Politikerin, praktische und theoretische Pädagogin, Publizistin und Feministin, um nur einige zu erwähnen, sowie ihr umfangreiches Interesse und Arbeiten in einer Vielzahl thematischer Felder, ist ihr Schaffen zwar umfangreich; es ist jedoch auch mitunter durch eine Oberflächlichkeit gekennzeichnet, die sich beispielsweise in fehlenden terminologischen Ausdifferenzierungen offenbart. Ihre Verwendung indifferenter Begrifflichkeiten erschwert eine Auseinandersetzung mit ihrem Werk nicht nur heutigen Rezipienten, sondern bereits ihren Zeitgenossen (vgl. Lange 2007 (1949)). Selbst Kernbegriffen ihrer Arbeit, wie etwa ›Gemeinschaft‹ oder ›Erziehung‹, mangelt es an definitorischer Schärfe und Genauigkeit sowie inhaltlicher Tiefe.

Durch das Fehlen einer terminologischen Basis als Notwendigkeit und Grundvoraussetzung eines weiterführenden inhaltlichen und wissenschaftlichen Diskurses, wird ein Vorstoßen auf die von ihr intendierten Kerngehalte theoretischer Überlegungen nicht nur erschwert, sondern bisweilen verunmöglicht. Sie lehnt unter anderem den Terminus ›Bildung‹ ab (nicht zuletzt aufgrund seiner historischen Überformung), schafft mit ihrem vermeintlichen Äquivalent ›Erzie-

hung« – vor allem als Anpassung des Individuums an Gemeinschaft verstanden – jedoch keinen überzeugenden Ersatzterminus, dessen definitivische Kraft für ihre Analysen und Forderungen ausreichend wäre.

Gerade für ihre Überlegungen wesentliche Grundbegriffe bleiben in ihren Texten aufrissartig. Zudem zeigte sich, dass ihr ein völliger Verzicht des Terminus ›Bildung‹ nicht konsequent gelingt, da auch in ihren Texten der Anteil an Reflexion und Bewusstseinsbildung im Bildungsprozess mal direkt, mal indirekt immanent ist, was zur Folge hat, dass auch sie bisweilen sprachlich inkonsistent werden muss. »Die bisherige Bildungsideologie war erwachsen aus der gesellschaftlichen Tatsache der Entstehung einer unabhängigen, auf individuelle Leistungsfähigkeit gestellten Klasse, die allmählich zur gesellschaftlichen Macht aufstieg und die bis dahin herrschende Klasse, den Adel, sich assimilierte. Diesen in seinen höchsten Formen auf Macht durch persönliche Leistung zielenden Typus entsprach das individualistische Persönlichkeitsideal der Pädagogik. (...) Wir danken dieser Idee die größten kulturellen Leistungen mehrerer Jahrhunderte, von Dantes Göttlicher Komödie bis zu Goethes Faust. (...) Wir danken ihr auch die geschichtlich gewaltigen Leistungen unseres europäischen höheren Schulwesens, das freilich nie zur vollen Gestaltung dieser Persönlichkeitsidee fähig war, aber durch sie bewahrt blieb vor Zersplitterung und Verflachung. Aber diese Idee mußte zerbrechen an ihrer Einseitigkeit in dem Augenblick, wo die Kreise, welche die einzelnen Persönlichkeiten ›mit ihrer Wirksamkeit‹ erfüllten, zusammenstießen und im Zusammenstoß zergingen. Der Konkurrenz- und Existenzkampf ... setzte der Entfaltung der Pädagogik auf dieser Grundlage unübersteigliche Grenzen. Er machte sie vor allem unfähig, den Aufgaben der Volkserziehung gerecht zu werden. (...) Der im Wirtschaftsprozeß verflochtene, dort durch Arbeit seinen Lebensunterhalt suchende Mensch kann niemals erwarten, mit seiner Wirksamkeit selbständig einen Kreis zu füllen. Er bleibt von vornherein abhängig von der Wirksamkeit seiner Umwelt, in welcher seine eigene nur ein winziges Partikelchen ist. Und diese Abhängigkeit verschärft sich mehr und mehr, läßt ihm selber immer geringeren Gestaltungs- und Lebensspielraum, je stärker die Arbeit sich vergesellschaftet und gleichzeitig normalisiert und mechanisiert. Nicht der einzelne, sondern die Gruppe, welcher er angehört, ist die wirkende und schöpferische Kraft, auf deren Zusammenspiel der Bestand der Gesellschaft und ihrer Kultur beruht. In dieser Gruppe aber ist innerhalb der kapitalistischen Wirtschaft der Proletarier, dies Wort im weitesten Sinne des abhängig und für Lohn Arbeitenden genommen, das heißt also die überwiegende Mehrheit auch der sogenannten Gebildeten, weder am Ablauf des Arbeitsprozesses noch an seinem Ertrag verantwortlich und genießend interessiert« (Siemens 1933b, S. 196ff.).

Wird nun aber Bildungstheorie als Auseinandersetzung mit der Verortung des Menschen in der Welt verstanden, die im zweifachen Sinne, nämlich als Selbst- und als Weltreferenz sich darstellt (vgl. dazu exemplarisch Marotzki 2007a, S. 61), muss konstatiert werden, dass bei Siemsen eine allzu starke Fokussierung auf der Weltreferenz unter gleichzeitiger Vernachlässigung der Selbstreferenz stattfindet. Allerdings nicht in dem Sinne verstanden, dass die Persönlichkeit des Individuums grundsätzlich bei ihr eine untergeordnete Bedeutungsposition zukomme. Durch ihre überdurchschnittliche Hinwendung zur Soziologie, vernachlässigt sie lediglich ein publizistisches Ausarbeiten des Selbstreferenz-Bereiches, wodurch ihr Erziehungsbegriff unvollständig hinsichtlich seiner Deutungskraft bleibt.

Vergessen werden darf nicht, dass sich ihre Vorstellungen mit einer Reihe von Pädagogen und Pädagoginnen ihrer Zeit decken, die man in der heutigen erziehungswissenschaftlichen Historiografie der sogenannten und – wie bereits ausgeführt – begrifflich und inhaltlich problematischen Phase der ›Reformpädagogik‹ zurechnet. Es sind dies für das schulische Gebiet vor allem die Vertreter des ›Bundes Entschiedener Schulreformer‹ und für den außerschulischen Bereich die Protagonisten und Protagonistinnen der Kinderfreundebewegung. Doch auch wenn Siemsens Schriften in den meisten Gebieten die nötige Differenzierung und Ausarbeitung fehlen und so manche Idee nicht originär ist, stellen sie doch einen wichtigen, heute jedoch leider und zu Unrecht vergessenen Beitrag der Pädagogik dar. Ihre Kritik sowie ihr methodisches Vorgehen haben ihre Berechtigung und Aktualität nicht verloren und ihre Vorschläge zur Veränderung des Schulsystems wären eine fruchtbringende Basis für weitergehende Ausarbeitung.

Auch ihr methodisches Vorgehen, ihr stringent historisch-materialistischer Ansatz scheint heute – angesichts neoliberaler Strukturen, Normen und Ordnungen sowie in Zeiten der immer wieder zwar erwähnten, nicht aber analysierten Wirtschaftskrise – eine erkenntnisbringende Methode zu sein, da sie den Menschen in seiner historischen Kontinuitätsentwicklung als handelndes Subjekt (und nicht etwa als vermessbare Größe) sichtbar macht, Hierarchiegefälle und Tendenzen offenlegen kann und zukunftsweisende Perspektiven offeriert. Zukunftsweisend deshalb, weil sie nicht nur menschlich orientiert sind, sondern über einen zutiefst solidarischen Kern verfügen.

Schon Karl Marx und Friedrich Engels streifen in ihrem Werk schulische Bereiche und pädagogische Themen. Ihr Verdienst ist die Sichtbarmachung des Klassencharakters von Schule und dessen Abhängigkeit von Kapitalbewegungen. Eine Analyse der Funktionsweise und Strukturierung von Schule fehlt jedoch bei ihnen. Man kann sagen, dass Anna Siemsen hier ansetzte und die Gedanken für den schulpädagogischen Bereich weiter ausgearbeitet hat. Wie be-

reits gezeigt, bildet unter anderem der Marxismus in einer recht undogmatischen Rezeption die Grundlage ihrer Analysen, sie misst der Schule als potentieller Institution der Erziehung zum Sozialismus jedoch eine zentrale Bedeutung bei. Neben der außerschulischen Erziehung, der in ihrem Werk eine große Rolle zukommt, befasste sie sich ganz umfangreich und intensiv mit dem Schulsystem. Ihre Änderungsvorschläge beschränkten sich dabei allerdings im Wesentlichen auf strukturelle und organisatorische Aspekte von Schule.

Rigide bürokratische Bindungen und Abhängigkeiten vom Staat lehnte sie dabei für die Institution Schule ab. Stattdessen sah sie den Staat in der Rolle des Gewährleisters, der lediglich rechtliche Sicherung und finanzielle Mittel bereitstellt. Ansonsten solle er sich, ebenso wie die Kirche, aus schulischen Belangen heraushalten. Des Weiteren forderte sie die Abschaffung des Berechtigungswezens. Zeugnisse, Benotung und Examina förderten ihrer Auffassung nach nur das Konkurrenzdenken – als typisches Charakteristikum des Kapitalismus – der Schüler und Schülerinnen, dienten jedoch nicht der Erweiterung von Kenntnissen und Bewusstheiten. Im Zuge der Autonomisierung der Schulen forderte sie die Abschaffung aller bindenden Lehrpläne und eine Neustrukturierung des Unterrichts zugunsten eines überschaubaren Kernunterrichts, in dem lediglich Kulturtechniken sowie handwerkliche Grundkenntnisse und körperliche Ausbildung vermittelt werden sollen und der durch ein umfangreiches und vielschichtiges freies Kurswahlssystem ergänzt werden soll, das den Präferenzen und dem Können der Schülerinnen und Schüler entspricht.

Ihre legitime Ablehnung auf Individualismus fokussierte Bilder insbesondere in Ökonomie, Politik und Schulsystem hat zwar Berechtigung; Allerdings kommen subjektive Momente der Beeinflussung des Einzelnen, die hemmend auf Bewusstseinsbildungen und Emanzipationsbestrebungen wirken können in ihren Ausführungen zu kurz, sodass sich in ihren Texten idealisierende Vorstellungen zu Akteuren und Akteurinnen finden, die sie durch konkrete unterrichtliche Vorschläge hätte abmildern müssen.

Eine klare, autoritäre Lehrerrolle definiert sie nicht. Ihrem Menschenbild folgend wäre dies auch widersinnig, da in ihrer sozialistischen Gesellschaftsidee alle Menschen auf gleicher Hierarchiestufe stehen müssen. »Wir haben in Europa seit Jahrhunderten einen fortwährenden und in den letzten Jahrzehnten gesteigert beschleunigten Fluß, ja Strom der Entwicklung. Dieser Entwicklung muß natürlich auch die Erziehung unterliegen, und diese Entwicklung muß eine autoritäre Erziehung, in der der Erwachsene das Uebergewicht hat, vollkommen unmöglich machen« (Siemsen 1929d, S. 18).

Da jeder Mensch zugleich Erzieher und Erzogener ist und nie aufhört zu lernen, muss sich auch der Lehrer als im Prozess des Erziehens und Lernens befindlich verstehen. Dennoch ist der Lehrende bei Siemsen in der Klassenge-

meinschaft nicht Gleicher unter Gleichen, sondern schon durch sein Alter vom Rest der Gruppe erkennbar abgegrenzt. Er sollte zudem sehr wohl Autorität, im Sinne von Ansehen verstanden, besitzen, diese jedoch nicht qua Noten, Examen und Berechtigungen – also als Vertreter/Diener des Staates – sondern aufgrund seiner Menschlichkeit, seiner Fähig- und Fertigkeiten, seiner Persönlichkeit und Begeisterung für seine Aufgabe konstituieren und aufrechterhalten.

Vordergründig zeichnet sie zunächst ein sehr idealisiertes Bild von Lehrern und Lehrerinnen, das aber in ihrer Weltanschauung und ihren idealistischen Entwürfen stimmig ist und daher Berechtigung besitzt. Die soziologische Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen, der Zuwachs an Freiheit in Organisation und Durchführung des Unterrichts sowie das Einbringen individueller Neigungen und Hobbys durch das Angebot der Wahlkurse verändern den Arbeitsplatz Schule auch für jene, die unterrichten, und eröffnen somit auch für sie persönliche Entwicklungsräume und -chancen. Solche Entwicklungsräume wollte Siemsen auch schon in der Ausbildung der Lehrenden erlaubt wissen und plädierte daher für eine Entbürokratisierung und für eine Aufgabe des Berechtigungswezens bereits im Studium und an den Universitäten. In der Vorstellung einer sukzessiven Transformation von einer kapitalistisch geordneten zu einer sozialistischen Gesellschaft müssten natürlich derartige Freiräume eingeräumt und Veränderungspotential für alle Akteure bereitgestellt werden.

Zwar liegen auch bei ihr die Zukunftshoffnungen und -visionen auf der Jugend und in der Erziehung der Jugend; Gleichwohl bedeutet dies jedoch keinesfalls den Ausschluss aller anderen Altersgruppen. Die Bewegung zu einer sozialistischen Gesellschaft vollzieht sich daher für sie in einem (alles umfassenden) Prozess. Darüber hinaus verwies sie darauf, dass gesellschaftlicher Veränderungsbedarf bestünde, da vollkommene Menschen in einer vollkommenen Gesellschaft bisher nicht vorhanden seien. »Kein Mensch kann sich der Tatsache verschließen, daß wir keine vollkommenen Menschen sind und infolgedessen auch keine vollkommenen Erzieher sein können« (Siemsen 1929d, S. 23). Die Schlussfolgerung, die sich auch heute noch durch die öffentliche Diskussion zieht, ist nun aber die Forderung nach einer Verbesserung der methodischen Ausbildung und Auslese der Lehrerschaft, an dessen Ergebnisende so etwas wie der vollendete Dozent stünde. Für Anna Siemsen ein widersinniger und unwahrhaftiger Anspruch, da die geforderte Perfektion nun mal eben nicht existent sei und in einer pluralistischen Gesellschaft mithin auch gar nicht nötig.

Schule darf in ihrer Vorstellung daher auch keinen Inselcharakter besitzen. Horizontal gegliedert und durchlässig, sollen auch andere Gruppen der Gesellschaft in die Belange und Arbeit der Schule integriert werden. Daher verlangte sie mehr Mitspracherecht für Eltern, Schüler und Schülerinnen, die kommunale Schulverwaltung und Berufsorganisationen.



Auch zu Schulgärten, Schulbibliotheken und Schulbüchern hat sie sich kritisch geäußert und eine Reihe von Forderungen und Verbesserungsvorschlägen formuliert, denen stets die Idee eines friedvollen und gemeinschaftlichen Zusammenlebens der Menschen als handelnde und souveräne Subjekte zugrunde lag, die in einer sozialistischen Demokratie zu vollkommener Persönlichkeitsentwicklung kommen könnten. Leider entwarf sie kein konkretisierendes Konzept, keine ausgearbeitete Schulidee. Ihre zahlreichen Texte über Schulbücher und Schulgärten geben allerdings einen Einblick in den inhaltlichen Gehalt ihres fragmentarischen Entwurfs (vgl. etwa Siemsen 1920e, Siemsen 1921b, Siemsen 1926d).

Die überzeugte Sozialistin hat sich in ihren pädagogischen Ausführungen, die gleichzeitig immer politisch waren, auch über außerschulische Pädagogik und Erziehung geäußert. Sie hielt die frühe Institutionalisierung der Erziehung für einen unerlässlichen Aspekt im Prozess der gesellschaftlichen Wandlung zu einer sozialistischen Gemeinschaft. »Wir sahen ..., daß die Umgebung gar viel bei der Erziehung vermag, weil sie die Anreize zum sich Anpassen schafft und also diese Anpassung in falsche oder richtige Bahnen lenken kann. Darum ist es in dieser Zeit erster Erlebnisse und Erfahrungen sehr wichtig, das proletarische Kind nicht allein zu lassen, sondern es in eine Umgebung kleiner Kameraden und Genossen zu setzen, mit denen es gemeinsam erleben und Erfahrungen bilden kann, um so gleich von Anfang an sein Selbst auf die anderen zu erweitern. Dann wird es nie in die Enge einer nur auf sich selbst gerichteten Ichsucht verfallen« (Siemsen 1929d, S. 26f.). *Die frühe Prägung des Kindes zur Gemeinschaft war für sie ein Schlüssel zu einer dauerhaft solidarischen Gemeinschaft ohne übersteigerten Individualismus der einzelnen Mitglieder. Dies bedeutet eine Abkehr vom bürgerlich-familiären Erziehungsort hin zu einer öffentlich-gesellschaftlichen Erziehungssphäre.* Von einer frühkindlichen Erziehung in Kindergärten, die für alle Kinder kostenfrei und verbindlich angeboten werden sollte, erhoffte sie sich ferner ein Freiwerden weiblicher Zeit und Arbeitskraft für den politischen Kampf – und im Zuge dessen eine Befreiung der Frauen aus patriarchalischen und kapitalistischen Strukturen und Unterdrückungsmustern.

Lag ihr Betrachtungsschwerpunkt allgemein auf der Arbeiterschaft, deren Ausbeutungssituation, deren Arbeits- und Lebensbedingungen, fokussierte sie im Besonderen in ihrem Schaffen immer wieder die Lage der proletarischen Frau, und zwar sowohl in politischer als auch in pädagogischer Hinsicht. Die Verbesserung ihrer Arbeits- und Lebenssituation und die Verbesserung ihrer Bildungsmöglichkeiten waren ihr ein Hauptanliegen – daher forderte sie unter anderem eine veränderte Berufsschulbildung, insbesondere für ungelernete Arbeiterinnen. Dabei ging sie von der Annahme einer gleichen Betroffenheit von (proletarischen) Frauen aus und setzte sich so über Differenzen zwischen Frauen

hinweg. Der Aspekt der doppelten Vergesellschaftung von Frauen, ihrer Leistungen innerhalb der Schattenarbeit, verstärkten die Betroffenheitsvorstellungen ebenso, wie ein idealisiertes Bild von Mütterlichkeit. Zwar stilisiert sie Frauen nicht in einen reinen Opferstatus, sie vermag allerdings auch nicht Frauen hinlänglich als Täterinnen oder Mittäterinnen zu deuten (dies geschieht erst wesentlich später etwa bei Thürmer-Rohr 1987a und Thürmer-Rohr 1987b). Greift sie Frauen – vor allem in deren Rolle als Staatsbürgerinnen – erstaunlich scharf an, schreibt sie letztlich dieses politische Versagen der fehlenden (politischen) Bildung von Frauen sowie deren Eingebundensein in patriarchalen und ökonomischen Unterdrückungsmustern zu. Siemsens Blick ist dabei in erster Linie durch eine ›Defizithypothese‹ (zur Defizithypothese siehe Kulke 1996) gekennzeichnet. Sie fokussierte sich in ihren rhetorischen und publizistischen Ausführungen daher vor allem auf den Nachholbedarf politischer Bildung bei Frauen.

Um zu klären, was sie von all diesen pädagogischen Forderungen in eine Praxis transformieren konnte, muss zwischen der Lehrerin, Politikerin, Professorin und schließlich Publizistin differenziert werden. In ihren Unterrichtsklassen, die sie als Lehrerin – etwa in Detmold – in Geschichte, Deutsch und Religion unterrichtet hat, mag sie ihre Vorstellungen eines in ihrem Sinne guten Unterrichts im Rahmen der äußeren Möglichkeiten verwirklicht haben und wirkte somit innerhalb des bescheidenen Kreises ihrer Schülerschaft entsprechend ihrer pädagogischen Konzeptideen.

Als Hilfsarbeiterin in Berlin, als Beigeordnete in Düsseldorf, ab 1921 als Leiterin des Fach- und Berufsschulwesens für Großberlin, ab 1923 als Oberschulrätin vom sozialistischen Ministerium Thüringens nach Jena zur Umstrukturierung berufen sowie 1928 als Mitglied des Reichstages waren ihre Wirkungsmöglichkeit und ihr Wirkungsgrad durch ihren labilen Gesundheitszustand sowie die politischen Machtwechsel begrenzt geblieben. Gerade in Thüringen hatten sich mit der 1930 gewählten Frick-Regierung die Nationalsozialisten etablieren und – zusammen mit Braunschweig – zu einer Hochburg der Faschisierung aufbauen können, sodass die durch Greil begonnene Schulreform jäh gestoppt wurde. Anna Siemsens Wirken als Politikerin kam dadurch gleichsam zu einem Ende. Ihr Wirkungsgrad blieb daher schon aus einem rein temporären Aspekt begrenzt. Zu dieser Einschätzung gelangte auch sie selbst. Allerdings bildete sie innerhalb der SPD-internen Auseinandersetzungen eine nicht unbedeutende Stellung und Stimme aus (vgl. Schwitanski 2009, S. 25). Auch die gleichzeitig mit der Berufung des thüringischen Ministeriums verliehene Honorarprofessur an der Universität Jena musste sie schließlich 1932 aufgeben, bevor sie ihre pädagogisch-politischen Ideen etablieren konnte. In Anna Siemsens Schriften findet sich aber eine politische Begründung des Pädagogischen. Die



Diskussion über Schule und Erziehung vollzieht sich bei ihr stets in einer Mischung aus pädagogischer und politischer Perspektive.

Obgleich sie auch im Schweizer Exil ungemein tätig blieb und sich in einer Vielzahl von Organisationen und Verbänden engagierte sowie eine ganze Reihe von Artikeln und Büchern hinterlassen hat, ist heute selbst die Publizistin nicht mehr besonders bekannt, da es nach ihrem Tod keine nennenswerten Neuauflagen ihrer Werke gegeben hat. Zwar finden sich bisweilen optimistische Resümees »Erziehungsprogramme sind lebendige Organismen, die ständig Wandlungen unterliegen. (...) Ständige Neureflexion der Erfahrungen haben die Grundkonzepte lebendig erhalten. In diesem Sinne werden sie auch im einundzwanzigsten Jahrhundert ihre Bedeutung behalten« (Koch 2000a, S. 8), doch bezieht sich der Autor dabei eben nur auf jene Pädagogen und Pädagoginnen, die sich in der erziehungswissenschaftlichen Historiografie durchsetzen konnten – etwa Peter Petersen, Alexander S. Neill oder Maria Montessori. Auf Siemsen aber, die schon kurz nach ihrem Tode in Vergessenheit geriet, trifft dies bisher nur überaus bedingt zu.

Zwar ist Anna Siemsen die einzige aus dem Kreise der sozialistischen Pädagogen, die auch nach 1945 noch Einfluss auf die sozialistische Jugendarbeit der Kinderfreunde nehmen konnte und auch die einzige, die mit einer programmatischen Schrift (»Selbsterziehung der Jugend«) einen eigenen publizistischen Beitrag zur Erziehungsarbeit geleistet hat. Zudem nahm sie am Aufbau der neunten Klasse der Ostern 1947 nach ihr benannten Berufsschule in Hamburg (Zeughausmarkt 32) regen Anteil (siehe Wolff 2011). Einfluss auf die ihr so wichtige Lehrerbildung, gerade nach 1945, konnte sie aber nicht mehr in dem Maße nehmen wie sie es gewünscht hatte. Restriktionen und ihr früher Tod verhinderten dies.

Nicht nur aus einer erziehungswissenschaftlich-historiografischen Perspektive heraus, ein möglichst komplexes Bild von Pädagogik zu erstellen, um Kontinuitätsverläufe, Zäsuren und dergleichen aufzuzeigen, wäre eine weitere wissenschaftliche Beschäftigung mit der Person Anna Siemsen und eine noch weitergehende Aufarbeitung ihres Werkes wünschenswert. Ihre Überlegungen, die sich in den Bereich der Sozialistischen Erziehungswissenschaft verorten lassen und stark soziologisch beeinflusst waren, bieten die Möglichkeit, Schule und Bildung als gesamtgesellschaftliches Phänomen zu beschreiben und (Herrschafts-)Strukturen und Muster aufzudecken, die einen demokratischen, kritisch-reflexiven Bildungsprozess behindern.

## **6 Schlussbemerkung und Ausblick: Was bleibt heute von Anna Siemens Überlegungen in Zeiten des bildungsreformerischen Aktionismus einer kapitalistischen Gesellschaft? Versuch einer Konklusion ihrer theoretischen Überlegungen mit heutiger Bildungsrealität**

*»Es genügt tatsächlich nicht, daß wir Schulen nach den großen Persönlichkeiten dieses Jahrhunderts benennen, es kommt vielmehr darauf an, daß wir in ihrem Geiste die Heranwachsenden bilden«  
(Italiaander 1984, S. 47).*

*»Das aber ist eine, ja es ist die hauptsächlichste Aufgabe einer bewußten Erziehung: nicht für den Augenblick, die statische Gesellschaft, sondern für die dynamische, die ewig werdende Gesellschaft zu erziehen«  
(Siemens 1948c, S. 143).*

*»Dieser Taylorismus sucht durch mancherlei Kanäle Eingang in unser Erziehungswesen, wie das bei dem starken Zusammenhang zwischen Wirtschaft und Erziehung nicht anders möglich ist«  
(Siemens 1926b, S. 200).*

Zu Anna Siemens 50. Todestag am 22. Januar 2001 fanden sich in einigen Zeitungen und Zeitschriften Retrospektiven zu ihrem Leben und Werk. In Jena und Berlin wurden zudem Straßen nach ihr benannt. Doch schon bald nach diesem Jahrestag geriet diese bemerkenswerte Pädagogin wieder in Vergessenheit. Ihre Gedanken und Postulate haben jedoch an Aktualität nicht eingebüßt – ihr Engagement und ihre Bereitschaft, für Überzeugungen einzutreten, sind auch heute noch eindrucksvoll und vorbildlich. Ihr Streben und Handeln wird mitunter gar mit den Worten zusammengefasst, dass »ihr Leben ein Beispiel von mutiger Parteinahme für die unterdrückten und benachteiligten Menschen ... und ihr Werk ein Aufruf, in einer Welt der sozialen Auseinandersetzungen nicht die Errungenschaften der Kultur zu vergessen, die dem Leben erst Sinn verleihen« sei (Köpke 2005, S. 145).

Für andere saß Anna Siemen »zwischen allen Stühlen« (Hansen-Schaberg 1999a, S. 113). Der SPD zu weit links, der Frauenbewegung zu antifeministisch und dem heutigen Wissenschaftsbetrieb zu feuilletonistisch, darüber hinaus ließe das sehr umfangreiche hinterlassene Werk eine Aufarbeitung und Würdigung dieser Pädagogin kaum zu (vgl. Hansen-Schaberg 1999a, S. 113). Dabei hat

Siemsen wie kaum ein anderer Mensch ihre postulierten Ideen zu Sozialismus, Politik und Erziehung gelebt und stets – durchaus streitbar – nach außen vertreten. Sie hat dafür Restriktionen, polizeiliche Überwachung, Anfeindungen, Drohungen und schließlich das Exil ebenso in Kauf genommen wie ein beinahe rastloses Arbeiten.

Das mittlerweile bundesweit eingeführte Bachelor- und Masterstudium – auch für Studierende der Erziehungswissenschaft und der Lehrämter – zeichnet sich nicht zuletzt durch eine strikte zeitliche Straffung dieser Bildungsphase aus, die wenig Raum lässt, um sich außerhalb des vorgegeben universitären Curriculums pädagogische Ideen und Konzepte zu erschließen und kritisch zu rezipieren. Es stellt sich daher durchaus die Frage, ob sich bei all den bereits vorhandenen Klassikern der Pädagogik – wie etwa Pestalozzi, Piaget und Klafki – die Notwendigkeit ergibt, den lehrreichen Zirkel des bereits vorhandenen Lesestoffs tatsächlich noch um eine in Vergessenheit geratene sozialistische Pädagogin zu erweitern, deren Schriften spätestens seit den 1980er-Jahren nicht neu verlegt wurden oder die höchstens in feministischen Buchreihen sich wiederfinden. Siemsen hatte sich schließlich selbst immer wieder für eine Reduzierung des Lehrstoffs ausgesprochen und vor Überfrachtung und allzu großer Stofffülle gewarnt.

Auch an der Universität Hamburg können Studierende der Erziehungswissenschaft nun ihren Bachelor beziehungsweise Master of Education ablegen und – sind sie damit erfolgreich – ihr Zeugnis im dortigen Hörsaal des zuständigen Fachbereiches abholen. Nach umfangreichen Sanierungsarbeiten im Gebäude der Erziehungswissenschaft ist der Saal im Oktober 2005 umbenannt worden. Zum Andenken an die auch in Hamburg wirkende Pädagogin verlieh man dem Saal ihren Namen, sodass nunmehr in großen Lettern der Schriftzug ›ANNA-SIEMSEN-HÖRSAAL‹ über den Eingangstüren prangt. Bei der Eröffnung wurde in Laudationes auf Siemensens pädagogisches Verdienst hingewiesen (vgl. Faulstich 2005 und Mayer 2005). Ob jedoch über diese äußere Rahmung hinausgehend ihr Schaffen auch inhaltlich Spuren in der akademischen Lehrerausbildung hinterlassen hat, ist fraglich.

Darüber hinaus sind die Stimmen derer, die Konkurrenzverhalten als anthropologische Konstante im Kinde betrachten, indes in den letzten Jahren im Fahrwasser von sogenanntem PISA-Schock und Bildungsmisere wieder lauter geworden (vgl. etwa Kluge 2003). Dabei offenbaren sich in derartigen – zumeist populistischen und bestenfalls populärwissenschaftlichen – Abhandlungen, naive, polemische und geschichtsklitternde Weltauffassungen, die sich an oberflächlichen kapitalistischen Konturierungen zu orientieren suchen und deren Autoren sich bisweilen in Aussagen wie: »Ein systematisches Monitoring des qualitativen Outputs deutscher Schulen hat vorher kaum stattgefunden« (Kluge