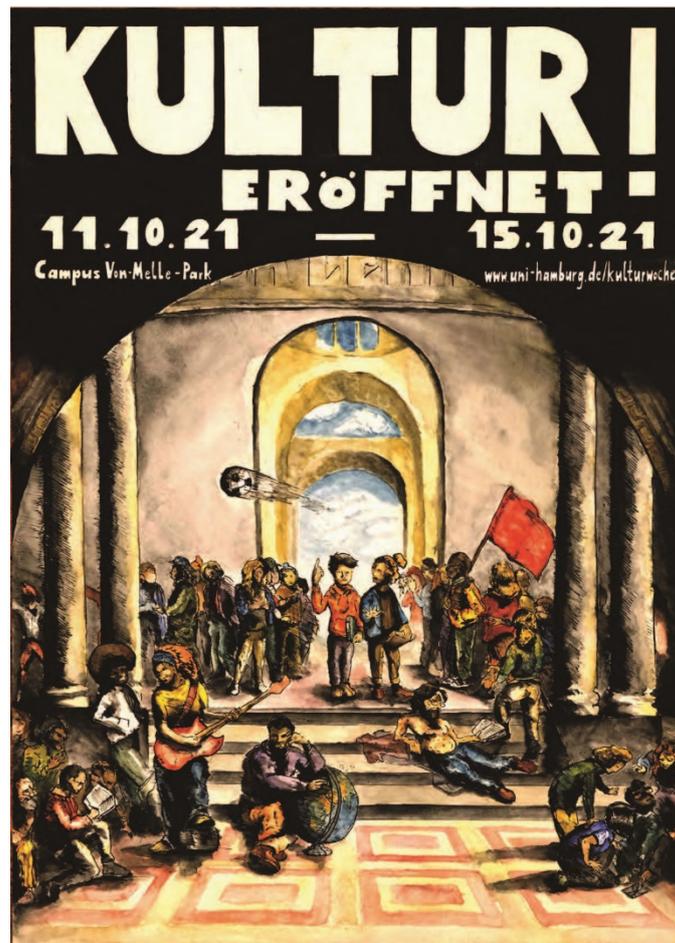


PI-RAT



Politische Informationen des FachschaftsRats Erziehungswissenschaft - Nr. 20 | 10/21



Inhalt

Warum auch Vorlesungen in Präsenz stattfinden müssen	3
#stopthecuts (Redebeitrag des FSR Erziehungswissenschaft)	5
Ankündigung Projektstudium	7
„Wenn Du Dich ffügst, wirst Du fertiggemacht“ oder: Warum Freiheitsentziehende Maßnahmen in Heimen nichts zu suchen haben	8
Doof gebor´n ist keiner! Doof wird man gemacht!	10
Veranstaltungsreihe „Aufbrüche in der Pädagogik: 1890-1930“	13
Flugblätter zum 8. Mai: Martha Muchow, Anna Siemsen, Heinz-Joachim Heydorn	15

Liebe Kommiliton:innen,

wir begrüßen Euch herzlich (zurück) an der Uni. In den Händen haltet ihr die aktuelle Ausgabe des PI-Rat, der Zeitschrift des Fachschaftsrats Erziehungswissenschaft.

Es ist gelungen, die Möglichkeiten zu erweitern, uns in Präsenz zu treffen und die Uni wiederzubeleben.

Um mit dieser Öffnung auch zu einem neuen Niveau zu kommen – also zu einer neuen Aufmerksamkeit und produktivem wissenschaftlichen Streit, kooperativem Lernen und Lehren, zur Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen und Konflikten – können wir allerhand tun und damit diese Dynamik voranbringen.

So findet in der ersten Vorlesungswoche die von Studierenden und Lehrenden der Universität organisierte Kulturwoche „Kultur eröffnet!“ auf dem Campus und im Audimax statt. Dort wird es vom 11. bis zum 15.10.21 täglich musikalisches, literarisches, filmisches und in jedem Falle zur Diskussion und zum Austausch einladendes Programm geben. Den Aufruf findet ihr in diesem Heft und das Plakat vorne auf der Titelseite.

Zur Öffnung der Uni gehört die Lehre in Präsenz (Zum Artikel Vorlesungen in Präsenz, S. 3), Uni in gesellschaftlicher Verantwortung (FSR-Redebeitrag auf Demo #stopthecuts, S.5) sowie ermöglichende Seminarkonzeptionen (Projektstudium, S. 7).

Aber es geht nicht nur um die Öffnung der Uni, sondern um die soziale Öffnung der Gesellschaft insgesamt. Wie Gesellschaft verfasst ist, wird wie unter einem

Brennglas in der Heimerziehung deutlich – weshalb es dort seit jeher Revolten und Proteste gibt. Aktuell wird in Hamburg eine sogenannte „hochstrukturierte, intensivpädagogische“ Jugendhilfe-Einrichtung geplant, die einer solchen Öffnung entgegensteht. Dazu mehr auf S.8.

Aber auch in den Fachdisziplinen ist die Öffnung umstritten. So wird bundesweit in der Psychologie weitgehend ein biologistisches Menschenbild, das soziale Ungleichheit festschreibt, vertreten. Eine Auseinandersetzung mit der Intelligenzforschung findet ihr auf S. 10.

Außerdem findet ihr darüber hinaus Ankündigungen und Weiteres.

Viel Spaß!

Euer FSR Erziehungswissenschaft

Impressum:

PI-Rat 20 | 10/2021

Redaktion: FSR Erziehungswissenschaft.

V.i.S.d.P.: FSR Erziehungswissenschaft, VMP 8,

20146 Hamburg

www.fsr-erzwiss.de

Titelbild:

Plakat zur Kulturwoche

Warum auch Vorlesungen in Präsenz stattfinden müssen

„Im Hörsaal wird die Welt zu einem realen und gemeinsamen Thema und werden die Hörer zu einer teilnehmenden Öffentlichkeit“ [1]

Vorlesungen haben insgesamt einen schlechten Ruf – sie haben vermeintlich nur die Funktion, die nötigsten Grundlagen und Fakten zu vermitteln. Und so verwundert es nicht, dass, auch wenn die Hygienemaßnahmen es anders zuließen, die Vorlesungen in diesem Wintersemester weiterhin digital stattfinden. Das wird von vielen Studierenden akzeptiert mit der Behauptung, es gäbe bei Vorlesungen ohnehin keinen Qualitätsunterschied zwischen Videos und einer Vorlesung im Hörsaal. Das stimmt nicht!

1.) Vorlesungen brauchen Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden.

Während die Lehrenden bei der Aufnahme von Videos mit ihrem Computer sprechen, halten sie ihre Vorlesungen im Hörsaal meist vor einer großen Anzahl von Studierenden. Als Mitglieder einer pädagogischen Fakultät bedarf es keiner großen Fantasie sich diesen Unterschied vor Augen zu führen. Im Hörsaal wird sehr schnell sichtbar in welcher Verfassung die Studierenden sind, wie viel sie von dem Gesagten verstehen, ob sie aktiv mitdenken, empört sind, gelangweilt oder interessiert. Im Hörsaal kann das aufgegriffen, Fragen beantwortet, Komplexes veranschaulicht, Protest aufgegriffen werden.

2.) Vorlesungen leben von der Interaktion zwischen Studierenden.

In einer Vorlesung im Hörsaal ist eine Verständigung untereinander leicht getan. Oft reicht schon ein Blickwechsel mit den Kommilitonen ein paar Reihen weiter und es wird deutlich: Ich bin nicht allein mit meiner Einschätzung. Es fällt leichter Fragen zu stellen, wenn nach kurzer Rücksprache mit den Sitznachbarn deutlich wird, dass ich nicht als einzige das Gesagte nicht verstanden habe. Ebenso wird deutlich, wenn auch andere das Gesagte falsch finden und es kann spontanen Protest geben. Gleiches gilt natürlich auch für Zustimmung, die gemeinsam aufgegriffen und auch über die Veranstaltung hinausgetragen werden kann.

3.) Vorlesungsinhalte sind Ausdruck der Einheit von Forschung und Lehre

In einer Vorlesung haben Lehrende die Gelegenheit einen Gedanken zu entfalten und damit öffentlich zur Diskussion zu stellen. Der Gedanke ist Ergebnis der eigenen Forschungsarbeit und durch die Diskussion kann diese weiterentwickelt werden. Damit wird die Vorlesung auch zu einer persönlichen Angelegenheit der Lehrenden, die es Studierenden möglich macht, nicht nur Einblicke in die Forschung zu bekommen, sondern darüber hinaus auch Teil des Prozesses zu sein. Studierende nehmen in Vorlesungen die Rolle eines Publikums ein. Dabei sind sie keineswegs Konsumenten, sondern aktiv Zuhörende und Kritiker, die sich mit dem Gegenstand befassen, eine Haltung entwickeln. „In der Vorlesung geht es darum [...] die Studierenden und auch den Professor selbst zum Denken zu provozieren, anstatt die Studierenden an die Tatsachen zu verweisen die sie kennen sollten“ [1].

4.) Vorlesungen sind Ort der öffentlichen Auseinandersetzung

In einer Vorlesung wird ein Thema zur öffentlichen Angelegenheit gemacht. Aus dem geräumigen Arbeitszimmer des Professors hinaus und in das kleine Wohnzimmer des Studierenden hinein legt ein Video möglicherweise eine weite Strecke zurück, über Server, die auf der anderen Seite der Welt stehen könnten und wieder zurück. In digitalen Vorlesungen wird so

jedoch ein Thema keinesfalls zu einer öffentlichen, sondern zur privaten Angelegenheit gemacht. Fragen von Relevanz für die Öffentlichkeit werden also nicht mehr in den Raum und damit auch zur Diskussion gestellt – es bleiben ab-prüfbare „Fakten“, die jede:r für sich alleine einstudieren kann bzw. muss. Um Studierende und Dozierende zum Denken zu provozieren, aktuelle gesellschaftliche Probleme bewusst zu machen und durch die Vorlesung das Denken öffentlich zu machen, sind Vorlesungen in Präsenz notwendig. Die öffentliche Auseinandersetzung ist Voraussetzung für eine demokratische Gesellschaft in sozialer Verantwortung.

5.) Vorlesungen haben keine Selektionsfunktion

Eine Zunahme der Studien- und Prüfungsleistungen in digitalen Vorlesungen führt dazu, dass nicht zum Denken und Hinterfragen provoziert wird, sondern die Inhalte unkritisch auswendig gelernt werden. Dabei wird angenommen es gäbe einen feststehenden Wissenskanon, den Lehrende zu vermitteln hätten. Wer dieses Wissen nicht eigenständig im Verlauf der Vorlesung auswendig lernt, wird dann mittels Leistungsabfrage am Ende des Semesters rausgeprüft. Dieser Entwicklung muss entschieden entgegengewirkt werden.

Es ist darüber hinaus auch deswegen dringend erforderlich die Vorlesungen schnellstmöglich wieder in Präsenz durchzuführen, um nicht denjenigen weiter Vorschub zu leisten, die mit gezielter Sparpolitik weitere Kürzungen der Universität vorantreiben und die „Massen“ mit billiger Videouni abspesen wollen, um nur einige Eliten in den Genuss einer Präsenzuni kommen zu lassen. So schreibt zum Beispiel T. Straubhaar: „Digitale Lehre führt zwangsläufig zu Optimierung, Standardisierung und Skalierung der Lehrangebote. Dafür sprechen die ökonomische Logik der Massenproduktion und die geballte professionelle Expertise hochspezialisierter Online-Anbieter“ [2].

Um Vorlesungen zu veranstalten, die dem Anspruch gerecht werden, relevante Fragen der Gesellschaft und Welt zu bearbeiten und einen öffentlichen und gemeinsamen Denkprozess anzustoßen, bei dem alle Teilnehmenden gleichermaßen dazu aufgefordert sind, eine Bewertung vorzunehmen, ist die Präsenz notwendige Grundlage. Die Kopplung von Prüfungen an Vorlesungen steht dem entgegen. In diesem Sinne wirken wir aktiv mit einer Studienreform von unten – alle sind aufgefordert daran mitzutun.

[1] Videokatalog - Lecture2Go (uni-hamburg.de) Jenseits der Exzellenz - Die Universität als Veröffentlichungs- und Versammlungsdispositiv - Prof. Dr. Jan Masschelein, <https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/11012>

[2] Thomas Straubhaar, Digitales Studium: Corona erwirkt das Ende der Massenuniversität – WELT Online, 20.7.2020, <https://www.welt.de/wirtschaft/karriere/bildung/article211886035/Digitales-Studium-Corona-erwirkt-das-Ende-der-Massenuniversitaet.html>

#stopthecuts

(Redebeitrag des FSR Erziehungswissenschaft am 5.6.2021)

Gemeinsam mit anderen Fachschaftsräten und Kampagnen haben wir uns die letzten 14 Monate vor allem für eine Öffnung der Hochschulen und aller Bildungsinstitutionen der Stadt in geschützter Präsenz eingesetzt. Denn ein Studium, wie es uns gerade aufgedrückt werden soll, entspricht nicht unserem Anspruch. Wir brauchen Räume, in denen wir uns als Menschen erkennen und feststellen können, dass wir keine Konkurrenten sind. Wir brauchen die gemeinsame Begegnung in den Seminaren, den Fluren, auf dem Campus in der Mensa und den demokratischen Selbstverwaltungsgremien. Wir brauchen eine neue Universitätskultur, sodass wir sinnvolle Fragestellungen bestimmen, Vorannahmen argumentieren, Zusammenhänge begreifen, voneinander lernen, die gemeinsame Lage erkennen, Lösungsperspektiven entwickeln und so bewusst in die Entwicklung der Welt eingreifen. Nur so ist die Universität Hamburg ein Ort der Forschung, der Lehre und Bildung und kann ihr emanzipatorisches und progressives Potenzial voll zur Geltung bringen.

Der Bildungswissenschaftler Armin Bernhard stellte unlängst fest, dass sich in den letzten Monaten soziale Ungleichheiten, soziale Verwerfungen und Armut verschärft haben und somit die „strukturelle Kindeswohlgefährdung“ (Bernhard, 2021, S. 54) ausgeweitet wird. Bernhard weist der Erziehungswissenschaft in diesem Zuge völlig neue Aufgaben zu, er schreibt: „Die Schäden, die die Krisenpolitik in sozialer und psychischer Hinsicht bei den Heranwachsenden angerichtet hat, definieren den Ausgangspunkt einer emanzipatorischen Bildungspolitik heute. Denn mit den desaströsen Auswirkungen dieser Politik wird jene in den nächsten Jahren permanent konfrontiert sein“ (Bernhard, 2021, S. 55). Diese Herausforderungen müssen an der Fakultät für Erziehungswissenschaft sowohl in der Forschung als auch in der Lehre aufgefangen werden. Die aktuelle Krise lässt sich nur überwinden, wenn wir die Verhältnisse reflektieren, untereinander kooperieren und so gemeinsam für eine demokratische und sozial-nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft konflikt- und handlungsfähig werden. Wir müssen Bedingungen dafür schaffen, dass sich Studierende, Schüler:innen, Kinder und Jugendliche – alle Menschen – so bilden können, dass alle ihr Recht auf Mitgestaltung der Verhältnisse wahrnehmen. So kann Wissenschaft über die bestehenden Verhältnisse hinaus und zu progressiver Veränderung führen.

Als Fakultät für Erziehungswissenschaft ist es unsere Aufgabe, die Weiterentwicklung der Sozial- und Bildungseinrichtungen dieser Stadt in diesem Sinne voranzutreiben.

Das Bildungs- und Jugendhilfesystem wurde „ohnehin schon durch neoliberale Ökonomisierungs- und Privatisierungsstrategien [ramponiert]“ (ebd., S. 53).

Die verschiedenen Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit in Hamburg sollen sich im Wettbewerb gegeneinander durchsetzen, um die eigene Existenz zu sichern. Sie werden zu Mangelverwaltung gezwungen und sollen zu Bravheit und Konformität erziehen. Doch die Bedürfnisse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Lernenden sind nicht marktkonform. Die gemeinsam erweiterte Handlungsfähigkeit ist die Grundlage für psychisches, körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden.

„Die gewinnorientierte Privatisierung der Sozialen Arbeit [in Hamburg] muss überwunden werden. Der Staat muss seinem sozialstaatlichen Auftrag gerecht werden“ (Für eine bedarfsgerecht ausfinanzierte Soziale Arbeit! 2021).

Wir kämpfen deshalb für eine auskömmliche Finanzierung aller Bildungs- und Sozialeinrichtungen der Stadt, sodass alle ihren Beitrag dazu leisten können, die Bildung zu weltoffenen, sozial-verantwortlichen sowie mündigen Personen zu fördern!

Entgegen dem gesellschaftlich hergestellten Konkurrenzdruck muss durch eine bedarfsgerechte Finanzierung menschliche Bezugnahme in allen Lebensbereichen ermöglicht werden. Von der Wiedereröffnung aller Bildungseinrichtungen der Stadt in neuer Qualität als Antwort auf die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen sollen uns die gegenwärtigen Krisenbewältigungsmaßnahmen abhalten.

- a) Die Kosten der Krise sollen auf die Bevölkerung abgewälzt werden. Die Universität Hamburg soll sparen: das bekommen wir Studierende in Form von überfüllten Seminaren, immer weniger Tutorien und überarbeiteten wissenschaftlichen Mitarbeitern zu spüren. Währenddessen vergrößern Großaktionäre ihren Reichtum stetig. Dabei sind wir es, die tagtäglich dazu beitragen, den gesellschaftlichen Reichtum zu erwirtschaften!
- b) Die Eindämmungsmaßnahmen sollen uns einreden, dass wir einander nicht Freund, sondern Feind seien. Egal, ob Infektionsquelle oder Gefahr im Wettkampf um künstlich verknappte Studienplätze die Aufforderung ist die gleiche: Isolation, Vereinzeln und Oberflächlichkeit statt ernsthaftem Interesse am Gegenüber: Dabei ist die Geschichte der Menschheit eine Geschichte der Kooperation: Alle Verbesserungen sind und werden von den Vielen erkämpft!
- c) Wir wurden als Studierende auf das Sofa verbannt. Dem Senat scheint es Recht zu sein, wenn Studierende jetzt in dieser Position verharren, um brav Kürzungen in der Finanzierung der Hochschulen hinzunehmen. Doch, dass wir heute hier stehen, zeigt: Wir nehmen nicht hin, dass sich die Hochschulen zunehmend einer Marktlogik unterstellen sollen und zu Ausbildungsstätten ohne Bildung, und Forschungsinstitutionen ohne Wissenschaft verkommen. Wir kämpfen für eine ausfinanzierte Fakultät für Erziehungswissenschaft, eine ausfinanzierte Universität und ausfinanzierte Sozial- und Bildungseinrichtungen!

Für die Wahrnehmung unserer gesellschaftlichen Verantwortung, für die gemeinsame Bildung zur kooperativen Gestaltung und vernünftigen Einrichtung der Welt brauchen wir sehr viel mehr Geld statt Kürzungsspirale: In diesem Sinne fordern auch wir: stop the cuts!

Literatur:

Bernhard, A. (2021). Vergessene Dimensionen: (Linke) Bildungspolitik in der Corona-Gesellschaftskrise. Forum Wissenschaft, 1/21.

Für eine bedarfsgerecht ausfinanzierte Soziale Arbeit! (2021). International Solidarisch Schluss mit Austerität. https://schluss-mit-austeritaet.de/wp-content/uploads/2021/05/ISSMA_ForderungenSoziale-Arbeit_FA.pdf

Projektstudium „Uni in gesellschaftlicher Verantwortung“ (ab WiSe 2021/22)

„Revolte im Erziehungshaus“

Heimerziehung als pädagogisches Konfliktfeld

Liebe Kommiliton*innen,

im kommenden Semester startet im Fachüberschreitenden Bereich (FüB) ein neuer Durchgang des studentisch erstrittenen Projektstudiums „Uni in gesellschaftlicher Verantwortung“. Wir möchten Euch zu diesem, nunmehr fünften, Durchgang herzlich einladen! In Kürze könnt Ihr Euch dafür anmelden. Uns alle erwartet dann die Umsetzung eines Theaterprojektes, bei dem wir uns mithilfe des forschenden Lernens am Puls eines pädagogischen wie gesellschaftlich brisanten Konfliktes bewegen und die Einheit von Theorie und Praxis neu ausloten wollen.

Worum geht's?

In diesem auf drei Semester angelegten Projektstudium wollen wir uns mit den historischen und aktuellen Konflikten um die (geschlossene) Heimerziehung auseinandersetzen und das Theaterstück „Revolte im Erziehungshaus“ (1928) aktualisieren und zur Aufführung bringen.

In Heimen der Fürsorgeerziehung wurden seit jeher arme und Arbeiterkinder und -jugendliche untergebracht. Meist wurde mit besonderer Härte versucht, sie an die bürgerliche Ordnung anzupassen, indem sie schwere Arbeit in der Landwirtschaft oder im Torfabbau leisten mussten. Schon in dem Werk „Gefesselte Jugend in der Zwangsfürsorgeerziehung“ von 1929 heißt es: *„Die Fürsorgeerziehung ist in ihrer ganzen Bedeutung eine soziale und damit eine politische Angelegenheit. Sie ist eine soziale Angelegenheit, weil dieser Klassenstaat nichts tut, um die Ursachen der Verwahrlosung breiter proletarischer Kinderschichten zu verhüten [...], sondern sie im Verlauf ihrer Entwicklung sich selbst überläßt, sie hungern, frieren und auch schwer arbeiten läßt, sie dem Wohnungselend mit allen seinen gesundheitlichen und sittlichen Schäden preisgibt, um dann, wenn dem Jugendlichen durch diese soziale Barbarei die Jugend zerstört wurde, ihn von Staatswegen durch Zwangserziehung zu 'befürsorgen'.“* (Brandt 1929)

Die Heimrevolten in der Weimarer Republik werden in dem Theaterstück „Revolte im Erziehungshaus“ von Peter Martin Lampel aus dem Jahr 1928 thematisiert. Das Stück, das ca. 500 Mal gespielt wurde und für große öffentliche Aufmerksamkeit gesorgt hat, basiert auf Lampels Hospitation in der preußischen Fürsorgeanstalt Struveshof bei Berlin und auf seinen darauf aufbauenden Studien „Jungen in Not“. Die Berichte ergaben das Bild unzureichend geleiteter, von veralteten Erziehungsvorstellungen beherrschter Erziehungsheime. Lampel hat die Veröffentlichung seiner Studien als kämpferischen Akt verstanden, um die in dem Bereich nur langsam anlaufenden Reformbewegungen voranzutreiben: *„Die bürgerliche Fürsorge bedarf einer umwälzenden und schleunigsten Veränderung.“* (Lampel 1928)

Nachdem in den 1960er/70er Jahren im Rahmen der „Heimkampagne“ die Situation in den Heimen der BRD kritisiert wurde, kam es zu Veränderungen in diesem Arbeitsfeld. Die Konflikte darum ziehen sich jedoch bis in die Gegenwart hinein. Auch heute noch werden Kids aus (besonders) prekären Lagen in (geschlossener) Heimerziehung, die sich häufig durch gängelnde Stufen- und Phasenmodelle sowie eine zunehmende Psychiarisierung auszeichnet, untergebracht.

Beispiele für aktuelle Auseinandersetzungen in diesem Bereich sind die erfolgreichen Kämpfe für die Schließung der Heime der Haasenburg GmbH in Brandenburg (2013), das Tribunal über die Verletzung von Kinderrechten in der Heimerziehung („Dressur zur Mündigkeit?“) des Arbeitskreises Kritische Soziale Arbeit (AKS) Hamburg und des Aktionsbündnisses gegen geschlossene Unterbringung (2018) sowie die gegenwärtigen Auseinandersetzungen um geplante (geschlossene) Kooperationseinrichtungen zwischen Psychiatrie und Jugendhilfe in Bremen, Sachsen und aktuell auch in Hamburg.

Zum Projektvorhaben:

Im Projektstudium wollen wir uns mit der umkämpften Geschichte der Heimerziehung auseinandersetzen (auch über Filme, wie z.B. „Bambule“, „Freistatt“, die Dokumentation des Tribunals „Dressur zur Mündigkeit?“), uns das Theaterstück „Revolte im Erziehungshaus“ aneignen, es diskutieren, aktualisieren und inszenieren.



Szene aus dem Fernsehspiel „Bambule“ (1970)

Das Theaterstück soll ins Verhältnis zu den aktuellen Kämpfen um die Abschaffung (geschlossener) Heimerziehung und für demokratische Alternativen gestellt und mit aktuellen Sequenzen ergänzt werden. Dafür wird die Kooperation mit von Heimerziehung Betroffenen bzw. jungen Erwachsenen/Care-leavern gesucht werden. Im weiteren Verlauf der drei Semester werden wir die Kooperationen ausbauen und den Schwerpunkt auf die Aktualisierung des Stücks sowie die Inszenierung und die Proben legen, wozu auch gehört, das Bühnenbild zu bauen, Requisiten zu erstellen und Öffentlichkeitsarbeit zu machen. Am Ende des dritten Semesters soll die Premiere des Theaterstücks stattfinden. Für die Workshops mit den von Heimerziehung betroffenen Jugendlichen sowie die Proben ist (insbesondere im dritten Semester) mehr Zeit einzuplanen. Die konkreten Termine werden gemeinsam im Seminar verabredet. Theaterkenntnisse sind keine Voraussetzung, dafür aber ein Interesse an dem Thema und die Bereitschaft sich bei der Theaterinszenierung einzubringen (Regie, Bühnenbau, Requisite etc.).

Wir freuen uns auf Euch!

Weiteres zum Projekt findet Ihr in unserem Video bei Lecture2Go: www.tinyurl.com/projektstudium2122

Grundsätzliches zum Projektstudium findet Ihr hier: <https://aufbruch.blogs.uni-hamburg.de/projektstudium/>

Kontakt: Sinah.Mielich@uni-hamburg.de

„Wenn Du Dich ffügst, wirst Du fertiggemacht“

oder: Warum Freiheitsentziehende Maßnahmen in Heimen nichts zu suchen haben

Die Entwicklung der Vergesellschaftung von Erziehung und Bildung ist widersprüchlich:

Ausgehend vom Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) aus dem Jahr 1900, mit dem die Erziehung als Privatangelegenheit der Familie gefasst wurde, gab es für den Staat nur dann die Möglichkeit erzieherisch einzugreifen, wenn die Familie bzw. die Eltern ihr Recht und ihre Pflicht auf Erziehung alleine nicht wahrnehmen konnten. Eine Form dieser vergesellschafteten Erziehung war die Fürsorgeerziehung – die Unterbringung der betroffenen Kinder und Jugendlichen in Heimen. Da diese Heime geprägt waren vom „preußischen Untertanengeist“ von Ausbeutung, Unterdrückung und Ausgrenzung der dort untergebrachten Kinder und Jugendlichen, gab es in den Jahren 1910 ff. die ersten Heimrevolten.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts gab es vonseiten der Arbeiter-, aber auch der bürgerlichen Jugend, Bewegung, sich (auch mithilfe von ausgewählten Erwachsenen) wechselseitig „selbst“ in Vereinen oder vereinsähnlichen Assoziationen zu erziehen, zu bilden, zu helfen und sich politisch für bessere Lebens- und Arbeitsbedingungen zu engagieren. Aber auch der Kaiser „entdeckte“ zu jener Zeit die Jugend – um sie mittels der aufkommenden staatlich geförderten Jugendpflege zu Vaterlandsliebe, Militarismus und Soldatentum zu erziehen und damit auf den von deutscher Seite vorangetriebenen Ersten Weltkrieg vorzubereiten.

Die Geschichte der Heimerziehung zeigt die widersprüchliche Vergesellschaftung der Erziehung am deutlichsten, da sie ein Brennglas der Klassengesellschaft ist: Noch heute gibt es geschlossene Heime und es sind dort vor allem die sogenannten sozial benachteiligten und armen Kids untergebracht. Aufstände und Initiativen, mit denen für eine Demokratisierung, Dezentralisierung und auch sinnhafte Erziehung bzw. auch für eine Auflösung der Heime gekämpft wurde.

Am folgenreichsten war bisher die Heimkampagne in den Jahren 1968ff., ausgehend von der Studenten- und Sozialarbeiterbewegung. Hier galt es zunächst die Heime zu entnazifizieren und zu demokratisieren. Erreicht wurden damit die ersten Jugendwohnkollektive sowie die Bildung von Heimräten, Vollversammlungen und dezentralen Wohngruppen.

In den 1980er Jahren wurde die geschlossene Unterbringung in Hamburg abgeschafft. Dies wurde jedoch

im Laufe der 1990er Jahre, dem '89 von Francis Fukuyama ausgerufenen „Ende der Geschichte“ (dem vermeintlichen Sieg des Kapitalismus) und der damit einhergehenden Konkurrenzorientierung der Gesellschaft wieder zurückgedreht. Es wurde das Bild der gewalttätigen Jugend bemüht, die zum Schutze der Gesellschaft und vermeintlich ihrer selbst besser eingeschlossen werden sollte. Das Motto der progressiven Sozialarbeiter:innen in Gegerschaft zu dieser Entwicklung war damals „Menschen statt Mauern“ – und in diesem Sinne ist es bspw. zu der Zeit gelungen, eine Einrichtung wie das KIDS, die Anlaufstelle für Straßenkinder am Hamburger Hauptbahnhof, zu erkämpfen.

In Hamburg gab es seit 2003 die Geschlossene Unterbringung (GU) in der Feuerbergstraße. Sie wurde 2008 aufgrund andauernder Proteste wieder geschlossen. Nichtsdestotrotz werden seitdem auch immer noch Kinder und Jugendliche in anderen Bundesländern auswärtig in geschlossenen Heimen untergebracht.

Die geschlossene Heimunterbringung ist geprägt durch die Anwendung behavioristischer „Lernmodelle“, den sogenannten Stufen- und Phasenmodellen, die es in softeren Ansätzen auch in der offenen Jugendhilfe gibt. Charakteristisch dafür ist, dass man sich für Dinge, die einem grundsätzlich zustehen, wie essen in Gemeinschaft, Telefonate mit Bezugspersonen, Gestaltung des Zimmers, schminken etc., durch festgelegtes und oft an absurde Regeln geknüpftes „Wohlverhalten“ Punkte erarbeiten muss – die einem aber bei „Fehlverhalten“ sehr schnell wieder aberkannt werden (können).

So hat ein Wandel stattgefunden von einem durch die Heimkampagne(n) errungenen eher situationsorientierten Ansatz hin zu einem defizitorientierten Ansatz. D.h. die Probleme werden in dem Jugendlichen gesucht und nicht in den schwierigen Situationen, in denen sie sich befinden. Je nachdem, welchen Blick man hat, führt dies zu unterschiedlichen Erziehungskonzeptionen. Erziehung wird defizitorientiert als die Summe von verhaltensmodifizierenden Einzelmaßnahmen verstanden, Bildung und Hilfe als „gemeinsame Aufgabenbewältigung“ spielt gar keine Rolle. Dies beginnt schon in Kitas. Damit wird sich eines solidarischen und auf Dialog sowie Teilhabe und Kooperation begründeten Erziehungsverständnis verwehrt.

Zudem spielt in diesem Bereich die auch in der Jugendhilfe angekommene Verbetriebwirtschaftlichung eine große Rolle. Gewinnorientierte Träger verdienen viel Geld mit Kids, die keine andere Einrichtung mehr aufnehmen will und die nicht selten eine „Maßnahmenkarriere“ hinter sich haben. Eine solche „Maßnahmenkarriere“ wird eindrücklich im Spielfilm „Systemsprenger“ (2019) gezeigt, bei der die Endstation die geschlossene Unterbringung ist. In der jüngeren Vergangenheit regt sich wieder Protest gegen diese Form der Erziehung und Jugendhilfe. Auf diese Weise konnte 2013 die Schließung der Heime der Haasenburg GmbH in Brandenburg durchgesetzt werden. In Hamburg haben das Aktionsbündnis gegen geschlossene Unterbringung und der Arbeitskreis Kritische Soziale Arbeit (AKS) Hamburg ein Tribunal „Dressur zur Mündigkeit? – Über die Verletzung von Kinderrechten in der Heimerziehung“ organisiert, auf dem u.a. ehemals in den Haasenburg-Heimen untergebrachte Jugendliche zu Wort kamen und erläuterten, was die Unterbringung dort bei ihnen angerichtet hat, und ein großer Kreis von Betroffenen und Fachleuten über Alternativen beraten hat (Ihre Aussagen und das Tribunal sind dokumentiert in dem gleichnamigen Buch „Dressur zur Mündigkeit? Über die Verletzung von Kinderrechten in der Heimerziehung“, herausgegeben von Degener et al. – als eBook über den Campus-Katalog abrufbar).

Aktuell kann beobachtet werden, dass der Jugendgewalt-Diskurs der 1990er und 2000er Jahre abgelöst wird durch einen Psychiatrisierungs-Diskurs, allerdings mit den gleichen stigmatisierenden und ausgrenzenden Folgen. So wird aktuell vom Hamburger Senat eine nach eigenen Angaben „hochstrukturierte“, intensivpädagogische (und damit exkludierende) Einrichtung für Kinder von 9 bis 13 Jahren am Klotzenmoorstieg geplant, die sich durch eine enge

Kooperation zwischen Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie „auszeichnen“ soll. In der ersten Phase, der sogenannten Clearingphase, soll mit „freiheitsentziehenden Maßnahmen“ gearbeitet werden können, mit dem Ziel „Nähe“ und „Schutz“ aufzubauen. Doch Nähe zu wem und Schutz wovon? Nachtigall, ik hör Dir trapsen...

Klar ist, dass Einrichtungen mit derartigen Konzepten keine Kooperationen ermöglichen können, die das Aufwachen als gemeinsame und demokratische Aufgabenbewältigung auf der Grundlage wechselseitiger Unterstützung verstehen. Die betroffenen jungen Menschen bleiben außen vor. Und durch die Exklusion gibt es keine Möglichkeit, dass Jugendliche eine Perspektive für die Zeit nach dem Heim entwickeln können.

Doch es gibt erprobte Alternativen. So existiert seit 2014 die Koordinierungsstelle Individuelle Hilfen, mit dem Ziel auswärtige Unterbringung zu vermeiden und mit den Beteiligten einer schwierigen Situation eines Kindes oder eines/einer Jugendlichen andere Möglichkeiten zu finden und dabei auf die Ressourcen (Bezugspersonen, Vereinszugehörigkeit, Nachbarschaftsnetz, unterstützende Strukturen und Institutionen am Wohnort) in der Lebenswelt des Kindes zurückzugreifen. Zu den Alternativen gehören auch die aktuellen Aktivitäten im Hamburger Stadtteil Horn zur Gründung einer Sozialgenossenschaft, um eine demokratische soziale Infrastruktur „von unten“ zu schaffen, die ebenfalls auswärtige Unterbringung und Ausgrenzung verhindert und zur Demokratisierung und Handlungsfähigkeit der Betroffenen beiträgt.

In Ulrike Meinhofs Film „Bambule“ (1970) über die Fürsorgeerziehung von Mädchen in Westberliner Heimen der 1960er Jahre geben die beiden Protagonistinnen in ihren Schlussworten zu alledem zu denken auf:

Pampas: „Wenn wir wüssten, wat wir wollten, denn könnte Frau Lack [die Erzieherin, SM] sich och für uns entscheiden. [...] Man muss eben mehr reden. Ja, viel mehr reden. Warum wir dit machen, was wir wollen. Den Bunker mit richtigen Sachen vollschreiben. Nich mit „Peter, I love you“ oder „Allet scheiße“.“

Iv: „Na, wat denn?“

Pampas: „Naja, „Nieder mit dem LaJug [Landesjugendamt, SM]“ oder „Heime sind Gefängnisse“. Na, und dass wa richtig bezahlt werden wollen.“

Iv: „Denn kommste nie raus.“

Pampas: „Och Quatsch, wer Terror macht, den schmeißen se raus. Wer sich jut führt, der wird verjessen, der wird schwarz hier drinne. Wenn de Dich fügst, wirste fertich jemacht, verstehste, Iv? Wenn de Dich fügst, dann freun se sich, dass se Dich fertig jemacht haben. Dafür sind se denn nett zu Dir, weil se Dich kaputtjemacht haben. Nee, Du, nee!“

Zum Weiterlesen:

Aktionsbündnis gegen geschlossene Unterbringung: <https://www.geschlossene-unterbringung.de>
Arbeitskreis Kritische Soziale Arbeit (AKS) Hamburg: <https://akshamburg.wordpress.com>

Doof gebor'n ist keiner! Doof wird man gemacht! ...¹

Zur Kritik an der Intelligenzforschung

Schon seit längerem setzen sich Studierende unserer Fakultät inhaltlich mit den Positionen der Pädagogischen Psychologie auseinander. Die aktuelle Ausrichtung der gesamten Psychologie ist problematisch, was besonders am Beispiel der Intelligenzforschung deutlich wird.

Das wissenschaftliche Selbstverständnis der Mainstream-Psychologie als Disziplin ist entsprechend der Dominanz empirischer, positivistischer Wissenschaft aktuell das einer Naturwissenschaft in diesem Sinne. Aus diesem Selbstverständnis heraus entwickelten sich unterschiedliche psychologische Richtungen eng verbunden mit unterschiedlichen Menschenbildern. Gemeinsam haben diese Menschenbilder, dass stets das Individuum weitgehend losgelöst von der Gesellschaft als Objekt der Forschung betrachtet wird. Daraus resultiert, dass der Fokus auf Individualisierung und Selbstbestimmung gelegt wird. Aus dem vertretenen Menschenbild folgen dann die grundsätzlichen Annahmen über Erziehung, Entwicklung, Lernen, Bildung und allem was dazu gehört. Zu kritisieren ist hier die Vernachlässigung gesellschaftlicher Einflussgrößen zugunsten von individuellen und biologischen Elementen - das gilt auch für dieses Konzept der Selbstbestimmung. Die wissenschaftliche Ausrichtung der Psychologie dient im weiteren Sinne dem bestehenden System wachsender sozialer Ungleichheit, indem sie diese durch individuelle oder biologische Unterschiede zu erklären beansprucht. Kennzahlen wie der IQ gelten hierbei als universale Maßstäbe zur Erklärung von normalverteilten psychologischen Phänomenen. So wird Schüler:innen aus den sogenannten "bildungsfernen Schichten" ein niedriger IQ diagnostiziert und damit der Zugang zu höherer Bildung massiv erschwert. Das hochgradig selektive Schulsystem bleibt dabei außer Acht.

Auch die pädagogische Psychologie, als aktuell großer Bestandteil der Erziehungswissenschaft, hat keinen Gegenentwurf zu dieser Ausrichtung der Psychologie. Im Folgenden wollen wir exemplarisch auf den

problematischen Hintergrund der in der pädagogischen Psychologie verbreiteten Intelligenzforschung eingehen:

Eine gängige Arbeitsdefinition zur Intelligenz stammt von Linda Gottfredson und wurde 1996 in dem Aufsatz *The Mainstream Science on Intelligence* veröffentlicht [1]. Dieser Aufsatz bezieht unter anderem Position für das Buch *The Bell Curve* von Herrnstein und Murray, welches inhaltlich vergleichbar ist mit Thilo Sarrazins Buch *Deutschland schafft sich ab* [2]. Der Aufsatz erhob den Anspruch eine "Mainstream-Sicht" auf Intelligenzforschung zu definieren und wurde von 52 Forscher*innen unterschrieben [1]. Mindestens acht dieser Forscher*innen publizieren bzw. publizierten regelmäßig in der Fachzeitschrift *Mankind Quarterly*, die klar rechtsradikale und eugenische Positionen einnimmt. Linda Gottfredson selbst wird vom Southern Poverty Law Center als „weiße Nationalistin“ eingeschätzt. Zudem bezieht sie Forschungsgelder vom Pioneer Fund [3]. Dieser wird als rassistisch kritisiert und der White Supremacy-Ideologie zugeordnet [4].

Dass rechtsradikale und eugenische Positionierungen kein Einzelfall sind, sondern sich durch ganze Strömungen der Intelligenzforschung ziehen, kann festgestellt werden, wenn die Entstehungsgeschichte und der historische Verlauf der Forschungen betrachtet werden.

Neben Verweisen auf die Forschung Gottfredsons tauchen auch die Intelligenzmodelle von Spearman und Cattell in Lehrbüchern der pädagogischen Psychologie auf. Diese Forscher stehen in der Tradition von Sir Francis Galton [5, 6]. Galton ist nicht nur einer der Begründer der Intelligenzforschung, sondern ebenfalls Begründer der Eugenik [7] und des „Erbintelligenzparadigmas“. Dieses beruht auf der Annahme, dass der überwiegende Teil der Persönlichkeit und Intelligenz vererbt sind [8]. Hieraus abgeleitet wird, dass die Gesellschaft einzig durch eugenische Maßnahmen verbessert werden kann [9]. Durch diese Annahme wird die menschengemachte soziale

Ungleichheit biologisiert und somit gerechtfertigt - mit in der Geschichte folgenreichen menschenfeindlichen und brutalen Konsequenzen.

Die Intelligenzforschung wurde in der Vergangenheit für massive Einschränkungen oder den Entzug von Rechten (z.B. Fortpflanzung) missbraucht [10]. Aus der irrtümlichen Interpretation von Erkenntnissen der Intelligenzforschung folgen zudem nicht selten verwerfliche eugenische und rassistische Forderungen, die potentiell auch umgesetzt werden können. So schlug Cattell beispielsweise vor, dass Menschen das Recht auf Fortpflanzung erst zugesprochen wird, wenn sie einen bestimmten IQ-Wert erreicht haben [12] und Herrnstein und Murray empfahlen, Immigranten mit niedrigem IQ an der Grenze aufzuhalten, um das Sinken der amerikanischen Intelligenz zu verhindern [13].

Der Gedanke gleicher Bildungschancen und Bedingungen kann mit dem Argument verworfen werden, dass er durch eine "natürliche Rangordnung" sowieso zum Scheitern verurteilt ist [10].

Auch gegenwärtig gibt es nicht wenige Intelligenzforscher*innen, die mit rechtsradikalen und eugenischen Positionen in Verbindung gebracht werden können und weiterhin an dem oben beschriebenen „Erbintelligenzparadigma“ festhalten. Diese beeinflussen die Mainstream-Wissenschaft insofern, dass sie von einigen Wissenschaftler*innen ganz unbefangen zitiert werden. Der in Fachkreisen angesehene Marburger Intelligenzforscher Detlev Rost verweist in seinen Lehrbüchern neben "The Bell Curve" auch auf Publikationen des Mankind Quarterly-Herausgebers Richard Lynn [14].

Die Universität Hamburg verpflichtet sich in ihrem Leitbild zur Bildung mündiger Menschen und zu dem Ziel ein Ort des lebenslangen Lernens für Alle zu werden [11]. Mit diesem Selbstverständnis wird allen Menschen

Entwicklungs- und Bildungsfähigkeit unterstellt, unabhängig von einer kognitiven Leistungsfähigkeit. Damit setzt das Leitbild der Universität Maßstäbe für gute Wissenschaft und steht zugleich im diametralen Gegensatz zu dem "Erbintelligenzparadigma", welches sich auf Determinierung durch Intelligenz stützt. Die Orientierung an menschlicher Bildungs- und Entwicklungsfähigkeit sollte in Vorlesungen, Veranstaltungen, Forschung aller Art, die an der Fakultät für Erziehungswissenschaft und an der Uni Hamburg, aber auch darüber hinaus stattfinden, zum Ausdruck kommen.

Studieninhalte, die die Intelligenzforschung betreffen, müssen historisch und politisch eingeordnet werden, um Fehlinterpretationen und Forderungen zu begegnen und missbräuchliche Verwendungen von Forschungserkenntnissen erkennen zu können. Intelligenzforschung ist und kann niemals progressiv sein, weil ihr immer die Logik zugrunde liegt, Menschen auf ihre individuelle Leistung und deren Verwertbarkeit zu reduzieren. Wir halten es deswegen für notwendig in der Erziehungswissenschaft inhaltlich dominierend ein positives Entwicklungsverständnis zu verankern, anstelle der Vermessung kognitiver Leistungsfähigkeit.

Die Mainstream-Psychologie als Ganzes ist zudem nicht naturgegeben eine Naturwissenschaft, sondern wurde und wird von Menschen als solche gedacht und gemacht. Die Verankerung alternativer Paradigmen und Konzepte würde einem ganzheitlich wissenschaftlichem Ansatz gerecht werden.

Mit der Etablierung kritischer Inhalte und deren Ausweitung auf den Bereich der Kritischen Psychologie innerhalb der pädagogischen Psychologie dieses Fachbereichs, würde ein Richtungswechsel gelingen, der dem im Leitbild der Universität verankerten Ziel zu einer friedlichen und menschenwürdigen Welt beizutragen, gerecht würde [11].

...“Und wer behauptet: „Doof bleibt doof!“, der hat nicht nachgedacht.“¹

¹ „Doof geboren ist keiner“ Kinderlied von Birger Heymann

Literatur

- [1] L. Gottfredson „Mainstream Science on Intelligence“, *Intelligence*, vol. 24 pp. 13-23, 1997.
- [2] C.-P. Sesin, „Sarrazins dubiose US-Quellen“, in *Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz*, hrsg. von M. Haller & M. Niggeschmidt, Wiesbaden: Springer, 2012, S. 27-48.
- [3] Southern Poverty Law Center, *Linda Gottfredson- Extremist Info*. [Online] Available: <https://www.splcenter.org/fighting-hate/extremist-files/individual/linda-gottfredson> (Abrufdatum: 15.07.2021).
- [4] Southern Poverty Law Center, *Pioneer Fund*. [Online] Available: <https://www.splcenter.org/fighting-hate/extremist-files/group/pioneer-fund> (Abrufdatum: 15.08.2021).
- [5] Kritische Psychologie Marburg, *Charles Spearman – Erfinder der explorativen Faktorenanalyse*. [Online] Available: <https://www.kritische-psychologie.de/2007/charles-spearman-erfinder-der-explorativen-faktorenanalyse> (Abrufdatum: 15.07.2021).
- [6] L. Knebel & P. Marquardt, „Vom Versuch, die Ungleichwertigkeit von Menschen zu Beweisen“ in *Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz*, hrsg. von M. Haller & M. Niggeschmidt, Wiesbaden: Springer, 2012, S. 87-126.
- [7] Kritische Psychologie Marburg, *Sir Francis Galton: Begründer der Differenziellen Psychologie – Begründer der Eugenik*. [Online] Available: <https://www.kritische-psychologie.de/2007/sir-francis-galton-begruender-der-differenziellen-psychologie-begruender-der-eugenik> (Abrufdatum: 15.07.2021).
- [8] M. Billig, *Die rassistische Internationale: zur Renaissance der Rassenlehre in der modernen Psychologie*, 2. Auflage, Frankfurt [Main]: Neue Kritik. 1981.
- [9] F. Vogel, „Vererbung und Intelligenz“ in *Humangenetik in der Welt von heute*, hrsg. von F. Vogel, Wiesbaden: Springer, 1989, S. 164-179.
- [10] Kritische Psychologie Marburg, *Intelligenzmessung als Wissenschaftsdisziplin – Rechtfertigung sozialer Konstruktion von Ungleichheit*. [Online] Available: <https://www.kritische-psychologie.de/2015/intelligenzmessung-als-wissenschaftsdisziplin-rechtfertigung-sozialer-konstruktion-von-ungleichheit> (Abrufdatum: 15.07.2021).
- [11] Universität Hamburg, *Leitbild der Universität Hamburg*. [Online] Available: <https://www.uni-hamburg.de/uhh/profil/leitbild.html> (Abrufdatum: 15.07.2021).
- [12] R. B. Cattell, *The fight for our national intelligence*, 1. Auflage, London: P.S. King and son. 1937.
- [13] N. Finzsch, „Prädikat „Unerziehbar“, *taz* vom 15.09.2010. [Online] Available: <https://taz.de/!384452/> (Abrufdatum: 15.07.2021)
- [14] A. Kemper, „Sarrazins deutschsprachige Quellen“, in *Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz*, hrsg. von M. Haller & M. Niggeschmidt, Wiesbaden: Springer, 2012, S. 49-67.

AUFBRÜCHE

IN DER PÄDAGOGIK: 1890 – 1930



VORTRAG & DISKUSSION

- 26.10.** AUFBRÜCHE. PÄDAGOGIK UND DIE AMBIVALENZEN DER MODERNE (1890-1930)
PROF. DR. SYLVIA KESPER-BIERMANN
- 02.11.** AUFBRÜCHE IN DER PÄDAGOGIK NACH DEM 1. WELTKRIEG:
DIE INTERNATIONALE ERZIEHUNGSBEWEGUNG UNTER LOKALER, REGIONALER UND TRANSNATIONALER PERSPEKTIVE
PROF. DR. CHRISTINE MAYER
- 16.11.** GERTRUD HERMES UND DIE SCHULE DER ARBEIT (LEIPZIGER RICHTUNG IN DER ERWACHSENENBILDUNG)
PROF. DR. ANKE GROTLÜSCHEN
- 23.11.** DIE SCHULE DER WERDENDEN GESELLSCHAFT UND IHRE DIDAKTIK AM BEISPIEL DER KARLMARX-SCHULE
BERLIN-NEUKÖLLN 1929-1933
PROF. DR. TILMAN GRAMMES
- 07.12** NEUE BAHNEN – EIN VERSUCH, MIT PÄDAGOGIK IN EIN NEUES ZEITALTER AUFZUBRECHEN
PROF. DR. INGRID LOHMANN
- 14.12.** EXPRESSIVE BEFREIUNG ODER ROMANTIZISTISCHER ANTIINTELLEKTUALISMUS? DIE ÄSTHETISCH ORIENTIERENDEN
TEILSTRÖMUNGEN DER „REFORMPÄDAGOGIK“ ALS AMBIVALENTE SYMPTOME ZWISCHEN EMANZIPATION UND REGRESSION
PATRICK PAHNER
- 04.01** 'ICH FORDERE DICH, WEIL ICH DICH ACHE!' - A. S. MAKARENKOS KOLLEKTIVERZIEHUNG
CHRISTIANE METTLAU
- 08.01** EDUARD HEIMANN - EIN KLASSIKER FÜR DIE PÄDAGOGIK?
PROF. DR. HELMUT RICHTER

IMMER VON 18 – 20 UHR IM ANNA-SIEMSEN-HÖRSAAL, VON-MELLE-PARK 8

AUFBRÜCHE IN DER PÄDAGOGIK: 1890 – 1930

In der Veranstaltungsreihe werden demokratische, progressive und egalitäre Erziehungs- und Bildungskonzepte, -ansätze und -bewegungen, inkl. ihrer zentralen Vertreterinnen und Vertreter, aus der national wie international äußerst ertragreichen Zeit von etwa 1890 bis 1930 in den Blick genommen und ihre Relevanz für heute diskutiert. Es sollen Beiträge aus allgemeiner erziehungswissenschaftlicher Perspektive sowie verschiedenen Handlungsfeldern der Pädagogik (Erwachsenenbildung, Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Behindertenpädagogik) in die Debatte gebracht und Konsequenzen für Studium, Lehre und Wissenschaft sowie die (pädagogische) Praxis gezogen werden.

ZUR AG 8. MAI EW

Im Zuge der Aktivitäten um den Tag der Befreiung vom deutschen Faschismus wurde an der Fakultät Erziehungswissenschaft die mitgliedergruppenübergreifende Arbeitsgruppe „8. Mai EW“ gegründet. Wir verstehen uns als ein Impulsgeber für kontinuierliche, erziehungs- und bildungswissenschaftliche Diskussionen zur ‚Aufarbeitung der Vergangenheit‘ innerhalb der Fakultät und Universität, richten uns aber auch an die interessierte Öffentlichkeit. Das thematische Spektrum der AG bezieht sich auf die Auseinandersetzung mit progressiven, demokratisch-sozialistischen und antifaschistischen pädagogischen Ansätzen, aber auch auf die Frage der pädagogischen (Dis-)Kontinuitäten mit Blick auf die Genese des Faschismus, über die Rolle der Pädagogik in der NS-Zeit bis hin zum Fortleben von Ideen, Denkmustern und -systemen sowie autoritären Praktiken in der Pädagogik nach 1945.

AG 8. MAI EW

VERANSTALTUNGSREIHE IN DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT WISE 2021/22

www.uhh.de/ew-aufbrueche



SIEMSEN, NICHT SIEMENS!

„Der Mensch lebt, um Gemeinschaft zu verwirklichen und sich in ihr. Er lebt deshalb für und durch die Gemeinschaft, und jede Erziehung kann nur in ihr, für und durch sie geschehen. Erziehung und Politik fallen vollständig zusammen. Es gibt außerhalb der Politik keine Erziehung, ja nicht einmal die Möglichkeit der Erziehung.“ (Anna Siemsen: Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung, 1948, S. 12)

Der Hörsaal unserer Fakultät ist seit 2005 nach Anna Siemsen benannt. Doch wer war Anna Siemsen überhaupt und was können wir von ihr lernen?

Anna Siemsen wurde am 18.1.1882 bei Hamm geboren und wuchs als Tochter eines Pfarrers auf. Wie ihr Bruder August Siemsen in ihrer Biographie schreibt, entwickelte sie in ihrer Jugend über die Literatur, die sie neben der Schule las, ein ausgeprägtes Verständnis von Solidarität – insbesondere im Sinne des Parteiergreifens für die „schwächeren“ literarischen Charaktere.

Im Rahmen der für die Familie prägenden Institution Kirche spielte Wohltätigkeit auch praktisch eine Rolle – explizit politisch war die Familie allerdings nicht. Dies änderte sich insbesondere durch den Ersten Weltkrieg. Bei dessen Beginn 1914 waren die Siemensens zwar keine begeisterten „Hurratriot*innen“, meldeten sich jedoch aus Pflichtgefühl dem Staat gegenüber größtenteils freiwillig zu Kriegsdiensten. Allerdings durchschauten die gebildeten Geschwister Siemsen bald die Lügenpropaganda des Deutschen Reiches und standen dessen Eroberungsforderungen mit Ablehnung gegenüber. Auch aus der Kirche traten sie wegen deren nationalistisch-militaristischen Position aus.

Die realen Erfahrungen des Krieges machten Anna Siemsen zur entschiedenen Pazifistin: 1917 veröffentlichte sie im pazifistisch orientierten Literaturmagazin „Die weißen Blätter“ einen Aufsatz gegen Max Schelers Kriegphilosophie und wurde als Kriegsgegnerin unter polizeiliche Überwachung gestellt. Nach dem Krieg wurde sie von den belgischen Besatzungsbehörden

unter dem Verdacht, kommunistische Propaganda verbreitet zu haben, verhört.

Trotz derartiger Repressionsmaßnahmen übernahm Anna Siemsen später verschiedene offizielle Ämter im Bildungsbereich. Nachdem sie 1910 das Staatsexamen als Lehrerin abgelegt hatte, arbeitete sie im Folgenden als Gymnasiallehrerin und war gleichzeitig politisch aktiv. So übernahm sie beispielsweise 1910 in Bremen im Kampf um bessere Gehälter für Lehrer*innen und für die Verstaatlichung von Privatschulen eine führende Rolle. Des Weiteren engagierte sie sich friedenspolitisch sowie in sozialistischen und sozialdemokratischen Parteien. Nach dem Ersten Weltkrieg hatte sie verschiedene Ämter in der Reform des Berufs- und allgemeinen Schulwesens sowie eine Pädagogik-Professur inne, bis sie aus politischen Gründen zuerst durch eine rechte Regierung in Thüringen ihres Amtes, später durch die NSDAP-Politik ihrer Professur enthoben wurde.

Nachdem sie von den Faschist*innen ausgebürgert worden war, ging Anna Siemsen 1933 ins schweizerische Exil. Vor und während des Zweiten Weltkrieges verfasste sie von dort aus monatliche Übersichten über Aufrüstung und Kriegsgeschehen für die sozialistische Frauen-Zeitschrift „Die Frau in Leben und Arbeit“. Anna Siemsen positionierte sich in ihrer Gegner*innenschaft zum Krieg mit deutlichen Worten gegen Kriegsgewinnler*innen ihrer Zeit. Zur Erinnerung: Das namensähnliche Industrieunternehmen Siemens profitierte insbesondere ab 1933 von der Aufrüstung der Wehrmacht, Luftwaffe und Marine. Siemens beutete unter anderem in den KZs Auschwitz, Buchenwald und Ravensbrück Zwangsarbeiter*innen aus – so auch in den Außenlagern Helmstedt-Beendorf und Farge des

„Durch die Dichtung den Kindern den Zugang in die Wirklichkeit zu öffnen [...] Darstellungen der Dinge, die heute für uns im Vordergrund stehen sollten: der Kämpfe um Recht, um Freiheit und Frieden, damit die Kinder und Jugendlichen lernen, über die Grenzen ihrer Heimat, ihres Staates, ihrer Klasse hinaus zu sehen und zu erkennen, wie sehr wir heute in Europa ja wohl auf der ganzen Erde in einer ganz entscheidenden Phase des Kampfes stehen um eine übernationale, wahrhaft soziale und wahrhaft demokratische Ordnung.“ (Anna Siemsen in: Schola, Monatsschrift für Erziehung und Bildung, 1947, S. 299)

KZ Neuengamme bei Hamburg. Während des gesamten Krieges waren mindestens 80.000 Zwangsarbeiter*innen allein für die Firma Siemens verpflichtet.

Anna Siemsen reflektiert in ihren Werken, warum sich die damalige Erziehungswissenschaft dem Faschismus gegenüber als nicht ausreichend wirksam erwies. Mit ihrem sozialistischen Erziehungskonzept setzte sie sich zeitlebens für eine Erziehungswissenschaft ein, die ihre gesellschaftliche Verantwortung wahrnimmt. Humanität und Persönlichkeit sind dabei wesentliche Stützen Anna Siemens konzeptioneller pädagogischer Überlegungen: Eine humane Gesellschaft, also eine friedliche und gemeinsame Weltbevölkerung, aufbauend auf der Grundannahme der Wesensgleichheit aller Menschen, ist notwendige Grundlage der je spezifischen Entwicklung der Persönlichkeit.

Aufgabe der Erziehung sei die Erziehung zur Menschlichkeit, also die Bildung des sittlichen und verantwortungsbewussten Menschen im Bewusstsein gesellschaftlicher Zusammenhänge. Auf dieser Grundlage könne die gemeinsame Gestaltung des Zusammenlebens erfolgen. Da Erziehung sowohl von der Gesellschaft, in der sie stattfindet, abhängt, als auch diese Gesellschaft selbst mit bildet, ist Erziehung politisch.

Für den Menschen als soziales Wesen ist Erziehung Eingliederung in die Gesellschaft: „Worauf es ankommt, das ist, welcher Art diese Gesellschaft ist, welchen erzieherischen Einfluss sie daher ausübt [...]“. In diesem Zusammenhang setzte sich Anna Siemsen im ‚Bund entschiedener Schulreformer‘ für die strukturelle Umgestaltung des gesamten Erziehungswesens ein – beispielsweise durch die Einrichtung von Einheitsschulen. Diese ermöglichen, anders als beispielsweise das in Hamburg weiterhin bestehende Zwei-Säulen-Modell, Inklusion, so dass Persönlichkeitsbildung unabhängig von Herkunft erfolgen kann.

Anna Siemsen ging grundsätzlich von der Möglichkeit der bewussten und vernünftigen Gestaltung der Gesellschaft aus. Aufgabe von Erziehung beschränkt sich daher nicht auf die

Anpassung von Individuen an die bestehende Gesellschaft, sondern soll dazu befähigen, selbst zu gestalten.

Im Nachkriegsdeutschland wurde diese Chance vertan, als in einem nahezu nahtlosen Übergang auch vielfach durch die Unterstützung des Nationalsozialismus belastete Vertreter*innen der Erziehungswissenschaft übernommen wurden. Stattdessen wäre gerade nach dem Sieg der Alliierten über den Faschismus ein Neuanfang für die deutsche Nachkriegspädagogik notwendig gewesen. Es gab – wie das Beispiel Anna Siemens zeigt – Pädagog*innen, die bereit und fähig waren, daran mitzuarbeiten. Sie lehrte von 1949 bis zu ihrem Tod 1951 am Pädagogischen Institut der Universität Hamburg.

Anknüpfend an ihre humanistische Bildungskonzeption liegt es heute in unserer Verantwortung, eine Studienreform voranzutreiben, die Bedingungen für die Wahrnehmung der gesellschaftlichen Verantwortung der (Erziehungs-)Wissenschaft schafft. So können wir gemeinsam die gesellschaftlichen Verhältnisse verstehen, sie verändern und Erziehung und Bildung zur Menschlichkeit für uns und andere realisieren.



V.i.S.d.P.: Svenja Horn c/o FSR Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8,
20146 Hamburg
fsr-erzwiss@gmx.de |
www.fsr-erzwiss.de

FSR Erzwiss

Auf den Spuren von

MARTHA MUCHOW

„Malt alle Straßen und Plätze blau über, die ihr genau kennt, in denen ihr oft spielt, durch die ihr oft geht und die ihr euch vorstellen könnt, wenn ihr jetzt die Augen zumacht.“¹

Martha Muchow wurde 1892 in Hamburg geboren. Bevor sie 1919 als eine der ersten Studentinnen der Universität Hamburg ihr Studium begann, war sie bereits als Lehrerin in Hamburger Volksschulen aktiv gewesen. Von Beginn ihres Studiums an war sie dem Psychologischen Institut der Universität Hamburg und besonders seinem damaligen Leiter dem bedeutenden Psychologen William Stern verbunden. Sie wurde eine seiner wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und war im Psychologischen Institut bis zu ihrem Tod forschend und lehrend tätig. In ihrem Werk setzte sie sich mit Entwicklungspsychologie und pädagogischer Psychologie auseinander. Dabei forschte sie unter anderem zu den Themen Intelligenz, Begabung und Schul- und Kindergartengestaltung. Ihr einflussreichstes Werk ist eine Studie zum Lebensraum des Großstadtkindes. Es zeichnet sich aus durch „die Akzentuierung der aktiven Seite von Weltbewältigung und die Vermittlung des Forschers zwischen dem Kind und Jugendlichen, seiner Lebenswelt und der der Erwachsenen. Diese Entwicklung ist zu sehen vor dem Hintergrund der ‚Personalistischen Psychologie‘ William Sterns und der damit verbundenen Neuformulierung der Mensch-Umwelt-Beziehung“.²

Neben ihrer wissenschaftlichen Arbeit war Muchow im Jugendverband der Volksheime sowie im reformpädagogischen „Weltbund für Erneuerung in der Erziehung“ tätig. Zu Muchows Engagement und theoretischer Verortung schreibt Miller: „In ihrer Verbindung von praktisch-erzieherischen und wissenschaftlichen Aktivitäten beleuchtet [Muchow] insbesondere die Bedeutung des kindlichen Spiels in der frühen Erziehung und argumentiert im Vergleich der Ansätze von Maria Montessori, Jean Piaget oder Charlotte Bühler immer wieder aus der Position Friedrich Fröbels“.³

Als William Stern nach der Machtübergabe an die Nationalsozialisten im April 1933 aufgrund seiner jüdischen Herkunft entlassen wird, ist Muchow gezwungen die Übergabe des Psychologischen Instituts an den Nationalsozialisten Gustav Deuchler vorzunehmen. Nach der Entlassung Sterns wird Muchow von den Nazis diffamiert und muss im September 1933 ebenfalls das Institut verlassen. Daraufhin nimmt sie sich das Leben.

Seitdem und nach 1945 geriet ihr Werk in Deutschland fast in Vergessenheit. Erst 1978 sorgte Jürgen Zinnecker für die Wiederentdeckung von Muchows Werk im deutschsprachigen Raum.



ZUR AKTUALITÄT VON MUCHOWS WERK

Wir beschäftigen uns mit Martha Muchow, weil ihre Forschung spannend ist und auch noch heute aktuell. Sie war wie viele zu ihrer Zeit (z.B. Vertreter:innen der Reformpädagogik) eine Verfechterin progressiver Veränderungen. Die Befreiung vom Faschismus 1945 bedeutete nicht automatisch eine Rückkehr zu den progressiven Ansätzen der 20er Jahre, wie denen Martha Muchows.

Aufgrund dieses Nachholbedarfs ist es uns besonders wichtig, auf die Arbeit dieser Hamburger Psychologin hinzuweisen und heute daran anzuknüpfen. Die Diffamierungen der Nationalsozialisten Muchow gegenüber waren unter anderem Folge der von ihnen wahrgenommenen Diskrepanz zwischen dem eigenen und Muchows Verständnis von Pädagogik, Psychologie und Wissenschaft und der darin angelegten Gegnerschaft. Der Universität Hamburg gelang es das Lebenswerk Muchows bis in die 80er Jahre zu ignorieren. Ihre starke Gegenposition zu der Ideologie der Nationalsozialisten wurde nicht hervorgehoben, sondern geriet fast in Vergessenheit. Stattdessen drängten sich auch in der Psychologie und Erziehungswissenschaft Ansätze in den Vordergrund, die einen geringeren ideologischen Abstand zu Ideen der Faschisten aufwiesen.

Auch heute ist die pädagogische Psychologie nicht gerade bekannt für ein egalitäres Menschenbild, wie es durch Martha Muchow vertreten wurde. Auch hier müssen wir weiterentwickeln, was sie bereits angefangen hat, um die von Rechten postulierte vermeintlich natürliche Ungleichheit der Menschen zu überwinden und sowohl in Forschung, Wissenschaft, Bildung, Lehre und Miteinander das von Muchow und anderen Entwickelte wieder aufzugreifen, weiterzuentwickeln und so für ein „Nie wieder Faschismus, Nie wieder Krieg“ zu wirken.

¹ Muchow, Martha: Zur Frage einer lebensraum- und epochaltypologischen Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendlichen, in: Festschrift William Stern (Beiheft 59 der Zeitschrift für angewandte Psychologie, S. 185-202), Leipzig: Barth, 1931, S.11.

² Miller, Rudolf: Martha Muchow: Die Entwicklung der Lebenswelt des Kindes, in: S. Volkmann-Raue & H. E. Lück (Hrsg.), Bedeutende Psychologinnen des 20. Jahrhunderts: Springer-Verlag, 2011, S. 145.

³ Miller, 2011, S.143.

Eine Gegenüberstellung

Im Folgenden stehen Zitate, die von einer bestimmten pädagogischen Haltung zeugen. Dabei wird einem Zitat von oder über Muchow ein Auszug aus einer nationalsozialistischen Quelle direkt gegenübergestellt. So wird deutlich, wie konträr Martha Muchows Auffassung, Menschenbild und damit auch Wissenschaftsverständnis zu dem der Nationalsozialisten war und wie fortschrittlich es noch heute ist.

„Man muss, um sich mit dem Kinde verständigen zu können, nicht nur wissen, wie das Kind in der Welt lebt, sondern man muss auch wissen, in welcher Welt es lebt“.⁴

„Es war also nicht mehr zu untersuchen wie eine so oder so zu beschreibende Großstadtwelt, die in ihr lebenden, so oder so beschaffenen Kinder beeinflusst, sondern es war zu zeigen wie das Kind seine Umgebung ‚Großstadt‘ zu seiner Welt umschafft und wie sich alsdann die vom Kinde gelebte Welt ‚Großstadt‘ darstellt“.⁶

„Man wurde selbst mehr, wenn man mit ihr sprach; uns gingen im Gespräch neue Blickrichtungen, neue Zusammenhänge auf. ... Sie hat uns vorgelebt, dass psychologisches Wissen nur Sinn hat, wenn es erweitert wird zu tieferer menschlicher Einsicht; wie diese Einsicht zu menschlicher Güte und Verstehen werden muss. Und wir erlebten, spürten, wie Güte und Verstehen sich im Wirken zeigte, an uns selbst, an anderen. Wir sahen ein, dass diese menschliche Einsicht erarbeitet werden muss, auch wissenschaftlich. – Zu solcher Haltung sollten wir gebildet werden“.⁸

„In dieser Weise als durchlebter und erlebter Raum betrachtet, unterscheidet sich der Lebensraum des Großstadtkindes nur formal und strukturell, kaum aber inhaltlich von dem des Großstadterwachsenen. Erst wenn wir sehen, wie das Kind mit bestimmten, auch inhaltlich näher charakterisierten Stücken unserer (erwachsenen) Umwelt umgeht, wie sich dabei ein ganz anderes Beachtungsrelief ergibt, wie es einen bestimmten Großstadtteil zu seiner Welt „umlebt“, haben wir den wirklichen „Lebensraum des Großstadtkindes“ erkannt“.¹⁰

„daß wir dem Kinde helfen, zu der Welt, in die es hineingestellt ist, in das richtige Verhältnis zu kommen. Die Umwelt strömt vom ersten Lebens-tage an von allen Seiten auf das Kind, dessen Kräfte noch unentwickelt sind (...) Das Kind braucht Ruhe vor den Ansprüchen der Umwelt (...) es muss ihm alles ferngehalten werden, was es nicht bewältigen kann“.⁵

„Wer ein paar Wochen solchen HJ-Lagerlebens mitgemacht hat, hat etwas gewonnen, woran er sein ganzes Leben zurückdenkt. Ob es in den bayerischen Bergen oder in den thüringischen Wäldern war oder gar an der See, er vergisst nie den Zauber des vollkommenen Gelöstseins von allem städtischen Leben und von aller bürgerlichen Form. Er denkt an den riesigen Holzstoß, der in den prasselnden Flammen verbrannte, und wie er und seine Kameraden im Kreis darum saßen und in das Feuer starrten“.⁷

„Meine Pädagogik ist hart. Das Schwache muss weggehämmert werden. In meinen Ordensburgen wird eine Jugend heranwachsen, vor der sich die Welt erschrecken wird. Eine gewalttätige, herrische, unerschrockene, grausame Jugend will ich. Jugend muss das alles sein. Schmerzen muss sie ertragen. Es darf nichts Schwaches und Zärtliches an ihr sein. [...] Ich will keine intellektuelle Erziehung. Mit Wissen verderbe ich mir die Jugend. [...] Sie sollen mir in den schwierigsten Proben die Todesfurcht besiegen lernen. Das ist die Stufe der heroischen Jugend. [...] In meinen Ordensburgen wird der schöne, sich selbst gebietende Gottmensch als kultisches Bild stehen und die Jugend auf die kommende Stufe der männlichen Reife vorbereiten“.⁹

„Nicht das abgeschlossene Kinderzimmer, in das nur das eindringen darf, was für das Kind für förderlich erachtet wird, und in dem es vom Leben abgeschnitten ist, ist der Lebensraum, in dem es am besten gedeiht, sondern seine Spielecke in der vom Leben des Hauses durchfluteten Wohnstube“.¹¹

⁴ Muchow, Martha/ Hans-Heinrich Muchow: Der Lebensraum des Großstadtkindes, in: I. Behnken & M.-S. Honig (Hrsg.): Beltz Juventa, 2012, S.52.

⁵ Gebhardt, Miriam: „Lehret sie, dass sie nicht um ihrer selbst willen sind“: Frühkindliche Sozialisation im Nationalsozialismus, in: J. Ecarus, C. Groppe & H. Malmede (Hrsg.), Familie und öffentliche Erziehung: Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen: Springer-Verlag, 2009, S. 230.

⁶ Muchow/ Muchow, 2012, S. 76.

⁷ Von Schirach, Baldur: Die Hitler-Jugend: Idee und Gestalt: Koehler & Amelang, 1938, S.107.

⁸ Fembio: Martha Muchow, in: Fembio, [online] <https://www.fembio.org/biographie.php/frau/biographie/martha-muchow/> [06.05.2021].

⁹ Rauschnig, Hermann: „Gespräche mit Hitler“, in: W. Hofer (Hrsg.), Der Nationalsozialismus Dokumente 1933-1945, Frankfurt/Main, 1957, S. 88.

¹⁰ Muchow, 1931, S. 94.

¹¹ Gebhardt, 2009, S. 230





DER „KEIM DER ZUKUNFT“

Widerstand als pädagogischer Wert

„Es gilt, Befreiung über Bewusstmachung zu bewirken, die unterliegende Einsamkeit des Menschen als Verlangen nach Menschsein erkennbar zu machen“ (Heydorn 1970/2004: 286).

Werk und Wirken des Pädagogen und Bildungstheoretikers Heinz-Joachim Heydorn (geb. 14. Juni 1916 in Hamburg) geben eindrücklich Beispiel dafür, wie eine auf Erkenntnis, Geschichtsbewusstsein und Aufklärung gerichtete pädagogische Praxis sich mit Persönlichkeitsentwicklung im von kompromissloser Solidarität getragenen Widerstand verbindet.

Der Keim der Widerständigkeit wächst auf fruchtbarem Boden in der elterlichen Bibliothek im politisch liberalen und humanistisch orientierten Elternhaus. Dort verschafft der junge Heydorn sich während seiner Schulzeit, die er zwischen 1922-1936 im Christianeum in Hamburg Altona absolviert, früh Zugang zur antiken europäischen Kultur. Dies und sein großes Interesse für anarchistische und sozialistische Ideen, die seine illegalen politischen Tätigkeiten nach 1933 zunehmend gefährlich machen, prägen auch sein (frühes) Werk nach Kriegsende. Der Aufstieg des Faschismus und mit diesem die rasend-schnelle Gleichschaltung und Unterwerfung entsetzten ihn. Doch muss Heydorns politisches Bewusstsein bereits einen solch hohen Grad der Klarheit erreicht haben, dass er in Gegnerschaft zur faschistischen Ideologie und der Vereinnahmung der christlichen Lehre durch den Nationalsozialismus Mitglied der evangelischen Widerstandsbewegung der Bekennenden Kirche wird. 1936, während er sein Studium an der Universität Hamburg aufnimmt und dort Philosophie, Sinologie und Anglistik studiert, wird Heydorn in den NS-Reichsarbeitsdienst und schließlich 1939 in den Kriegsdienst eingezogen. Für den tief überzeugten Kriegsgegner stellt der Dienst an der Waffe bzw. dessen Vermeidung eine gewaltige Herausforderung dar, die

er aber unter großen Anstrengungen bis zu seiner Desertion 1944 hartnäckig bewältigt.

Nach seiner Fahnenflucht in Frankreich wird er in Abwesenheit zum Tode verurteilt. Er geht in englische Kriegsgefangenschaft und übt dort pädagogische Tätigkeit in Form politischer Bildungsarbeit mit anderen deutschen Kriegsgefangenen aus.

Die Bedeutung, die Heydorn der pädagogischen Vermittlung des Verhältnisses von Faschismus und Widerstand beimisst, wird bereits hier in seiner Weitsicht deutlich, vollends auf Befreiung und Demokratie zu setzen.

Im Begreifen der historischen Entstehung des Faschismus und in der Entwicklung der Fähigkeit, Schlussfolgerungen für Gegenwart und Zukunft zu ziehen, wird das Bewusstsein der Menschen herangebildet. Und in der Bildung des menschlichen Bewusstseins liegt die wesentliche Voraussetzung für eine menschliche Zukunft.

DIE BILDUNG DES BEWUSSTSEINS DURCH DIE VERMITTLUNG VON WIDERSTAND

Das Begreifen der Geschichte des Monopolkapitalismus ist mit dem Begreifen der Entstehung des Faschismus eng verwoben. In der Weimarer Republik wurde das entstehende demokratische Bewusstsein der Menschen und damit auch das Wissen um ihre Lage jedoch nicht einheitlich genug ausgebildet. Dass zwar die deutschen Faschisten überall dort hemmungslos eingriffen, wo eine Bildung des Bewusstseins – der Schwäche aller bisher entwickelten demokratischen Kräfte zum Trotz – stattfand, zeigt sich an der brutalen Zerschlagung des Widerstands

der Arbeiterbewegung (vgl. Heydorn 1973: 204). Die Verbindungslinie, die Heydorn zwischen Geschichte, Bewusstsein und Solidarität zieht, wird hier offenbar: Er ist überzeugt davon, dass die Machtübergabe an die Nationalsozialisten niemals in dieser Weise möglich gewesen wäre, wenn in der Weimarer Republik innerhalb „der demokratischen Kräfte“ (ebd.: 202) eine größere Einheit geherrscht hätte. Wie, können wir mit Heydorn fragen, „kann aus ihrem Mangel an einheitlicher Handlungsfähigkeit“ (ebd.) gelernt werden?

Eine Antwort auf diese Frage mag in der Förderung derjenigen gesellschaftspolitischen Bewegungen liegen, die in ihrer pädagogischen Arbeit solch eine Bewusstwerdung in Solidarität ermöglichen (vgl. ebd.: 203). Heydorn sieht den „demokratischen politischen Organisationen“ (ebd.), den Gewerkschaften, den freien Bildungsträgern sowie den Schulen und Hochschulen diese Aufgabe zufallen. 1961 tritt er eine Professur an der Hochschule für Erziehung in Frankfurt a. M. an, wo er forscht und lehrt. Er bleibt sein Leben lang Kriegsgegner und Friedensaktivist und ist maßgeblich an den Ostermärschen (in der BRD) der 1960er Jahre beteiligt. Einen Schwerpunkt seiner unnachgiebigen Kritik bildet die klassenspezifische Ausgestaltung des Lehrmaterials innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems. Jungen Menschen wird so der „Zugang zu einem rationalen Geschichtsverständnis, de[r] Zugang somit zu ihrer eigenen Interessenlage, immer noch versperrt“ (ebd.).

BILDUNG UND HERRSCHAFT

Für Heydorn ist offenkundig, dass der Widerstand vorrangig als Widerstand *nach* und nicht *von unten* geführt wird. Die Herrschenden wissen um ihre Interessen, den Beherrschten sind die ihren nicht bewusst.

Wie nun aufheben, was durch ein Herrschaftsschulsystem fortgeführt werden soll? In den Bildungsinstitutionen ist ein Bildungsauftrag gefasst, der in seiner Widersprüchlichkeit historisches Potenzial enthält: Dem Auftrag nachzugehen, ernsthaft, genau und erkenntnisgeleitet an der Bildung eines (historischen) Bewusstseins zu arbeiten, würde die Schule als Instrument der Herrschaft über den Menschen aufheben, indem sie zum Organ ihrer Befreiung wird.

Heydorn setzte sich entgegen der bürgerlichen Geschichtsvermittlung für die Bildung eines klassenbewussten und handlungsorientierten Geschichtsbewusstseins ein. Wesentlich erscheint ihm hierfür die Auseinandersetzung mit dem Widerstand der Arbeiterbewegung, der weitestgehend aus den bürgerlichen Schulbüchern verdrängt ist.

„Der deutsche Faschismus wäre eine Sache der nationalen Verzweiflung, hätte es nicht einen Widerstand gegeben, der sich als solidarischer Teil einer internationalen Bewegung verstand. An ihm wird mehr erkennbar als eine abstrakte Darlegung geschichtlicher Wirkkräfte; der handelnde Mensch tritt vor das Auge. [...] Unter den ungünstigen Bedingungen wird ein begrenzter, jedoch entscheidender Bewegungsraum menschlicher Freiheit erkennbar, die sich auf Erkenntnis gründet“ (ebd.: 203 f.).

Heydorn gründete 1967 zusammen mit Wissenschaftler:innen wie Prof. Dr. Wolfgang Abendroth, Prof. Dr. Hans W. Bartsch, Prof. Dr. Walter Fabian und Prof. Dr. Wolfgang Klafki, sowie vielen Weiteren den „Studienkreis zur Erforschung und Vermittlung der Geschichte des deutschen Widerstandes 1933-1945 e.V.“, um verschiedenste historische Quellen zu archivieren, den Widerstand in seiner Vielfältigkeit zu verbreiten und damit die Grundlagen dafür zu schaffen, allen Lernenden die Bildung ihres Geschichtsbewusstseins zu ermöglichen.

Heinz-Joachim Heydorn sieht in den Bewegungen des innerdeutschen Widerstands im NS-Staat die sowohl inhaltliche als auch historische Grundlage für eine zukunftsgerichtete Aufarbeitung des deutschen Faschismus. „In der Einheit von Erkenntnis, Tapferkeit und beispielhafter solidarischer Moral wird ein seltener pädagogischer Wert freigelegt“ (ebd.: 205) und in dessen Vermittlung wird aus dem seltenen ein allgemeines Gut.

Bernhard, A. (2014). *Bewusstseinsbildung: Einführung in die kritische Bildungstheorie und Befreiungspädagogik Heinz-Joachim Heydorns*. Barmmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Heydorn, H.-J. (1973). Zur Bedeutung der Vermittlung von Faschismus und Widerstand. In I. Heydorn, H. Kappner, G. Koneffke & E. Weick (Hrsg.), *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971-1974, Band 4* (S. 202-205). Wetzlar: Büchse der Pandora Verlags-GmbH.

Heydorn, H.-J. (2004). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Wetzlar: Büchse der Pandora Verlags-GmbH.

V.i.S.d.P.: Alexander Henzler &
Felix Wendeburg c/o FSR Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146
Hamburg
fsr-erzwiss@gmx.de |
www.fsr-erzwiss.de

AG Kritische Lehre/Heydorn-Lesekreis
des FSR Erziehungswissenschaft



FSR Erzwiss