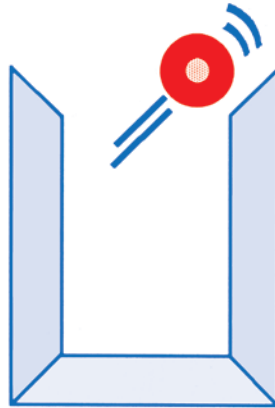


Spiel



Räume

Juli 2013, 20. Jg., Nr. 52/53 6 €

Pädagogische Fachzeitschrift
zur Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien

SpielRäume Nr. 52/53

Aus dem Inhalt

mit Schwerpunkt:

Geschichten vom Großwerden Bremer Kindheiten

- Wie entwickelt sich unser autobiografisches Gedächtnis?
- Hat sich Familie in den vergangenen Jahrzehnten wirklich verändert?
- Tür auf, raus und spielen – Nur Sozialromantik?
- Das Recht des Kindes auf seine eigene Beule
- Brauchen Kinder heute noch Märchen?
- „Die Figur des Osterhasen ist vollständig abzulehnen!“
- Geschichten vom Großwerden im Bremer Hafenarbeiterviertel in den 60er Jahren
- „Da war eine diffuse Neugier auf Utopie.“
- Aufwachsen mit Migrationshintergrund: „Ich habe allen erzählt, dass ich Sandra heiße.“

INHALT Nr. 52/53

Juli 2013

Schwerpunktthema: Geschichten vom Großwerden / Bremer Kindheiten

Editorial: Die letzte Ausgabe der SpielRäume 1

- *Ulla M. Nitsch*: Zur Entstehung unseres autobiografischen Gedächtnisses 2
- *Ulla M. Nitsch*: Spielerisch-forschend die Zeit entdecken 8

Familie, Spielen, Bücher – gestern und heute

- *Helge Diekau & Annegret Siebe*: „Die Leute verstehen nicht, worum es geht!“ 10
- *AGJ-Diskussionspapier*: Familie ist nicht gleich Familie 12
- *Sylvelin Wissmann*: Jugendpolitik in den 1950er Jahren 16
- *Erika Brodbeck*: Tür auf, raus und spielen – nur Sozialromantik? 18
- *Hans-Günter Schwalm*: Es ist riskant, wenn es kein Risiko mehr beim Spielen gibt 21
- *Tanja Greiß*: Kinderwildnis – Ein Naturerlebnisort mitten in der Stadt 23
- *Heinz-Gerd Hofsch*: Kinderspiele und Kinderleben früher 27
- *Eva Klug*: Brauchen Kinder heute noch Märchen? 29
- *Fundsache Weser-Kurier - Rainer Mammen*: Roller-Abenteuer 31
- *Petra Maurer*: Bücher, die beim Großwerden helfen können ... 32

Aufwachsen in Institutionen (Kita, Schule, Heim) – gestern und heute

- *Anne Loschky & Rotraud Schalipp*: Großwerden im ersten Bremer Kinderladen 36
- *Fundsache „68 anno dunnemals in Bremen“* - Zur ideologischen Elternarbeit im ersten Bremer Kinderladen - *Peter Kuckuk*: „Die Figur des Osterhasen ist vollständig abzulehnen“ 38
- *Herbert E. Förster*: Bremer Elternvereine – eine Zeitreise (1994 - 2013) 39
- *Frauke Hellwig*: Besuch im Schulmuseum: Eine Zeitreise in die Vergangenheit 41
- *Holger Schröder*: Schullandheimbewegung - Ein reform-pädagogisches Erbe im Umbruch 44
- *Erich Arnold*: „Es ging darum, etwas aus uns herauszuholen, was in uns drin war“ 47
- *Horst von Hassel*: ... und wie steht es heute um die demokratische Lernkultur? 48
- *Robert Fuchs*: Aufwachsen in Bremer Heimen 1945-1975: „Und keiner hat sich gekümmert!“ 50

Bremer Kindheiten

- *Klaus Schalipp*: Aufwachsen als Flüchtlingskind 54
- *Hermann Stichweh*: „Fehlen wegen Schuhmangels“ 56
- *Monika Grimm*: Do you have a cigarette for my father? Erinnerungen an die Nachkriegszeit 57
- *Jonny Remer*: Aufwachsen im Bremer Hafenarbeiterviertel in den 60er Jahren – Zwei Geschichten: Der Spekulant von der Lindenhof & Die Kohlen kommen 58
- *Hans-Günter Schwalm & Bernd Fischer*: „Da war eine diffuse Neugier auf Utopie“ – Der ungewöhnliche Bildungsweg eines Arbeiterkindes aus Gröpelingen 61
- *Zerrin Dalhoff*: „Ich habe allen erzählt, dass ich Sandra heiße“ 64
- *Hans-Günter Schwalm*: Zur Elefanten-Kinderstudie 2011/2012 67
- *Philipp Westermann & Holger Hagen*: Gesundes Arbeiten in der Kita (Prima-Kita) 69

Tipps & Links (Bücher, CD, Film) 73

Autor/innen 79

Impressum 9

Die Redaktion verabschiedet sich mit diesem Heft

Letzte Ausgabe der SpielRäume

◆ Redaktion SpielRäume

Ene, mene, miste, es rappelt in der Kiste. Ene, mene, muh und raus bist du!

So ist es. Beim Abzählen hat es die SpielRäume erwischt und wir verabschieden uns mit dieser Ausgabe von unserer Leserschaft.

Beim Abschiednehmen liegt es nahe zurückzublicken.

Begonnen hat die Redaktion SpielRäume 1994 und nun liegen 53 Ausgaben vor uns, mit den unterschiedlichsten Themen (siehe Seite 81). Manches Thema aus den ersten Jahren kommt uns auch 20 Jahre später noch nicht antiquiert vor. Ein Hinweis darauf, dass soziale Fragen eher verwaltet als gelöst werden? Wir werden es abschließend nicht mehr beantworten können.

Mit dem vorliegenden Heft laden wir zu einem Rückblick der besonderen Art ein: Wir haben Geschichten vom Großwerden gesammelt, insbesondere solche vom Großwerden in Bremen: Bremer Kindheiten. Geschichten, die zeigen, was war anders – vor 20, 30, 60 und mehr Jahren – und was war eigentlich schon immer so oder nur unwesentlich anders, wenn wir zurückblicken.

Geschichten, die einen die Schrecken von Flucht, Vertreibung und Krieg ahnen lassen, die aber auch eine Sehnsucht nach früher wecken oder Erinnerungen wach werden lassen an Düfte, Platz zum Spielen und Rumtreiben.

Geschichten, die Lust auf mehr Geschichten machen!



Wie wunderbar kann die Verständigung werden, wenn man sich (nur) nach Erinnerungen befragt. Das von Früher, das von Früher bleiben darf und nicht gequetscht und gedrückt werden muss, ob es auch die passende Facette der Autor/in und die geforderte Fachlichkeit widerspiegelt. So war sie in einer gewissen Art auch leicht, diese Redaktionsarbeit zu unserem letzten Heft.

Wir könnten uns noch weiter auf die Suche begeben nach den Geschichten, die wir für interessant halten, dass sie erzählt werden – im nächsten, übernächsten Heft ...

Wir könnten ..., aber wir können nicht. Weil wir aufhören. Es hat uns allen 20 Jahre lang viel Spaß gemacht. Die Redaktion sagt: Tschüs!

*Ene mene moppel,
wer frisst Popel,
süß und saftig,
für eine Mark und achtzig,
für eine Mark und zehn
und du darfst gehn.*

*Ene mene mink mank
pink pank
ene mene acke backe
eia peia weg.*

Wer noch einmal etwas nachschauen oder nachlesen will in den SpielRäumen Nr. 1 – 53, kann zum Beispiel in der Stadt- oder Universitätsbibliothek in Bremen fündig werden.

Zur Entstehung des autobiographischen Gedächtnisses^{*)}

Wenn wir in unserer Lebensgeschichte spazieren gehen...

◆ Ulla M. Nitsch

Wenn wir Kontakt zu anderen aufnehmen, uns begegnen, uns aufeinander beziehen, erzählen wir uns Erlebtes, berichten von dem, was uns ausmacht, von dem, was wir uns wünschen. Wir nehmen unser Selbst in den Blick, finden heraus, worin wir uns von anderen unterscheiden oder worin wir ihnen ähnlich sind.

Um uns mitzuteilen, gehen wir in unserer Lebensgeschichte spazieren und finden uns immer wieder neu in ihr zurecht. Gelingt das, können wir uns auch besser in der „großen Geschichte“ orientieren und von dem reichen Erfahrungsschatz, den sie bereithält, für die Gestaltung unseres persönlichen Lebens und unserer gesellschaftlichen Umgebung profitieren.

Das Material für solche Gespräche finden wir in einer besonderen Abteilung unseres Gehirns: im autobiografischen Gedächtnis. Es ist auf Erinnerungen, Ereignisse und Gefühle spezialisiert, die den Sinn des je eigenen, individuellen Lebens betreffen, also die Identität eines Menschen. Wie alle anderen Bereiche des Gehirns ist auch die Entwicklung des autobiografischen Gedächtnisses von den Anregungen abhängig, die es im Prozess des Aufwachsens empfängt, sei es durch die familiäre Umgebung, sei es durch Bildungsinstitutionen oder andere Erziehungsinstanzen.

Im Folgenden wird es um die Entwicklung eben dieser „Gedächtnisabteilung“ gehen. Das kann uns anregen, für die Kinder in Kita und Schule bedeutungsvolle Situationen zu schaffen, die sie als Mosaiksteinchen in ihren Erinnerungsvorrat einbauen.

Gedächtnis und Erinnerung

Unter "Gedächtnis" ist im weitesten Sinne das zu verstehen, was ein Mensch von all dem, was er in seinem Leben erfahren, gelernt, verlernt, neu gelernt hat, im neuronalen Geflecht seines Gehirns aufbewahrt.

Das autobiographische Gedächtnis, das die selbstbezogenen Inhalte speichert, bildet nur einen Bereich des menschlichen Gedächtnisses. Es stellt aber vermutlich dessen höchste Organisationsstufe dar. Es existiert, so weit man heute weiß, nur beim Menschen, weil es ein kognitives Selbstkonzept, also eine Vorstellung von der eigenen Person und Individualität voraussetzt.

"Erinnern" bezeichnet die Tätigkeit, bei der Gedächtnisinhalte aktiviert werden. Informationen, Beziehungsmuster und emotionale Eindrücke, die ein Individuum seinem Gedächtnis im Laufe seines Lebens einverleibt (enkodiert) hat, finden den Weg an die „Oberfläche“ des Bewusstseins. Das Abrufen von Gedächtnisinhalten ist komplizierter als man zunächst annimmt. Denn dabei wird nicht nur einfach eine „Archivschachtel“ im Gehirn geöffnet, um die Erinnerungen in immer gleicher Form herauszuholen. Vielmehr ist jede Erinnerung eine Neukonstruktion. Bei jedem Erinnerungsvorgang wird das Bild der erinnerten Erfahrung neu entworfen. Wie dieses Bild genau aussieht, hängt besonders von der Situation ab, in der die Erinnerung aktiviert wird und auch davon, mit welcher Absicht sie aufgeweckt wird. Soll beispielsweise jemand durch den

erzählten Ausschnitt der Lebensgeschichte beeindruckt werden, wird das Erlebte ein bisschen übertrieben oder dramatisiert. Soll Nähe zu einer Person hergestellt werden, wird in der Mitteilung der Erinnerung vielleicht die Ähnlichkeit betont werden: „Genau das ist mir auch passiert!“



Jede Erinnerung ist eine Neukonstruktion

Dabei geschieht diese situative Neu-Formierung der Erinnerungen weitgehend unbewusst. Dies erklärt beispielsweise die Abweichungen zwischen abgesicherten historischen Tatbeständen und Zeitzeugenerinnerungen. Zugleich kann man daran auch verstehen, dass das autobiografische Gedächtnis nicht zuerst sachlich analysierte Tatbestände, sondern vor allen Dingen die Emotionen und persönlichen Bedeutungen bewahrt, die mit erfahrenen Tatbeständen verbunden waren und die sich beim Erinnern in anderen, zum Teil zeitlich weit entfernten Lebens- und Beziehungssituationen abschwächen, verschieben oder sogar in ihr Gegenteil verkehren.

Verschiedene Gedächtnissysteme

Die Grafik (auf dieser Seite) zeigt auf, welche Gedächtnis-„Abteilungen“ in einem entwickelten menschlichen Gehirn nebeneinander existieren, sie zeigt auch, in welcher chronologischen Reihenfolge die „Abteilungen“ der beiden großen Systeme - prozedural-implizites und deklarativ-explizites Gedächtnis - in etwa entstehen. Allerdings verdeutlicht sie nicht, dass das Gehirn kein statisches Gebilde ist: All seine verschiedenen Systeme können sich lebenslang entwickeln und verändern. Da das Gehirn keine Grenzmauern kennt, stehen sie - wenn auch in unterschiedlichem Maße - untereinander in Beziehung, tauschen Inhalte aus und beeinflussen sich.

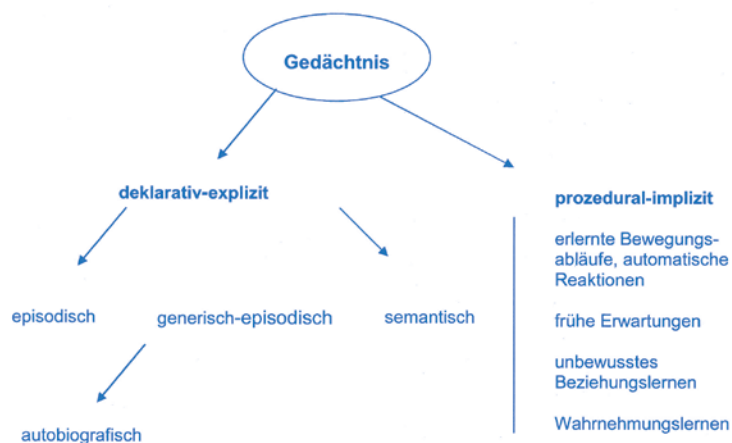
Im prozedural-impliziten Gedächtnis (rechts in der Grafik) passiert schon vorgeburtlich und in den ersten Lebensmonaten viel. Es speichert Sinneswahrnehmungen, Bewegungs- und Verhaltensmuster, Erwartungen, die ein Baby in einem frühen Entwicklungsstadium "formuliert", sowie nützliche Verhaltenstrategien und frühe Affektmuster. Die Inhalte sind automatisiert, unbewusst und unsprachlich. Dieser Gedächtnisbereich reguliert zum einen die ohne unser Zutun gesteuerten und funktionierenden Körpervorgänge. Zum anderen sind in ihm jene frühen Beziehungserfahrungen eingeschrieben, die wesentlich über die affektive Grundgestimmtheit eines Individuums bestimmen, also darüber, ob ein Mensch sich in seinem Leben eher sicher, froh, explorationsfreudig oder eher unsicher, traurig, sicherungsbedürftig fühlt. Daher ist es einerseits unabdingbar, dass er kaum bewusst beeinflusst werden kann - so wird gewährleistet, dass lebenswichtige Funktionen ungestört ablaufen -, andererseits macht seine relative Unzugänglichkeit es nahezu unmöglich, lebensbehindernde affektive Grundmuster zu verändern.

Die Inhalte im deklarativ-expliziten Gedächtnis (links in

der Grafik) entstehen - anders als die bei allen Menschen relativ gleichen Körperabläufe - durch die individuellen biografischen Erfahrungen, also durch die Anregungen, Lern-, Erfahrungs- und Beziehungsangebote, die ein Kind bekommt. Die hier entstehenden Erinnerungen existieren in sprachlicher Gestalt und haben im entwickelten Stadium eine narrative, erzählende Struktur: Sie ergeben eine Geschichte oder ein strukturiertes System.

die auf die Frage "was?" aktiviert werden.

Das episodische Gedächtnis könnte man als ein Bewusstsein bezeichnen, das um Ereignisse weiß. Hierher gehören Zeit- und Raumorientierung, z.B. Orientierungspunkte, die man sich in einer fremden Stadt merkt, Zeit- und Raumerfahrungen also, die persönlich gesammelt wurden. Das Ergebnis sind Erinnerungen, die auf die Fragen "wann?" und "wo?" aktiviert werden.



Verschiedene Gedächtnissysteme

Zwischen etwa zwei und fünf Jahren lernt ein Kind deklarativ-explizite Gedächtnisinhalte immer besser in Worte zu fassen und zu erkennen, dass es über diese Erinnerung verfügt und sie auch ohne direkten äußeren Impuls aufwecken kann. Wir können uns absichtlich erinnern, also Kenntnisse oder Erlebnisse bewusst abrufen und zwar auch ohne einen äußeren Impuls. Schließlich - und da wäre die Entwicklung beim autobiografischen Gedächtnis angelangt - entstehen die nur zu einer individuellen Person gehörigen Gedächtnisinhalte. Kurz zu den Unterschieden der Inhalte der einzelnen Gedächtnis-„Abteilungen“: Das semantische Gedächtnis kann man als ein „wissendes Bewusstsein“ verstehen. Es bewahrt allgemeines „Weltwissen“ und Faktenwissen auf, z.B. Verkehrsregeln, Inhalte,

Ein Übergangsfeld zwischen diesen beiden Gedächtnissystemen bildet das generisch-episodische Gedächtnis. Es bewahrt Wissen über Gattungen von Ereignissen. Im Vordergrund stehen die Gemeinsamkeiten, nicht die Unterschiede beispielsweise von alltäglichen Frühstückssituationen und dem besonderen Geburtstagsfrühstück. Deshalb hat das generisch-episodische Gedächtnis eine feststellende Struktur: „Beim Frühstück machen wir es immer so und so.“

Die Entwicklungsstufe „autobiographisches Gedächtnis“, die man mit dem Schlagwort „ein um sich selbst wissendes Bewusstsein“ kennzeichnen kann, wird erreicht, wenn man Ereignisse als zur eigenen Vergangenheit gehörig erinnert. Die Erinnerungen gelten als "selbst-

erlebt" und können reflektiert werden. Während Organismen auf frühen Entwicklungsstufen - auch Babys - nur auf Grund der angeborenen oder auf Versuch und Irrtum basierenden Verhaltensweisen funktionieren, strebt die menschliche Gedächtnis- und Bewusstseinsentwicklung auf eine zunehmende verstandesmäßige Anleitung hin (Mentalisierung) und ist immer mehr von der Eigenart des jeweiligen Individuums geprägt (Personalisierung).

Wie und wann gelangen Inhalte ins Gedächtnis?

Damit ein Kind schließlich autobiografische Gedächtnisinhalte in sein Gehirn einbauen kann, muss es bestimmte Wahrnehmungsweisen und -fähigkeiten entwickelt haben. Dieser „Einbau“ (Enkodierung) von Inhalten ist die Voraussetzung für Erinnerung. Nur was einmal „ordentlich“ einverleibt wurde, haftet nachhaltig und kann später wieder abgerufen werden. Der wenig präzise Begriff „ordentlich“ deutet einerseits darauf hin, dass Wissen und Ereignisse mit einer gewissen emotionalen Eindringlichkeit verbunden sein müssen, um im Gedächtnis festgehalten zu werden, andererseits, dass es für den Einbau Struktur und Zeit geben muss. Das erklärt, warum tendenziell traumatische Inhalte häufig intensiv aufgenommen werden, sie sind mit starken Emotionen und häufig auch mit der Erfahrung einer Dehnung der Zeit über die „normale“ Zeitwahrnehmung hinaus verbunden. Es erklärt auch, warum Situationen, in denen eine überfordernde Überflutung mit chaotisch anmutenden Eindrücken stattfindet, die nicht mehr zuverlässig vom Gehirn systematisiert werden können, schwer erinnerbar sind oder manchmal sogar gelöscht erscheinen.

Zurück zur Wahrnehmungsentwicklung: Von Geburt an werden Wahrnehmungen ins Gedächtnis aufgenommen und kategorisiert, das geschieht allerdings zunächst, ohne dass sie mit einer bewussten Bedeutung verbunden werden. Das Gehirn ordnet

die Ereignisse lediglich nach dem Schema bekannt oder unbekannt. Ähnliches wird dabei einem bereits vorhandenen Muster einverleibt und erweitert dieses. Für Neues muss eine frische "Schublade" angelegt werden. Weit bis in die Zeit des Spracherwerbs folgen die Konzepte, die ein Baby oder Kleinkind für sein Umgebungsverständnis entwickelt, nicht eher im erwachsenen Sinne logischen Kombination von Kennzeichen. Wichtig ist vielmehr der Eindruck, den die Erfahrung im kindlichen Organismus verursacht. Dabei werden Aktivität, Objekt, Körperteil und der zugehörige Affekt ganzheitlich, als eins erlebt. Beispielsweise werden das Nuckeln, der Schnuller, die beteiligten Lippen und das durch das Saugen ausgelöste Gefühl nicht unterschieden, sondern als ein lustvolles Ganzes erfahren.

Ähnlich früh setzt der Aufbau von Erwartungen ein, die ins Gedächtnis aufgenommen werden. Das Baby bildet sie in den sich ständig wiederholenden Abläufen seines Babyalltags, bei der Fütterung, dem Windeln und dem Austausch mit den Pflegepersonen. Verändern sich diese Abfolgen, so reagiert es mit Erstaunen oder Irritation. Veränderungen liefern so Material für neue Muster und Strukturen und regen den Aufbau neuronaler Netze an.

Zunächst - es geht immer noch um Entwicklungen in der ersten Lebenszeit eines Babys - werden der Kontext und der Inhalt eines Ereignisses als Ganzes aufgenommen. Kontext meint hier die Beziehungsumgebung, die das Kind und seine Pflegepersonen bilden. Kind und Pflegepersonen stellen ein sich entwickelndes Kommunikationssystem dar, in dem auch positive oder negative Affekte erlebt werden. Aufgebaut wird ein prozedurales-implizites, ein „nicht bewusstes Beziehungswissen“. Außerdem müssen Baby und Pflegepersonen eine gemeinsame Regulation finden. An dieser Stelle ist besonders deutlich, dass die Gedächtnisentwicklung und deren Qualität ganz wesentlich davon

abhängen, ob die frühe Kommunikation zwischen Kindern und Pflegepersonen gelingt oder misslingt. Ein geglückter Lebensanfang fördert Vertrauen, das Kind kann sich Neuem öffnen, es aufnehmen und ins Gedächtnis einbauen; schwierige frühe Erlebnisse, wie beispielsweise eine nicht feinfühlige oder gar feindselige Pflegepersonen, verunsichern dagegen das Kind und behindern seine Möglichkeiten der Welt ohne Angst oder Misstrauen zu begegnen.



Lächel-Spiele: Wir lernen uns unterhalten, bevor wir Worte haben

Eine für das Baby wichtige Abstimmung zwischen ihm und seinen Pflegepersonen markieren die „Lächelspiele“ im 3. bis 8. Lebensmonat. In ihnen entwickelt sich als Sprachvorläufer eine fein abgestimmte Kommunikation zwischen Kind und Erwachsenen. Darin spielen Töne eine Rolle, aber auch Affekte, steigende und fallende Erregungssequenzen. Es entstehen Beziehungserfahrungen, die durch das gegenseitige Anlächeln, die damit verbundenen Emotionen, Bewegungen und Lautbilder transportiert werden. Diese unterschiedlichen Muster werden parallel im Gehirn verarbeitet und bilden einen "Sinn" als Vorläufer von Bedeutungen. Der Entwicklungspsychologe Stern nennt diese frühen Formen einer koordinierten Kommunikation eine „proto-narrative Hülle“, sie bildet einen Vorläufer des späteren sprachlichen Dialogs: „Wir lernen uns unterhalten, bevor wir Worte haben.“

Im letzten Viertel des ersten Lebensjahres entfaltet sich das „Neunmonatswunder“. Bis dahin bleibt die Aufmerksamkeit des Babys bei den Bewegungen der Pflegeperson. Dann kann es

allmählich seine Aufmerksamkeit zwischen der Bezugsperson und etwas anderem teilen. Wenn die Bezugsperson mit der Hand auf einen Gegenstand deutet, wandern seine Augen in die Richtung des Gegenstandes. Dann aber nimmt es wieder Blickkontakt mit dem Erwachsenen auf, um sich zu vergewissern, dass es in die richtige Richtung schaut. Diese Rückversicherung gibt es nur beim Menschen. Bemerkenswert ist zweierlei: Die Geste des Deutens wird mit der Bedeutung "zeigen" ins Gedächtnis eingebaut und zugleich bekommt das Kind eine Ahnung, dass es einen Unterschied gibt zwischen dem, was geschieht und der dahinter liegenden inneren Absicht. Es entsteht ein früher Eindruck vom Unterschied zwischen Innen- und Außenwelt.

Etwa bis zum Alter von 18 Monaten ist das Bewusstsein eines Kindes noch ganz der Gegenwart verhaftet. Es kennt noch keine Vergangenheit und – über seine ersten Erwartungen hinaus – keine Zukunft. Das bedeutet auch, dass es zwar in der Gegenwart fühlt, handelt und mit seinen Sinnen wahrnimmt, aber dass es noch nicht weiß, dass es handelt, fühlt und wahrnimmt. Es hat keine Vorstellung von sich selbst, es kann nicht reflektieren, die den Menschen kennzeichnenden Verstandesfunktionen sind noch nicht ausgebildet.

Ein Indikator für einen solchen noch „anoetischen“ Zustand ist der Verlauf des „Rougetests“. Malt man dem Kind einen roten Punkt auf die Nase, stellt es vor einen Spiegel und fragt es, wo der rote Punkt sich befindet, so wird es auf die Nase des Spiegelbilds zeigen. Um den 18. Lebensmonat herum lernt das Kind allmählich, zwischen sich, seinem "Selbst" und dem "Nicht-Selbst" zu unterscheiden. Damit geht auch die Entwicklung einer gewissen Vorausschau, eines planend in die Zukunft gerichteten Gedächtnisses einher, eine Ahnung davon, was passieren könnte. Beim "Rouge-Test" fasst es sich jetzt an die eigene Nase, wenn es nach dem Punkt gefragt

wird. Das Kind hat ein "Wiedererkennungsgedächtnis" seiner selbst entwickelt. Allerdings weiß es das noch nicht. Es könnte also noch nicht sagen: „Ich weiß, dass ich bin.“ Es sieht sich und auch sein Spiegelbild wie einen Dritten, spricht von sich in der dritten Person. Es hat ein „objektivierbares Selbst“, aber noch nicht die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Trotzdem: die ersten Schritte zu einer verstandesmäßig angeleiteten Wahrnehmung, einem „noetischen“ Bewusstsein, und zu einer Vorahnung von Zeitlichkeit sind gemacht.

Mit der Einwortsprache findet das Kind wiederum etwas wesentlich Neues, etwas, was in der Qualität mit der Geste des Zeigens im „Neunmonatswunder“ vergleichbar ist. Es erahnt dabei zunächst nur, dass ein konkreter Gegenstand mit einem Wort gemeint ist. Dann erlernt es aber schnell den Unterschied zwischen dem Symbol, beispielsweise der Lautabfolge des Begriffs "Ball", und dem, was sie symbolisiert, den Ball in seiner materiellen Existenz. Wie die anderen aufgezeigten Entwicklungen können auch der Prozess der sprachlichen Symbolisierung und der Spracherwerb insgesamt nur im Austausch mit den Erwachsenen und älteren Kindern gelingen.

Von jetzt an entfaltet sich vor unseren Augen, wenn wir mit kleinen Kindern zu tun haben, eine immer wieder beeindruckende Entwicklung. Jeden Tag werden neue Worte gefunden und erinnert, aus den Einwortsätzen entwickeln sich, wenn die Umgebung förderlich ist, schnell Zwei- und Dreiwortsätze. Das kleine Wort „ich“ wird entdeckt und behauptet sich recht kräftig im Dreijährigen-Trotz.

Allerdings ist noch recht lange der Unterschied zwischen Bezeichnung und Bezeichnetem nicht stabil, sie muss im Sinne von Peter Bichsels Geschichte „ein Tisch ist ein Tisch“ nach und nach mit Hilfe von Erwachsenen oder älteren Kindern ausgehandelt und im Gedächtnis befestigt werden.

Erwachsene verstehen oft nicht, wie mächtig Kinder um den dritten Geburtstag und meist lange darüber hinaus, Worte erleben. Sie unterliegen im Prozess des Spracherwerbs einer Art „Sprachmagie“. Das Kind kann jetzt Dingen Bedeutungen verleihen, es kann unbelebte Gegenstände zu sich bewegenden erklären. Beispielsweise verwandelt es sein Frühstücksbrot kraft der Sprache in ein Flugzeug. Die Worte sind für die Kinder also weit mehr als Bezeichnungen. Sie erleben im Aussprechen oder Hören die Wortbedeutung, da sie als 3- bis 5-Jährige noch nicht reflektieren, was ein Wort ist. Es besteht oft noch kein Unterschied zwischen dem Lautsymbol für Nadel und der Nadel selbst: Beide scheinen spitz und gefährlich zu sein. Diese „Macht der Worte“ führt bei den Kindern oft zu Ängsten und zu Bedeutungsüberschwemmungen, die als sehr bedrohlich erlebt werden können. Gut, wenn es dann Erwachsene gibt, die verstehen, warum ein Kind bei dem Wort Löwe unter den Tisch kriecht, und ihm versichern, dass das Wort und der Löwe im Bilderbuch nicht beißen können.

Parallel zum Prozess des Spracherwerbs beginnen Kinder mit intensiven Symbol-, Rollen- und Fiktionsspielen eine überaus produktive Phase ihrer Entwicklung, die eine Fülle von neuen Anreizen für den Gedächtnisaufbau liefert, auch wenn viel davon in der „frühkindlichen Amnesie“ untergehen wird, also wahrscheinlich im späteren Leben nicht bewusst erinnert werden kann. Die Kinder können jetzt Vorstellungen von Handlungen und Personen entwickeln und zwar sogar ohne einen äußeren Auslöser. Bis zum Spracherwerb waren die Kinder gänzlich auf ihre jeweils gegenwärtigen, realen Erfahrungen beschränkt. In den Rollenspielen ändert sich das: Das Kind verständigt sich beim "so tun als ob" mit einem oder mehreren anderen über eine fiktive Wirklichkeit, in der sich die Mitspieler zusammen bewegen. Es hat also jetzt die Macht, eine eigene Realität zu

erschaffen, zu fantasieren, es kann die Realität in seiner Wahrnehmung verzerren und Wunsch-szenarien entwickeln.

Was den Kindern in dieser Entwicklungsphase noch weitgehend verschlossen bleibt, ist die Tatsache, dass es Unterschiede zwischen seiner Innenwelt und der von Mutter, Vater, Geschwistern oder Spielkameraden gibt. Noch ist das Kind auf sich selbst bezogen, egozentrisch. Zeigt man beispielsweise der dreijährigen Klara eine lila Schachtel mit Kuh und fragt nach dem Inhalt, so wird sie „Schokolade“ antworten. Man öffnet die Schachtel und Klara sieht: Nicht Schokolade, sondern Knöpfe sind darin. Zeigt man dann dieselbe Schachtel jetzt der kleinen Marie und fragt Klara, was Marie in der Schachtel vermutet, antwortet Klara „Knöpfe“. Sie weiß nicht, dass Marie nicht über die Erfahrung verfügt, die sie selbst gerade gemacht hat.

Erst mit wachsender Sprachkompetenz - und bei entsprechend förderlicher Kommunikation mit Erwachsenen - gewinnen Kinder die Fähigkeit, ein Ereignis auch verbal im Gedächtnis zu behalten. Sie bilden das Ereignis zusammen mit den zugehörigen Worten und Sätzen ab, so dass sie es im zeitlichen Abstand berichten können. Auf Seiten der Erwachsenen führt dies zu der Erwartung, dass das Kind sich verbal verständlich macht. Es soll sagen, was es möchte, getan hat, sich dabei denkt. Diese Entwicklungsetappe beendet den „paradiesischen Zustand“, in dem die Pflegepersonen sich bemühen, Kindern ihre Bedürfnisse von den Augen abzulesen, ein Zustand, nach dem wir uns manchmal als Erwachsene zurücksehen. Weil die Verständigung nicht immer klappt, lassen sich die Erwachsenen oft zu Kommunikationsweisen und Forderungen verleiten, die dem Alter der Kinder nicht angemessen sind, beispielsweise, wenn sie sie ständig vor Entscheidungen stellen.

Ein weiterer Entwicklungsschritt, dessen allererste Anfänge auch

schon am Beginn des dritten Lebensjahres liegen können, geht über die Erinnerung an den bloßen Ablauf eines Ereignisses hinaus. Etwas, was in der Realität geschehen ist, wird jetzt „narrativ enkodiert“. Das bedeutet, dass es als Geschichte ins Gedächtnis gelangt. Eine Erzählung schildert nicht nur den Ablauf eines Ereignisses, sie verleiht ihm auch eine eigene Struktur, einen dramatischen Verlauf, einen Sinn, eine Bewertung, eine affektive Färbung. Vom gleichen Ereignis – Besuch im Schwimmbad – existieren daher immer viele verschiedene, individuell und situativ gefärbte „Wahrheiten“. Und noch etwas ist neu: Diese Geschichten werden nicht einfach nur in die Luft gesprochen, das Kind adressiert sie an eine Person, eine Puppe oder im Selbstgespräch an sich selbst, es baut also Beziehungen zu Menschen, Dingen und zu sich selbst auf.



Um das 5. Lebensjahr herum fangen Kinder an, über das eigene Selbst nachzudenken

Die letzte Entwicklungsstufe, die hier betrachtet werden soll, lässt sich um das 5. Lebensjahr herum beobachten. Jetzt entsteht mit einem Wachstumsschub des Stirnlappens des Gehirns die physiologische Voraussetzung für ein erweitertes Arbeitsgedächtnis. Das ermöglicht dem Kind zwei Perspektiven nebeneinander einzunehmen. Es baut nicht nur das Ereignis und die zugehörigen Worte in sein Gedächtnis ein, sondern auch die Bedeutung, die dieses für sein Selbst hat. Es kann anfangen zu vergleichen, Einschätzungen vorzunehmen, Gefühle zu reflektieren, die zu einer Erfahrung gehören. Es fängt an, über das eigene Selbst nachzudenken, also darüber, wer es ist und wer es sein möchte. So äußern die Kinder jetzt ab und zu schon Zu-

kunftsvorstellungen: „Ich möchte Feuerwehrmann oder Kapitänin werden.“ Es kann sich jetzt auch in höherem Maße in andere hineinversetzen und es kann solche Überlegungen im Gedächtnis festhalten.

Mit diesem gewaltigen Entwicklungsschub verliert sich die „frühkindliche Amnesie“, der die bisherigen, noch nicht narrativ organisierten autobiographischen Gedächtnisinhalte weitgehend zum Opfer fallen. Die Kinder bereiten jetzt ihren Statuswechsel zum Schulkind vor, zu kleinen Persönlichkeiten, die sich ihrer selbst schon bewusst sind und hoffentlich die Chance erhalten, sich ihrer selbst, ihrer Bezugspersonen und der Umwelt mit ihren Angeboten und Anforderungen mehr und mehr bewusst zu werden.

Kognitive Voraussetzungen für das autobiographische Gedächtnis

Wie das autobiografische Gedächtnis eines Menschen beschaffen ist, hängt auch davon ab, ob er als Kind kognitive Fähigkeiten, wie sie in den beschriebenen Prozessen schon angedeutet wurden, entwickeln konnte. Sie werden im Folgenden noch einmal genauer umrissen, da sich gerade hier viele Fördermöglichkeiten für Erzieherinnen und Lehrkräfte auftun.

Ein wichtiger Schritt der kognitiven Entwicklung ist die Fähigkeit, aus der egozentrischen Position der ersten Lebensjahre allmählich in eine auch auf andere bezogene Position zu wechseln (Dezentrierung). Das geht nur, wenn Kinder intellektuell in der Lage sind, zwei Bezugssysteme gleichzeitig in Betracht zu ziehen: Was gilt hier bei mir, was gilt für sie/ihn? Dies kann man im Kindergarten- und Schulalltag spielerisch fördern, indem man beispielsweise bei Konflikten die Kinder die Position des Konfliktpartners einnehmen lässt. Diese Unterstützung der Dezentrierung hilft Kindern, Empathie zu entwickeln und probeweise in die Haut eines anderen zu schlüpfen.

Dafür sind mentale Verarbeitungsaktivitäten notwendig, wie annehmen, fühlen, denken. Die Kinder gewinnen so allmählich Einsicht in ihre Innenwelt und finden auch heraus, dass andere eine andere Innenwelt haben. Sie können auch realisieren, dass ein und dieselbe Person „gut“ und „böse“ sein kann, was ja auch auf sie selbst zutrifft. In der Folge erweitert sich ihre Fähigkeit zu differenzieren: Die Mama ist nicht nur die Mutter, sondern auch eine berufstätige Frau und die Partnerin des Vaters.

Kindern erschließt sich jetzt der Unterschied zwischen Fiktion und Wirklichkeit, sie verstehen, dass Absicht und Resultat einer Handlung voneinander abweichen können, und realisieren schließlich auch, dass sich hinter einem bösen Gesichtsausdruck nicht unbedingt eine feindliche Person verbergen muss.

Sind 5- bis 6-jährige Kinder allmählich in der Lage, andere Menschen und Situationen differenziert zu betrachten, so sind sie nach und nach auch fähig, eine Empfindung oder Sichtweise als ihre eigene zu erkennen. Dementsprechend entstehen selbstbezogene Gedächtnisinhalte als Grundlage autobiografischer Erinnerung.

Im Zuge dieser Entwicklungen entdecken Kinder ein „kognitives Selbstkonzept“. Sie waren bis zum Alter von 5 Jahren weitgehend unfähig, sich ihre eigene Lebensalter vorzustellen. Wer waren sie in der Vergangenheit? Wer wollen sie in der Zukunft sein? Mit solchen Überlegungen können sie sich jetzt erstmalig beschäftigen. Sie gewinnen die Möglichkeit, im eigenen Leben auf Zeitreise zu gehen, wenn sie dazu angeleitet werden, und sie können auch mit ersten Erkundungen der "großen" Geschichte beginnen, wenn altersangemessene Ausschnitte gewählt werden. Sie sprechen nun gerne mit den Eltern und - wenn ihnen dazu Gelegenheit geboten wird - auch im Kindergarten oder der

Schule - über vergangene, gegenwärtige und zukünftige Ereignisse. Aus einem reinen "Gegenwartsselbst" verwandeln sie sich allmählich in ein Selbst, das sich rückwärts und vorwärts "in die Zeit erstreckt".



*Wer war ich in der Vergangenheit?
Erst im Alter von etwa fünf Jahren
können Kinder im eigenen Leben
auf Zeitreise zu gehen*

Foto: Jochen Stoss

Das entwickelte autobiographische Gedächtnis

Wenn die Kinder die dargestellten Entwicklungsstadien unter förderlichen Bedingungen durchwandern konnten, sind sie in der Lage, nicht nur Ereignisse, sondern auch deren Bedeutung für ihr eigenes Selbst wahrzunehmen und in ihr Gedächtnis einzubauen. Das heißt, dass jeder Aneignungsvorgang sowohl das eigentliche Ereignis als auch seine individuell-subjektive Bedeutung umfasst. Damit entstehen autobiographische Gedächtnisinhalte im eigentlichen Wortsinn. Ihre besondere Qualität liegt darin, dass der Mensch nicht nur weiß, dass er das Erinnertere selbst erlebt hat, sondern auch weiß, dass er die Instanz ist, die sich erinnert. Solche Erinnerungen haben eine ganz persönliche Bedeutung, sie sind wesentlicher Teil des Selbstbildes eines Menschen. Das entwickelte autobiographische Gedächtnis hilft den Menschen, sich als "Kontinuität in

der Zeit" zu begreifen und trotz des beständigen Wandels der Lebensumstände eine "Gewissheit seiner Identität" zu behalten.

Damit aber ist die wesentliche Voraussetzung geschaffen, sich nicht nur in der eigenen Biographie zu bewegen, sondern auch in der Geschichte der anderen auf Erkundungsreisen zu gehen - zunächst in der Vergangenheit der Eltern und Großeltern und später auch in der Geschichte der Gesellschaft.

In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sollten diese komplexen Entwicklungsprozesse, die für die spätere Realitätstüchtigkeit und Handlungsfähigkeit wesentlich sind, bewusst unterstützt werden. Dazu eignen sich Angebote eines spielerisch-forschenden Umgangs mit der Zeit (Beispiele siehe S. 8), das Entdecken der eigenen Biographie, eine „Geschichtsschreibung“ des Kindergarten- und Schulalltags, schließlich das Erkunden der Geschichte der eigenen Stadt und dann das Erforschen immer weiter gesteckter historischer Situationen. ♦

Dr. Ulla M. Nitsch, ehemalige langjährige Leiterin des Schulmuseums Bremen. E-Mail: ulla.nitsch@web.de

*) Quellen

Die Darstellung beruht im Wesentlichen auf Lotte Köhler: Zur Entstehung des autobiographischen Gedächtnisses. In: Zinnecker, Jörg/ Behnken, Imbke: Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Kallmeyer. Seelze-Velber 2000, S. 65 - 83.

Außerdem verarbeite ich Anregungen aus: Franz Resch: Zeiterleben im Kindes- und Jugendalter. In: Ulrike Lehmkuhl: Die Bedeutung der Zeit. Zeiterleben und Zeiterfahrung aus der Sicht der Individualpsychologie. Göttingen 2005, S. 31-43.

Zum Weiterlesen: Martin Dornes: Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung (2006), Die emotionale Welt des Kindes (2000) und Der kompetente Säugling (1993).

Entwicklung von Zeitverständnis: Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft

Spielerisch-forschend die Zeit entdecken

◆ Ulla M. Nitsch

Zeit- und Raumorientierung hängen in unserem Gehirn eng zusammen. Deshalb helfen Bewegungen bei der Entwicklung von Zeitverständnis und der zeitlichen Dimension von Geschichte. Dies berücksichtigen die folgenden Spielanleitungen. Die Spiele sind für Kinder im Kita-Alter gedacht. Für ältere Kinder und für Jugendliche können sie aber auch mit komplexeren Inhalten und einem höheren Abstraktionsgrad weiter entwickelt werden.

War – jetzt – wird sein

Man braucht drei Stühle oder drei markierte Plätze: Wer eine Geschichte erzählt, die gestern oder noch länger her passiert ist, benutzt den „war-Stuhl“. Wir wissen dann: es ist vergangen. Wir können fragen, wie war es, was hast du dabei gefühlt. Wir begreifen auch, dass wir das, was gewesen ist, nicht mehr ändern können: Geschichte ist unumkehrbar.

Aber vielleicht wollen wir darüber sprechen, was jetzt ist. Jetzt erinnern wir uns an diese Geschichte und wir können uns fragen, wie es uns jetzt geht. Vielleicht sind wir zufrieden, weil wir etwas bekommen haben – eine Anerkennung, eine neue Freundin, ein kleines Auto vom Papa, der jetzt nicht mehr so oft da ist. Oder der Schreck sitzt uns noch in allen Gliedern, weil wir etwas kaputt gemacht haben, weil wir ohne zu gucken über die Straße gerannt sind oder schlecht geträumt haben. Dafür setzen wir uns auf den „jetzt-Stuhl“. So geht es mir jetzt.

Schließlich gibt es noch einen dritten Stuhl, den „Wunsch-Stuhl“. Wenn wir auf ihm sitzen, denken wir darüber nach, was

sein könnte oder was wir uns wünschen. Hat es beispielsweise einen Konflikt gegeben, über den wir auf dem „war-Stuhl“ erzählt haben und auf dem „jetzt-Stuhl“ herausgefunden haben, was das für uns bedeutet, so können wir auf dem „Wunsch-Stuhl“ überlegen, was wir machen wollen, um den Konflikt zu beenden: Vereinbarungen treffen oder sogar langfristig etwas verändern.

Mit der Zeit spielen

Jemand erzählt eine Geschichte, z.B. von Pudding kochen und essen. Heute gibt es Pudding. Vorgestern haben wir im Supermarkt Puddingpulver gekauft. Frau Y hat gestern Milch gekocht und dann das Puddingpulver und den Zucker rein gerührt. Aber zuerst hat sie die Milch aus dem Kühlschrank geholt. Vor einer halben Stunde haben wir den Tisch gedeckt. ... Frau Y hat zu uns gesagt: „Wenn ihr mit dem Essen fertig seid, bringt ihr die leeren Schüsseln in die Küche. Und Tanja hat gefragt: „Darf ich den Tisch abwischen?“

Wenn die Geschichte erzählt ist, bringen wir Ordnung rein: das Kind mit dem Satz „Heute gibt es Pudding“ steht in der Mitte, die Kinder mit den schon vergangenen Tätigkeiten ordnen sich links von ihm ein, die mit den Zukunftsaufgaben rechts.

Lebensgeschichte

Auch wenn unser Leben nicht immer geradeaus verläuft, können wir es uns doch als Linie vorstellen, auf der wir hin und her spazieren können. Jedes Jahr unseres Lebens ist ein Meter - Band, Teppich, mit Stöckchen auf die Wiese gesteckt oder mit Kreide auf den Boden gemalt. Erst mal finden wir den Punkt, an

dem wir heute stehen: Wie viele Jahre sind seit meiner Geburt vergangen? Fünf Meter muss ich abzählen. Da befinde ich mich jetzt: auf dem 6. Meter zwischen meinem vergangenen fünften und meinem kommenden sechsten Geburtstag. Um in das Jahr meines Kita-Eintritts zu kommen, gehe ich zurück. Um an den Punkt zu kommen, an dem ich Laufen gelernt habe, noch ein Stück zurück. Die Lebenslinie ist länger als mein schon gelebtes Leben: Was könnte auf ihr passieren? Bald komme ich in die Schule ... im Sommer besuche ich die Oma ... ich werde sechs.

Auf einer Lebenslinie können biografische Fotos geordnet werden oder Spielsachen aus verschiedenen Lebensabschnitten. Es kann auch Gruppenlinien geben, auf denen wir uns die letzte Woche, die kommende Zeit anschauen können. Dabei können wir sagen, was gut war, was wir noch einmal machen wollen und wir können unseren Wünschen auf die Spur kommen.

Positionswechsel

Auch hierfür sind Stühle ein einfaches Medium. Wir waren beispielsweise im Museum und haben dort erfahren, wie die Kinder früher gespielt haben. Sie brauchten nur einen Ball und eine Wand und schon ging es los mit „Ballprobe“. Erst zehnmal einfach den Ball an die Wand werfen und wieder auffangen, dann neunmal mit der einen Hand werfen, mit der anderen fangen usw. Im Museum durften wir das ausprobieren. Jetzt können wir überlegen, wie wir das finden? Schwer, langweilig, ganz schön, wenn man's hinkriegt, aber das den ganzen Nachmittag zu machen, wie die das früher gemacht haben, das finde ich

nicht so gut. Aber wie war das wohl für die kleine Annemarie, die vor langer Zeit gelebt hat. Darüber kann ich besser nachdenken, wenn ich einen anderen, ihren Platz einnehme. Ich als A. musste viel helfen, da hatte ich gar nicht so viel Zeit zum Spielen. Der Ball war mein wichtigstes Spielzeug für draußen, sonst hatte ich nur noch ein Springseil. Den Ball hab ich zum Geburtstag bekommen. Ich mag, dass er weiße Punkte hat. In der Schule werde ich ein Ballnetz häkeln, damit ich ihn nicht so leicht verliere.

rungen aus Kita und Grundschule mitnehmen, haben wir ihr autobiografisches Gedächtnis „gefüttert“ und dazu beigetragen, dass sie auf ein wesentliches Stück ihrer Biografie zurückgreifen können.

Das können Erinnerungen an Situationen sein, in denen sie sich als Individuum wahrgenommen, bestärkt und geborgen fühlten, Erinnerungen an Lernen, Lösung von Konflikten oder Überwindung von Problemen, Angst, Traurigkeit.



Positionswechsel: Den Platz von Kindern aus früheren Jahrzehnten einnehmen ...

Der Positionswechsel kann mit zwei Stühlen vollzogen werden oder auch nur mit einer kleinen Bewegung unterstützt werden, z.B. mit einem Namenskärtchen, das auf der einen Seite meinen Namen trägt, auf der anderen den von einem Kind von früher. Wenn ich von heute aus gucke, sieht man meinen Namen, drehe ich das Kärtchen um, versuche ich mich, in das Kind von früher hineinzusetzen. Positionswechsel, die auch in der äußeren Bewegung vollzogen werden, helfen beim Verständnis historischer Situationen, aber auch in Konfliktsituationen und unterstützen die Entwicklung von Empathie und die Fähigkeit, später auch ohne Stühle Dinge aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten.

Der ganz besondere Stuhl

Wenn die Kinder vielfältige und vor allem positiv gefärbte Erinne-

Zum Leben gehören gute wie schwierige Erfahrungen. Erinnerungen aber kann es nur geben, wenn es gelingt, im Kita- und Grundschulalltag Situationen herzustellen, die es wert sind, erinnert zu werden.

Deshalb sollte es einerseits immer wieder eine reflektierende Nachbetrachtung gemeinsamer Erlebnisse geben, andererseits Rituale, die das einzelne Kind in den Mittelpunkt rücken – wie der geschmückte Geburtstagsplatz – oder andere zu feiernde Ereignisse – wie endlich Schuhe alleine zubinden können – oder auch Formen des Tröstens oder des bewussten Beendens von Konflikten.

Alle „Stühle“ sind also nur Hilfsmittel, um die Kontaktaufnahme der Kinder untereinander, des Kindes zu sich selbst oder zu seinen Altersgenossen in der Vergangenheit zu erleichtern. ♦

Impressum

Herausgeber:

Freie Hansestadt Bremen
Die Senatorin für Soziales, Kinder,
Jugend und Frauen und das Amt für
Soziale Dienste

Redaktionsteam:

Heike Binne, Anne Loschky, Martina
Pfeffer, Susanne Rubin-Tänzer, Anja
Schellin, Hans-Günter Schwalm, Uschi
Wedde

Adresse:

Redaktion SpielRäume
Martina Pfeffer
Bahnhofsplatz 29, 28195 Bremen
☎ (0421) 361-2527 Fax -2155
martina.pfeffer@soziales.bremen.de

www.soziales.bremen.de

Redaktion/Layout/Gestaltung:

Martina Pfeffer

Fotos/Zeichnungen/Illustrationen:

Archiv, Fotos der Autoren/Autorinnen
im jeweiligen Artikel, Jochen Stoss
(7), Staatsarchiv Bremen (9, 17, 54),
Peter Reinhold (16), Kita Kornstraße
(32), Foto S.36 aus: 68 anno dunne-
mals in Bremen S. 366 (s.a. S. 38),
Fritz Behrendt, Neue Töne, Katalog
zur Ausstellung Städt. Kunsthalle
Recklinghausen (38), Renate Alf (64),
Tanja Greiß (68), Fotolia (70, 72)

Auflage: 2.400

Druck:

Scharnhorst & Reincke
Brinkum-Bremen

Erscheinungsweise:

Mit dieser Ausgabe wird die Zeitschrift
SpielRäume eingestellt.

Dank

an alle treuen Abonnenten/innen und
Leser/innen sowie an die zahlreichen
Autoren/innen der vergangenen 20
Jahre. (s.a. S.79/80)

Artikel:

Die namentlich gekennzeichneten
Artikel stellen nicht unbedingt die
Ansicht von Herausgeber oder
Redaktion dar.

Bezugspreis:

Einzelheft: 3 Euro
Doppelausgabe: 6 Euro:
Mindestbestellwert: 5 Euro

Juli 2013

60 Jahre Pro Familia:

Annegret Siebe vom Bremer Landesverband über die Entwicklung von Familie und Familienpolitik

„Die Leute verstehen nicht, worum es geht!“

◆ Helge Diekau im Gespräch mit Annegret Siebe (Weser-Kurier vom 23.12.2012)

Heute vor 60 Jahren wurde Pro Familia gegründet, ein Verband, der in Sachen Familie, Partnerschaft und Sexualität berät. Helge Diekau hat mit Annegret Siebe, der Geschäftsführerin des Bremer Landesverbandes, darüber gesprochen, wie sich Familie in den vergangenen Jahrzehnten verändert hat - und was in Zukunft noch getan werden muss, um eine familienfreundliche Gesellschaft zu schaffen.

Die Gründung von Pro Familia auf Bundesebene ist heute 60 Jahre her. Wie hat sich Familie seitdem verändert?

Annegret Siebe: Die Familienbilder in den 50er-Jahren waren sehr konservativ. Das Ideal war die heterosexuelle Familie mit Mann, Frau und Kindern. Und Familienplanung war kein Thema der Selbstbestimmung: Frauen wurde nur aus medizinischen Gründen geraten, nicht noch ein sechstes Kind zu bekommen.

Der freie Wille war noch kein Thema.

Nein, das kam erst später, Ende der Sechzigerjahre. Die Entdeckung der Pille hat auch vorher schon viel gebracht, die wurde aber zuerst nur verheirateten Frauen über 30 mit Kindern verschrieben. Das war eine mo-

Annegret Siebe steht seit 2005 als Geschäftsführerin an der Spitze des Pro-Familia-Landesverbandes Bremen. Sie ist diplomierte Sozialwissenschaftlerin. Einer der Schwerpunkte ihrer Arbeit ist Frauengesundheit. Der Bremer LV feierte 2012 seinen 40. Geburtstag. (Abdruck mit freundlicher Genehmigung des WK)



„Das Grundmuster patriarchaler Strukturen ist gleich geblieben.“

ralische Bewertung durch die Ärzte, wer auf Kinder verzichten durfte. Das hat sich geändert, und langsam hat sich dann auch die Familie verändert. Heute sind 50 Prozent aller Ehen geschieden.

Das kann man auch positiv sehen?

Auch heute sind Frauen zum Teil finanziell von ihrem Partner abhängig, das war damals aber noch viel, viel schlimmer. Vor allen Dingen wurde eine Frau, die sich trennte, stigmatisiert und ausgegrenzt. Das ist heute glücklicherweise nicht mehr so.

Wie hat sich Pro Familia in den letzten Jahrzehnten verändern müssen?

Auch Pro Familia war in den 50er Jahren noch konservativ.

Bei den Ärztinnen und Ärzten, die den Verband gegründet haben, herrschte ebenfalls das gängige Familienbild vor. Später, als sexuelle Selbstbestimmung Thema wurde, hat Pro Familia diesen Menschenrechtsansatz vorrangig vorangebracht.

Wenn man das Familienbild von heute mit dem aus den 50er-Jahren vergleicht: Sehen Sie da noch Parallelen?

Das Grundmuster patriarchaler Strukturen ist gleich geblieben. Auch wenn junge Menschen sich das oft anders wünschen, im Alltag wird das so. Und zwar auch, weil Frauen weniger verdienen als Männer, in Bremen sind das durchschnittlich 26 Prozent. Wenn Paare dann ein Kind bekommen, wollen sie sich

die Betreuung zwar oft teilen, im Alltag sieht es dann aber anders aus. Wenn er seine Arbeitszeit reduzieren will, macht die Firma das nicht mit, und er verdient sowieso mehr als sie: Deshalb bleibt sie dann zu Hause.

Sehen Sie in Sachen Familie irgendeinen gesellschaftspolitischen Bereich, der zu Ihrer Zufriedenheit abgeschlossen ist?

Nein. Ich finde grundsätzlich, dass unsere Gesellschaft nicht kinderfreundlich ist. Das hat mit Arbeitsstrukturen zu tun, mit familienfeindlichen Arbeitszeiten. Und mit der Kinderbetreuung: Ich finde es entsetzlich, dass ganz viele alleinerziehende Mütter Arbeitslosengeld II beziehen, weil ihre Kinder nur unzureichend betreut werden und sie deshalb nicht arbeiten können. Positiv ist allerdings, dass es jetzt eine eingetragene Lebensgemeinschaft für gleichgeschlechtliche Paare gibt. Das hat das Spektrum von Familie noch mal erweitert.

Wo sehen Sie den dringenden Anpassungsbedarf der Familienpolitik an die Familie von heute?

Das Thema Kinderbetreuung brennt am allermeisten. Es ist unerträglich, wie hilflos Frauen und Paare zum Teil bei der Suche nach einem Betreuungsplatz sind. Auch die Finanzierung von Kindern drängt: Als es noch das Erziehungsgeld gab, haben das alle bekommen. Das Elterngeld hingegen wird jetzt beim Arbeitslosengeld II angerechnet. Das heißt, dass Familien mit sehr wenig Geld immer weniger bekommen. Das nimmt ganz vielen Kindern die Chance auf Bildung. Der Paritätische, unser Dachverband, fordert deshalb auch ein Grundeinkommen für Kinder.

Was wünschen Sie sich für das kommende Jahr von der Familienpolitik?

Mehr Betreuung für Unter-Dreijährige und eine wirkliche Zusicherung der Betreuungsplätze".

Und für die nächsten 60 Jahre?

Eine familienfreundliche Gesellschaft: Gleiches Gehalt für Männer und Frauen und familienfreundliche Arbeitszeiten.

Ist es realistisch, dass diese Wünsche in Erfüllung gehen?

Nein. So erschreckend es ist, die Politik geht in eine andere Richtung. Hier in Bremen bemüht man sich ja schon. Trotzdem habe ich nicht den Eindruck, dass die Leute verstehen, worum es geht. Es fehlt mir eine Prioritätensetzung für Familie, es wird immer noch zu wenig Geld in familienfördernde Maßnahmen gesteckt. Während Millionen für den Lloydhof und andere Projekte ausgegeben werden, gibt es viele Menschen, die es schwer haben, ihre Kinder betreuen zu lassen, um arbeiten zu gehen. Ich glaube auch nicht, dass eine unterstützende Maßnahme wie das Betreuungsgeld viel bringt. Die Rahmenbedingungen müssen stimmen. ♦

NEUERÖFFNUNG: KINDERHAUS MARA

VON ANFANG AN EIN ZUHAUSE FÜR KINDER UND JUGENDLICHE MIT BEEINTRÄCHTIGUNG



- 55 vollstationäre Plätze in 7 Wohngruppen
- individuelle, ganzheitliche Begleitung und Förderung
- familiäres Zusammenleben
- Aufnahme bereits ab dem ersten Lebenstag möglich
- Wohngruppe speziell für Kinder und Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen
- spezielle pflegerische Leistungen wie Sauerstoffversorgung
- umfangreiches Freizeitangebot

Kinderhaus Mara

Dienste für Menschen mit Behinderung Friedehorst gGmbH
Fachbereich Sozialdienst Frau Korb
Rotdornallee 64 | 28717 Bremen
Tel.: 0421 6381 208 | E-Mail: korb.beh@friedehorst.de

Weitere Informationen unter
www.friedehorst.de/behindertenbereich/kinderhaus_mara

FRIEDEHORST 
Diakonische Stiftung



Für eine bedarfsgerechte Politik, die verschiedene Familienformen berücksichtigt

Familie ist nicht gleich Familie

◆ Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ)

Die zunehmende Komplexität und Heterogenität der gewandelten Familienrealität birgt Chancen für ein selbstbestimmtes Familienleben, ist aber auch mit Risiken verbunden; sie stellt spezifische Herausforderungen an einzelne Familienmitglieder und erfordert familienpolitische sowie kinder- und jugendhilfepolitische (Gestaltungs-)Leistungen, die der familiären Vielfalt gerecht werden. Mit dem vorliegenden Diskussionspapier will die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ für die spezifischen Bedürfnisse unterschiedlicher Familienformen sensibilisieren und die Perspektive der verschiedenen Familienmitglieder einbeziehen. Im Mittelpunkt steht dabei die Sicherung förderlicher Rahmenbedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen.

Familie heute: Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Familienkonstellationen

Das Erscheinungsbild von Familie hat sich in den vergangenen Jahrzehnten verändert, ist vielfältiger und bunter geworden. Sowohl die Konstellationen, in denen Familie gelebt wird, als auch die Art und Weise, wie Familienleben und familiärer Alltag gestaltet werden, haben sich in einem hohen Maße ausdifferenziert. Art und Intensität, Dauerhaftigkeit und Ort des Zusammenlebens unterscheiden sich: Neben der Familie mit Vater, Mutter und Kind(ern) finden sich Einelternfamilien, neben ehelichen sind nicht eheliche Lebensgemeinschaften vorhanden, neben Familien mit leiblichen Kindern gibt es Stief-, Patchwork- und Pflegefamilien, neben heteroge-



Kinder wachsen heute in sehr verschiedenen Familien auf...

schlechtlichen existieren gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften, neben Zweigenerationenfamilien bestehen Mehrgenerationenhaushalte und schließlich kommen neben Familien, die an einem Ort zusammenleben auch multilokale Familien vor, deren Mitglieder – zumindest über bestimmte Phasen – an unterschiedlichen Wohnorten leben.

Die fortschreitende Diversifizierung ergibt sich einerseits daraus, dass neue Familienformen entstehen und andererseits durch Verschiebungen in der quantitativen Verbreitung einzelner Familienformen, die sich insbesondere an der Zunahme von nicht ehelichen Geburten und von Einelternfamilien ablesen lassen. 2010 waren 19 Prozent der Familien alleinerziehend, zwölf Jahre zuvor waren es 14 Prozent. Der Anteil nicht ehelicher Geburten hat sich seit Anfang der 1990er Jahre mehr als verdoppelt und lag im Jahr 2010 bei 33 Prozent. (1)

Ähnlich vielfältig wie die Familienkonstellationen sind die All-

tagspraxen, wie Familie heute gelebt wird. Laut aktuellem Familienbericht „verlieren die in der Familie vormals gegebenen Rollen und Aufgaben ihre Selbstverständlichkeit. Was Familie ist und wie sie gelebt wird, entsteht durch die alltägliche Interaktion zwischen den Familienmitgliedern, durch die Sinngebungen, die diese an ihre Familie herantragen sowie durch die Einflüsse, die soziale Institutionen in die Familie hineinbringen“. (2) Im Vergleich zum ehemals vorherrschenden Charakter der Familie als relativ stabile soziale Institution, erscheint Familie heute zunehmend als Herstellungsleistung, d. h. als „historisch und kulturell wandelbares System persönlicher, fürsorgeorientierter Generationen- und Geschlechterbeziehungen, das sich im Familienverlauf bzw. im Lebensverlauf der Individuen immer wieder hinsichtlich Zusammensetzung, Leistungen, Zeitverwendung und Bedeutung für seine Mitglieder verändert“ (3).

Treibende Faktoren für diese Modernisierungsprozesse sind

die zunehmende Erwerbsbindung von Frauen und Müttern, aber auch gewandelte Geschlechterpraxen und -konzepte in Familien. Zweiverdienerfamilien sowie die steigende Zahl weiblicher Familienernährerinnen sind Beispiele für Indikatoren dieser Veränderungen und weisen auf erweiterte Gestaltungsspielräume bei der Verwirklichung individueller Lebensentwürfe hin, führen oft aber auch zu neuen Rollenkonflikten und Verunsicherungen.

Im Spiegel sozialen Wandels erweisen sich Familien mehr denn je als dynamische, zum Teil aber auch fragile Netzwerke. Manche Familienformen entsprechen eher vorübergehenden Familienphasen, wie Alleinerziehendenfamilien; nur ein kleiner Teil von ihnen ist auf Dauer angelegt. (4) Kinder, Mütter und Väter erleben immer häufiger Brüche und Übergänge zwischen verschiedenen Familienformen. Das beinhaltet gleichzeitig, dass es mehrere Familiengründungsphasen geben kann, die mit Familienauflösungen verbunden sind oder Familien in neuer Zusammensetzung fortführen. Biologische, rechtliche und soziale Elternschaft fallen häufiger auseinander und werden neu und unterschiedlich ausgefüllt. (5)

Das Verbindende von Familie in ihren unterschiedlichen Formen ist, dass in ihr Menschen füreinander Verantwortung übernehmen und die Sorge für Kinder tragen, deren Wohlbefinden und Entwicklung ihnen am Herzen liegt. Sie stellen Familie täglich aufs Neue her – oft unter Rahmenbedingungen, die dem eher entgegenstehen als sie dabei zu unterstützen. Familienmitglieder betreuen, erziehen, sorgen und versorgen, organisieren den Alltag und stellen Gemeinschaft her. Gleichzeitig ist Familie verstärkt ein Ort für Aushandlungen geworden, an dem es darum geht, zwischen den Bedürfnissen der einzelnen Mitglieder zu vermitteln und diese in eine Balance zu bringen.

Brüche, Wechsel, Loyalitäten: Familiendynamiken und Entwicklungschancen von Kindern

Die zunehmende Vielfalt der Familie führt nicht automatisch zu größeren Risiken des Aufwachsens; unabhängig von der jeweils gelebten Form sind die meisten Familien imstande, ein gelingendes Aufwachsen von Kindern zu gewährleisten. Auch die meisten Kinder fühlen sich in ihren Familien wohl und sind gerne mit ihrer Familie zusammen; unabhängig von der Familienform, in der sie leben. (6) Unterschiedliche Familienkonstellationen gehen jedoch mit spezifischen und höheren Belastungen und Risiken einher, die die Problemlösungskapazitäten und das Wohlbefinden der Familienmitglieder beeinträchtigen können.

Aus der Perspektive der Kinder bestehen besondere Herausforderungen in der Bewältigung und Überbrückung horizontaler und vertikaler Diskontinuität. Für sie geht es unter anderem darum, die Kontinuität der Beziehung zu einem nicht im Haushalt lebenden Elternteil, zu Geschwistern oder Großeltern aufrechtzuerhalten, zwischen unterschiedlichen Haushalten zu pendeln und einen multilokalen Alltag zu bewältigen oder sich in neue Familienkonstellationen einzufinden. Oft müssen sie mit einer hohen Komplexität von Beziehungen zurechtkommen, die nicht zuletzt zu Loyalitätskonflikten führen kann.

Gegenwärtig wird verstärkt darüber diskutiert, ob die Struktur der Familie an sich oder vielmehr die Dynamik des Familienverlaufs für das Wohlbefinden von Kindern ausschlaggebend ist. Die Tendenz in der neueren Forschung geht dahin, dabei die Familiendynamik zu fokussieren. D. h. weniger das Muster, sondern (wiederholte) Veränderungen der Familienform werden von Kindern als besonders belastend empfunden. Der Wechsel zwischen Familienformen stellt für Kinder vielfach ein einschnei-

rendes Lebensereignis dar, das oft zugleich mit einer Veränderung der wirtschaftlichen Lage der Familie, einem Wohnort- und Schulwechsel, eventuell einer Veränderung der Erwerbssituation der Eltern o. ä. verbunden sein kann. So sind Kinder, deren Eltern sich haben scheiden lassen, in vielen Fällen mit einer Verschlechterung ihrer materiellen Situation konfrontiert. Sie haben somit nicht nur den Verlust einer zentralen Bezugsperson zu verkraften, sondern müssen außerdem mit Einschränkungen im Alltag fertig werden. Aber auch dem Wechsel von Familienkonstellationen vorgelagerte Konflikte können zu Belastungen bei Kindern führen.

Wichtig ist ebenso, die langfristige Dynamik in den Blick zu nehmen. Längsschnittstudien aus den USA verweisen auf bessere Entwicklungschancen von Kindern, die in stabilen Familienkonstellationen aufwachsen im Vergleich zu Kindern in instabilen Konstellationen, deren Lebenslage oft durch ein Pendeln zwischen verschiedenen prekären Situationen gekennzeichnet ist. (7) Kinder, die nach Trennungen mit Beziehungsabbrüchen oder mit dem Eingehen neuer Partnerschaften ihrer Eltern konfrontiert sind, sind dabei besonderen Belastungen ausgesetzt.

Armut, Zeitdruck, Überforderung: Strukturelle Probleme verschiedener Familienformen

Ökonomische, zeitliche und Erziehungsbelastungen konzentrieren sich unterschiedlich auf verschiedene Familientypen. Politik und Fachpraxis müssen darauf angemessen reagieren, gleichzeitig aber Etikettierungen vermeiden.

Kinder in Einelternerfamilien sind statistisch häufiger von Armut betroffen als Kinder, die mit zwei Elternteilen zusammenleben, unabhängig davon, ob sie mit den leiblichen Eltern oder in Stieffamilien aufwachsen. Für die jüngste Altersgruppe ist dabei die

Armutsgefährdung am höchsten und nimmt danach sukzessive ab, da mit zunehmendem Alter der Kinder mehr Mütter erwerbstätig sind. (8) Erwerbstätigkeit mindert bei Alleinerziehenden die Armutsgefährdung, ohne sie jedoch ganz ausschließen zu können. So bezieht jeder vierte Alleinerziehenden-Haushalt trotz Erwerbstätigkeit ALG II Leistungen. (9) Ohne die Personen in besonderen Beschäftigungsformen, wie Mini-Jobs o. ä., liegt der Anteil der ALG II-Beziehenden unter den berufstätigen Alleinerziehenden bei rund zehn Prozent, bei vollzeitbeschäftigten Alleinerziehenden bei vier Prozent. (10)

Trotz einer hohen Erwerbsorientierung alleinerziehender Mütter stehen fehlende Kinderbetreuungsmöglichkeiten oder ungeeignete Arbeitszeiten, zum Teil auch fehlende oder nicht abgeschlossene Ausbildungen, der Aufnahme einer (umfangreicheren) Erwerbstätigkeit häufig im Weg.

Auch wenn sich verschiedene Familienkonstellationen unterschiedlichen zeitlichen Belastungen ausgesetzt sehen, gilt generell, dass Familien einen erhöhten Zeitdruck erleben, worunter auch das Wohlbefinden von Kindern leidet.

Folgt man der World Vision Kinderstudie (11), so sind es vor allem zwei Gruppen von Kindern, die mit der zeitlichen Zuwendung durch die Eltern unzufrieden sind; zum einen Kinder, deren Eltern arbeitslos sind und zum anderen Kinder von erwerbstätigen Alleinerziehenden. In der Studie berichten 37 Prozent der 6- bis 7-jährigen Kinder von Arbeitslosen und 40 Prozent derer, die bei einem alleinerziehenden, erwerbstätigen Elternteil aufwachsen, dass ihre Eltern bzw. ein Elternteil zu wenig Zeit für sie haben.

Die zeitlichen Belastungen von Einelternfamilien ergeben sich daraus, dass sich die Verantwortung sowohl für die materielle Existenzsicherung als auch für

die Fürsorge- und Erziehungsleistungen auf den alleinerziehenden Elternteil konzentriert. Gleichzeitig können zeitliche Zuwendungsdefizite durch den abwesenden Elternteil – z. B. den „Wochenendvater“ – offenbar nicht kompensiert werden.

Bei Familien mit schulpflichtigen Kindern ergeben sich für berufstätige Mütter bzw. Paare mit beidseitiger Erwerbstätigkeit, für Alleinerziehende und für Eltern, die institutionalisierte Betreuungsangebote nutzen, besonders häufig Probleme bei Unterrichtsausfall, Ferienbetreuung oder Krankheit des Kindes. (12)

Dass sich in bestimmten Familienformen tendenziell Belastungen verdichten und damit das Risiko steigt, dass Eltern die Erziehungsanforderungen nicht mehr alleine bewältigen können und frühzeitiger Unterstützung bedürfen, zeigt beispielsweise die überdurchschnittlich häufige Inanspruchnahme von erzieherischen Hilfen in Patchwork- und Alleinerziehendenfamilien. Während bei Kindern, die mit beiden leiblichen Eltern zusammen leben, eines von 750 Kindern stationäre Erziehungshilfe in Anspruch nimmt, ist es bei Kindern in Stiefternkonstellationen eines von 16 und bei Kindern alleinerziehender Eltern eines von 37 Kindern, wie Analysen für Baden-Württemberg zeigen. (13)

Ergebnisse der AID:A-Studie (14) weisen außerdem darauf hin, dass auch aus dem Zeitpunkt der Elternschaft unterschiedliche Bedarfe erwachsen. Frühe Eltern sind beispielsweise ökonomisch belasteter, während späte Eltern unzufriedener mit ihren Zeitressourcen sind. (15)

Anerkennung, Unterstützung, Chancengerechtigkeit: Gesellschafts- und familienpolitische Herausforderungen

Die vielfältigen Realitäten und Formen von Familie und deren je spezifische Bedürfnisse und Perspektiven erfordern passgenaue familien- und gesellschafts-

politische Maßnahmen, die Familien unterstützen und ihnen ein selbstbestimmtes Familienleben ermöglichen.

Dazu gehört aus Sicht der AGJ:

- die Vielfalt der Familienformen anzuerkennen, sie in ihren Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsleistungen zu unterstützen und gleichzeitig Etikettierungen zu vermeiden.
- eine breitere und generationenübergreifende Definition von Familie unter Einbeziehung von sozialen Bezugspersonen und des sozialen Umfeldes, die für die Bewältigung von Alltag sowie für Krisensituationen eine wichtige Rolle spielen.
- das Wohlbefinden der Kinder in den Mittelpunkt zu rücken, indem ihre Bemühungen um kontinuierliche Beziehungen zu beiden Elternteilen unterstützt werden.
- soziale Elternschaft zu unterstützen und Beziehungsabbrüche im Sinne des Kindeswohls zu vermeiden.
- eine ausreichende materielle Absicherung für alle Familien.
- die rechtliche Gleichstellung aller auf Dauer angelegten Lebensgemeinschaften mit Blick auf Adoptionsrecht und Steuerrecht.
- allen Eltern zu ermöglichen, ihre Existenz durch eigene Erwerbstätigkeit zu sichern.
- eine familienfreundliche Erwerbswelt, die flexible Arbeitszeitmodelle für Eltern vorhält, Berufsrückkehrerinnen und -rückkehrer begleitet und berufsbezogene Weiterbildung unterstützt.
- Müttern und Vätern zu ermöglichen, ihren Kindern die nötige zeitliche Zuwendung zu geben.
- zu berücksichtigen, dass nicht nur kleine, sondern auch ältere Kinder in bestimmten Phasen, etwa in der Pubertät und Adoleszenz, in Trennungs- und Scheidungssituationen o. ä., besondere Zeit und Zuwendung brauchen.

- ausreichende und passgenaue Angebote der Familienunterstützung für unterschiedliche Familienformen vorzuhalten.
- der bedarfsgerechte Ausbau der frühen Hilfen, auch unter dem Aspekt der Unterstützung und Stabilisierung unterschiedlicher Familienformen.
- der bedarfsgerechte Ausbau flexibler Kinderbetreuung, auch über die Phase der frühen Kindheit hinaus.
- niedrigschwellige Angebote für Eltern vorzuhalten, die ihrem Bedarf, Erziehungsaufgaben zu teilen und Rat und Unterstützung zu finden, entsprechen.
- eine niedrigschwellige Erziehungsberatung, z. B. angedockt an Kindertageseinrichtungen und Schule.
- eine mit Eltern gemeinsam organisierte Übergangsgestaltung, z. B. von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule.
- die Förderung von (Familien-)Selbsthilfenetzen im Sozialraum.
- Familien so zu unterstützen, dass Eltern auch Zeit für Partnerschaft bleibt.

Die Kinder- und Jugendhilfe sieht sich in besonderer Verantwortung, eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu gestalten.

Um alle genannten Maßnahmen mit Leben zu füllen und Familien entsprechend ihrer individuellen Bedarfe zu unterstützen, sind jedoch gesamtgesellschaftliche Anstrengungen und Strategien, auch von Seiten der Wirtschaft und Arbeitswelt, nötig. Die Ansätze für eine sinnvolle Verknüpfung von finanzieller Unterstützung, dem Ausbau und Erhalt von Infrastruktur und ausreichender Zeit für Verantwortung in der Familie sind zu begrüßen, müssen sich aber noch mehr an den vielfältigen Bedürfnissen der gelebten familiären Alltagspraxis ausrichten.

Vorstand der AGJ, 30. Nov. 2012

(1) vgl. „Familienreport 2011. Leistungen, Wirkungen, Trends“, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2012

(2) „Zeit für Familie. Familienzeitpolitik als Chance einer nachhaltigen Familienpolitik. Achter Familienbericht“, BMFSFJ 2012, S. 5

(3) ebd.

(4) vgl. „Alleinerziehende in Deutschland – Potenziale, Lebenssituation und Unterstützungsbedarfe“, Monitor Familienforschung, Ausgabe 15, BMFSFJ 2008

(5) vgl. Peuckert, Rüdiger, „Familienformen im sozialen Wandel“, Wiesbaden 2005

(6) vgl. Brake, Anna, „Wohlfühlen in der Familie? Wie Mütter und 8- bis 9-jährige

Kinder ihr Zusammenleben bewerten“, in: Alt, Christian (Hrsg.), „Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen.“, Bd. 1 „Aufwachsen in Familien“, Wiesbaden 2005, S. 45-62

(7) vgl. Beck, Audrey N.; Cooper, Carey E.; Mc Lanahan, Sara and Brooks-Gunn, Jeanne (2010), „Partnership Transitions and Maternal Parenting“, in: Journal of Marriage and Family, Volume 72, Issue 2, pages 219–233

(8) vgl. „Familienreport 2011. Leistungen, Wirkungen, Trends“, BMFSFJ 2012

(9) vgl. „Dossier Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Alleinerziehende. Materialien aus dem Kompetenzzentrum für familienbezogene Leistungen im BMFSFJ“, BMFSFJ 2009

(10) vgl. „Familienreport 2011. Leistungen, Wirkungen, Trends“, BMFSFJ 2012

(11) vgl. Hurrelmann, Klaus; Andresen, Sabine und TNS Infratest Sozialforschung, „Kinder in Deutschland 2010, 2. World Vision Kinderstudie“, World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.), Frankfurt am Main 2010

(12) vgl. „Zur Vereinbarkeitssituation von Eltern mit Schulkindern“, Monitor Familienforschung, Ausgabe 25, BMFSFJ (Hrsg.) 2011, S. 7

(13) vgl. „Kinder- und Jugendhilfe im demografischen Wandel. Herausforderungen und Perspektiven der Förderung und Unterstützung von jungen Menschen und deren Familien in Baden-Württemberg. Berichterstattung 2010“, Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg, Stuttgart 2010

(14) „AID:A – Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“, DJI Survey

(15) vgl. Kurz, Karin; Berngruber, Anne „Wann Eltern was wünschen“, in: DJI Impulse, 1/2011



Wer wachsen soll, braucht Platz

Schaffen Sie Raum zum Spielen in Ihrem Wohngebiet – gemeinsam mit Kindern, Nachbarn, Freunden. Das Mobil-Team »SpielRäume schaffen« vom Verein SpielLandschaftStadt berät Sie und der Förderfonds unterstützt Sie finanziell.

Rufen Sie uns an: 0421/242 895-55

Eine Gemeinschaftsaktion des Deutschen Kinderhilfswerks und der Bremer Jugendsenatorin

Jugendpolitik in den 1950er Jahren

♦ Sylvelin Wissmann (Abdruck S. 473-481 mit freundlicher Genehmigung des Verlages Edition Temmen)

Als »Ergebnis und Wirkung der Besatzungsherrschaft« in jugendpolitischer Hinsicht stellte der Berliner Historiker Wolfgang Benz fest: »In ihrer Wirkung nicht zu ermessen, ohne Zweifel aber von Bedeutung für die politische Kultur der Bundesrepublik und dafür, daß demokratisches Verhalten der Nachkriegsgeneration selbstverständlich wurde, ist die Mühe, die Amerikaner bei der politischen Erziehung der Jugend aufwendeten. Stichworte sind: Schülerzeitungen, Schülermitverwaltung, Bürgerforen, Amerikahäuser, Schüler- und Studentenaustausch und andere Hilfestellungen, die gegeben wurden, um das Prinzip der parlamentarischen Demokratie einzuüben und zu festigen.

Integration durch Teilhabe

«In diesen Zusammenhang gehört auch das »German Youth Activity« Programm (GYA) der US-Armee. Die Entstehung der Bundesrepublik 1949 und die schrittweise Einschränkung des GYA-Programms bis zu dessen Auslaufen 1955 bedeutete auch für das Bundesland Bremen die volle Übernahme der jugendpolitischen Verantwortung durch den Senat. Das ebenfalls auf amerikanische Initiative hin gebildete Bremer Jugendparlament, der »Jugendtag« später »Landesjugendring«, wurde dabei zum wichtigen Partner der auf diesem Gebiet tätigen Behörden und Organisationen.

Ein »Jugendamt« gab es in Bremen als Abteilung des 1942 neu geschaffenen »Sozialamtes«. Letzteres war ab 1945 mit dem Namen »Wohlfahrtsamt« dem Senator für Arbeit und Wohlfahrt unterstellt. Beim Senator für Schulen und Erziehung entstand 1946 das »Amt für Leibesübung



Bremer »Halbstarke« mit ihren Kreidler-Mopeds und anderen »Böcken« (Anfang 1950er Jahre)

und Jugendpflege«. Durch dessen Teilung ein Jahr später bekam die »Jugendpflege« einen eigenen Haushalt und eine Geschäftsstelle, ab 1949 eine eigene Amtsleitung und den neuen Namen »Amt für Jugendförderung« auch um damit deutlich zu machen, dass staatliche Jugendarbeit mehr und anderes sein sollte als »Wohlfahrt« oder Sozialfürsorge. Erst nach wiederholten Forderungen der im Landesjugendring organisierten Jugendverbände nach einer zentralen Jugendbehörde entstand im Februar 1952 ein spezielles Senatsressort »für das Jugendwesen« unter Annemarie Mevisen, die bis 1975 dafür verantwortlich blieb.

Integration durch Arbeit

Bis 1950 hatte sich eine breite Palette von Jugendverbänden herausgebildet - ca. 100 waren es, darunter mehrheitlich die Jugendabteilungen der Sportvereine. In ihnen waren gut 30 Prozent der Zehn- bis 25-Jährigen organisiert und nahmen mehr oder weniger regelmäßig an Gruppenveranstaltungen teil, sei es in Vereins- und Verbandshei-

men, sei es in städtischen Jugendheimen.

Der nichtorganisierten Mehrheit der Bremer Jugendlichen aber galt das besondere Augenmerk staatlicher Jugendarbeit, die nach dem Prinzip der Subsidiarität eine enge Zusammenarbeit mit privaten (kirchlichen und anderen) Trägern anstrebte. Angesichts der noch lange anhaltenden Wohnungsnot und der hohen Jugendarbeitslosigkeit (im Oktober 1953 waren 18,6 Prozent der unter 25-Jährigen arbeitslos, darunter überdurchschnittlich viele junge Frauen) einschließlich Lehrstellenmangel galt es vor allem, die Jugendlichen »von der Straße« zu holen und ihnen im Sinne einer »Integration durch Arbeit« zumindest übergangsweise Beschäftigungsmöglichkeiten zu eröffnen.

Das Problem wurde als so ernst angesehen, dass der »Weser-Kurier« im Februar 1950 vor der Gefahr einer »Radikalisierung der Jugend« warnte, wobei vermutlich an eine Instrumentalisierung der »Berufsnot« durch die Kommunisten gedacht war. Gegeninstrumente waren unter

anderem die Möglichkeit zum längeren Schulbesuch (freiwilliges 9. Schuljahr), ein hauswirtschaftliches »Pflichtjahr« für Mädchen, vom Evangelischen Frauenbund eingerichtete »Mädchenkreise« (mit Nähen, Singen, Gesprächen, Spiel und Sport), die Errichtung von Lehrwerkstätten sowie von Lehrlings-, Ledigen- und Jugendwohnheimen. Das Baracken »Auffanglager« am Halmerweg in Gröpelingen, in dem »wandernde« Jugendliche an Ordnung, Sauberkeit, Pünktlichkeit und »ordentliches Betragen« gewöhnt werden sollten, hatte arbeitstherapeutischen Charakter. Viele dieser Maßnahmen konnten ab 1951 durch Mittel aus den Bundesjugendplänen gefördert werden, deren Gelder in Bremen durch ein eigenes »Landesjugendkuratorium« (mit staatlicher Mehrheit) verteilt wurden.

Integration durch Freizeitangebote

Als flankierende Maßnahme im Sinne einer »vorbeugenden Fürsorge« führte das Amt für Jugendförderung ab September 1950 ein Freizeitprogramm in den städtischen Jugendheimen »Wehrschloß« (Hastedt), Geschworenenweg (Neustadt) und Grasherger Straße (Walle) sowie in verschiedenen Schulen durch, zunächst noch weitgehend aus amerikanischen Mitteln finanziert. Wegen des großen Andrangs von Jugendlichen und wegen der schrittweisen Schließung der GYA-Heime (s. S. 141) war die Errichtung weiterer Häuser unumgänglich.

Mitte der 1960er Jahre besaß Bremen 16 städtische Jugendheime: Wehrschloß, Vahr, Walle, Geschworenenweg, Thedinghauser Straße, Hemelingen, Haferkamp, Magdeburger Straße, Bromberger Straße, Rablinghausen, Lüssum, Blumenthal, Farge, St. Magnus, Aumund sowie in der Innenstadt das »Haus der Jugend« (vorwiegend als Jugendherberge genutzt). Im Gegensatz zu der Arbeit der GYA-Heime spielte »Sport« (außer Tischtennis) in ihnen keine Rolle

mehr. Wie jene hatten sie für ihre Programme der »Offenen Tür« auch Räume für Interessengruppen wie Fotolabor, Holzwerkstatt, Küche und Handarbeitsraum, darüber hinaus Gruppenräume für die Jugendverbände und teilweise auch größere Räume für Tanz-, Film- oder Theaterveranstaltungen.

Die Heime unterstanden staatlicher Aufsicht in Gestalt des Heimleiters, der für die Raumverteilung, die allgemeine Ordnung und anfangs auch die Programmgestaltung verantwortlich war und oft genug Hausmeisterdienste zu versehen hatte. Die Freizeitprogramme der »offenen Tür«, wobei jedes Heim seinen eigenen »Stil« entwickelte, sollten Kinder und Jugendliche ansprechen - nachmittags die Acht- bis 14-Jährigen, abends die 15- bis 21-Jährigen; eine spezielle »Mädchenarbeit« gab es praktisch nicht. Jeder, der mitmachen wollte, musste sich beim Heimleiter vorstellen, der ihn je nach Interesse an bestimmte Aktivitäten verwies, darunter Volkstanz, Basteln, Singen, Laienspiel, Vorträge, Foto- und Radioarbeiten oder Unterricht in Stenografie und Fremdsprachen; ein kleiner monatlicher Beitrag sollte die »Bindung« an das Haus verstärken. Täglich gab es 100 bis 150 Besucher pro Heim.

Von der »Jugendfreizeit e.V.« zur »Verstaatlichung« der Freizeitprogramme

Schon ab 1951 wurden die Freizeitangebote in den Jugendheimen von einem Verein »Jugendfreizeit e.V.« (ab 1953: »Bremer Jugendfreizeit, Heime der offenen Tür e.V.«) organisiert, in dem Behörden, Lehrerverbände, Landesjugendring, kulturelle Verbände, Kirchen und Elterngruppen zusammenwirkten; Vorsitzender war bis zu dessen Auflösung 1959 der Landesjugendpfarrer Werner Brölsch, erster Geschäftsführer Arno Kosmale. Der Verein verwaltete die - überwiegend staatlichen - Geldmittel, stellte die Honorarkräfte (Kursleiter) ein und wies sie den einzelnen Heimen zu. Dort tauchten ab

Mitte der 1950er Jahre die ersten Probleme mit »schwierigen und wenig gemeinschaftsfähigen« Jugendlichen auf; ein weiteres Konfliktfeld ergab sich aus der Frage, ob die »Offene Tür« Konkurrenz oder »Vorhof« zur »eigentlichen« Jugendarbeit der Verbände sein wollte.



Die Bremer Presse warnte in den 1950er Jahren vor der Gefahr einer »Radikalisierung der Jugend«

An das stark kritisierte, durch das Auftreten »wilder Cliquen« erzwungene Ende der »offenen Tanzabende« knüpfte sich schließlich die Frage nach dem Erfolg der Freizeitprogramme überhaupt. Noch für 1957 wurden die Mittel für die Heime erhöht mit der Maßgabe, dass die Arbeit in festen Gruppen Vorrang haben sollte.

Doch im Dezember des Jahres beschloss die Deputation für Jugendwohlfahrt unter Vorsitz der Senatorin mit den Stimmen der SPD gegen die geschlossene Front von CDU, DP und FDP das Ende der staatlichen Zuwendungen an den Verein zum 1. April 1958.

Damit war das Ende der konfliktträchtigen »Zweigleisigkeit« von Heimleitung und Freizeitverein durch die »Verstaatlichung« der Freizeitprogramme besiegelt; Protest kam von den kirchlichen Jugendorganisationen und dem Ring der Pfadfinderbünde. Die freien Mitarbeiter wurden in den Öffentlichen Dienst übernommen, ihre Arbeit führten sie unter Mitwirkung des Stadtjugendringes und seiner Verbände in bisheriger Form weiter. ♦

Was, wie und wo wollen Kinder heute spielen?

Tür auf, raus und spielen – nur Sozialromantik?

◆ Erika Brodbeck

Tür auf, raus und spielen – so lautet der Slogan der erfolgreichen Bremer Gemeinschaftsaktion „SpielRäume schaffen“, in der es kurz gesagt darum geht, gemeinsam mit Eltern und anderen Aktiven im Stadtteil neue Spielmöglichkeiten im direkten Wohnumfeld zu schaffen. Der Grundgedanke dahinter ist – durch ein verbessertes, sehr wohnungsnahes räumliches Angebot und durch intensive Beteiligung der Menschen vor Ort – Kinder wieder nach draußen zu locken und eine kinderfreundliche Stadt zu entwickeln.

Tür auf, raus und spielen, ein passender Slogan, der die Bedürfnisse der Kinder wieder gibt oder mittlerweile einfach nur Sozialromantik? Tatsache ist, dass Kinder heute weniger draußen spielen als noch vor einigen Jahrzehnten. Die Kindheitsforschung beschreibt diese Entwicklung mit Schlagworten wie Verhäuslichung, Verinselung, Pädagogisierung und meint damit den Rückzug von Kindern aus der öffentlichen Welt in private und institutionalisierte Bereiche (vgl. Zinnecker, 2001).

Rückzug von Draußen nach Drinnen

Als größtes Problem wird immer wieder die rasant zunehmende Entwicklung der digitalen Ange-

*Erika Brodbeck ist Landschaftsplanerin und arbeitet im Bremer Verein SpielLandschaftStadt e.V. u. a. im Mobil-Team „SpielRäume schaffen“
info@spielandschaft-bremen.de
www.spielandschaft-bremen.de*



Wollen Kinder überhaupt noch alleine raus – in die spannende Welt draußen – und spielen?

bote genannt. Gepaart mit dem Rückgang an verfügbaren Freiflächen, an Brachflächen und Spielangeboten lässt sich der Rückzug der Kinder von Draußen nach Drinnen erklären.

In der schon fast zum Klassiker gewordenen Freiburger Studie ‚Aktionsräume von Kindern in der Stadt‘ weist der Autor Baldo Blinkert eine Korrelation zwischen der Qualität von Aktionsräumen und der Zeit, die Kinder draußen verbringen, nach. Z.B. verbringen Kinder in Tempo 30 Zonen mehr Zeit draußen als Kinder, die an Straßen mit Tempo 50 wohnen (vgl. Blinkert, 1993). Sehr wegweisend arbeitet Blinkert anschließend die wesentlichen Elemente heraus, die einen guten Aktionsraum für Kinder ausmachen. Und dabei sind nicht nur Kriterien der Erreichbarkeit eines vielfältigen Netzes an Spielmöglichkeiten

genannt, sondern auch Qualitätsmerkmale der Spielräume, wie Veränderbarkeit, Gestaltbarkeit und Naturnähe.

Wollen Kinder nicht mehr raus oder fehlt es an attraktiven Spielmöglichkeiten?

Aber die Frage ist ja: wollen Kinder überhaupt noch alleine raus, in die spannende Welt draußen? Stimmt die Annahme noch, dass ein verbessertes Spielangebot Kinder dazu bringt, nach draußen zu gehen, selbstorganisiert zu spielen und eigenständige, so wichtige Erfahrungen zu machen, Erfahrungen aus ‚erster Hand‘? Woran liegt es, wenn Brachflächen, die es in Bremen ja immer noch gibt, verwaist sind und keinerlei Kinderspur aufweisen? Woran liegt es, dass manchmal sogar auf guten Spielplätzen nur wenige Kinder spielen?

Der planerische Fachbegriff dafür ist das Wort Rauman eignung. Welche Strukturen erleichtern die Aneignung von Räumen, welche erschweren sie? Damit beschäftigt sich die aktuelle Ausgabe unserer hauseigenen Zeitschrift SpielLandschaftBremen (2012). Natürlich gibt es Strukturen, die eine Rauman eignung erleichtern. Deshalb ist es wichtig, sich bei der Planung genau zu überlegen, wie man Übergänge erleichtert und welche Angebote man gestaltet.

Gleichzeitig aber weisen Erkenntnisse aus der Raumsoziologie darauf hin, dass es den absoluten Raum nicht gibt, physikalisch identische Räume werden von Menschen ganz unterschiedlich wahrgenommen. Es gibt nicht per se gute oder schlechte Orte. Räume werden von den Menschen, die sie nutzen, erlebt, gemacht, kommuniziert und damit auch verändert. Räume und Menschen stehen in einer engen produktiven Wechselbeziehung. Ein eigentlich ‚unwirtlicher‘ Ort kann durch lebendige Nutzung, durch Begnungen und Feste zu einem ‚guten‘ Ort werden, ohne dass sich die Gestaltung verändert hat (vgl. Löw 2001).

Auf das Warum des Rückzugs gibt es viele Antworten

Der Bremer Stadtteil Vahr verfügt eigentlich über eine gute Aktionsraumqualität, es gibt viele Spielplätze, unterschiedliche Flächenangebote, auch naturnahe Bereiche mit Teichen, Fleeten, Grünzügen, viele Fuß- und Radwege.

2012 wurde hier die Spielleitplanung durchgeführt. Ein Ergebnis der vielen Streifzüge mit den Kindern war, dass viele Kinder nicht draußen spielen, weil die Eltern Angst haben. Es leuchtet ein, dass hier auch eine gute Aktionsraumqualität nicht dazu beitragen kann, Kinder nach draußen ‚zu locken‘. Und folgerichtig gibt es für diesen Stadtteil Überlegungen, mit sozialen Aktionen und Angeboten positive Erlebnisse zu schaffen und die

Aneignung des öffentlichen Raums in Zusammenarbeit mit den Eltern anzugehen.

Aber auch in weniger problematischen Stadtteilen gibt es die Beobachtung, dass Kinder nicht unbedingt alleine durch ihren Stadtteil stromern. Und es sind nicht immer die Ängste der Eltern, die sie daran hindern. Auf der Bremer Fachtagung „Soft Skill Spielen“ im Herbst 2012 stellte der Moderator Axel Pusitzky von Radio Bremen die Frage: „Jetzt weiß ich doch, wie wichtig es für meine Kinder wäre, draußen alleine in der Natur zu spielen, aber dann komme ich von der Arbeit nach Hause und meine Kinder wollen mit mir ‚shoppen‘ gehen. Was kann ich tun?“ Eine verblüffend einfache Antwort aus der eingeladenen Expertenrunde war: „Vielleicht wollen Ihre Kinder einfach mit Ihnen Zeit verbringen, nachdem Sie den ganzen Tag in ihren Einrichtungen verbracht haben.“

dazu: demnach haben mehr als 90 Prozent der befragten Jugendlichen ein gutes Verhältnis zu ihren Eltern und sind mit deren Erziehungsmethoden einverstanden.

Für Kinder in den 50er, 60er und auch 70er Jahren war es schon aufgrund beengter Wohnverhältnisse undenkbar, mit Freunden drinnen zu spielen. Gleichzeitig begegnet man in Gesprächen mit Menschen, die in den 60er/70er Jahren geboren wurden und heute Eltern sind, eine verblüffende ‚Unverbundenheit‘ zu deren eigenen Eltern (vielleicht können die jüngsten Forschungen zu deutschen Kriegstraumata und deren Auswirkungen auf die nachfolgenden Generationen hierzu Antworten geben). Das Draußen-mit-anderen-Kindern-Spielen war eine absolute Notwendigkeit aufgrund von räumlicher Beengtheit, aber auch aufgrund von fehlender emotionaler Verbundenheit zu den Eltern.



Wenn Eltern Angst vor Risiko haben, warum erwarten wir dann furchtlose Kinder?

Vielleicht geht die Frage, warum Kinder heutzutage viel weniger draußen alleine spielen, von falschen Erwartungen aus. Vielleicht hat sich in der Beziehung zwischen Eltern und Kindern in den letzten Jahrzehnten grundsätzlich etwas verändert. Die Shell-Jugendstudie zumindest bringt überraschende Zahlen

Wenn wir heute von unseren Kindern erwarten, sie müssten ein ebenso großes Bedürfnis haben, draußen alleine zu spielen, wie wir es früher hatten, übersehen wir das heutige Bedürfnis von vielen Kindern, mit den Eltern verbunden zu sein und an deren Erfahrungswelten teilzuhaben.

- Wenn Eltern gerne shoppen gehen, warum erwarten wir dann von den Kindern, dass sie im Matsch spielen wollen?
- Wenn Eltern Angst vor Risiko haben, warum erwarten wir dann furchtlose Kinder?
- Wenn Eltern den Kontakt zur Natur verloren haben, warum beklagen wir dann bei den Kindern ihre Naturferne?

In jedem Kind ist weiterhin der Wunsch vorhanden, die Welt zu entdecken, Erfahrungen draußen und drinnen zu machen. Aber vielleicht entdecken die Kinder heute ihre Welt viel weniger in Abgrenzung zu ihren Eltern, als wir dies noch vor 30 Jahren oder mehr Jahren tun mussten.

Der Philosoph und Biologe Andreas Weber, der sich intensiv mit der Bedeutung von Naturerfahrung für Kinder beschäftigt, kommt zu sehr ähnlichen Ergebnissen. Eigentlich ist in jedem Kind weiterhin der Wunsch nach Naturbegegnung, oder anders formuliert, der Wunsch nach Lebendigkeit, Wildheit und nach Freiheit. Und damit Kinder dieses Bedürfnis ausleben können, bedarf es sicher auch der Flächen, auf denen Naturerfahrung möglich ist, aber es bedarf eben auch einer inneren Haltung der Erwachsenen, dieses zuzulassen (vgl. Weber 2012).

Ohne Eltern geht es nicht, aber mit ihnen manchmal auch nicht!

Wenn wir überlegen, welche Spielmöglichkeiten von Kindern genutzt werden, können wir dies eigentlich nicht mehr ohne die Eltern überlegen. Ein Bremer Kongress „Für Erwachsene, die erziehen, bilden und begleiten“ im Januar 2013 fand dafür den schönen Titel: „Ohne mich geht es nicht – mit mir oft auch nicht!“ Zentrales Ziel dieses Kongresses war es, die Erziehenden in den Fokus zu nehmen und sie in dem täglichen herausfordernden Alltag zu unterstützen, indem sie sich ihrer eigenen Stärken be-

wusster werden. Kindergärten und Schulen lernen immer mehr, dass es ohne die Eltern nicht geht, und dass die besten pädagogischen Konzepte nur funktionieren, wenn Eltern mitgenommen werden, wenn Eltern spüren, dass sie in ihren Ängsten wahrgenommen werden und die Experten für ihre Kinder sind.

Kommen wir zurück zur Bremer Gemeinschaftsaktion „SpielRäume schaffen“, so schließt sich der Kreis. Die Erfahrungen aus 15 Jahren Begleitung und Unterstützung von Spielrauminiciativen lassen obige theoretische Überlegungen lebendig werden.

Aus Straßeninitiativen, die jährlich an der Straßenspielaktion mitmachen, entstehen lebendige Straßengemeinschaften, es entstehen Kontakte unter den Kindern und unter den Erwachsenen, die Straße wird als Begegnungsraum wahrgenommen, und nicht zuletzt konnte sich daraus auch die Idee der temporären Spielstraße entwickeln (ein Projekt der Initiativberatung des Amtes für Soziale Dienste).



*Straßenspielaktion:
Wenn die Straße zum Spielfeld wird*

Spielrauminiciativen kümmern sich um öffentliche Grünflächen, gestalten ein kleines Spielangebot und entdecken selber im Laufe des Prozesses, dass es nicht nur um die Ausstattung mit Spielgeräten geht, sondern darum, sich gemeinsam mit anderen eine öffentliche Fläche anzu-

eignen, gemeinsam mit den Kindern Neues zu entdecken.



*Es braucht nicht viel, um ihn
nach draußen zu locken...*

In der Bennigsenstraße gibt es seit Jahren eine von Eltern initiierte Spielwiese, auf der es außer Baumstämmen, Weidentipi und einer Reckstange keine Angebote gibt, dafür aber gemeinsame Arbeitsaktionen, gemeinsame Feste und sogar mal einen ‚Wiesenchor‘ – und die Kinder spielen hier, nicht immer, und nicht ‚zu Hunderten‘, aber gerne, und am liebsten auch mal mit den Eltern!

Literatur:

ZINNECKER, Jürgen: Stadtkids – Kinderleben zwischen Straße und Schule, München 2001.

BLINKERT, Baldo: Aktionsräume von Kindern in der Stadt, Pfaffenweiler 1993.

SpielLandschaftBremen 2012: Zur Raumaniegnung und Naturanierung von Kindern.

LÖW, Martina: Raumsoziologie, Frankfurt 2001.

WEBER, Andreas: Mehr Matsch – Kinder brauchen Natur, Berlin 2012.

Das Recht des Kindes auf seine eigene Beule

Es ist riskant, wenn es kein Risiko mehr beim Spielen gibt!

◆ Hans-Günter Schwalm

Wenn ich in Fortbildungen oder Seminaren mit einem Rückblick auf eigene Beteiligungserfahrungen starte, stoßen wir sofort auf gravierende Veränderungen in der Kindheit. Platz zum Spielen war in den Fünfzigern und Sechzigern überall: Straße, Bürgersteig, unbebaute Grundstücke, Rohbauten, Bunker, Wiesen, Gebüschstreifen, Gehölze und Gräben. Selbständigkeit wurde uns zugetraut – häufig genug auch zugemutet, wenn 'mal wieder auf jüngere Geschwister aufzupassen war oder andere Pflichten übernommen werden mussten.

Inzwischen dienen fast alle städtischen Räume ganz bestimmten Funktionen und sind entsprechend verregelt. Kinder werden auf Spielplätze abgedrängt, die umfangreichen sicherheitstechnischen Normen zu entsprechen haben.

Aus der Wohnung treten, (zahlreiche) Spielpartner in direkter Nachbarschaft und auf der Straße treffen, seinen Aktionsradius nach und nach organisch ausweiten – das gibt es heute fast nicht mehr. In der Sozialisationsforschung spricht man deshalb von einer zunehmenden „Verhäuslichung“ und „Verinselung“ der Kindheit.

Sich verdrücken können, bis es dunkel wird, selbst zu entscheiden, wo, was und mit wem gespielt wurde – das war selbstverständlich. Partizipation hat das niemand genannt.

*Hans-Günter Schwalm ist Fachberater bei KiTa Bremen
E-Mail: hans-guenter.schwalm@kita.bremen.de*

Heute leben Kinder in einem Umfeld ständig wachsender Bewegungseinschränkungen.

„Motorisierung und Technisierung und der zunehmende Medienfluss schränken Kinder immer mehr in ihren Möglichkeiten ein, die Umwelt mit allen Sinnen zu erfahren und sich durch ihre körperlichen Betätigungen anzueignen.“¹

Früher war es selbstverständlich, zu Fuß und gemeinsam mit anderen Kindern zur Schule zu gehen. Über 90 Prozent der Erstklässler bewältigten Anfang der 70er Jahre den Schulweg ohne die Begleitung Erwachsener. Inzwischen ist es nicht einmal jedes fünfte Kind und wir sprechen von der „Generation Rücksitz.“² Der Appell von Christiane Meenen im SpielRäume-Heft 34/35: „Mehr Mut zum Risiko: Kinder nicht in Watte packen“ erfährt jetzt eine weitere wissenschaftliche Fundierung.

Das Sicherheitsdenken ist außer Kontrolle geraten!

Ellen Sandseter, Psychologin an der Universität in Trondheim und Mutter zweier Kinder, hat 12 Jahre lang Kinderspielplätze in Norwegen, Australien und England untersucht und dabei Erzie-

her/innen, Eltern und Kinder befragt. Für sie ist risikoreiches Spielen wichtig und absolut normal für die Entwicklung eines Kindes. Kinder wachsen an Herausforderungen. Sie ist davon überzeugt, dass Kinder Risiken realistisch einschätzen und sie bewältigen können.



Nervenkitzel: auf dem Skateboard die Rutsche runter!

Für Ellen Sandseter ist das Sicherheitsdenken außer Kontrolle geraten! Erwachsene würden überall Gefahren sehen, auch wenn die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder sich verletzen, in Wirklichkeit überaus gering sei. Wagnisse, die die Kinder herausfordern, werden zu oft unterbunden. Kindern wird zu selten zuge-
traut, selbst zu entscheiden, ob sie ein Risiko eingehen wollen oder nicht: Wie weit traue ich mich auf den Baum, wie eng kann die Kurve mit dem Fahrrad ausfallen, ohne umzukippen?

„Wer nicht die Möglichkeit zum riskanten Spiel hat, der wird nie erfahren, dass er mit Angst er-

¹ Kinder brauchen Bewegung, Faltblatt der Unfallkassen

² vgl. Christiane Meenen im SpielRäume-Heft 34/35 vom Mai 2006. Zeitgleich hat das Brigitte-Dossier „Wie viel Angst dürfen Eltern haben? und das Brigitte-Buch von Silke Pfersdorf, „Erziehungsfälle Angst, Warum Eltern ihren Kindern die Freiheit zurückgeben müssen“, in der Ausgabe 7/2006 eine lebhaft Debatten ausgelöst.

zeugenden Situationen umgehen kann.“ Kinder würden von sich aus das Richtige tun. Sie entdeckten ständig Neuland, das außerhalb ihrer Erfahrung und Kontrolle liegt.

Ellen Sandseter unterscheidet dabei **sechs Gruppen der Gefahr**:

An erster Stelle steht „**große Höhe**“. Höhen erklimmen – also Klettern, Balancieren, Schwingen, Springen und Baumeln. „Klettergerüste müssen hoch genug sein, sonst werden sie schnell langweilig. Kinder erforschen ihre Umgebung schrittweise und nur ganz wenige Kinder klettern gleich beim ersten Mal bis ganz hinauf“, sagt Sandseter. Sie erreichen peu a peu höhere Risikostufen – manche schneller, manche langsamer.

Geschwindigkeit erleben, folgt an zweiter Stelle. Schnell sein - mit oder ohne fahrbaren Untersatz, auf Schaukeln und Rutschen - bringt Kinder zum freudigen Juchzen und Johlen.

Kinder wollen drittens „**wild herumtoben und raufen**“, viertens mit **gefährlichen Elementen** – wie Wasser, Feuer, Abhänge – und fünftens **gefährlichen Geräten** – wie Messern und Sägen – umgehen.

Und sechstens schließlich gehört das **Ausreißen** vom Spielplatz dazu, um unbeobachtet von Erwachsenen sein zu können.

Der Nervenkitzel ist ihr Antrieb und der ist offenbar größer als jedes Sicherheitsbedürfnis. Und wenn das Klettergerüst nicht hoch genug oder die Rutschen zu flach sind, dann schaffen sich die Kids selbst Herausforderungen, indem sie zu fünft auf Schaukeln steigen oder auf dem Skateboard die Rutsche runter sausen.

Egal, wie sicher die Ausrüstung ist, das kindliche Bedürfnis nach Anregung scheint sie dazu zu animieren, es gefährlich zu nutzen“, stellen die Forscher aus Trondheim fest. Indem Kinder klettern, rennen, raufen, auf Entdeckungstour gehen, nahe am Wasser, mit Feuer oder an Hängen spielen,

entwickeln sie ihrem Alter gemäße Körperfähigkeiten und schulen ihre Wahrnehmung. Gleichzeitig lernen sie, Risiken zu bewerten. Sandseter und ihre Kollegen bringen es auf die Formel: „Je mehr Erfahrung, desto geringer die Risiken.“ Sie empfehlen, Spielplätze nicht etwa sicherer zu machen – sondern unsicherer.

Spielplätze unsicherer machen!

Die Sorge der Erwachsenen, dass ihre Sprösslinge zu große Risiken eingingen und womöglich Verletzungen davontrügen, lähme die Kinder und hemme ihre emotionale Entwicklung. Es bestünde die Gefahr, eine Generation von verängstigten und furchtsamen Kindern hervorbringen, die auf das wirkliche Leben, das in der Tat Risiken birgt, nicht vorbereitet seien. „Das wäre bei weitem schlimmer als ein gebrochener Arm, eine Prellung oder eine Gehirnerschütterung“, sagt die norwegische Psychologin.

In die gleiche Richtung argumentiert David Ball, Professor für Risikomanagement an der Londoner Middlesex-Universität: „Armbrüche haben zugenommen, seitdem weiche Böden auf Spielplätzen installiert wurden.“ Kinder überschätzen die Dämpfung der Böden und werden unvorsichtiger. Er sieht es als einen großen Fehler an, „den Fokus allein auf die Gegenstände zu richten.“

„Ältere Kinder werden durch zu viele Sicherheitsmaßnahmen davon abgehalten, sich auf Spielplätzen auszutoben. Sie suchen sich gefährlichere Plätze oder lassen die gesunde Bewegung gleich ganz bleiben.“

Viel drastischer hat bereits vor 100 Jahren – um 1914 herum – der polnische Arzt, Erzieher und Literat, Janusz Korczak, die Kinderrechte eingefordert. Mit seiner auf den ersten Blick geradezu erschreckend anmutenden Forderung nach dem „Recht des Kindes auf den Tod“ klagt er – in Kenntnis vom Leben und Sterben in den Armenviertel und der Überbehütung der Kinder im wohlhabenden

Bürgertum Warschaus – Freiheit und selbständige Erfahrungsräume für das Kind ein. „Aus Furcht, der Tod könnte uns das Kind entreißen, entreißen wir das Kind dem Leben: wir wollen nicht, dass es stirbt und erlauben ihm deshalb nicht zu leben.“³

Natürlich müssen Kinder vor Gefahren geschützt werden. Aber wir sind gut beraten, zwischen Wagnissen und Risiken einerseits und Gefahren andererseits zu unterscheiden. Eltern und Erzieher/innen – nein, alle Erwachsenen – sind in der Verantwortung, Kinder vor den echten Gefahren, den Gefahren, die ein Kind nicht sehen und beurteilen kann (Steckdose, Strömungen, vierspurige Straße, giftige Reinigungsmittel z.B.), zu schützen und ansonsten haben wir sie durch eine stimulierende Umgebung herauszufordern. ♦

Quellen

In allen relevanten Medien wurde über die 2011 veröffentlichten Forschungsergebnisse von Ellen Sandseter berichtet.

Als für mich besonders anregende (Zitier-)Quelle möchte ich hervorheben:

Andreas Frey in der FAZ vom 4.9.2011 und im Freiburger Wochenbericht vom 7.9.2011.

Das Wagnis Leben im Freitag vom 10.10.2011.

Ulrike Moser, Käfighaltung – Das behütete Kind, profil Nr. 07/ 2012 vom 13.2.2012.

Verena Ahne, Ein Recht auf Schrammen, SPIEGELONLINE, 9.6.2012.

news.ORF, Sichere Spielplätze hemmen Entwicklung – Möglichkeiten, Ängste zu überwinden, vom 2.8.2012.

³ Sivia Ungermann, Die Pädagogik Janusz Korczaks, S. 378f, vgl. Rezension im SpielRäume-Heft 44/ 45 vom Mai 2009

Die BUND Kinderwildnis – ein Naturerlebnisort mitten in der Stadt

KINDERWILDNIS

◆ Tanja Greiß

Die Sonne scheint, die Meisen zwitschern, von der Wiese schallt lautes Rufen von Fußballspielern, in einem Gebüsch hört man Indianer schleichen, weiter hinten werden schwere Äste von drei Kindern zum Graben geschleppt. Im Schatten unter dem Apfelbaum picknickt eine Familie mit Baby. In einer Ecke bearbeitet eine Gruppe von Kindern einen morschen Baumstamm mit konzentrierter Hingabe. Jemand sitzt auf einem Stein - ganz versunken in die Betrachtung einer Spinne beim Radnetzknüpfen: ein ganz normaler Tag in der Kinderwildnis!

Ursprünglich war die BUND Kinderwildnis eine baumlose Kuhweide, die mit Projektbeginn modelliert und bepflanzt wurde. Heute bietet das Gelände Hügel, Gräben und Senken. Die Spielelemente aus krummen Robinienstämmen, wie das Baumhaus auf dem Hügel, die Hängematte oder die Bühne im Amphitheater lassen das durch einen niedrigen Zaun abgegrenzte Gelände für Familien und Kinder sofort als Ort „wo sie sein dürfen“ erkennen. Die Kinder bespielen die hölzernen Spielgeräte oft nur kurz, wenn sie auf das Gelände kommen, dann verschwinden sie oft in den Büschen und beginnen ihre Rollenspiele mitten in der Natur.

Was ist die BUND Kinderwildnis?

Seit 2005 betreibt der Bund für Umwelt und Naturschutz Deutsch-

Tanja Greiß leitet den Bereich Umweltbildung beim BUND Landesverband Bremen e.V.

*Mail: tanja.greiss@bund-bremen.net
www.bund-bremen.net*

land (BUND) nun den Naturerlebnisraum BUND Kinderwildnis mitten in Bremen. Auf der zentral gelegenen, über eine Fähre und zwei Brücken sehr gut vom Zentrum erreichbaren Werderinsel, liegt das 1,7 ha große naturnahe Gelände - zwischen dem Strand beim Café Sand, dem Licht- und Luftbad und zahlreichen Kleingärten.



In der Natur gibt es unendlich viel zu entdecken.

Die BUND Kinderwildnis zeichnet sich durch eine vielseitige Struktur aus: es gibt z.B. eine lehmige Matschbaustelle mit Grundwasserpumpe. Das Wasser fließt von dort, wenn die Kinder kräftig pumpen, durch Gräben einen Hang hinunter, sammelt sich in der Senke, die auf Hüpfsteinen zu durchqueren ist. Große Brennnessel- und Ampferbrachen sowie artenreiche Gebüsche laden zu Abenteuer- und Versteckspielen ein. Der Kletterhaufen aus Robinienstämmen wird für die Kinder zu Piratenschiff oder Bärenhöhle. Ein versteckt liegender Garten mit Hoch- und Kartoffelbeeten, Himbeeren,

Stachel- und Johannisbeeren, Komposthaufen und Färbepflanzen bietet Platz für Gartenprojekte von Kita- und Schulgruppen. Auch die Streuobstwiese mit Apfel-, Birn-, Kirsch- und Pflaumenbäumen sowie auf die kurzgemähte Festwiese am Unterstand lädt zum Spielen ein. Das Gelände ist jederzeit für alle zugänglich.

Welche Ziele verfolgte der BUND Bremen mit der Gestaltung der Kinderwildnis?

1. Stadtkindern ein zentrales Gelände zur Verfügung zu stellen, auf dem sie selbstständig oder unter Anleitung Natur erleben können
2. Positive Naturerfahrungen ermöglichen: für eine gesunde Entwicklung der Kinder und als Grundstein für ein späteres Umweltengagement
3. Forschendes Lernen und Neugier unterstützen
4. Ort für eine Bildung für Nachhaltigkeit (BNE) schaffen

fen: das Erwerben wichtiger Gestaltungs Kompetenzen, wie Teamarbeit, vernetztes Denken, Perspektivwechsel, kreative Entwicklung von Lösungen zu unterstützen

5. Gesundheitsförderung: Kindern einen Ort für vielfältige Bewegungen, zahlreiche Sinneserlebnisse und mit Ruheinseln zur Verfügung zu stellen
6. Partizipation von Kindern: z.B. bei der Planung und Umsetzung der Geländegestaltung sowie während der Veranstaltungen.

Was können Kinder in der Kinderwildnis tun?

Die BUND Kinderwildnis ist vieles zugleich: Freiland-Forscherlabor, Naherholungsraum, Garten, außerschulischer Lernort, Naturspielplatz, Ausflugsziel, ein Ort an dem mit Naturmaterial gebaut und konstruiert wird.

Ob allein, mit der Familie oder einer Institution - die Natur der Kinderwildnis lädt geradezu zum freien Spielen, Forschen und Experimentieren ein. Auf knorrige Baumstämme klettern, mit matschigem Lehm, Stöcken und Steinen bauen, den Vögeln lauschen, Kartoffeln pflanzen, Gänge im Gebüsch anlegen, Käfer beobachten und Bucheckern sammeln – dies und vieles mehr ist auf dem strukturreichen Gelände möglich. In der Natur gibt es unendlich viel zu entdecken. Sie lädt durch großen Reichtum an Baumaterial zum Gestalten ein. Sie ist wandelbar und verändert selbst ihre Gestalt ständig - nicht nur im Laufe der Jahreszeiten, sondern auch zwischen Morgen und Abend. Morgens ist das Gras noch nass vom Tau, mittags ist es warm und trocken. Bei Regen ist der Lehm Boden weich und rutschig, nach langer Trockenheit rissig und hart. Im Frühling gehen Blütenknospen auf, die Blätter wachsen, im Herbst verändern sie ihre Farbe und fallen herunter. Im direkten Kontakt mit der Natur wirken vielfältige Reize auf die Kinder: Temperatur, Wind, Licht, Geräusche, Farben und Formen. Natur

ist herausfordernd, spannend und nie gleich. Dies führt, im Gegensatz zum Spielen auf vorstrukturierten Spielplätzen, zu viel komplexeren Spielen.

Maja und Rashid gehen mit den Armen voll Stroh in Richtung Höhle im dichten Weidengebüsch. Sie können kaum über den Berg auf ihren Armen hinwegsehen und der Weg über den Steinwall am Wassergraben wird zum Hindernis. „Murat, komm mal schnell und hilf uns!“, ruft Rashid und legt seinen Strohhaufen ab. „Oh ja! Ich bin der Bagger!“. Geräuschvoll spielt Murat den Bagger, der Berge von Stroh aufgreift, über den Steinwall hebt und auf der anderen Seite ablegt. Dafür balanciert er geschickt auf den wackelnden Steinen. Hannah kommt aus der Höhle und holt sich das Stroh, um daraus Betten zu bauen. Maja und Rashid holen schnell Nachschub. Später liegen die Kinder auf ihrem Stroh in der Höhle und schauen der Sonne zu, die an wenigen Stellen durch die Blätter blinzelt und Flecken auf die Bäuche zaubert, von draußen hört man noch Motorengeräusche von Murat, der inzwischen Steine transportiert.

Dieser kleine Ausschnitt aus einer langen Spielepisode zeigt, wie phantasievoll Kinder ohne Spielzeug spielen können. Den einen Tag ist das Stroh Material für ein Bett, am nächsten Tag wird damit gekocht oder ein Lehmwall in der Matschbaustelle verstärkt. Das Spiel auf dem Gelände gibt den Kindern eine Chance auf Selbstbildung. Im Handeln erfahren sie sich (ihren Körper), den Raum und das Material (Stroh, Steine, Weidenzweige). Sie machen Erfahrungen mit physikalischen Gesetzmäßigkeiten (wie Licht und Schatten oder wo muss ich den Fuß hinstellen, damit die Steine nicht so stark wackeln?) und erlernen soziale Kompetenz. Im gemeinsamen Spiel müssen sich die Kinder gegenseitig abstimmen, sie kommunizieren, lernen eigene Ideen in Worte zu fassen und Kompromisse zu schließen. Sie nutzen die Phantasie, um in

andere Rollen zu schlüpfen, die Erwachsenenwelt verstehbar zu machen.



Erde, Wasser und Luft erleben, sich verstecken, etwas bauen, Ruhe finden, sich bewegen, mit anderen gemeinsam etwas tun ...

Auf dem Naturerlebnisgelände suchen sich die Kinder ihre eigenen Herausforderungen, wie z.B. eine Spinne zu fangen, ohne Hinfallen auf unebenem Boden zu laufen, lange Haselstangen zum Graben zu schleppen, um eine Brücke zu bauen oder Wege durch Brennnesseln zu bahnen. Waren die Kinder bei ersten Besuchen noch zögerlich oder gar unsicher beim Klettern oder „Dreckanfassen“, sind sie schon nach einiger Zeit mutiger und selbstsicherer, lernen ihre Kräfte einschätzen und suchen sich neue Herausforderungen. Wenn die Erwachsenen sie lassen, können Kinder hier ihre im wahrsten Sinne des Wortes elementaren Grundbedürfnisse erfüllen: Erde, Wasser und Luft erleben, sich verstecken, etwas bauen, Ruhe finden, sich bewegen, mit anderen gemeinsam etwas tun. Sie erfahren Selbstwirksamkeit.

Förderung von Kindern in der Natur

Seit Jahren beobachten wir im Rahmen unserer naturpädagogischen Arbeit, dass Kinder vom Spielen in der Natur enorm profitieren. Auch von Erzieher/innen bekommen wir berichtet, dass Kinder, die in Räumen z.B. durch

ihre Lautstärke oder ihre „Aggressivität“ oft negativ auffallen, auf dem großen Gelände die Möglichkeit bekommen, eine andere Rolle einzunehmen. Hier ist vielleicht ihre Körperkraft erwünscht, um beim Ästeschleppen zu helfen oder sie haben eine gute Idee, wo benötigte Materialien zu finden sind. Der Raum ist groß genug, um auch mal laut sein zu können, ohne andere dadurch zu stören. Stille Kinder erwerben sich u.a. durch körperliche Betätigung, wie Balancieren, Klettern oder Verstecken, ein größeres Selbstbewusstsein – sie werden sich ihres Körpers bewusster. Die meisten Kinder blühen in der Natur regelrecht auf.

Das Projekt: Taraxacum und Castanea

Ausgehend von diesen Erfahrungen entwickelte der BUND Bremen das Projekt: „Taraxacum und Castanea – bewegen ... spielen ... fördern“ und führte es von 2010 bis 2013 durch.

Kindergartengruppen aus der Neustadt (mit hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund oder aus sozialschwachen Familien) kamen über einen Zeitraum von bis zu 3 Jahren einmal in der Woche in die Natur der Kinderwildnis, um an diesem Förderprogramm teilzunehmen. Dabei wurden spielerisch Motorik, Wahrnehmung, Sprache und Sozialverhalten der Kinder gefördert sowie Naturkenntnisse vermittelt. Das Freispiel hatte die gleiche Bedeutung und den gleichen Anteil, wie das angeleitete Programm.

Das Projekt wurde von der Universität Bremen (Institut für Sportwissenschaft) wissenschaftlich begleitet. Die Studie untersuchte, inwieweit sich das kindliche Spiel in der Kinderwildnis von dem auf konventionellen Spielplätzen unterscheidet. Erste Ergebnisse zeigen, dass Kinder in dem Naturerlebensraum länger in einem Spiel bleiben (weniger Spielepisoden im Beobachtungszeitraum von 30 Minuten), oft Spielideen der Vorwoche wieder

aufgreifen und weiterentwickeln. Die Untersuchung der Qualität des Spiels zeigte, dass sich die untersuchten Kinder in der Kinderwildnis häufiger mit Rollenspielen und weniger mit Wettkampfspielen beschäftigten.

Auch die Erzieher/innen berichteten, dass es in der Natur deutlich weniger Streit um Dinge (z.B. die rote Schaufel) gibt und die Kinder in größeren Gruppen spielen. Auch wurden Kinder, die sonst oft außenstehen, ins Spiel integriert.

Die Erfahrungen des Projektes sowie erste Ergebnisse der Studie wurden auf dem Fachtag „**Kinder wollen draußen sein**“ am 11. Februar 2013 der Öffentlichkeit präsentiert und sind nachzulesen unter: www.bund-bremen.net/taraxacum-castanea



Balancieren, Klettern, Verstecken

Angebote in der BUND Kinderwildnis

Neben dem Freispiel kann die Kinderwildnis auch mit naturpädagogischem Programm vom BUND Bremen erlebt werden. Umweltbildung bedeutet für den BUND mehr als nur Wissensvermittlung. Neugier wecken, zum Tasten, Riechen, Hören, Schmecken und genauen Hinschauen anregen, Naturerfahrungen ermöglichen, Zusammenhänge erlebbar machen, Denkanstöße geben – ganzheitliches Lernen durch eigene Erfah-

rungen und deren Reflexion stehen im Mittelpunkt der Arbeit mit Kindern. Ziel ist eine emotionale Bindung zur Natur, denn positive kindliche Naturerfahrungen sind die Basis für einen späteren respektvollen und nachhaltigen Umgang mit der Natur. Kindergärten, Schulen und andere Einrichtungen haben die Möglichkeit, Angebote des BUND und „Wunschthemen“ zu buchen. Die Angebote werden in der BUND Kinderwildnis oder an anderen naturnahen Orten Bremens durchgeführt.

Ziele und Notwendigkeiten von Naturerlebensräumen

Vor allem Kinder, die in der Stadt aufwachsen, leben in einer naturfernen Welt. Der Zugang zu Naturerlebnissen, wie sie vor ein oder zwei Generationen noch selbstverständlich waren, ist durch die veränderte Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen erschwert. In den letzten Jahren hat das Bewusstsein dafür zugenommen, wie wichtig der regelmäßige Aufenthalt in der Natur bzw. elementare Naturerfahrungen für eine gesunde körperliche, psychische und soziale Entwicklung von Kindern sind.

Namhafte Wissenschaftler wie der Neuropsychologe Gerald Hüther oder Ulrich Gebhard, Erziehungswissenschaftler und Kinder- und Jugendpsychotherapeut, betonen die Bedeutung von Natur für die psychische Entwicklung von Kindern. Gleichzeitig berichten Pädagoginnen und Pädagogen vermehrt von Verhaltensauffälligkeiten sowie körperlichen und geistigen Defiziten im Schul- und Kindergartenalltag. Populärwissenschaftliche Publikationen wie „Das letzte Kind im Wald“ von Robert Louv, „Mehr Matsch“ von Andreas Weber und aktuell „Schön wild“ von Gerhard Trommer weisen darauf hin, dass dieser Zusammenhang auch von gesteigertem gesellschaftlichem Interesse ist.

„Körperliche Bewegung ist die Grundlage aller Entwicklung. (...) Der kindliche Bewegungsdrang braucht offenen Raum und freie

Zeit, um sich zu entfalten. Wohnräume erlauben nur eingeschränkte Bewegung, die zudem leicht als störend empfunden und behindert wird.“ (aus: Bremer Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich).

Nun findet Bewegung nicht nur in Naturerlebnisräumen statt. Es gibt neben Spielplätzen mit Rutsche, Schaukel und Wippe auch Parks - leider oft sehr aufgeräumt - sowie gute „Indoor“-Angebote wie Tanzen oder Turnen. Doch Naturerlebnisräume sind eine notwendige Ergänzung, denn, wie oben dargelegt, bieten sie mehr als Raum für Bewegung.

Neben den körperlichen und geistigen Effekten bewirkt das naturferne Aufwachsen auch einen Verlust an Wissen. In unserer Arbeit stellen wir fest, dass viele Kinder und Jugendliche selbst häufig vorkommende heimische Tier- und Pflanzenarten, wie z.B. Amsel, Feuerwanze oder Rotbuche nicht benennen können. Mit dem Verlust an Artenkenntnis geht leider auch ein Blick für deren Vielfalt verloren. Eine Ursache dieser Unkenntnis ist neben dem großen Medienangebot und der naturfernen Lebenswelt auch, dass in Schulen Naturkenntnisse selten draußen in der Natur vermittelt werden und manche Kindergärten eher Spielplätze als die Naturräume Bremens für Ausflüge nutzen.

„Du musst ganz still halten, dann tun dir die Wespen nichts“, rät Anton seinem Freund Max. Anton weiß dies, da er schon ein Jahr länger am Kinderwildnisprojekt teilgenommen hat. Für Max ist es der erste Sommer. Anton hat letztes Jahr schon erfahren, dass Natur nicht nur schön ist, sondern auch „gefährlich“ sein kann. Er hat sich an Brennesseln gebrannt oder eben Wespen ertragen gelernt. Inzwischen kann er die Gefahr einschätzen und macht einfach Spucke auf Brennesselstiche. Stolz zeigt er Max, dass die Nesseln nur brennen, wenn man, wie ein Kuhmaul, von oben kommt. Mutig pflückt er ein Blatt ab und ent-

deckt dabei die Raupe eines Tagpfauenauges. „Die braucht die Brennesseln, sonst wird aus der kein Schmetterling“, doziert er ein bisschen neunmalklug.

Bund für
Umwelt und
Naturschutz
Deutschland



FRIENDS OF THE EARTH GERMANY

**Veranstaltungen
und Programme**
für Kinder, Familien,
Kitas und Schulen

Zwischen März und November bietet der BUND Bremen zahlreiche Veranstaltungen und Ferienprogramme für Kinder und Familien an.

Kindergärten und Schulen können zweistündige, naturpädagogische Angebote zu zahlreichen Themen buchen, wie z.B. Elemente erleben (Feuer, Wasser, Erde, Luft), Wiese – ein spannender Mini-Dschungel oder das Leben der Fledermäuse. Für Kitas kosten 2 Stunden Programm 2 Euro pro Kind, mind. 40 Euro.

Naturpädagogische Kindergeburtstage und Feste kosten 78 Euro für 2 Stunden.

Die Kinderwildnis kann auch für Veranstaltungen und Feste ohne Programm vom BUND gebucht werden. Da es eine große Nachfrage gibt, die Feste bitte immer rechtzeitig anmelden!

Nähere Informationen zum Programm oder der Buchung der Kinderwildnis finden sich im BUND Kinderprogrammheft oder unter www.bund-bremen.net/kiwi

Kontakt:

Bund für Umwelt- und Naturschutz Deutschland (BUND), Landesverband Bremen e.V., Tanja Greiß, Tel: 0421-79 00 20 tanja.greiss@bund-bremen.net www.bund-bremen.net/kiwi

Wegbeschreibung: Auf dem Stadtwerder beim Café Sand, Strandweg Ecke Fährweg

„Groß und Klein gemeinsam raus“

Das neue
Kindergarten-Projekt
2013/2014

Viele Kitas wünschen sich einen stärkeren Naturbezug in ihrer Arbeit. Leider sind die zeitlichen Möglichkeiten von Fortbildungen für das pädagogische Personal sowie für längere Ausflüge mit den Kindern oft begrenzt.

Mit dem neuen Projekt „Groß und Klein gemeinsam raus! - ein Beitrag zu grüneren Kitas in Bremen“ - möchte der BUND dem entgegenwirken und hat ein Konzept entwickelt, dass sich weitgehend am Alltag sowie den Rahmenbedingungen der einzelnen Kitas orientiert.

Hierfür sucht der BUND Bremen Kindergärten auf, und bietet, angepasst an die dortigen Strukturen, Naturprojektstage sowie einen Fortbildungstag an. An fünf Projekttagen werden mit jeweils einer Kindergartengruppe Naturräume in der Umgebung aufgesucht, um dort mit den Kindern und dem pädagogischen Personal natur- und umweltpädagogisch zu arbeiten. Ein sechster Termin dient der Fortbildung des gesamten Teams.

Ziel von „Groß und Klein gemeinsam raus!“ ist es, Kitas für die Themen „Draußen sein“ und „Natur erleben“ unter anderem als Gesundheitsvorsorge und psychosoziale Prävention zu sensibilisieren und gleichzeitig zu ermutigen, mehr mit Kindern nach draußen zu gehen. Interessierte Kitas können sich an Sandra Heidenreich wenden.

Kontakt:

sandra.heidenreich@bund-bremen.de

Das Projekt wird von „Bingo! Der Umweltlotterie“ gefördert.

Die Teilnahme ist für die Kitas **kostenlos**.

26

SpielRäume Nr. 52/53 07/2013

Ein museumspädagogisches Angebot im Focke-Museum

Kinderspiele und Kinderleben früher

◆ Heinz-Gerd Hofschien und Helmi Siebert-Reible

Das Focke Museum bietet ein Programm "Alte Kinderspiele drinnen und draußen" an als Beiprogramm von Schulführungen zum Thema "Kinderleben einst und jetzt", aber auch bei Familiennachmittagen und als Aktion beim jährlich stattfindenden "Fockes Fest" und bei den „Temporären Spielstraßen“ im Stadtteil Schwachhausen. Dabei wird auf Stelzen (in zwei unterschiedlichen Höhen) gelaufen, Holzreifen werden von den Kindern mit Stöckchen vorangetrieben und es kann auf Steckenpferden geritten werden. Außerdem gibt es kleine Kreisel, die man mit Peitschen in Bewegung hält - ein recht schwieriges Unterfangen nicht nur für die Kinder unserer Zeit) und natürlich Springseile, Kreide und Murneln. Es sind also Aktivitäten, die früher beim Straßenspiel üblich waren, und die heute angesichts des Straßenverkehrs und der versiegelten Flächen (die beispielsweise das Murnelspielen unmöglich machen) nahezu völlig außer Gebrauch gekommen sind.

Warum alte Kinderspiele?

Es gibt eine Reihe von Gründen, die uns veranlassen, alte Kinderspiele anzubieten. Natürlich handelt es sich dabei – wie auch bei altem Kinderspielzeug wie etwa Systembaukästen, Reifentiere, optische Spielereien, mit

*Dr. Heinz-Gerd Hofschien ist Abteilungsleiter für Museumspädagogik des Focke-Museums, dem Bremer Landesmuseum für Kunst und Kultur
E-Mail: post@focke-museum.de,
www.focke-museum.de*



"Fockes Labor": Kinder bearbeiten Knochen mit einem mittelalterlichen Bohrer ("Dreule")

denen in anderen Programmen umgegangen wird – um ein kulturhistorisch wichtiges Erbe, das ein stadt- und kulturgeschichtliches Museum zu bewahren hat. Das historische Kinderspiel hat darüber hinaus aber auch wichtige pädagogische Funktionen: Es fördert die Eigenaktivität und die körperliche Betätigung, die Kreativität und den Umgang mit einfachen Dingen – Aspekte, die für heutige „Computer-Kids“ von besonderer Bedeutung sind. Es gibt ferner einen altersgerechten Einblick in den historischen Prozess und den Zeitablauf. Natürlich ist es für heutige Kinder und Jugendliche zunächst unvorstellbar, dass ihre Großeltern als Kinder noch mit selbstgemachten Dosentelefonen aus Konservendosen und Kordel und nicht mit Handys kommunizierten. Doch mit dem Basteln solcher Schnurtelefone wird der Unterschied zu heute auf spielerische Weise deutlich. Das Kindermuseum im Haus Riensberg zeigt Kinderspielzeug in chronologischer An-

ordnung vom Mittelalter bis heute. Natürlich wissen wir, dass sich bei Kindern erst spät eine Vorstellung von Zeit und geschichtlicher Aufeinanderfolge einstellt. Daher haben wir die Spiele der letzten 50 Jahre danach sortiert, ob es Spiele und Spielzeug der Eltern oder der Großeltern ist – eine Zeitfolge, die Kinder schon begreifen können. Schließlich erläutern wir an Spielzeug und Kinderspiel auch ansatzweise die Lebensbedingungen von Kindern früher – etwa die sozialen Unterschiede, die sich am Spielzeug ablesen lassen oder die Kinderarbeit, die auch in der Spielzeugherstellung üblich war.

Die Befassung mit Kinderspiel und Kinderleben ist allerdings nur ein Teil des umfangreichen museumspädagogischen Programms. Das Focke-Museum war eines der ersten Museen in der Bundesrepublik, das für die Vermittlung seiner Sammlungen, insbesondere an Kinder und

Jugendliche, einen museumspädagogischen Dienst einrichtete. Das war vor mehr als 36 Jahren.

Kinder heute muss man anders an Geschichte herañführen

Heute haben sich die Anforderungen an die Museumspädagogik durch die gesellschaftlichen Entwicklungen quantitativ und qualitativ stark gewandelt. Um nur ein Beispiel für diese Veränderung zu geben: Die durch die neuen Medien geprägten Kinder sind weniger denn je durch eine bloße Führung – so dialogisch und wenig frontal sie auch erfolgt – zu fesseln, sondern sie brauchen in viel stärkerem Maße als früher die Eigenaktivität in Form von praktischen Aktionen. Die kulturelle Vorbildung eines erheblichen Teils der Kinder und Jugendlichen – nicht nur derjenigen aus Migrantenfamilien – ist geringer geworden, was natürlich Konsequenzen für die Vermittlungskonzepte haben musste. Der Bedarf an museumspädagogischen Angeboten ist indessen noch gestiegen, sei es wegen der zahlreichen Sonderausstellungen des Museums, sei es wegen der allgemeinen Nachfrage von Kindergärten bis zu Seniorenheimen. Denn das Focke-Museum als stadt- und kulturgeschichtliches Museum bietet mit seiner Dauerausstellung und seinen museumspädagogischen Angeboten wie an keinem anderen Ort in Bremen die Möglichkeit, die Geschichte unserer Stadt und die Kulturgeschichte unserer Region an den historischen Originalen in didaktisch sinnvoller Präsentation zu erfahren.

Die museumspädagogischen Aktivitäten werden als öffentliche Führungen, als Führungen für Gruppen, als Familiennachmittage für Kinder und Eltern mit praktischem Programm und als Führungen für Schulen und Kindergärten durchgeführt. Daneben gibt es eine Reihe von besonderen Angeboten, die von praktischen Kursen für Erwachsene bis zu Kindergeburtsstagen und Ferienkursen im Museum

reichen. Wir bieten derzeit Führungen zu fast 40 Themen der Stadtgeschichte, der Kulturgeschichte und der angewandten Kunst an.

Zu diesen ständigen Themenbereichen gehören unter anderem:

- *1200 Jahre bremische Geschichte / Der Kampf um Bremens Selbständigkeit / Bremen im Mittelalter / Als Bremen französisch wurde / Von der Handelsstadt zum Industriezentrum / Krieg und Revolution / Bremen im Ersten Weltkrieg und in der Revolution von 1918/19 / Bremen in der NS-Zeit einschließlich Verfolgung und Widerstand / Geschichte der Schifffahrt und des Schiffbaus, des Walfangs, des Bremer Handels, des Stadtbildes, des Bremer Hauses / Frauenleben in Bremen / Feiern und Feste in Bremen / Unterwegs – Reisen früher / Bremer Porträts / Bremer Silber / Bremer Bildhauerkunst.* Zu diesen und weiteren Themen wird im Haupthaus und im Schaumagazin geführt.
- Im Haus Riensberg und dem Kindermuseum werden die Themen *Bremische Wohnkultur / Europäische Glaskunst, Mode im Spiegel der Zeit / Kinderleben und Kinderspiel* behandelt.
- Im neugestalteten Eichenhof finden Führungen zur Bremer Archäologie, zur Frühgeschichte und archäologische Forscherwerkstätten für Kinder statt.
- Im Haus Mittelsbüren und in der Tarmstedter Scheune werden Führungen zur *Geschichte des Bremer Landgebiets und zum ländlichen Hausbau*, zum Thema *Licht und Wärme*, zur *Ländlichen Arbeit von der Feldbestellung bis zur Lebensmittelherstellung* und über *Brennstoff aus dem Moor. Torfgewinnung und Torfhandel* angeboten.

- In unserer Außenstelle, der Oberneulander Mühle, findet regelmäßig die Führung *Vom Korn zum Brot* statt.

Außer zu diesen ständigen Themen werden zu allen Sonderausstellungen spezielle Führungen angeboten.

Einen besonderen Schwerpunkt bildet natürlich die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Dabei werden altersspezifische Führungen mit und ohne Begleitprogramm für Kindergärten und für Klassen aller Schularten und Schulstufen angeboten. Diese Führungen sind inhaltlich auf die jeweilige Alters- und Schulstufe zugeschnitten und werden – zumindest für die Jüngeren – meist mit einem praktischen Programm ergänzt. Eine besonders attraktive Form des forschenden Lernens bieten wir in Fockes Labor an, wo Kinder und Jugendliche selbständig und spielerisch an Originalen experimentieren und die Aufgaben eines kleinen Forschungsprogramms lösen. Mit Studio Focke im Dachgeschoß des Hauses Riensberg, und mit der Forscherwerkstatt Archäologie im Eichenhof stehen weitere Angebote für die Eigenaktivität zur Verfügung.

Das Focke-Museum mit seinen sechs Häusern und der Mühle Oberneuland ist also ein attraktiver und vielgenutzter außerschulischer Lernort. Im Jahr finden durchschnittlich 300 Führungen für Schulen statt, an denen rund 7.000 Schülerinnen und Schüler teilnehmen. Deren Besuch fördert der Verein von Freunden des Focke-Museums in besonderem Maße, indem er die Führungsgebühr für die Museumspädagogen übernimmt, so dass die Schüler nur den Eintritt bezahlen müssen. ♦

Focke-Museum
Schwachhauser Heerstr. 240

Info und Buchungen

Tel. 0421-699 600-61

post@focke-museum.de
www.focke-museum.de

"Märchen sind geträumtes Anderssein" (Bloch)

Brauchen Kinder heute noch Märchen?

♦ Eva Klug

Kinder sind begeisterte Forscher und Entdecker ihrer Umwelt. Sie erobern mit Freude und Neugier die Welt um sich herum. Sie lernen Zusammenhänge spielend und sind immer neu für alles in ihrer Umgebung zu interessieren. Mit Phantasie und Kreativität verarbeiten sie das Erlebte im Spiel. Brauchen sie dann noch Märchen? Sind Märchen nicht überholt, aus dem letzten Jahrhundert, mit einer Sprache, die Worte benutzt, welche die Kinder doch nicht mehr verstehen? Reichen die gegenwärtigen Spielfiguren mit ihren einfachen Handlungen nicht aus? Sollten neben den Spielen der medialen Welt noch so verstaubte Märchen vorgelesen werden?

Kinder verstehen Märchen auf einer ganz eigenen Ebene. Märchen werden von den Kindern auf eine unbewusste und unterschwellige Weise verstanden, obwohl sie die einzelnen Begriffe, wie z.B. „die Spindel“, in der Realität nicht kennen.

Die Phantasie bewirkt, dass die Kinder die alten Volksmärchen mit ihrer Sprache verstehen. Märchen sprechen die Gefühle an, helfen dem Kind, sie zu ordnen, sie wahrzunehmen und mit ihnen umzugehen, indem es sich mit den Gestalten identifiziert. Die Gestalten im Märchen sind Gefühlsgestalten.

Eva Klug war Fachberaterin bei KiTa Bremen E-Mail: evaklug@gmx.net



Was ist ein Märchen?

„Der Dichter bringt Bilder des Lebens, menschliche Charaktere und Situationen vor die Phantasie, setzt alles in Bewegung und überlässt nun jedem, bei diesen Bildern so weit zu denken, wie seine Geisteskraft reicht“ (A. Schopenhauer)

Das Märchen entstand aus Erzählungen. Die Grundlage waren Mythen. Es ist eine Kunstform, die verdichtet in Symbolen spricht. Mit „es war einmal“, spielt das Märchen in der Welt der Träume und Phantasien. Es gibt beim Märchen keine eindeutige Deutung, nicht eine richtige oder falsche, aber eine stimmige oder nicht stimmige.

Märchen sind Ur-Bilder der Seele in sprachlicher Form. Sie sprechen in Symbolen und Bildern und sind nicht unbedingt logisch.

Bettelheim sieht das Märchen als ein bedeutendes Hilfsmittel. Es gibt dem Kind die Möglichkeit, seine Gefühle zu ordnen und zu durchleben. C. G. Jung nennt Märchen ein Ventil, mit dessen Hilfe verborgene Ängste und Unsicherheiten verarbeitet werden.

Das sind große Versprechungen und Behauptungen...

Wie verstehen Kinder Märchen?

Das Erlebnis, in die Freiheit eines Phantasielands einzutauchen, ist für das Kind und auch für Erwachsene ein notwendiges kreatives freies Spielfeld, das die Kräfte des Unbewussten in Form von Träumen/Tagträumen auf die Ebene des Bewusstseins zieht. „Märchen vermitteln wichtige Botschaften auf bewusster, vorbewusster und unbewusster Ebene.“ (Bettelheim)

Das Kind ist fasziniert von Märchen. Meist ist es ein ganz bestimmtes, welches es hören will. Es spielt die Märchenfiguren und verinnerlicht seine einfache Charakteristik.

Aus der Entwicklungspsychologie wissen wir, dass das Kind in seiner Welt der Phantasie und Realität lebt. Es verschafft sich im Erforschen und Entdecken Erkenntnisse. Diese verarbeitet es mittels seiner Phantasie. Diese Entwicklungsphase wird auch das „magische Alter“ genannt oder das „animische Denken“, was besagt, dass alles, was um das Kind herum wahrzunehmen ist, belebt ist und eine Seele hat.

Die Märchenhandlung, das Geschehen bringt dem Kind ein Durchleben auf der Gefühlsebene. Es erlebt das Aushalten von Angst und Spannungszuständen, von Freude und Erleichterung, die ganze Palette der Gefühle. Dabei begegnet es auch den bösen Figuren. „Märchen sind grausam“, sagen die Erwachsenen. Kinder verstehen auch das Böse, sie können ihm in der Märchenhandlung eine Gestalt geben und es so für sich handhaben.

„Da es im Märchen um universelle menschliche Probleme geht, und ganz besonders um solche, die das kindliche Gemüt beschäftigen, fördern sie die Entfaltung des aufkeimenden Ich.“ (Bettelheim)

Wenn die Märchen als Ur-Bilder der Seele verstanden werden, so sind auch die Motive im Märchen Grundmotive des menschlichen Lebens: Liebe Hass, Betrug, Sehnsucht, Angst, Eifersucht, Dummheit, Geiz und Gewalt. Hier wird der Mensch in seiner Not geschildert. Die Gestalten im Märchen durchleben Verlassen-sein, Einsamkeit und Kälte.

Schneewittchen:

Nun war das arme Kind in dem großen Wald mutterseelen allein und wart ihm so angst, dass es alle Blätter an den Bäumen ansah und nicht

wusste, wie es sich helfen sollte. Da fing es an zu laufen und fiel über die spitzen Steine und durch die Dornen, und die wilden Tiere sprangen an ihm vorbei, aber sie taten ihm nichts.

Aber die Figuren finden auch Lösungen, nehmen Hilfe an, bestehen und lösen Aufgaben und Prüfungen, sind in ihrer Welt unterwegs. Kraft und Mut, Intelligenz und Geistesgegenwart, List und Ausdauer, Duldsamkeit und Pfliffigkeit sind Eigenschaften, welche die „Helden“ im Märchen besitzen.

Die Märchengestalten repräsentieren eindeutige Gefühle: Zwerg: ich bin klein. König: ich bin mächtig. Prinzessin: ich bin hübsch. Hexe: ich bin hässlich und böse. Held: ich habe Schwierigkeiten bestanden und bin stolz darauf.

Phantasie und äußere Wirklichkeit

„Leben ohne Phantasie ist wie eine Theaterkulisse bei Tag.“ (J. Bessenich)

Kinder im Vorschulalter sind besonders empfänglich für alles Märchenhafte. Sie sind im „magischen Alter“, d.h. in ihrem Verständnis ist alles um sie herum belebt. Der Baum, der Bach lebt. Es ist ganz normal, dass der Bach spricht, dass es Phantasiegestalten gibt wie Zwerge, Trolle, Hexen und Geister.

Die Seele, wenn sie vom Verstand nicht kontrolliert wird, „denkt“ intuitiv, in Selbstgesprächen, unbewusster Körpersprache, in Symbolen, im Irrationalen, im „Ver-rückten“, in erzählenden Bildern, Gleichnissen, Poesie..., im „Spinnen“. Dieses sprechen die Märchen in den Kindern an.

Sieht man diese Seite des „Denkens“, so ist es auch nicht verwunderlich, dass im Märchenland Verwandlungen von Märchengestalten selbstverständlich sind.

Das Kind hat z.B. Ärger mit seiner Mutter, es ist wütend auf sie.

Die Wut in eine Gestalt zu verwandeln, ist das Greifbarmachen des Gefühls. Sie ist im Moment der Wut eine Hexe. Wenn jedoch die Mutter zum Essen ruft, kann das Kind selbstverständlich und schnell aus der Phantasie-Welt in die äußere Wirklichkeit wechseln.

Auch das Befremdliche in der Märchenhandlung, z.B. im Märchen von Rotkäppchen, in der, die Großmutter und Rotkäppchen vom Wolf verschlungen werden, ist im Verständnis des Kindes im magischen Alter selbstverständlich. Im Märchenland kann alles geschehen, das hat mit der Wirklichkeit nichts zu tun.

Das „Einverleiben“ wird oft in alten Mythen geschildert. So isst zum Beispiel der Indianerhäuptling nach dem Erlegen des Büffels das Herz, um die Kraft des Tieres in sich aufzunehmen und Teil seiner Stärke zu werden.

„Phantasie heißt nicht, sich etwas auszudenken, es heißt, sich aus den Dingen etwas zu machen.“ (Thomas Mann)

Viele Kinder haben in diesem Alter Phantasiegestalten, die ihnen Hilfe und Begleitung sind. Sie helfen, innere Konflikte zu verarbeiten.

Das Grausame und Böse im Märchen

Oft wird von Erwachsenen gesagt, dass die Märchen zu grausam seien für Kinder. Das ist eine Erwachsenen-sicht, welche die Kinder als unschuldige, reine Wesen behalten will, weggehalten von aller Grausamkeit in der Welt. Aber die Kinder sind keine kleinen Engelchen. Sie haben schon früh Gefühle wie Neid, Eifersucht, Enttäuschung, Wut und sie fühlen das auch selbst. Sie wissen, dass nicht alles in der Welt gut ist.

Eine eindeutige Beschreibung von Neid und Eifersucht findet sich im Märchen Schneewittchen, in Gestalt der bösen Stiefmutter:

Da erschrak die Königin und ward gelb und grün vor Neid. Von nun an, wenn sie Schneewittchen erblickte, kehrte sich ihr das Herz im Leibe herum, so hasste sie das Mädchen. Und der Neid und Hochmut wuchsen wie Unkraut in ihrem Herzen immer höher, dass sie Tag und Nacht keine Ruhe mehr hatte.

Märchen bieten ihnen in den Gefühlsgestalten eindeutige Identifikationsmöglichkeiten. Sie identifizieren sich mit der Gestalt des Helden, der Heldin, durchleben mit ihnen eine breite Skala an Gefühlen, die die Figur im Märchengeschehen durchläuft.

Bettelheim sagt dazu, "...für das Kind können Worte und Bilder im Märchen nur so grausam erscheinen, wie es schon Erlebnisse und Phantasien des Grausamen hat."

Die Erlebniswelt des Kindes bestimmt also das Maß der Betroffenheit. In einem Gespräch mit einer Mutter erfuhr ich die kreative Umsetzung. Der kleine Sohn (drei Jahre) hatte das Märchen von den Sieben Raben gehört, in dem das Mädchen ihre Brüder aus dem Glasberg nur befreien kann, wenn es sich einen Finger abhackt, um mit dem „Knöchelchen“ den Glasberg aufzuschließen. Der Kleine steckte seinen kleinen Finger in das Türschloss, um auszuprobieren, ob er damit die Tür aufschließen kann. Eine wunderbare kreative Umsetzung des Märchengeschehens!

Aus diesen dargestellten Gründen meine ich, dass Märchen auch in der heutigen Zeit ihren wichtigen Stellenwert haben für die psychische Entwicklung des Kindes, und dass man den Kindern sie auf keinen Fall vorenthalten sollte. ♦

Literatur:

Bruno Bettelheim: Kinder brauchen Märchen, Deutsche Verlagsanstalt Stuttgart, 1977

Roller-Abenteuer

♦ Rainer Mammen

Fundsache: Weser-Kurier 12.01.2013

Ob wir jemals einen Tretroller besessen haben? Aber selbstverständlich, Frau Dr. B.! Zu unserer Zeit besaßen schließlich alle Kinder einen Tretroller!



"Na, ich zum Beispiel nicht", sagt Frau Dr. B. "Aber ihr – was habt ihr mit den Dingen eigentlich angestellt?"

Wir sind mit ihnen, wie der Name schon andeutet, gerollert. Zunächst haben wir mit Freund Meierlein in unserer Vorstadtstraße einen Linienverkehr zwischen der alten Napoleonseiche und dem Lebensmittelhändler Marschalk eingerichtet. Und als das einigermaßen funktionierte, haben wir außerplanmäßige Fernreisen ins Programm aufgenommen.

"Wie – fern?", fragt Frau Dr. B. Mit Zielen jenseits von Eiche und Lebensmittelhändler, weiter weg eben. Schließlich kam es so weit, dass wir mit unseren Rollern bis in den nächsten Stadtteil vorstießen: vorbei an Straßenbahndepot und Feuerwehrwache bis hin zu dem berühmten Eisladen von Chiamulera.

"Da seid ihr ja als Kinder ganz schön rumgekommen", sagt Frau Dr. B. "Aber weißt du überhaupt, wie ich auf das Thema komme? Gestern ist mir so ein Ding –

Fahrzeug kann man ja wohl nicht sagen – auf dem Herdentorsteinweg in die Quere gekommen. Im dicksten Berufsverkehr kurvte es zwischen unseren Autos herum, wechselte andauernd die Fahrspuren und sorgte mit seinen halsbrecherischen Manövern immer wieder für die panischsten Reaktionen."

Nein, zu solchen Kühnheiten haben Meierlein und wir uns seinerzeit natürlich nicht hinreißen lassen. Abgesehen davon, dass wir nicht einmal auf unseren fernsten Fernreisen bis zum fernen Herdentorsteinweg vorgezogen sind. Ganz schön umtriebig, diese rollenden Kinder heute!

"Was heißt hier Kinder", sagt Frau Dr. B. und nippt kopfschüttelnd an ihrer Veuve Clicquot. "Der Typ auf dem Tretroller, von dem ich spreche, war mindestens 1,80 Meter groß. Und sein Alter, schätze ich, betrug mindestens 40 Jahre." ♦



Postmodern: Mini-Klapproller, auch Scooter oder Kickboard genannt

Ein Tretroller ist ein muskelkraftbetriebenes, zweirädriges Kleinfahrzeug mit einem bodennahen Trittbrett, auf dem sich eine Person stehend fortbewegen kann. Er wird durch Abstoßen mit einem Bein angetrieben und kann aus Holz, Carbon oder Metall (Aluminium, Stahl) gebaut sein. In den Jahren 2000–2001 wurde der Mini-Klapproller zur Modeerscheinung für den urbanen Individualverkehr und englisch Scooter oder Kickboard benannt. Zuvor waren sie nur als Kinderspielzeug gebräuchlich.

Was Räuber Hotzenplotz, Kathi Braun, der hörgerätetragende Hund Ina und Willi Wiberg gemeinsam haben

Bücher, die beim Großwerden helfen können ...

◆ Petra Maurer

Geschichten, die heute in Kindergruppen oder Kindern zu Hause vorgelesen werden, sind sehr verschieden. Wir vom interkulturellen Bilderbuchprojekt EeneMeeneKiste wollten wissen, welche Geschichten bei Kindern bis zum Schulalter und auch bei den Vorlesenden beliebt sind. Wir haben Pädagog/innen, Eltern und Kinder nach ihren Lieblingsbüchern gefragt. Einige davon stellen wir im Folgenden vor und wollen exemplarisch zeigen, wie und warum sie funktionieren.

Warum überhaupt noch Vorlesen?

Der frühe Kontakt mit Büchern, Lesen in der jeweiligen Erstsprache, das Betrachten von Büchern und das Gespräch darüber sind überaus wichtig für die Entwicklung von Kindern. Vorlesesituationen sind eng an persönlichen Kontakt mit dem /der Vorlesenden geknüpft und damit wichtig für die emotionale Entwicklung. Das Betrachten und Vorlesen von Bilderbüchern trägt zur Sprachentwicklung bei, Erstsprachen von Kindern können relativ einfach in den Gruppenalltag integriert werden und auch die ersten Grundsteine für den späteren Schriftspracherwerb

Petra Maurer ist Mitarbeiterin im interkulturellen Bilderbuchprojekt EeneMeeneKiste, arbeitet als Pädagogin in einem Spielkreis und am Gedenkort Bunker Valentin und ist Mitbetreiberin des Bremer Kinder- und Jugendbuchladens Leseland, Vor dem Steintor 131. E-Mail: kontakt@eene-meene-kiste.de



werden gelegt (Stichwort Literacy). Diese Grundlagen in den Kindergruppen und zu Hause zu legen, ist eine Voraussetzung für die Umsetzung von mehr Bildungsgerechtigkeit.

Lesen in Kindergruppen

In Kindergruppen in Bremen mit Kindern von null bis sechs Jahren wird unterschiedlich häufig und intensiv mit Büchern gearbeitet. Wo das Vorlesen, Erzählen und Betrachten von Büchern einen festen Platz einnimmt, werden sehr verschiedene Bücher benutzt. Oft wählen die Kinder die Bücher aus, die vorgelesen oder betrachtet werden sollen und sie wählen Bücher, in denen sich Teile ihrer Lebensrealität widerspiegeln, in denen sie Anknüpfungspunkte an ihren Alltag finden und sich wieder entdecken.

Glücklicherweise gibt es immer mehr Kinderliteratur, die das ermöglicht:

Mehrsprachige Bücher¹, Bücher in denen Protagonist/innen mit Hörgeräten² oder Trisomie 21³ ganz selbstverständlich vorkommen, Geschichten in denen Mwangaza einen Wackelzahn⁴ und keine migrationsspezifischen Sonderprobleme hat, Sachbücher, die Familien zeigen, die neben der seltener gewordenen

- 1 Wir nennen im Folgenden nur einen Buchtitel beispielhaft. Bei weiterem Interesse gibt es mehr Buchempfehlungen unter www.eene-meene-kiste.de. Antonella Abbatiello: Das Allerwichtigste, Edition bi:libri, 2008, ab 3 Jahre.
- 2 Sibylle Gurtner May; Suse Schweizer: Ina hört anders: Atlantis Verlag, 2007, ab 5 Jahre. Ina, der Hund mit den verschiedenfarbigen Hörgeräten, ist eine starke Identifikationsfigur für Kinder.
- 3 Birte Müller: Planet Willi, Klett Kinderbuch, 2007, ab 4 Jahre
- 4 Agatha Ngonyani, Antje Flad: Mwangaza und die Geschichte mit dem Zahn, Carlsen Lesemaus 192, 2010, ab 3 Jahre

Vater-Mutter-Kind Konstellation existieren⁵ und ganz anderen Definitionen folgen⁶. Rothaarige Kinder⁷ haben in diesen Büchern ebenso selbstverständlich Platz wie Kinder verschiedener Hautfarben, unterschiedlicher Fähigkeiten und verschiedener Erstsprachen⁸. Kinder, die auf geschlechternormative Rollen keine Lust (mehr) haben⁹ und auch solche, die ihr Geschlecht nicht (immer) eindeutig festlegen wollen, kommen in einigen wenigen der Geschichten vor¹⁰.

Und auch manche der alten Geschichten, die schon auf Generationen von Lesenden Faszination ausüben, sind bei den Lieblingen heutiger Kinder vertreten: Räuber Hotzenplotz (das Lieblingsbuch der sechsjährigen Ella), Preußlers kleine Hexe oder das Sams beispielsweise. Viele Jahrzehnte alte Klassiker werden auch von Kindern als „aus einer anderen Zeit kommend“ empfunden. Das weckt Neugier, schafft Sprachanlässe und steigert die Spannung. So lässt sich über die Geschlechterrollen im „Räuber Hotzenplotz“ mit Fünfjährigen gut diskutieren. An einzelnen Punkten überschneiden sich die Lebensrealitäten der Kinder heute mit denen der Kinder von 1962, als das Buch erstmals erschien. Andere Teile der Lebensrealitäten sind ausschließ-

lich in moderner Literatur enthalten.

Einen großen Einfluss auf die Freude an Büchern hat die Begeisterung, mit der die vorlesende Person Kindern vorliest. Ist sie mit Lust und Konzentration beim Buch, so erhöht das die Möglichkeit, dass Kinder sich mit Protagonist/innen der Geschichten identifizieren. Aber auch die Art, wie über Illustrationen und Handlung gesprochen wird, ist entscheidend: Fragt die Vorlesende nach Details der Bilder? Dem Zusammenhang und dem Aufbau der Geschichte? Wird darauf eingegangen, was Illustrationen oder Textstellen bei den Kindern auslösen? Werden begeisterte Assoziationen der Kinder – die durchaus mal vom Text wegführen können – aufgenommen? Bleibt die Zeit, eine Illustration so lange anzuschauen, wie einzelne Kinder das wollen? Hat die Vorleserin Zeit und Lust, eine Geschichte nochmal und nochmal vorzulesen? All diese Fragen sind wichtige Hinweise auf Faktoren, die der Begeisterung für Bücher Flügel verleihen können.

Es gibt aber auch Bücher ohne Text: „**Unser Haus**“ ist so ein Buch, das ganz ohne Worte funktioniert. Es zählt zu den Lieblingen der Kinder, die wir befragt haben. Es lässt sich aufklappen und drinnen ist es in sechs verschiedene Blöcke aufgeteilt, die aus jeweils mehreren Seiten bestehen: die sechs Etagen des Hauses werden sichtbar. Sie werden von unterschiedlichen Menschen bewohnt: In der unteren Etage links lebt eine Frau mit mehreren Kindern, darüber eine Opernsängerin mit vielen Hunden, gegenüber ein Geburtstagskind mit seinen Eltern. Dann gibt es noch eine Seemannswohnung¹¹ ganz oben rechts, eine WG und unten

rechts lebt ein Paar in einer sehr durchgestylten schwarz-weißen Wohnung.

Der Seitenblock jeder Wohnung lässt sich getrennt von den anderen durchblättern und zeigt, was sich im Verlauf des Tages in der Wohnung abspielt. In der Geburtstagskind-Etage können die Betrachtenden den Verlauf der Geburtstagsfeier verfolgen und blättert man unten in der Etage links, sieht man, wie der tolle rote Ball mit den weißen Punkten als Geschenk verpackt wird, den das Geburtstagskind später in der anderen Etage auspacken wird.



Antje von Stenzen
cbj-Verlag, ab 4 Jahre

In diesem Buch leben die unterschiedlichsten Menschen neben einander und miteinander in einem Haus: Alter, Geschmack, Hautfarbe, Interessengebiete und Lebensstile sind verschieden, aber es geht zusammen - in enger oder weiterer Verbindung.

Kinder können sich beim Betrachten und Erzählen auf eine Etage konzentrieren, auf zwei oder auf alle, sogar in verschiedenen Zeiten können sie sich bewegen, je nachdem wie viele Seiten in welchem Etagenblock umgeblättert sind. Sie können in ihrer Erstsprache dieses Buch mit den Eltern zu Hause besprechen. Eltern, die nicht lesen können, werden dieses Buch erzählen können und egal, ob die Kinder zwanzig Monate alt sind oder sechs Jahre – es gibt für Kinder jeden Sprachstandes

- 5 So zum Beispiel Willi Wiberg aus Gunilla Bergströms Kinderbüchern. Dass er mit einem alleinerziehenden Vater lebt, wird schon seit den 1970er Jahren nicht weiter problematisiert.
- 6 Alexandra Maxeiner, Anke Kuhl: Alles Familie! Klett Kinderbuch, 2010, ab 4 Jahre
- 7 Karen Holländer/Thilo Krapp: Ach hätte könnte wäre ich, Residenz-Verlag 2007, ab 5 Jahre
- 8 Aygen-Sibel Celik, Barbara Korthues: Sinan und Felix, Annette Betz Verlag, 2007, ab 5 Jahre
- 9 Pija Lindenbaum: Paul und die Puppen, Beltz und Gelberg, 2008, ab 4 Jahre
- 10 Ben Böttger, Rita Macedo u.a.: Unsa Haus Nono Verlag 2007, ab 5 Jahre

- 11 Der Seemann lässt sich per Post eine Seejungfrau liefern, die den Tag mit ihm verbringt. Diese Etagengeschichte finden wir eher bedenklich. Ein Kritikpunkt an dem sonst tollen Buch.

etwas zu entdecken und zu erzählen. Pädagog/innen verschiedener Erstsprachen können mit dem Buch arbeiten, ohne Simultanübersetzungen vornehmen zu müssen. Die Autorin schlägt auf der Rückseite auch kleine Suchspiele vor: Findest du die sechs Telefone, die im Buch gezeigt werden etc.

Für das Lesen in Kindergruppen eignen sich auch noch andere Lesemethoden. Etwas Besonderes ist beispielsweise ein Bilderbuchkino: die Illustrationen werden über Beamer an die Wand vergrößert und der Text vorgelesen. Alle schauen sozusagen auf ein riesiges Bilderbuch und können es sich zum Beispiel auf dem Boden mit Kissen gemütlich machen.

Vorlesen zu Hause

Schon im Alter von wenigen Monaten sind Bücher für Babys interessant: Das Fühlen verschiedener Seitenoberflächen, Tierstimmen oder andere prägnante Laute, die beim Berühren eines Buches ausgelöst werden, oder manchmal einfach der schlichte Biss in die Pappseiten machen den Umgang mit Büchern für Babys spannend.

Mit etwa einem Jahr beginnen die Kinder, Vorleseritualen zu folgen – viele Eltern lesen deshalb regelmäßig abends vor dem Schlafengehen noch vor.

Ein absolutes Lieblingsbuch der Eltern von ein- bis dreijährigen Kindern ist das Buch „**Gute Nacht Gorilla**“. Das bestätigt auch der zweijährige Ivo, der auch glücklich seine Lieblingsseite zeigen kann. Es handelt von einem zauberhaft ausbruchswilligen Gorilla und seinem netten Zoowärter Joe. Dieser will all den Zootieren bei Feierabend „Gute Nacht“ sagen, aber schon am ersten Käfig klagt der dort eingesperrte Gorilla ihm die Schlüssel und lässt nach und nach alle Tiere frei. Joe merkt nichts und die ganze Tierbande schleicht sich hinter dem ahnungslosen Zoowärter aus dem Zoo in dessen Haus und in

sein Schlafzimmer, wo sich die Tiere gemütlich für die Nacht einrichten. Zwar werden sie von der schlauen Frau des Zoowärters ertappt und zurück in den Zoo gebracht, aber dem Gorilla und der Maus gelingt es im zweiten Ausbruchversuch doch noch, die Nacht in Joes Bett zu verbringen.



Peggy Rathmann
Moritz-Verlag, ab 3 Jahre

Einer der Reize des Buches liegt sicher in den Wiederholungen: So sagt Joe an jedem neuen Käfig „Gute Nacht“ – und schon die Kleinsten rufen das bei jedem auftauchenden neuen Tier.

Kinder lieben ungewöhnlich gestaltete Bücher. Von einigen kleinen Fans wissen wir, dass ihre Lieblingsseite aus dem Gorillabuch die ganz schwarze Doppelseite ist, in der nur ein weißes Augenpaar die Betrachtenden anguckt. Der starke Kontrast zwischen schwarz und weiß ist ein Hingucker, aber auch das ruhige Einfarbige dieser Seite, kombiniert mit der witzigen inhaltlichen Bedeutung, die hier nicht verraten werden soll, gefällt.

Für die Vorlesesituation zu Hause ist es bedeutsam, für das Kind erkennbare Wiederholungen zu schaffen – z.B. häufig vor dem Einschlafen zu vorzulesen oder nach dem Mittagsschlaf. So sind regelmäßige Zeitfenster fürs Lesen geschaffen, die weder Kinder noch Eltern erst mühsam freischaufeln müssen. Wichtig ist, dass Kinder selbstständig an ihre Bücher herankommen: nur so können sie ihrem momentanen Bedürfnis nach „Lesen“ auch ohne Worte Ausdruck verschaffen, können Bücher auch mal alleine betrachten oder sie sich selbst erzählen.

Eine einladende Ecke mit Kissen oder das gemütliche Sofa in der Nähe der Bücher machen die Vorlesesituation für alle Beteiligten noch verlockender. Für viele Kinder ist auch der Körperkontakt in Vorlesesituationen wichtig – zu Hause oder in der Kita wollen sie gerne auf dem Schoß der Vorlesenden sitzen.

Die gelesene Geschichte oder eine Figur aus einem betrachteten Buch zum Gesprächsthema zu machen, zeigt, dass sich sogar schon die Kleinsten über ihre Bücher und deren Gestalten Gedanken machen. Meistens erhöhen diese kleinen Gespräche auch die Vorfreude aufs nächste Vorlesen.

Ein letztes Buch, das hier vorgestellt werden soll, ist das Lieblingsbuch verschiedener Kindergruppen, Vorlesenden und Kinder: „**Dieser Hase gehört Kathi Braun**“



Cressida Cowell & Neal Layton
Boje-Verlag, ab 3-4 Jahre

Kathi Braun ist ein kleines Mädchen, das mit seinem Lieblingstier, dem schon etwas gräulichen Hasen Frederick, verschiedene Fantasiewelten quert: gestört werden sie hierbei nur von den Gesandten der Königin. Diese möchte Frederick selbst gerne besitzen. Wie Kathi Braun im Kampf gegen die Autoritäten obsiegt, sei nicht verraten.

Dieses humorvolle Buch mit den ungewöhnlichen Illustrationen spricht viele Kinder an. Einige sicher deshalb, weil es das „Nein-Sagen“ behandelt, vom „Sich-Durchsetzen gegenüber vermeintlich Stärkeren“ erzählt oder auch, weil es um die Bindung zum wichtigsten Stofftier geht. Es arbeitet aber auch mit

verschiedenen Sprachstilen und für Kinder absehbaren Wiederholungen der Handlung. Kathi Braun zeigt einmal mehr, dass sich Kinder für Literatur interessieren, die ihre Lebensrealitäten widerspiegelt und für alle Beteiligten der Vorlesesituationen Spaß bringt. Und das hat sie mit Räuber Hotzenplotz, Ina und Willi Wiberg gemeinsam.

Jedes Kind sollte mit Büchern aufwachsen, aber nicht mit allen Büchern klappt das Wachsen auch gleich gut. Einige Bücher, die beim Großwerden helfen können, haben wir hier exemplarisch vorgestellt.

Andere, und auch noch mehr Tipps und Tricks zum Vorlesen, findet Ihr in unserer Broschüre oder unter www.eene-meene-kiste.de.



Oder Ihr kommt zu uns ins **Leseland**, Vor dem Steintor 131.



Da gibt es 1000 gute Kinder- und Jugendbücher und jeden Freitag **BilderBuchKino**. ♦

BilderBuchKino
im Kinder- und Jugendbuchladen **LESELAND**
Vor dem Steintor 131

Juni 13 → Freitag, 7. Juni, 16 Uhr: "Onkel Tobí" Für Kinder ab 4 Jahren. Freitag, 14. Juni, 16 Uhr: → "Olivia & das große Geheimnis" Für Kinder ab 3 Jahren. Freitag, 21. Juni, 16 Uhr: → "Der Löwe u. der Hase" Für Kinder ab 4 Jahren. Freitag, 28. Juni, 16 Uhr: → "Der kleine Bär und sein kleines Boot" Für Kinder ab 2 Jahren.	Juli 13 → Freitag, 5. Juli, 16 Uhr: "Die neugierige kleine Hexe" Für Kinder ab 2,5 Jahren. Freitag, 12. Juli, 16 Uhr: → "Hast du Angst, fragte die Maus" Für Kinder ab 4 Jahren. Freitag, 19. Juli, 16 Uhr: → "Reim dich nett ins Bett" Für Kinder ab 2 Jahren. Freitag, 26. Juli, 16 Uhr: → "Papilios Welt" Für Kinder ab 3 Jahren.
--	--

 Diese und andere BilderBuchKino-Veranstaltungen können vormittags von Kindergruppen kostenlos gebucht werden.

Alle Veranstaltungen im Kinder- und Jugendbuchladen "Leseland"
Vor dem Steintor 131 / Telefon (0421) 685 82 76 / leseland1000@gmx.de
Geöffnet: Montag bis Freitag 11 bis 18 Uhr / Samstag 10 bis 15 Uhr

BilderBuchKino
im Kinder- und Jugendbuchladen **LESELAND**
Vor dem Steintor 131

August 13 → Freitag, 2. August, 16 Uhr: "Und außerdem sind Borsten schön" Für Kinder ab 3 Jahren. Freitag, 9. August, 16 Uhr: → "Mama Muh will rutschen" Für Kinder ab 3,5 Jahren. Freitag, 16. August, 16 Uhr: → "Armin" Für Kinder ab 2 Jahren. Freitag, 23. August, 16 Uhr: → "Die Schildkröte Mirakular" Für Kinder ab 2 Jahren. Freitag, 30. August, 16 Uhr: → "Eine Blattlaus wandert aus" Für Kinder ab 4 Jahren.	September 13 → Freitag, 6. September, 16 Uhr: "Ganz schön groß & ziemlich klein" Für Kinder ab 2 Jahren. Freitag, 13. September, 16 Uhr: → "Riese Rick macht sich schick" Für Kinder ab 3 Jahren. Freitag, 20. September, 16 Uhr: → "Lieselotte versteckt sich" Für Kinder ab 3 Jahren. Freitag, 27. September, 16 Uhr: → "Herr Eichhorn u. d. Mond" Für Kinder ab 4 Jahren.
--	--

 Diese und andere BilderBuchKino-Veranstaltungen können vormittags von Kindergruppen kostenlos gebucht werden.

Alle Veranstaltungen im Kinder- und Jugendbuchladen "Leseland"
Vor dem Steintor 131 / Telefon (0421) 685 82 76 / leseland1000@gmx.de
Geöffnet: Montag bis Freitag 11 bis 18 Uhr / Samstag 10 bis 15 Uhr

Großwerden im ersten Bremer Kinderladen

„Das kann man sich heute gar nicht mehr vorstellen!“

◆ Anne Loschky (SpielRäume) sprach mit Rotraud Schalipp

Anne Loschky: Du warst als Erzieherin in einem traditionellen Kindergarten tätig und hast dich dann für den Bremer Kinderladen interessiert und dort auch angefangen zu arbeiten. Was war für dich der offensichtlichste Unterschied?

Rotraud Schalipp: So richtig kann man sich das heute gar nicht mehr vorstellen. Wenn die Kinder nicht aufgeräumt hatten, was sie ja eigentlich nie taten, dann kamen sie morgens in das von ihnen veranstaltete Chaos vom Vortag. Ich sehe noch einzelne Kinder vor mir, die dann achtlos das Spielzeug hin- und hergeschoben haben und versuchten, etwas zu finden, was sie interessieren könnte. Man hatte damals die Idee, dass die Kinder aus sich heraus die Anregungen finden könnten, die sie voranbringen in ihrer Entwicklung und in ihrem Lernen. Regeln und Strukturen wie im traditionellen Kindergarten waren verpönt. Es ging ja um das ganz Andere, das Freie, das Antiautoritäre.

Konntest du dich da denn einfinden?

Als Erzieherin war ich im Auftrag der Eltern tätig. Es gab wöchentliche Elternabende, auf denen der Elterndienst festgelegt wurde; die Eltern haben auch geputzt und gekocht. Dann wurden Aus-

Rotraud Schalipp, Jahrgang 1944, hat als Erzieherin und Sozialpädagogin gearbeitet, war 1972 im Bremer Kinder-Centrum tätig. Sie hat zwei Kinder und drei Enkel und lebt seit 1970 in Bremen.



Wir sehnten uns alle nach einer anderen Art des Aufwachsens!

Flüge und Unternehmungen geplant. Aber das Hauptthema war immer wieder, wie man gegenüber den Kindern einen repressionsfreien Ton und Umgang finden kann. Also: Reglementierungen oder die Festlegung von bestimmten Strukturen durch die Erwachsenen waren verpönt. Ich habe dann doch versucht, mit den Kindern aufzuräumen, Raum und Platz für Ideen und das gemeinsame Spiel zu finden und - ehrlich gesagt - manchmal tat ich das dann mit schlechtem Gewissen, weil ich nicht wusste, ob das von den Eltern als richtig oder als falsch gewertet wurde. Es wurden auch Protokolle geführt (s.S.31), die das Geschehnis des Tages festhielten.

Hat das antiautoritäre Erziehungsprinzip denn funktioniert, ließ es sich in die Praxis umsetzen?

Ja und nein. Das soziale Miteinander der Kinder lief nicht immer gut. In dem freien Raum entstand unter den Kindern mitunter eine schreckliche Hackordnung. Und es mochte auch von den Eltern keiner so richtig Stellung nehmen, ob dieses Prinzip auch zu Hause durchgehalten wurde. Ich gehe davon aus, dass zu Hause das Eine oder Andere doch von den Eltern bestimmt und durchgesetzt wurde. Aber die Kinder, vor allem die, die ich als sehr gefestigt und sozial erlebt habe, haben von diesem offenen Rahmen profitiert.

Dann haben die Eltern aber daran geglaubt, dass sie etwas Gutes und Richtiges für die Kinder machen?

Ja bestimmt! Im Nachhinein erlebe ich sie als in ihrem Dogma gefangen. Viele von uns haben persönlich unter den vielen Begrenzungen in der Erziehung unserer Eltern gelitten. Wir sehnten uns alle nach einer anderen Art des Aufwachsens und Gesehenwerdens für unsere Kinder und das Modell der Antiautoritären Erziehung legte ja nahe, dass - so erzogen - eine andere Person und Persönlichkeit heranwachsen könne. Aber das war eine sehr abstrakte Diskussion. Ich glaube, die Elternabende waren für die Eltern wichtiger, als dass da was Brauchbares für den pädagogischen Alltag 'rum gekommen wäre.

Aber war das nicht auch ein lebendiges Chaos?

Ja, das war es auch. Diese Art, den Alltag so frei zu gestalten, gab uns natürlich großen Raum, mit den Kindern gemeinsam kreativ zu werden, auf Entdeckungstour zu gehen. Wir haben viele Unternehmungen gemacht, aus gefundenen Materialien Dinge gestaltet, einfach draußen gespielt, sind zusammen mit den Kindern verreist. Meine Kinder schwärmen heute noch von den Reisen, von der Nähe, die zwischen uns allen entstanden ist. Du musst Dir vorstellen, die Kinder waren in ihrem Tatendrang, mit ihren Fragen, mit ihren Vorstellungen, ihrer Neugier praktisch immer willkommen.

Doch auch eine Art Idylle?

Bestimmt! Kinder waren immer willkommen, sie haben angefangen, bei den anderen Familien zu übernachten, man war sich sicher, dass sie es bei den anderen gut haben. Und für die eigene Familie stellte auch der Besuch der anderen Kinder eine Bereicherung dar. Wir alle haben bestimmt viel Neues dazu gewonnen! So vieles, was heute selbstverständlich ist im Umgang mit Kindern, war damals neu: ihnen zuzuhören, sie um ihre

Ansicht zu fragen, ihren Ideen Raum zu geben. Was wurden in dieser Zeit Lieder für Kinder erfunden und geschrieben, die heute fast in jedem Kinderzimmer zu finden sind. Freche, optimistische Lieder, die in die Welt der Kinder passten.

Und doch bist du nicht lange geblieben?

Ja, gerade wir Frauen im Kinderladen haben in dieser Zeit viel Selbstbewusstsein entwickelt. Es ging um die Gestaltung des familiären Lebens überhaupt, um das Recht der Frauen, erwerbstätig zu sein usw. Und so wurde auch in mir der Wunsch geweckt, mich weiter auszubilden. Ich habe das Abitur nachgeholt, Dipl.-Sozialpädagogik studiert und wenige Jahre später eine Zusatzausbildung zur systemischen Familientherapeutin gemacht. In diesem Beruf war ich dann bis zur Verrückung tätig.

Würdest du sagen, das waren wichtige Schritte, die damals mit der Kinderladenbewegung gegangen wurden?

Absolut! Es wurden wichtige Impulse gesetzt. Aber es wurde auch vieles, was Kinder brauchen, übergangen. Insofern war es auch schon in gewisser Weise ein Experiment und es war eine Übergangszeit, ja nicht nur für mich, auch die Kinderladenbewegung hat sich verändert und weiter entwickelt. Dazu müsste man die Kinder von damals befragen. Und die erinnern sich an das Schöne, das Abenteuer. Vielleicht haben einige sich schwer getan, dann in ihrem weiteren Leben mit Leistungsanforderungen zurecht zu kommen. Aber die Lehrerin damals, die eine größere Gruppe unserer Kinder zusammen in eine Klasse genommen hat, meinte, es seien ganz normale Kinder. ♦

"Da wurde enorm viel etabliert, gerade, was die pädagogischen Konzepte angeht, die wir heute für selbstverständlich nehmen und auf deren Welle ganz gemütlich eigentlich immer noch dahin schwappen" (Jörn Weber in einem Film über Bremens ältestem (noch bestehenden) Kinderladen (in: buten un binnen 4.2.2013).

Bremer Kinder-Centrum

Am 24.6.1969 wurde der erste Bremer Kinderladen, das Bremer Kinder-Centrum, gegründet und am 1.3.1970 ging es los mit 12 Mädchen und 8 Jungen zwischen zweieinhalb und fünf Jahren, betreut durch zwei Fachkräfte. Die Gemeinnützigkeit des Vereins war anerkannt und die AWO hat das BKC als korporatives Mitglied aufgenommen - Vorbedingung für eine staatliche Förderung.

Auszug aus:

Peter Kuckuk: Entstehung und Entwicklung des „Bremer Kinder-Centrums“ (BKC): Kinder- oder Elternladen? In: Anno dunne-mals: '68 in Bremen O. Dinné, J. Grünwaldt, P. Kuckuk (Hg.) (1998), S.367-378

"Die theoretische Ausgangsposition des Initiativkreises war folgende:

„Die herrschenden Ideologien in der Gesellschaft, die von den Erziehern übernommen worden sind, werden in den Kindergärten weitergegeben. Das Ergebnis ist, daß dem Kind Gehorsam, Unterwerfungswille und Eigentums-Bewußtsein beigebracht werden. Hier werden also die Voraussetzungen dafür geschaffen, daß die angepaßten Bürger der Zukunft das Arrangement von Herrschaft und Unterwerfung nicht antasten. Auch moderne Methoden der Didaktik haben an diesem Ergebnis nicht zu rütteln vermocht. So ergibt sich aus der Misere unserer Kindergärten und der gleichzeitigen Notwendigkeit der Unterbringung der Kinder, daß wir einen neuen Kindergarten mit neuen Prinzipien der Erziehung brauchen.“

Die Verfasser des Papiers schlußfolgerten, daß ein neues Erziehungskonzept einer repressionsfreien Erziehung zur Entfaltung und Emanzipation nicht im einfachen Gewährenlassen bestehen könne. Erstrebt wurde vielmehr eine partnerschaftliche Erziehung, die sich mit den Kindern argumentativ auseinandersetzen sollte.“ (S.367)

Ideologische Versatzstücke im Überbau der Elterngruppe (Bremer Kinder-Centrum, 1970)

»Die Figur des Osterhasen (ist) vollständig abzulehnen«

♦ Fundsache aus: 68 anno dunnemals in Bremen *)

Hatte bereits bei dem Wochenendtreffen in Heidberg eine Diskussion über die Rolle des Weihnachtsfestes stattgefunden, so stand bald die Diskussion über Feste grundsätzlich, insbesondere über das bevorstehende Osterfest, an. Im Protokoll heißt es dazu: »Der **Osterhase** wird als Eierbringer dargestellt. (...) Wegen der Lüge, die also den Kindern über die Funktion des Hasen aufgetischt wird, ist die Figur des Osterhasen vollständig abzulehnen (...) Die Vorbereitung auf Feste ist Teil der autoritären Erziehung: die Kinder werden in der Erwartung gehalten, daß sie etwas geschenkt bekommen, wenn sie »artig« sind, sich also unterdrücken lassen. Das Fest selbst bringt dann eine kurzzeitige Entlastung von der allgemeinen Unterdrückung. Wir können nur dann repressionsfrei erziehen, wenn wir nicht den institutionalisierten Mechanismus benutzen. Also: Keine Ostervorbereitung im Kindergarten.« (23)

»Der »Weser-Kurier« berichtete unter dem Titel »Ohne Osterhase und ohne Repression« über diese Diskussion: »Totschweigen oder verstecken, bemalen oder nur bei zufälligem Draufstoßen erwähnen – das war die Frage. Etwa die Hälfte der Eltern war entschlossen, daheim keine Ostereier ins Nest zu legen. Allgemein wurde empfohlen, das Problem Osterei im Kindergarten gar nicht zu erwähnen.« (24) Auch die Frage, ob im Kindergarten der Geburtstag der Kinder gefeiert werden solle, wurde diskutiert und mehrheitlich bejaht. (25)

Eine andere Elternversammlung beschäftigte sich mit der Frage der **Musikerziehung** im BKC, wie man annehmen könnte, einem vor-

nehmlich didaktischen Problem. Aber nein, es war eine Frage der Ideologie! Mit Liedersingen sei es nicht getan, zumal die »richtigen Texte« fehlten. Ein Vater schlug den Bau von Instrumenten, z. B. Zigarrenkisten mit Gummibändern und einfachen Blasinstrumenten, vor. Er wollte den Text von Liedern von der Melodieerzeugung trennen. Das unkritische »kindliche« Einlernen von irgendwelchen Liedern führe bloß dazu, »später genauso unpolitisch zu sein, kritisches Bewußtsein wird dann nie erzeugt.« Komplizierter war ein anderer Standpunkt, den das Protokoll nur mit einer doppelten Negation wiederzugeben vermag: »Eike ist dagegen, nichts zu machen. Der Wunsch, den Kindern bloß Bewegungsglück und Fröhlichkeit zu geben, ist zu ätherisch.« (26) Die Diskussion endete schließlich mit der Annahme des Vorschlages, ein in »b:e« rezensiertes Buch zu diesem Thema anzuschaffen und in einer AG zu besprechen. (27)

Ein Projekt-Vorschlag zum Thema »**Eisenbahn**«, auf sieben Tage angelegt, mit Rollenspielen, einer richtigen Eisenbahnfahrt, dem Einsatz von Landkarten usw., sah für den letzten Tag vor, die »Bedeutung der Eisenbahn für den Verlauf der sozialistischen Revolution« zu behandeln: »Die Inbesitznahme der Eisenbahn durch die revolutionären Massen ist eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen der Revolution, da sozialistische Kader nur so in größerer Menge ungehindert in Brennpunkten des Geschehens eingreifen können. Die Inbesitznahme der Eisenbahn durch die revolutionären Massen behindert in hohem Maße die Mobilität reaktionärer Armeeteile. Erst die Übernahme der Eisenbahn in den Volksbesitz

garantiert eine kostenlose Beförderung der Bevölkerung (Nulltarif!). Die Förderung des Fahrens mit der Eisenbahn fördert während der ersten Aufbauphase des Sozialismus die Kommunikation zwischen den Menschen und führt zu häufigeren Gemeinschaftserlebnissen. Eine noch stärkere Entwicklung des Individualismus durch das Autofahren allein wird verhindert. Durch den Ausbau und die kostenlose Benutzung der Eisenbahn wird der Wert des Hauptkonsumgutes Auto herabgesetzt. Ein schwerer Schlag für die Bourgeoisie.« (28)



(23) Protokoll der Info-Veranstaltung für die Presse am 16.3.1970 / (24) Weser-Kurier v. 18.3.1970 / (25) Protokoll der Elternversammlung v. 6.4.1970 / (26) Protokoll der Elternversammlung v. 12.7.1971 / (27) Ebd. / (28) Projekt-Vorschlag: Bereich der Eisenbahn, wahrscheinlich von der Kindergärtnerin Maria Timmann

*) Auszug aus: Peter Kuckuk: *Entstehung und Entwicklung des Bremer Kinder-Centrums (BKC): Kinder- oder Elternladen?* S. 373-374 in: 68 anno dunnemals in Bremen, Hrsg. Olaf Dinné, Jochen Grünwaldt, Peter Kuckuk, WMIT-Druck-u. Verlags-GmbH, 1998

Die Entwicklung der Kitas von Elternvereinen (1994 – 2013)

Bremer Elternvereine – eine Zeitreise

◆ Herbert E. Förster

Die Anfrage, einen Artikel über die Entwicklung der Kindertageseinrichtungen der Elternvereine in Bremen zu schreiben, regte mich an, in Dokumenten aus der Vergangenheit zu suchen, wie wir uns „früher“ die Zukunft vorstellten. Mit einem SpielRäume-Artikel über ein Seminar aus dem Jahr 1994 wurde ich fündig: „Eltern-Kind-Gruppen suchen Orientierung in einer Zukunftswerkstatt – Anlaß und Bericht zu einem ungewöhnlichen Seminar“.

*Folgendes Schreibexperiment soll zur Gegenüberstellung von Vergangenheit und Gegenwart führen. Teile des **Originaltextes aus 1994** werden ergänzt durch den Blick auf die **heutige Situation** der Elternvereine. Hilfreich dafür ist eine **Erhebung**, die Ende 2012 die Soziologiestudentin Wibke Hansen für unsere Beratungsstelle über die Rahmenbedingungen der Kitas von Elternvereinen durchführte.*

1 1994

Eltern-Kind-Gruppen bilden im Vergleich zu öffentlichen Kindertagesheimen eine auf Elterninitiativen gegründete Form der Kinderbetreuungsarbeit. Zweitkraft, Vertretung, Kochen, Putzen, Verwaltung, Konzeptionieren, Renovieren – die Eltern betreiben die selbstorganisierten Einrichtungen wie Manager von Non-Profit-Betrieben: sie sind für alles zuständig. Theoretisch klingt das wunderbar: Eltern organisieren die außerfamiliäre Erziehung, sozusagen den ersten

*Herbert E. Förster ist Fachberater, Beratungsstelle für Kindertageseinrichtungen der Elternvereine, Paritätische Gesellschaft für soziale Dienste Bremen gGmbH
Mail: h.foerster@paritaet-bremen.de*



Zukunftsideen von vor 20 Jahren... und heute?

Schritt ihrer Kinder in den erweiterten Lebensraum, eigenverantwortlich mit. Das ermöglicht ihnen, all ihre Kenntnisse über die Bedürfnisse ihrer Kinder in die Gestaltung des neuen Lebensraumes einzubringen, dazu noch Verantwortung zu übernehmen und inhaltlich wie emotional im Erfahrungsprozeß Elterninitiative dazuzulernen.

Ein Blick in die Praxis der Eltern-Kind-Gruppen ernüchtert allerdings: der größte Teil des kollektiven Engagements wird von Geldsorgen aufgesogen. Die Zuschüsse sind zu gering, infolgedessen die Beiträge zu hoch. Vielleicht könnte der Anteil der Eigenleistung der Eltern noch gesteigert werden? - Aber wo bleibt dann die Zeit für die privaten und/oder beruflichen Interessen und Verpflichtungen, die Eltern (neben anderen Gründen auch) dazu bewegt haben, ihr Kind in eine Tagesbetreuungseinrichtung zu geben? Bei aller Liebe zur Elterninitiative sollte vielleicht doch der Versuch gestartet werden, einen preisgünstigeren und servicefreundlicheren Kindertagesheimplatz zu bekommen? - fragen sich immer wieder Initiativen-müde Eltern.

2013

Vorweg die wichtigste Änderung seit 1994: die Bezeichnung „Eltern-Kind-Gruppen“ ist out! Denn es handelt sich nicht um ein Kita-ähnliches Angebot oder Spielkreise, sondern um Kindertageseinrichtungen. Wir sprechen heute von Kindertageseinrichtungen der Elternvereine.

Die Grundidee ist geblieben. In der Regel sind Eltern in Kitas von Elternvereinen einfach „näher dran“. Doch eins gibt es nicht mehr – Eltern übernehmen keine Zweitkraftfunktion mehr, wie es 1994 noch oft der Fall war. Dazu beigetragen hat die gesellschaftliche Entwicklung, die immer mehr Eltern (ob Paare oder Alleinerziehende) berufstätig sein lässt. Das Engagement in den Kitas konzentriert sich zunehmend auf die Vorstandstätigkeit im Verein und auf Dienste, die außerhalb der Betreuungszeit bzw. Berufstätigkeit der Eltern abgeleistet werden können.

Immer mehr Vereine nehmen Dienstleister in Anspruch, z.B. für Mahlzeiten, Hausreinigung, Finanzbuchhaltung, Personalsachbearbeitung, Arbeitssicherheit und -medizin, einfach zur Entlas-

tung der Eltern. Deutlich wird, dass sich das notwendige Engagement in Elternvereinen unterschiedlich und zwar in Bezug zur Größe der Kita entwickelt. Kleine Einrichtungen mit einer oder zwei Gruppen sind mehr auf das Engagement der Eltern angewiesen als große Einrichtungen mit drei und mehr Gruppen. So beträgt die durchschnittliche ehrenamtliche Mitarbeit der Eltern aktuell 129 Minuten pro Woche pro Kind in kleinen Einrichtungen, 42 Minuten pro Woche pro Kind in großen. Der Grund: in Einrichtungen mit drei und mehr Gruppen wird eine Leitungskraft bezuschusst. Das entlastet den Verein außerordentlich und sorgt zusätzlich für Beständigkeit.

Verändert hat sich auch die finanzielle Förderung der Kitas. Die Geldsorgen sind nicht mehr so drängend, da inzwischen die Einzelfallhilfesanträge der Wirtschaftliche Jugendhilfe den Eltern einen gestaffelten Elternbeitrag ermöglichen und die finanzielle Förderung der Kitas stetig angestiegen ist. Dennoch stellen wir am Lohnniveau der Fachkräfte fest, dass von den 226 befragten Mitarbeiter/innen nur 1 Prozent das Niveau des Tarifvertrags des öffentlichen Dienstes (TVöD) erreichen, 99 Prozent liegen unter Tarif; zum Beispiel erhalten nur 16 Prozent regelmäßig die Jahressonderzahlung (Weihnachtsgeld). Das politische Ziel, die Angleichung der finanziellen Ausstattung der Kitas an die der anderen (institutionell geförderten) Kita-Träger ist noch nicht erreicht.

Ziele wurden auch in dem Seminar 1994 erarbeitet, mit Hilfe der Methode Zukunftswerkstatt, die insbesondere durch den Zukunftsforscher Robert Jungk bekannt geworden ist. Sie gliedert sich in drei Phasen: Beschwerde- und Kritikphase, Phantasie- und Utopiephase und Verwirklichungs- und Praxisphase.

1994

An Kritik sparen die Teilnehmerinnen nicht. Die Initiativearbeit werde vor allem beeinträchtigt

durch ständige Finanznöte, Interesselosigkeit und mangelnde Identifikation vieler Eltern mit der Idee Eltern-Kind-Gruppen, Überlagerung organisatorischer Inhalte über pädagogische, ungleichmäßige Verteilung von Arbeit und Verantwortung auf die wenigen Engagierten, zunehmende Differenzen zwischen Erzieherinnen und Eltern wie auch Streitigkeiten unter den Eltern, die in die Einrichtung hineingetragen werden.

Vor die Aufgabe gestellt, diese Kritikpunkte in Wünsche umzuwidmen, formulieren die Teilnehmerinnen

- Eltern mögen sich gezielt für die Betreuungsform Eltern-Kind-Gruppen entscheiden und ihre Chance zur Mitgestaltung wahrnehmen,
- mit Einsicht und Freiwilligkeit sollen Eltern ihren Anteil an Arbeit und Verantwortung übernehmen,
- die daraus sich ergebende Partnerschaftlichkeit und höhere Effektivität soll pädagogischen Inhalten mehr Raum geben,
- Eltern und Erzieherinnen ergänzen sich in ihrer Zusammenarbeit, lernen mit und voneinander, bilden als Vorbilder ein Miteinander für die Kinder,
- Berater von "außen" sollen für die Lösung von festgefahrenen Situationen hinzugezogen werden.

Mit ihren Wunschlisten steigen die Teilnehmerinnen in die bewegendste Phase des Tages ein. Unter Anleitung des Co-Referenten, dem Mitarbeiter der Beratungsstelle für Eltern-Kind-Gruppen Herbert E. Förster, begeben sie sich auf eine Phantasiereise durch die Landschaft des unmöglich Möglichen. Geträumte Arbeitswelten entstehen vor geschlossenen Augen und werden wenig später in Bild und Farbe sichtbar für alle vorgestellt. Die Teilnehmerinnen stellen fest, daß sie in vielen ihrer bislang unausgesprochenen Träume übereinstimmen. Diese Gemeinsamkeit bildet nun die Motivation, die eigenen Zukunftsvisionen zu beschreiben.

Gilt nur noch die Frage zu klären, wie diese Visionen erreicht werden können. Hier setzen die Teilnehmerinnen einmütig auf die Politik der kleinen Schritte und planen, mit welchen sie in ihrer Initiative beginnen werden. Zum Beispiel wollen die Vorständlerinnen die Elternabende umgestalten, Erzieherinnen planen neue Spielinhalte ein, eine Mutter (Vereinsmitglied) entschließt sich zu mehr Beteiligung, Kinder sollen vermehrt in die Auswahl der Inhalte (Spiele) einbezogen werden, Eltern sollen Gelegenheit bekommen, ihre alten Kinderspiele auszupacken, Ruhepausen bekommen ihren Platz im Alltag der Viel-Engagierten, und anderes mehr.

Die Teilnehmerinnen sind sich einig: Eltern-Kind-Gruppen befinden sich unzweifelhaft in einer Übergangssituation. Die Ziele und Arbeitsweisen der Kinderladenbewegung aus den Spät-60ern sind teilweise überholt. Neue Visionen sind notwendig, um in Zeiten des gesellschaftlichen Wandels eine Orientierung zu finden, aus der neue Ziele für die Kinderbetreuung in Eltern-Kind-Gruppen entstehen können. Im Verlauf des Seminars fallen die Stichworte "Öffnung nach Außen", "Vernetzung mit anderen sozialen Einrichtungen im Stadtteil", "Inseldasein aufheben - Verbindungen herstellen". Die Teilnehmerinnen werden in ihren Initiativen erste Schritte umsetzen. Nach einem Vierteljahr, im Februar 1995, ist ein Treffen geplant, um jüngste Erfahrungen auszutauschen.

2013

Die Finanznöte quälen die Kitas der Elternvereine nicht mehr in dem Maße wie vor 20 Jahren. Die übrigen „Baustellen“ sind geblieben. Nur sprechen wir heute von Corporate Identity, Netzwerkarbeit, Partizipation und Selfcare (Gesundheitsfürsorge der Fachkräfte). Auch wage ich die These, dass sich die Kitas der Elternvereine immer noch

Fortsetzung auf Seite 53

Besuch im Schulmuseum Bremen

Eine spannende Zeitreise in die Vergangenheit

◆ Frauke Hellwig

Eine Schiefertafel – „damit habe ich auch noch Schreiben gelernt“ – dies hört man häufig von älteren Besuchern oder Besucherinnen im Schulmuseum. Persönliche Erinnerungen sind ein positiver Anknüpfungsmoment, wenn man im Museum Dinge „wieder“ entdeckt und im Kopf Assoziationen und Bilder aus der eigenen Vergangenheit entstehen, an die man schon lange nicht mehr gedacht hat. Man kommt miteinander darüber ins Gespräch. Besucher/innen und Mitarbeiter/innen, alle haben im Schulmuseum etwas gemeinsam: Sie teilen die Erinnerung an Schulzeit als eine persönliche eindrucksvolle Erfahrung.

Das Erinnerungsmoment „damit habe ich auch gespielt ... geschrieben... in solchen Bänken habe ich noch gegessen“ – erleben Kinder natürlich nicht. Die Ausstellungsstücke sind für sie unbekannte Dinge. Sie lernen mit den Objekten eine fremde Welt kennen. Aber trotzdem kennen sie das Thema sehr gut: Sie sind Experten der Schulwelt, wissen, was Schule heute ausmacht, setzen sich damit fast jeden Tag auseinander. Und sie haben noch nicht den verklärten Blick vieler Klassentreffen, der selbst das „Ohrenlangziehen“ durch den Lehrer zu „Döntjes“ macht.

*Frauke Hellwig leitet das Schulmuseum Bremen, Auf der Hohwisch 61-63
schulmuseum@bildung.bremen.de
Telefon: 421 696 233 - 0
www.schulmuseum-bremen.de
Mo, Di, Fr 9–14 / Mi, Do 9–16 Uhr*

Führungen und museumspädagogische Aktionen nach Vereinbarung



Eine meine Tintenfass ... einmal Schulkind sein um 1900

Was lernen Kinder auf einer „Zeitreise“?

Das Schulmuseum Bremen hat Programme zu verschiedenen Zeitschnitten, mit unterschiedlichen Themenzugängen entwickelt, die alle als Ausgangspunkt miteinander verbindet: Wie hat ein Kind in dieser Zeit gelebt, wie spiegelt sich die Kindheit in Schule und Alltag jener Zeit? Welches „Rüstzeug“ gab die Schule damals dem Kind an die Hand?

In der Grundschule sollen Kinder das erste Mal über Zeit reflektieren. Im Bildungsplan der Primarstufe ist für den Sachunterricht als Ziel vorgegeben:

„Die Schülerinnen und Schüler sollen Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft unterscheiden und lernen, sich in der Zeit zu orientieren sowie den eigenen Standort in der Welt zu bestimmen und ein Bewusstsein von der eigenen Identität auszubilden.“

Sie sollen im Unterricht die Veränderlichkeit der Zeit kennen lernen und ein Geschichtsverständnis ausbilden. Im Schulmuseum bietet sich hierfür eine greifbare Ebene: Klassenräume, Schreibgerät, ein Schulranzen – leicht lassen sich Vergleiche zwischen der Schule vor 100 Jahren und heute ziehen.

Die Kinder sind neugierig darauf, schon bei den historischen Einschulungsfotos in der Garderobe versuchen sie von selbst, ihre Lehrer, Eltern oder Großeltern mit den Fotos in Beziehung zu setzen. In der „Zeitreise“ für die Schulstufen 3 bis 5 sehen und hören die Kinder nicht nur etwas über die Schulzeit vor 100 Jahren – sie erleben sie auch durch ein Rollenspiel im historischen Klassenzimmer: Die Härte der Holzbank, die auswendig zu lernenden ermahrenden Sinnsprüche (zum Beispiel „Reinlichkeit sei meine Freude, sie ziert mehr als Gold und Seide.“), die Regeln der Schulordnung etc. vermitteln ei-

nen Eindruck, welchen Stellenwert Autorität und Gehorsam in der Kaiserzeit hatten, in einer alltäglichen Situation, von Kindesbeinen an. Beim Eintauchen in die Geschichte hilft ihnen im Schulmuseum der bekannte Erlebnisraum. – Durch ihr Expertentum können die Kinder auf unterschiedlichen Ebenen die Geschichte erfahren: Schule ist nicht immer gleich, sondern auch sie hat sich verändert. Sie bekommen eine Idee davon, was eine andere Zeit noch ausmacht: Vor 100 Jahren hatte man andere Erwartungen an Kinder. Sie nahmen eine andere Rolle im Sozialgefüge „Schule“ und in der Gesellschaft ein. Vor ihrem Erfahrungshintergrund lernen die Kinder etwas über Schule vor 100 Jahren. Auf diese Weise kann die Zeitreise ein Einstieg sein, die Gegenwart schärfer zu sehen und zu relativieren.

Wie fühlt sich das für Kinder heute an?

Eines der sicher erstaunlichen Ergebnisse, wenn man mit Grundschulkindern eine „Zeitreise“ in die disziplinierende, auf Gehorsam orientierte Schule der Kaiserzeit macht, ist: Immer wieder treffen wir Kinder, welche die im Rollenspiel geforderte Disziplin als positiv erleben. Es ist ruhiger im Klassenraum vor 100 Jahren, und der Unterrichtsstil wird auch als „streng, aber gerecht“ empfunden.

Hier können Kinder und Erwachsene etwas austauschen: Ist der Unterricht heute zu unruhig oder unübersichtlich für einige Kinder, während sich die Erwachsenen nicht vorstellen können, was am Erziehungsstil der Kaiserzeit positiv sein sollte? Alle Kinder erleben sicher, wie anstrengend der Unterricht mit Disziplin und gleichförmiger Ausrichtung ist – das Stillsitzen auf den geraden und auf den Lehrer ausgerichteten Holzbänken, das Sprechen nur nach Aufforderung, die angestrebte Gleichförmigkeit wird schnell als anstrengend erlebt – dies wird nicht nur artikuliert, sondern zeigt sich auch in der Schwierigkeit, das Rollenspiel

durchzuhalten – wieder heißt es „Grade sitzen, Ohren spitzen, Hände falten“ und vor allen Dingen „Schnabel halten“ nicht zu vergessen.



Auch Lehrkräfte artikulieren nach dem Rollenspiel das Thema Disziplin in der Gruppe heute. Nach einem Rollenspiel mit 20 bis 30 Kindern können wir uns lebhaft vorstellen, wie die Anstrengung steigt, wenn wir die Sollklassenstärke von 50 Kindern wie um 1900 hätten. Der Vergleich kommt automatisch: Schon befinden wir uns mitten in der Reflexion über die Notwendigkeit von Disziplin und Grenzen und über die Anforderung, dem und der einzelnen gerecht zu werden, Kindern Freiraum zu geben, der Rolle der Schule im Erziehungsprozess.

Dies erleben wir nicht nur als „Fräulein Lehrerin“ im Rollenspiel, dies ist eine gemeinsame Erfahrung mit Schulklassen aller Alterstufen. Deshalb eignet sich die Auseinandersetzung mit Schule in der Kaiserzeit als Thema nicht nur für eine erste „Zeitreise“ von Schülern und Schülerinnen, sondern ebenso für eine Unterrichtseinheit zur Schulgeschichte in höheren Altersstufen. Die Jugendlichen können im historischen Klassenraum erfahren, welche Erziehungsziele die Schule in der Kaiserzeit ausformte und wie einfache Dinge wie Mobiliar etc. diesen Ansprüchen entsprechen.

Spannend ist z.B. auch eine Veranstaltung mit Lehramtsstudenten des Faches Geografie, die als Erstsemester das Schul-

museum besuchen. Sie sollen unter anderem auf der Schiefertafel die ehemals deutschen Kolonien in Afrika zeichnend verorten.

Die dabei stattfindende Auseinandersetzung mit dem Weltbild der Kaiserzeit kann zugleich die deutsch-afrikanische Beziehungsgeschichte thematisieren und den kritischen Blick auf scheinbar neutrale Wissensvermittlung in Unterrichtsfächern wie Geografie schärfen.

Was ist Propaganda?

In der Abteilung „Bremer Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus“ wird der Blick nicht allein auf die Veränderlichkeit von Schule gerichtet. Mit der Frage „Wie haben Kinder und Jugendliche den Nationalsozialismus erlebt?“ steht im Fokus, wie Kinder manipuliert wurden und was Propaganda ausmacht.

In dieser Abteilung erfahren die Schulklassen nicht in erster Linie die Faktenebene von Gesetzen, Institutionen und Herrschaftsinstrumenten. Was haben Kinder in deinem Alter im Nationalsozialismus erlebt? Das ist die Perspektive, die in der Ausstellung den Blick öffnen soll für den Alltag von Manipulation, für ein System, das wirbt und unterdrückt. Wie konnte es passieren, dass Kinder begeistert waren von HJ-Uniformen und Wettkämpfen, von Massenaufmärschen und Drill? Was heißt Propaganda konkret?

Alle Schüler und Schülerinnen kommen mit Wissen über den

Nationalsozialismus ins Schulmuseum. Auf manche, so scheint es zumindest oberflächlich, übt vor allem das Hakenkreuz als „verbotenes Symbol“ einen Reiz aus. Viele haben bereits Kinderbücher zum Thema gelesen. Die Kinder und Jugendlichen haben oft schon etwas über Ausgrenzung und Verfolgung gehört. Gleichzeitig sind ihre Vorstellungen von „den Nationalsozialisten“ meistens sehr verschwommen.

che nach 1933 beeinflusst werden konnten, kann ich darüber reflektieren, wie Ideologie greift, welche „unscheinbaren“, oft auf den ersten Blick kleinen, "harmlosen" Änderungen in Schule und Alltag das Weltbild verschieben und unsere Sicht auf die Dinge manipulieren.

Diese Reflexion, die Relativierung der eigenen Position durch den Blick auf ein "wie es war",



Was für einen Stundenplan hatten Schulkinder in der NS-Zeit? Das Thema Nationalsozialismus wird heruntergebrochen auf den Alltag von Bremer Kindern

In der Ausstellung ist ein Stundenplan abgebildet – auch hier zeigt sich, dass die Vergleichbarkeit einen Zugang ermöglicht. Viele Schüler stehen vor dem Stundenplan und klären – was war damals anders? Schulbücher, Gesellschaftsspiele etc. dienen als Quellen, in denen man blättern kann. Kinderzeichnungen vermitteln, was Kinder lernten und aufnahmen – das Thema Nationalsozialismus wird heruntergebrochen auf den Alltag von Bremer Kindern. Dies ermöglicht nicht nur einen konkreteren Zugang für viele Schüler und Schülerinnen – es macht die abstrakten Begriffe „Ideologie“, „Propaganda“ konkret.

Immer gibt es eine Verbindung zur aktuellen Zeit

Wenn ich die Schule vor 100 Jahren kennenlerne, kann mich das zum Nachdenken anregen, wie ich mir Schule heute wünsche. Wenn ich zu verstehen lerne, wie Kinder und Jugendli-

che es sich entwickelt hat, „wie es auch sein könnte“, ist das Wesentliche, was Kinder und Erwachsene gemeinsam erleben und mitnehmen können bei einer „Zeitreise“ – nicht nur, aber auch sehr gut durch Schulgeschichte.

Schulmuseum Bremen

Auf der Howisch 61-63
Tel. 0421 696 – 0
Mail: schulmuseum@bildung.bremen.de

www.schulmuseum-bremen.de

Öffnungszeiten:

Mo, Di, Fr. 9 – 14, Mi, Do 9-16

Museumspädagogik

für Schulklassen, Kitas und andere Gruppen:

Mo – Fr, ab 8:30 Uhr

Bitte anmelden!

Führungen und Aktionen nach Vereinbarung

Hunger – Demokratie – Rock ´n´ Roll

Bremer Schülerinnen und Schüler erforschen im Gespräch mit Zeitzeugen Nachkriegszeit und Neubeginn

Mit unserem neuen Projekt „Hunger – Demokratie – Rock ´n´ Roll“ möchte das Schulmuseum die jungen Schulexpertinnen und Schulexperten zu einem gemeinsamen Forschungsprojekt einladen. Wir wollen Schulklassen dazu anregen, mit uns die Nachkriegszeit zu erforschen.



Kinder können im Gespräch mit Zeitzeugen erfahren, dass Geschichte auch etwas Persönliches ist. Dabei erleben sie ihre Großeltern und Senioren vielleicht aus einer neuen Perspektive. Sie können erfahren, dass Geschichte von Personen geformt wird. Gerade in der Auseinandersetzung mit der Nachkriegsgeschichte kann der Blick zurück auch ein neuer Blick auf die Gegenwart sein – auf das nach dem Krieg Geleistete, auf die historisch gewachsene Ausformung unserer heutigen Ideale von Erziehung und Bildung. Es kann die Selbstverständlichkeit des Heute relativieren - „wo kommen wir her, wo wollen wir hin“ bleibt eine spannende Frage, die Kinder mit der Eltern- und Großelterngeneration diskutieren können.

Wenn Sie Interesse an unserem Projekt haben, finden Sie eine Projektskizze u.a. Hinweise auf unserer Homepage:

www.schulmuseum-bremen.de

Wir würden uns freuen!

„Wann fahren wir ins Schullandheim?“

Ein reform-pädagogisches Erbe im Umbruch



◆ Holger Schröder

Die Frage: „Wann fahren wir ins Schullandheim?“ war eine der ersten, die ich als frischgebackener Klassenlehrer in Bremen von meinen Schülern zu hören bekam. Zunächst habe ich die Formulierung synonym zu „Wann gehen wir auf Klassenfahrt?“ verstanden, wurde aber von der Klasse schnell belehrt, dass ein Schullandheim offensichtlich der Ort ist, an den eine Bremer Schulklasse grundsätzlich auf Klassenfahrt fährt. Im Jahre 2001 war mir die Einrichtung „Schullandheim“ gänzlich unbekannt und ich denke, dass es vielen, zumal jüngeren Lehrem, heute noch ähnlich gehen wird. Vier Jahre später fand ich mich dann im Vorstand eines Schullandheimvereines wieder, da unsere Schule das Heim in Badenstedt für einen Euro vom Vorgängerverein übernehmen konnte. Die Idee, dass eine Schule einen eigenen außerschulischen Lernort betreiben und gestalten könnte, fand ich bestechend, um dort eigene unterrichtliche Ansätze verfolgen zu können. Da sich im Kollegium niemand fand, der den 2. Vorsitz übernehmen wollte, sagte ich kurzerhand zu, allerdings ohne die geringste Ahnung zu haben, was mich tatsächlich erwarten würde.

Zunächst einmal fand ich es bemerkenswert, dass ein Haus, welches sich Bremer Schullandheim nennt, nicht durch die senatorische Behörde

verwaltet wird, sondern einem gemeinnützigen Verein gehört und von diesem auch allein verantwortlich betrieben wird.

Der Vorgängerverein des Heimes, angesiedelt an der Grundschule Delfter Straße, sah sich aufgrund des Alters seiner Mitglieder nämlich nicht länger in der Lage, das Heim zu bewirtschaften. Der 1. Vorsitzende hatte das Pensionsalter erreicht und sein Nachfolger als Schulleiter hatte kein Interesse, sich die zusätzliche Arbeit, welche ein Landheim mit sich bringt, auf die Schultern zu laden.

Dass hiermit ein grundsätzliches Problem der Schullandheimbewegung nicht nur in Bremen, sondern bundesweit, dafür sorgte, dass unser neugegründeter Schullandheimverein in den Besitz des Hauses kommen konnte, war mir zum Zeitpunkt der ersten Besichtigung von Heim und Gelände genau so wenig bewusst, wie die Tatsache, dass in Bremen ein Landesverband aller Bremer Schullandheime existierte, der die Gesamtheit der Heime nach außen vertritt und die Fördermittel der Senatorin für Bildung nach Dringlichkeit an die einzelnen Heime verteilt.

Zunächst einmal sah ich nur die ungeheuren Möglichkeiten, die sich durch die Lage des Hauses an der Grenze von Geest und Marsch und der Vielgestaltigkeit der Landschaft – Wald, Heide, Moor, Bachlauf sowie Acker- und Grünland – für den Unterricht außerhalb der Schule ergeben würden.

Die reformpädagogischen Ansätze der Anschauungs- und Erlebnispädagogik

Dass diese Möglichkeiten die Anlage von außerschulischen Lernorten im ländlichen Raum bereits kurz nach der Wende zum 20. Jahrhundert initiiert hatten, war zwar nur ein Aspekt der damals entstandenen Schullandheimbewegung, für meine Motivation aber zunächst einmal völlig ausreichend.

Die Reformpädagogen wollten nach 1918 über eine veränderte Bildungstheorie und Lerntheorie zu einer veränderten Didaktik gelangen, die in einem handlungsorientierten Unterricht vor allem die Selbsttätigkeit der Schüler/innen in den Mittelpunkt stellt. So entstanden die reformpädagogischen Ansätze der Anschauungspädagogik und Erlebnispädagogik. Dies war auch eine Reaktion auf die negativen Auswirkungen der industriellen Umwälzungen der Jahrhundertwende.

Die damit verbundenen nachteiligen Auswirkungen auf das Leben der Menschen riefen in vielen Bereichen der Gesellschaft Protestbewegungen hervor, zum einen mit Ansätzen, die Gesellschaft als solche zu verändern, wie die sozialistische Arbeiterbewegung, zum anderen wurde nach Möglichkeiten gesucht, durch ein „Zurück zur Natur“ sich den industriellen Lebens- und Produktionsbedingungen zu entziehen. Die Wandervogelbewegung, die ihre roman-

Holger Schröder ist Lehrer und 1. Vorsitzender der AG Bremer Schullandheime e.V.
E-Mail: kerbtier@nord-com.net
www.bremer-schullandheime.de

tisierenden geistigen Ursprünge noch im 19. Jahrhundert hatte, kann hier stellvertretend für andere, weniger bekannte Bewegungen stehen, denen allen gemeinsam war, sich dem wilhelminischen Autoritätsgeist zu entziehen und der bürgerlichen Doppelmoral zu entkommen. Insbesondere die Diskrepanz zwischen moralischem Urteil und dem konkreten egoistischen Verhalten der Elterngeneration spielte hier eine entscheidende Rolle.

Nach dem 1. Weltkrieg waren es insbesondere die aus diesen Bewegungen hervorgegangenen Junglehrer, welche ein neues, kameradschaftliches Verhältnis zu ihren Klassen anstrebten, das der preußischen Disziplinierung in den Schulen einen neuartigen pädagogischen Ansatz entgegenstellte.

Bereits 1912 richtete der Bremer Lehrer Dr. Gerd Holborn die noch heute bestehende „Gerdshütte“ im Bürsteler Wald bei Kirchseele ein. Dieser übte dadurch eine radikale Kritik an einer Schule, welche lediglich auf Wissensvermittlung und Kenntniserwerb abzielte und so eine einseitige Persönlichkeitsbildung der Schüler/innen verursachte, die allein dem Zweck diene, sich reibungslos in die bestehenden Gesellschaftsstrukturen einzufügen.

Entfaltung der ganzen Persönlichkeit

Der reformpädagogische Ansatz der so entstehenden Schullandheimbewegung hatte als Hauptanliegen, die Entfaltung der „ganzen Persönlichkeit“ zu erlauben, den Menschen in seiner „Ganzheit von Körper, Geist und Seele“ zu erfassen und zu erziehen sowie den jungen Menschen auf das Leben innerhalb einer Gemeinschaft vorzubereiten. Die Erziehung sollte dem Kinde gemäß, seiner Entwicklung angepasst, verlaufen; das Erziehungsziel war der „einfache, gesunde und natürliche Mensch.“ Die tägliche, praktische körperliche Betätigung im Schullandheim galt als notwendiger Ausgleich

zum verkopften Unterricht in der Schule.

Aus diesen Überlegungen entstand dann um 1925 die Landheimbewegung, in deren Hochphase einige Heime allein durch Spenden und ehrenamtliche Arbeit von Eltern und Lehrern erbaut wurden. Es fand also eine regelrechte Gründungswelle von Schullandheimen in ganz Deutschland statt, wobei Bremen eine herausragende Stellung einnahm: 13 Schullandheime wurden z.T. in Eigenarbeit von Eltern, Lehrern und Schülern allein im Bremer Umland errichtet bzw. eingerichtet.



Boysday, 5. Klasse, SLH Badenstedt

Heute, im Zeitalter der digitalen Realitäten, erscheint eine Rückführung zu den tatsächlichen Lebensgrundlagen des Menschen umso dringlicher. Die Fahrt ins Landheim kann hier in jedem Falle mehr leisten, als der Aufenthalt in Schloss Dankern oder die Abschlussfahrt nach Calella, zumal sich die Inhalte von Landheimfahrten konkret an die schulische und private Lebenswirklichkeit der Schüler/innen anbinden können. Die unmittelbare und selbständige Auseinandersetzung mit den Dingen im Sinne eines natürlichen Lernprozesses aus Beobachten, Erforschen, Erfragen und Erkennen wird hier ermöglicht und gefördert.

Das ganztägige Miteinander, das Spielen und Arbeiten in Gruppen, die Zimmergemeinschaft, in der man lebt, ergeben vielfältige Ansätze zur Kommunikation und Interaktion. Schullandheime bieten deshalb im Vergleich zum schulischen Alltag vielfältigere Übungsfelder für eine Sozialerziehung.

Ein Aufenthalt im Schullandheim bedeutet in erster Linie Realbegegnung und ist nicht zuletzt deswegen geeignet für die Arbeit an Umweltthemen, wie „Ernährung“ oder „Biogas und Maisanbau“. Durch die in der Umgebung unserer Heime reichlich vorhan-

denen Hügelgräber und vorgeschichtlichen Siedlungsstätten kann auch das Thema „Steinzeit“ problemlos in den Landheimaufenthalt integriert werden.

Es findet gewissermaßen ein Lernen statt, welches sich aus den Erfordernissen und Gegebenheiten vor Ort selbst ergibt. Insbesondere Fahrten in die Heime Ristedt und Badenstedt, wo sich die Schüler/innen selbst bekochen müssen, stellen hierbei Herausforderungen dar, an denen sowohl der Einzelne als auch die Gruppe wachsen kann. Selbst „verhaltensoriginelle“ Schüler/innen, die im Unterricht häufig als Belastung empfunden werden,

können sich hier von einer anderen, oft un vermuteten Seite zeigen.



*Herausforderung:
sich selbst bekochen*

Der Trend geht zu Pauschalreisen „all inclusive“ mit Eventcharakter

Die zunehmende Konsumorientierung der Gesellschaft und die damit einhergehende Änderung der Mentalität zeigt sich seit längerem auch im Jugend- und Klassenfahrtenbereich: Die verantwortlichen Lehrer/innen buchen fertige Programme, vom Anbieter durchgeplante Aufenthalte, die sich im Allgemeinen an den Bedürfnissen der Schüler/innen orientieren sollen. Den Bedürfnissen der Lehrer/innen wird entsprochen, indem die Planung, Vorbereitung und Durchführung einer Kurs-/Klassenfahrt weitestgehend in die Hände eines Dienstleisters gelegt werden. Eine solche Fahrt fällt aus dem Bedeutungszusammenhang „Schule“, also im Sinne von Bildung und Erziehung heraus und erhält den Charakter einer Urlaubsreise.

War eine Fahrt ins Weserbergland oder auf die Zevener Geest damals noch eine Attraktion, wird heute oft nach Reisezielen verlangt, die vorgeblich einen stärkeren Eventcharakter versprechen.

Veränderte Konzepte gefragt

Die Bremer Landheime als alternativer schulischer Lernort erfordern von den Lehrer/innen einen höheren Arbeitseinsatz, der vor dem Hintergrund gestiegener Belastungen von immer weniger Kolleg/innen geleistet werden kann. Aus diesem Grund werden

sich auch die Bremer Schullandheime konzeptionell neu aufstellen müssen.

10 Bremer Schullandheime laden heute noch dazu ein, dem Klassenzimmer den Rücken zuzuwenden, zumindest für einige Zeit. Alle verbliebenen Häuser liegen im Bremer Umland (Badenstedt, Bokel, „Haus am weißen Berge“ in Cluvenhagen, Dötlingen, Gerdshütte, „Naturerlebnishaus am Buchenholz“ in Hepstedt, Ristedt, die Dreptefarm und das Haus am Paschberg, letztere beide in Wulsbüttel, sowie das Heim „Verdener Brunnen“. Geführt werden sie, wie bereits erwähnt, von gemeinnützigen Vereinen, deren Vorstände von ehrenamtlichen Lehrkräften sowie engagierten Eltern oder Pensionären gebildet werden.

Damit ist das Dilemma der Schullandheimbewegung allerdings bereits angedeutet. Die 10 noch vorhandenen Heime sind der verbliebene Rest von ehemals 25 Bremer Schullandheimen, die noch 1969 existierten. Die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen und Ansprüche, die sich im Niedergang des Ehrenamtes auch in anderen Bereichen zeigen, machen auch vor den Schullandheimen nicht halt.



Einhergehend damit hat sich in den Kollegien der Schulen in den vergangenen Jahren zunehmend das Verhalten bei Klassenfahrten verändert: War es bis in die 80er Jahre üblich, achttägige Schullandheimaufenthalte (von Montag

bis Montag) in Bremer Schullandheimen durchzuführen, ist der heutige Trend eindeutig zu Kurzfahrten mit zwei bis vier Übernachtungen zu verzeichnen. Gleichzeitig möchten viele Kolleg/innen die eigene Belastung während einer Klassenfahrt reduzieren und buchen bei Anbietern, die ihnen die Kinder „abnehmen“, - kostenintensive erlebnispädagogische Pakete mit Hochseilgärten, Kletterkursen oder Kompassläufen verzeichnen erhebliche Zuwachsraten.

Die Bremer Schullandheime wollen diesen veränderten Ansprüchen begegnen: viele Schullandheime bieten für kleines Geld zusätzliche Angebote an, die thematisch zur geografischen Lage des Schullandheimes passen: Besuche beim Imker, auf dem Bauernhof, Walderlebnisse mit dem Förster, aber auch die persönliche Beratung der Kollegen, wie sie ihren Aufenthalt gestalten können, gehören neben den genannten Möglichkeiten zum Angebot.

Dennoch bleibt die Schullandheimbewegung ihrem Anspruch verbunden, dass dieser schülerergänzende, beziehungsweise außerschulische Lernort, zum intensiven Miteinander zwischen Lehrkraft und Schülerschaft

beitragen soll: Wohnen, Lernen, Arbeiten und Freizeit werden hier miteinander verbunden und intensiv erlebt. Insofern lebt das reformpädagogische Erbe auch in den verbliebenen Schullandheimen noch fort. ♦

Schulfahrten und Exkursionen in Bremer Schullandheime

Mit der zum Schuljahr 2010/2011 verbindlich gewordenen „**Richtlinie über Schulfahrten und Exkursionen**“ (v. 1. März 2009) hat das Land Bremen ein Zeichen gegen den Dienstleistungstrend gesetzt:

Klassenfahrten und Schullandheimaufenthalte der Stufen 1 bis 6 dürfen nur im begründeten Ausnahmefall in andere Häuser als in die Bremer Schullandheime durchgeführt werden.



Die Bremer Lehrerschaft wird mit dieser Festlegung in den Richtlinien auch an die Verantwortung erinnert, diese **Errungenschaft aus der reformpädagogischen Bewegung** weiterhin intensiv zu nutzen und zu entwickeln und somit den Erhalt dieser traditionell beliebten Klassenfahrtziele zu sichern. Denn die Bremer Schullandheime sind als schulergängende Lernorte pädagogisch **wertvoll und erhaltenswert!**

Um dies zu sichern, benötigen die Trägervereine jede Form der **Mitarbeit**: Von der Gebäude- und Geländepflege bis zur Ausarbeitung von Klassenfahrtprogrammen.

Auf der Homepage www.bremer-schullandheime.de werden alle Schullandheime mit den Kontaktadressen zur Buchung kurz dargestellt. Geplant sind hier auch vorstrukturierte Planungen für Schullandheimaufenthalte und Klassen- bzw. Gruppenfahrten als Download, um den veränderten Bedürfnissen und Möglichkeiten der Kolleg/innen Rechnung zu tragen.

Die Bremer Versuchsschulen (1920 – 1933) praktizierten eine „Pädagogik vom Kinde aus“

Es ging darum, etwas aus uns herauszuholen, was in uns drin war

◆ Erich Arnold, Jahrgang 1915

Unsere Schule war nicht propagandistisch auf irgendein Ziel ausgerichtet: Die Lehrer setzten nicht marktschreierisch irgendwelche sozialen Ideen in die Welt oder in unsere Köpfe. Wir wurden durch den Umgang mit allem, was um uns herum war, erzogen. Der Unterrichtsstoff kam aus dem Leben. Eine strenge Gliederung nach Fächern gab es nicht. Jedes Problem, das in der Klasse auftauchte, wurde vom Gesamtkomplex her bearbeitet und beurteilt: Arbeitslosigkeit, Schließung der Werften, Untergang der Nordwolle.

Dazu wurde uns kein fertiges Material angeboten. Wir waren viel draußen, erkundeten und beobachteten, was passierte, bis in die Einzelheiten. All das wurde zusammengetragen und besprochen. Wie aus Bausteinen entstand dann ein Gesamtbild. Persönliche Meinungen wurden anerkannt, sie wurden nicht interpretiert, sondern zur Diskussion gestellt. Die Lehrer haben oft nur zugehört, schweigend gegessen und zugehört, dann ab und zu einen Satz hineingebracht.



*Neue Sitzordnung. Die alten Bänke wurden zu Tischgruppen zusammengestellt.
Versuchsschule Helgolanderstraße 1927*

Ich glaube, es formt junge Menschen ungeheuer stark, wenn man sie anhört. Es ging nicht primitiv darum, Stoff anzueignen, sondern darum, am Stoff Menschen zu wecken und zu bilden und dabei etwas aus uns herauszuholen, was in uns drin war.

Die Lehrer waren Autoritäten, aber sie stellten ihre Autorität hinten. Sie betrieben keinen Mißbrauch damit. Sie lenkten uns, indem sie den Schülerorganismus spielen ließen. Indem sie mit unserer Bewegung mitgingen, kristallisierte sich die Gemeinschaft. Die äußere Ordnung war ganz den Schülern überlassen. Es war nicht der Erwachsene, der mir sagte, heb' das Papier auf. Das ist ein ganz entscheidender Unterschied. Das ist wie Selbstregieren, selber die Ordnung machen. Wir fühlten uns verantwortlich. Verantwortung zu übernehmen für alles, was vernachlässigt war, war das Größte, was die Schule uns vermittelte.

*Auszug aus: „Geh zur Schul und lerne was“, 150 Jahre Schulpflicht in Bremen 1844-1994, Hrsg.: Schulgeschichtliche Sammlung Bremen, Staatsarchiv Bremen, Wiss. Institut für Schulpraxis Bremen, 1994
Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Verlages H. M. Hauschild GmbH, Bremen*

„Die Schulreform war ein Freiheitskampf.“ (Fritz Gansberg 1911)

...und wie steht es heute um die demokratische Lernkultur?

◆ Horst von Hassel

Der Landesverband Bremen der GEW veranstaltete am 25. September 2012 im Gewerkschaftshaus Bremen eine Tagung „Schule wird Demokratie“.

Es sollte gefragt werden: Einerseits: Entspricht unser Bildungssystem den Anforderungen einer demokratischen Gesellschaft, hier in Bremen: Entspricht ein Schulsystem, das die Schüler nach 4 gemeinsamen Jahren in der Grundschule auf 2 getrennte Schularten, die Oberschule und das Gymnasium verteilt, dieser Forderung?

Andererseits: Stehen die wesentlichen Anforderungen an die heutige schulische Arbeit, wie sie sich z.B. in den Überprüfungen durch Pisa usw. abbilden, in Übereinstimmung mit den Vorgaben, die durch den Artikel 26 der Landesverfassung gesetzt sind, Vorgaben, die vor allem auf Förderung einer demokratischen Lernkultur zielen?

Mein Auftrag für das einleitende Referat lautete:

Artikel 26 der Bremer Landesverfassung als Kriterienkatalog für das Menschenbild einer demokratischen Pädagogik

Ich habe versucht darzustellen, wie die besondere bremische Schulreformtradition mit ihren Vertretern zu dieser Verfassungsbestimmung geführt hat.

Horst von Hassel war von 1979 bis 1983 Bildungsminister in Bremen. Der vorliegende Artikel fasst einen Vortrag, gehalten am 25.9.2012 im Bremer Gewerkschaftshaus, zusammen. Abdruck mit freundlicher Genehmigung aus: BLZ 01/02/2013

Ich wurde bei der Auswahl von der eigenen Überzeugung geleitet, dass nur eine gemeinsame Schule für alle Kinder einer demokratischen Gesellschaft entsprechen kann, dass nur in einer gemeinsamen Schule aus einer demokratischen Lernkultur ein alle Bürger umfassendes solidarisches Bewusstsein erwachsen kann.



Schulzeitung einer der drei Bremer Versuchsschulen 1929

Ich nannte aus der Reihe der Vorkämpfer für diese Ziele als ersten **Heinrich Schulz** (1872-1932) und zitierte aus seinem Buch 'Die Schulreform der Sozialdemokratie' (1911/19) S. 235: „Welchen hohen Wert ich der Einheitsschule beilege, brauche ich nicht besonders zu betonen. Sie ist die schulorganisatorische Konsequenz der Demokratisierung unseres Öffentlichen Lebens.“

Ich nannte dann **Hinrich Wulff** mit seinem zweibändigen Werk

Geschichte und Gesicht der bremischen Lehrerschaft (1848-1948) aus dem Jahre 1950 und zitierte aus dem ersten Band S. 103 und 104:

„In der Bremer Schulform lebt der Rolandgeist echter Liberalität und Humanität, alter republikanischer Gesinnung und demokratischer Haltung. Jede bremische Lehrer- generation wird ihr daher innerlich zugeordnet und zugetan sein müssen. Die bremische Freiheit ist ein politischer Auftrag. Ihm hat die bremische Schule zu dienen und ihm hat die bremische Lehrerschaft verpflichtet zu sein.“

Hinrich Wulff nennt neben Wilhelm Holzmeier, Johann Knief und vielen anderen bremischen Schulreformern **Fritz Gansberg**, aus dessen Werk Demokratische Pädagogik (1911) ich diese Standpunkte zitierte:

„Die Schulreform war ein Freiheitskampf. Sie war der Kampf um die Befreiung der Schule vom Zwang der Tradition und Autorität, ein Kampf um die Selbständigkeit des Lehrers und um die Rechte des Kindes. Die Reform wollten Denkfreiheit.“ (S.233) „Wenn aber der Lehrer heimlich, der Jugend unsichtbar, dem Druck von oben und außen nachgibt und Interessen vertritt, die nicht die seinigen sind, dann hört die erzieherische Wirkung der Schule auf, dann entscheiden nicht mehr die besseren Gründe, sondern die stärkeren Mittel, dann ist es mit dem Parlamentarismus vorbei und die Tyrannis beginnt.“ (S.237)

Später weist Hinrich Wulff auf die Lehrer hin, die vor 1933, die meisten an den drei bremischen Versuchsschulen, reformpäda-

gogische Arbeit leisteten und dafür nach 1933 Entlassung aus dem Dienst, Verfolgung, Verhaftung, Demütigung erlitten: **Oskar Drees, Christian Paulmann, Hermann Böse, Johann Osterloh, Friedrich Aevertmann, Agnes Heineken, Paul Goosmann, Hans Warninghoff, Klaus Böttcher** und andere mehr. Sie verhielten sich anders als viele Tausende von deutschen Erzieherinnen und Erziehern, die schon vor 1933 und vor allem danach Mitglieder der NSDAP bzw. des NSLB wurden.

Geprägt durch die Erfahrungen in der braunen Diktatur, mit dem festen Willen, daraus Lehren zu ziehen, fanden sie sich nach 1945 um den neuen Schulsenator **Christian Paulmann** zusammen, um am Aufbau einer demokratischen Schule mitzuhelfen. Ihre Vorschläge finden sich in einer kleinen Schrift aus dem Jahre 1948, die Christian Paulmann verantwortete: **Die Schulreform**. Darin heißt es im Vorwort:

„Es ist die Schicksalsfrage an Deutschland, ob es imstande ist, aus der Katastrophe des Nationalsozialismus den Weg zur Neuordnung zu finden. Diese Neuordnung ist nicht nur eine politische und wirtschaftliche, sondern ebenso oder erst recht eine geistig kulturelle. Der Bereich von Schule und Erziehung ist darin an wichtiger Stelle eingeschlossen. Demokratie ist letzten Endes eine Frage der Erziehung. Alle demokratischen Organisationen und auch die demokratischste Verfassung nützen rein gar nichts, wenn die Menschen nicht gewisse Voraussetzungen mitbringen, um solche Institutionen richtig zu gebrauchen. Von dieser Überlegung her bekommt der Ruf nach einer Schulreform seine gegenwärtig bedeutsamste Betonung. Erneuerungsbedürftig ist das Schulwesen in seiner Gesamtheit, und keiner seiner Bezirke darf bei der Überprüfung und Neuplanung vergessen werden. Als Wichtigstes stellt die Denkschrift zunächst den Aufbau der geplanten Einheitsschule dar. Jedem Kinde des Volkes die ihm

gemäße beste Bildung zu vermitteln, wird die Aufgabe der Schule sein. Sie wird und soll keine Spezialisten züchten; aber sie wird helfen, Begabungen, Interessen und Neigungen des einzelnen zu erforschen und seine Kräfte in Selbständigkeit und Selbsttätigkeit zu üben und zu steigern. Sie wird aber dabei in den Kindern das Bewusstsein dafür erwecken und lebendig erhalten, dass alles Tun Arbeit am gemeinsamen Werk ist, und damit zu einem echten Gemeinschaftsgefühl erziehen!“

Auch die Landesverfassung von 1947 und in ihr der Artikel 26 über „Erziehung und Unterricht“ sind aus diesem Geiste entstanden, das belegt die Präambel:

„Erschüttert von der Vernichtung, die die autoritäre Regierung der Nationalsozialisten unter Missachtung der persönlichen Freiheit und der Würde des Menschen in der jahrhundertealten Freien Hansestadt Bremen verursacht hat, sind die Bürger dieses Landes willens, eine Ordnung des gesellschaftlichen Lebens zu schaffen, in der die soziale Gerechtigkeit, die Menschlichkeit und der Friede gepflegt werden, in der der wirtschaftlich Schwache vor Ausbeutung geschützt und allen Arbeitswilligen ein menschenwürdiges Dasein gesichert wird.“

Man lese unter dieser Vorgabe den **Artikel 26**:

„Die Erziehung und Bildung der Jugend hat im Wesentlichen folgende Aufgaben.

1. *Die Erziehung zu einer Gemeinschaftsgesinnung, die auf der Achtung vor der Würde jedes Menschen und auf dem Willen zu sozialer Gerechtigkeit und politischer Verantwortung beruht, zur Sachlichkeit und Duldsamkeit gegenüber den Meinungen anderer führt und zur friedlichen Zusammenarbeit mit anderen Menschen und Völkern aufruft.*
2. *Die Erziehung zu einem Arbeitswillen, der sich dem allgemeinen Wohl einordnet, sowie die Ausrüstung mit den für den Eintritt ins Be-*

rufsleben erforderlichen Kenntnissen und Fähigkeiten.

3. *Die Erziehung zum eigenen Denken, zur Achtung vor der Wahrheit, zum Mut, sie zu bekennen und das als richtig und notwendig Erkannte zu tun.*
4. *Die Erziehung zur Teilnahme am kulturellen Leben des eigenen Volkes und fremder Völker.“*

Man erfasst eine bestimmte damals so gesetzte und heute noch verbindliche Schwerpunktsetzung und steht dann vor der Frage: Folgen wir heute in unserer täglichen Arbeit in der Schule dieser Vorgabe, erkennen wir, dass nach unseren geschichtlichen Erfahrungen demokratische Verhaltensweisen ganz vorn in unserem Zielkatalog stehen müssen, dass Lernen und Arbeiten kein Selbstzweck sein sollen, sondern dem Gemeinwohl dienen, dass egoistisches Streben darin nicht vorgesehen ist, dass Erziehung unsere vorrangige Aufgabe ist?

Mein **Fazit** in der Betrachtung der heutigen schulischen Wirklichkeit ist:

- Die einseitige Betonung kognitiver Fähigkeiten (Pisa),
- bürokratische Bevormundung der Schulen,
- fehlende zeitliche Freiräume und Muße,
- fehlende gesellschaftliche und politische Anerkennung und Unterstützung der täglichen Arbeit in den Schulen,
- die auf Selektion angelegte Struktur des Schulsystems,
- aber auch geschwächte Solidarität in der Lehrerschaft

sind keine guten Voraussetzungen, um den Vorgaben des Artikels 26 Wirkung zu verschaffen. Wer meinem Befund zustimmt, muss sich zum Handeln aufgerufen fühlen, jeder an seiner Stelle! Denn: Gibt es eine verbindlichere Leitlinie für unser Tun als die Verfassung unseres Landes? ♦

Aufwachsen in Bremer Heimen 1945-1975

„Und keiner hat sich gekümmert!“

◆ Robert Fuchs

Am Anfang des Projekts „Ehemalige Heimkinder im Land Bremen“ stand das 2006 erschienene Buch des SPIEGEL-Journalisten Peter Wensierski „Schläge im Namen des Herrn“. Er berichtete in ihm von den skandalösen Zuständen in der Heimerziehung der BRD in den 50er und 60er Jahren und veranschaulichte dies durch diverse Einzelschicksale.

Es folgte eine Petition an den deutschen Bundestag durch ehemalige Heimkinder mit ähnlichen Erfahrungen. Sie forderten die Anerkennung erlittenen Unrechts und eine finanzielle Wiedergutmachung. Die Petition wurde positiv aufgenommen; der Bundestag setzte einen Runden Tisch zur Aufarbeitung der verschwiegene Vergangenheit und zur Prüfung der Anliegen der Betroffenen ein. Das Gremium trat im Februar 2009 erstmalig zusammen und empfahl die Weiterleitung an die Länder. In Bremen regte die Oberste Landesjugendbehörde bereits im Herbst 2008 eine Aufarbeitung an und im Frühjahr 2009 bildete sich der Arbeitskreis zur Aufarbeitung der Heimerziehung im Land Bremen. Der AK setzte sich aus Bremer und Bremerhavener Vertreterinnen und Vertretern der beteiligten Behörden und von freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe zusammen und sicherte sich wissenschaftliche Unterstützung.

Dr. Robert Fuchs ist Historiker und hat zusammen mit dem „Arbeitskreis zur Aufarbeitung der Heimgeschichte im Land Bremen“ im Mai 2012 eine 140seitige Dokumentation zur Bremer Heimerziehung in den Jahren 1945-75 veröffentlicht. Der vorliegende Text ist die geringfügig gekürzte Fassung des auf der Pressekonferenz zur Veröffentlichung gehaltenen Vortrags. Mail: rob.fuchs@gmx.net

Für seine Arbeit setzte sich der AK drei Ziele, die in der 2012 veröffentlichten Dokumentation realisiert wurden.

1. sollte den ehemaligen Heimkindern die Möglichkeit gegeben werden, ihre Erfahrungen mit der Heimerziehung und Anliegen vorzubringen. Dazu wurde zwischen Juni 2009 und Februar 2010 eine Telefonhotline eingerichtet. Die Anrufer erhielten das Angebot, weiterer, persönlicher Gespräche mit Mitgliedern des AK. Aufgerufen waren alle Personen, die zwischen 1945 und 1975 entweder in Bremer Heimen gelebt hatten oder von Bremer Behörden auswärtig untergebracht gewesen waren.
2. sollte die Heimerziehung und der institutionellen Praxis im Land Bremen zwischen 1945 und 1975 aufgearbeitet werden.
3. sollte der Alltag im Heim, die Praxis der Fürsorgeerziehung und die Arbeit der Jugendämter dokumentiert und die Ergebnisse für ein breites Publikum aufgearbeitet werden. Hiermit war der Wunsch verbunden, aus der Geschichte für heutige Entwicklungen in der Heimerziehung zu lernen und auch Menschen, die keinen direkten Bezug zu diesem Thema haben, für die Schwierigkeiten, die mit der institutionalisierten Unterbringung von Kindern verbunden sind, zu sensibilisieren.

Der **erste Teil der Dokumentation** stellt den historischen Kontext und die allgemeinen Rahmenbedingungen dar. Dies ist wichtig, weil der Umgang mit Kindern und Jugendlichen in institutio-



neller Unterbringung immer ein Spiegel der Zeit und damit wandelbar ist. Der historische Kontext kann niemals das Leid relativieren und Unrecht entschuldigen, er hilft aber beim Verständnis und ermöglicht den Blick auf vorhandene Alternativen.

Der **zweite Teil** der Dokumentation ist den Erfahrungen der ehemaligen Heimkinder gewidmet, die im Übrigen auch überraschend oft von nicht minder gravierenden Erfahrungen in Pflegefamilien berichteten. Hierzu gleich mehr.

Im **dritten Teil** geht es um die institutionelle Perspektive. Es wird beschrieben, wie sich das institutionelle System der Jugendfürsorge in Bremen in dem gewählten Zeitraum entwickelte.

Der **abschließende Teil** enthält die Bewertung der damaligen Zustände durch den AK sowie einen Ausblick auf die heutige Situation der Kinder- und Jugendhilfe im Land Bremen.

Bei der folgenden Vorstellung einiger Ergebnisse stelle ich den Alltag der Heimerziehung aus der Perspektive der Betroffenen in den Mittelpunkt.

Insgesamt meldeten sich 70 Personen bei der Hotline, Frauen und Männer zwischen gut 50 Jahren und über 70 Jahren. Sie berichteten von ihren Erlebnissen und formulierten ihre Anliegen. Diese reichten von dem Bedürfnis „endlich über das Erlebte sprechen zu dürfen“, über konkrete Anliegen wie Unterstützung bei der Suche nach Verwandten oder Bekannten oder Akteneinsicht, das Verlangen nach einer Entschuldigung durch die Behörden oder Heime bis hin zur Anerkennung des erlittenen Leids und erlittener Einbußen durch finanzielle Entschädigung. Einige der Anrufenden meldeten sich auch, um über ihre positive Erfahrungen aus der Zeit ihrer Heimunterbringung zu berichten. Die Gespräche mit ihnen bilden die Grundlage der Darstellung.

Die Gesprächspartnerinnen und -Partner benannten als Heim-Lebensorte in Bremen vor allem die noch heute bestehenden „alten“ Waisenhäuser, Alten Eichen, St. Johannis und St. Petri, die damaligen, inzwischen nicht mehr bestehenden Fürsorgeerziehungseinrichtungen, das Isenbergheim und das Dorotheenheim für Mädchen und den Ellener Hof für Jungen, die damaligen, seit Jahrzehnten schon nicht mehr bestehenden kommunalen Kinder-, Jugend- und Lehrlingswohnheime in der Stadt und entsprechende Heime in Bremerhaven. Kinder und vor allem Jugendliche wurden aber auch oft in auswärtige Anstalten zwischen Cloppenburg und dem Schwarzwald geschickt.

Inhaltlich gleicht keine der Lebens- und Heimgeschichten, die uns erzählt wurden, der anderen. Trotzdem gibt es einige typische Verläufe und vieles, was von vielen sehr ähnlich erlebt und beschrieben wurde. Ich schildere dies anhand einiger ausgewählter Aspekte:

Heim-Einweisungsgründe

Manche der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner lebten nur sehr kurz bei ihren Eltern bzw. Müttern. Vor allem alleiner-

ziehende und sehr junge Mütter resignierten angesichts ihrer desolaten finanziellen Lage und gegenüber der in jenen Jahrzehnten noch weit verbreiteten gesellschaftlichen Stigmatisierung. Sie sahen sich gezwungen, ihre Kinder schon kurz nach der Geburt in ein Säuglingsheim zu geben. Für die Kinder war dies fast immer der Beginn eines langen Leidenswegs. Auch nach einer Wiederheirat plötzlich unerwünschte Kinder, wurden von ihren Familien abgegeben. In anderen Fällen waren krisenhafte Zuspitzungen in der Familie für eine Abgabe der Kinder verantwortlich. Hilfen für solche Familien waren damals noch die absolute Ausnahme.

Andere wurden aus Gründen der Vernachlässigung von ihren Eltern getrennt. Die Anlässe gleichen den Heutigen. Etwa unhygienische Zustände in den Wohnungen, innerfamiliäre Gewalt, Alkoholismus der Eltern. Eine Gruppe geriet ohne vorherige Probleme, weil sie objektiv versorgt werden mussten, in die Heimerziehung. Hierzu zählen Waisen, Kindern, deren Eltern aus Arbeitslosigkeit die Versorgung nicht mehr übernehmen konnten oder Lehrlinge, die den Wohnort wechseln mussten.

Heimverlegung / Wechsel

Heimverlegungen und andere Wechsel des Unterbringungsortes waren üblich. Gründe für sie waren schlichte Routinen – Heime waren oft nur auf bestimmte Altersgruppen ausgelegt – disziplinarische Gründe. – Wer nicht folgte flog raus. – oder die Feststellung eines „Sonderbedarfs“, was auch die Unterbringung in einem besonders strengen und ‚fluchtsicheren‘ Heims weit weg von Bremen bedeuten konnte.

Solche Wechsel waren immer mit einem Bruch sozialer Beziehungen verbunden. Die Erfahrungen der Diskontinuität und das Gefühl der Ohnmacht gegenüber den Entscheidungen übermächtiger Behörden bestimmten häufig den ganzen Lebensweg. Verstärkt wurden diese Erfahrungen noch durch

den häufigen Wechsel der Erzieher innerhalb einzelner Heime – Heimerzieher waren schlecht bezahlt und arbeiteten unter heute nicht mehr vorstellbaren Bedingungen. Es gab Kinder, die innerhalb von drei Jahren 15 und mehr Erzieherwechsel erlebten.

Der Alltag im Heim

Auch das, was im Heim erlebt wurde, unterschied sich, je nachdem, in welchem konkreten Heim, in welcher Kategorie von Heimen und an welchem Ort man untergebracht wurde. Erfahrungen in einem kommunalen oder anderem Kinderheim lassen sich nur schwer mit einem geschlossenen Fürsorgeerziehungsheim oder einem Lehrlingswohnheim vergleichen. Allgemein lässt sich aber feststellen: Je geschlossener ein Heim war, desto schlimmer und gewalttätiger waren die Erfahrungen und je weiter entfernt ein Heim war, desto eher suchte man – mit oft gravierenden Folgen – einen Ausweg durch Weglaufen.

In jedem Heim, egal mit welcher Ausrichtung, gab es einen mehr oder weniger gewohnten Alltag. In den Heimen für Kinder war er zumeist dem nachgebildet, was man von einer ‚normalen‘ Familie erwartete, die einige Heime auch nachzubilden versuchten: Wecken, Waschen, Frühstück, Schule, Mittagessen, Schularbeiten, Freizeit, Abendbrot, wieder Freizeit, dazwischen irgendwann die „Ämter“. Im Nachkriegsjahrzehnt gehörte auch in Kinderheimen häufig Arbeit im Garten, beim Bauern bei der Kartoffelernte, Kartoffelschälen und Putzen dazu. In diesen Heime gab es auch Geburtstagsfeiern, Ostereier suchen, Ausflüge, einmal in der Woche Besuchstag für die Angehörigen, einmal im Jahr eine Ferienreise.

In den Fürsorge-Heimen sah der Alltag anders aus: Wecken, Waschen, Betten bauen, Antreten zum Frühstück, beim Frühstück nicht sprechen, Fertigmachen zur Arbeit, Mittagessen mit Zigarettenspause, dann wieder ausrücken zur Arbeit, Abendbrot,

Freizeit, 22 Uhr Licht aus. Lichtblicke in solchen Heimen waren allenfalls die ländliche Umgebung mit Tieren und Wäldern, die Zeltreise in den Ferien und – dies vor allem – die Solidarität unter den „Insassen“ – wie man die Jugendlichen in diesen Heimen nannte.

Entscheidend für das Erleben (und die Verarbeitungsmöglichkeiten) waren Strafen und vielleicht noch mehr Demütigungen, in einigen Heimen die ‚Arbeitsausbeutung‘ und das ‚Weggeschlossenensein‘, die Gleichgültigkeit gegenüber ihrer schulischen Qualifizierung und für die, sie erleiden mussten, der sexuelle Missbrauch.

Demütigungen und seelische Verletzungen

Demütigungen und seelische Verletzungen gab es in fast allen Heimen (und auch in vielen Pflegefamilien). Sie äußerten sich in Bewertungen wie: „Du bist nichts wert, Du bist wie Deine Mutter, der Apfel fällt nicht weit vom Stamm, aus Dir wird nie etwas, wenn Du so weitermachst, landest Du sowieso im Knast.“

Auch vielfältige Formen von Beschämungen und Bloßstellungen waren weit verbreitet: „Kinder guckt mal her, der hat schon wieder ins Bett gemacht“. In einer gewissen Zeit mussten Kinder im St. Petri Dom Kollekten einsammeln und einen Diener machen, andere auf der Straße in Sammelbüchsen für ihr Heim betteln. Eine Gesprächspartnerin berichtete von dem Pastor in einer dörflichen Kirche, er habe die Gemeinde zum Beten für die ‚Gefallenen Kinder‘ aufgerufen.

In die gleiche Richtungen weisen alltägliche Schikanen: Erbrochenes wurde dem Kind wieder eingelöffelt, „ich darf nicht lügen“ musste 50mal geschrieben werden; es gab sogar das ‚klassische‘ mit der Zahnbürste den Fußboden schrubben.

Zu den alltäglichen Strafen gehörte das stundenlange auf dem Flur Stehen, das Schuhe Putzen

für die ganze Gruppe, die Ausgangsperrern und der Taschengeldentzug oder der ‚Schlag‘ mit dem Stock auf die Finger. Nicht alltäglich, aber vorkommend, war auch das ernsthafte Verprügeln. In Fürsorgeanstalten gehörte die Arrestzelle zum Repertoire, in anderen Heimen wurde der Keller zum ‚Absondern‘ genutzt.



Filmszene aus
„Und alle haben geschwiegen“
ZDF 4. März 2013

Quälereien konnten von Erziehern ausgehen, aber auch von den anderen ‚Zöglingen‘. Schon bei Ankunft in einigen Heimen gab es von den Anderen eine „Willkommensabreibung“ von jedem der Gruppe zur Bestimmung der Stellung in der Hierarchie. Besonders schwer hatten es Kinder oder Jugendliche die stotterten, die zu klein geraten waren, als Heulsuse galten oder Bettnässer waren. In diesem Rahmen gab es Gesprächspartner, die bekannten, nicht nur Opfer, sondern auch Täter gewesen zu sein.

Am meisten litten die Opfer sexuellen Missbrauchs, die bis hin zu Vergewaltigungen reichten. 14 der 53 Gesprächspartner berichteten über sexuelle Gewalt und weitere deuteten diese an. Es konnte in jedem Heim geschehen – durch einen Erzieher, einen Lehrer, einen Pastor, einen Praktikanten, einen älteren Jungen. Was allerdings nicht heißt, dass es in jedem Heim und zu allen Zeiten dazu kam. Die dras-

tischsten Schilderungen stammten hier aus auswärtigen Heimen.

Aus den halbgeschlossen Bremer und insbesondere aus den völlig geschlossenen, von hohen Mauern umgebenen auswärtigen Anstalten, wird von extremer Arbeitsausbeutung berichtet. In Freistatt musste man Torfstechen, in den Mädchenheimen 8 Stunden in Küche, Wäscherei und im Haus schuften. Aus einem Kinderheim berichtete ein Betroffener: „Immer wenn gutes Wetter war, fiel für uns die Schule aus. Ich habe in meiner Heimschule nie Lesen und Schreiben gelernt.“ Verpasste Bildungschancen waren entsprechend ebenfalls ein gewichtiges Gesprächsthema.

Generell lassen sich bei aller Individualität der Erfahrungen typische Muster in den Biografien erkennen. Die Lebenswege gestalteten sich unterschiedlich je nachdem, in welchem Stadium des Lebenszyklus die Heimerziehung einsetzte.

Kinder, die kurz nach der Geburt in Heime oder Pflegefamilien kamen, durchliefen viele unterschiedliche Stationen. Sie kämpften häufig mit der Ungewissheit ihrer Herkunft, dem Gefühl abgeschoben und nicht geliebt worden zu sein und der Erfahrung einer häufig freudlosen Kindheit. Vereinsamung, eine depressive Grundhaltung und eine schwierige berufliche Integration kennzeichnen einige dieser Lebenswege. Einige schafften es aber auch, sich mittelfristig von ihrer Kindheitserfahrung zu lösen und den Mut für ein selbstgestaltetes Leben zu finden.

Für Kinder, die wegen Vernachlässigung etc. zumeist im Vor- oder frühen Schulalter aus Ihren Familien genommen wurden, bedeutete die Herausnahme zunächst eine Verbesserung ihrer Situation. Langfristig erfüllte sich der Wunsch des Jugendamtes, ihnen ein besseres Umfeld zu schaffen zumeist aber nicht. Der Vernachlässigung in der Familie folgten Drangsalierung

und rigide Erziehungspraktiken in den Heimen. Sie kamen mit der neuen Situation häufig nicht zurecht, boykottierten und erlebten daher viele Heimwechsel bis in geschlossene Erziehungsheime. Die frühen Leidenserfahrungen setzten sich häufig fort und hatten massive Probleme zur Folge: Ängste, Alpträume, psychosomatische Erkrankungen, niedrig qualifizierte Jobs, Arbeitslosigkeit und zerbrochene Beziehungen.



"Besinnungszimmer" aus "Und alle haben geschwiegen"
Foto: © ZDF und Jüræn Heck

Ältere Kinder und Jugendliche wurden nach der krisenhaften Zuspitzung in der Familie häufig direkt in ein Erziehungsheim eingewiesen. Einige passten sich an und sie verblieben in diesem Heim. Der Großteil rebellierte gegen den Zwang und Drill und versuchte sich durch Flucht zu entziehen. Diese Versuche endeten häufig in isolierten Heimen in der geschlossenen Unterbringung. Alle empfanden Wut und Schmerz über die Verhältnisse, der weitere Lebensweg innerhalb dieser Gruppe unterschied sich aber. Wer häufig weitergereicht worden war, berichtete auch häufiger über Phasen subkulturellen Lebens, von Prostitution und Kriminalität und unsteten Arbeitsbeziehungen. Selbst wenn sie nach einigen Schleifen in der Gesellschaft ankamen, blieb die Wut auf eine Gesellschaft und ein Jugendamt, die ihr Leiden in Kauf genommen hatten.

Am besten überstanden diejenigen ihre Zeit im Heim, die in ihrer frühen Kindheit weder vernachlässigt noch ausgestoßen worden waren, sondern die im Hintergrund noch über eine perso-

nellen Background verfügten, der sich trotz widriger Umstände (sei es kriegsbedingter oder besonderer sozialen Notlagen wegen) noch um sie kümmerte.

Bleibt die Frage, was sich getan hat

Mit den geänderten gesellschaftlichen Bedingungen haben sich auch die Sicht auf Erziehungsziele und der juristische Rahmen geändert. Speziell für die Ju-

gendhilfe steht heute das Wohl des Kindes und nicht der Schutz der Gesellschaft im Vordergrund. Dazu können ihnen die Damen und Herren aus der Praxis sicherlich gerne noch mehr erzählen. Neue Erziehungsideale und alte Forderungen nach Modifikationen in der Heimerziehung haben sich mittlerweile durchgesetzt. Die Herausnahme eines Kindes aus der Familie ist und bleibt aber ein entscheidender biografischer Einschnitt im Lebensweg eines Menschen, der nachhaltige soziale und emotionale Konsequenzen hat. Selbst qualifizierte und engagierte Jugendhilfe kann dies nur bedingt kompensieren.

Ich hoffe - und da sehe ich den AK hinter mir - dass diese Dokumentation ihren Teil dazu beiträgt, aktuellen Debatten und Diskussionen um einen schärferen Umgang mit Jugendlichen historische Tiefenschärfe zu verleihen. Und ich bin froh, dass dieses Kapitel der Bremer Geschichte aufgearbeitet und damit den Heimkindern die längst überfällige Anerkennung verschafft wurde. ♦

Bremer Elternvereine – eine Zeitreise

Fortsetzung von Seite 40

oder schon wieder in einer Übergangssituation befinden. Eltern fordern zunehmend eine Rundumversorgung, eine Service-Kita. Berufliche Belastungen lassen die Übernahme von Koch- und Putzdiensten schwerlich noch zu. Auch nehmen die formalen Anforderungen an eine Betriebsführung rapide zu. Lässt sich die Kita eines Elternvereins zukünftig noch ohne eine konstante Management-Funktionsstelle, wie sie von Kita-Leiter/innen ausgeführt werden, betreiben? Ist es nicht an der Zeit, über einen Sonderzuschlag für Kleinsteinrichtungen nachzudenken und die großen Kitas der Elternvereine mit einem angemessenen Leitungsentgelt auszustatten? Werden Kitas bald nur noch zukunftsfähig sein, wenn sie Kleinkind- und Kindergarten-gruppen unter einem Dach haben?

Doch da auch in einer Zeitreise ein Schritt nach dem anderen erfolgt, soll hier noch ein nächstes Ziel genannt werden.

Kitas der Elternvereine gelten als besonders flexibel. Sie bemühen sich, die Bedarfe der Eltern zu erfüllen. Unsere Erhebung 2012 ergab: In sieben Einrichtungen mit 32 Gruppen werden Öffnungszeiten über 40 Stunden angeboten, die laut Richtlinien für Elternvereine nicht bezuschusst werden können. Die unbezuschusste Mehröffnungszeit summiert sich auf 127,5 Stunden pro Woche, ermöglicht durch die Eigeninitiative der Vereine. Wie bei anderen Kita-Trägern sollten - für Eltern unverzichtbare - Früh- und Spätdienste auch in Kitas von Elternvereinen bezuschusst werden.

Zum Abschluss

Gesucht wird ein/e Autor/in für eine Rückschau in 20 Jahren ♦

Bremen 1947

Aufwachsen als Flüchtlingskind

◆ Klaus Schalipp

Klaus Schalipp, heute 76-jährig in Bremen wohnend, erinnert sich an seine Kindheit in Bremen, die im Februar 1947 im Alter von 10 Jahren im unterirdischen Bahnhofsbunker begann. Davor durchlebte er eine mehrjährige Odyssee durch das Kriegs- und Nachkriegsdeutschland. Aus seiner unter dem Bombardement leidenden Geburts- und Früh-Kindheitsstadt Stettin wurde er als Erstklässler für zwei Jahre nach Schlesien zwangsweise kinderlandverschickt. Im Chaos der ersten Nachkriegsmonate wurde er dort, nun polnisches Staatsgebiet, von seinem Vater wiedergefunden und mit der inzwischen in Thüringen wohnenden Familie wieder vereint. Der Vater verdiente den Lebensunterhalt der sechsköpfigen Familie als Bauingenieur, musste allerdings viele auswärtige Baustellen in Kauf nehmen. Nach Thüringen, wo noch 1944 der Bau des Ausweich-Hauptquartiers der NS-Führungsspitze begonnen wurde, folgten Baustellen im Emsland (Bergung der Emsbrücke in Lathen), dann Hamburg, dem Hauptsitz der Firma, und schließlich Bremen, Ende 1946. Mit Verzögerungen von mehreren Wochen zog die Familie immer hinterher, meist spontan aus purer Verzweiflung, um den provisorischen Lebensumständen zu entfliehen oder gar aus der Hamburger Illegalität – keine Zuzugsgenehmigung, damit keine Lebensmittelbezugscheine und natürlich auch keine Schule – zu flüchten.

Die Erinnerungen

Bevor wir letztendlich 1950 in der Bremer Humboldtstraße für lange 24 Jahre heimisch wurden (so lange hatte unsere Mutter noch nirgends

gewohnt), mussten einige schwierige und zum Teil auch schamvolle Etappen in Bremen durchlitten werden.

Im Bahnhofsbunker

Da war zunächst die Übersiedlung von Hamburg nach Bremen, dem Vater nach, der hier in der neuen Niederlassung von Beton- und Monierbau BuM wirkte. Vermutlich drängte nicht er seine Familie nachzukommen, sondern umgekehrt: sie drängte ihm nach, Anfang 1947, weil sie das illegale „schwarze“ Leben auf dem BuM-Lagerplatz in Hamburg satt hatte. Die ältesten drei Kinder mussten endlich zur Schule gehen können. Auch bekamen wir als Illegale keine Lebensmittelmarken, die allein das Überleben sicherten. So gesehen war allerdings der Lagerplatz ein Segen: wir wurden von der Kantine des Lagerplatzes, die allen Bauarbeitern morgens vor und abends nach der Arbeit Essen bot, mit durchgefüttert.

In Bremen war nichts vorbereitet für den Empfang der Familie, was nicht weiter überrascht, wenn man ungeplant reinschneit! Um es etwas wohlwollender zu sagen: die Unterkunft, die der Vater für seine Familie plante, eine Baubaracke von BuM, war noch nicht aufgestellt. Stattdessen mussten wir die erste erniedrigende Etappe durchleiden: im Bahnhofsbunker der Inneren Mission unter dem Bahnhofsvorplatz. In dieser Notunterkunft waren viele Flüchtlinge untergebracht, die nach ihrer Ankunft in Bremen noch keine Wohnung gefunden hatten oder die Bremen wegen der strikten Zuzugssperre wieder verlassen mussten und hier auf den Abtransport warteten (Bremen hatte ab Juli



Aushänge weisen die am Bremer Hauptbahnhof Ankommenden auf die Zuzugssperre hin

1945 die Zuzugssperre für Flüchtlinge verhängt; bei 60% zerstörter Wohnhäuser eine verzweifelte Notmaßnahme, die 1950 wieder aufgehoben wurde). Wir fielen unter die Ausnahmeregel, die galt, weil unser Vater bereits in Bremen wohnte und regulär arbeitete. Wir durften also bleiben, waren aber wohnungslos.

Morgens um 7 Uhr mussten alle 'raus aus dem Bunker. Viele fanden Aufnahme, Essen, Kleidung, Medikamente, Papiere im Haus des Norddeutschen Lloyds an der Gustav-Dehnen-Allee, keine hundert Meter entfernt, den Eisenbahntunnel hindurch. Dort in den Lloydhallen waren auch das Flüchtlingsamt und eine Betreuungsstelle eingerichtet. Das Essen lieferte der Martinshof; es kostete nichts, wie alles andere auch, wer hatte von den mehr oder weniger „Gestrandeten“ schon Geld? Ab Sommer 1946 wurden hier auch die CARE-Pakete verteilt. Erst abends durfte der Bunker wieder betreten werden, zum Schlafen

in den Doppelbetten, ordentlich getrennt nach Männer und Frauen. Bei uns gab es nichts zu trennen, mein Vater wohnte in einem Hotel.

Die CARE-Pakete aus Amerika waren heiß begehrt; natürlich war für uns Kinder die Schokolade das absolute Highlight. Dass viele Menschen den in den Paketen enthaltenen Lebensmitteln das Überleben verdankten, hatte sich mir damals noch nicht erschlossen. Eingeprägt hat sich mir aber ein besonderes Erlebnis mit CARE: zur großen Überraschung fand meine Mutter in ihrem Paket ein Paar Socken mit einer darin versteckten Adresse von Frau Buck aus Minnesota; aus einem ersten Danke-Schön-Kontakt wurde bald eine Jahre anhaltende Korrespondenz „auf Deutsch“ - Frau Buck hatte einiges von ihren Vorfahren gelernt - und viele weitere Pakete, die wir direkt von ihr geschickt bekamen.

Nach der Flüchtlingswelle wurde der Bahnhofsbunker unterirdischer Parkplatz, heute ist er geschlossen. Die Rampe nach unten ist, eingezwängt zwischen Bus- und Taxitrassen, noch einzusehen. Beim gelegentlichen Passieren beschleichen mich die Erinnerungen an früher.

Plumpsklo inklusive

Die Zeit der Unterbringung in diesem unterirdischen Bunker am Bahnhof dauerte indes nicht lange, einige Tage, die für unsere Mutter sehr deprimierend waren. Die Herstellung unserer neuen „Wohnung“ lief auf Hochtouren. Neben der Büro-Baracke der Firma BuM in der Schwachhauser Heerstraße 60A stand bald eine zweite Baracke aus dem Fundus „unserer“ Baufirma, aus zwei Zimmern bestehend, die für uns sechsköpfige Familie reichen musste. Die Baracke lehnte an der hohen Grundstücksmauer zum Nachbargrundstück, 50 Meter zurückgesetzt von der Straße auf einem Grundstück, das sich nach hinten zum Gelände des alteingesessenen Tee-Händlers Schütte öffnete. Rechtsseitig schloss sich ein

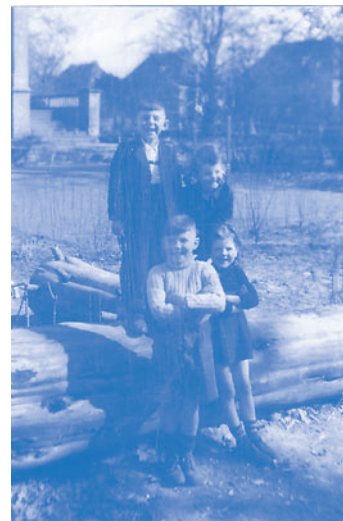
altes schlossartiges Gebäude an, für uns Kinder sehr geheimnisvoll, denn dort gingen offensichtlich sehr wichtige ausländisch sprechende Leute ein und aus; es waren Mitarbeiter einer amerikanischen Behörde, die dieses Schloss beschlagnahmt hatten. Dass es sich dabei um das jetzt dort wieder residierende Kippenberg-Gymnasium handelte, haben wir Geschwister zu jener Zeit nicht gewusst.

Ab 1949 konnte ich als Schüler der Oberschule an der Hermann-Böse-Straße mit aufregendem Vergnügen erleben, dass die Schülerinnen des Kippenberg-Gymnasiums in unserer Schule evakuiert waren, alternierend vor- und nachmittags, was zu versteckten Kontaktaufnahmen einlud.

Mein Vater hatte es genau 10 Schritte bis zu seinem Arbeitsplatz in der benachbarten Bürobaracke von BuM. Ich kannte bald alle Kollegen dort, den Architekten und den technischen Zeichner, Bauingenieure und Techniker, den Buchhalter, und schließlich den Chef Willi Müller. Das war die Stettiner BuM-Clique, die nach Kriegsende zunächst in der Hamburger BuM-Filiale „Asyl“ bekam, bald aber den Dortigen lästig und so als Ganzes abgeschoben wurde in das BuM-Niemandsland Bremen, wo es noch keine Zweigniederlassung gab. Aber verheißungsvoll jede Menge Wiederaufbauarbeiten.

Im Vergleich zum Bahnhofsbunker war es hier fast paradiesisch! Für uns Kinder war das Leben auf den Bauernhöfen im Emsland und auf dem Hamburger Lagerplatz ja schon abenteuerlich, aber hier kam hinzu, dass durch die Nachbarschaft neue Kontakte nach außen entstanden. Wir Kinder konnten das riesige Baum- und Brachland um uns herum bis rüber zu den Grundstücken an der Carl-Schurz-Straße und der Georg-Gröning-Straße unser Eigen nennen. Und selbst wenn unsere „Wohnung“ nur eine Holzbaracke war, die viel zu wenig Platz bot

für eine sechsköpfige Familie und in der alles noch Provisorium war ohne Bad, Küche und Wasser – dennoch: es war unser „Bau“ in unserem riesigen Reich drum herum! Die jetzige enge Wohnbebauung dieses Areals existierte zur damaligen Zeit noch nicht.



„Unsere“ Wildnis
hinter dem „Schloss“

Die Baracke war in zwei Räume unterteilt: vorne der Wohnraum, mit rundem Holzofen, der heizte und auf dem unsere Mutter kochte und einem Sofa, auf dem unser Vater schlief, einem elektrischen waffeleisen-ähnlichen Kochgerät mit offener Heizspirale, die oft riss und durch geschicktes Zusammenhaken an der Rissstelle wieder zum Glühen gebracht wurde, und natürlich mit Tisch und Stühlen. Dahinter der Schlafraum mit zwei Doppelstockbetten für uns vier Kinder und unsere Mutter. Das Wasser holten wir uns immer aus der Bürobaracke nebenan.

Als Toilette diente ein klassisches Plumpsklo neben der Baracke. Bei der Holzbeschaffung zur Ofenbefeuerung, vor allem im eisigen Winter 1947, tat sich besonders unser Stiefopa hervor, der bei BuM als Hilfskraft arbeitete; er holte es heimlich von den BuM-Baustellen und zerkleinerte es ofengerecht vor der Baracke.

Für die Komplettreinigung reichte es in unserer Baracke natürlich

nicht. Einmal pro Woche schickte uns Mutter zum Badehaus auf dem Bahnhofsvorplatz, da gab es noch Badewannen! Dieses berühmte Breitenwegbad ist seit langem abgerissen, bis vor kurzem tummelten sich dort die Skateboard-Akrobaten.

Wir Barackenkinder gingen von unserem Bau aus zum ersten Mal in Bremer Schulen. Ich, der Älteste, hatte den weiten Weg in die 4. Klasse der Horner Grundschule, Linie 4 bis Endstation. Oft bin ich mit anderen „schwarz“ gefahren, oft auch zu Fuß über die „Alte Eichen“. Ein Fahrrad hatte ich nicht, das war zu jener Zeit illusorisch.



Tausende Bremer Schulkinder kamen täglich mit leerem Magen in den Unterricht. Die Schulspeisung war für viele die einzige Mahlzeit am Tage

Meine zwei und vier Jahre jüngeren Geschwister, Schwester und Bruder, wurden ab Ostern 1947 in die Carl-Schurz-Schule eingeschult, zu der sie „hinten herum“ über „unsere“ Wildnis hinter dem Schloss in wenigen Minuten gelangten. Meine Schwester hat durch unsere Odyssee durch Deutschland schulisch am meisten gelitten, sie wurde acht Jahre alt, bevor sie zum ersten Male in einer Schulklasse Platz nehmen konnte. Meine sechs Jahre jüngere zweite Schwester war zu diesem Zeitpunkt erst vier Jahre alt. An einen Kindergarten für sie, auch zur Entlastung unserer Mutter, kann ich mich nicht erinnern, ich würde mal annehmen, den gab es zu jener Zeit noch gar nicht. ♦

Lebensbedingungen von Schulkindern in der Nachkriegszeit

"Fehlen wegen Schuhmangels"

♦ Hermann Stichweh

... Nüchterne statistische Daten liefert eine Umfrage aus dem Jahre 1947, in der über 51 000 Schülerinnen und Schüler im Alter von sechs bis zwanzig Jahren zu ihrer wirtschaftlichen, sozialen, familiären Lage befragt wurden, sowie eine amtsärztliche Reihenuntersuchung des Ernährungszustands von 32 000 Schulkindern aus dem Jahr zuvor.



Kinderschuhe aus Autoreifen geklebt, Absatz angenagelt, Holzsohle mit Lederriemen

Danach waren die familiären Verhältnisse äußerst deprimierend. "Bei 5067 bremischen Schulkindern ist der Vater tot, in der weitaus größten Mehrzahl der Fälle im Kriege gefallen, bei 1967 ist der Vater vermisst, bei 3099 ist er kriegsgefangen, bei 2310 ist er nicht bei der Familie, weil er [...] nicht bei den Kindern sein kann oder darf; bei 3007 ist der Vater arbeitsbeschränkt, bei 919 arbeitsunfähig, bei 1065 ist die Mutter tot [...]." Insgesamt 21 962 Kinder, d. h. 42,7% (!), waren nach diesen Datenerhebungen von kriegsbedingten Familienproblemen betroffen! Statistisch saß in jeder Klasse mehr als ein Kind, das in einer fremden Familie aufwuchs, fast dreimal so viele waren Flüchtlingskinder.

Wohnraum war äußerst knapp. Jeder Lehrer hatte "[...] damit zu rechnen, daß jeweils etwa das 3. vor ihm sitzende Kind ein Kind aus einer, ausgebombten Familie' ist, das also die Schrecken des Krieges und der Feuerüberfälle auf die Stadt buchstäblich am eigenen Leibe erfahren hat [...]" Jeder 5. bis 6. Schüler wohnte in einer Notunterkunft "Lediglich der Vollständigkeit halber sei vermerkt, daß ein Einzelfall gemeldet wird, in dem 11 Personen nur einen Raum zur Verfügung haben." Jedes dritte Kind hatte schon wegen der Wohnverhältnisse keine ausreichende Möglichkeit, seine Hausaufgaben zu erledigen. Unausgeschlafene Schulkinder waren die Regel: "Von je 5 Schülern [...] haben 2 zu Hause kein eigenes Bett."

Nur jedes fünfte Kind war ausreichend bekleidet. Es fehlten Oberbekleidung, vor allem Unterkleidung und Strümpfe. Und so geschah es, "[...] daß die roten Fahnen mit den schwarzen Hakenkreuzen auf weißem Grund zu Blusen und Röcken umgearbeitet wurden". Die Fehltag der Schülerinnen und Schüler wurden sorgfältig ermittelt. Dabei gab es ein zeitspezifisches Kriterium: Fehlen wegen Schuhmangels. Viele Eltern schnitten zu eng gewordene Schuhe vorne ab. In den strengen Wintern war das kaum eine Notlösung. Auch die "schweren, mit Holz besohnten Schuhe" oder unter Schuhsohlen genagelte Autoreifen, sie waren unverwüstlicher als der Überschuh, konnten nicht verhindern, daß 624 000 Unterrichtsstunden wegen Schuhmangels ausfielen. ...

Hermann Stichweh, Jahrgang 1940, 1971 bis 1991 Mitglied der Bremer Bildungsdeputation. Auszug aus: "Geh zur Schul und lerne was" (S.292-295), 1994, Hrsg.: Schulgeschichtliche Sammlung Bremen, Staatsarchiv Bremen und Wiss. Institut für Schulpraxis Bremen / Abb. aus: Mit Zuckersack und Heißgetränk – Leben und Überleben in der Nachkriegszeit (S.124) / Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Verlages H. M. Hauschild GmbH, Bremen

Erinnerungen an eine Kindheit nach dem Krieg in Bremen (1945 – 1950)

Do you have a cigarette for my father?

◆ Monika Grimm

Frühling

Viele Menschen laufen weg vor dem Krieg. Mutti, Christel und ich auch. „Nach Westen“ sagt Mutti. Große Wagen, wo Soldaten drin sind, fahren auch mit. Wir hören Flugzeuge am Himmel irgendwo. Alle Leute rennen von der Straße in die Gräben oder werfen sich flach auf die Erde. Die Flugzeuge fliegen über uns und knallen und knattern und spritzen den Sand hoch. Dann sind sie wieder weg. Ich höre Weinen und Schreien. Die Leute stehen wieder auf. Aber da sind auch welche, die nicht wieder aufstehen. Ob die müde sind und sich ausruhen wollen? Am liebsten möchte ich mich auch wieder hinlegen – ich bin sehr müde, und die Beine tun mir weh und mein Bauch auch, weil der Hunger hat. Mutti klopft den Schmutz von unseren Sachen, und dann müssen wir weiterlaufen. Ob das noch lange ist bis Westen?

Sommer

Es ist heiß. Die Sonne brennt herab auf den Kopf und den Rücken. Der schmerzt schon schrecklich, genau wie die bloßen Füße. Trotzdem hören wir nicht auf, die Kornähren aufzulesen, die auf dem abgeernteten Feld liegen geblieben sind. Mutti bringt sie später fort und bekommt ein Pfund Mehl dafür.

Monika Grimm kam im März 1945 im Alter von drei Jahren mit ihrer Mutter und Schwester aus Pommern nach Bremen. In ihrem Buch schildert sie ihre Erinnerungen an die Zeit 1945-50 als Flüchtlingskind in Bremen (erschienen 1997, 85 S.)

Abdruck (Auszug) mit freundlicher Genehmigung durch den Verlag H. M. Hauschild GmbH, Bremen

Ich lauf' zu der Kaserne, zu dem Soldaten mit dem freundlichen schwarzen Gesicht. Er mag Kinder und jagt mich nie weg, so wie es die anderen manchmal tun. Er hebt mich hoch, wirft mich in die Luft und fängt mich wieder auf. Zum Abschied schenkt er mir zwei große orangefarbene, weiche Kugeln – „komme morgen wieder!“ Seine Zähne blitzen, wenn er lacht. „Schau, Mutti, was ist das?“ „Apfelsinen“ sagt sie, „die wachsen nur in Ländern, wo es keinen Winter gibt.“ Bedächtig schält sie die Früchte, teilt sie und gibt mir ein Stück. Der Saft läuft uns aus den Mundwinkeln. Wir lachen uns an – was für ein schöner Tag!

Herbst

Christel und ich gehen Holzsuchen für den Winter. Erst suchen wir auf, was lose auf dem Boden unter den Bäumen liegt, dann brechen wir, was irgendwie nach einem morschen Ast aussieht, aus Hecken und Büschen. Wenn dann alles, alles aufgesammelt und aufgestapelt ist im Schuppen, dann dürfen wir auch die Wurfleine nehmen. Das ist eine alte Wäscheleine, an deren Ende ein Stein gebunden ist. Wenn man sie dann schwingt und nach oben um einen Ast im Baum wirft, dann wickelt sie sich darum und fällt nicht wieder runter. Man muß dann so lange am Seil ziehen, bis der Ast abbricht. Das geht natürlich nur bei morschen, trockenen Ästen. Die kann man daran erkennen, daß keine Blätter mehr dran sind und daß die Borke locker ist. Man muß tüchtig aufpassen, daß man den Stein oder den Ast nicht auf den Kopf kriegt.

Auf dem „Schaukelast“ in meinem lieben Ahornbaum sitze ich und laß mich von dem Wind



wiegen... Ein kleiner Zweig bricht ab irgendwo hoch oben und fällt klicker-di-klacker durch den ganzen Baum bis nach unten. Die anderen Kinder rufen nach mir. Ich gehe zu ihnen, und wir bauen gemeinsam eine Höhle aus Ästen vom Holunderbaum und trockenem Gras. Darüber kommt noch Laub. Auch innen wird die Höhle mit Gras und Laub ausgepolstert. Es fängt an zu regnen, und wir flüchten hinein. Wir freuen uns, daß wir nicht naß werden, und machen in einer Blechdose Feuer. Wenn Mutti das wüßte, daß ich mit Feuer spiele! Einmal hat nämlich schon die ganze Wiese gebrannt und sah ganz schwarz aus hinterher, solange, bis der erste Schnee fiel.

Winter

Ich liege, den Bauch nach unten, auf dem blanken durchsichtigen Eis. Ich kann fast bis auf den Grund des Teiches gucken. An den Wasserpflanzen im Eis haben sich Luftblasen verfangen. Wenn die Sonne hineinscheint, dann funkeln sie wie tausend Diamanten. – Wo die Frösche jetzt wohl sind?

Aufwachsen im Bremer Hafenarbeiterviertel in den 60er Jahren

Der Spekulant vonner Lindenhof

◆ Jonny Remer

Jonny Remer, in Gröpelingen als Sohn eines Stauers geboren, erzählt in seinen Kurzgeschichten (erscheinen demnächst als Buch) von seinen Kindheits- und Jugenderlebnissen im Bremer Hafenarbeiterviertel in den 60er und 70er Jahren.

In „Der Spekulant vonner Lindenhof(straße)“ geht es um den „Bildungsbeginn“ eines Jugendlichen mit der damaligen „Schundliteratur“. „Ich habe viel aus ihr (Comix) gelernt“, sagt Jonny Remer. „Wim Wenders ja auch, der da sagt: „Meine ganze Bildung kommt aus Entenhäusern. Dort habe ich studiert.“

Mit den Mittelfingern beider Hände zieht er rechts und links an den Schlaufen des Schaftes und: „Wuupp!“ sind sie angezogen. Passen wie angegossen. Die brandneuen, beigen, mit feinen Näharbeiten verzierten Cowboystiefel aus beigem Wildleder. Sie haben eine richtige Spitze vorn’ und abgeschrägte Hacken. Jetzt fehlten nur noch die Sporen.

Seine Schwester Inge aus Toronto, Kanada ist zu Besuch. Mit Bernd, ihrem Mann, seinem Schwager, logisch. Die haben ihm die Cowboystiefel mitgebracht. Es gibt nichts, auf was er jetzt stolzer wäre. Er wäre auch gerne mit nach Kanada geflogen, das muß aber leider noch ein wenig, so ungefähr 5 Jahre warten. Nun hat er zunächst einmal die Stiefel.

Schon am ersten Tag, als Inge und Bernd zu Besuch in der Bromberger (Straße) waren, wetzte er gleich mit den Dingen an den Füßen los, um beim Bäcker in der Seewenjestraße Butterkuchen für den Kaffee zu holen. Klasse kann man damit

rennen, es fehlt nur die Viehherde, die es zu treiben gilt: „Wau, eine Stampede! Billy the Kid muß jetzt Fersengeld geben, damit er der Herde ausweichen kann. Das waren die Olson Brüder, die haben ihm die Stiere auf den Hals gehetzt. Na wartet, ich krieg’ euch später...!“ So heldenhaft wird zum Bäcker gerannt.

Nebenan auf dem Hinterhof ist die Zimmerei und Gerüstbau-firma Micenec. Die Gerüstbauer kommen gerade zurück mit leerem Gerüstwagen, haben wohl gerade irgendwo eines aufgestellt. Alle Gerüstteile sind aus Holz, grau ist es schon geworden nach der Zeit. Bannig schwer müssen die Teile sein.

Inge und Bernd fahren nach dem Kaffee noch zu Christl, seiner anderen Schwester. Die wohnt in Blockdieck, in der Ludwig-Roselius-Allee.

10 kanadische Dollar schenkt ihm Inge noch. Mann, das ist in der Umrechnung das Vierfache! 40 Mark. Im Rechnen ist er nicht gerade eine Leuchte, zu dieser Zeit..., aber den Wechselkurs weiß er schon. Als Vorschuß drückt ihm Muddern zwei Mark in die Hand. „Mußt’ ja nich’ gleich wieder alles verjubeln...!“ ist ihre Belehrung dazu.

Macht nichts. Das ist nämlich astrein, weil er noch in die Lindenhof (straße) will. Das Zweimarkstück wird angekuckt, umgedreht. Da ist dieser Döz vom Ludwig Erhardt drauf, dem Bonzen, so nennt Vaddern die Leute von der Regierung. Der wird nun ‘ne tolle Aufgabe kriegen, der dicke Ludwig, das is’ ma’ klar.

Wieder wird losgerannt, in der Nietenhose, linke Tasche, liegt

jetzt das Zweimarkstück. Zusammengerollt in der rechten Hand hält er vier ältere, aussortierte Comix (Micky Maus).



Durch die Thorner-, Seewenje- und Morgenlandstraße, noch durch die Buxtehuder Straße gepest, die Gröpelinger Heerstraße längs bis zur Kreuzung Ohlenhof/Lindenhof. Dort über die Ampel weg in die Lindenhof hinein. Ratzfatz geht das, ohne zu schwitzen sogar, bis dahin. Kaum aus der Puste, wird kurz vor der Bretterbude wieder langsam gelaufen. Da, angekommen. Vor einer Holzbude, wie auf dem Freimarkt, die vielleicht 15 qm groß ist, es ist schwer zu schätzen, weil man nicht richtig hineingeht. Man geht nur in einen Vorraum, bis zu einem Schiebefenster, dort ist auch die Verkaufstheke. Ein Kiosk halt. Oder vielmehr eine Börse...

An der Seitenwand der Bude ist ein Schriftzug angebracht: „Gefes Bücherbörse“. Beim Betreten sind links im Eingangsbereich die alten dicken Schwarten zu finden. Arzt-romane, Alpenromane mit Luis Trencker und so-

fort, Heimatromane, Teutonia Verlag und andere. So dick sind die Schwarten nun gar nicht, weil sie nämlich ziemlich dicke, rauhe Seiten haben, welche eingebunden viel Platz brauchen. Die machen sich also nur so „dicke“.

„Tach...“ sagt man zum, ääh..., ja, Geffe wird er wohl heißen, wer weiß. Er redet nicht so viel. „Tach...“ und ein Nicken ist die Antwort. Dann kuckt er nur wieder.

Er ist in irgendeinem unbestimmbaren Alter, der Geffe. Ungefähr so alt wie ich jetzt bin, vielleicht ein Jahrzehnt älter oder jünger. Egal, bestimmt isser immer noch so alt... Ansonsten ist er mager, dunkelhaarig, hat ein etwas zerfurchtes Gesicht mit Hakennase.

Mit spitzer Hakennase. Die Haare scheinen mit Seborin oder ähnlichem Haarwasser glatt zurückgekämmt, Messerschnitt, Faconschnitt.

Jonni reicht ihm seine vier Comixhefte. „Die hätt' ich mitgebracht, zum Tausch.“ Geffe nimmt sie, guckt sie an, vorne, hinten, blättert sie durch, ob sie auch heile sind und nicht drin rumgekrizelt wurde. „Die sind heile und es wurde nich' drin rumgekrizelt.“ sagt Jonni unnötigerweise.

Geffe nickt beim Weiterblättern und bemerkt: „Een foor zwehe.“ Wieso er nicht „Zwoo“ sagt, keine Ahnung. Jonni weiß jedoch, was der Geffe meint, er ist ja nicht das erste Mal hier bei ihm. Er ist ein beständiger Anlaufpunkt für Jonni. Seine Stammbude. So wie für manch' andere die Bude ein paar Meter zurück, die auch aus Holz ist, aus hellerem zwar und etwas größer als Geffes Bücherbörse. Da steht vorne an der Front: „Zur Reede“. Eine Holzreede-bude, na denn ma' Prost.

In den Holzkästen bei Geffe sind die Comix nach Titeln sortiert, da sind: Micky Maus und Donald Duck vom Ehapa Verlag, Bessy,

Illustrierte Klassiker, Tarzan und Tibor vom Bildschriftenverlag (BSV), Fix und Foxi vom Rolf Kauka Verlag, Super Tip Top (Kokomiko, das Marsupilami war mein „Renner“), natürlich Superman und Batman mit Robin, die fantastischen Vier, die Spinne und das Phantom; Samson, der Superheld der „Endzeit“ (nach dem Weltatomkrieg im zerstörten New York). Letztere zwei Hefte in schwarz-weiß. Alles was das jugendliche Comix-Herz begehrt, gibt es hier zu ertauschen oder günstig zu kaufen. Im Schnitt kostet ein gut erhaltener Comix fünfzig Pfennige. Abgegriffenere sind schon für zwanzig bis dreißig Pfennige zu haben. Es gibt auch Groschenromane wie „Der Landser“, Westernromane oder Grusel- und Horrorromane im DIN A5 Format.



Jonni ersteht jedenfalls für seine vier älteren Comix zwei gut erhaltene neuere Hefte, kauft für eine Mark noch zwei Hefte dazu, je Heft fünfzig Pfennig. Freudig strahlend verabschiedet er sich von Geffe. „Tschüß, bis bald!“, wirft noch im Gehen einen letzten Blick in die Holzkästen, ob er nicht aus Versehen ein „Superheft“ übersehen hat. „Joo, Schüß denn...“ kommt es leise genuschelt aus Geffes kaum bewegten Mund heraus. Er ist noch immer (eigentlich stets) mit Sortierarbeiten beschäftigt.

Draußen rennt Jonni den Weg zurück. Freut sich auf sein

Wandbett. Unterwegs gesellt sich Filo zu ihm. Der kommt wohl von einer seiner unzähligen Hundefreundinnen, schwanzwedelnd rennt er auf Jonni zu und springt an ihm hoch. „Na, fein nach Hause laufen...?“, scheint er zu sagen. Filo ist Jonnis „Huckleberry-Hundebruder“, ein kleiner Mischling, schwarzbraun, wie ein kleiner Schäferhund. Er ist frech und der Hundeheld der Bromberger (Straße).

Nun rennen sie also zusammen heimwärts. Da kann er es sich gemütlich machen und seine neuen Hefte lesen, derweil Filo in seiner Kniebeuge liegt. In der Morgenlandstraße stoppt er noch kurz vor dem Tabakladen „Gerken“, überlegt (auch nur kurz!), schaut dabei seine zusammen gerollten neuen Hefte

in der linken Hand an. „Warte hier!“, sagt er zu Filo, der sich hinsetzt.

Dann betritt Jonni das Geschäft und kauft für fünfzig Pfennig noch drei Stück Blockschokolade, dicke Schokoladenbrocken mit besonders körnig-schokoladigem Geschmack sind das, die liegen in großen Tafeln unter dem Glastresen, und fünf Esspapiere, grün und rosa, Lesefutter für das Lesefutter. Das eine wird vernichtet (Schokolade und Esspapier), das andere gefressen (Comix). ♦

Kontakt: jonnyremer@gmx.de

Aufwachsen im Bremer Hafenarbeiterviertel in den 60er Jahren

Die Kohlen kommen ...

♦ Jonny Remer

In Jonny Remers Geschichte „Die Kohlen kommen“ geht es um Schwerstarbeiter, „Superman“ und den „Seewolf“.
E-Mail: jonnyremers@gmx.de

Bromberger 89, der mittlere Eingang, Remer. Zwoo Doppelzentner Brikett bidde,“ spricht Muddern in das Telefon, und „ja, morgen is‘ gut. Um sieben, abends, ja, bis dann. Tschüss.“

So isses. Zu besagter Zeit, um sieben Uhr abends, dämmert’s schon. Der herbstliche Wind macht schon ein büschen frösteln. Auf dem Sportplatz Brombergerstraße bolzen sie, TURA Gröpeligen. Dann ist der Platz tabu. Für uns, die Gör’n aus der Bromberger. Ansonsten klettern wir oft über den Drahtzaun und jachtern auf dem großen Gelände rum. Der Zaun ist gut 15 Meter hoch. Für uns aber nicht hoch genug. Wenn der Platzwart spitzkriegt, wie wir überklettern, kriegt er ‘nen Rappel, blökt zu uns rüber: „Ich hol‘ die Blauen ihr Pansen!“ und fuchelt mit Händen und Füßen. Dann geh’n wir lieber stiften, sonst gib’ts das Jachtstück voll ..., so kommt der jedenfalls ange-wetzt.

Aus der Dirschauer (Str.) kommt rumpelnd und klörnt ein Pritschenwagen um die Ecke, hält quietschend auf dem Parkstreifen vor unserm Haus. Drei Männer steigen aus, kohlrabenschwarze Staubgesichter, das Weiß Ihrer Augen blitzt im Kontrast dazu. Einer zwinkert rüber zu mir, spuckt ‘ne fertig gerauchte Kippe aus. Die fliegt in ‘nem Ascheschnuppenbogen auf den Bürgersteig. Ich kuck‘ ihr hinterher, ‘s ist eine ohne Filter, wohl ‘ne Juno oder Overstolz. „Na Jung‘, komm rüber, nimm‘ auch

‘n Sack“, sagt der Kohlenmann, und alle Drei grienen mir zu. Einer stopft sich den Rest einer Stulle in’n Mund. „Man los, Kinnings, ab geht’s ...“

Jeder der Drei nimmt sich von der Pritsche einen Kapuzensack. Die Kapuze wird über’n Kopp gestülpt, der Sack hängt an der Kapuze am Rücken, voller Kohle, ein Zentner? Briketts in diesem Fall, Kopfarbeit sozusagen. Die Kohlenmänner schleppen die vollen Säcke den Weg zum Kellereingang runter. Dort im mittleren Eingang ist unser Keller. An der Waschküche längs, in der linken Ecke des T-förmigen Kellerflurs. Die Schütte, mit Holzbrettern links anner Wand, wird mit Briketts gefüllt. Muddern hatte die Türen schon weit gemacht, und die Kohlenmänner wissen eh’ Bescheid. Es rumpelt und staubt in schwarzen Wolken in unserm Keller. Die Kohlenmänner husten und spucken, „Pfuuuuch, Ppuuii!“

Ich find’s knorke, dass wir Briketts kriegen. Damit kann ich klasse Karateübungen machen. Das geht bei Eierkohle nicht. Zwei Briketts links, zwei rechts, darüber ein oder zwei quergelegt und mit der Handkante durchgehau’n, „Wosssch!“. Bei’er Eierkohle, die wir selten bestellen, geht das leider nich’, da mach’ ich die „Diamantenübung“.

Also, Superman, der quetscht mit einer Hand die Kohle zu einem Diamanten. So ganz klappt das aber bei mir leider noch nicht. Töv man, weiter üben. Die erste Stufe ist ja auch „das mit dem Seewolf“, Raimund Harmstorf, die Kartoffel mit einer Hand zermanschen. Eine rohe natürlich. Das schaff’ ich aber auch noch nicht, also: Töv man ... erstma’



„Also, Superman, der quetscht mit einer Hand die Kohle zu einem Diamanten. So ganz klappt das aber bei mir leider noch nicht.“

die Kartoffel zermanschen üben, und hinnerher quetsch’ ich denn die Diamantenkohlen.

Muddern steht mit dem Portemonnaie schon auf’er Kellertreppe, um die Kohlen zu bezahlen. Prökelt nach ‘n paar Groschen, für Trinkgeld. Ich geh’ derweil schon mal die Briketts stapeln (und die ersten Karateübungen machen). Muddern muss das nicht mitkriegen, denn dann wird gemeckert: „Jonny, was soll denn die Schwienigelei, hör auf! Mein lieber Schalli, gleich gib’ts ...“ Aber da bin ich schon weggepest. Kapiert’ ich nich’, die Kohle kommt doch eh’ in’n Ofen.

Abends lieg’ ich auf meinem Wandbett und lese mein neues Superman-Heft. Neben der Balkontür klebt Little Joe (aus Bonanza) an der Wand. Der lebensgroße Starschnitt aus der „Bravo“, es fehlt nur noch der linke Quanten, dann isser komplett. Draußen ist es schon dunkel, ich weiß gar nicht genau, wie spät es ist. Oh, es muss so zehne abends sein, ich hör’ nämlich gerad’ die Zündapp den Weg zum Fahrradkeller runterknattern. Vaddern auf sei’m Mofa kommt vonner Schicht im Hafen. Er ist Stauer. Und er ist der Mann, der die Kohlen nach Hause bringt. Töv man!

Ein ungewöhnlicher Bildungsweg eines Arbeiterkindes aus Gröpelingen

„Da war eine diffuse Neugier auf Utopie“

◆ Hans-Günter Schwalm im Gespräch mit Bernd Fischer

Hans-Günter Schwalm:

Wir sind beide über den sogenannten 2. Bildungsweg Sozialarbeiter bzw. Sozialpädagoge geworden. Ich gehörte zum letzten Jahrgang, der mit Mittlerer Reife und abgeschlossener Berufsausbildung an der HfSS (Hochschule für Sozialpädagogik und Sozialökonomie) studieren durfte und kam dafür 1972 von Oldenburg nach Bremen. Dein Weg war – glaube ich – noch ungewöhnlicher!?

Bernd Fischer: Ja, ein Studium kam in meinen Lebensvorstellungen zunächst überhaupt nicht vor. Ich bin in Gröpelingen groß geworden – in sehr beengten Verhältnissen. Mit zwei Schwestern und meinen Eltern teilte ich mir bis zum Ende meiner Lehre eine kleine Wohnung ohne Kinderzimmer und anderen „Luxus“. Das Wirtschaftswunder kam für die Arbeiterfamilien in Bremen, wenn überhaupt, erst Mitte der 60er Jahre an.

Mein Vater arbeitete auf der AG Weser im Schiffbau. Die meisten Männer aus der Nachbarschaft arbeiteten ebenfalls dort oder im Hafen. Die Arbeiter – fast alle in der Gewerkschaft – bildeten mit ihren Familien ein relativ geschlossenes Milieu. Die Familien unterstützten sich gegenseitig mit Rat und Tat. Und wenn `mal Mehl oder Eier fehlten – kein Problem: Woltemates oder Miesners halfen aus.

Hans-Günter Schwalm ist Fachberater bei KiTa Bremen. Er sprach mit Bernd Fischer, Jahrgang 1945, über seinen ungewöhnlichen Bildungsweg eines Arbeiterkindes aus Gröpelingen. Hans-guenter.schwalm@kita.bremen.de und bernd.fischer@bremen.de

Ich bin dort mit vielen Kindern aus dem Sechs-Familien-Haus und der Nachbarschaft glücklich groß geworden, ich hab´ das immer als „warmes“ Milieu empfunden und auch als solches in Erinnerung. Allerdings, wenn ich heute zurück blicke, dann hätte ich schon früher gern eine paar Bildungsanreize gehabt.

Warst Du im Kindergarten?

Nein, da musste ich nicht hin; wir waren „frei“ und haben uns über die Kindergartenkinder lustig gemacht. „Kindergarten – Schweinebraten“ riefen wir, wenn wir am Kindergarten Waller Park vorbeizogen. Der war neu und sah eigentlich gut aus.

Ich bin hauptsächlich auf der Straße groß geworden. Unsere Spielplätze waren die Trümmergrundstücke vom „Café Flora“, der Waller Park, der Rangierbahnhof und die Parzellen in Gröpelingen und Walle. Es gab auch andere spannende Quartiere, z.B. den U-Boot Bunker bei der AG Weser, die wir aber überwiegend mieden. Das waren die Reviere von anderen Gröpelinger Gruppen und dort hätten wir Ärger gekriegt.

Wie sah es mit der Schule aus?

Meine Grundschule war ab 1951 die „Lange Reihe“. Ich bin mit großer Lust und großem Interesse an der „Welt der Großen“ eingeschult worden. Aber schon bald hatte diese Schule mit meinem Alltagsleben nichts mehr zu tun. In der Langen Reihe war auch die PH und häufig hospitierten Studierende bei uns. Die haben den Unterricht für mich aber auch nicht interessanter machen können. Unsere Klassenlehrerin, die ich in fast allen Fächern hatte, konnte

mich nicht motivieren und Erfolgserlebnisse, die mich eventuell voran gebracht hätten, gab es nur sehr sparsam. Wichtig waren die in der Schule neu gewonnenen Freunde und das „freie“ Leben am Nachmittag. Höhepunkte dieser Schuljahre waren für mich die zweiwöchigen Klassenfahrten in das Schullandheim Badenstedt. Dort blühte ich auf, war sehr kreativ und einer der aktivsten und besten Schüler.



„Ich bin mit großem Interesse an der „Welt der Großen“ eingeschult worden, aber schon bald...“

Die Grundschulzeit war dann – damals noch sechsjährig – zu Ende.

Ja, wir gingen länger gemeinsam zur Schule. An Realschule oder gar Gymnasium habe ich überhaupt nicht gedacht. Ich kannte in der Zeit auch überhaupt keinen einzigen Gymnasiasten im Freundeskreis oder in der großen Familie. Folgerichtig wechselte ich 1957 an die Hauptschule Helgolander Straße. Dort waren irgendwie die Reste der früheren Reformschule noch spürbar und ich entwickelte wieder Lust aufs Lernen. Ausschlaggebend waren wohl drei, vier Aspekte: An die Stelle der alten Klassenlehrerin in der Grundschule trat eine ausgespro-

chen nette und hübsche Lehrerin – wir Jungs waren sofort in sie verknallt. Ein Lehrer fesselte mich mit seinem Rechen- und Geometrieunterricht. Ich denke, die technische Entwicklung der damaligen Zeit, die Faszination, die vom Sputnik (1957) ausging, trug auch dazu bei. Und dann wurde ich Klassensprecher, bewältigte diese Herausforderung, erfuhr Anerkennung und entwickelte einen anderen Blick auf die Schule und das Lernen.

1960 war die Hauptschule vorbei. Was folgte?

Unausgesprochen war für mich die Facharbeiterperspektive vorgezeichnet. Aber die Knochenarbeit auf der AG Weser – wie bei meinem Vater – sollte es nicht sein. NORDMENDE hatte damals in Bremen einen besonders guten Ruf. Dort waren in den 60er Jahren einige Tausend – überwiegend junge Frauen – beschäftigt. Sehr gute Radios und Fernseher bauten die. Und das „Transita“-Kofferradio war der Traum ganz vieler Arbeiterjungen.

Dort eine Lehrstelle als Rundfunk- und Fernsehelektroniker zu bekommen, entwickelte sich als schweres aber erreichbares Ziel. Mit dem Zeugnis der 8. Klasse (Rechnen, Geometrie, Gemeinschaftskunde, Sport 1) schaffte ich es mit 14 Jahren, zum Test eingeladen zu werden. Ich bestand den Test und kriegte 1960 eine Lehrstelle.

Ein paar Jahre später, 1968, hatte ich mit einem mittelpträgigen Realschulabschluss die Wahl zwischen zwei Versicherungen und einer Bank und entschied mich für eine Lehre als Versicherungskaufmann. Diese Wahlmöglichkeit hat mich selbstbewusst gemacht. Ich stelle mir vor, dass Du froh und stolz warst auf den bestandenen Einstellungstest.

Ja, das kann man wohl sagen. Das war ein tolles Gefühl, diese Herausforderung gemeistert zu haben. Ich war sehr erleichtert und glücklich und auch stolz. Außer mir gelang es nur wenigen Hauptschulabsolventen – drei oder vier waren es – eine Lehrstelle als

Radio- und Fernsehelektroniker bei NORDMENDE zu bekommen. Die Mehrheit hatte einen Realschulabschluss und zwei sogar Abitur.

Wie hast Du die Lehre in Erinnerung?

Die Berufsausbildung war sehr qualifiziert. NORDMENDE betrieb einen hohen Aufwand mit Lehrwerkstätten für Mechanik und Elektronik. In den 3½ Jahren von April 1960 bis Oktober 1963 durchlief ich nach den Lehrwerkstätten alle Bereiche der Produktion des Rundfunkwerks und des Fernsehwerks. Und dann sind mir die vielen jungen Frauen in Erinnerung, die für die filigranen Montagearbeiten eingesetzt waren. An den Bändern bekam ich montags morgens schon mal rote Ohren von ihren Erzählungen und Sprüchen.

Ein Kollege von NORDMENDE, Harald, genannt „Archi“, wurde dann ganz wichtig für mich. Er nahm mich mit zu den Falken – zur Sozialistischen Jugend Deutschlands Die Falken. Irgendwie suchte ich nach einem noch anderen Leben, als ich es bisher kannte und nach gerechteren Lebensverhältnissen. Da war eine diffuse Neugier auf Utopie.



Büro der Falken 1963

Und sicherlich auch die Suche nach Erlebnissen, oder?

Ja, ich ging ins Freize; zuerst in die Baracke am Halmerweg und dann in die neuen Freizeitheime in Walle und Gröpelingen. Mädchen lernte man in der Disco und auf Konzerten kennen. Und bei den Falken gab's die Themen und Leute, die mich interessierten. In den wöchentlichen Gruppenabenden beschäftigten wir uns mit den unterschiedlichsten Dingen des

Lebens und diskutierten politische Themen. Auf Wochenendseminaren in Jugendherbergen mit Referenten beschäftigten wir uns auch mit Grundsatzfragen: Antifaschismus, Internationalismus und Sozialismus. Die handlungs- und themenorientierten Pfingst- und Sommerlager der Falken waren immer besondere Erlebnisse und Herausforderungen zugleich.

Wir waren links, fanden, dass die Nazi-Diktatur überhaupt nicht aufgearbeitet worden war, und forderten die Anerkennung der Oder-Neiße-Grenze und der DDR (was zu einer Überprüfung der Förderungswürdigkeit durch das Sozialressort führte). Bei den Falken spürten wir, dass wir Teil einer Bewegung waren, die sich mit der Restauration in der BRD nicht abfinden und Veränderungen bewirken wollte.

Wie wurdest Du dann doch noch Student?

Bei NORDMENDE arbeitete ich nach der Lehre im Kundendienst. Eigentlich für damalige Verhältnisse ein Traumjob. Aber die Vorstellung, mein ganzes Leben in diesem Technikbereich zu arbeiten, machten mich doch nachdenklich. Und eine Weiterqualifizierung im Elektronikbereich war fast nicht möglich.

Aber auch politische Aspekte in der Falkenarbeit, wie z.B. der Kampf gegen die Notstandsgesetze, der Ostermarsch gegen die Atombewaffnung und auch erste antifaschistische Aktionen, wie Mahnwachen im ehemaligen KZ Bergen-Belsen, machten mir klar, dass ich noch mal was Neues im Leben suchte. So begann der Bruch mit meinem Lehrberuf.

Und dann erfuhr ich von der Möglichkeit, über eine Aufnahmeprüfung an der Akademie für Gemeinwirtschaft in Hamburg studieren zu können. Oder war die spätere HWP da schon in Akademie für Wirtschaft und Politik umbenannt worden? Egal, auf einem der Falkenseminare lernte ich als Referenten einen Dozenten der Heimvolkshochschule (HVHS) Hustedt kennen. Darüber erfuhr ich überhaupt zum ersten Mal

etwas über diese Einrichtung und von diesem Weg zum Studium.

Soweit ich weiß, sollte die Akademie für Gemeinwirtschaft solchen Kolleginnen und Kollegen offen stehen, die durch die sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse oder besonderen Zeitumstände bisher von einer Hochschulbildung ausgeschlossen waren. Zugangsvoraussetzung zum Studium war nicht das Abitur, sondern das Bestehen einer umfangreichen Aufnahmeprüfung. Teilnehmen konnten auch Personen mit einem Hauptschulabschluss und einer gewerblichen Berufsausbildung, sofern man sich durch die Teilnahme an Fortbildungen hinreichend vorbereitet hatte.

Ich bewarb mich mit Unterstützung der IG Metall – da war ich gleich zu Beginn bei NORDMENDE Mitglied geworden – für einen ersten sechswöchigen Grundkurs in der HVHS Hustedt. Dafür nahm ich unbezahlten Urlaub / Sonderurlaub. Die Art und Weise des Lernens und die Lehrkräfte faszinierten mich.

Ich kündigte zum 1.11.1966 bei NORDMENDE, um den fünfmonatigen Aufbaulehrgang in Hustedt mitmachen zu können. Der Internataufenthalt und ein Taschengeld wurden von der Gewerkschaft bezahlt. Dieser Kurs war die Voraussetzung, um die Prüfung in Hamburg absolvieren zu können. Wir lernten in Projekten, hatten Wochenthemen, klopften Theorien auf ihre praktische und gesellschaftliche Relevanz hin ab (Theorie-Praxis-Bezug).

Da wir alle politisch und gewerkschaftlich aktiv waren, wurde natürlich auch die Politik in Bonn von uns kritisch beachtet. Unvergessen ist mir die Charakterisierung der ersten Großen Koalition 1967 unter dem Kanzler Kiesinger durch den damaligen Leiter der HVHS: „Jetzt geht Arbeit mit Kapital ins Bett! Das kann doch wohl nicht wahr sein!“

Gestärkt durch diese positiven Erfahrungen in Hustedt und mit dem Wissen, dass noch ganz viel

im Leben möglich ist, bewarb ich mich in Hamburg und bestand die fünftägige Aufnahmeprüfung.

Vor dem Studium stand allerdings noch die Frage: Bundeswehr oder Zivildienst an. In einem (üblen) Prüfungsverfahren wurde ich als Kriegsdienstverweigerer anerkannt. Die Zeit im Zivildienst (1.4.67 -1.10.68) im Wichernstift in Delmenhorst erlebte ich als enorme Horizonterweiterung. Dort, in der Kinder- und Jugendpsychiatrie, lernte ich interessante und spannende Leute und Gleichgesinnte kennen – in der Belegschaft und bei den Zivis.



1. Mai 1963

Gleich anschließend habe ich zwei Semester mit dem Ziel Sozialwirt (1968/69) in Hamburg studiert. Finanziell unterstützt wurde ich von der gewerkschaftlichen Stiftung Mitbestimmung, die auch das Studentenwohnheim in Hamburg, in dem ich wohnte, bezahlte. Die meisten Wochenenden verbrachte ich aber in Bremen.

Was trieb Dich nach Bremen zurück?

1967 hatten wir aus den Falken heraus eine WG – eine der ersten WG's in Bremen – gegründet. Das war eine ganz neue und spannende Entwicklung. Auch meine Freundin war da mit eingezogen. Als Forum für die sich entwickelnde APO gründeten wir den Sozialistischen Club in der Buchstraße (heute Buchte der Naturfreundejugend). Der Kampf gegen die Notstandsgesetze und die aufkom-

mende NPD, gegen den Vietnamkrieg der USA, der Ostermarsch, der Kampf gegen „den Muff von tausend Jahren unter den Talaren“ – also das, was jetzt oft vereinfachend als „studentische 68er Bewegung“ bezeichnet wird – war meine politische Heimat in Bremen.

Das Studium in Hamburg stellte sich für mich dann doch als zu betriebswirtschaftlich ausgerichtet dar und in Bremen gab es für mich den Aufbruch in eine zu verändernde Welt – und meine Freundin – und da wollte ich dabei sein.

Da die Zulassung zur Akademie für Wirtschaft und Politik hier anerkannt wurde, konnte ich mich umorientieren und an der Sozialakademie (ab 1970 HfSS) Sozialarbeit studieren.

Die Umbrüche, die Du hier erlebt und mit gestaltet hast, wären ein neues Kapitel. Ich denke, die Aufbruchstimmung Ende der sechziger Jahre und solche Erlebnisse und Erfahrungen wie Du sie u. a. bei den „Falken“ hattest, sowie Begegnungen, wie Deine mit „Archi“, haben uns politisch und gewerkschaftlich aktiv und bis heute widerständig werden lassen. Vielen Dank Bernd für das Gespräch.

Bernd Fischer, Jahrgang 1945, war nach seinem Studium von Berufsverbot bedroht und erhielt zunächst vom Jugendamt nur befristete Verträge für das Jugendfreizeitheim Hemelingen.

Nach mehrjähriger Tätigkeit als Heimleiter in Hemelingen war er bis zur Umsetzung der Neuroorganisation der Sozialen Dienste (NOSD) Bezirksjugendpfleger des Bezirkes Mitte (der mit der NOSD aufgelöst wurde).

Danach hatte er verschiedenste Aufgaben und Projekte im Bereich der Jugendsozialarbeit im Amt für Soziale Dienste (AfSD).

Von 1978 an war Bernd Fischer bis zu seinem Ausscheiden in die Altersteilzeit 2005 ununterbrochen Personalrat im Jugendamt bzw. AfSD.

Aufwachsen als „zweite Generation“ türkischer Gastarbeiter

„Ich habe allen erzählt, dass ich Sandra heiße.“ (Ceylan, 6 Jahre)

◆ Zerrin Dalhoff

Sie sind die Nachkommen der Pioniergeneration der Zuwanderer aus der Türkei und werden die „zweite Generation“ genannt. Die jungen Menschen der „zweiten Generation“, die ich interviewt habe, sind Ende der 70er bzw. Anfang der 80er Jahre in Bremen geboren und in einem „religionsverwurzelten“ oder „traditionellen“ Gastarbeitermilieu aufgewachsen. (siehe. Sinus-Studie zu den Migranten-Milieus oder SpielRäume Nr. 46, S.9).

„Zweite Generation“ soll hier nicht als eine Abfolge von Großeltern, Eltern, Kindern verstanden werden, sondern als eine Gruppe von Menschen, die unter ähnlichen sozialen Bedingungen in einer spezifischen historischen Konstellation aufgewachsen sind. Diese ist Ende der 70er Jahre wesentlich bestimmt durch die öffentliche Meinung und Haltung zu Migration und Integration und hat die Identitätsbildungsprozesse dieser „zweiten Generation“ stark beeinflusst.

Es war die Zeit, in der die CDU/CSU Zuwanderung zum Problem erklärte und eine rückkehrorientierte Politik verfolgte. So wurde z.B. 1981 festgelegt, dass nur noch Kinder bis zum Alter von 16 Jahren einreisen konnten, wenn beide Elternteile in Deutschland lebten.

Der Beitrag ist die gekürzte Fassung eines Vortrages von Zerrin Dalhoff am Psychoanalytischen Institut in Bremen am 24.9.2012.

Zerrin Dalhoff ist bei der Bremer Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen zuständig für Transkulturelle Angelegenheiten. Zerrin.dalhoff@soziales.bremen.de

Bis 1965 konnten die Gastarbeiter auf der Grundlage von Artikel 6, der den Schutz von Ehe und Familie gewährleistet, ihre Ehepartner und Kinder nach Deutschland holen. Danach nur noch, wenn sie unter 18 Jahren waren.

Parallel begann eine Welle von Anschlägen und Gewalttaten auf Menschen, die als nicht dazugehörig betrachtet wurden, und die bis heute andauern (Möln, Solingen; Hoyerswerda, NSU-Morde).



Auch die Politik der Rückkehrprämien, die Gastarbeiter und ihre Familien bewegen sollte, in ihre Heimat zurückzugehen, hinterließ bei den Gastarbeitern und ihren Nachkommen einen bitteren Nachgeschmack, da sie den rechtspopulistischen Kampfruf "Ausländer raus" in modifizierter Form bediente. Während die konservative Politik Zuwanderung zum Problem erklärte, glaubte die Sozialdemokratie, das Problem in den Defiziten der Migranten/innen zu erkennen. Sie setzte eher auf die Förderung der Kinder.

Ab den 80er Jahren begann in politischen und pädagogischen Kreisen ein problemzentrierter Integrations- bzw. Migrationsdis-

Rückkehridee – eine Illusion mit Folgen (I)

Die Eltern meiner Interviewpartner/innen kamen in den 70er Jahren knapp vor dem Anwerbestopp nach Deutschland. Damals waren sie selbst noch junge Menschen zwischen 19 und 29 Jahren. Bei einigen ist die Mutter zuerst eingewandert, bei anderen wiederum der Vater. Ihre Eltern hatten wenige Jahre oder gar keine Schule besucht. Nur eine Mutter hatte in der Türkei das Abitur gemacht. Bis auf zwei Ausnahmen kamen alle Eltern aus kleinen Dörfern aus Anatolien.

Ihr Migrationsziel war Arbeiten und Sparen auf die Rückkehr.

Die Rückkehridee war mit der Illusion verbunden, quasi „in die Vergangenheit“ zurückkehren zu können. Für ihre Kinder war diese Haltung nicht nachvollziehbar:

„Früher als Kind und danach machte ich meinen Eltern gerne den Vorwurf, dass sie nie richtig für uns da waren. Ich erinnere mich, wie sie etliche Jobs hatten. Etliche Reinigungsbereiche, Basteljobs (gemeint ist vermutlich Heimarbeit – Anmerkung der Redaktion) mein Vater war ständig auf Schicht arbeiten bis er als Frührentner in den Ruhestand ging. Ständig wurde gespart, gespart und... ach ja genau... gespart! Ich begriff erst spät, wofür sie sparten. Ein Mehrparteien-Haus in Istanbul. Istanbul? Der Ort, wo ich vielleicht einmal im Jahr bin?! Warum DA?“

Stressfaktoren in der Eltern-Kind-Beziehung

Die Eltern verharteten wie „im Trauerschock“, arbeiteten und zogen sich in ihre Community zurück. Sie hatten kaum Kontakte zu Einheimischen. Deutschland und die deutsche Sprache blieben ihnen fremd. Die mangelhaften Sprachkenntnisse der Eltern haben viele Kinder der „zweiten Generation“ bzw. die Eltern-Kind-Beziehung nachhaltig beeinflusst. Nicht selten haben sie sich für ihre Eltern geschämt:

„Ich war in der Grundschule. Die Einladungen für die Elternabende habe ich nie meinen Eltern gezeigt. Es war mir peinlich, wie Papa deutsch gesprochen hat“.

Kinder wollen starke, geachtete Eltern haben, die ihnen Schutz, Geborgenheit und Hilfe geben. Aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse ihrer Eltern mussten die Kinder schon in sehr frühen Jahren „Krückenfunktionen zur Außenwelt“ für sie wahrnehmen, insbesondere für sie übersetzen.

„Ich schämte mich, wenn er mal aus Bürokratiegründen nicht sofort das bekam, was er wollte und auf Türkisch schimpfte. Ich

schämte mich, wenn er mich dann anschrte, nur weil ich dem Sachbearbeiter nicht zum dritten Mal den gleichen Satz sagen wollte.“

Hinzu kommen die hohen Erwartungen der Eltern in Hinsicht auf den Bildungserfolg ihrer Kinder – als eine Chance, die sie in ihrer Kindheit in der Regel nicht hatten. Wie sehr einige der Kinder unter dem Erwartungsdruck ihrer Eltern gelitten haben, zumal sie von ihnen keine Unterstützung erwarten konnten, machen die folgenden beiden Zitate deutlich.

„Meine Eltern sind in einem Dorf in der Türkei geboren und aufgewachsen. Mein Vater hat, glaube ich, die 4. Klasse beendet und kann daher etwas lesen und schreiben. Meine Mutter kann gar nicht lesen und schreiben, außer ihren Nachnamen, für Unterschriften. Meine Eltern gingen sehr selten zu Elternsprechtagen. Ich glaube, ich kann das an einer Hand abzählen und bräuchte nur drei Finger an dieser Hand. Entweder ging meine Schwester hin oder mein Bruder. Trotzdem wollten meine Eltern immer, dass ich gut in der Schule bin. Sie schimpften, wenn wir schlechte Noten heim brachten“.

„Ich machte EINMAL Hausaufgaben mit meinem Vater, der mich wie ein Feldweibel durch die Matheaufgaben scheuchte. Ich habe schon von Anfang an gesehen, dass er die Bruchrechnungen falsch machte. Ich musste ihm aber gehorchen und alles so aufschreiben, wie er befahl. Naja ... wie soll es sein... Am nächsten Tag in der Schule hatte ich alles falsch. Das kam mir alles so komisch vor!“

Rückkehridee – eine Illusion mit Folgen (II)

Die Pioniergeneration hatte nie die Absicht zu bleiben. Sie wollten so schnell wie möglich Geld verdienen und zurückgehen. Es gab Familien, die ließen ihre Kleinkinder bei Verwandten zurück, manchmal nur ein Geschwisterkind. Die zurückgelas-

senen Kinder stellten einen Garant dafür da, dass sie auch auf jeden Fall zurückgehen.

„Mein Eltern und meine kleine Schwester, die in Bremen geboren wurde, kamen in den Ferien in die Türkei. Als sie wieder nach Bremen zurückkehren wollten, stiegen meine Schwester und ich in das Auto. Meine Mutter sagte: du nicht! Steige bitte aus! Wir kommen wieder. Sie fuhren weg. Ich wartete sehr lange Zeit auf ihre Rückkehr!“



Die Pioniergeneration der türkischen Gastarbeiter wollte so schnell wie möglich Geld verdienen und zurückgehen – eine Illusion mit Folgen für die ganze Familie.

Eine andere Interviewpartnerin – damals noch ein Schulkind – wurde später von ihrer Familie nach Deutschland nachgeholt. Diese Erfahrung scheint immer noch schmerzliche Empfindungen und Unverständnis in ihr auszulösen. Die Entfremdung zu ihrer Mutter ist stark ausgeprägt. Sie kann ihre Mutter bis heute nicht umarmen oder möchte auch nicht von ihr angefasst werden, obwohl dieses Ereignis über 25 Jahre zurückliegt.

Eine weitere Interviewpartnerin erzählt, dass die Rückkehridee ihrer Eltern in ihr immer Angst ausgelöst habe, vor allem, wenn sie in den Ferien in die Türkei gefahren seien.

„Wenn wir in der Türkei waren, hatte ich immer Angst, dass sie mich dort in der Schule anmelden.“

Die Zuwanderergeneration betrachtete ihr Leben in Deutschland nur als eine vorübergehen-

de Episode. Folglich wollte sie nicht viel Geld für Wohnung und Möbel ausgeben. In Deutschland wurde gearbeitet und gespart. Das eigentliche Leben sollte später im Heimatland stattfinden. Viele mussten auch mit einem Einkommen leben, das in der Einkommensverteilungsstatistik in das untere Fünftel fällt. Einige meiner Interviewpartner/innen minimierten auf Grund der beengten Wohnverhältnisse ihre sozialen Kontakte zu deutschen Kindern. Zudem schämten sie sich für die schäbigen, unmodernen Möbel.

"Einmal habe ich einen Klassenkameraden mit nach Hause genommen. Ich hatte kein eigenes Zimmer. Wir saßen im Wohnzimmer. Plötzlich fiel mir auf, dass die eine Seite der Couch ziemlich abgewetzt aussieht. Vorher war mir dies nie aufgefallen. Es war mir sehr peinlich. Unbemerkt legte ich eine Decke über dieses schäbige Teil der Couch."

Das Problem war nicht die Armut, sondern der Vergleich mit den Lebensbedingungen der deutschen Freunde und Freundinnen, also das Erleben der Ungleichheit.

"Ich fand es immer so schön und traurig zugleich zu hören, wenn Klassenkameraden/innen erzählten, wie sie ihre Hausaufgaben mit ihren Eltern machten."

Diskriminierungserfahrungen

Das entstehende Selbstbild von Kindern wird nicht nur durch direkte Erfahrungen mit anderen Menschen, sondern auch durch das, was andere über ihre Eltern denken und sagen, beeinflusst.

"Als ich in die Schule kam, habe ich allen erzählt, dass ich Sandra heiße. Als die Lehrerin die Anwesenheitsliste durchgegangen ist, habe ich geschwiegen. Mir war mein türkischer Name peinlich."

Verleugnung der Gruppenzugehörigkeit ist ein oft beschriebenes Reaktionsmuster auf Diskriminierungserfahrungen von Kindern.

„Sandra“ muss bereits mit sechs Jahren wahrgenommen haben, dass das Türkisch-Sein negativ besetzt ist. In der Hoffnung, der sozialen Degradierung zu entgehen, distanziert sie sich von ihrer Gruppe, indem sie sich einen deutschen Namen gibt.

Auch anderen Berichten zufolge nehmen Kinder bereits im Kindergartenalter ihr Anderssein wahr. Aber spätestens im Grundschulalter wird ihnen bewusst, dass sie "die Anderen" sind.

"Ich war in der dritten oder vierten Klasse. Ich war zu einer Geburtstagsfeier von einer Klassenkameradin eingeladen. Die Mutter meiner Klassenkameradin hat mit den deutschen Kindern wie mit Erwachsenen gesprochen, mit mir dagegen wie mit einem Kleinkind. Diese Ungleichbehandlung machte mich dann tatsächlich klein"

Ein anderer Interviewpartner berichtet:

"Ich war in der zweiten oder dritten Klasse. Wir hatten Bayram (Opfer- oder Zuckerfest). Da fragte mich die Lehrerin: 'Wie ist es bei Euch Türken'. Bis dahin kannte ich keinen Unterschied zwischen Türkisch- und Deutschsein. Ich fühlte mich schlecht."

Identitätsfindung

Die Zitate meiner Interviewpartner/innen geben uns einen Einblick in die migrationsspezifischen Aspekte ihrer Sozialisation. In der Definition ihrer Zugehörigkeit zu einer Nation haben sie Schwierigkeiten. Sie bezeichnen sich als Türken mit deutschem Gedankengut, Deutsche mit türkischen Wurzeln, Deutsch-türken etc. Andererseits bezeichnen sie sich mit Herz und Seele als Bremer und Bremerinnen.

Ihre soziale Gruppe sind die Nachkommen der Pioniergeneration, jedoch in ausdifferenzierter Form. Während sie in ihrer Kindheit in dem „traditionsverwurzelten Migrantenumfeld“ mit monokultureller Ausrichtung aufgewachsen sind, ordnen sie sich heute – als leistungsorientierte

junge Menschen mit bikulturellem Verständnis – dem „multikulturellen Performer-Milieu“ oder dem „intellektuell-kosmopolitischen Milieu“ (vgl. Sinus-Studie) zu.

Sie sind also nicht nur Produkte ihrer Lebensverhältnisse, sondern haben sich selbst zu Produzenten und Produzentinnen ihrer Lebenswirklichkeit entwickelt. Sie haben sich Entwicklungsziele gesetzt und aktiv bemüht, diese Ziele unter bewusster Nutzung ihrer Ressourcen zu erreichen.

Meine Interviewpartner/innen aus traditionellen Gastarbeitermilieus haben alle eine erfolgreiche Bildungs- und Berufsbiografie durchlaufen, die ihnen Ablösungs-, Entwicklungs- und Identitätsfindungsprozesse in einem sogenannten „dritten Raum“ ermöglicht haben, der außerhalb des nationalen türkischen und deutschen Identitätswahns liegt.

Durch ihre Analyse- und Reflexionsfähigkeit, entwickelt aus dem Zusammenspiel der Teilhabemöglichkeit an Bildung und der Erfahrung des Anderseins, konnten sie sich aus den Schablonen von Fremdefinitionen Anderer und den entwicklungshemmenden kulturellen Zwangsjacken befreien. Der von ihnen geschaffene „dritte Raum“ besteht aus der Auseinandersetzung mit den politischen und sozialen Bedingungen der hiesigen Gesellschaft und den täglichen Begegnungen, die sie in unterschiedlichen Lebenswelten, auch die ihrer Eltern, erfahren. In dem „dritten Raum“ schaffen sie sich ihre eigenen Identitäten, deren Ausrichtung ein kontinuierlicher dynamischer Prozess ist. ♦

Die Elefanten-Kinderstudie 2011 / 2012

Mit welchem Gesundheitsbewusstsein wachsen Kinder heute auf?

„Große Ohren für kleine Leute“

◆ Hans-Günter Schwalm

Die Elefanten-Kinderstudie 2011/ 2012 von Elefanten-Kinderschuhe in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Kinderschutzbund (DKSB) - durchgeführt von PROKIDS als Teil des PROSOZ Instituts für Sozialforschung¹ hat für mich erstaunliche und beeindruckende Ergebnisse gebracht.

Gesundsein ist für 96 Prozent der befragten 7- bis 9-jährigen Kinder überaus bedeutsam. Als Schlüsselkategorie sehen sie ihre Ernährung an. Die wichtigste Voraussetzung, um sich gesund zu fühlen, ist für 62 Prozent eine gesunde Ernährung. Dann folgen – mit deutlichem Abstand – Sport und Bewegung mit 34 Prozent. An dritter Stelle mit 14 Prozent nennen die Kinder Aspekte der seelischen Gesundheit, z.B. „Spaß haben“, „traurig sein dürfen“ und „keine Angst haben“. 87 Prozent der Kinder vertreten die Ansicht, dass sie auf bestimmte Dinge achten müssen, wenn sie gesund bleiben möchten, und ungefähr drei Viertel der Kinder glau-

¹Die Elefanten-Gesundheitsstudie ist eine der größten Kinderstudien Deutschlands. Im Sommer 2011 erfolgte die Datenerhebung in 360 2. und 3. Klassen. Teilgenommen haben 4691 Schülerinnen und Schüler. Obwohl sich nur 11 Bundesländer beteiligten (nicht mit dabei waren Bayern, Bremen, Hamburg, Thüringen und das Saarland), werden die Ergebnisse als repräsentativ für die gesamte Bundesrepublik angesehen. „Im Zentrum aller Kinderstudien steht die subjektive Perspektive der befragten Kinder und Jugendlichen. Ein besonderes Anliegen ist die Partizipation von Kindern und Jugendlichen, um gerade denjenigen eine Stimme zu verschaffen, die ansonsten wenig gehört werden.“ (www.prosoz.de)

ben daran, eine gewisse Kontrolle über das Gesundbleiben zu haben.

81 Prozent aller befragten Kinder können in eigenen Worten ihre Vorstellung zum Gesundsein ausdrücken und haben mindestens eine Antwort auf die Frage, was sie brauchen, um sich gesund zu fühlen. Sie haben also ein Gesundheitskonzept und die Elemente Ernährung, Bewegung und Aspekte des seelischen Wohlbefindens gehören für sie an vorderster Stelle dazu.

Prof. Dr. med. Dietrich Grönemeyer, der „Botschafter der Studie“, hebt in seinem Vorwort hervor: „Erstmals wurden ... fast 5000 Kinder zwischen 7 und 9 Jahren über ihre Erfahrungen, Einstellungen und Meinungen zum Thema Gesundheit befragt. So haben wir die Chance, von den Kindern selbst zu erfahren, wie sie über ihre eigene Gesundheit denken.“ (S. 3) Er freut sich über das ausgeprägte Gesundheitsbewusstsein der Kinder, fragt sich, warum es bei manchen Kindern verloren geht², und schreibt uns ins Stammbuch: „Es ist in diesem jungen Alter alles vorhanden, was zur Ausbildung eines gesunden Lebensstils erforderlich ist: Bewusstsein, Motivation und Wissensdurst. Nun sind wir Erwachsenen gefordert, diese Impulse zu verstärken, zu erhalten und weiterzuentwickeln.“ (S. 5)

² Die Studie des Robert Koch-Instituts zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KiGGS 2006) zeigt, dass 15 Prozent der Kinder und Jugendlichen (1,9 Mio.) von 3 bis 17 Jahren übergewichtig sind. Rund 6 Prozent (800.000) sind sogar krankhaft übergewichtig (adipös).



Die Elefanten-Kinderstudie 2011/2012 mit beeindruckenden Ergebnissen zum Gesundheitsbewusstsein 7- bis 9-jähriger Kinder

Stress

Neu ist, dass bereits Zweit- und Drittklässler über Stress klagen. Es hat die Forscher/innen überrascht, dass die Schule schon so früh bei relativ vielen Kindern Stress auslöst.

„Die Tatsache, dass 27 Prozent der 7-9-Jährigen mehr als eine Antwort auf die (offen gestellte) Frage haben, wovon sie sich gestresst fühlen, ist beeindruckend. 33 Prozent aller Kinder, ..., sehen die Schule als den größten Stressfaktor an. Am zweithäufigsten fühlen sich die befragten Kinder von Ärger und Streit (untereinander) belastet. Platz drei dieser Rangliste belegt der Stressfaktor Familie/ Geschwister/ Eltern. ... Insgesamt wussten nur 3 Prozent der befragten 7 bis 9-jährigen Kinder keine Antwort auf diese Frage. Immerhin 4 Prozent ... geben an, sich durch nichts gestresst zu fühlen.“ (S. 139)

*Hans-Günter Schwalm ist Fachberater bei KiTa Bremen und langjähriges Mitglied der SpielRäume-Redaktion
E-Mail: hans-guenter.schwalm@kita.bremen.de*

Es gibt allerdings eine – wie ich finde – sehr bedeutsame Ausnahme. Für Berliner Kinder ist die Schule erst der drittgrößte Stressfaktor. Für mich gibt es dafür nur eine plausible Erklärung, die in der Studie leider nicht ausdrücklich benannt wird: In Berlin gehen die Kinder sechs Jahre zur Grundschule. Der in der Studie beklagte Erfolgsdruck setzt also erst später ein!

Gesunde Ernährung

Obst und Gemüse stehen bei den Kindern entgegen aller Vorurteile im Hinblick auf ihren Pommes- und Pizzakonsum hoch im Kurs. Kinder, die häufiger Obst und Gemüse essen, fühlen sich im Allgemeinen besser, gesünder und glücklicher. 78 Prozent der Kinder essen Obst und Gemüse häufig – Mädchen noch häufiger als Jungen. Die Gründe dafür sind hauptsächlich intrinsisch: „weil es mir schmeckt“, „weil es gesund ist“. (vgl. S. 93) Bei den Getränken bevorzugen die Kinder Wasser und ungesüßten Tee (sehr oft = 38 Prozent, oft = 24 Prozent) Limonaden oder Cola wird von den Kindern deutlich weniger getrunken (12 Prozent = sehr oft, 10 Prozent = oft). (vgl. Tabellen S. 91 f)

Obwohl die Kinder schon viel über gesunde Ernährung wissen, ist ihr Wissensdurst zu diesem Thema immer noch groß. Dieser Wissensdurst der Kinder wird in der Schule allerdings kaum aufgenommen, kritisieren die Autor/innen. (vgl. S. 74)

Bewegung

„Drei Viertel aller befragten Kinder finden Bewegung für sich persönlich wichtig. ... Sie essen gesünder, tun mehr für ihre Gesundheitsfürsorge und machen mehr Sport, sei es im Verein oder einfach vor der Haustür. Sie spielen seltener am Computer und treffen häufiger ihre Freundinnen und Freunde.“ (S. 104) Ihr Hauptmotiv ist Spaß an der Bewegung.

„Die Einstellungen und das Verhalten der Kinder, die häufig am Computer spielen (20 Prozent)

unterscheiden sich von den Einstellungen und dem Verhalten der Kinder, die sich häufig mit ihren Freunden treffen (72 Prozent). So geben Kinder, die viel Computer spielen, häufiger an, dass sie gesundes Essen nicht wichtig finden und gleichzeitig auch weniger Obst und Gemüse essen, dafür verzehren sie häufiger Limonaden und Süßigkeiten. Bewegung ist den Kindern ebenfalls weniger wichtig, Bei Kindern, die sich häufig mit Freundinnen und Freunden treffen, zeigt sich das genaue Gegenteil, obwohl sich beide Aspekte weder ausschließen noch gegenseitig begünstigen. Je häufiger sich Kinder mit ihren Freunden treffen, desto häufiger finden sie Bewegung wichtig. Sie bewegen sich auch häufiger draußen, machen häufiger Sport im Verein und essen häufiger Obst und Gemüse. Je häufiger Kinder am Computer spielen, desto schlechter ist ihr körperliches Wohlbefinden, je häufiger sie sich mit Freundinnen und Freunden treffen, umso glücklicher sind sie.“ (S.129) Jungen nutzen Spielkonsolen und Computer deutlich häufiger als Mädchen. (vgl. S.122)

„Insgesamt bewegen sich 88 Prozent der befragten Kinder häufig draußen, sei es mit Fahrrad fahren, Skaten, auf Bäume klettern oder Fangen spielen. Je häufiger Kinder genau diese Dinge tun, umso gesünder, wohler und glücklicher fühlen sie sich.“ (S. 114) Ihre Beweggründe dafür sind: Spaß = 96 Prozent, gern draußen sein = 88 Prozent, gesund bleiben = 83 Prozent, Freund/innen = 74 Prozent, Langeweile vermeiden = 70 Prozent, Elternwille = 38 Prozent, um abzunehmen = 34 Prozent. (vgl. Tabelle S. 117) Sport im Sportverein steht bei nahezu zwei Drittel der Kinder hoch im Kurs: sehr oft = 46 Prozent, oft = 17 Prozent. (vgl. S. 119)

Das Hauptmotiv ist auch hier Spaß, „gefolgt von dem Ehrgeiz, Wettkämpfe gewinnen zu wollen, und weil sie es mit Freundinnen und Freunden gemeinsam machen, aber auch weil sie berühmt werden wollen.“ (S. 121)

„Der Aspekt, mit dem Auto zur Schule gefahren zu werden, beeinflusst weit weniger das Kinderleben, als gemeinhin gedacht. Es findet sich ausschließlich der Zusammenhang, dass, je häufiger die Kinder mit dem Auto zur Schule gefahren werden, sie dieses auch umso besser finden.“ (S. 126) Allerdings geben die Kinder umso häufigeren Verzehr von Süßigkeiten und Limonaden an, je besser sie es finden, mit dem Auto zur Schule gefahren zu werden und sie würden sich auch gern häufiger ausruhen.“ (S. 128)



Fazit

„Kinder der zweiten und dritten Jahrgangsstufe verfügen offenbar bereits über ein allgemeines Gesundheitsbewusstsein, welches vor allem die Aspekte, sich gesund und glücklich zu fühlen, beinhaltet, sowie das Bewusstsein, diese Gesundheit auch selbst steuern zu können. Es trägt zum Gesundheitsbewusstsein bei, wenn die Kinder ihre Gesundheit als verletzlich ansehen. Das Gesundheitsbewusstsein bestimmt zu einem bedeutenden Teil das Gesundheitsverhalten der Kinder, welches sich in drei Bereiche facettieren lässt: Ernährung, Bewegung und Gesundheitsroutinen.“ (S. 170)

Pointierter formulieren die Autoren ein paar Seiten früher: „Das Gesundheitsbewusstsein umfasst also sowohl ein Empfinden „mir geht es gut“ als auch „ich weiß, dass diese Gesundheit bedroht sein kann“ und „ich weiß, was ich dagegen tun kann“. (S. 166) ♦

Beteiligungsorientiertes Gesundheitsmanagement in Kitas

Gesundes Arbeiten in der Kita?

◆ Philipp Westermann und Holger Hagen

Die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte in den Kitas ist in den letzten Jahren gekennzeichnet von immer neuen Anforderungen, insbesondere im Bereich der frühkindlichen Bildung. Zum einen sollen Kitas stärker als Lernort fungieren. Zum anderen sollen immer mehr Kinder – auch schon Kinder unter drei Jahren – in den Genuss eines Betreuungs- und Bildungsangebotes in einer Kita kommen. Dies wird für arbeitsmarkt- und familienpolitische Ziele wie die Vereinbarkeit von Beruf und Familie, die Bewältigung des demografischen Wandels und bessere Bildungschancen der künftigen Schulkinder für notwendig erachtet.

Weniger im Fokus steht dabei die Frage, wie die Einrichtungen und das pädagogische Personal diesen Anforderungen nachkommen können. Eine Frage, die – neben aller notwendigen Qualifizierung für neue Aufgaben – auch unmittelbar die Gesundheit der Erzieherinnen und Erzieher in den Kitas betrifft.

Stressreport

Erst vor Kurzem hat der durch die Medien gegangene „Stressreport Deutschland 2012“ der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BauA) gezeigt, dass Gesundheitsbeeinträchtigungen aufgrund von Stress am Arbeitsplatz eines der größten Probleme in der Arbeitswelt darstellen. Und dies ist

*Philipp Westermann und Holger Hagen, Institut Arbeit und Wirtschaft – IAW Universität/Arbeitnehmerkammer Bremen/Forschungseinheit Qualifikationsforschung und Kompetenzerwerb EFRE-Projekt Prima-Kita
Mail: pwestermann@uni-bremen.de
Mail: h_hagen@uni-bremen.de*

nur ein Bereich, in dem klar wird, dass es wichtig ist, mehr auf die Gesundheit der Beschäftigten zu achten und dafür den Arbeitsschutz stärker in Angriff zu nehmen.



Prima-Kita

Trotz politischer Anstrengungen im Rahmen der Gemeinsamen Deutschen Arbeitsschutzstrategie (GDA), in der Bund, Länder und Unfallversicherungen die Sicherheit und Gesundheit am Arbeitsplatz stärken, führt der Arbeitsschutz in der betrieblichen Realität meist immer noch ein Schattendasein. Selten geht er über einen bloß technischen Schutz vor körperlichen Gefahren hinaus.

Gesundheitsschutz wird häufig zu eng verstanden als Sache von technischen Vorkehrungen, die wirklich vonnöten nur bei schwerer Arbeit mit Maschinen und Geräten sei, in den klassischen „Männerberufen“ also. Dass auch und gerade in der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen die Belastungen für die Beschäftigten sowohl körperlich als auch hinsichtlich des Stresserlebens enorm sind, wird oft übersehen. Wie groß die gesundheitlichen Belastungen im Kita-Bereich tatsächlich sind, zeigt auch der DGB-Index Gute Arbeit: In der Berufsgruppe der Erzieherinnen und Erzieher gehen demnach 74% aller Befragten davon aus, dass sie die Rente nicht gesund erreichen werden, wenn sich an ihrer Arbeit nichts ändert.

Die Liste der berufsspezifischen Beanspruchungen ist dabei durchaus lang. Wenn pädagogische Fachkräfte sich zum Beispiel häufig bücken, Kinder heben oder tragen, auf dem Boden

arbeiten und auf Kinderstühlen sitzen müssen, erfährt der Muskel-Skelett-Bereich große Belastungen. Auch spezifische Infektionsrisiken durch den engen Kontakt mit den zu betreuenden Kindern und Beanspruchungen durch Lärm spielen eine nicht zu unterschätzende Rolle. Dazu kommt, dass die Arbeitssituation in der Kita heute durch eine hohe Arbeitsdichte und Multitasking und damit auch durch Stress geprägt ist. Und auch die seit einigen Jahren erhöhten Anforderungen, vor allem was die frühkindliche Bildung und deren aufwändige Darstellung in Lern- und Entwicklungsdokumentationen betrifft, denen auf Basis der bisherigen Ausbildung oft nicht hinreichend entsprochen werden kann, stellen einen zusätzlichen Belastungsfaktor dar.

Die Arbeit von Erzieherinnen und Erziehern in Kindertageseinrichtungen ist also kein Kinderspiel. Es ist nötig, den Fokus auf das Kindeswohl zu ergänzen durch den Blick auf das gesundheitliche Wohlergehen der Beschäftigten und dessen Förderung.

Den Gesundheitsschutz der Beschäftigten systematisch voran zu bringen, hat sich das Projekt Prima-Kita auf die Fahne geschrieben.

Prima-Kita

beteiligungsorientierter, präventiver und systematischer Arbeits- und Gesundheitsschutz

Seit April 2012 beschäftigt sich das Projekt Prima-Kita des Instituts Arbeit und Wirtschaft der Universität Bremen damit, in Bremerhaven und in Bremen die Gesundheitsbelastungen in Kindertageseinrichtungen zu analysieren, daraus praktische Schlussfolgerungen für die Arbeit in ihnen abzuleiten und diese zusammen mit den Einrichtungen und deren Trägern umzusetzen.

Im Projekt Prima-Kita geht es darum, die Arbeitsschutzziele der Gemeinsamen Deutschen Arbeitsschutzstrategie (GDA), die von der Bremer Landesinitiative Arbeits- und Gesundheitsschutz aufgenommen wurden, im Kita-Bereich anzugehen. Arbeits- und Gesundheitsschutz soll in die Arbeitsorganisation, die Arbeitsprozesse und die Personalentwicklung „eingebaut“ werden.

Im Sinne eines präventiven Arbeitsschutzes geraten dabei sowohl die Arbeitsverhältnisse, als auch das Arbeitsverhalten der Mitarbeitenden in den Blick.

In Hinblick auf die Arbeitsverhältnisse geht es unter dem Stichwort **Verhältnisprävention** um die Verbesserung von Arbeitsbedingungen und -prozessen, so dass Belastungen reduziert werden und gesundheitsschädliche Fehlbelastungen nach Möglichkeit gar nicht erst auftreten. Beispiele hierfür wären z. B.

- baulicher Lärmschutz,
- effizientere Arbeitsorganisation und
- ergonomische Erwachsenenmöbel.

Verhaltensprävention setzt demgegenüber an der subjektiven Seite, an dem Umgang der Beschäftigten mit den Arbeitsbedingungen und fachlichen Anforder-

ungen, also an deren Arbeitsverhalten an. Es geht darum, den Beschäftigten gesundheitsförderliche Kompetenzen zu vermitteln und zu stärken. Beispiele hierfür wären

- rückengerechtes Heben und Tragen und
- Übungen zur Stressreduktion.



Das Vorgehen wird dabei immer an die Gegebenheiten der Einrichtungen angepasst. Studien des Instituts Arbeit und Wirtschaft im Rahmen des Projekts und die praktische Arbeit in den 22 am Projekt beteiligten Kindertageseinrichtungen zeigen, dass die Probleme zu einem großen Teil mit den je besonderen Gegebenheiten zu tun haben und sich nicht ohne Weiteres verallgemeinern lassen. Deswegen muss auch der Arbeitsschutz auf die individuelle Einrichtung zugeschnitten sein.

Der Arbeitsschutz muss auf die Kita zugeschnitten sein

Die Kindertageseinrichtungen unterscheiden sich dabei in allen relevanten Dimensionen: In den

baulichen Gegebenheiten, im aktuellen Stand des Arbeitsschutzes, in den üblichen Arbeitsabläufen und der Arbeitsorganisation, in den Gruppengrößen. So sind Neu- und Umbauten, was den Arbeitsschutz angeht, meist auf einem höheren Standard als ältere Einrichtungen. Diese sind z. T. nicht auf dem eigentlich auch für sie geltenden Stand – etwa was die Schalldämmung angeht – teils gelten für Altbauten in der Praxis niedrigere Standards als für neue Gebäude (Stichwort: Bestandschutz).

Große Unterschiede in der Art der Gesundheitsbelastungen gibt es auch je nach Standort der Kita und Einrichtungstyp. Je nachdem, ob in einer Kita behinderte / besonders förderbedürftige Kinder, soziokulturell benachteiligte Kinder oder Kinder aus gehobenen Bildungsfamilien betreut werden, unterscheiden sich die Anforderungen und Personalausstattungen, die Arbeitsverhältnisse vor Ort und damit verbunden die gesundheitlichen Belastungen. Die Arbeit mit soziokulturell benachteiligten Kindern erfordert ein höheres Maß an sozialpädagogischen Anteilen, während in vergleichsweise privilegierten Stadtteilen hohe individuelle Ansprüche an die Erzieherinnen und Erzieher herangetragen werden, etwa was die frühkindliche Förderung und den Erziehungsstil angeht. Arbeit mit Kindern mit Behinderungen, die auch in höherem Alter noch häufiger gehoben und getragen werden müssen, stellt häufig eine höhere Belastung für das Muskel- und Skelettsystem dar als die Arbeit in Regel-Einrichtungen, usw.

Diese und weitere Unterschiede in den Kitas, müssen in der Arbeits- und Gesundheitsschutzstrategie der Einrichtungen berücksichtigt werden, damit er effektiv die Lage vor Ort verbessern kann. Zur passgenauen Umsetzung ist daher ein Vorgehen gefragt, das die Lage in den jeweiligen Kitas in besonderem Maße in Rechnung stellt. Dabei ist vor allem auch der Einbezug

der Beschäftigten vor Ort in die Erarbeitung des Arbeitsschutzes der Einrichtungen wichtig.

Im Folgenden skizzieren wir, wie im Projekt Prima-Kita auf die Gegebenheiten in den verschiedenen Kitas eingegangen wird, wie die vor Ort gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften ermittelten Probleme und Ressourcen zur Grundlage einer an die jeweilige Kita angepassten Arbeits- und Gesundheitsschutzstrategie werden.

Das Vorgehen für einen präventiven und beteiligungsorientierten Gesundheitsschutz

Die Projektmethode umfasst spezielle „Steuerungsinstrumente“, die in allen Kitas angewandt werden und die es ermöglichen sollen, auf die spezifische Lage mitarbeiterorientiert einzugehen.

Als erster Schritt wird eine Steuerungsgruppe gegründet, die für die Umsetzung des angepassten Arbeitsschutzes in der Kita verantwortlich ist. In dieser Gruppe sind neben der Leitung der Kita auch Beschäftigte der Einrichtung vertreten sowie ggf. noch Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, u.a. von Seiten des Trägers. Die Gruppe kümmert sich aktiv um die Umsetzung des Arbeits- und Gesundheitsschutzes in der Einrichtung.

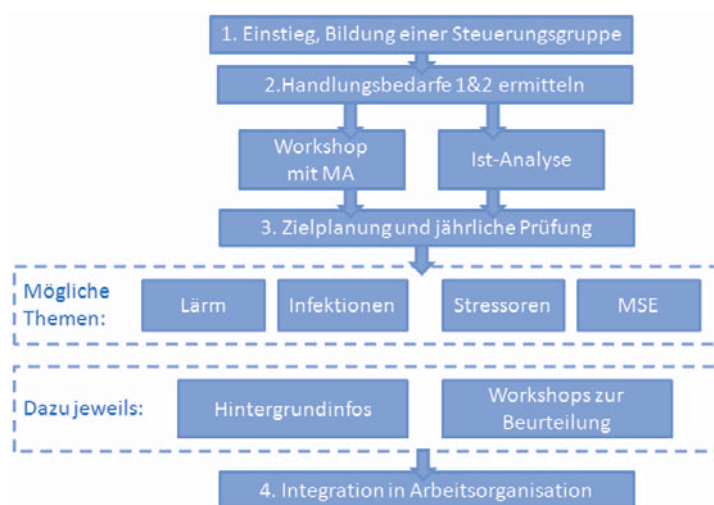
Diese Gruppe führt dann, zusammen mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Prima-Kita, eine Ermittlung des gegenwärtigen Stands des Arbeits- und Gesundheitsschutzes in der Einrichtung durch, die sogenannte „Ist-Analyse“. Daran orientiert kann dann festgestellt werden, welche weiteren Schritte unternommen werden können und z.B. wo die Zuständigkeiten in den jeweiligen Kitas liegen (Betriebsarzt/-ärztin), Fachkraft für Arbeitssicherheit etc.).

Mit der Ermittlung der gewissermaßen „objektiven“ Gegebenheiten des Arbeitsschutzes fehlt aber noch ein wichtiger Baustein

für einen mitarbeiterorientierten Ansatz. Die hierfür unbedingt notwendige „subjektive“ Seite ist noch nicht erfasst, es fehlt die nähere Analyse der von den Mitarbeitenden wahrgenommenen Gefährdungsfaktoren. Daher werden neben der geschilderten „Ist-Analyse“ die gesundheitlichen Belastungen und Ressourcen, wie sie die Erzieherinnen und Erzieher in ihrem Arbeitsalltag erleben, in Workshops ermittelt.

Workshops zur beteiligungsorientierten Beurteilung der entsprechenden Gefährdungen nötig ist.

Eine schnell durchzuführende Maßnahme im Bereich des Lärmschutzes wäre bspw. die Ausrüstung des Mobiliars mit Filz- oder Teflingleitern, während eine räumliche und/oder zeitliche Entzerrung der Hol- und Bringzeiten einer genaueren Ermittlung der Problematik in der jeweiligen Einrichtung bedürfen.



*Schritt-für-Schritt-Vorgehen
für einen effektiven und präventiven Arbeitsschutz*

Aus den Ergebnissen dieser Ermittlungen können dann im nächsten Schritt Handlungsbedarfe abgeleitet werden. Wo bestehen in der konkreten Einrichtung beziehungsweise für die einzelne besonders belastete Fachkraft die dringendsten Probleme, die angegangen werden können und sollen, was wird zuerst, was erst später angepackt? Wenn diese Frage in der Kita geklärt ist, werden die Problembereiche in der festgelegten zeitlichen Abfolge planmäßig, mithilfe von (Jahres)Zielen für den Arbeitsschutz in der jeweiligen Einrichtung, bearbeitet. Als Ziele ergeben sich dabei sowohl unmittelbare einfache Änderungen in der Arbeitsumgebung oder der Arbeitsorganisation, als auch komplexere Umgestaltungen der pädagogischen Prozesse, der Arbeitsorganisation oder der baulich-technischen Gegebenheiten, für die die Durchführung von

Diese Workshops ergänzen die rechtlich vorgeschriebenen Gefährdungsbeurteilungen um den wichtigen Gesichtspunkt der Beteiligungsorientierung, der sicherstellen soll, dass die Belange der Belegschaft bei der Gewährleistung ihrer Arbeitssicherheit nicht zu kurz kommen. Zur Vermittlung von gesundheitsbezogenen Kompetenzen werden in den Betrieben Schulungen durchgeführt – etwa zur Ergonomie.

Das geschilderte Vorgehen ermöglicht einen effektiven und präventiven Arbeitsschutz. Gemeinsam erarbeitete statt von oben erlassene Maßnahmen zum Schutz vor bzw. zur Vermeidung von Gefährdungen werden, das zeigt die Praxis, in höherem Maße akzeptiert und daher auch mit größerer Wahrscheinlichkeit im Alltag berücksichtigt.

Die periodische Überprüfung der Erreichung der Ziele im Rahmen des Projekts soll gewährleisten, dass die Arbeitsschutzmaßnahmen auch wirken und im Arbeitsalltag verankert werden. Die Wirksamkeit von Interventionen wird immer wieder überprüft und - wenn nötig - werden weitere Maßnahmen eingeleitet.

Im Sinne der Nachhaltigkeit erstellen wir außerdem Konzepte und Materialien - Handlungsanleitungen, eine multimediale Lernplattform, Videos etc., mit denen die Erarbeitung eines individuellen, beteiligungsorientierten Arbeitsschutzes von den Trägern selbst für ihre Einrichtungen übernommen werden kann.

Um das Thema auch in der Ausbildung zu stärken, bieten wir auch Seminare für Berufspraktikantinnen und -praktikanten sowie Studierende der Universität Bremen an.

Der Mehrwert des modernen Gesundheitsschutzes für Träger und Einrichtungen

Die Erarbeitung eines angepassten Arbeits- und Gesundheitsschutzes hilft dabei nicht nur den Mitarbeitenden in den Kitas. Die auch in arbeitswissenschaftlichen Studien festgestellten großen physischen und psychischen Belastungen von Erzieherinnen und Erziehern haben auch Folgen für den Krankenstand und die Attraktivität des Berufs. Auch unter betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten sollte es sich also lohnen, in die Gesundheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu investieren.

So steht dem Ausbau der Betreuungsangebote für unter dreijährige Kinder keine entsprechend gestiegene Anzahl an qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern gegenüber. Der absehbare Fachkräftemangel im Kitabereich macht es auch für die Arbeitgeber erforderlich, die Gesundheit der Beschäftigten als wertvolles Gut zu betrachten. Das ist nicht nur angesichts des steigenden Durchschnittsalters wichtig, da im Alter oftmals ge-

sundheitliche Beschwerden an Bedeutung gewinnen. Auch für die Gewinnung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter kann die Verbesserung der Arbeit in puncto Gesundheit durch ein betriebliches Arbeits- und Gesundheitsmanagement ein entscheidendes Argument werden.

Eine gestiegene Zufriedenheit des Personals ist aber nicht nur ein weicher Faktor einer betriebswirtschaftlichen Rechnung. Verbesserung des Arbeits- und Gesundheitsschutzes kann auch langfristig zu sinkenden Krankenständen führen, was wegen der hohen Krankenraten im Kita-Bereich eine nicht unwesentliche Zielsetzung darstellt. Des Weiteren entlasten verringerte Fehlzeiten auch die Teams in den Kitas, da ausfallende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eine höhere Belastung für das Team bedeuten. Damit haben verbesserte Krankenraten das Potential, die Gesundheit und Arbeitszufriedenheit aller Beschäftigten zu fördern. Dies wiederum ist Voraussetzung dafür, den gestiegenen Anforderungen an Kinderbetreuung bzw. Kinderförderung gerecht werden zu können.

Mitarbeiter/innen, Leitungen und Trägern bringt es also langfristig etwas, sich systematisch und präventiv um den Arbeits- und Gesundheitsschutz zu kümmern. ♦



Europäische Union
„Investition in Ihre Zukunft“
Europäischer Fonds für
regionale Entwicklung

Das Projekt Prima-Kita wird aus Mitteln des **EU-Programms EF-RE** (Europäischer Fonds für regionale Entwicklung) gefördert.

Weiterhin wird das Projekt gefördert und unterstützt durch die **Arbeitnehmerkammer Bremen**, die **Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege**, die **Unfallkasse Freie Hansestadt Bremen** sowie die Träger der beteiligten Kindertageseinrichtungen und hat zahlreiche Kooperationspartner.

22 Modell-Kitas im Projekt Prima-Kita

Im Mittelpunkt der Projektarbeit stehen die Qualifizierung und die intensive Begleitung von 22 Modell-Kitas in Bremen und Bremerhaven, die bei der nachhaltigen Implementation von Arbeits- und Gesundheitsschutz in ihre Arbeitsorganisation unterstützt werden.



Kitas in Bremen

DRK Kinderhaus Kleine Marsch
Kindergruppen Regenbogen
Kinderhaus quirl
Kita der Gemeinde Unser Lieben Frauen
Kita der Martin-Luther-Gemeinde Blumenthal
Kita Kirchenmäuse
Kita St. Thomas
Kinder- und Familienzentren (KiTa Bremen):
Fritz-Gansberg-Straße, Hohen-
tor, Löwenzahn, Marßel, Ort-
wisch, Reepschlägerstraße und
Vorstraße
St. Petri Kinderhaus
UniKids

Kitas in Bremerhaven

Kath. Kita St. Willehad
Kita Frenssenstraße
Kita Kleiner Blink
Kita Neidenburger Straße
Kita Robert-Blum-Straße
Kita der Initiative Jugendhilfe
Bremerhaven

SpielRäume Nr. 52/53 – Tipps (Bücher, CD, Film)

Schulze, H.; Loch, U.,
Gahlleitner, B.S. (Hrsg.)

Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen

Plädoyer für eine Psychosoziale Traumalogie

Schneider Verlag Hohengehren
Baltmannsweiler, 2012
210 S. / 19,80 Euro

Endlich ein Buch über die Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen, das sicherlich helfen wird, die Professionalisierung der Sozialen Arbeit weiter voranzutreiben.

Spannend, dass im Buch der Bogen geschlagen wird von der Auswertung von 50 Expert/inneninterviews zu dem Anspruch einer fundierten Theoriebildung der Sozialen Arbeit mit traumatisierten Menschen. Spannend auch, dass sich hier Lehrende der Hochschulen in Berlin, Klagenfurt, Wiesbaden zusammengefunden haben plus Martin Kühn als Gastautor.

Unumgänglich – so die Autor/innen – ein einführendes Kapitel (Kapitel 2), ein Literaturauswertungskapitel, das die wichtigsten Traumaforchungsansätze beschreibt. Auf knapp 50 Seiten eine knappe und präzise Darstellung!

Im folgenden Kapitel (Kapitel 3) wird das Forschungsdesign dargestellt: Es wurden 50 Expert/innen aus den verschiedensten Arbeitsfeldern befragt, um ihre „impliziten Wissensbestände“ in ihrem Alltagshandeln zu erforschen.

In der Auswertung (Kapitel 4) beschreiben die Forscher/innen nun die „Aufmerksamkeitslinien in der traumaintegrierenden Sozialen Arbeit“. Was kann man nun darunter verstehen? In den Untersuchungen wird deutlich, was für ein traumasensibles professionelles Handeln notwendig ist:

- Fachwissen,
- die Fähigkeit, dies auf den Einzelfall zu beziehen,
- feldspezifische und breite Methodenkenntnisse in der Gesprächsführung, insbesondere die Kompetenz in der Gestaltung von Beziehungen und Interaktion mit traumatisierten Menschen,
- die adäquate kollegiale Unterstützung,
- zugängliches Erfahrungswissen im Team oder in der Institution,
- fallorientierte multiprofessionelle Zusammenarbeit,
- Psychohygiene, Parteilichkeit, Neugier und Offenheit.



Und als besondere Stärke der Sozialen Arbeit wird „ihre dezierte Person-Kontext-Perspektive“ gesehen, die den Betroffenen hilft, in ihrem Leben, in ihrer sozialen Umgebung wieder Fuß zu fassen und Sicherheit, Zugehörigkeit und Perspektive zu erleben. Entsprechend werden dann in den folgenden Abschnitten an Hand der Fallbeispiele diese Merkmale nachvollzogen.

Spannend nun das Kapitel 5: „Alltag als Kerndimension Sozialer Arbeit mit traumatisierten Menschen“. Hier wird beschrieben, wie wenig die Fachkräfte der Sozialen Arbeit ihre Arbeit selbst als fachgerecht ansehen. „Viele Praktiker/innen und Studierende der Sozialen Arbeit sowie Vertreter/innen anderer Diszipli-

nen ordnen den fachgerechten Umgang mit traumatisierten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ausnahmslos psychotherapeutischen und medizinischen Behandlungssettings zu bzw. delegieren damit im Zusammenhang stehende Phänomene – also auch betroffene Kinder, Jugendliche und Erwachsene – in den medizinisch-psychotherapeutischen Bereich.“ (S.115) Und weiter: "Dies hat zur Folge, dass eine Qualitätsbestimmung des eigenen pädagogischen / sozialtherapeutischen Alltagshandeln in den Aussagen zu fehlen schien, bei näherer Betrachtung aber durchaus vorhanden war, dafür aber keine Begrifflichkeit vorhanden zu sein schien. Verborgenen schien vielen Fachkräften, welche hohe Bedeutung der Handlungsbezug im Alltagsgeschehen für die betroffenen traumatisierten Menschen hatte.“ (S.116)

Aha, dachte ich, Forschungen erbringen einfach doch nur das, was man eh schon weiß, und was mir meine Kolleg/innen im Sozialdienst auch immer wieder benennen, dass sie kompetent handeln möchten, fachlich ausgewiesen und nicht pragmatisch von einem Fall zum anderen sich hangeln müssen. Aber entspricht das den aktuellen fachpolitischen und sozialpolitischen Zielsetzungen? Heidrun Schulze (eine der Autor/innen) sieht darin etwas Programmatisches, wenn sie schreibt: „Eine Delegation der Traumaarbeit ins „klinische“ und in eine Fremddisziplin, wie die der Psychotherapie, bedeutet ein Herausdefinieren aus dem Gesellschaftlichen und damit aus dem Ort der Entstehung, weg von einer traumatisierenden Welt in eine abgeschottete Behandlungswelt, mit dem unterstellten Effekt: dem Erhalt einer normativen – störungsverursachenden, aber störungsgereinigten – „Normalität“.“ (S. 150)

Folgerichtig werden nun in den beiden folgenden Kapiteln Leitlinien für eine traumazentrierte Soziale Arbeit beschrieben, einmal für das ambulante und

dann unter Mitwirkung von Martin Kühn für das institutionelle Arbeiten. Diese knapp gehaltene Programmatik (30 Seiten) zeigt, dass hier wirklich Herausforderungen für die Profession bestehen. Hier ist die institutionelle Konzeption für stationäre Einrichtungen gegenüber dem ambulanten Bereich schon ausgereifter und auch erprobt. Inwieweit es gelingen wird, diese skizzierte Übertragung für den ambulanten Bereich zu etablieren, bleibt offen. Doch das Buch mit seinen Auswertungen und Überlegungen stellt sicherlich einen beachtenswerten Ausgangspunkt dar.

♦ *Rezension von Anne Loschky, Dipl.-Psychologin, langjährige Mitarbeiterin in der Erziehungsberatungsstelle Bremen-West des Amtes für Soziale Dienste und langjähriges Mitglied der SpielRäume-Redaktion*
E-Mail: anne.loschky@tele2.de

Ben Furman

Es ist nie zu spät, eine glückliche Kindheit zu haben

Verlag Modernes Lernen
Borgmann KG, Dortmund
7. unveränd. Aufl. 2013
104 S. / 14,30 Euro

Schon der Titel macht neugierig, jedenfalls mich. Wie geht das, eine glückliche Kindheit zu haben und es ist nie zu spät dafür? Kann die eigene Kindheitsgeschichte doch noch „verändert“ werden?

Ben Furman ist Facharzt für Psychiatrie, Psychotherapeut und Trainer. Er lebt in Finnland und sein Buch wurde in die Liste der 100 Meisterwerke der Psychotherapie aufgenommen.

Grundlage des Buches waren die Antworten von Menschen mit schwierigen Kindheiten, die auf eine kleine Anzeige mit drei Fragen – veröffentlicht in zwei Familienzeitschriften – geantwortet hatten. Furman erhielt 300 Antworten und sah sich in seiner Überzeugung bestärkt, dass ein Mensch die Fähigkeit besitzt,

seine Vergangenheit – und das darin enthaltene, möglicherweise ungeheure Leid – als eine Quelle der Kraft zu begreifen. Mit dieser Haltung schrieb er dies Buch, in dem er aufzeigt, wie schützende Faktoren, wie z.B. andere Menschen, Natur, Phantasie, Glaube, Schreiben und Lesen, helfen, die schlimmen Erlebnisse zu bewältigen.



Es ist kein wissenschaftliches Buch, es liest sich leicht, lebt viel von den Auszügen aus den Zuschriften der Anzeigen. Hier bleibt allerdings die durchaus interessante Frage offen, warum die einen durchaus gut zurecht kommen im Leben und es den anderen mit ähnlich belastenden Erfahrungen nicht gelingt, ein zufriedenes und erfüllendes Leben zu führen.

Furman gliedert sein Buch in:

- Die vielen Wege, das Leben zu meistern
- Der Stolz desjenigen, der es geschafft hat
- Die Möglichkeit des Wachsens

Das Buch macht Mut, an die Chancen zu glauben, eine bessere Zukunft gewinnen zu können, relativ unabhängig davon, wie die Vergangenheit aussah. Die aufgezeigten Beispiele kommen aus dem gelebten Leben, sind authentisch und geben Einblick, wie es möglich ist, positive Wege zu finden und beim Rückblick auf die eigene Vergangenheit die Ressourcen in den Vordergrund zu stellen. Das ist die Stärke dieses Büchleins.

♦ *Eine Rezension von Uschi Wede, Fachberaterin bei KiTa Bremen*
Mail: uschi.wede@kita.bremen.de

Timm Albers

Mittendrin statt nur dabei

**Inklusion in Krippe
und Kindergarten**

Ernst Reinhardt Verlag
München Basel 2012
125 Seiten, 19,90 Euro

Prof. Dr. Timm Albers ist Juniorprofessor an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und dort Leiter des Studiengangs Pädagogik der Kindheit, Sprache und Bewegungserziehung.

Das Buch richtet sich vor allem an Pädagoginnen und Pädagogen in Krippen und Kindergärten und gibt Anregungen, wie Einrichtungen sich verändern müssen, damit Kindern eine bestmögliche, ihren individuellen Bedürfnissen angemessene Pädagogik zu Teil werden kann.

Timm Albers beschreibt die Begriffe und die Entwicklung von Integration und Inklusion und setzt sich dabei z.B. kritisch mit dem Begriff der „geistigen Behinderung“ auseinander, den er – wie die Lebenshilfe Österreich/Deutschland – durch den Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ ersetzt.



Der Anspruch des Autors, das Buch als Leitfaden für die frühpädagogische Praxis im Umgang mit Vielfalt und somit als Beitrag zur gemeinsamen Bildung von Anfang an zu sehen, ist zunächst einmal gelungen. Das Buch lässt sich, in leicht zugänglicher Spra-

che, schnell lesen und neue Begrifflichkeiten werden gut erklärt.

Der Autor beschreibt Inklusion als die Realisierung des Rechts aller Kinder auf gemeinsame Bildung, Betreuung und Erziehung. Die Dimension der Vielfalt in der Frühpädagogik wird sehr anschaulich und mit zahlreichen Beispielen aus der Praxis ergänzt.

Als Einstieg kann es empfohlen und hervorragend von pädagogischen Fachkräften genutzt werden, um in einen ersten gemeinsamen fachlichen Diskurs zu treten. In dem Buch werden wesentliche Informationen unter der Einbeziehung vielfacher Perspektiven und aktueller Literatur zusammengeführt.

Es fehlen in diesem Buch aber, wie so oft in der Literatur zum Leitbild Inklusion, vor allem deutlichere Worte zum Thema Ressourcensicherung sowie die Beschreibung der Qualitätsanforderungen an die Professionalität der Pädagog/innen.

◆ Rezension von Sabine Buhk, Fachberaterin bei KiTa Bremen, Mail: sabine.buhk@kita.bremen.de

Bogumila Baumgartner

Gelebte Zweisprachigkeit

**Wie erziehe ich mein Kind
zweisprachig?**

Rabenstück-Verlag, Berlin 2010
222 S. / 14,90 Euro

Bogumila Baumgartner schreibt diesen Ratgeber aus eigener Erfahrung. Sie ist in Polen geboren und lebt seit 1995 in Deutschland. Ihre Kinder erzieht sie zweisprachig. Sie richtet sich in erster Linie an Eltern, die ihre Kinder zweisprachig erziehen möchten. Ihr Fokus liegt dabei auf der Bedeutung der Vermittlung der Muttersprache in einer fremden Umgebungssprache und -kultur.

Hierbei betrachtet Bogumila Baumgartner sowohl einsprachige als auch zweisprachige Familien und beleuchtet die Thematik über verschiedene Entwicklungsphasen des Kindes hinweg (von der Schwangerschaft bis in die Schulzeit und die Pubertät). Durchgehend liefert sie Beispiele aus ihrer eigenen Erfahrung, geht auf mögliche Schwierigkeiten ein und entwickelt Empfehlungen für die Eltern.



Sehr beeindruckt hat mich die Überzeugungskraft, mit der Bogumila Baumgartner für die Bedeutung und Weitergabe der Muttersprache plädiert. Als Sprachheilpädagogin lag mein beruflicher Fokus bislang stärker auf der Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache. Bogumila Baumgartners Ratgeber öffnet die Augen für die Bedeutung sowie die oft übersehenen Schwierigkeiten der Bewahrung der Erstsprache und der Herkunftskultur in einer kulturell und sprachlich fremden Umgebung. Viele eigene Beispiele und Anforderungen mit Appell-Charakter geben dem Buch einen sehr persönlichen Ton.

Inhaltlich bezieht die Autorin Hintergrundwissen zur Zweisprachigkeit (Grundsätze der Zweisprachigkeit, psycholinguistisches Grundlagenwissen) wie auch soziale Fragestellungen (z.B. über das Leben im Ausland) mit ein. Dies entspricht auch weitgehend dem fachlichen Diskurs. Nur zwei kleine Anmerkungen: Bogumila Baumgartner empfiehlt, unbedingt darauf zu

achten, dass die Kinder die Sprachen nicht mischen. Im aktuellen Sprachwissenschaftlichen Diskurs, (vgl. z.B. Tracy (2008)¹, Dirim (2001)²) werden Sprachmischungen jedoch als Kompetenz bzw. Strategie angesehen. Die Empfehlung, Sprachmischungen konsequent zu unterbinden, sollte aus meiner Sicht diskutiert werden. Insgesamt wird zudem oft eine direkte Form der Korrektur der Kinder angeraten (z.B. S.68 f). Es wird aufgezeigt, dass dies die Gefahr birgt, dass Kinder das Sprechen vermeiden (S. 69). Hier wäre ein Hinweis auf indirekte Korrekturmöglichkeiten (Modellieren, korrekatives Feedback) wünschenswert, da diese die Sprechfreude der Kinder nicht beeinträchtigen.

Insgesamt skizziert Bogumila Baumgartner ein ausführliches Bild des mehrsprachigen Erziehens. Ich empfinde das Buch als sehr wertschätzend und hilfreich für Eltern, die ihre Kinder mehrsprachig erziehen möchten, da sie in Fragen, Bedenken und Konflikten ernst genommen und umfassend beraten werden. Auch allen Pädagoginnen und verwandten Berufsgruppen, die mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern zu tun haben, empfehle ich einen Blick in dieses Buch, da es zum Ausbau der interkulturellen Kompetenzen beiträgt, indem es die Bedeutung der Bewahrung der Erstsprache und Kultur unterstreicht und Interesse und Offenheit weckt.

◆ Eine Rezension von Lisa Rape, Koordinatorin für die Sprachförderung bei KiTa Bremen
E-Mail: Lisa.Rape@Kita.Bremen.de

¹ Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen (Narr Francke Attempto Verlag)

² Dirim, Inci (2001): Erfassung der „besonderen sprachlichen Fähigkeiten“ bilingualer Kinder. Bestandsaufnahme und Ausblick. In: Deutsches Jugendinstitut e.V. Projekt Kulturenvielfalt (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Forschungsansätze – Konzepte – Erfahrungen. Eine Tagungsdokumentation. München

Udo Lange
Thomas Stadelmann

Am Anfang war das Feuer

Das Feuerbuch für
Kindergarten, Grundschule
und Hort

verlag das netz, 2007
96 S., 19,90 Euro

Eine Handvoll Mehl gemischt mit etwas Salz und wenig Wasser – mehr braucht es nicht, um ein köstliches Fladenbrot zu backen. Diese Urlaubserinnerung war sofort da, als ich auf die Rezepte – vom Stockbrot bis zum Hühnchen im Lehm-mantel – stieß.

Die Autoren liefern eine Fülle von Beispielen und Anregungen, die ich wärmstens zum Nachmachen empfehle! Sie beschreiben das Feuer als „größte Lehrmeisterin“, die wir den Kindern nicht vorenthalten dürfen. Das Buch ist ein „brennendes Plädoyer für ein heißes Thema“.



„Der Gebrauch des Feuers zählt zu den großartigsten kulturellen Errungenschaften der frühen Menschheit. ... Mit dem Bändigen des Feuers wurde sich der Mensch seiner Handlungsmöglichkeiten bewusst Feuer gab Macht, diente als Waffe und Werkzeug, wurde als Licht- und Wärmequelle genutzt und ermöglichte unseren Urahnen, sich erfolgreich den vielfältigen Herausforderungen ihrer unwirtlichen Umwelt zu stellen. Im Schutz des Lagerfeuers war man vor Raub-

tieren sicher, mit der Fackel vertrieb man unliebsame Besucher, durch gezielte Brände konnte man das Jagdglück beeinflussen und im Schein der ersten Öllampen verewigte man sich an den rauen Höhlenwänden mit wundersamen Felszeichnungen. Feuer brachte Fortschritt und Komfort, spendete Segen oder vernichtete Leben und genoss in allen frühen Kulturen zentrale religiöse Verehrung.“ (S. 17)



Ihr Kredo ist, sich von den Risiken im Umgang mit Feuer nicht abschrecken zu lassen. Wer das „Feuer“ vermeidet, verweigert sich und den Kindern die „Chance auf eine mitreißende, aufregende Begegnung, bei der Feuereifer fast garantiert ist.“ (S.9)

Konkret wird es ab dem Kapitel „Das Feuer entzünden“.

Was sind gute Feuerstellen? Gut sind sie, wenn sie windgeschützt angelegt sind und durch ihre Atmosphäre zum Palavern animieren.

Was hält uns davon ab, bei der nächsten Übernachtung oder Ausreise am offenen Feuer Essen zu brutzeln, zu singen, zu philosophieren, Geschichten zu erzählen und dabei mit Räucher-mischungen zu experimentieren?!

Um Ängste zu überwinden, ist es vermutlich ganz gut, sich auf die Unfallkassen berufen zu können. Auch ihnen ist die Faszination, die vom Element Feuer ausgeht, nicht entgangen. Zum verantwortungsbewussten Umgang mit Feuer werden einige GUV-Sicherheitsaspekte zitiert.

Abgeschlossen wird das Kapitel mit der Herstellung von Zeichenkohle, Farbpigmenten und dem Mischen von Kaseinfarben, die gebraucht werden, um „Hüter des Feuers“ aufzustellen.

Die größeren Herausforderungen sind unter der Überschrift „Vom Nutzen des Feuers“ beschrieben.

Das Feuermachen – wie in der Steinzeit – müsste mir gezeigt

werden. Um ein Glutnest zu entzünden, braucht man nämlich Flint, Pyrit und Zunder sowie vermutlich viel Geduld und große Ausdauer.

Wenn das Feuer – wie auch immer – entzündet ist, kann man sich den „Dosenbrand“ vornehmen, um Schmuckperlen zu brennen. Beim „Feldbrand“ werden Gefäße in einer flachen, mit Kieselsteinen ausgekleideten Mulde gebrannt. Dieser „Schwarzbrand“ gilt als die älteste Methode der Keramikherstellung. Den Lehmofenbau halten die Autoren für ein Kinderspiel. Feuerteufel lassen sich wunderbar aus dem übrig gebliebenem Material kreieren. Dass die Kanten selbst gebrochener Fliesenstücke in einem Betonmischer entschärft werden können (Brandungseffekt), wusste ich so noch nicht.

Mit dem Kapitel „Feuer erzeugt Energie“ wird die archaische Auseinandersetzung mit dem Thema Feuer verlassen und der Bogen zu Dampf (Eier- und Zigarrendampfer), Heißluft sowie Solarkochern und Solarzellen geschlagen.

Die Idee, Kirschen in größeren Mengen zu verdrücken, um die Kerne zu Wärmespeichern zu verarbeiten, werde ich in der nächsten Saison sicherlich aufgreifen.

♦ Rezension von Hans-Günter Schwalm, Fachberater bei KiTa Bremen und langjähriges Mitglied der SpielRäume-Redaktion
hans.guenter.schwalm@kita.bremen.de

Rolf Rübsum

"Kinder dieser Stadt"

Begegnungen mit ehemaligen jüdischen Bremern

Donat Verlag, Bremen
2005, 12,80 Euro



Über seine Begegnungen mit jüdischen ehemaligen Bremerinnen und Bremern, die durch eine glückliche Fügung der Vernichtung entgangen sind, schreibt der Autor in seinem Buch "Kinder dieser Stadt".

Vor 70 und mehr Jahren haben sie zum Teil als Kinder oder junge Menschen das heimatliche Bremen fluchtartig verlassen müssen, weil Ausgrenzung, Diffamierung und Verfolgung keine andere Wahl ließen. In den Gesprächen wird deutlich, dass auch nach so langer Zeit die bedrückenden Bilder und seelischen Erschütterungen aus Kindertagen Wunden hinterlassen haben und nicht vergessen sind.

Film-Tipp: Die Geschichte der Familie Bamberger

„Aufgeben? - Niemals!“

♦ DokuDrama von Eike Besuden (2012, 65 Min.)

Der Film über die Geschichte von Julius Bamberger und seinen Kindern Anneliese und Egon beschreibt den dramatischen Weg einer jüdischen Familie aus Bremen. Sie zeigt vor allem den unbändigen und niemals wankenden Willen des Vaters, im Kampf gegen Hass und Verfolgung nicht aufzugeben. Trotz aller Anfeindungen und Bedrohungen gelingt es ihm, aufrecht und mit erhobenem Haupt durch die Geschichte zu gehen.

„Aufgeben? – Niemals!“ war das Credo von Julius Bamberger. Er hat es geschafft, weder in der Verfolgung noch im Gefängnis und auch nicht im Internierungslager sein Ziel zu verlieren. Am Ende überlebt er tatsächlich mit seinen Kindern.

Julius Bamberger ist zu Beginn der 30er Jahre ein überaus erfolgreicher und angesehener Geschäftsmann, der das modernste Kaufhaus in der Stadt Bremen führt. Aber dann nimmt die Katastrophe ihren Lauf: Antisemitische Drohungen, die Weltwirtschaftskrise und schließlich der 30. Januar 1933.



Foto: Rieko Bordeaux

Filmszene:

Julius Bamberger und sein Sohn Egon warten in einer französischen Agentur auf ihre Papiere



New York World Telegraph meldet im September 1941 die Ankunft von Julius Bamberger und seinen Kindern im New Yorker Exil

Nur selten gibt es so anrührende Details aus einem jüdischen Familienalbum mit packenden Zeitzeugenberichten wie in dieser Geschichte.

Nachdem Julius Bamberger aus Deutschland verjagt worden war, hatte er nur ein Ziel: Seine beiden Kinder irgendwann in eine Lebenssituation zu bringen, in der sie in Ruhe und Frieden leben können.

Dieser Weg führt ihn innerhalb von sechs Jahren über die Schweiz, nach Frankreich, nach Spanien und nach Portugal, um dort ein Schiff in die USA zu besteigen. Eine Odyssee, an deren Ende die kleine Familie erst im Exil dem Terror entkommt. ♦

© **Pinguin Studios**
Eike Besuden Filmproduktion
GmbH, Geisbergstraße 16
28211 Bremen
Tel. 0421 – 790100
info@pinguinstudios.de
www.pinguinstudios.de

Dunkel wars der Mond schien helle

(Lieder der Kinder: von Zaches & die Grenzgänger)



Es war einmal eine Zeit ohne Fernsehen, Gameboy und Playstation: Da hatte die Oma im hohlen Zahn ein Radio, hüpfen totgeschossene Hasen fröhlich auf und davon, wanderten Gänse nach Amerika aus, stapelten sich Vogel und Ei an Zweig und Ast zu kniffligen Zungenbrechern und die vertracktesten Rhythmen waren kinderleicht.

Lang vergessene deutsche Kinderlieder von anno dazumal, aus Kellern und von Dachböden geholt, mit viel Liebe zum Detail entstaubt und mitreißend gespielt auf Cello, Banjo, Geige, Gitarre, Mandoline und Akkordeon. Arrangiert und inszeniert

für ein heutiges Kinderpublikum und ihre Mamas, Papas, Omas und Opas

Zaches & die Grenzgänger



Michael Zachcial ist vielen aus dem Kindermusikduo Zaches & Zinnober bekannt, gemeinsam mit den Grenzgängern gab es für verschiedene CDs mit Neueinspielungen alter deutscher Volkslieder mehrfach den Preis der Deutschen Schallplattenkritik. Gemeinsam spielen sie die alten Lieder auf eine Herz und Geist erfrischende Art und sind mit allen musikalischen Wasser gewaschen.

Annette Rettich: Cello, Gesang
Felix Kroll: Akkordeon, Gesang
Jörg Fröse: Mandoline, Geige, Gesang
Zaches: Gesang, Gitarre

Hörproben, Videos, Termine im Internet:



- http://www.musikvonwelt.de/dunkel_wars
- http://www.youtube.com/watch?v=2eZCOg__Qrc
- <http://www.musikvonwelt.de>

Kontakt:

Michael Zachcial – Langemarckstrasse 319 – 28199 Bremen
Tel: 0421-1669 1154 – email: postfach@chanson.de

SpielRäume Nr. 52/53 – Geschichten vom Großwerden

Autorinnen/Autoren, die in den vergangenen 20 Jahren für die SpielRäume geschrieben haben

Die Redaktion sagt Danke!

Friedhelm Ackermann, Annelie Adam, Kristin Adamaszek, Jutta Albrecht, Beate Alefeld-Gerges, Christa Allen, Thomas Altgeld, Eva Anslinger, Jürgen Ansorg, Axel Antons, Sonja Appeldorn, Erich Arnold, Verene Arntjen, Christel Atlas, Ruken Aytas, Karl-Heinz Backes, Sita Backhaus, Wolfgang Bahlmann, Uwe Bargmann, Joachim Barloschky, Ilse Bartels, Caterina Bartulin, Corinna Bautsch, Patric Becker, Angelika von der Beek, Anna Benckert, Doris Beneke, Britta Benthe-Dittmann, Lasse Berger, Marianne Berger, Ulla Bernabeo, Karolin Bernard, Heinrich Berndt, Martina Beste-Gass, Frank Bettinger, Achim Beutling, Inge Beyersmann, Dagmar Biederbeck-Gerlach, Annette Biermann, Ursula Binas, Heike Binne, Heike Blanck, Monika Blancken, Jürgen Blandow, Ursula Blanke, Viola Blaume, Katharina Blickle, Ulla Bode, Erwin Böhm, Johann Böhm, Heidi Böhr, Doris Bollinger, Heinz Bönig, Fred Borrmann, Heidegret Bosche, Michael Böwer, Tanja Brinkmann, Erika Brodbeck, Jürgen Brodbeck, Renate Brodda, Nils Brose, Gisela Bründermann, Claudie Brunsemann, Michael Bücken, Petra Buhr, Renate Bull, Peter Bündler, Jana Burs, Roland Busch, Detlev Busche, Christoph Butterwege, Ursula Carle, Inge Casper, Christa Casper, Barbara Chavez, Karl Christ, Toren Christians, Anne Christof, Britta Claassen-Hornig, Hannelore Claßen, Ragna Cordes, Hendrik Crasemann, Jutta Croll, Norah Daher, Zerrin Dalhoff, Ulrike Deitmer, Lisa Demes, Ulla Diedrich, Helge Diekau, Michael Doller, Rainer Domisch, Ineke Domke, Renate Döscher, Monika Drücke-Mammen, Maike Duden, Tamara Duffner-Hüls, Britta Duken, Marc Dupont, Anne Dwertmann, Claudia Earp, Rosi Eckstein, Matthias Ehmke, Maria Eilers, Frauke Ellbel, Donata Elschenbroich, Susanne Elsen, Osmar Engin, Brigitte Erdwien, Christian Erzberger, Tobias Erzmänn, Birgit Evers, Gisela Feeken, Rena Fehre, Christina Fiebig, Gisela Finke, Merle Finke, Bernd Fischer, Noina Fischer, Ute Fixsen-von-Cleve, Carsten Flömer, Herbert Förster, Anne Fraas, Katja Francesca Cantone, Kerstin Frank, Thomas Franke, Ute Franz, Ini Friedrichs, Michael Freitag, Andrea Frenzel-Heiduk, Margret Frey, Klaus Friedrichs, Marianne Friese, Christoph Frühwein, Robert Fuchs, Otmar Gad, Irmgard Gaertner, Karl Gebauer, Björn Geitmann, John Gerardu, Markus Gerstmann, Susanne Gieffers, Elke Gimm, Sybille Gimon, Heidrum Glorian, Gisela Göhling, Bernhild Gollnick, U. Gonther, Brigitte Gottspenn, Florian Grams, Wolfram Grams, Tanja Greiß, Monika Grimm, Brigitte Grizwa, Frederick Groeger-Roth, Margret Gröpke, Peter Große, Anne Grotian, Kristin Grünewald, Guido Gulbins, Matthias Güldner, Hardy Gutknecht, Karin Gutschmidt, Anette Hackenberg, Rita Hähner, Holger Hagen, Rüdiger Hansen, Katharina Hanstein-Moldenhauer, Angela Hartwig, Horst von Hassel, Magrit Hasselmann, Jutta Hatzer, Sabine Hebenstreit-Müller, Uwe Hehr, Sonja Heinrich, Andreas Heinrichs, Erhard Heintze, Karl Heinz Pleyer, Barbara Hellbach, Johanna Hellmerichs, Silke Hellwig, Frauke Hellwig, Karen Helters, Christine Helmken, Ulla Hempel, Neele Henkenberens, Michael Henker, Kerstin Henning, Peter Herchenröder, Birgit Hilken-Bünz, Ronald Hindmarsh, Holger Hofmann, Heinz-Gerd Hofsch, Margrit Hohenthal, Herbert Holakovsky, Ulrich Holste, Gerda Holz, Angelika Holzmann, Hans-Günther Homfeldt, Hans-Christoph Hoppensack, Elisabeth Horstkotte, Wiltrud Huesmann, Johannes Huinink, Freerk Huiskens, Stefanie Hüner, Gerald Hüther, Petra Jäger, Bernd Janenz, Klaus Janßen, Karin Järleby, Heiko Jelinek, Regine Jeschke, Elke Jung, Herbert Junk, Tanja Kaller, Claus Kaminiarz, Maria Kaspar, Gabriele Kattenhorn, Yücel Kaya, Nevriye Kayis, Hans-Peter Keck, Anja Kielgas, Pia Kimm, Anette Klasing, Maria Klas-Wilking, Ulrike Kleinert, Gisela Kleinschmidt, Nicole Klinkhammer, Tilo Klöck, Änne Klockgießer, Andreas Klose, Eva Klug, Friederike Klugkist, Anne Kluwe-Krasel, Ricarda Knabe, Anne Knauf, Heinz Knödel, Christian Knoop, Atrid Kober-Müller, Andrea Koch, Andrea Koch, Anke Koch, Ingeborg Koch-Hübner, Bärbel Kock, Gisela Koepfel, Michael Köhler, Ursel Kohlstock, Renate Kokaly, Inga Kolaschnik, Petra Kolip, Ruth König, Helen Königs, Ingrid Koop, Christina Koopmann, Cornelius Kopf, Monika Körber, Gebhard Körte, Susanne Kortehaneberg, Gisela Köster, Petra Köster-Gießmann, Gabriele Kowalewski, Birgit Kramer, Andreas Kramer, Gabriele Krämer, Peter Krams, Heike Krause, Christoph Krause, Anja Krebs, Rudolf Kretschmann, Conny Kröger, Angela Krönauer-Ratai, Monika Krumbholz, Ilka Krüner-Reuß, Eva Kubsch, Peter Kuckuk, Jürgen Kühl, Martin Kühn, Andreas Kuhn-Friedrich, Meike Kuhr, Mechthild Kummetz, Stefan Kunold, Heino Kunstleben, Heide Kupper, Heinz Kupper, Barbara Küsser,

Gerd Kuznik, Heide Kyek, Frank Lammerding, Fabian Lamp, Claus Langer, Peter Lankenau, Maresi Lassek, Ursel Lemke, Uschi Lemke, Diane Lemmen, Ilona Lindemann, Paul Lindsay, Anke Lipps, Brigitte Llanos-Farfán, Angela Löhmann, Anja Lohse, Alfred Lorenz, Astrid Lorenz, Friederike Lorenz, Anne Loschky, Gundela Lösch-Sieveking, Renate Lürssen, Maren Maetze, Elisabeth Mahlberg-Wilson, Rainer Mammen, Harald Mang, Walter Marahrens, Peter Marquard, Uwe Martin, Detlef Marzi, Maja Mathieu, Petra Mattes, Petra Maurer, Wolfgang Maurer, Daniela May, Jörg Maywald, Christiane Meenen, Ute Meier-Gräwe, Elke Meiners, Helen Melzer, Frank Meng, Greta Menge, Angelika Menken, Heike Menzel, Clemens Metzmaker, Tina Meyerhoff, Theda Middents, Petra Milhofer, Martina Mindermann, Wilfried Möhlmann, Bernd Moldenhauer, Anne Moll, Urte Möller Frau Mönnich, Volker Mörchen, Eberhard Motzkau, Ulrich Mückenberger, Wilfried Müller, Franz-Werner Müller, Andrea Müller, Heike Natzke, Wilfried Neemann, Frank Nerz, Conny Nerz, Claudia Neuhaus, Inga Neumann, Petra Neumann, Renate Neumann, Eva-Maria Neumann, Peter Niehoff, Manfred Nietsch, Christine Nietsche-Gleim, Michael Nitsch, Ulla M. Nitsch, Gudrun Noack, Birgit Nölke-Hartz, Petra Nothhaft, Marzio Novello, Carla Oberg, Jan Oberg, Nina Oberländer, Miša Obršal-Ihssen, André Oemer, Annette Ortlieb, Guido Osterndorff, Renate Otto-Kleen, Yasemin Özkol-Meches, Renate Packmohr, Rainer Pagel, Eva Pajenkamp, Christina Parten-Bruns, Bettina Paul-Renken, Cornelius Peltz, Ilse Peppel, Elisa Peppel, Hanna Permien, Rolf Peter, Franz Petermann, Martina Pfeffer, Monika Piemel, Dorothea Piening, Christoph Pietsch, Doris Pietsch-Kavurmaci, Susanne Pikrun, Julia Pospich, Angelika Pott-Eisenschmidt, Marcel Pouplier, Petra Precht, Sabine Pregitzer, Otmar Preuß, Brigitte Przybyla, Judith Pückler, Katrin Pufke, Helmut Puls, Kerstin Pulsen-Brink, Petra Putzer, Eva Quante-Brandt, Detlev Raasch, Friedhelm Raden, Ingrid Rasch, Gitta Rathjen, Kerstin Rähke, Norman Rausch, Maria Reckers, Karsten Redmann, Corinna Rehmann, Elisabeth Reick, Bernd Rein, Lena Reinhard, Jonny Remer, Torsten Renken, Barbara Reuhl, Hanne Riebau, Jürgen Rieche, Rüdiger Riehm, Beate Rink-Pohl, Reinald Ristau, Helmut Robbers, Sibylle Roehr, Eva Rohde, Ulrike Rohlf, Kirstin Rohwedel, Lore Roman, Karin Röpke, Heidemarie Rose, Anja Rose, Dennis Rosenbaum, Jutta Rothe, Eberhard Röttgers, Susanne Rubin-Tänzer, Gunter Rudolph, Benjamin Rudolph, Regina Sängler, Viola Saschowa, Uwe Säuberlich, Matthias Sauter, Engelke Schaar, Ines Schäferjohann, Annemarie Schaffrath, Kirsten Schafstädt, Klaus Schalipp, Rotraud Schalipp, Mayke Schapfel tom Dieck, Anja Schellin, Angelika Schikora, Heinz-Ulrich Schirrmacher, Christoph Schlegel, Veltin Schmidmann, Renate Schmidt, Sibylle Schmidt, Rainer Schmidt, Bärbel Schmidt, Bernd Schmitt, Claudia Schmücker, Ulrich Schnabel, Michael Schnabel, Roswitha Schneider, Reinhard Schneider, Kornelia Schneider, Hans-Werner Schneidereit, Gabriele Schoppe, Christine Schorr, Friederike Schotte, Maren Schreier, Edda Schröder, Holger Schröder, Jörg-Achim Schröder, Monika Schucht, Rahel Schüpp, Werner Schulte, Nina Schütte, Dagmar Schütz, Gerd Schwagereit, Hans-Günter Schwalm, Michael Schwarz, Michael Schwarz, Burglind Schwederski, Ulrike Schwigon, Guntram Schwotzer, Marie Sedorf, Ulrike von Seggern, Lothar Seidel, Dietlind Seidler, Kerstin Seidler, Dieter Sevecke, Andrea Siamis, Andrea Siamis, Fridolin Sickinger, Marita Sickinger, Annegret Siebe, Helmi Siebert-Reible, Annegret Sirringhaus-Bünder, Imke Sonnenberg, Christian Spatschek, Carola Sperling, Christian Spoden, Merle Sporleder, Sandra Spratte, Anneliese Spreckels-Hülle, Katinka Sprei, Anja Stahmann, Hans-Joachim Stamer, Johanna Steging-Lüken, Claudia Steinbach, Bernd Steinmetz, Anette von Stemmen, Hermann Stichweh, Hermann Stöcker, Otmar Stöhr, Michael Stoll, Gertrud Stoevesandt, Erika Storck-Treudler, Jörg Streese, Barbara Suchland, Jutta Susemiehl, Norbert Süßmann, Lucyna Szoda, Joachim Tangemann, Gesa Tasto, Svenja Taubner, Anke Teebken, Lothar Teichmann, Gerhard Tersteegen, Barbara Thiessen, Anja Thoms, Sigrid Toben, Andrea Torke, Andy Troska, Lotta Ubben, Margarete Udolf, Christian Uhlig, Monika Vahlenkamp, Sergio Varela-Helms, Anne Vetter, Renate Viets, Pirkko Virtanen, Manfred Vogt, Volker Vogt, Gitta Vogt-Sasse, Almut Voigt, Ute Wachtl, Sabine Wagenblass, Dietmar Waitkus, Petra Wallenfang, Michael Walter, Susanne Wandrey, Ursula Wede, Jutta Wedemeyer, Uschi Wedemeyer, Kolja Weerda, Elke Wegner, Elke Wehn, Ilse Wehrmann, Hannelore Wellmann-Witte, Dagmar Wendland, Corinna Wenzelburger, Dieter Werthwein, Philipp Westermann, Claus-Michael Westphal, Grit Wetjen, Herbert Wiedermann, Brigitte Wieneke, Reinhard Wiesner, Franziska Wietschel, Frauke Wilken, Siegfried Willutzki, Jürgen Wilpert, Frank Winter, Anja Wirthmann, Christine Wischer, Sylvelin Wissmann, Katharina Witte, Marianne Wojciekowski, Reinhart Wolff, Dorothee Wolter-Buhlmann, Constance Wolters, Peter Wührmann, Hans Albert Wulfken, Petra Wulf-Lengner, Corina Wustmann, Thorsten Wygold, Helga Zeiher, Orhan Zengin, Denise Zensen, Gabriele Zielen, Renate Zimmer, Marie-Luise Zimmer, Eberhard Zimmermann, Sigrid Zumvorde, Jens Zussy, Ursula Zwadlo

(Sollten wir jemanden vergessen haben, so bitten wir um Nachsicht!)

Pädagogische Fachzeitschrift

Freie Hansestadt Bremen
Die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen

SpielRäume

2013 / 20.Jg.

Pädagogische Fachzeitschrift zur Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien

Schwerpunktt Themen 1994 – 2013

- ☐ Orte für Kinder (Nr.1)
- ☐ Trennungs- und Scheidungsberatung (Nr.2)
- ☐ KTH - Spiel- und Lebensraum im Stadtteil?! (Nr.3)
- ☐ Lebensweltorientierung und Projektarbeit (Sonderausgabe)
- ☐ Vollzeitpflege/Tagespflege (Nr.4)
- ☐ Mädchen- und Jungenarbeit (Nr. 5)
- ☐ Fünf Jahre KJHG - dem Zeitgeist voraus? (Nr.6)
- ☐ Kindertagesheim der Zukunft (Nr.7)
- ☐ Interkulturelle Arbeit - Chancen der Vielfalt? (Nr.8)
- ☐ Partizipation (Nr.9)
- ☐ Kooperation Jugendhilfe/Schule (Nr.10)
- ☐ Kinder und Jugendliche in Not - Gewalt von/an Kindern (Nr.11)
- ☐ Stadtteilarbeit: Am Puls des Stadtteils (Nr.12)
- ☐ Herausforderung Familie (Nr.13)
- ☐ Integrative Förderung in Kindergarten und Hort (Nr.14)
- ☐ Präventive Jugendhilfe (Nr.15/16)
- ☐ Kommunikation und Sprache (Nr.17)
- ☐ Sozialarbeit „im Fluss“? (Nr.18)
- ☐ Innovative Praxismodelle, neue Konzepte, zukunftsweisende Projekte (Nr.19)
- ☐ Herausforderung Erziehung (Nr.20/21)
- ☐ Die soziale Stadt (Nr.22/23)
- ☐ Bildung im Kindergarten (Nr.24/25)
- ☐ Familienzusammenhalt(en) (Nr.26/27)
- ☐ Kinder psychisch kranker Eltern (Nr.28)
- ☐ Integration oder Ausgrenzung durch Bildung? (Nr.29/30)
- ☐ Bildungsfaktor Familie (Nr.31/32)
- ☐ Was machen andere anders - von Syke bis Sevilla? (Nr.33)
- ☐ Warum Huckleberry Finn nicht süchtig wurde (Nr.34/35)
- ☐ Kindeswohlsicherung (Nr.36/37)
- ☐ Partizipation (Nr.38/39)
- ☐ Trauma (Nr.40/41)
- ☐ Kinder unter Drei in außerfamiliärer Betreuung (Nr.42/43)
- ☐ Aufwachsen in Armut (Nr.44/45)
- ☐ Migration - Herausforderung und Chance (Nr.46)
- ☐ Kinderschutz & Prävention (Nr.47/48)
- ☐ Das Studium Soziale Arbeit heute (Nr.49)
- ☐ Übergänge (Nr.50)
- ☐ Zeit (Nr.51)
- ☐ Geschichten vom Großwerden (Nr.52/53)

Redaktion *SpielRäume*, Martina Pfeffer, Bahnhofplatz 29, 28195 Bremen
☎ 0421 361-2527 – E-Mail: martina.pfeffer@soziales.bremen.de



Ene mene Miste...
...es rappelt in der Kiste...
...ene mene muh...
...und raus bist du!

Die Redaktion verabschiedet sich mit
der 53. SpielRäume-Ausgabe.
Es hat uns 20 Jahre lang viel Spaß gemacht.
Und Tschüs!

