

Hartmut Radebold, Gereon Heuft, Insa Fooker (Hrsg.): Kindheiten im Zweiten Weltkrieg. Kriegserfahrungen und deren Folgen aus psychohistorischer Perspektive

Sibylle Hübner-Funk



Sibylle Hübner-Funk



Hartmut Radebold, Gereon Heuft, Insa Fooker (Hrsg.)

(2006): Kindheiten im Zweiten Weltkrieg.

Kriegserfahrungen und deren Folgen aus psychohistorischer Perspektive.

Weinheim und München: Juventa

ISBN 13: 978-3-7799-1730-4

Der vorliegende Reader stellt den ersten Band der vom Juventa Verlag neu eingerichteten Reihe „Kinder des Weltkrieges“ dar. Wie der zweite Band: *„Erinnerungen an Kriegskindheiten“*, der in Heft 3/2007 dieser Zeitschrift besprochen wird, und der dritte Band: *„Trauma und Resilienz“*, der demnächst erscheint, enthält er ausgewählte Beiträge von Referent/innen des internationalen Kongresses *„Die Generation der Kriegskinder und ihre Botschaft für Europa 60 Jahre nach Kriegsende“*, der im Frühjahr 2006 an der Frankfurter Universität stattgefunden hat. Insgesamt 27 Autor/innen (aus den Jahrgängen 1935 bis 1968) kommen in den skizzenhaft programmatischen, doch theoretisch und/oder empirisch gestützten Beiträgen zu Wort; die internationale Dimension ist allerdings etwas unterrepräsentiert.

Aus dem Umstand, dass die *„Kindheiten im Zweiten Weltkrieg“* sechs Jahrzehnte nach dessen Ende zum Thema gewählt werden, lässt sich die doppelte Zielrichtung des Buches ableiten: einerseits die Dokumentationslücke zu schließen, die in Bezug auf die Evaluation und Behandlung der psycho-somatischen und psycho-sozialen Kriegsfolgen der überlebenden Kinder existiert, andererseits fachliche und politische Aufmerksamkeit auf die biographischen Spätfolgen jener Schäden zu richten, die bei den – um 60 Jahre gealterten – Kriegskinderkohorten (als Klientel in Krankenhäusern und Altersheimen) festzustellen sind.

Der Untertitel verspricht dabei mehr als der Reader aufgrund der skizzenhaften Vortragstexte halten kann. Die fachlichen Arbeiten in diesem Forschungs- und Therapiefeld sind nämlich nicht nur unverbunden, partiell und vorläufig, sondern allgemein auch wenig anerkannt, wie Hartmut Radebold, Mit-Initiator des Frankfurter Kongresses, bedauernd hervorhebt (S.144): *„Die hier diskutierten Forschungsfragestellungen wurden bisher (auch weltweit) nicht untersucht und zählen auf keinen Fall zum Mainstream aktueller Forschung.“* Er bezeichnet die referierten Forschungsergebnisse daher nur als *„Mosaikbausteine“*, die zur Erstellung der *„dringend notwendigen Gesamtsicht“* beitragen könnten (S.147).

Die Konturen und Strukturen dieser Gesamtsicht lassen sich anhand der Readerbeiträge durchaus errahnen: Sie beruhen insbesondere auf der Anwendung des psychotherapeutischen Trauma-Konzepts und des Nachfolgekonzepts „PTSD“ – des post-traumatischen Stress-Syndroms – auf die gealterten deutschen Kriegskinder des Zweiten Weltkrieges. Obwohl und weil es kaum einschlägige Studien über die biographischen Belastungen dieser deutschen „Täterkinder“ gibt, scheint die persönliche und professionelle Bereitschaft besonders groß zu sein, deren traumatische – auch trans-generationale – Hinterlassenschaften historisch-kritisch und therapeutisch zu thematisieren. Dabei trägt die Einbettung in die europäische Forschungsszene dazu bei, eventuelle „deutsch-nationale“ Fehlinterpretationen zu vermeiden. Denn es geht darum, die psycho-dynamischen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der betroffenen Gruppen herauszufiltern.

Sechs Beiträge des Readers (Kapitel 2) befassen sich mit der „*Situation der Kriegskinder in den europäischen Nachbarländern*“ (S.149-187). Die diesen Einzelberichten – u.a. aus Großbritannien, Norwegen und den Niederlanden – vorangestellte kurze Bestandsaufnahme (von *Insa Fooker*) ist aufgrund der aufgelisteten 19 Internetlinks zu den bekanntesten Selbsthilfegruppen der Szene für jede/n Leser/in hilfreich, der/die weitere Details kennen lernen will. Auch die programmatische Orientierung der Autorin (und Herausgeberin) – „*vom Moralisieren zum Historisieren*“ – trägt mit dazu bei, Missverständnisse hinsichtlich der angeblichen Gleichsetzung der jeweiligen Schicksale von Kriegskindern zu vermeiden.

Dies unterstreichen auch die beiden Beiträge des letzten Kapitels zum Thema „*Europäische Annäherung und Verständigung*“ (S.231- 252), die die Beziehungen zu den europäischen „Nachbarn im Osten“ sowie die „europäische Geschichtskultur“ des 21. Jahrhunderts, die auf den Ruinen und Leichen der beiden Weltkriege des 20. Jahrhunderts gegründet ist, zum Gegenstand haben: „*Die Zukunftsfähigkeit der europäischen Geschichtskultur hängt davon ab, ob und wie die katastrophische Kraft des Ethnozentrismus wenn nicht überwunden, so doch zivilisiert werden kann*“, konstatiert abschließend (S.244) der Historiker *Jörn Rüsen*, wobei er als Gegenkraft zur „*normativen Asymmetrie*“ der Kulturen die Verstärkung der Fähigkeit zur Ambivalenz ins Auge fasst. Ein „*neuer, trans-ethnischer Universalismus*“ solle die künftige Geschichtskultur Europas bestimmen, wünscht und fordert er.

Diese geschichtsphilosophische Vision mag zwar für manche/n Leser/in unrealistisch sein, doch bringt sie die Programmatik derer, die sich in dem interdisziplinären Netzwerk „*weltkriegs2kinder*“ zusammen geschlossen haben, gut auf den Punkt: als gänzlich unschuldige, doch tief in den Zweiten Weltkrieg einbezogene Zivilpersonen sind sie jüngst als Initiativgruppen angetreten, um die langfristig wirksamen Kriegsbeschädigungen ihrer Generation in den Ländern Europas aufzuklären. Diese Bereitschaft, sich mit Kriegen nicht nur als zwischen-staatlich ausgefochtenen, sondern als zwischen-menschlich fortwirkenden Katastrophen zu befassen, stellt sowohl für die psycho-historische Konflikt- und Friedensforschung als auch für die zeitgeschichtliche Kindheits- (und Alters-) forschung eine kostbare Ressource dar, die es auszuschöpfen gilt, solange die Betroffenen noch leben und persönlich Zeugnis ablegen können.

A. Walther/M. du Bois-Reymond & A. Biggart (Eds.) (2006). *Participation in Transition. Motivation of Young Adults in Europe for Learning and Working.*

Isabelle Diepstraten



Isabelle Diepstraten

This book focuses on 'Which and how do young people in Europe succeed in actively constructing their own biography in relation to the settings in which their transitions take place? How can participation contribute to this?' These questions are seen from the perspective of the (changing) relationship between agency and structure. Different research perspectives are linked to explore the interaction between individual agency or coping strategies and structural characteristics of four types of transition regimes in Europe: the universalistic transition regime in Nordic countries, the liberal system of Anglo-Saxon countries, the employment-centered regime in Western European countries and the sub-protective regime of Southern European countries. In each Eastern European country a different mix of earlier mentioned regimes can be found.

Young people were asked to reconstruct their own biography and to reflect on their transitional experiences. A group of 286 so-called 'disengaged' young people was found within projects that address young people in their transition to work. A contrasting group of 79 so-called 'trendsetters' was found through 'snowballing' techniques. Several types of life course patterns and several types of biographical orientations are found. The stagnant pattern (followed by the institutional repaired and downward pattern) was the most common category and was mainly composed of 'disengaged' youngsters from low socio-economic backgrounds. The alternative pattern refers to a successful, but not standard pathway and was primarily composed of a generally older group from middle and higher backgrounds: 'trendsetters', but also some 'disengaged' people who had experienced support from participatory projects. Material orientations to work, stressing the importance of making money, and uncertain orientations are more common in the 'disengaged' group. They experience a discrepancy between subjective life perspectives and experiences with reality. Especially experiences with institutions of the transition system seem de-motivating and leading to processes of alienation. In the 'trendsetter' group the combination of an alterna-

A. Walther, M. du Bois-Reymond & A. Biggart, (Eds.) (2006). *Participation in Transition. Motivation of Young Adults in Europe for Learning and Working.* Paperback, 246 pages. Frankfurt am Main, Peter Lang ISBN-13: 978-0820498102

tive pattern and expressive work orientation, directed at challenging work and personal fulfillment, is most frequent. Intrinsic motivation is high, because an individual goal can be realised in an individualised trajectory, due to favourable social networks (family, self-developed or empowering projects that compensate for a lack of own networks) that provide resources and that support experiments that strengthen self-confidence. Those networks deliver support from close friends, but are also heterogeneous, open to contact with different people and therefore open to different resources for coping and different role models. 'Trendsetters' continuously search meaningful learning experiences, by communicating with all kinds of people, by doing, by trial and error. They use formal education in a self-determined way and as long as they think it is useful. Especially informal learning experiences in self-developed networks seem relevant. 'Trendsetters' are well aware of the importance of their network and reflect on their learning experiences to combine them in a biographically meaningful career. They do not only learn 'life wide', but also want to learn life long, although their future plans are open to on-going review.

The way 'trendsetters' learn is comparable with the criteria of successful projects. By providing a context of participatory learning, the projects offer 'disadvantaged' young people an opportunity to appropriate the form and content of their own learning, and to re-integrate their learning within a wider biographical context. The following success criteria are identified. The voluntary choice to attend the project and to 'use' the project for individual needs, outcomes that are open and therefore can be seen as 'their own achievement'. Also important is making resources available in spaces that can be shaped according to own needs and that are connected with the wider community and therefore can be used for 'self-presentation' and building own social networks. A share of responsibility is another factor, just as trusting relationships and the function of project workers as sounding board and 'significant others'. A final cluster of criteria is subsumed as recognition: seeing young people as autonomous persons with a whole range of needs, focusing on strengths and offering young people visibility. Overlooking the success criteria, crucial is 'getting in contact with meaningfulness' by experiments, meeting significant others and reflection upon personal and structural limits.

However, the success of projects also depends on less manipulable criteria, like labour market opportunities, funding and the project workers as persons. Moreover, the kind of projects that are carried out in countries is interwoven with the type of transition regime in a country.

The main conclusion is that social integration of young people requires both a welfare approach and a civil society approach of participation. A model of Integrated Transition Policies is recommended. Boundaries between education, welfare, labour market and youth policies must be permeable in order to serve individually meaningful life perspectives and sustainable social inclusion.

Nationaler Integrationsplan. Arbeitsgruppe 3 „Gute Bildung und Ausbildung sichern, Arbeitsmarktchancen erhöhen“



Ute Michel

Am 12. Juli 2007 stellt die Bundesregierung erstmals einen Nationalen Integrationsplan vor mit dem Ziel, die Integration von Zuwanderern neu zu gestalten und verbesserte Bedingungen verbindlich festzulegen. Dazu wurde auf dem Integrationsgipfel 2006 ein Beratungsprozess initiiert. Vertreter aller politischen Ebenen und gesellschaftlichen Gruppen einschließlich Migrantenorganisationen wurden benannt und gebeten, in sechs Arbeitsgruppen zu zehn Themenbereichen¹ klare Ziele, konkrete Maßnahmen sowie – das ist hervorzuheben – Selbstverpflichtungen zu erarbeiten. Die Ergebnisse sollen in den Nationalen Integrationsplan einfließen. Die Beratungen sind abgeschlossen, die Berichte liegen vor, die Erwartungen sind hoch gesteckt.

Der Abschlussbericht der Arbeitsgruppe „Gute Bildung und Ausbildung sichern, Arbeitsmarktchancen erhöhen“ ist unter der Leitung des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales entstanden. 45 Personen aus Migrantengemeinschaften, Wirtschaft, Kultur und Wissenschaft haben daran mitgewirkt. Die Beratungen waren, so heißt es im Vorwort des Abschlussberichts, von einer gemeinsamen Zielsetzung geprägt: „Menschen mit Migrationshintergrund sind mit allen Kräften in Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarkt zu integrieren, keinem Kind und Jugendlichen dürfen wegen seines aufenthaltsrechtlichen Status Bildungschancen verweigert werden.“ Dass dies kein Lippenbekenntnis ist, zeigen die konsequent auf dieses Ziel ausgerichteten Vereinbarungen und Selbstbestimmungen im Abschlussbericht sowie im Dokumentationsband zum Beratungsprozess.

Der Bericht (40 Seiten) stellt prägnant und nachvollziehbar formuliert die Ergebnisse des Beratungsprozesses vor. Er analysiert auf der Grundlage aktueller Forschungsergebnisse und Erfahrungen aus der Praxis die Themen „*Integration und Bildung*“, „*Integration und Ausbildung*“ sowie „*Integration und Arbeitsmarkt*“. Einer Bestandsaufnahme folgen jeweils Zielbestimmungen und Selbstverpflichtungen.

Die Letzteren sind das Filetstück des Berichts; darin unterscheidet er sich von zahlreichen früheren politischen Texten zur Verbesserung der Integration von Eingewanderten. Der Bericht bietet die Möglichkeit, genau nachzuvollziehen, wer sich im Rahmen seiner Zuständigkeit zur Erreichung der genannten Ziele mit welchen Maßnahmen verpflichtet. Die Selbstverpflichtungen betreffen die Bundesregierung (einschließlich Bundesagentur für Arbeit und Bundesamt für Migration und Flüchtlinge), die Länder und Kommunen sowie nichtstaatliche Institutionen wie Migrantenorganisationen, Wirtschaft, Gewerkschaften,

Bundesministerium
für Arbeit und
Soziales (Hrsg.)
(2007): Nationaler
Integrationsplan.
Arbeitsgruppe 3
„Gute Bildung und
Ausbildung sichern,
Arbeitsmarktchan-
cen erhöhen“
Beide Bände auf CD:
<http://www.bmas.bund.de/BMAS/Navigation/Service/publikationen, did=193000.html>

Träger der Jugendsozialarbeit, der Freien Wohlfahrtsverbände. Lediglich Aussagen der kommunalen Spitzenverbände fehlen; hier wird auf ihre Beiträge im weiteren Verfahren verwiesen. Alle Statement und Resümees sind im zweiten Band „Dokumentation des Beratungsprozesses“ (253 Seiten) belegt.

Angesichts der heterogenen Zusammensetzung der Arbeitsgruppe, der unterschiedlichen Zuständigkeiten und Interessen der Mitglieder ist ein bemerkenswert einheitlicher und zugleich gut lesbarer Text entstanden. Alle Überlegungen setzen an den Potenzialen von Migrantinnen und Migranten an. In der Realisierung der gesetzten Ziele wird eine kontinuierliche Kooperation und Vernetzung auf der staatlichen und nichtstaatlichen Ebene verfolgt. Darin liegt eine beachtliche Leistung und große Chance zur Verbesserung der sozialen Integration. Dazu ein Beispiel:

In der Bestandsaufnahme zu „*Integration und Bildung*“ wird resümiert: „Die noch immer bestehende Koppelung der Bildungschancen und -verläufe mit Merkmalen sozialer, sprachlicher und ethnischer Herkunft muss durch ein konsequent auf individuelle Förderung gerichtetes Bildungssystem überwunden werden“ (10). Als Ziele werden u.a. genannt: Bildung beginnend im frühen Kindesalter, kontinuierliche und systematische Förderung der deutschen Sprache über die gesamte Schullaufbahn und im Fachunterricht, die Förderung der Mehrsprachigkeit einschließlich der Herkunftssprachen, Ausbau von Ganztagsangeboten, Kooperation und aktive Einbeziehung von Eltern in schulische Abläufe, Qualifizierung des pädagogischen Personals in Kitas und Schulen in Förderdiagnostik, Sprachförderung und individueller Förderung (9-12).

Die Bundesregierung und Länder sprechen sich u.a. dafür aus, freiwerdende Haushaltsmittel für die Erreichung der Ziele zu investieren. Die Kultusminister(innen) verpflichten sich, „sprachunterstützende Maßnahmen in allen Schulformen und auf allen Schulstufen“ durchzuführen, „in den kommenden fünf Jahren die notwendigen Ausbildungs- und Fortbildungsmaßnahmen vorzusehen“ (13) und „Maßnahmen zu identifizieren, die das Prinzip der Mehrsprachigkeit im Schulalltag angemessen verankern“ (14), außerdem soll eine „gemeinsame Erklärung mit Migrantenorganisationen zur Zusammenarbeit mit Eltern“ angestrebt werden (14). Für die Integrationsarbeit an Schulen mit hohem Migrantenanteil sollen spezielle Mittel bereitgestellt werden (15).

Migrantenorganisationen wollen ihren Beitrag leisten, indem sie die Bildungsorientierung in Migrantenfamilien stärken, als Mittler fungieren, Bildungspaten einsetzen oder ihre Erfahrungen in die Förderung von Mehrsprachigkeit einbringen (15f).

Dies ist nur ein kleiner Ausschnitt der hier vorgelegten Konzeption zur Neugestaltung des Bildungssystems und verbesserten Integration in den Arbeitsmarkt. Zu wünschen ist, dass der Bericht viele Leser findet. Seine Bedeutung wird allerdings daran zu messen sein, ob den Selbstverpflichtungen auch Taten folgen. Denn nur darin liegt eine reelle Chance für Migrantinnen und Migranten auf eine verbesserte sozialer Integration.

Anmerkung

- 1 Alle Themenbereiche siehe: <http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/BeauftragteFuerIntegration/NationalerIntegrationsplan/nationaler-integrationsplan.html>