

Die besseren Eltern?!

oder

Die Entdeckung der Kinderläden

Eltern-Kind-Initiativen
im zeitgeschichtlichen Vergleich
1967-2004
Eltern-Erwartungen
und -Erfahrungen

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophisch-Pädagogischen Fakultät der
Katholischen Universität Eichstätt

Vorgelegt von: Karen Silvester, München 2009

Die Promotion entstand im Rahmen eines Promotionsstipendiums der
Hanns-Seidel-Stiftung, für deren Förderung ich mich herzlich bedanke.

Referent: Prof. Franz-Michael Konrad

Koreferent: Prof. Hans-Ludwig Schmidt

Tag der letzten mündlichen Prüfung (gemäß § 15 Abs. 1): 29.07.2009

Erklärung

Ich erkläre an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Schriften und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen kenntlich gemacht habe. Insbesondere habe ich für die Erstellung der Dissertation keine entgeltliche Hilfe von Vermittlungs- beziehungsweise Beratungsdiensten (Promotionsberatern oder anderen Personen) in Anspruch genommen.

Die unterzeichnende Person versichert hiermit, dass

- Promotionsversuche bislang nicht unternommen wurden;
- ein Promotionsverfahren bislang nicht abgeschlossen wurde;
- die vorliegende Dissertation nicht in gleicher oder anderer Form in einem anderen Prüfungsverfahren vorgelegen hat.

Datum

Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung	13
1.1 Vorbemerkung	13
1.2 Forschungsanliegen	14
1.3 Quellen und Methoden	15
1.4 Kennzeichnung der Quellen	17
2. Vom Kinderladen zur Kinderbildungsstätte	18
2.1 Begriffsbestimmung: Antiautoritäre Erziehung	18
2.1.1 A.S. Neill und Summerhill	18
2.1.2 Selbstbestimmt oder revolutionär?	18
2.1.3 Die drei Säulen der Antiautoritären Erziehung	21
2.1.3.1 Kommune und Klassenkampf	21
2.1.3.2 Kollektiv und Psychoanalyse	22
2.1.3.3 Kritische Theorie und Kinderladenpraxis	23
2.2 Kinderläden in den 70er Jahren	24
2.2.1 Gründungsmythen und Marschrichtung	24
2.2.2 Leitgedanken der Kinderladen-Pädagogik	25
2.2.3 Elternmitarbeit	27
2.2.5 Vorschulerziehung in der Bundesrepublik	27
2.2.6 Zusammenfassung	29
2.3 Eltern-Kind-Initiativen in den 80ern und 90ern	30
2.3.1 Das Erbe der Kinderläden	30
2.3.2 Institutionenforschung	31
2.3.3 Elternmitarbeit	34
2.3.4 Antiautoritäre Erziehung und Situationsansatz	35
2.3.5 Erziehungsalltag	36
2.3.6 Vorschulerziehung in der Bundesrepublik	37
2.3.7 Zusammenfassung	40
2.4 Angekommen im 21. Jahrhundert	41
2.4.1 Initiativen-Boom	41
2.4.2 Im staatlichen Korsett	41
2.4.3 Elternmitarbeit	42
2.4.4 Dienstleistung und Qualitätssicherung	43
2.4.5 Vorschulerziehung in der Bundesrepublik	44

2.4.6	Zusammenfassung	46
3.	Im Fokus: Institutionalisierungsgeschichte der Initiativen in München und Stuttgart	47
3.1	Vorbemerkung	47
3.2	Eltern-Kind-Initiative Stuttgart	47
3.2.1	Rahmenbedingungen	47
3.2.2	Gründungsprozess	48
3.2.3	Von 1967 bis 1979	49
3.2.3.1	Der Fall Felix	49
3.2.3.2	Konzeptentwicklung und Praxis	50
3.2.4	Von 1980 bis 1989	52
3.2.4.1	Tschernobyl	52
3.2.4.2	Wie steht es um die Baracke?	52
3.2.4.3	Theorie und Alltag	53
3.2.4.4	Elternmitarbeit	56
3.2.5	Von 1990 bis 1999	57
3.2.5.1	Das 25-jährige Jubiläum	57
3.2.5.2	Wie steht es um die Baracke?	58
3.2.5.3	Theorie und Alltag	58
3.2.5.4	Elternmitarbeit	60
3.2.6	Von 2000 bis 2004	61
3.2.6.1	Das Abschiedsfest	61
3.2.6.2	Wie steht es um die Baracke?	61
3.2.6.3	Theorie und Alltag	62
3.2.6.4	Elternmitarbeit	63
3.3	Eltern-Kind-Initiative München	64
3.3.1	Rahmenbedingungen	64
3.3.2	Gründungsprozess	64
3.3.3	Politische Diskussion 1969 bis 2004	65
3.3.4	Pädagogische Entwicklung	68
3.3.4.1	Gründerzeit	68
3.3.4.2	Die 70er Jahre	68
3.3.4.3	Die 80er Jahre	71
3.3.4.4	Die 90er Jahre bis 2004	72
3.3.5	Elternmitarbeit	73
3.3.5.1	Gründerzeit und 70er Jahre	73

3.3.5.2	Die 80er Jahre	75
3.3.5.3	Die 90er Jahre bis 2004	76
3.4	Zusammenfassung	77
4.	Vorüberlegungen zur Generationsstudie	80
4.1	Vorbemerkung	80
4.2	Die geistigen Väter des Generationsbegriffs	80
4.3	Was Eltern bewegt: Zeitgeschichtliche Betrachtung der Generationen	83
4.3.1	Vorbemerkung	83
4.3.2	Jahrgang 1937-1945: Kriegskinder	84
4.3.3	Jahrgang 1946-1954: Rebellische Jugend	87
4.3.4	Jahrgang 1955-1966: Latzhose und Friedenstaube	90
4.3.5	Jahrgang 1967-1983: Fun-Punk und Portfolio	93
4.4	Generation und Wertewandel	96
5.	Eltern-Generationen im zeitgeschichtlichen Vergleich	99
5.1	Vorbemerkung	99
5.2	Von Kriegs- und Friedenskindern: Generationsbegriff und Untersuchungsgruppe	99
5.2.1	Jahrgang 1937-1945: Kriegskinder	99
5.2.1.1	Familie und Ausbildung	99
5.2.1.2	Politik	103
5.2.1.3	Lebensgefühl	104
5.2.1.4	Konstituierung der Erziehungswerte	106
5.2.2	Jahrgang 1946-1954: Rebellische Jugend	108
5.2.2.1	Familie und Ausbildung	108
5.2.2.2	Politik	110
5.2.2.3	Lebensgefühl	111
5.2.2.4	Konstituierung der Erziehungswerte	112
5.2.3	Jahrgang 1955-1966: Friedenstaube	113
5.2.3.1	Familie und Ausbildung	113
5.2.3.2	Politik	115
5.2.3.3	Lebensgefühl	116
5.2.3.4	Konstituierung der Erziehungswerte	118
5.2.4	Jahrgang 1967-1983: Alltagspragmatiker	119
5.2.4.1	Familie und Ausbildung	119
5.2.4.2	Politik	120

5.2.4.3	Lebensgefühl	122
5.2.4.4	Konstituierung der Erziehungswerte	122
5.3	Resümee	123
5.3.1	Generation Kriegskinder	123
5.3.2	Generation Rebellische Jugend	125
5.3.3	Generation Friedenstaube	127
5.3.4	Generation Alltagspragmatiker	128
6.	Nackedei, Rotzlöffel, Neunmalklug: Erwartungen an Eltern-Kind-Initiativen im Wandel der Zeit	130
6.1	Zur Einführung	130
6.2	Generation Kriegskinder	130
6.2.1	Politik	130
6.2.2	Erziehung und Erzieher	130
6.2.3	Elternmitarbeit	132
6.2.4	Frühförderung	133
6.3	Generation Rebellische Jugend	133
6.3.1	Politik	133
6.3.2	Erziehung und Erzieher	134
6.3.3	Elternmitarbeit	135
6.3.4	Frühförderung	136
6.4	Generation Friedenstaube	136
6.4.1	Politik	136
6.4.2	Erziehung und Erzieher	137
6.4.3	Elternmitarbeit	139
6.4.4	Frühförderung	140
6.5	Generation Alltagspragmatiker	140
6.5.1	Politik	140
6.5.2	Erziehung und Erzieher	141
6.5.3	Elternmitarbeit	142
6.5.4	Frühförderung	143
6.6	Die besseren Eltern: Erwartungen an Kinder	143
6.6.1	Zur Einführung	143
6.6.2	Generation Kriegskinder	145
6.6.3	Generation Rebellische Jugend	145
6.6.4	Generation Friedenstaube	146
6.6.5	Generation Alltagspragmatiker	147

6.7	Exkurs: Elternbefragung in der Initiative München	148
6.8	Resümee	149
7.	Von Sozialisten und Opportunisten: die Motive	153
7.1	Hüte-Motivation im Wandel der Zeit	153
7.2	Statements aus vier Generationen	158
8.	Eltern-Erfahrungen aus vier Generationen	160
8.1	Zur Einführung	160
8.2	Generation Kriegskinder	160
8.2.1	Alltag I: Leben in der Baracke	160
8.2.2	Alltag II: Bezugspersonen mit Spaßfaktor	163
8.2.3	Politik: Ideologie und Kindererziehung	165
8.2.4	Pädagogik I: Laissez-faire und Grenzen	167
8.2.5	Pädagogik II: Sozialverhalten und Förderung	169
8.2.6	Elternmitarbeit: Hüten, Kochen, Putzen	171
8.2.7	Gruppendynamik I: Lehrzeit mit Rollentausch	172
8.2.8	Gruppendynamik II: Streitkultur und Gemeinschaftsgefühl	173
8.2.9	Kritik: Passivität und mangelndes Engagement	177
8.2.10	Zusammenfassung: Erwartung trifft Erfahrung	178
8.3	Generation Rebellische Jugend	180
8.3.1	Alltag I: Leben in der Baracke	180
8.3.2	Alltag II: Erzieher, Ratgeber, Tröster	182
8.3.3	Politik: Sozialismus und Konsumboykott	183
8.3.4	Pädagogik I: Reglementierte Freiheit	184
8.3.5	Pädagogik II: Sozialverhalten und Förderung	186
8.3.6	Elternmitarbeit: Mehr als eine Pflichtübung	189
8.3.7	Gruppendynamik I: Austausch und Geborgenheit	191
8.3.8	Gruppendynamik II: Elternanamnese und Gemeinschaft	193
8.3.9	Kritik: Zu viel Freiheit engt ein	196
8.3.10	Zusammenfassung: Erwartung trifft Erfahrung	198
8.4	Generation Friedenstaube	199
8.4.1	Alltag I: Leben in der Baracke	199
8.4.2	Alltag II: Polarisierende Erziehungspraxis	203
8.4.3	Politik: Vorbereitung auf kommende Krisen	206
8.4.4	Pädagogik I: Antiautoritär war gestern	208
8.4.5	Pädagogik II: Sozialverhalten und Förderung	210

8.4.6	Elternmitarbeit: Stress, Frondienst, Überforderung	213
8.4.7	Gruppendynamik I: Entlastendes Netzwerk	217
8.4.8	Gruppendynamik II: Verdeckte Machtkämpfe	218
8.4.9	Kritik: Erstarrtes Konzept, mangelnde Innovationskraft	222
8.4.10	Zusammenfassung: Erwartung trifft Erfahrung	224
8.5	Generation Alltagspragmatiker	226
8.5.1	Alltag I: Leben in der Baracke	226
8.5.2	Alltag II: Erzieher mit handfestem Selbstbewusstsein	229
8.5.3	Politik: Reminiszenz an die Vergangenheit	231
8.5.4	Pädagogik I: Leistungsprinzip contra Freiheitsprinzip	232
8.5.5	Pädagogik II: Sozialverhalten und Förderung	234
8.5.6	Elternmitarbeit: Das Engagement lässt nach	237
8.5.7	Gruppendynamik I: Mittel zum Zweck	239
8.5.8	Gruppendynamik II: Distanzierter Umgangston	240
8.5.9	Kritik: Initiativen als Dienstleistungsunternehmen	244
8.5.10	Zusammenfassung: Erwartung trifft Erfahrung	246
8.6	Resümee: Geburt der Kinderladen-Pädagogik	248
9.	Exkurs: 35 Jahre Erzieherarbeit	255
9.1	Zur Einführung	255
9.2	Gründerjahre 1969-1971: „Die Kindergärtnerin“	255
9.3	Von 1978-2004: Die Ära Katharina	260
10.	Resümee und Ausblick: Die Renaissance der Kinderläden	265
11.	Literatur	272
11.1	Aufsätze, Monographien, Zeitungsartikel	272
11.2	Graue Literatur	283
11.3	Archivmaterial der Stuttgarter Initiative	283
11.4	Archivmaterial der Münchner Initiative	285
12.	Anhang	287
	Interview-Übersicht	287

„Wenn in einem Staat die Kinder und Heranwachsenden Gelegenheit bekommen, ihre Fähigkeiten in vollstem Umfang zu entfalten, wenn ihnen das nötige Wissen vermittelt wird, um die Welt zu verstehen, und die nötigen Einsicht, um sie verändern zu können, dann kann man getrost in die Zukunft blicken. Eine Gesellschaft, die ihre Kinder vernachlässigt, riskiert dagegen letztlich Desorganisation und Untergang, so gut sie auch auf anderen Gebieten funktionieren mag.“

Urie Bronfenbrenner

1. Einführung

1.1 Vorbemerkung

Kinderläden sind durch ihre rebellischen Gründer populär geworden. In der heutigen Erinnerung sind sie untrennbar verknüpft mit den Happenings, spektakulären Go-Ins und politischen Protestaktionen der Studentenbewegung der 60er Jahre in Deutschland. Auf den Fotos damaliger Demonstrationen sind immer wieder Kinder zu sehen, die Spruchbänder halten oder wie Galionsfiguren von ihren Eltern vorneweg getragen werden. „Kinder auf Demos? Macht sich gut!“, sagt der Psychologe, Autor und ehemalige Kinderladen-Vater Peter Schramm¹, der seine kleine Tochter gerne mitnahm, wenn er in den 60er Jahren gegen Krieg, Unterdrückung und Ungerechtigkeit demonstrierte.

Kindererziehung und die Unzufriedenheit mit gesellschaftlichen Gegebenheiten hängen eng zusammen, glaubt Heidemarie Waninger. Die Leiterin des Kindertagesstätten-Museums in Berlin/Groß Glienicke geht davon aus, dass mit jeder politischen Protestbewegung oder jedem gesellschaftlichen Umbruch ein Gründer-Boom bei Eltern-Kind-Initiativen ausgelöst wurde. Auf einer Ausstellungstafel des Museums sind die Motive für die Gründungswellen aufgelistet.

1968	Politisches Engagement (Gründerzeit)
1969/70	Pädagogisch interessierte, die bürgerliche Erziehung ablehnende Eltern
1980/86	Durch die Friedensbewegung und Tschernobyl sensibilisierte sowie ökologisch-ernährungsbewusste Eltern
seit 2001	Bedrohung durch Arbeitslosigkeit. Eltern nutzen Initiativen als Dienstleistungsunternehmen.

Aus dieser Aufstellung lässt sich ableiten, dass sich die Gesellschaft immer dann besonders um ihren Nachwuchs bemüht, wenn Gefahr im Verzug ist: Politische, soziale oder ökologische Bedrohung scheinen ein starker Antrieb dafür zu sein, dass Eltern ihre Erziehungswerte reflektieren und sich für neue Erziehungskonzepte öffnen. Sie tun es immer in der Hoffnung, die besseren Eltern zu werden, die ihren Kindern eine gute Zukunft ermöglichen. Die vorliegende Arbeit wird zeigen, dass es neben

¹ Alle Namen von Eltern sind anonymisiert; Interviews und Namen bei der Verfasserin
Die besseren Eltern

den aufgelisteten zeitgeschichtlichen Faktoren auch die eigenen Erziehungserfahrungen sind, die sie zum Umdenken anregen. Erfahrungen, die die Mehrheit der für die Arbeit befragten Eltern als bedrückend empfinden. Eltern, die ihre Kinder in einer Eltern-Kind-Initiative hüten, haben meist eine Vision: Sie wollen die Gesellschaft verbessern, indem sie ihre Kinder zu Menschen erziehen, für die Freiheit nicht nur ein großes Wort sondern gelebter Alltag ist. In der Geschichte der Bundesrepublik ist die Kinderladenbewegung ein Markstein für dieses Bemühen; sie wurde deshalb als Ausgangspunkt für die Betrachtung des Wechselspiels zwischen Politik, Gesellschaft und Eltern-Erwartungen an Vorschulerziehung gewählt.

1.2 Forschungsanliegen

Die hier vorgestellte qualitative Studie „Die besseren Eltern“ untersucht über fast vier Jahrzehnte hinweg, wie sich Erwartungen, Motivationen und Wünsche, die Eltern mit der Vorschulerziehung ihrer Kinder verbinden, im Lauf der Zeit gewandelt haben. Untersucht wird außerdem, welche Erfahrungen die Eltern mit selbstorganisierten Eltern-Kind-Initiativen gemacht haben. Als Fallbeispiele dienen eine Kindertagesstätte in Stuttgart und eine Initiative in München. Die Studie ist als erziehungswissenschaftlicher Mehr-Generationen-Vergleich angelegt und rückt vier Eltern-Generationen in den Mittelpunkt, von denen jede durch eine ganz bestimmte zeitgeschichtliche Lage geprägt wurde: Für die erste Generation sind dies der Zweite Weltkrieg und die so genannte Adenauer Zeit. Die zweite Generation entwickelte ihre Erziehungsprinzipien in den 1960er Jahren aus den Theorien der Studentenbewegung; die dritte erlebte in den 1980er Jahren die Atomkatastrophe von Tschernobyl und die Debatten um Frieden und Abrüstung; die vierte wurde durch den 11. September 2001, der Angst vor weiteren Terroranschlägen, dem Einbruch der Aktien-Märkte und der wachsenden Massenarbeitslosigkeit in Deutschland geprägt.

Die Ausgangsthese ist, dass Eltern-Erwartungen an frühkindliche Erziehung in Abhängigkeit von den jeweiligen zeitgeschichtlichen Umständen einem historischen Wandel unterliegen. Diesen historischen Wandel, fokussiert auf die vier genannten und exemplarisch ausgewählten Eltern-Generationen zu dokumentieren und zu analysieren, ist das Ziel dieser Studie. Dabei ist nicht beabsichtigt, die Initiativen in Stuttgart und München als Fossile der 68er-Bewegung darzustellen. Im Gegenteil: Beide Institutionen haben sich als lebendige Projektionsflächen für Eltern-Erwartungen an die Früherziehung erwiesen, die die jeweils aktuellen

Themen in der Bildungsdiskussion, den Wertewandel und ganz allgemein die Gesellschaftsentwicklung zwischen 1967 und 2004 widerspiegeln.

Weitere interessante erziehungswissenschaftliche Aspekte sind der Wandel von der Antiautoritären Erziehung zu den Bildungsplänen für Vorschulkinder sowie der Marsch der Eltern durch die Institutionen: vom Kinderladen des Sozialistischen Deutschen Studentenbunds (SDS) mit revolutionärem Anspruch zu Eltern-Kind-Initiativen, die zur Stütze der kommunalen Vorschulerziehung avancierten. Die Arbeit „Die besseren Eltern“ ist somit auch ein Beitrag zur Aufarbeitung der Institutionsgeschichte der Kinderläden, die heute teilweise als Eltern-Kind-Initiativen weiterleben.

Die Eltern der genannten Einrichtungen wurden unter anderem deshalb als Untersuchungsgruppe gewählt, weil man davon ausgehen kann, dass Eltern, die sich in einer Initiative organisieren, ein Gespür für gesellschaftliche Entwicklungen und Kindererziehung haben. Sie sind durchaus „Kinder“ ihrer Zeit und insofern repräsentativ für den jeweiligen, in einer bestimmten zeitgeschichtlichen Epoche wirksamen Zeitgeist. Wie sich in den Interviews gezeigt hat, reflektieren sie diesen Zeitgeist sehr bewusst und eignen sich deshalb in besonderer Weise als Erkenntnisquelle für die skizzierte Forschungsfrage.

Das übergreifende Ziel der Arbeit ist es, aus der systematischen Auswertung der Elternbefragungen Erkenntnisse für die qualitative Entwicklung selbstorganisierter Eltern-Kind-Gruppen zu gewinnen. Die Basis dafür ergibt sich aus der Erfahrung mit alternativer Kleinkind-Betreuung, die die Untersuchungsgruppen in München und Stuttgart in nahezu 40 Jahren praktischer Arbeit gesammelt haben. Dabei interessiert insbesondere das Generationenverhältnis unter dem Aspekt der Eltern-Erwartung an Eltern-Kind-Initiativen, den die Erziehungswissenschaft bislang außer Acht gelassen hat.

1.3 Quellen und Methoden

Generationen sind soziale Konfigurationen, deren Angehörige in einer bestimmten Phase ihres Lebens durch die selben zeitgeschichtlichen Umstände und Erfahrungen geprägt worden sind. In Anlehnung an das Generationen-Konzept Diltheys bezeichnet Fogt (1982) die Jahre zwischen dem 17. und dem 25. Lebensjahr als Prägephase. Diese makrosoziologische Perspektive ist auch für die Studie „Die besseren Eltern“ leitend. Dementsprechend besteht die Untersuchungsgruppe aus Eltern, die ihre Kinder im Kinderladen – bzw. später: in der Initiative – in

Stuttgart und München betreuen ließen. Die aus Generationenerfahrungen resultierenden Eltern-Erwartungen und -Erfahrungen wurden ausschließlich mit qualitativen Forschungsmethoden erhoben (Flick 2002, Klafki 1971).

Auf Grundlage von Hintergrundinformationen, die aus den vorhandenen schriftlichen Unterlagen der beiden Institutionen zusammengestellt wurden, ergab sich ein offener, wenig standardisierter Interviewleitfaden. Um den Fragebogen auf Realisierbarkeit zu testen und Detailwissen über den Kinderladen und die Elternarbeit zu erlangen, wurde eine Pilotbefragung durchgeführt: Für diese Vorbefragung stellten sich die Erzieher des Stuttgarter Kinderladens sowie ein Vater aus der Gründerphase und dessen Tochter zur Verfügung. Danach wurde der Leitfaden nochmals überarbeitet, um damit dann die Eltern der genannten Generationen in Einzelinterviews zu befragen.

Neben den Einzelinterviews basiert die Untersuchung auf Auswertung schriftlicher Quellen im Sinne einer Aktenanalyse. Dazu zählen sämtliche erhalten gebliebenen Unterlagen der Stuttgarter und Münchner Initiative. Zu nennen sind hier beispielsweise der Schriftverkehr mit dem Studentenwerk, die Protokolle der wöchentlichen Eltern-Plena usw.

Die Originalunterlagen aus Stuttgart wurden im Rahmen eines Projekts bereits in den Jahren 2001 und 2002 systematisch archiviert und zum Teil auch transkribiert (soweit sie handschriftlich vorlagen). Die Protokolle aus dem Stuttgarter Kinderladen sind bis auf kleine Lücken zwischen den Jahren 1975 und 1999 vollständig vorhanden. In einer Loseblattsammlung tauchten einzelne Protokolle aus den Jahren 1969 bis 1971 auf. Alle Protokolle sind authentische Dokumente, die offensichtlich während der Elternplena handschriftlich verfasst und unbearbeitet abgeheftet wurden. Lediglich die Protokolle aus den Jahren 1969 bis 1971 liegen in getippten Fassungen vor. Für die Jahre 1999 bis 2004 existieren Protokolle des Fördervereins der Stuttgarter Initiative „Grüne Kinderinsel“. Dieser Bestand stammt allerdings aus dem Privatbesitz eines Vereinsmitgliedes und ist unvollständig. Im Zuge der Recherche tauchten zusätzlich noch Videoaufnahmen aus den 80er Jahren auf, die für die Darstellung der Institutionsgeschichte bedeutsam wurden.

Die Unterlagen der Münchner Initiative waren bereits für eine interne Ausstellung systematisiert und aufbereitet worden. Es fehlen jedoch wesentliche Originaldokumente; Protokolle von Elternabenden sind beispielsweise nur mehr fragmentarisch vorhanden. Erhalten geblieben sind der Schriftwechsel mit dem Studentenwerk, Konzeptionen für die **Die besseren Eltern**

Arbeit im Kindergarten und Briefe von Eltern. Allerdings existiert speziell für die Gründungsphase umfassendes Bildmaterial.

Diese Unterlagen bilden gewissermaßen den „objektiven“ Hintergrund für die qualitativ ausgerichtete Untersuchung. Darüber hinaus standen für die Auswertung die Pressespiegel aller einschlägigen Magazine und Zeitungen zum Thema Kinderladen und Eltern-Kind-Initiativen nahezu lückenlos zur Verfügung.

Sogenannte „Graue Literatur“ zum Thema Studentenbewegung und Kinderladen fand sich im Berliner Kindertagesstätten-Museum, das die Entwicklung der Vorschulerziehung in Deutschland dokumentiert. Die dort gefundenen und bereits systematisierten Flugblätter, Protokolle, Streitschriften und Manuskripte sind offensichtlich Originaldokumente aus der Zeit der Studentenbewegung, wie auch die Leiterin des Museums, Dr. Heidemarie Waninger, bestätigt. Über das schriftliche Material hinaus besitzt das Museum Originalfotos aus Kinderläden der Gründerzeit. Trotz der Materialfülle wirken die vorgefundenen Texte nur wie eine willkürliche Sammlung, die durch logische Klammern wie beispielsweise „Die Wurzeln der Kinderladenbewegung“ oder „Proletarische Erziehung“ zusammengehalten wird. Sicher ist, dass die Texte lediglich einen Ausschnitt aus der Publikationsfülle darstellen, die die Studentenbewegung zum Thema „Kinderläden“ hervorgebracht hat.

Die Interpretation der zur Verfügung stehenden „Grauen Literatur“ und der Interviews basiert auf den Erkenntnissen der qualitativen Forschung. Das Konzept des Leitfaden-Interviews entstand ebenfalls in Anlehnung an die qualitative Sozialforschung nach Flick (2002). Bei der Durchführung der Interviews kamen allerdings auch journalistische Interview-Methoden nach Haller (1991) zum Einsatz.

1.4 Kennzeichnung der Quellen

Die verwendete „Graue Literatur“ aus der Münchner Initiative ist mit römischen Ordnungszahlen und einer Jahreszahl gekennzeichnet, die angibt, aus welcher Zeit das Dokument stammt (z.B. 1970/XX). Diese Nummerierung entspricht der Ordnung, in der die gesammelten Dokumente im privaten Archiv abgelegt wurden. Die einzelnen Protokolle sind im Anhang aufgelistet.

Die Namen aller Eltern, die sich zu einem Interview bereit erklärten, sind anonymisiert. Verweise auf Informationen, die aus einem Interview stammen sind mit Namenskürzel und einer Ordnungsnummer versehen (z.B. T01).

2. Vom Kinderladen zur Kinderbildungsstätte

2.1 Begriffsbestimmung: Antiautoritäre Erziehung

2.1.1 A.S. Neill und Summerhill

Auf das Stichwort „Antiautoritäre Erziehung“ fällt fast unweigerlich der Name Alexander Sutherland Neill (1969). Doch der britische Reformpädagoge ist keineswegs der Begründer dieser Erziehungsform (Breinbauer 1980, 303). Als geistiger Vater gilt vielmehr der Philosoph Jean-Jacques Rousseau (Beutler 1973, 14, Engelmayer 1973a, 13ff., Ludwig 1997, 111), denn dieser hatte bereits im Jahr 1762 anhand der fiktiven Figur des „Emile“ einen Erziehungsstil durchgespielt, der später die Basis der „Antiautoritären Erziehung“ werden sollte. Rousseaus Erziehungsphilosophie markiert die Schnittstelle zwischen der ausgehenden Aufklärung und der beginnenden Romantik: Natur, Freiheit, Vernunft, Emotion und Subjektivität prägten von nun an eine neue pädagogische Richtung (Engelmayer 1973a, 117, Ludwig 1997, 111).

Im Jahre 1924 gründete Neill das schottische Internat Summerhill, mit dem er zum Wegbereiter der Antiautoritären Erziehung und zur Galionsfigur der Kinderladenbewegung wurde. Seine Pädagogik fußt dabei sowohl auf die Erziehungsphilosophie Rousseaus als auch der Psychoanalyse nach Freud und Reich (Neill 1967, 87-88). Wovon sich Neill jedoch distanzierte war der Anspruch, dass die Antiautoritäre Erziehung Kinder politisieren solle: „Freie Kinder sind keine agitierenden Rebellen. (...) Nein, die Freiheit macht keine Rebellen. (...) Freiheit versieht uns mit einer riesigen Portion Toleranz (...)“ (Neill 1967, 14-15). Sein Buch „Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung“ erschien in Deutschland zum ersten Mal im Jahre 1969; bis 2003 erlebte das Standardwerk insgesamt 45 Auflagen. Einer der darin propagierten Erziehungsgrundsätze, die in der Tradition Rousseaus stehen, hatte es der Kinderladenbewegung besonders angetan: „Nach meiner Ansicht ist das Kind von Natur aus verständig und realistisch. Sich selbst überlassen und unbeeinflusst von Erwachsenen entwickelt es sich entsprechend seiner Möglichkeiten“ (Neill 1969).

2.1.2 Selbstbestimmt oder revolutionär?

Antiautoritäre Erziehung wurde in den Jahren 1967 bis 1971 heiß diskutiert – das zeigt die Fülle von Publikationen, die damals zum Thema erschienen (Bohnsack 1973, Breitenreicher 1971, Claßen 1971, Dietrich

1971, Engelmayer 1973b, Hasselblatt 1971, Hansen 1970, Nyssen 1971, Tennstedt 1969, Wolff 1970, Zimmer 1969 u.a.). Erst 1972 legte die Erziehungswissenschaft nach Einschätzung von Professor Horst Nickel und Ulrich Schmidt-Denter das Thema ad acta (Glöckner 1979). Unter der genannten Schriften gibt es mehrere heterogene Strömungen (Ludwig 1997, 111ff.), die einer einheitlichen Definition des Begriffes „Antiautoritäre Erziehung“ entgegenstehen (Breinbauer 1980, 302). Das Kernproblem trifft Ungelenk (1978, 23), indem er darauf hinweist, dass das antiautoritäre Ideengut aus unterschiedlichen Quellen stammt und folglich auch aus einem uneinheitlichen Autoritätsverständnis resultiert. Grundsätzlich lassen sich jedoch zwei Formen der Antiautoritären Erziehung unterscheiden (Zietzschmann 1980, 7 ff.): Auf der einen Seite eine liberal-privatistische Strömung, die das Kind ins Zentrum stellt – so praktizierte es Neill in „Summerhill“. Auf der anderen Seite eine auf die Erneuerung der Gesellschaft ausgelegte Strömung, die kulturrevolutionäre, klassenkämpferische und radikal-sozialistische Ansätze vertritt – das von der Sowjet-Ideologie geprägte Jugendkollektiv des russischen Pädagogen Anton Semjonowitsch Makarenko (1951)² ist ein Beispiel dafür.

Liberal-privatistische Pädagogen wie A.S. Neill räumen den Kindern ein hohes Maß an Freiheit ein und setzen ihnen dennoch Grenzen: „Die pädagogische Richtung lässt die ‚freie Persönlichkeit‘ des Kindes sich entfalten und zwar durch Wachsenlassen der guten Kräfte innerhalb einer kindgemäßen Umwelt“ (Dietrich 1971, 127). Diese Definition wird zum Inbegriff einer freiheitlich demokratischen Erziehung. Neill selbst nennt seine Pädagogik in Anlehnung an das Rousseau'sche Erziehungsideal „selbstbestimmte“ oder „autonome“ Erziehung (Ludwig 1997, 107). Antiautoritäre Erziehung, so wie sie Horst Przytulla (1972, 151) versteht, pointiert diesen liberalen Gedanken: Die Antiautoritäre Erziehung sei im eigentlichen Sinne die Suche nach Grenzen; Grenzen, die allerdings in Frage gestellt werden müssten.

Noch mehr Aufsehen erregte die zweite Form der Antiautoritären Erziehung, die von radikal-sozialistischem Gedankengut geprägt war und zuweilen als Mittel zum politischen Zweck missbraucht wurde. Statt an den Kindern orientierte sie sich daran, was die Erzieher als politische Notwendigkeit betrachteten: „Auf der anderen Seite zeigt sich Antiautoritäre Erziehung als Indoktrination und unterscheidet sich nur in

2 vgl. „Der Weg ins Leben“ (1951).

ihrem anderen Normengehalt und in ihrer anderen gesellschaftspolitischen Zielstellung von einer ultratraditionellen Erziehung, auch marxistischer Prägung. Hier erscheint Antiautoritäre Erziehung als ein Mittel zur Durchsetzung gesellschaftspolitischer Vorstellungen und Interessen. Sie bewirkt Anpassung, auch an Forderungen, die nicht mit den von dem Kind geäußerten Vorstellungen und Interessen zu vereinbaren sind“ (Kron 1973, 11). In einer erziehungspsychologischen Analyse aus dem Jahre 1978, die Ziele, Einstellungen und Praktiken von Eltern aus Eltern-Kind-Initiativen untersucht, heißt es sogar: „Beginnend bei der Entstehungsgeschichte der gesamten antiautoritären Bewegung in Deutschland muss dargestellt werden, dass diese nicht primär pädagogisch motiviert war, sondern eher das ‚Nebenprodukt einer politischen Oppositionsbewegung‘ darstellte“ (Ungelenk 1978, 23; vgl. Beutler 1973, 13).

Die Kritik der Neuen Linken³ in den 60er Jahren richtete sich in erster Linie gegen jede Art des gesellschaftlichen Zwanges, irrationale Herrschaft und Konformitätsdruck (Dolezal 1975, 9). Ausdruck findet diese Kritik unter anderem in der Antiautoritären Erziehung. In diesem Punkt unterscheidet sich die Kinderladenbewegung entschieden von Neills Vorstellungen: „Und Neill versteht seine ‚freie‘ Erziehung, die in Deutschland heute zum wichtigsten Modell der ‚antiautoritären‘ geworden ist, ausdrücklich unpolitisch. Er will die Gesellschaft nicht ändern, sondern nur verhindern, dass die ihm anvertrauten Kinder durch gesellschaftliche Zwänge unglücklich gemacht werden. Er hält es für ebenso falsch, ein Kind zum Sozialisten und Pazifisten zu erziehen, wie es eine nationalistische oder militaristische Indoktrination wäre“ (Schmidbauer 1974, 203).

Ein dritter Erziehungsstil, der weder etwas mit den Ideen Neills gemein hat, noch der sozialistischen Ausrichtung nach Makarenko zuzuordnen ist, wird ebenfalls mit dem Begriff der Antiautoritären Erziehung assoziiert. Es handelt sich dabei um den so genannten Laissez-faire-Stil, der von minimaler Lenkung und Kontrolle geprägt ist. Die Erzieher lassen das Kind gewähren ohne einzugreifen, egal was es tut oder wie es sich verhält. Konstruktives Steuern von Prozessen ist nicht vorgesehen.

³ Neue Linke, zusammenfassende Bezeichnung für sozialistische, meist marxistische politische Bewegungen in den hochindustrialisierten Ländern Westeuropas, die sich in Opposition zu alten Linksparteien wie SPD und KPD in den 60er Jahren entwickelt haben.

2.1.3 Die drei Säulen der Antiautoritären Erziehung

Inhaltlich basiert die Antiautoritäre Erziehung auf den drei Säulen Klassenkampf, Psychoanalyse und Kritische Theorie. Sie sollen im Folgenden näher beschrieben werden.

2.1.3.1 Kommune und Klassenkampf

Eine erste Keimzelle der Kinderläden war die Kommune, die – ähnlich dem israelischen Kibbuz – dem Ideal des sozialistischen Kollektivs am nächsten kam (Breiteneicher 1971, Liegle 1969, Raspe 1973). Die Kommunen der Studentenbewegung waren Schnittpunkte zwischen Theorie und Praxis Antiautoritärer Erziehung, denn sie erprobten den Anspruch der „konkreten Utopie“ für Kindererziehung und Emanzipation: „Stufe eins: Rationalisierung der Einzelhaushalte durch gemeinsame Benutzung teurer Gebrauchsgüter (etwa Waschmaschine, Geschirrspülautomat...) und durch gemeinsame Erziehung der Kinder, die den Frauen mehr Zeit für ihre Ausbildung und für Berufstätigkeit gestatten soll“ (Berndt 1969, 129). Der Versuch, in den Kommunen ein Gegenmodell zur traditionellen Kleinfamilie zu schaffen (Bookhagen et al. 1969) gipfelte darin, antikapitalistische Erziehung auch außerhalb der Kommune zu praktizieren: Ein wichtiges Motiv, Kinderläden zu gründen, war somit die Überzeugung, dass jede Erziehung auch einen politischen Aspekt besitzt bzw. sich politisch auswirkt (Ungelenk 1978, 39).

Die antiautoritäre Kinderladenerziehung sollte in den Köpfen der Kinder ein kritisches, kollektives Bewusstsein schaffen. In den Kinderläden wollten die Eltern erproben, ob sich die dialektische Gesellschaftstheorie von Marx, auf der sie das theoretische Gerüst ihres Klassenkampfes stützten, in die Praxis umsetzen ließe (Heinsohn 1971, 63). Vorausgegangen war die politische Mobilisierung durch die Studentenbewegung, die dazu führte, dass die Eltern gesellschaftliche Widersprüche nicht nur analysierten und anprangerten, sondern die Gesellschaft auch verändern wollten (Ungelenk 1978, 39). Ihr erklärtes Ziel war, die kapitalistische Gesellschaft zu Fall zu bringen (Palm/Winkler 1995, 85). In den Augen der Kinderladen-Aktivisten war Kleinkindererziehung die Voraussetzung für die ersehnte gesellschaftliche Umwälzung. Als Alternativen zur kapitalistisch ausgerichteten Vorschulerziehung wurden vor allem das Kinderheim Baumgarten (Bernfeld 1970), das Kinderheim-Experiment von Wera Schmidt und Neills

Internat „Summerhill“ diskutiert und auf Tauglichkeit für den Klassenkampf geprüft.

Die gesellschaftliche Transformation sollte mit der gemeinsamen Erziehung von Arbeiter- und Bürgerkindern erreicht werden (vgl. Wolff 1967). Zur wissenschaftlichen Grundlage avancierte Edwin Hoernles „Grundfragen der proletarischen Erziehung“ aus dem Jahre 1929 (Jansa 1999, 234). Doch obwohl sich einflussreiche Pädagogen und Kinderladen-Aktivistinnen – darunter beispielsweise der Berliner Pädagoge Reinhart Wolff – vehement für die Antiautoritäre Erziehung von Arbeiterkindern (Heinsohn 1971, 117) einsetzten, blieben der bürgerliche Nachwuchs weitgehend unter sich: Die antiautoritären Kinderladenmodelle erlangten lediglich für Kinder aus dem Bildungsbürgertum eine gewisse Bedeutung, „aber nicht für die Kindermassen des ausgebeuteten und unterprivilegierten Proletariats“ (Werder 1972, 16).

2.1.3.2 Kollektiv und Psychoanalyse

Die Kraft des Kollektivs faszinierte und beeinflusste Eltern, Erzieher und Politiker in allen Epochen des 19. und 20. Jahrhunderts. Die Kibbuz-Bewegung (Cyprian 1978, 93; vgl. Liegle 1969), der Feldversuch einer praktischen Psychoanalyse im „Kinderlaboratorium“ der Russin Wera Schmidt (Bookhagen 1969, 68), das „Jugendkollektiv“ des Russen Makarenko und das Kinderheim Baumgarten von Siegfried Bernfeld (Wolff 1992, 74) inspirierten die Kinderladen-Gründer für ihre eigene politische und pädagogische Arbeit. Konkrete „Arbeitsanweisungen“ für die neu entdeckte Antiautoritäre Erziehung erhofften sich einige der Studenten etwa von Wera Schmidt: Die Psychoanalytikerin hatte versucht, während der Russischen Revolution Kinder im sogenannten Kinderlaboratorium auf die Spannung zwischen Lust- und Realitätsprinzip in der Gesellschaft vorzubereiten (Schmidt 1973 [1924], 36 ff.). Der Ansatz von Wera Schmidt, die forderte, Zurückhaltung in der Sauberkeitserziehung zu üben, und davor warnte, unbegründete Verbote auszusprechen, fand unter Kinderladen-Ideologen breite Zustimmung. Schmidt wollte mit ihrer Pädagogik das Prinzip der Selbstregulierung im Kinderkollektiv fördern (Henningsen 1973, 54 ff.). Der von ihr propagierte offene Umgang mit Lust und Sexualität wurde in den Kinderläden zum pädagogischen Konzept erhoben.

Die Probleme, die sich einerseits aus der Praxis der Kinderladen-Arbeit und andererseits aus der eigenen Sozialisationsgeschichte ergaben, brachten die Kinderladen-Eltern dazu, sich auch mit Sexualtheorien und der Sex-Pol-Bewegung auseinanderzusetzen, beispielsweise mit den **Die besseren Eltern**

Werken von Sigmund Freud und Wilhelm Reich⁴ (Jansa 1999, 233). Nicht zuletzt versuchten sie damit, ihre eigene als autoritär und repressiv erlebte Kindheit zu überwinden und gegen die vorgegebenen Erziehungsideale von Eltern, Schule und Kirche der 50er Jahre vorzugehen (Amendt 1970, 65; Milhoffer 1969). Denn bei ihrer Kritik an den bestehenden Verhältnissen rangierte die in der bürgerlichen Kleinfamilie unterdrückte Sexualität an erster Stelle. Dagegen stand der Wunsch nach ungehinderter Triebentfaltung, durch den der „neue“, der autonome Mensch entstehen sollte (Henningsen 1973, 54). Um jedoch zu einer freien Sexualität zu gelangen, mussten Kinderladen-Eltern und -Erzieher sich zunächst von den Vorurteilen befreien, die ihre eigene Erziehung bei ihnen hinterlassen hatte (Schmidt 1973 [1924], 41). Der Weg dorthin war in ihren Augen die Psychoanalyse.

2.1.3.3 Kritische Theorie und Kinderladenpraxis

Als Theodor W. Adorno in seinem Aufsatz „Erziehung nach Auschwitz“ dazu aufforderte, Kinder zur kritischen Selbstreflexion zu erziehen, legte er unwissentlich einen Grundstein, auf den die antiautoritäre Bewegung immer zu bauen versuchte. Er sprach von der Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen (vgl. Adorno 1969, 90). Sein Aufsatz wurde gleichsam zur Legitimation der antiautoritären Bewegung, in der die Studenten versuchten, die Theorien der Frankfurter Schule mit der praktischen Arbeit (zum Beispiel in den Kinderläden) zu verschmelzen (Reiche 1988, 152). Beispielsweise die These, eine Wiederholung des Völkermordes im Dritten Reich lasse sich nur verhindern, indem man bei den Kindern und deren Erziehung ansetze. Die Studenten nahmen die zentrale Kritik der Frankfurter Schule an der Gesellschaft und am kapitalistischen Wirtschaftssystem wörtlich: Die Kinderladen-Gründer suchten nach einem Weg, sich vom „Diktat des Kapitalismus“ zu befreien. Sie beriefen sich dabei u.a. auf Max Horkheimer (vgl. 1965, 18-21), der die bürgerliche Familie als eine Reproduktionsagentur der kapitalistischen Herrschaftsstrukturen bezeichnete, in der Kinder – nicht zuletzt durch den kirchlichen Einfluss – zu charakterlich autoritätshörigen Persönlichkeiten erzogen würden.

Die Kinderladen-Eltern versuchten, das zu ändern: Sie wollten den Blick der Kinder für „autoritäre Persönlichkeiten“ schärfen (Rinne 1972, 49 ff.),

⁴ Wilhelm Reich gründet 1928 die „Sozialistische Gesellschaft für Sexualberatung und Sexulforschung“. In seinen Schriften – beispielsweise „Die Funktion des Orgasmus“ (1927) – versuchte er, psychoanalytische und marxistische Ansätze mit einer befreiten Sexualmoral zu verknüpfen. Autoritäres und destruktives Verhalten entsteht in seinen Augen aus bereits in der Kindheit unterdrückter Sexualität (Reich 1966).

um sie davor zu bewahren, zu Befehlsempfängern und -ausführenden zu werden (Schmidbauer 1974, 100 ff.). Als Beispiel mögen Kinderladen-Eltern dienen, die ihre Kinder dazu anhielten, Polizisten anzupöbeln (Kron 1973, 11). Andere stifteten ihren Nachwuchs dazu an, Verbotenes zu tun: „So wurden beispielsweise Kinderladen-Kinder bewusst auf den Rasen geschickt, dessen Betreten verboten war, um in der dadurch provozierten Auseinandersetzung mit den ‚autoritären Repräsentanten der Macht‘, den Parkwächtern, den antiautoritären Umgang und Kampf mit ‚repressiven Systemen‘ einzuüben“ (Kron 1973, 110). Die Folgen dieses Bemühens trat in den folgenden Jahren die Presse breit: Der Artikel „Deutschlands unartigste Kinder“ (Gebhardt 1969, 40), auf den die Kinderladen-Eltern mit dem berüchtigten „Kinder-Kacke-Attentat“ (Kätzel 2002, 41ff.) auf die Stern-Redaktion reagierten, ist nur ein Beispiel dafür. Fernziel der Eltern war es, ihre Kinder für eine neue Gesellschaft vorzubereiten. Die Idee eines „neuen Menschen“, wie ihn Herbert Marcuse in „Triebstruktur und Gesellschaft“ (1955) skizziert hatte, beflügelte die Diskussion über die Antiautoritäre Erziehung, die zum Instrument der Revolution werden sollte. Damit der „neue Mensch“ jedoch entstehen konnte, musste zunächst der Alltag verändert werden (Jansa 1999, 224): Kinderläden, die Frauen den Weg in den Beruf erleichtern sollten, und Kommunen, die ein neues Zusammenleben erprobten, waren Schritte in diese Richtung (Dermitzel 1969, 179 ff.).

2.2 Kinderläden in den 70er Jahren

2.2.1 Gründungsmythen und Marschrichtung

Die Initialzündung für die Gründung der ersten Kinderläden soll eine Studentin, gegeben haben (Kuschel 2002, 122), die in der Studentenbewegung aktiv war. Sie organisierte während des Berliner Vietnam-Kongresses im Februar 1968 in einer kleinen Villa neben der TU eine erste Betreuung für die Kinder der Aktivistinnen: „Diese konkrete Arbeit und die damit verbundenen Auseinandersetzungen waren für mich persönlich eine kleine Revolution. Schon vor dem Vietnam-Kongress hatten wir angefangen, uns theoretisch mit revolutionärer Erziehung zu beschäftigen. Wir lasen ‚Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill‘ von A.S. Neill und später Texte von Wilhelm Reich, Anna Freud und Wera Schmidt“ (Kuschel 2002, 128).

Der Gründungsmythos, dass nach dem Vietnam-Kongress Eltern für die Betreuung ihrer Kinder leerstehende Ladenlokale anmieteten, die sie fortan Kinderläden nannten, wird in der Literatur sowohl tradiert, als auch negiert. Bott beschreibt die Entwicklung folgendermaßen: „Es entstanden **Die besseren Eltern**

mehrere Kinderläden gleichzeitig als die Vorbereitungen der großen Vietnam-Konferenz in Berlin im Januar 1968 liefen“ (Bott 1972, 8; Reyer 1992, 56). Auch die sogenannte „Kinderfrage“ in der Kommune 2 wird als Initialzündung für die Gründung von Kinderläden diskutiert (Berndt 1995, 237; Jansa 1999, 225 ff.). Reinhart Wolff nimmt für sich in Anspruch, dabei gewesen zu sein, als eine Gruppe Studenten den Namen „Kinderladen“ kreierte: „Ich gehörte zu dem Kinderladen Schöneberg 2, der neben den Kinderläden Neukölln, Charlottenburg und Schöneberg 1 eines der ersten vier Projekte in der Stadt überhaupt war; im Übrigen waren wir es, die den Namen ‚Kinderladen‘ in einer Gruppensitzung (ich glaube es war in der Pizzeria Roma in der Belziger Straße) erfanden“ (Wolff 1992, 73).

Etwas anders schildert Heide Berndt die Kinderladengründung: „Die Gewährsfrauen Hanne Herkommer und Barbara Huffschmidt hatten mir Anfang 1990 auf meine Nachfrage nach dem Anfang der antiautoritären Kinderläden in Berlin unmissverständlich erklärt: ‚Die Kinderläden sind eine Erfindung von Helke Sander‘“ (Berndt 1995, 238). Die heutige Filmemacherin habe zusammen mit dem von ihr ins Leben gerufenen Aktionsrat zur Befreiung der Frau die Kinderläden gegründet. „Auf der Versammlung Mitte Januar 1968 in der FU wurden die ersten fünf Kinderläden gegründet. Da ungefähr die Hälfte der Frauen Kinder hatte, wurde beschlossen, dass sich die Frauen nach Bezirken aufteilten, um ehemalige Tante-Emma-Läden, die damals reihenweise schließen mussten, anzumieten. Vorläufer zum Kinderladen war die Idee der ‚Park-Tanten‘ wie sie in Skandinavien damals üblich waren – so eine Art Tagesmutter ohne Wohnung. Vorläufer war damals nicht der Vietnam-Kongress“ (Sander in Berndt 1995, 239).

2.2.2 Leitgedanken der Kinderladen-Pädagogik

Ein einheitliches Erziehungskonzept, das für alle Kinderläden verbindlich gewesen wäre, existierte nicht. Allerdings hatten die Kinderladen-Eltern das gemeinsame Ziel, ihren Kinder jegliche Fremdbestimmung zu ersparen. Aus den Kindern sollten Persönlichkeiten werden, die in der Lage waren, Verantwortung für die Gesellschaft zu übernehmen und Solidarität mit ihren Mitmenschen zu empfinden. Im Kinderladen genossen die Kinder große Freiheiten, was jedoch nicht gleichzusetzen ist mit Chaos und Anarchie – im Gegenteil: die Eltern steckten den Rahmen ab, in dem sich die Kinder frei bewegen durften. „Eine gewisse Ordnung des Tagesablaufs ist unbedingt notwendig, wenn wir unsere Erziehungsziele realisieren wollen. Die Kinder sollen in der Initiative nicht die Möglichkeit der chaotischen Freiheit haben; vielmehr verhilft der festgelegte äußere

Rahmen zu einer rationalen Ordnung, in der die Kinder ihre Bedürfnisse optimal befriedigen können“ (Saß 1972, 223). Zum vorgegebenen Rahmen gehörten feste Hol- und Bringzeiten, ein Koch- und Mittagessen-Ritual und die Einbeziehung der Kinder bei allen Arbeiten im Kinderladen wie zum Beispiel Kochen, Aufräumen, Tischdecken etc. (Berliner Autorenkollektiv Charlottenburg 1970).

Studiert man Berichte aus der Kinderladen-Praxis und theoretische Schriften aus der zeitlichen Distanz, kristallisieren sich einige Erziehungsprinzipien heraus, die mit Fug und Recht als Grundgerüst der Kinderladen-Pädagogik bezeichnet werden können: So sollten die Kinder selbst über ihre Spiele bestimmen und sich auf diese Weise ihrer Selbstwirksamkeit bewusst werden. Die Eltern hatten lediglich anregendes Spielmaterial bereitzustellen, zum Spiel anleiten durften sie nicht. Freiräume wie dieser sollten den Kindern ermöglichen, ein ausgeprägtes Selbstwertgefühl zu entwickeln ohne den Liebesentzug der Eltern fürchten zu müssen. Gestellte Spielsituationen lehnten die Kinderladen-Eltern ab. Stattdessen sollten die Kinder bei den täglich anfallenden Arbeiten im Kinderladen mithelfen und dabei die Lust am Beobachten, Denken, Sprechen und Konstruieren entwickeln. Ein weiteres Erziehungsprinzip war die Selbstregulation: Bei Streitigkeiten der Kinder untereinander durften die Erwachsenen nicht einschreiten. Im Gegenteil: Die Kinder wurden aufgefordert, Gefühle wie Wut oder Aggression auszuleben; sie sollten lernen, ihre Konflikte unter sich auszutragen und selbstständig zu einer Lösung zu finden. Die Eltern begleiteten diesen Prozess beobachtend und griffen nur ein, wenn die Situation aus dem Ruder lief. Ein Unterfangen, das den pädagogisch unerfahrenen Eltern viel Fingerspitzengefühl abverlangte. Ziel dieses pädagogischen Prinzips war es, die Kinder möglichst früh zu selbstständigen und unabhängigen Individuen zu erziehen.

Im Sinne der Psychoanalyse wollten die Eltern den Kindern zudem das Ausleben ihrer Triebe ermöglichen: Anders als in konventionellen Kindergärten waren Doktorspiele, Schlafen, Essen, Kuseln und Matschen nicht reglementiert. Gemäß den Ideen der Kritischen Theorie sollte darüber hinaus das Kinderkollektiv an die Stelle des isolierten Lebens in der Kleinfamilie treten (vgl. Bott 1972; Neuhäusler 1972; Wolff 1992). Nicht zuletzt trugen die Prinzipien der Kinderladen-Pädagogik auch dem politischen Anspruch der Eltern Rechnung: Die Kinder sollten ein kritisches Bewusstsein für kapitalistische Herrschafts- und Ausbeutungsstrukturen entwickeln und damit auf den Klassenkampf

vorbereitet werden, der nach Ansicht der Eltern einen gesellschaftlichen Umbruch einleiten würde. Um allen Kindern die gleichen Entwicklungschancen zu ermöglichen, sollte der Schichtunterschied zwischen Bürger- und Arbeiterkind überwunden werden.

2.2.3 Elternmitarbeit

Zentraler Bestandteil der Kinderladen-Pädagogik war die Mitarbeit der Eltern, die zum Hüten, Kochen, Putzen und für organisatorische Aufgaben eingeteilt wurden. Ganz im Sinne des Anspruchs „Erziehung ist Politik“ definierten die Kinderladen-Eltern ihre Mitarbeit als Widerstand gegen das Establishment und die Strukturen der Kleinfamilie, die als Reproduktionsmechanismus gesellschaftlicher Zwänge und Rollenklischees gesehen wurde. Die Kinderladen-Gründer wollten den Frauen einen größeren Freiraum für Studium und Beruf gewähren; deshalb sollten Väter und Mütter gleichermaßen die „Hausarbeit“ im Kinderladen verrichten. Darüber hinaus wollten sie die Fixierung der Kinder auf die eigenen Eltern (und umgekehrt) lockern. Dazu war es notwendig, dass die Kinder die Erfahrungen, die sie im Kollektiv machten, zu Hause fortsetzen konnten. Nicht zuletzt deshalb gehörte es besonders in der Gründerzeit der Kinderläden zum guten Ton, Kinder zu Demonstrationen mitzunehmen (Saß 1972, 199ff.).

Die Elternmitarbeit im Kinderladen bestand allerdings nur zu einem geringen Teil aus der Erarbeitung ideologischer Konzepte für die Kindererziehung. Im Vordergrund standen vielmehr organisatorische und praktische Aufgaben wie das Suchen geeigneter Räume und die Instandhaltung derselben. Als größte Hürde erwies sich jedoch, dass die Eltern ihre Kinder selbst betreuten, dass also Laien die Arbeit gelernter Erzieher machten. Ein Experiment mit recht unterschiedlichem Erfolg, wie Ulrike Dolezal (1975, 180) in einer Studie über das Erziehverhalten in Kinderläden herausfand: Eltern als Laienerzieher waren schwierigen Erziehungssituationen meist hilflos ausgeliefert und zum Teil vollkommen überfordert. Ihnen war in erster Linie daran gelegen, die Situation für den Augenblick in den Griff zu bekommen; dabei achteten sie zu wenig auf die Gefühle der Kinder. Das war einer der Gründe, warum spätestens ab 1970 fast alle Kinderläden ausgebildete Erzieher einstellten.

2.2.5 Vorschulerziehung in der Bundesrepublik

Mitte der 60er Jahre gerieten das Bildungswesen im Allgemeinen und die Vorschulerziehung im Besonderen ins Licht des öffentlichen Interesses. Kritiker wie der Pädagoge Georg Picht geißelten die „deutsche

Bildungskatastrophe“ (Borowsky 1998, 38): Im Vergleich zu anderen Industriestaaten sei die Schulzeit in der Bundesrepublik zu kurz, die Schülerzahl pro Lehrkraft zu hoch und die Studenten-Quote pro Jahrgang zu gering. Hinzu kam ein eklatanter Mangel an Kindergartenplätzen, die der Familienpolitik der 50er und 60er Jahre und dem damals vorherrschenden Idealbild der „Hausfrau am Herd“ geschuldet war. So standen Mitte der 60er Jahre nur einem Drittel aller Drei- bis Sechsjährigen Kindergartenplätze zur Verfügung (Konrad 2004, 205). Begleitet wurde die Kritik am „deutschen Bildungsnotstand“ von einer erbitterten erziehungswissenschaftlichen Diskussion, die maßgeblich von der Erziehungswissenschaftlerin Erika Hoffmann und dem Psychologen Heinz-Rolf Lückert geführt wurde. Die Fröbelianerin Hoffmann setzte sich in einer programmatischen Rede am 28. April 1967 in Stuttgart über den „Anspruch des Kindes auf Bildung“ mit den populären, von Montessori inspirierten Thesen von Lückert auseinander (Hoffmann 1967), der in der Diskussion um die Vorschulerziehung die Auffassung vertrat, es sei eine basale Begabungs- Bildungsforschung notwendig.

Der Grundkonflikt in der „Hoffmann-Lückert“-Kontroverse bestand darin, dass in der Tradition Fröbels (aber auch Schleiermachers und Rousseaus) der Wandel im Weltbild eines Kindes als geistiges Wachstum bzw. als qualitativer Strukturwandel verstanden wird: Alle Phasen der Entwicklung werden gleichermaßen wichtig genommen. „ (...) oder man sucht einen Sinn darin, dass das menschliche Leben mit dieser Frühphase beginnt, aus deren Gegebenheiten das Kind sich ein erstes Bild der Welt schafft und in diesem Rahmen lebt und handelt, und leitet daraus die pädagogische Verpflichtung ab, das Kind in seiner eigentümlichen Auseinandersetzung und auf seinem langsamen Wege zum sachlich bestimmten Bild der Welt zu unterstützen“ (Hoffmann 1967, 24). Die Erziehungswissenschaftlerin lehnte es ab, den Kindergarten zur Vorschule auszubauen. „Kinder, die mit vier Jahren frei lesen können, werden einen Vorsprung vor Gleichaltrigen haben; aber wie lange sie diesen werden halten können vor Kindern mit gleichen Anlagen, die erst mit sechs Jahren lesen lernten, ist nicht erwiesen und lässt sich auch schwerlich in wissenschaftlichen Experimenten feststellen. Pädagogische Experimente sind jeweils erst am Lebensende abschließend zu beurteilen; darauf hat schon Herbart hingewiesen“ (Hoffmann 1967, 30). Angesichts einer immer komplexer werdenden Umwelt klagte Hoffmann Schonräume ein, in denen Kinder die Möglichkeit haben sollten, sich in Ruhe zu entwickeln.

In Opposition dazu stand die Montessori-Rezeption Lückerts, der Kinder als geradlinig wachsende, jedoch defizitäre Wesen begriff, deren Reifungsprozess durch gezieltes Einwirken, Stimulieren und Belehren künstlich angeregt werden müsse (Konrad 2004, 184). Lückert lehnte Schonräume für Kinder ab. Stattdessen war er der Ansicht, Kinder müssten sich mit den Anforderungen der modernen Welt konfrontativ auseinandersetzen, und propagierte funktionsorientierte Trainings mit Übungskästen zum Erwerb diverser Basiskompetenzen. Er vertrat beispielsweise die Auffassung, Kinder sollten bereits im Kindergarten lesen lernen (Lückert 1967). Der „Strukturplan für das deutsche Bildungswesen“, den der Deutsche Bildungsrat 1970 verabschiedete, gab ihm schließlich Recht: Darin waren alle Bereiche des Bildungswesens vom Kindergarten bis zur Hochschule und zur Erwachsenenbildung erfasst – erstmals wurde Vorschulerziehung als Teil der Bildungskarriere begriffen. Das Destillat dieser Bemühungen schlug sich im Schlagwort vom „lebenslangen Lernen“ nieder.

Ein wichtiges Element der neuen Ausrichtung in der Vorschulerziehung stellte der sogenannte Situationsansatz dar, dessen einflußreichste Konzeptvariante zwischen 1971 und 1976 vom Deutschen Jugendinstitut entwickelt und in einem breit angelegten Modellversuch in Rheinland-Pfalz und Hessen erprobt wurde (Konrad 2004, 193). Der Situationsansatz propagiert Lernen anhand konkreter Lebenssituationen und in sozialen Zusammenhängen, die über den Kindergarten hinausreichen: „Die Wirklichkeit sollte den Kindern nicht in wissenschaftlich oder didaktisch vorstrukturierter Gestalt begegnen, sondern möglichst unverstellt und in einer sie persönlich betreffenden Weise“ (Konrad 2004, 193).

2.2.6 Zusammenfassung

Als Nebenprodukt der studentischen Oppositionsbewegung entstand in Deutschland 1967/68 eine antiautoritäre Erziehungsbewegung, deren Leitbild sich aus drei verschiedenen Denkschulen speiste: Kritische Theorie (Frankfurter Schule), Klassenkampf (Karl Marx) und Psychoanalyse (Sigmund Freud). Die Kinder sollten erstens zur kritischen Reflexion des kapitalistischen Wirtschaftssystems erzogen werden und dadurch lernen, sich vom „Diktat des Kapitalismus“ zu befreien. Zweitens versuchten die Eltern die dialektische Gesellschaftstheorie von Marx in der Praxis zu erproben. Und drittens versuchten die Kinderladen-Eltern, mithilfe der Psychoanalyse ihre eigene, als autoritär und repressiv erlebte Kindheit zu überwinden und gegen die vorgegebenen Erziehungsideale der 50er Jahre vorzugehen. Gesellschaftspolitisches Ziel war es, den

„neuen, autonomen Menschen“ zu erschaffen. Dazu musste sich allerdings der Alltag verändern: Kommunen, in denen ein neues Zusammenleben erprobt wurde, und Kinderläden, die den Frauen die Selbstverwirklichung im Beruf erleichtern sollten, waren die praktische Konsequenz solch gesellschaftspolitischer Überlegungen. Anders als beabsichtigt, erlangte das antiautoritäre Kinderladenmodell allerdings nur für Kinder aus dem Bildungsbürgertum eine gewisse Bedeutung.

In den Anfängen der Studentenbewegung ließ sich die Antiautoritäre Erziehung, die zur Basis des Kinderladen-Alltags wurde, in zwei Strömungen einteilen: Einerseits in die liberal-privatistische (vgl. Neill / Summerhill), andererseits in die gesellschaftlich-emanzipatorische (vgl. Makarenko / Jugendkollektiv). Befeuert von Praxiserfahrungen jenseits der SDS-Diskussionen kristallisierte sich jedoch bereits wenige Monate nach Gründung der ersten Kinderläden eine eigene Kinderladen-Pädagogik heraus, die sich nur mehr entfernt an Neill oder Makarenko orientierte. Ziel der Eltern war, die Kinder von Fremdbestimmung frei zu halten und sie zu Persönlichkeiten zu erziehen, die Verantwortung für die Gesellschaft übernehmen und Solidarität mit ihren Mitmenschen empfinden würden. Zentraler Bestandteil dieser Pädagogik war die Mitarbeit der Eltern beim Kochen, Putzen, Kinderhüten und Organisieren. Allerdings stellte sich bald heraus, dass Laien-Erzieher den pädagogischen Herausforderungen des Kinderladen-Alltags oftmals nicht gewachsen waren. Fast alle noch bestehenden Kinderläden beschränkten sich deshalb ab etwa 1970 den Weg der Professionalisierung und stellten ausgebildete Erzieher ein.

Die antiautoritäre Bewegung stand im erziehungswissenschaftlichen Kontext einer umfassenden Bildungsreform, die besonders die Vorschule im Fokus hatte. Dabei stellte der Situationsansatz einen wesentlichen Berührungspunkt zwischen der alternativen Kinderladenbewegung und den konventionellen Kindergärten dar.

2.3 Eltern-Kind-Initiativen in den 80ern und 90ern

2.3.1 Das Erbe der Kinderläden

Nachdem die Euphorie der 70er Jahre über neue Wege in der Vorschulerziehung verklungen war, machte sich Katerstimmung in der Erziehungswissenschaft breit: „Die Priorität vorschulischer Erziehung existiert nicht mehr. Dem Streit um die Fünfjährigen ist die Luft ausgegangen. Der quantitative Druck ist weg. Bildungspolitik ist mehr Krisenintervention als Stützung einer langfristig angelegten rolling Reform...“ (Zimmer 1986, 70). Das Interesse an der „Kinderladen-

Pädagogik“ war bis auf wenige Ausnahmen verklungen: „Möglicherweise haben in den 80er und 90er Jahren die fehlende Kenntnis von den Kinderläden und das Desinteresse an ihnen auch mit der Tendenz zur Entpolitisierung und zur Rückkehr ins Private insbesondere im Kontext von Sozialisationszusammenhängen zu tun“ (Palm/Winkler 1995, 82). Trotz der öffentlichen Aufregung um die Antiautoritäre Erziehung in den Kinderläden hatte es keine Forschung gegeben, die „... über die programmatischen Erklärungen der Beteiligten hinaus die Entstehungsbedingungen, die Annahmen und die Realität der Kinderläden beschrieben und analysiert hätte“ (Palm/Winkler 1995, 83).

Doch etwa 15 Jahre nachdem die Antiautoritäre Erziehung in Deutschland für Furore gesorgt hatte, flammte die Diskussion über die Kinderläden erneut auf. Diesmal ging es um eine Abrechnung. In zahlreichen Artikeln gingen Journalisten der Frage nach, was aus den Kindern der Kinderläden geworden war. Populär wurde wiederum ein Artikel im „Stern“ (Blomqvist 1981, 60f), der in Anlehnung an den Skandal-Artikel aus dem Jahr 1969 „Deutschlands unartigste Kinder“ fragte: „Was ist aus den schlimmen Kinderladenkindern geworden?“ Auch das Magazin der Wochenzeitung „Die Zeit“ porträtierte im Jahr 1988 ehemalige Kinderladenkinder und zog ein denkwürdiges Fazit: „Vielleicht war die Antiautoritäre Erziehung der 70er Jahre nichts anderes als die zeitgemäße Variante einer schönen Kindheit, erkaufte und ermöglicht durch Aufopferung und den grenzenlosen Idealismus der Eltern“ (Horx, M. 1988, 22).

2.3.2 Institutionenforschung

In den 80er Jahren legten viele Kinderläden die in Verruf geratene Bezeichnung „Kinderladen“ ab (Palm/Winkler 1995, 81) und setzten ihre Arbeit unter dem Label „Eltern-Kind-Initiative“ fort. Die neue Bezeichnung rückte einen Schwerpunkt der Kinderladen-Pädagogik stärker ins Rampenlicht: die Elternmitarbeit. „Die Kinderläden waren die ersten Bürgerinitiativen im Erziehungswesen. Die antiautoritäre Kinderladenbewegung setzte eine neue pädagogische Orientierung durch: Sie wollte nicht nur die Pädagogik vom Kinde aus – sondern eine Wende auf die große Bedeutung der Ersterzieher, d.h. der Eltern selbst“ (Beller 1992, XVI). Die „neuen“ Kinderläden gewannen langsam an Gewicht: Im Jahre 1989 hatte bereits jedes neunte Kind in Deutschland einen Platz in einer Eltern-Kind-Initiative (Tietze et. al. 1993, XI). In München wurden ab 1985 jedes Jahr zehn neue Eltern-Kind-Initiativen gegründet – 1998 gab es bereits 152 derartige Einrichtungen in der Stadt (Münchner Sozialreferat 1999, Vorwort).

Allerdings hatten die Eltern der 80er Jahre andere Ambitionen als noch die Kinderladen-Gründer. Jetzt ging es eher um die Selbstverwirklichung der Eltern als um den Kampf gegen das Establishment, wie Hannes Lachenmair, ein Kinderladen-Vater der ersten Generation bestätigt: „Die Revolte hatte sich ins Private zurückgezogen“, sagt Lachenmair, der im Jahre 1986 die „Bundesarbeitsgemeinschaft Eltern-Initiativen“ (BAGE) gründete, unter deren Dach sich Eltern-Kind-Initiativen aus dem ganzen Bundesgebiet zusammenschlossen. Der Verband hilft bei der Gründung von Eltern-Initiativen, berät bei der Beantragung von Fördermitteln, macht Öffentlichkeitsarbeit und tritt als politische Lobbygruppe auf (Lachenmair / Farmers-Casabonne 1988, 79).

Um eine Grundlage für ihre konzeptionelle Arbeit zu schaffen, untersuchte die BAGE in einer Studie, warum sich Eltern in Eltern-Kind-Initiativen engagieren. Ergebnis: Die Interessen der 80er-Jahre-Eltern hätten sich im Vergleich zur Gründergeneration der Kinderläden zwar etwas verlagert, seien jedoch im Grunde die gleichen geblieben. Nur das politische Motiv spiele keine Rolle mehr. An erster Stelle ging es den Eltern demnach um Entlastung: Um beruflich unabhängig zu sein, bevorzugten sie flexible Betreuungszeiten. Außerdem war es ihnen wichtig, sich mit anderen Eltern austauschen zu können. Besonderen Wert legten die Eltern darauf, bei inhaltlichen und organisatorischen Fragen mitentscheiden zu können. Voraussetzung dafür war eine gute Zusammenarbeit mit den Erziehern. Dem Gros der Eltern war es zudem wichtig, mit den Kindern auch eigene Ideen verwirklichen zu können. Die Kinder sollten gesund ernährt werden. Nicht zuletzt sollten die emanzipatorischen und demokratischen Grundsätze der Initiativgruppen in den Familien weitergelebt werden (Lachenmair / Farmers-Casabonne 1988, 79-80).

Ein ähnliches Ergebnis hatte bereits eine Studie aus dem Jahr 1983 gebracht, die im Zusammenhang mit dem Projekt „Eltern helfen Eltern“ der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung stand. Dazu befragte man die Eltern von 45 Eltern-Kind-Gruppen nach den Motiven, die sie zur Gründung einer Initiative bewogen hatten. Auch bei dieser Untersuchung spielten politische Motive nur eine marginale Rolle: Lediglich zwei Prozent der Eltern gaben an, mit der Initiative soziale oder politische Veränderungen anstoßen zu wollen. Dagegen erhoffte sich die Hälfte der Befragten gleichaltrige Spielkameraden für ihre Kinder und einen Austausch mit anderen Eltern über persönliche Probleme. Nur ein Fünftel der Eltern wollte mit der Gründung primär die Unterbringung ihrer Kinder gewährleisten (Garzke 1983, 62).

Eine Studie des Deutschen Jugendinstituts (Workshop alternative Formen der Kinderbetreuung 1991), die der Frage nachging, welchen Stellenwert Eltern-Kind-Initiativen in der alternativen Kinderbetreuung haben, kam zu dem Ergebnis, dass überall dort Eltern-Kind-Initiativen gegründet wurden, wo die Eltern mit den Regeleinrichtungen unzufrieden waren. Ein weiterer Beweggrund zur Initiativ-Gründung war, dass die Eltern als „Arbeitgeber“ der Erzieher Einfluss auf die Betreuung ihrer Kinder nehmen wollten. Das beinhaltete beispielsweise Kompetenzpartnerschaften, die die Eltern mit den Erziehern eingingen. Das Gros der Eltern hatte zudem den Anspruch, das Private zu veröffentlichen und aus der „kindzentrierten Kleinfamilie“ auszubrechen, um mit den Kindern den Alltag zu leben (Gerzer 1991). Ein weiteres interessantes Ergebnis der Studie war, „dass das antiautoritäre Element – vor etwa 20 Jahren Triebfeder der Initiativbewegung – nicht mehr bedeutsam, eher sogar überwunden ist“ (Gerzer 1991, 61).

Hauptsächlicher Beweggrund, eine Initiative zu gründen, war die „eigenverantwortlichen Gestaltungsabsicht“ (Reyer/Müller 1992, 21) der Eltern – das zeigt auch die Untersuchung „Eltern-Kind-Gruppen, eine neue familiäre Lebensform?“ (Reyer/Müller 1992). Darin kamen die Autoren zu dem Schluss, für die 80er und 90er Jahre gebe es keinen empirischen Beweis für den Zusammenhang zwischen fehlenden Kindergartenplätzen und der raschen Verbreitung von Eltern-Initiativen. Das zeigt, dass sich die Kleinkind-Betreuung seit den 70er Jahren zumindest quantitativ deutlich verbessert hatte. Eltern-Kind-Initiativen wurden also keineswegs aus der Not heraus geboren und daran hat sich bis Ende der 90er Jahre nichts geändert, wie auch eine Studie aus dem Jahre 1998 belegt (Münchener Sozialreferat 1999, Vorspann): Demnach entschieden sich auch die 90er-Jahre Eltern für Eltern-Kind-Initiativen, weil sie dort mitbestimmen konnten über Personalauswahl, Gruppengröße und Öffnungszeiten. Insbesondere flexible Öffnungszeiten waren für 93 Prozent der Befragten das stärkste Argument, ihre Kinder in einer Eltern-Kind-Initiative betreuen zu lassen. 76 Prozent der Eltern schätzten an den Initiativen, dass sie stärker in den Betreuungsalltag ihrer Kinder integriert waren als in einer Regeleinrichtung. 60 Prozent legten Wert darauf, das pädagogische Konzept mitgestalten zu können. Das Münchener Sozialreferat deutete die Studienergebnisse als Zeichen, dass die starren Rahmenbedingungen konventioneller Kindergärten der Lebenswirklichkeit vieler Familien nicht mehr entsprachen. Die Gründung von Eltern-Kind-Initiativen sei als Reaktion darauf zu verstehen (Münchener Sozialreferat 1999, 24).

In der Münchner Untersuchung war deutlich geworden, dass Eltern-Initiativen für eine bis dato nicht gekannte Betreuungsvielfalt in der Vorschulerziehung sorgten (Münchner Sozialreferat 1999, Vorspann). Eine Vielfalt, die angesichts des sich abzeichnenden Übergangs von der Industrie- zur Wissensgesellschaft nötig erschien, wie die DJI-Studie „Evaluation der Familienselbsthilfe“ zeigte (Laufzeit Mai 1996 bis Juni 1998). Um dem gesellschaftlichen Wandel gerecht zu werden, mussten Betreuungseinrichtungen von der Verwahranstalt zur Bildungsstätte umgebaut werden. Den Eltern-Kind-Initiativen gestand die Studie das Potenzial zu, bei diesem Prozess zum Innovationsmotor werden zu können (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002a).

2.3.3 Elternmitarbeit

In den 80er Jahren begannen sich die Familienstrukturen zu verändern: Traditionelle Kleinfamilien, also Elternpaare mit mindestens einem Kind, waren nur noch eines unter mehreren Modellen wie beispielsweise Patchwork-, Scheidungs- und Einelternfamilien (Schäfers 1995, 124). Das hatte Auswirkungen auf die Elternmitarbeit: Einerseits wurden die Initiativen nun zu Orten, wo die Eltern ihre neuen Rollen diskutieren und erproben konnten und damit zur Elternbildung beitragen (Wein 1999). Wegen des wachsenden Anteils an berufstätigen Alleinerziehenden (Schäfers 1995, 131ff.) schmolz jedoch andererseits die Zahl der für Putz-, Koch- und Hütedienste verfügbaren Personen zusammen. Die Eltern der Gründergeneration waren größtenteils Studenten gewesen; in den 80er und 90er Jahren stellten jedoch Berufstätige das Gros der Elternschaft. Die Bereitschaft, Zeit in die vielfältigen Aufgaben zu investieren, die in einer Eltern-Kind-Initiative zu bewältigen sind, sank.

Zwar bedeutete Elternmitarbeit noch immer, dass die Eltern Aufgaben lösen mussten, die sie in ihrem Alltag meist nicht zu bewältigen hatten: Instandhaltung der Räume, Personalplanung, Beantragung von Zuschüssen, Erarbeiten pädagogischer Konzepte – kurz: Aufgaben, die ihnen in einem städtischen oder kirchlichen Kindergarten erspart geblieben wären. Mehr noch: Die Eltern mussten sich für eine Idee begeistern und im Interesse einer gemeinsamen Idee handeln (Bremer 1986, 184). Da jedoch die Aufbruchsstimmung der Gründerzeit verflogen war, hatten Eltern-Kind-Initiativen immer größere Schwierigkeiten, Eltern zur Mitarbeit zu motivieren. Günstige Voraussetzungen für ein hohes Maß an Elternmitarbeit waren persönlicher Bezug zur Tätigkeit, zeitliche

Überschaubarkeit, eine differenzierte Aufgabenbeschreibung, gute Kommunikation und Mitbestimmungsmöglichkeiten (Förster 2002, 185ff.)

An dem Wunsch der Eltern, ihre Kinder gemeinsam zu erziehen und aktiv an der Kindererziehung mitzuarbeiten, hatte sich über die Jahre dagegen nichts geändert. Zu diesem Schluss kommt Traude Bremer in ihrer Studie „Kinderladen Frankfurter Straße“: „Es ist Erwachsenen möglich, sich als ganze Person in den Erziehungsprozess einzubringen. (...) Sie bringen sich als Modell eines lernenden, handelnden, genießenden, sich selbst bestimmenden Menschen ein“ (Bremer 1986, 385 ff.).

2.3.4 Antiautoritäre Erziehung und Situationsansatz

In den Eltern-Kind-Initiativen der 80er Jahre wurde die antiautoritäre Praxis, die sich während der 70er Jahre rudimentär erhalten hatte, endgültig vom Situationsansatz⁵ abgelöst, der sich in den 70er Jahren parallel zur Kinderladen-Pädagogik entwickelte hatte. „In unseren Augen ist die Kinderladenbewegung die Brücke zur Gegenwart. Gerade weil die Kinderladenbewegung die Wurzeln für den Situationsansatz bildet, der heute zum Standard geworden ist. Die Damen und Herren, die damals die ersten jungen Eltern waren, die die Kinderläden und die Antiautoritäre Erziehung publik gemacht haben, das sind heute die Damen und Herren Professoren, die den Situationsansatz vertreten“, sagt Heidemarie Waninger im Interview (13. August 2002), Leiterin des Kindertagesstätten Museums (KiTa-Museum) in Berlin Groß Glienicke.

Eine Entwicklung, die sich beinahe zwingend ergab. So befassten sich die Kinderladen-Gründer schon früh mit den geistigen Vätern des Situationsansatzes. Betrachtet man beispielhaft die Literaturliste des Kinderladens in Stuttgart aus dem Jahr 1969, so findet sich dort unter anderem der Titel „Reform des Erziehungsdenkens“ von Dewey und Handlin (1963). So wurde der Situationsansatz spätestens in den 80er Jahren zum Charakteristikum der Eltern-Kind-Initiativen und zeichnete sich durch folgende Standards aus (Zimmer 1992, 45 ff.): Soziales Lernen wurde stärker betont als sachbezogenes. Lernen fand überwiegend in altersgemischten Gruppen und in einer natürlichen Umwelt statt. Die Kinder sollten lernen, sich in Alltagssituationen zurecht zu finden. Deshalb wurden sie in die Planung der Aktivitäten maßgeblich einbezogen. Die Räume von Eltern-Kind-Initiativen waren auf die Eigeninitiative der Kinder

⁵ Zum theoretischen Unterbau des Situationsansatzes zählen unter anderem die Schriften des Amerikaners John Dewey (1916) und des Brasilianers Paulo Freire (1974). Beide Pädagogen vertraten einen Ansatz, der den Alltag der Kinder als günstigsten Lernort ansieht.

ausgerichtet und sollten Lust auf Ausprobieren und Spielen machen. Insgesamt war der der Kindergarten-Alltag weniger einem festen Rhythmus als einer situationsabhängigen Routine unterworfen (Zimmer 1992, 45 ff.).

Ähnlich wie die Antiautoritäre Erziehung, die perfekt zur Stimmung in den 70er Jahren passte, bündelte der Situationsansatz die geistigen, politischen und pädagogischen Strömungen der 80er Jahre: „Ohne Bildungspolitik hat sich ein neuer, entschulter Lerntypus entwickelt, der mit der Lerntheorie Skinners nichts – mit dem Ansatz des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire jedoch viel gemeinsam hat: das Lernen in Bewegung. Themen entstehen aus lokalen Schlüsselproblemen, gelernt wird in der Verbindung von Reflexion und Aktion. (...) Die Anti-Atomkraft-, die Ökologie- und die Friedensbewegung vereinen lernende Laien aller Altersstufen, um neue Inhalte zu entdecken: Erstschlagwaffen, Recycling, Biotope, angepasste Technologien“ (Zimmer 1986, 15).

2.3.5 Erziehungsalltag

Zur Illustration des Erziehungsalltags in Eltern-Kind-Initiativen soll eine Szene aus dem Jahr 1985 dienen, die dem „Spiegel“ (Endres 1986, 126-128) entlehnt ist: *Lena und Nina sitzen in einer Höhle, die sie aus Matratzen gebaut haben. Joschi will auch hineinkriechen – Lena versperrt ihm den Eingang. Er heult auf und stürzt sich auf Lena. Doch bevor es zur Rauferei kommt, stehen alle Kinder der Gruppe um die beiden herum und beginnen eine Debatte im altklugen Peanuts-Comic-Stil. Bis in den Jargon hinein werden Beziehungsdebatten der Eltern imitiert: ‚so geht das nicht‘ – ‚das musst’e einsehen‘. Die Diskussion verläuft im Sande, weil Joschi schon längst in einer anderen Ecke des Raums mit Raffi spielt...*

In der Episode, die sich in jeder beliebigen Initiative dieser Zeit hätte abspielen können, wird noch ein Hauch vom Kinderladen-Prinzip der Selbstregulierung spürbar. Vieles hatte sich in den Eltern-Kind-Initiativen verändert: Längst wurden keine Schränke mehr mit Hämmern bearbeitet und zu Sperrmüll gemacht; auch die Doktorspiele waren inzwischen so harmlos geworden wie in jedem anderen Kindergarten auch (vgl. Interview Schweigler/Knöter 10. Januar 2002). Eltern-Initiativen unterschieden sich in der Hauptsache nur noch durch ihre Strukturen von konventionellen Kindergärten: Zwei Erzieher hatten maximal fünfzehn Kinder zu betreuen. Der Tagesablauf in den Initiativen war sehr individuell und stark auf die Bedürfnisse der Kinder und deren Eltern ausgerichtet.

Erzieher und Eltern konzipierten die Lernziele im Sinne des Situationsansatzes aus den Fragen der Kinder. Ein Prinzip, das Traude Bremer in der bereits zitierten Untersuchung eines Kinderladens im Jahr 1986 beschrieb: „Da Betreuer weitgehend darauf verzichten, systematisches und planmäßiges Lernen anzustreben, bleiben auch Gespräche über Dinge, nach denen Kinder gefragt haben, immer echte Gespräche“ (Bremer 1986, 314). An die Stelle der Begriffe „Selbstregulation“, „Selbstbestimmung“ und „Selbstverwirklichung“ der Kinderladen-Gründer traten in den 80er Jahren „Rücksichtnahme“, „Toleranz“ und „Einfühlsamkeit“. Durch die gewährte Freiheit sollten die Kinder lernen, selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln und ihre Konflikte so weit es ging selbst zu lösen. Statt sozialistische Werte zu vermitteln, wie es in den 70er Jahren üblich war, versuchten die Eltern, ihre Kinder mit Themen wie „gesunde Ernährung“, „Frieden und Gerechtigkeit“ und „geschlechtsspezifische Erziehung“ vertraut zu machen.

Eltern und Bezugspersonen legten zudem Wert auf das freie und assoziative Spiel der Kinder: „Der Erzieher überlässt die Kinder völlig ihrer Spontaneität und schreitet allenfalls ein, wenn die Grenzen des Spielraums verletzt werden“ (Bremer 1986, 287). Die Kinder sollten sich im kreativen Tun Herausforderungen suchen und dabei ihre Fähigkeiten erforschen: „Kann es sich im Bereich der künstlerischen Tätigkeit selber eine Aufgabe stellen oder freiwillig ein Angebot der Betreuerin annehmen, werden die Tätigkeiten mit ‚Ernstcharakter‘ von außen an das Kind herangetragen. Sie drängen sich dem Kind als Notwendigkeiten des Lebens auf“ (Bremer 1986, 300).

2.3.6 Vorschulerziehung in der Bundesrepublik

In den 80er Jahre war der Reformwille der 70er Jahre abgeflaut. Somit gab es im Vorschulbereich keine größeren Innovationen und das Thema Kindergarten und Vorschulerziehung trieb in ruhigem Fahrwasser dahin. Das Platzangebot für Drei- bis Sechsjährige war zufriedenstellend: Im Jahr 1986 lag der Versorgungsgrad bei 79 Prozent. Ein Umstand, der allerdings nicht nur dem Ausbau der Kindergärten Rechnung trug, sondern auf den Geburtenrückgang zurückzuführen war (Konrad 2004, 206). Inhaltlich orientierten sich die Kindergärten an den Vorgaben zur Bildungs- und Erziehungsarbeit von 1973. Es galt jedoch die Devise: Kindheit solle nicht verschult werden. Lernen sollte möglichst unbemerkt zustande kommen und die Begegnung mit der Wissenschaft auf spätere Jahre verschoben werden (Elschenbroich 2002, 18).

Dennoch wurde etwa im Jahr 1984 ein Vorschulmodell in Deutschland modern, das neben dem Situationsansatz Bedeutung erlangte: Die Reggio-Pädagogik⁶. Stärker noch als beim Situationsansatz stand in der Reggio-Pädagogik das Kind als kreativer Forscher im Mittelpunkt. Jenseits von Bildungsprogrammen sollte es im Freispiel Selbstvertrauen erwerben und sich die Welt auf eigene Weise erschließen. Mit dem Reggio-Boom wurde Elternmitarbeit auch in konventionellen Kindergärten zum Thema. Denn es gehörte zum Konzept der Reggio-Pädagogik, Eltern in die Leitungsgremien der Kindergärten einzubinden (Konrad 2004, 198).

In den 90er Jahren war der quantitative Ausbau der Kindergärten schließlich weitgehend abgeschlossen. Im Zeitraum von 1990 und 2005 wurden beispielsweise in Bayern 120.000 neue Kindergartenplätze geschaffen (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2005, 28). Allerdings wurde bald deutlich, dass es um die Qualität der Regeleinrichtungen nicht zum Besten stand. Mehrere Forschungsprojekte sollten einen Qualitätsschub anstoßen. Dazu zählten z.B. „Orte für Kinder“ (1991) vom Deutschen Jugendinstitut oder „Netz für Kinder – neue Wege in der Kindertagesbetreuung“ (1993) des Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit. Im Programm „Netz für Kinder“ experimentierte man – angelehnt an die Eltern-Kind-Initiativen – mit kleinen Kindergarten-Gruppen, Altersmischung und Elternmitarbeit. Ziel des Projektes war, die Erziehungskompetenz und Verantwortung von Eltern in Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften zu stärken. Da das Programm staatlich gefördert wurde, konnten „Netz für Kinder“-Gruppen dem Bedarf entsprechend unbürokratisch und flexibel eingerichtet werden. Im Rahmen des Programms „Netz für Kinder“ liefen 54 Projekte, die das Institut für soziale und kulturelle Arbeit Nürnberg wissenschaftlich begleitete. Nach der Projektphase von 1993 bis 1996 äußerten 93 Prozent der Eltern und 88 Prozent der Fachkräfte große Zufriedenheit mit dem Verlauf der Arbeit in ihrer Kindergruppe (Bayer. Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Gesundheit 1998).

Im Rahmen der neu entbrannten Qualitätsdiskussion wurde fundamentale Kritik am Situationsansatz laut: Eine Forschergruppe der FU Berlin stellte in einer Studie zwischen 1992 und 1994 fest, dass viele Kindergärten mit dem Deckmantel „Situationsansatz“ nur ihre Beliebigkeit und

⁶ Reformansatz für Kindergärten aus Italien. Die Reggio-Pädagogik stützt sich auf die konstruktivistische Entwicklungspsychologie, materialistische Anthropologie und Theorie vom Entdeckenden Lernen (Konrad 2004, 196).

Konzeptlosigkeit kaschierten (Konrad 2004, 246). Die Kritiker monierten, der Situationsansatz lasse die Kinder um sich selbst kreisen anstatt ihnen neue Erfahrungen zu vermitteln. Ein Manko, das besonders auf Kinder aus den sogenannten bildungsfernen Schichten zurückfalle (Elschenbroich 2002, 26). Wissenschaftler kritisierten insbesondere die Überbetonung des sozialen Lernens und das Fehlen des ästhetischen und sachbetonten Lernens.

Um die Schwachstellen des Situationsansatzes auszumerzen, brachte das Bundesfamilienministerium 1993/94 das Projekt „Kindersituationen“ auf den Weg (Konrad 2004, 248 ff.). Den Kindergruppen des Modellprojekts standen neben der üblichen Kita-Ausstattung wie Schablonen oder Ausmalbögen vor allem Gegenstände des täglichen Gebrauchs zur Verfügung: Werkzeuge, Haushalts- und Küchengeräte, aber auch zweckfreie, „wertlose“ Materialien wie Holzabfälle o.ä. (Archiv Kinder- und Jugendhilfe Berlin 2007). Die Erzieherinnen sollten ungewöhnliche Wege beschreiten, um den Kindern kreative Anstöße zu geben. Das Ergebnis des Versuchs war, dass die Kinder der Modelleinrichtungen aktiver waren und mehr Eigenständigkeit und Entscheidungsfreiheit an den Tag legten als die Vergleichsgruppe aus den Normaleinrichtungen. Zudem konnten sie sich einer Sache gründlicher widmen.

Zwei weitere, für die Vorschulerziehung wichtige Neuerungen brachte das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), das im Jahre 1991 das bis dahin geltende Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) ablöste. Im Paragraph 22 KJHG heißt es: „..., das pädagogische Leistungsangebot in den ‚Tageseinrichtungen‘ (d. i. die im Gesetz verwendete Sammelbezeichnung für Krippen, Horte und Kindergärten) sei ‚an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien (zu) orientieren‘ und die Eltern seien an den wesentlichen Entscheidungen, die die Tageseinrichtung betreffen, zu beteiligen“ (Konrad 2004, 240). Mit dem KJHG wurden die Kindergärten in ihrer Funktion als Erziehungshilfe gestärkt; die Kindergärten sollten Eltern nun bei ihren Erziehungsaufgaben beraten und unterstützen. Die zweite, noch folgenreichere Neuerung war, dass Eltern-Kind-Initiativen, sofern sie Vorschulkinder betreuten, erstmals Anspruch auf öffentliche Förderung hatten (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1999). Wörtlich heißt es dort: „Mütter, Väter und andere Erziehungsberechtigte, die die Förderung von Kindern selber organisieren wollen, sollen beraten und unterstützt werden“ (SGB VIII §25). Die neue finanzielle Freiheit brachte jedoch auch neue Verbindlichkeiten: Gemäß dem alten JWG war keine förmliche Erlaubnis nötig gewesen, um eine

Eltern-Kind-Initiative zu betreiben. Nach neuem Recht mussten die Initiativen nun prüfen lassen, ob gemäß §45 SGB VIII eine Betriebserlaubnis zu beantragen war. Ein formaler Akt, in den sowohl Jugendamt als auch Regierung involviert waren, die nun die Initiativen auch kontrollieren durften.

Eine weitere wichtige Weichenstellung für die Vorschulerziehung bedeutete die im Jahre 1996 in Kraft getretene KJHG-Novellierung, die erstmals jedem Kind ab dem dritten vollendeten Lebensjahr bis zum Schuleintritt einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz zusicherte (Konrad 2004, 241). Des Weiteren wies die Gesetzesnovelle Kindergärten einen Bildungsauftrag zu, der dem Kindergarten als Kleinkind-Refugium, das ein „spannungsfreies und ein unterhaltsames Milieu“ (Elschenbroich 2002, 18) bieten sollte, endgültig den Garaus machte. Mit dem neuen Gesetz hielten Naturwissenschaften und Fremdsprachen Einzug in den bislang leistungsfreien Raum der Kindergärten. Die rein sozialpädagogische Ära der Kindergärten, der ursprünglich den Müttern ermöglichen sollte, Beruf und Kinder unter einen Hut zu bringen, war damit offiziell beendet.

2.3.7 Zusammenfassung

In den 80er Jahren waren sowohl die Vorschuldebatte als auch die ideologischen Diskussionen um Politik und Antiautoritäre Erziehung der 70er Jahre abgeflaut. Die Kinderläden benannten sich nun in „Eltern-Kind-Initiativen“ um und vollzogen damit auch formal den Bruch mit ihren antiautoritären Gründern. Denn die Erziehungsziele der Eltern hatten sich geändert: Statt „Selbstregulation“ und „Selbstbestimmung“ wollten sie den Kindern nun „Rücksichtnahme“, „Toleranz“ und „Einfühlsamkeit“ vermitteln. Besonders wichtig war den 80er-Jahre-Eltern zudem die musische, demokratische und emanzipatorische Erziehung ihrer Kinder. Dies war der Nährboden, auf dem sich der Situationsansatz durchsetzte, der das konzeptionelle Brachland neu gestaltete, das der antiautoritäre Erziehungsversuch Anfang der 70er Jahre hinterlassen hatte.

Obwohl die Elternmitarbeit in den Initiativen nach wie vor Priorität hatte, erwarteten die Eltern nun, zugunsten ihrer beruflichen Entwicklung entlastet zu werden. Das anhaltende Engagement der Eltern stützte sich vor allem auf die Erwartung, die Rahmenbedingungen für Kindererziehung seien in Initiativen besser als in Regeleinrichtungen. Dazu zählten insbesondere der günstige Betreuungsschlüssel und die Flexibilität der Initiativen: Zwei Erzieher betreuten maximal fünfzehn Kinder und der Tagesablauf orientierte sich sowohl an den Bedürfnissen der Eltern als

Die besseren Eltern

auch an denen der Kinder. Als wesentliche Gründe für die Gründung einer Initiative nannten die Eltern den Austausch mit anderen Eltern bei persönlichen Problemen, das Mitspracherecht beim Erziehungskonzept und die gute Zusammenarbeit mit den Erziehern.

2.4 Angekommen im 21. Jahrhundert

2.4.1 Initiativen-Boom

30 Jahre nach Gründung der ersten Kinderläden war vom revolutionären Geist der Kinderladenbewegung nichts mehr zu spüren. Eltern-Kind-Initiativen waren etabliert – mehr noch: sie lagen voll im Trend. Das beobachtete zumindest die Soziologin Birgit John vom Amt für Statistik in Baden-Württemberg. Für das 21. Jahrhundert prognostizierte sie einen Strukturwandel, denn die Nachfrage nach Eltern-Kind-Initiativen war stetig gestiegen. In Baden-Württemberg deckten im Jahre 2004 Eltern-Initiativen bereits ein knappes Drittel aller Ganztagesplätze für Kindergartenkinder ab. In München gab es im Jahre 2002 über 2.800 Plätze in Eltern-Kind-Initiativen – das waren gut 11 Prozent aller Kindergartenplätze für Drei- bis Sechsjährige. Liebend gern hätte die Stadt noch mehr davon gesehen, kosteten sie doch nur etwa die Hälfte eines „Regeleinrichtungs-Platzes“. Aber auch konzeptionell genossen Eltern-Kind-Initiativen einen guten Ruf: Der damalige Münchner Jugendamtsleiter Hubertus Schroer würdigte im Jahre 2003 in der Handreichung „Fördervoraussetzungen und Qualitätsmerkmale für Eltern-Kind-Initiativen“ die Initiativen als „Innovationsmotor der Kindertagesbetreuung“. Er stellte insbesondere die unentgeltlich geleistete Elternmitarbeit und die informellen Hilfsangebote für Familien als unersetzlichen Bestandteil der Vorschulerziehung heraus (Sozialreferat 2003, 2).

2.4.2 Im staatlichen Korsett

Ohne behördliche Reglementierung war das Lob allerdings nicht zu haben: Eltern, die eine Initiative gründen und dafür Förderung erhalten wollten, mussten beispielsweise in Bayern das Bayerische Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz (BayKiBiG) akzeptieren. Zwar erhielten auch Eltern-Kind-Initiativen, die nicht auf Grundlage des BayKiBiG arbeiten wollten, die notwendige Betriebserlaubnis, doch Fördermittel wurden ihnen verwehrt. Das zwang die Initiativen mehr und mehr in eine staatliche Abhängigkeit, die die vollständige Abkehr vom Gründergeist der Kinderläden und der daraus resultierenden oppositionellen Haltung gegenüber dem Staat bedeutete. Zu den landesrechtlichen Regelungen kamen kommunale Vorgaben, die jedoch moderat ausfallen konnten, wie

das Beispiel München zeigt: „Ziel der Fördervoraussetzung und Qualitätsmerkmale in Eltern-Kind-Initiativen ist es, bei größt möglicher freier Gestaltung der unterschiedlichsten pädagogischen Konzepte und der Rahmenbedingungen Eckpunkte vorzugeben, die Mindeststandards sichern und für Eltern eine Orientierung darstellen“ (Sozialreferat 2003, 2). Die erarbeiteten Konzepte mussten jedoch mit dem Jugendamt abgesprochen werden; darüber hinaus fand eine jährliche Prüfung der Konzeptentwicklung statt. Dabei legte das Sozialreferat besonderen Wert darauf, dass die Konzepte dem aktuellen pädagogischem Standard entsprachen und Kinder nicht aus politischen, religiösen oder weltanschaulichen Gründen benachteiligt oder ausgeschlossen wurden (Sozialreferat 2003, 7). Als förderfähig erkannte die Stadt nur Eltern-Kind-Initiativen an, deren Trägerverein aus der gesamten Elternschaft bestand. Die Eltern hatten das pädagogische Konzept zu erstellen, die Erzieher zu rekrutieren, freigewordene Plätze nachzubelegen, die Räume instandzuhalten und den Speiseplan zu bestimmen.

2.4.3 Elternmitarbeit

In der Handreichung für Eltern-Kind-Initiativen der Stadt München heißt es: „Die Zusammenarbeit sollte geprägt sein von der Anerkennung der elterlichen Kompetenz auf der einen Seite und der professionellen Kompetenz der Betreuungspersonen auf der anderen Seite sowie der Betreuungspersonen untereinander“ (Sozialreferat 2003, 8). Direkte Elternmitarbeit ist dagegen nicht explizit vorgesehen. „In die personelle Ausstattung der Gruppe ist auch Elterndienst (z.B. für Randzeiten, Ausflüge oder als Krankheitsvertretung) miteinzubeziehen (Sozialreferat 2003, 9). Diese Marginalisierung der Elternmitarbeit trägt dem Zeitgeist Rechnung, denn die Bereitschaft der Eltern, ihre Freizeit in Kinderhüten und Putzdienste zu investieren – eine Bereitschaft, die in der Gründerzeit der Kinderläden noch Grundvoraussetzung war –, ist zusehends geschwunden.

Hinzu kommt, dass Elternmitarbeit in den Initiativen hauptsächlich von den Müttern geleistet wird, wie die Studie „Lebenssituation junger Familien“ belegt (Engelbert 2002). Die Studie schätzt das Verhältnis von Frauen zu Männern bei den Elterndiensten auf 3:1. Besonders aktiv scheinen demnach Mütter zu sein, die zwar gut gebildet sind, aber kein Studium absolviert haben. Ebenso aktiv sind Frauen mit vielen Kindern. Eine weitere Studie zeigt, dass es fast ausschließlich die Mütter sind, die Eltern-Kind-Initiativen als Refugium und als Ort des Austausches mit anderen Eltern empfinden (Wein 1999). Rund 80 Prozent der befragten

Mütter geben an, den Kontakt zu anderen Müttern zu suchen: Mehr als 60 Prozent erhoffen sich die Ratschläge anderer Mütter. Bevorzugte Gesprächsthemen sind: „Frau und Mutter sein“ (90 Prozent), „Erziehung“ (85 Prozent), „Partnerschaft“ (61 Prozent) und „Ökologie und Ernährung“ (50 Prozent) (Wein 1999, 159). Der Austausch in der Mütterrunde und die Mitarbeit in der Initiative habe bei den befragten Frauen zu einer Weiterentwicklung der Persönlichkeit beigetragen, schließt die Autorin der Studie. Durch die organisatorischen Aufgaben, die in einer Initiative zu bewältigen seien, hätten sie gelernt, im Team zu arbeiten und Eigeninitiative zu zeigen. Die Autorin zieht das Fazit, Eltern-Kind-Initiativen seien zum Teil auch Stätten der Erwachsenenbildung seien.

2.4.4 Dienstleistung und Qualitätssicherung

Nach dem Jahrtausendwechsel sind Eltern-Kind-Initiativen endgültig zu Dienstleistungsunternehmen mutiert, die versuchen, sich auf dem Markt für Vorschulerziehung durch besondere erzieherische Qualität von ihren Mitbewerbern abzuheben. Die Bandbreite pädagogischer Konzepte ist zum Markenzeichen von Eltern-Kind-Initiativen geworden; die naturwissenschaftliche, sprachliche, musische oder interkulturelle Ausrichtung einer Initiative trägt entscheidend zur Profilbildung und der Identifikation der Eltern mit „ihrer“ Einrichtung bei. Das Gros der Initiativen hat dabei den Anspruch, sich an den Bedürfnisse der Eltern zu orientieren: „Eltern müssen jederzeit die Möglichkeit haben, das Konzept zu verändern“, postuliert Hannes Lachenmair, Vorsitzender der Bundesgemeinschaft für Eltern-Initiativen (BAGE), im Interview (Lachenmair 2003). Folgerichtig bezeichnet die BAGE Eltern-Kind-Initiativen als „Kleinbetriebe“, in denen neben Vorschulerziehung auch Projekt-, Konflikt- und Fachberatung für Eltern stattfindet. Die BAGE fungiert dabei als Dienstleister für Eltern, die eine Initiative gründen wollen. Auf ihren Internetseiten bietet sie kundenorientierte Angebote an, die den Eltern die Arbeit erleichtern sollen. Dazu zählen unter anderem Lobbyarbeit und Fachforen für Familienselbsthilfe.

Nach Lachenmairs Beobachtungen nehmen Eltern lange Fahrtwege in Kauf, um ihre Kinder in Einrichtungen unterzubringen, die Englischunterricht oder Naturwissenschaften anbieten. Die Eltern reagieren damit offenbar auf die aktuelle Vorschuldebatte, die vom schlechten Abschneiden der deutschen Schüler bei der Pisa-Studie geprägt ist. Das macht auch eine Eltern-Befragung in der AWO-Kindertagesstätte in Hildesheim (Wensky 2002) deutlich, die untersucht, inwieweit Eltern erwarten, dass Kindergärten die Kinder auf die

Herausforderungen einer globalisierten Welt vorbereiten. Demnach erwarten Eltern, dass Kinder im Kindergarten Selbstbewusstsein, Beziehungsfähigkeit, Hilfsbereitschaft, Toleranz und Solidarität lernen. Soweit nicht ungewöhnlich, doch darüber hinaus sollen die Kinder noch Teamfähigkeit erwerben und auch lernen, Stress zu bewältigen und bei Reizüberflutung gegenzusteuern. Ganz im Zeichen der Wissensgesellschaft steht der Elternanspruch, die Kinder sollten lernen, wie sie sich jederzeit Informationen beschaffen könnten – beispielsweise aus dem Internet (Wensky 2002, 24). Die zuletzt genannten Eltern-Erwartungen lesen sich wie ein Anforderungskatalog an berufstätige Erwachsene. Scheinbar sorgen sich die Eltern um die beruflichen Perspektiven ihrer Kinder und das schlägt sich in ihren Ansprüchen an Vorschulerziehung nieder.

Dabei sind Eltern nach Einschätzung des Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Tietze gar nicht in der Lage, die Angebotsqualität einer Kindertagesstätte richtig zu beurteilen: „Sie [die Eltern] haben für die Beurteilung der Qualität einer Einrichtung wenig Kriterien an der Hand. (...) Welche Qualität der pädagogischen Prozesse tatsächlich vorhanden ist, bleibt den Eltern zumeist verborgen“ (Tietze 2002, 12). Tietze fordert, Kindertagesstätten müssten sich im Rahmen einer Qualitätsprüfung auf allgemeinverbindliche pädagogische Standards verständigen, die offenzulegen seien, damit Eltern die Qualität einer Einrichtung einschätzen könnten. Der Psychologe Udo Engler vertritt sogar die Meinung, Qualitätsstandards für Kindertageseinrichtungen müssten nach der ISO-Norm 9004 definiert werden, denn „Marktbedingungen, personenbezogene Dienstleistung und Kundenzufriedenheit sind Schlüsselbegriffe der Vorschulerziehung geworden“ (Engler 2002, 115 ff).

2.4.5 Vorschulerziehung in der Bundesrepublik

„Bildung von Anfang an“ ist das Credo des zwölften Kinder- und Jugendberichts (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006). Seit dem sogenannten Pisa-Schock im Jahr 2000 nimmt sich die Politik wieder verstärkt der Frühförderung von Kindern an. Denn die Ergebnisse der Pisa-Studie (Kunter 2002) – ein internationaler Schulleistungsvergleich, bei dem Deutschlands Schüler unterdurchschnittlich abschnitten – hat die Bildungspolitiker aller Parteien aufgeschreckt. Jetzt soll Vorschulerziehung an internationale Standards angeglichen werden, um Deutschland den Anschluss an den Weltmarkt nicht zu gefährden. Das Bayerische Familienministerium beauftragte deshalb im Dezember 2001 das Staatsinstitut für Frühpädagogik, einen bayerischen

Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder im Alter von null bis sechs Jahren zu erarbeiten, der im Jahr 2003 in einer ersten Fassung vorlag. Der Bildungsplan hat das Ziel, den gesetzlichen Erziehungsauftrag der Kindergärten bestmöglich umzusetzen und auf diese Weise einen nochmaligen Pisa-Schock zu verhindern. Bildung ist zum Schlüsselbegriff in der Vorschulerziehung geworden: „Wegen der großen Bedeutung des frühen Lernens für den Einzelnen und die Gesellschaft müssen der heranwachsenden Generation schon in der frühen Kindheit optimale Bildungsvoraussetzungen geschaffen werden“ (Stewens 2005, 9). Im Mittelpunkt der Frühförderung stehen nun Sprachkompetenz, Naturwissenschaften und Lernmethoden – die Entwicklung der Kindergärten hin zur Vorschule scheint damit vorgezeichnet.

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan räumt erstmals der Elternmitarbeit großen Stellenwert ein (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen [BSASFF] 2007, 34-35): Elternmitarbeit im Sinne des Bildungs- und Erziehungsplanes besteht darin, Kindern Impulse zu geben und sie angemessen zu unterstützen. Bei besonderen Aktivitäten, Projekten und Veranstaltungen des Kindergartens sollen Eltern mitgestalten, mitplanen und mitbestimmen (BSASFF 2004, 10). Eltern und Erzieher sollen eine Erziehungspartnerschaft eingehen: „Die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern liegt in der vorrangigen Verantwortung der Eltern; (...). Die Kindertageseinrichtungen und die Tagespflege ergänzen und unterstützen die Eltern hierbei. Das pädagogische Personal hat die erzieherischen Entscheidungen der Eltern zu achten“ (Art 4,1 BayKiBiG). Damit ist die Elternmitarbeit als eines der wichtigsten Prinzipien von Eltern-Kind-Initiativen in abgeschwächter Form im vorschulpädagogischen Mainstream angekommen: Eltern dürfen bei der Vorschulerziehung nicht mehr ausgegrenzt werden.

Noch in einer anderen Hinsicht müssten sich konventionelle Kindergärten auf die Eltern zubewegen – das fordern zumindest die Autoren des 11. Kinder und Jugendberichts: „Eltern sind, wenn sie Berufstätigkeit und Familie miteinander verbinden wollen, ebenfalls abhängig von der Regelung der Öffnungszeiten. Der Bericht fordert daher durchgehend flexible Öffnungszeiten, wobei diese allerdings keinesfalls die spezifischen Bedürfnisse von Kindern außer acht lassen dürfen. Der weitere Ausbau und der nachfragegerechte Umbau der verschiedenen Formen der Kindertagesbetreuung sind daher Zukunftsaufgaben von hoher politischer und fachlicher Priorität“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002b, 18).

2.4.6 Zusammenfassung

Zum Jahrtausendwechsel haben Eltern-Kind-Initiativen ihr Exoten-Image endgültig abgelegt und werden allgemein als „Innovationsmotor“ der Kindertagesbetreuung anerkannt, die den Versorgungsgrad in Städten und Gemeinden zu finanziell günstigen Konditionen verbessern. Aus improvisierten Kinderläden sind innerhalb von 40 Jahren Kinderbildungsstätten geworden. Doch so angesehen die Initiativen besonders bei den Kommunen sind, so abhängig sind sie auch von staatlichen Fördertöpfen. In Bayern werden beispielsweise nur Eltern-Kind-Initiativen unterstützt, die das Bayerische Bildungs- und Erziehungsgesetz (BayKiBiG) umsetzen.

Einige Inhalte des Gesetzes und des daran geknüpften Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans gehören allerdings in den meisten Eltern-Kind-Initiativen seit jeher zum pädagogischen Konzept: Elternmitarbeit, Demokratieverständnis und die gemeinsame Erziehungsverantwortung von Eltern und Erziehern sind die wichtigsten. Das Interesse an praktischer Elternmitarbeit in den Initiativen ist jedoch mehr und mehr geschwunden. Mehr denn je verstehen sich Eltern-Kind-Initiativen als Dienstleistungsunternehmen. Sofern überhaupt noch praktische Arbeit in der Initiative gesehen wird, sind es meistens die Mütter, die sich einbringen. Flexible Erziehungskonzepte und kleine Kindergruppen sind zum Markenzeichen der Eltern-Kind-Initiativen geworden – und zum Werbeargument auf dem mehr und mehr umkämpften Markt für Vorschulerziehung.

3. Im Fokus: Institutionalisierungsgeschichte der Initiativen in München und Stuttgart

3.1 Vorbemerkung

Im vorherigen Kapitel wurde dargestellt, wie sich die aus dem Humus einer revolutionären Bewegung erwachsenen Kinderläden zu Eltern-Kind-Initiativen entwickelten, die in der Vorschulerziehung Deutschlands eine zunehmend wichtige Rolle spielen. Im folgenden Kapitel sollen nun zwei ehemalige Kinderläden – der eine in München, der andere in Stuttgart – fokussiert werden. Die Münchner Initiative besteht bis heute; die 1969 als „Kinderkollektiv an der Uni Stuttgart“ gegründete Stuttgarter Institution wurde 2004 geschlossen.

35 Jahre lang hatten die Stuttgarter Eltern und Erzieher die Prinzipien der Kinderladen-Pädagogik hochgehalten: Elterndienste, regelmäßige Eltern-Plena und Selbstregulierung in der 15-köpfigen, altersgemischten Kindergruppe. Allerdings waren auch die Probleme der Eltern über die Jahrzehnte konstant geblieben, beispielsweise Überforderung der Kinder durch übergroße Freiheit, Unzuverlässigkeit bei der Ausübung der Dienste, Frustrationen unter den Eltern und unausgesprochene Konflikte innerhalb der Elterngruppe. Diese durchgängigen Motive sollen im Folgenden ausgeführt und anhand von Elternabend-Protokollen illustriert werden. Das folgende Unterkapitel behandelt die Institutionsgeschichte der Stuttgarter Initiative auf Basis von Elternabend-Protokollen, die analysiert wurden, und weiterem Archivmaterial, das in der Initiative aufgefunden und ausgewertet wurde.

Das zweite Unterkapitel fokussiert die Initiative in München. In dieser Eltern-Kind-Initiative haben Eltern und Erzieher ihr Credo sowohl für Vorschulerziehung als auch für Elternmitarbeit schriftlich festgehalten: Anhand zahlreicher Konzepte, Betriebsordnungen und Arbeitspapiere aus den Jahren 1967 bis 2004 lassen sich die institutionellen Veränderungen bezüglich Politik, Pädagogik und Elternmitarbeit rekonstruieren.

3.2 Eltern-Kind-Initiative Stuttgart

3.2.1 Rahmenbedingungen

Die Stuttgarter Initiative befand sich in einer Baracke nahe der Universität. Nicht ohne Grund nannte man das Gelände auch „Grüne Kinderinsel“: Die Hütte lag versteckt in einem verwilderten Garten, der über 2.000 Quadratmeter groß war. In der Baracke hüteten über die Jahre im Schnitt

zwei Erzieher 15 Kinder. Die Kinder stammten überwiegend aus Akademiker-, Studenten- und Künstlerfamilien. Die Gruppe war altersgemischt. Das Zentrum der Baracke bildete die Küche, die mit einem großen Tisch ausgestattet war. Von der Küche aus gelangten die Kinder in die beiden anderen Räume, einen Toberaum mit zweiter Spiel-ebene und einen Raum zum Ku-scheln.

3.2.2 Gründungsprozess

Im Mai 1969 hatten Stuttgarter Aktivisten des Sozialistischen Deutschen Hochschulbundes (SDS) die Idee, in der Nähe der Universität einen Kinderladen zu eröffnen. Sie suchten Eltern, die wegen des Studiums einen Betreuungsplatz für ihr Kind benötigten. Zunächst fanden sich über 170 interessierte Eltern, doch die meisten sprangen ab als sie in einer Informationsveranstaltung Einzelheiten über das geplante Konzept der Antiautoritären Erziehung erfuhren. Nur noch 20 Eltern beteiligten sich an der eigentlichen Gründungsdiskussion. Nach langen Debatten über Finanzierung, geeignete Räume und Gruppendynamik innerhalb der Gründergruppe blieben fünf Elternpaare übrig, die schließlich das „Kinderladen-Kollektiv an der Universität Stuttgart“ aus der Taufe hoben.

Um Erfahrungen mit kollektiver Kindererziehung zu sammeln, begannen die Eltern sogleich, ihre Kinder privat in Wohnungen und auf öffentlichen Plätzen zu hüten. Das Experiment „Hüten in Wohnungen“ scheiterte jedoch: Von anfänglich 20 Kindern waren Ende November 1969 nur noch drei übriggeblieben. Im gleichen Monat wies der Bau-Ausschuss der Universität den Eltern endlich die Baracke auf dem Uni-Gelände zu und bereits im Dezember fanden dort die ersten Kinderladen-Nachmittage statt: 14 Kinder und deren Eltern trafen sich drei Mal pro Woche in der Baracke.

Mit dem Einzug in die Baracke wurde ein anderes Thema virulent: der Umbau der zur Verfügung gestellten Unterkunft. Zu den Kinderladen-Gründern gehörten fünf Architekten, die nun damit beauftragt wurden, ein Raumkonzept zu entwerfen, das dem politischen Anspruch demokratischer Architektur genügen und zugleich kindgerecht sein sollte. Das Konzept wurde nie fertiggestellt oder umgesetzt – die Baracke blieb bis zur ihrer Schließung ein Provisorium. Dennoch entstanden Räume, in denen eine Gruppe von Kindern und deren Eltern über die Jahrzehnte Platz zum Spielen, Kochen, Werken, Hüten und Diskutieren hatten. Der Kinderladen etablierte sich innerhalb weniger Monate und war in der Anfangsphase mit 12 bis 14 Kindern belegt, die von jeweils zwei Eltern am Vor- und Nachmittag gehütet wurden. Allerdings stellte man bereits

Die besseren Eltern

wenige Monate nach dem Einzug die ersten Erzieherinnen ein – und auch wieder aus. Die Fluktuation gelernter Erzieher war anfänglich hoch.

3.2.3 Von 1967 bis 1979

3.2.3.1 Der Fall Felix

Um die Stimmung zu illustrieren, die Mitte der 70er Jahre – also kurz nach dem endgültigen Ende der Studentenbewegung – in der Initiative herrschte, ist nachfolgend ein Stimmungsbild skizziert, das auf der Grundlage eines Elternabendprotokolls verfasst wurde: *Stuttgart 1974. Die Elterngruppe ist müde. Ausgebrannt. Demotiviert. Die Kindergruppe sei zu groß, sagen Lena und Kurt. Die jüngeren Kinder würden immer mehr die negativen Verhaltensweisen der Älteren annehmen. Die Kinder hätten ein Zuwendungsdefizit, mutmaßt Lena. Die Kinder führten in der Baracke ein Inseldasein, seien unselbstständig, glaubt Sabine. Fritz sieht den Grund in der unregelmäßigen Präsenz der Kinder. Die Zuspätkommer würden ständig die anderen beim Spielen stören. Lena und Kurt dagegen sind froh, dass beim Hüten nicht dauernd alle Kinder da sind. Viel zu stressig. Die Kindergruppe zu verkleinern, wie es Lena und Kurt fordern, würde bedeuten, die Zuschüsse des Studentenwerks zu riskieren, wettet Wanda. Dann spricht Heidi Klartext: Die Kinder spiegelten das Verhältnis der Eltern zur Baracke wider. Keiner engagiere sich mehr in dem Maße, wie es dem Selbstverständnis der Gruppe entspreche. Keiner wisse mehr etwas vom anderen. Das Vertrauen fehle. Niemand sage mehr, was ihn störe. „Wir müssen zurück zu unserer ursprünglichen Motivation“, beschwört Sabine die anderen. „Heraus aus der Isolation – wir brauchen wieder Impulse. Wir müssen unseren eigenen Horizont erweitern. Das schaffen wir nur, wenn wir uns in der Gruppe engagieren!“*

Der Abend ist noch nicht zu Ende. Stefan knöpft sich Betty vor, die darum bittet, ihren erst zweieinhalbjährigen Sohn Felix in die Baracke bringen zu dürfen. Zwei ihrer Kinder gehören schon zur Gruppe: „Felix ist zu jung, noch nicht trocken und mit der Situation völlig überfordert. Aber das wäre es ja noch überhaupt nicht. Du bist das eigentliche Problem, so unzuverlässig wie du bist. Nelle und Max bringst du erst zum Mittagessen – und lässt fast jedes Mal einen von uns hängen, weil du zu spät zum Hüten kommst. Nicht nur du hast Termine...“ Die Gruppe ist sich einig: Felix bedroht die Gruppe. Immerhin sei er schon mal abgehauen, weil ihn Betty über sechs Stunden in der Baracke gelassen habe – und das obwohl sie versprochen habe, ihn früher abzuholen. An seinem Probetag! Überhaupt: Bettys Laissez-faire-Stil sei inakzeptabel: Sie erlaube Nelle und Max, Kriegsspielzeug in die Baracke zu bringen. Und das gegen den
Die besseren Eltern

Beschluss der Eltern. Max bedrohe mit seiner Pistole die kleineren Kinder und erzeuge Angstzustände. Aber: Man könne Betty in ihrer jetzigen Situation nicht hängen lassen. Sie müsse doch studieren! Außerdem: Es wäre verantwortungslos, die Geschwister zu trennen. Nur im Dreierpack hätten sie die Chance, sich gegenseitig zu stärken, wenn es bei den Eltern mal wieder krache.... Betty gelobt Besserung, und verspricht, ihre persönlichen Probleme auf die Reihe zu bekommen. Felix wird aufgenommen (Hegelstraße 1974).

3.2.3.2 Konzeptentwicklung und Praxis

Die Gründer des Stuttgarter Kinderladens wollten die antiautoritäre Theorie in die Praxis umsetzen (Kinderladen-Kollektiv an der Uni Stuttgart 1969). Doch das gestaltete sich in der Anfangsphase schwieriger als gedacht, wie die Architekturstudentin Marianne Kunze in einer unveröffentlichten Diplomarbeit über den Gründungsprozess des Kinderladens schreibt (Kunze 1970): Zunächst habe starke pädagogische Verunsicherung sowohl bei den Eltern als auch den Kindern geherrscht. Kunze folgert daraus, dass sich beim Übergang zur Antiautoritären Erziehung eine Phase des Laissez-faire nicht vermeiden lasse. Sie kommt zu dem Schluss, dass die Eltern zunächst ihr neues Erziehungsverhalten und ihre neuen Grenzen erproben müssten. In diese Argumentationskette passt, dass die ersten Gehversuche des kollektiven Kinderhütens in Privatwohnungen scheiterten. Die Kindergruppe sei zu klein gewesen, führt Kunze als möglichen Grund für das Scheitern an. Die Eltern hätten zuviel Zeit in das Bringen, Holen und Hüten der Kinder investieren müssen. Verunsichert durch die noch unverdauten neuen Theorien und mangelnde Erziehungspraxis hätten die Eltern zu keiner gemeinsamen Linie gefunden. Selbstregulierung und Aggressionsaustragung unter den Kindern hätten deshalb nicht funktioniert (Kunze 1970).

Auch als der Kinderladen endlich in die Baracke eingezogen war, ließ sich das gemeinsame Hüten nur mühsam an. Die Eltern schlossen daraus, sie seien zu stark mit eigenen Problemen beschäftigt. Das lenke sie ab von ihrem eigentlichen Ziel: der Kindererziehung. „Verinnerlichte Konkurrenz, Praxislosigkeit, vage Zielvorstellungen, Kommunikationsprobleme, starre Organisationsschemata, technisch/organisatorische versus inhaltliche Frage polarisierten die Elterngruppe“ (Fuchs 1969). Antiautoritäre Erziehungskonzepte wurden damals nur bedingt diskutiert: „Keine gemeinsame Literaturarbeit. Psychoanalytisches Wissen wurde individuell angelesen. Keine kontinuierliche Diskussion am Dienstagabend. Endlose Debatten über Organisationsfragen. Der reale Wunsch der Eltern, ihre

Kinder unterzubringen, wurde sanktioniert. Durch Organisationsdebatten werden inhaltliche Konflikte vermieden. Inhaltliche Diskussion über Erziehungskonzepte und Konsequenzen für betriebliche Organisation werden dauernd abgebrochen. Hauptgrund: Mangelnde Praxis“ (Kunze 1970).

Dennoch hielten die Eltern an der ursprünglichen Idee fest, mit der Kinderladen-Erziehung die Gesellschaft verändern zu wollen: „Aus der Tendenz, nur die Kindererziehung zu ändern, erfolgte bei genauerer Kenntnis antiautoritärer Methoden und deren Gesellschaftsbezug die Einsicht, dass das Verhalten der Eltern prägender ist, als verbale [...] Aktionen. Daraus: Verhalten und politische Einstellung der Eltern muss sich ändern, wenn antiautoritäre Kindererziehung andere Ergebnisse erreichen soll, als die herkömmliche Funktionalisierung für das bestehende System“ (Kunze 1969). Die Eltern schlossen sich deshalb im Jahre 1970 dem „Verband für demokratische Erziehung in Baden Württemberg“ an, der Eltern-Kind-Initiativen dabei unterstützte, Kinder kritisch, emanzipiert und demokratisch zu erziehen.

Mit zunehmender Praxis sahen die Eltern, dass ihre Mühen Erfolg hatten. Um das Erreichte nicht zu gefährden, diskutierten sie, welche Kriterien neue Kinder und ihre Eltern erfüllen müssten, um aufgenommen zu werden. Sie beschlossen, dass Vater und Mutter (sofern sie das Kind zusammen erzogen) im Kinderladen mitzuarbeiten hatten. Das hieß für beide Eltern: regelmäßig kochen, hüten und putzen. Engagement in der Erziehungsarbeit wurde vorausgesetzt. Darüber hinaus waren die Eltern verpflichtet, an Eltern-Plena und themenbezogenen Arbeitsgruppen teilzunehmen. Das Aufnahmeverfahren war langwierig: Die Probezeit für die Kinder – und damit auch für die Eltern – dauerte drei Monate. Nur so sei es möglich, eine gut funktionierende Eltern- und Kindergruppe zu gewährleisten, glaubten die Eltern. Der Alltag der Kinder war wenig strukturiert – das entsprach der antiautoritären Forderung nach Selbstregulierung. Der Kinderladen war von 9 bis 18 Uhr geöffnet. Es gab freie Spielzeit, Mittagessen und ab und zu spezielle Angebote von Eltern für die Kinder. Das Jahr 1978 brachte schließlich einen nachhaltigen Einschnitt in der erzieherischen Praxis der Stuttgarter Initiative mit sich: Zwei gelernte Erzieher traten ihren Dienst an, den sie bis zur Schließung im Jahr 2004 versahen und damit die Initiative maßgeblich prägten.

3.2.4 Von 1980 bis 1989

3.2.4.1 Tschernobyl

Das nachfolgende Exzerpt, das einem Elternabend-Protokoll entnommen wurde, steht stellvertretend für die Themen Frieden und Ökologie, die in den 80er Jahre die Diskussionen in der Initiative prägten: *Mai 1986. Was können wir nach dem Reaktorunfall unseren Kindern überhaupt noch kochen? Sollen wir jetzt H-Milch kaufen? Vorzugsmilch? Wie machen wir es mit Gemüse? Nehmen wir Trockengemüse? Das müssen wir aber über Nacht einweichen. Oder nehmen wir Gemüse aus der Tiefkühltruhe, das letztes Jahr geerntet wurden wie Erbsen, Bohnen... Wir könnten aber auch selber z.B. Champignons im Keller ziehen und Kartoffeln einlagern... Wie wäre es, eine Tiefkühltruhe zu kaufen? Was wir unbedingt machen müssen ist, die Radioaktivität auf dem Rasen messen und Kontakt mit dem Studentenwerk aufnehmen....*(Hegelstraße 1986).

3.2.4.2 Wie steht es um die Baracke?

Anfang der 80er Jahre firmierte das einstige „Kinderkollektiv an der Uni Stuttgart“ als „Eltern-Kind-Initiative“ – inoffiziell sprach jedoch jeder weiterhin nur von der „Baracke“. Der Begriff „Kindi“ tauchte erstmals im Jahr 1983 auf und bürgerte sich für die darauf folgenden Jahre ein.

Um die gleiche Zeit forderte das Jugendamt eine kleine, aber entscheidende bauliche Veränderung: Die Toiletten mussten mit Türen versehen werden, die jedes Kind hinter sich schließen konnte: „Die Intimsphäre der Kinder soll gewahrt werden“, lautete die Begründung. Ein für den „Kindi“ bemerkenswerter Schritt, da die fehlenden Klotüren Teil des bestehenden Konzepts waren, das vorsah, Waschbecken und Klos nur durch eine Glasscheibe zu trennen. Die Kinder sollten keinen privaten Raum haben – bis hin zum „Stillen Örtchen“. Einige Kinder brachte dies in höchste Not, wie die anonyme Schilderung in der Festschrift zum 25-jährigen Bestehen anschaulich zeigt: „Bei uns gibt es kein falsches Schamgefühl – wir scheißen im Kollektiv. ...Eines Tages drängte es mich zu jener Gruppentoilette. Was mich trieb war aber nicht das Bedürfnis nach Nähe und Gemeinschaft, als vielmehr ein biologisch bedingtes Anliegen. Zu meinem Unglück – ich zog es vor, mein Geschäft ohne menschliche Gesellschaft zu verrichten – befanden sich dort zwei Knaben...“ Es endete damit, dass das Mädchen schließlich in die Hose machte: „Ich wusste, ich war zu alt dafür, um mir derlei Unkultiviertheit zu erlauben. Dieser Auffassung war auch meine Frau Mutter, ganz antiautoritär, ganz locker, die mir zuhause, um mir die Konsequenz

meines Tuns klar zu machen, meinen Kopf in die verschissene Unterhose drückte, gleich einem Hund – nur dass der die Hose nicht auch noch auswaschen musste“ (Kindertagesstätte des Studentenwerks Stuttgart 1999, 20/21).

3.2.4.3 Theorie und Alltag

Kinderbesprechungen, Emanzipation und persönliche Probleme der Eltern prägten in den 80er Jahren die Praxis in der Stuttgarter Initiative. Veränderungen in der praktischen Arbeit diskutierten die Eltern bis spät in die Nacht und bemühten sich dabei, ihr Tun im Selbststudium theoretisch zu untermauern. Die Interpretationen kindlichen Verhaltens, die in den Protokollen dokumentiert sind, lassen ahnen, dass sich einige Eltern und die Erzieher mit Fragen der Entwicklungspsychologie und speziell mit den Schriften des Psychoanalytikers Sigmund Freud auseinandersetzten.

Die Eltern waren daran interessiert, das Verhalten der Kinder zu verstehen und ausführlich zu diskutieren. Sie beobachteten, dokumentierten und besprachen alle Auffälligkeiten, die die Kinder beim Spielen, Essen und Streiten zeigten. Alle neuen Eltern mussten Fragebögen ausfüllen, die über die Geburt des Kindes, die Beziehung zum Vater, die Lebenssituation und andere Details Auskunft gaben. Diese Fragebögen, die allen Eltern offen zugänglich waren, dienten als Hintergrundinformation für Interpretationsansätze. Besonders interessant lesen sich die Tagebücher, in die – wie es auf dem Deckblatt heißt – „jeder Mann und jede Frau was rein schreiben darf und soll“. Jedes Tagebuch ist unterteilt in die Rubriken „Spielangebot“, „Spielsituation“ und „Beobachtung“. Später kam eine eigene Rubrik „Essen“ hinzu. Ein Beispiel: Montag. „Angebot: Gespräche über Hasen. Wir malen, was Hasen fressen und suchen es im Garten. Beobachtung: K. und R. fangen an, die Führerrolle zu übernehmen und verteilen Befehle und Strafen. Essen: Buchstabensuppe mit Gemüse und Fleisch. Freitag. Angebot: Gartenarbeit – wir beobachten Ameisen. Beobachtung: Die Großen ärgern J. – sie erzählen ihr Schauergeschichten, dass die Mama nie mehr kommt... Essen: Schinkennudeln“ (Hegelstraße 1981d).

Aus den Protokollen der Kinderbesprechungen geht hervor, dass die Gruppe Anfang der 80er Jahre als besonders aggressiv wahrgenommen wurde. Die Eltern interpretierten dieses Phänomen dahingehend, die Kinder seien mit dem Anspruch der Selbstregulierung überfordert: „Aggression. Reaktion? Eingreifen? Autorität einsetzen? Die an den Aktionen beteiligten Kinder und die Eltern sollen sich zusammensetzen und reden. Das ganze noch einmal besprechen. Zur Diskussion: Literatur

über Aggression als Diskussionsgrundlage?“ (Hegelstraße 1980). Zunächst behielten die Eltern das Prinzip der Selbstregulation bei: Bei einem Streit griffen sie nicht ein, sprachen jedoch anschließend mit den Kindern darüber. Doch schon bald modifizierten sie ihre pädagogische Methode, denn sie wollten nicht länger dabei zuschauen, wie die Kinder unachtsam mit dem Eigentum der Gruppe umgingen und sogar Dinge zerbrachen und zerschlugen. Ihr Ansatz war präventiv: Lernten die Kinder, dass alle Dinge einen Wert haben, würden sie auch verantwortungsvoll damit umgehen.

1981 formulierten die Eltern eine Liste mit Regeln, die Unfälle auf dem Gelände verhindern und die Kinder schützen sollten. Allerdings taten sie sich mit dem Wort „Verbot“ schwer, wie man aus der Formulierung im Protokoll ersehen kann: „Regelliste (Abmachungen) Beispiel: Feuer darf (wie abgemacht) nur in der Feuerstelle gemacht werden, also nicht in der Hütte. Stärkere Regeln bedeuten nicht, dass niemand Ausnahmen machen kann. Diese müssen aber als solche dargestellt und begründet werden. Diese Regeln sollen keine Verbote sein... Vielmehr können sie jederzeit neu diskutiert werden, wenn sie nicht mehr taugen oder überflüssig sind“ (Hegelstraße 1981c).

Hatte ein Kind Schwierigkeiten, sich in den Kinderladen-Alltag zu integrieren, übten die Eltern schnell Selbstkritik: Fehlendes Engagement, Doppelbelastung der berufstätigen Mütter und Väter, zuviel Kontrolle der Kinder durch den Hütedienst, fehlender zeitlicher Rahmen oder die Beziehungslosigkeit unter den Eltern nannten sie dann als Ursachen. Vereinzelte Aktionen wie Museumsbesuche in Begleitung der Eltern oder Thementage sollten frischen Wind in den Alltag bringen und so die Konflikte und Aggressionen zwischen großen und kleinen Kindern entschärfen. Dabei besannen sich die Eltern mehr und mehr auf die pädagogischen Prinzipien des Situationsansatzes: „Thema: Die Großen. Verweis auf die Diskussion auf der Freizeit. Die Großen hängen durch, es wäre sinnvoll, gezielte und mit den einzelnen Kindern abgesprochene Aktionen außerhalb des Kindis zu organisieren. Im Kila (Anm. Kinderladen) beispielsweise mehr Hütten bauen (auf Interesse der Kinder achten). Bedenken: sollte man die Kleinen ausschließen? Schwierigkeiten in der Praxis....“ (Hegelstraße 1981b).

Das Für und Wider solcher Aktionen debattierten die Eltern ausführlich. Oft blieb es allerdings bei der Idee, denn Vorschläge wie ein Piratenschiff zu bauen oder Theaterstücke zu inszenieren führten häufig zum Streit zwischen Eltern und Erzieher. Die Erzieher favorisierten Arbeiten, die

auch der Baracke etwas brachten; beispielsweise einfache Reparaturen, bei denen die Kinder mithelfen konnten. Das stand im Gegensatz zu den Erwartungen der Eltern, die auf aufwendige Projekte der Erzieher mit den Kindern hofften; auf kontinuierliche Angebote, die aufeinander aufbauten. Im März 1980 vermerkte ein Protokollant dazu selbstkritisch, die Eltern hätten in diesem Punkt zu hohe Ansprüche an die Erzieher; es sei Aufgabe der Eltern, selbst mit anzupacken.

Eine Diskussion, die die Kinder kalt ließ: Sie dachten sich ihre eigenen Spiele aus, in denen sie ihre Lebenssituation aufgriffen und verarbeiteten, was sie wirklich bewegte: Ihre Rollenspiele drehten sich um allein erziehende Mütter, wilde Ehen oder das Leben in der Wohngemeinschaft: „Die Kinder wissen nicht, was heiraten ist. Sie unterhalten sich die ganze Zeit darüber. Wie sollen wir das Thema aufgreifen?“ (Hegelstraße 1982b). Das Spiel der Kinder spiegelte zudem die Rollenbilder von Mann und Frau wieder, die sich in den 80er Jahren zu wandeln begann. Die Mädchen agierten selbstständiger und vertraten ihre Rechte den Jungen gegenüber zunehmend selbstbewusst. Eine Entwicklung, die auf das Bemühen der Eltern zurückging, ihre Kinder zu Selbstständigkeit, Offenheit und größtmöglichem Selbstbewusstsein zu erziehen (Schweigler/Knöter Interview vom 10. Januar 2003).

Zum Alltag in der Initiative gehörten auch Feste wie Ostern, Nikolaus und Weihnachten. Die Art und Weise, wie darüber diskutiert wurde, zeigt allerdings eine diffuse Haltung der Eltern gegenüber Traditionen und Konsum. Einerseits lehnten die Eltern Weihnachten oder Nikolaus aus Gründen der Konsumkritik ab, andererseits wollten sie ihre Kinder nicht enttäuschen: „Nikolaus: Erzählt wird aus der Runde, dass es bei den meisten Tradition ist, die Schuhe rauszustellen. Ansätze zur Erklärung des Tages seitens der Eltern zum Teil mit Erklärungsversuchen hinsichtlich der Hintergründe. Die Kinder: Spielen morgen – falls die Lust dazu entsteht – selbst Nikolaus“ (Hegelstraße 1982a). Die Eltern versuchten, den Kindern eine rationalkritische Sicht auf religiösen Themen zu vermitteln. Dabei wurden die Fragen der Kinder zum Weihnachtsfest gerne aufgegriffen. „Frage nach Gotteswohnung? Warum hängt Christus am Kreuz? Warum und (ob?) kaufen wir uns den Weihnachtsbaum?“ (Hegelstraße 1983b).

Viel diskutiert wurden ökologische Themen. Bereits vor dem Reaktorunfall in Tschernobyl waren die Eltern für gesunde und ökologische Ernährung sensibilisiert gewesen. Bereits Anfang der 80er Jahre hatten einige Eltern der Initiative eine eigene Lebensmittelkooperative gegründet, die den

Kinderladen mit frischem Gemüse und Brot versorgte. Die Eltern legten großen Wert auf die Qualität der Lebensmittel. „Saisongerechtes Kochen, möglichst wenig Dosen, Gläser und Päckchen, gute Öle! Jeder kann sich bemühen, gut zu kochen!“ (Hegelstraße 1984). Nach der Atom-Katastrophe in Tschernobyl beschlossen sie, Milchprodukte nur noch im Bioladen zu kaufen. Um den Kindern den Wert guten Essens zu vermitteln, wurden sie beim Kochen miteinbezogen. In den 80er Jahren diskutierten die Eltern erstmals kritisch, ob den Kindern Süßigkeiten erlaubt sein sollten. Eine Frage, die mehrheitlich mit einem dogmatischen „Nein“ beantwortet wurde (Schweigler im Interview vom 18. Januar 2003).

3.2.4.4 Elternmitarbeit

Zwischen 1980 und 1989 fanden jeden Monat zwei Elternabende statt. Zunächst gab es keinen erkennbaren Diskussionsleiter, was die meisten Beteiligten als störend erlebten. Insbesondere Eltern, die neu in der Elterngruppe waren, klagten über Disziplinlosigkeit (Unpünktlichkeit, Abschweifen vom Thema, unfruchtbare Diskussion weit über Mitternacht hinaus...) und das fehlende Miteinander. „Stellungnahme: M. meint, dass lauter Einzelleute da sind. Er erlebte die Gruppe von Anfang nicht homogen. Ch. vermisst gemeinsame klare Basis und praktische Handlungsweise... keep cool“ (Hegelstraße 1981a).

Regelmäßig entluden sich auf den Elternabenden die Spannungen zwischen Eltern und Erziehern. Die Eltern warfen den Erziehern Konzeptlosigkeit und unklare Kompetenzverteilung vor; die Erzieher kritisierten schlampig ausgeführte Elterndienste und mangelndes pädagogisches Interesse der Eltern. Ende der 80er Jahre hatten sich die Konflikte derart verschärft, dass die Eltern einen Supervisor einschalteten, der die Kompetenzstreitigkeiten zwischen Eltern und Erziehern schlichtete und dafür sorgen sollte, dass ein Gesprächsleiter die Diskussionen auf den Elternabenden in geordnete Bahnen lenkte. Ein Unterfangen, das eine zeitlang von Erfolg gekrönt war, da besonders die inhaltliche und pädagogische Diskussion unter den Eltern wieder Kontur bekam (Hegelstraße 1987, Hegelstraße 1988).

Für das Funktionieren der Initiative war eine gemeinsame Basis der Elterngruppe von größter Wichtigkeit, denn die Eltern mussten über zentrale Fragen entscheiden. Zum Beispiel darüber, welche Familien in die Initiative aufgenommen werden sollten und welche nicht. Die Diskussionen auf den Elternabenden zeigten, dass diese Entscheidung in den 80er Jahren stark von der Persönlichkeit des Kindes abhing, die die Eltern beim „Probesspielen“ wahrzunehmen versuchten. Dennoch mussten

sich interessierte Eltern auch dem Eltern-Plenum stellen und von sich und ihrer Lebenssituation erzählen. Ausschlaggebend war aber tatsächlich, ob sich das Kind in die Gruppe einfügen konnte: Da nachmittags die Eltern mithüteten, musste es damit klarkommen, dass die Bezugspersonen täglich wechselten. Wichtigstes Kriterium war jedoch, ob das Kind Lust verspürte, in den Kinderladen zu kommen. Erst an zweiter Stelle stand, ob die Eltern in einer Notsituation waren und aus beruflichen Gründen dringend einen Betreuungsplatz brauchten. Drittes Kriterium war die Zusammensetzung der Gruppe, die eine ausgeglichene Altersstruktur und Geschlechterverteilung haben sollte.

Noch bis ins Jahr 1986 reagierten die Eltern auf gesellschaftspolitische Ereignisse mit lebhaften Diskussionen und beteiligten sich zum Teil auch noch an Protestaktionen. „Telefonliste bzgl. Hausbesetzungen: Bei Räumungen werden die notierten Leute angerufen und herbeigerufen; Es wird eine Liste ausgehängt“ (Hegelstraße 1981b) oder Demonstrationen „Es waren 250 Leute bei der Demo zum Volkszählungsboykott. Vertreter von 30 Gruppen aus Stuttgart und Umgebung. Es soll eine Zeitung zum Volkszählungsboykott mit einer Auflage von 30.000 zusammengestellt werden...“ (Hegelstraße 1983a). Besonders der Reaktorunfall in Tschernobyl löste eine intensive Diskussion aus, die mit einem Protestmarsch der Kindern zum Rathaus endete. Dort skandierten sie: „Wir wollen wieder Erdbeeren essen...“ (Interview Schweigler/Knöter vom 18. Januar 2003).

3.2.5 Von 1990 bis 1999

3.2.5.1 Das 25-jährige Jubiläum

Mitte der 90er Jahren deutete sich ein Ausfasern der gemeinsamen Idee an, das letztlich zur Schließung der Initiative beigetragen haben könnte. Speziell die Vorbereitungen zum 25-jährigen Jubiläum zeugen von einem eher mutlos anmutenden Versuch der Elterngruppe, sich neu zu orientieren. Das Fest steht stellvertretend für die Stimmung dieser Zeit: Resignation und Neuorientierung. *„Wir werden einen Arbeitstag gemeinsam gestalten mit Thema: Ambition, Motivation vor 25 Jahren – wo stehen wir heute? Unsere Elterngruppe gesteht sich ein, momentan nicht belastbar genug zu sein, um ein so großes Fest zu gestalten. Die gemeinsame Aufgabe könnte die Gruppe zusammenführen. Genau daran sind wir allerdings in letzter Zeit immer wieder gescheitert...“* (Hegelstraße 1994). Trotz dieser von einer resignativen Mischung aus Hoffnung und Kraftlosigkeit getragenen Zeilen schaffte es die Elterngruppe noch einmal,

sich zusammenzuraufen. Zu einer grundlegenden Neubesinnung oder Neuausrichtung der Initiative kam es allerdings nicht mehr.

3.2.5.2 Wie steht es um die Baracke?

„Die Kacke ist am Dampfen“, beschrieb eine Mutter die 90er Jahre in der Festschrift zum 25-jährigen Jubiläum (Kindertagesstätte des Studentenwerks Stuttgart 1999) – und sie meinte das wörtlich. Aus einem Elternabend-Protokoll: „Eine vom Studentenwerk beauftragte Rohrreinigungsfirma untersucht den Verlauf des Rohres vom Kinderladen-Klo. Das Rohr scheint defekt zu sein. Im unteren Teil der Baracke wird der Boden an zwei Stellen aufgebrochen und festgestellt, dass darunter überall Fäkalien sind“ (Hegelstraße 1993b).

Während der Sanierungsarbeiten mussten die Kinder aus der Baracke ausziehen und wurden für zwei Monate provisorisch in Räumen der Mensa untergebracht. Die Eltern argwöhnten, der Auszug komme dem Studentenwerk gelegen, und diskutierten, wie ihr „Kindi“ einer eventuell drohenden Schließung entgehen könne. Schließlich gründeten sie den Verein „Grüne Kinderinsel e.V.“ Der Verein gab den Eltern frische Impulse für ihr politisches Engagement und die Mitarbeit in der Initiative. Plötzlich interessierten sie sich wieder für Kommunalpolitik; schrieben Briefe an Stadträte und waren hellwach, wenn es um Baumaßnahmen des benachbarten Hospitals ging.

3.2.5.3 Theorie und Alltag

Feste Regeln gab es kaum – Rituale, die die jüngeren Kinder von den älteren übernahmen, dafür umso mehr. Mithilfe dieser Rituale, die den Eltern meistens verborgen blieben, etablierten die Kinder selbständig eine soziale Ordnung innerhalb der Gruppe. Ein Beispiel: In der Küche gab es einen heiß begehrten Teller mit Goldrand. Über Kindergenerationen hinweg bestimmte nicht die Hackordnung, wer von diesem Teller essen durfte, sondern ein ungeschriebenes Gesetz: Das Kind, dessen Eltern gekocht hatten, durfte vom Teller mit Goldrand essen. Die Kinder schufen sich auf diese Weise selbst eine Ordnung in ihrer übergroßen Freiheit, die ein Vater im Vorwort der Festschrift zum 25-jährigen Bestehen der Initiative mit „Prinzip Chaos“ betitelte.

Trotz der selbst entwickelten Rituale scheint es, als seien viele Kinder mit der Freiheit überfordert gewesen. Auch die Eltern litten insgeheim unter dem postulierten Anspruch der Selbstregulierung: „Axel informiert, dass die Kinder im Moment die Schwierigkeiten nicht untereinander austragen, sondern sofort an die Erwachsenen herantreten. A. tut sich schwer, wird

überwiegend bei den Jungs ausgeschlossen. Sie erträgt ständige Konfliktsituationen nur schwer. Die Ursache dafür liegt bei uns, weil wir immer zu schnell reden, reagieren und erklären“ (Hegelstraße 1993a).

Anscheinend wurde die gemeinsame pädagogische Arbeit auf den Elternabenden kaum diskutiert; die Auseinandersetzung mit entsprechender Literatur fehlte gänzlich. Lediglich in einem Protokoll ist zu lesen: „Für ein pädagogisches Konzept gibt es keine schriftliche Ausarbeitung. Das müsste für Neuanfänger ausgearbeitet werden. Das Freispiel ist ein großer Schwerpunkt: Kinder werden so unterstützt, selbständig zu werden; Kinder müssen selbstständig spielen können, wenn sie in den Kindi kommen. Situationsorientiert. Themenzentriertes Arbeiten. Die Frage ist: Haben Kinder durch mehr Aktivitäten mehr Spaß im Kindi?“ (Hegelstraße 1998).

Die 90er-Jahre-Eltern gingen davon aus, die pädagogische Arbeit gehöre in die Hände von Profis – mehr und mehr delegierten sie erzieherische Fragen an die Erzieher. Wie unaufgeregt sie insgesamt inzwischen auch mit Erziehungsgrundsätzen und ideologischen Ansprüchen umgingen, zeigt wiederum das Beispiel „Nikolaus“: Im Gegensatz zu früheren Jahren wurde nun nicht mehr gefragt, warum Nikolaus gefeiert werden solle, sondern nur, wie der Nikolaus-Besuch organisiert werden könne: „Wir fänden es hübsch, unter Umständen Klaus zu fragen. Andrea fragt ihn. Er macht es gerne. Karin besorgt den roten Mantel“ (Hegelstraße 1993c). Und ein Jahr später: „Mittwoch nach dem Nikolaus keine Sonderaktion. Der Nikolaus kommt um 11.00 Uhr. Der Nikolaus kriegt eine Namensliste der Kinder zugesteckt“ (Hegelstraße 1995).

3.2.5.4 Elternmitarbeit

Trotz der Querelen mit den Erziehern und allen Problemen der Eltern untereinander wurde das 25-jährige Jubiläum der Stuttgarter Initiative zu einem Höhepunkt, der sich motivierend auf die Elternmitarbeit auswirkte: Die Eltern engagierten sich wieder stärker; produzierten aufwendige Theaterstücke für die Kinder, bastelten Requisiten und gestalteten arbeitsintensive Kinderfeste. Eine Mutter erzählt: „Das war die Zeit der ‚Latinos‘⁷, die die Feste in der Stuttgarter Initiative prägten.“

Doch allzu oft in diesen Jahren herrschte alles andere als Feststimmung. Konflikte, die die Erzieher zu dieser Zeit untereinander austrugen, prägten auch die Elternabende: „Die Erzieher müssen ihre Position und Situation analysieren, ob Veränderungen und ihr eigenes Handeln auch die Motivation der Eltern verändert“ (Grüne Kinderinsel 1999). Tendenziell schwand jedoch das Interesse der Eltern an den alltäglichen Problemen in der Initiative. Das zeigen die Elternabende, auf denen sich die Anwesenden immer wieder darüber ärgerten, dass sie wegen geringer Teilnahme bei Abstimmungen beschlussunfähig waren. Nur bei Neuaufnahmen war das Interesse aller Eltern ungebrochen. Ausführlich wurde diskutiert, wer zur Gruppe passte und wer nicht: „Auswahlkriterien für neue Kinder. Alter mindestens 3 1/2 Jahre. Soziale Lage: allein Erziehende bevorzugt. Geschlecht nach der Gruppenstruktur Bub oder Mädels, Wohnort nah oder entfernt. Ehemalige Eltern und wer uns sympathisch ist. Wir überlegen, ob ein Polaroidfoto beim Vorstellungsgespräch gemacht werden soll“ (Hegelstraße 1996). Bei der Platzvergabe hatten Eltern Vorrang, die auf einen Betreuungsplatz angewiesen waren, um arbeiten gehen zu können. Deshalb wurden häufig alleinerziehende Eltern aufgenommen. Ob die Kinder in der Gruppe gut zurecht kamen, spielte nun nur noch eine Nebenrolle.

Auch bei den Elterndiensten gab es eine Änderung: Im Jahre 1999 schafften die Eltern nach langen Grabenkämpfen den Putzdienst ab. „Es ist inzwischen schon so, dass die Leute diese Dienstleistung [Anm. Reinigungsfirma] erwarten“ (Schweigler im Interview vom 18. Januar 2003). Über den ursprünglichen Sinn der Elterndienste wurde nicht mehr diskutiert: „Es scheint, dass die Eltern nicht mehr wissen, warum die Dienste gemacht werden. Sie sind nicht zwangsläufig schlecht, nur weil es schon 20 Jahre so gemacht wird“ (Schweigler im Interview vom 18. Januar 2003).

⁷ „Latinos“ war der Spitzname einer Gruppe südamerikanischer Eltern in der Stuttgarter Initiative
Die besseren Eltern

3.2.6 Von 2000 bis 2004

3.2.6.1 Das Abschiedsfest

Szene, beobachtet auf dem Abschiedsfest anlässlich der Schließung der Initiative Stuttgart im September 2004: *Fünf als Klageweiber verkleidete Eltern stehen an der ehemaligen Feuerstelle der Baracke. Unzählige rauschende Feste haben hier schon stattgefunden. Theateraufführungen. Abenteuerspiele. Jetzt soll Abschied genommen werden. An die 100 Gäste sind gekommen. Ehemalige „Kindi“-Kinder und -Eltern – sogar die PDS-Stadträtin lässt sich blicken. Vor der Gruppe der Klageweiber steht ein geschmückter Altar – darauf ein Kondolenzbuch. Heute wird der „Kindi“ zu Grabe getragen. Die Erzieherin Katharina Schweigler hält die Trauerrede. Auf ein Zeichen der Erzieherin heben die Klageweiber zu einem herzerreißenden Schluchzen an und rotzen hinter ihren Gesichtsschleiern lautstark in ihre Taschentücher. Es ist eine Mischung aus Lachen und tatsächlichem Weinen. Mit Grabesstimme würdigt Katharina den „Kindi“ als Ort, wo Kinder inmitten der Großstadt eine grüne Insel fanden. Eine Insel, die nun dem Logistik-Zentrum des Hospitals weichen muss. Ein braungebranntes Mädchen sticht aus der Menge heraus. Sie trägt ein goldenes Top und einen Strohhut mit ausladender Krempe. „Kennt ihr mich nicht mehr?“ fragt sie zwei Mädchen, die neben ihr stehen und sich gerade verstohlen die Tränen aus den Augen wischen. Zaghaftes Schulterzucken ist die Antwort. „Ich bin doch die Lena!“ „Du? Die Lena? Mensch, was machst du denn jetzt?“ „Ich gehe auf die Schauspielschule...“ Die Begrüßungsszene wird unterbrochen, als Lena ein Plastiksäckchen mit Konfetti und einem kleinen Stück Holz an den Kopf bekommt. Katharina und die Klageweiber werfen die Säckchen mit der Aufschrift „Holz aus dem Kindi September 2004“ in die Menge. Jeder soll ein Stückchen des „Kindis“ mit nach Hause nehmen.*

3.2.6.2 Wie steht es um die Baracke?

Kinderkollektiv der Uni Stuttgart – Kinderladen – Kindertagesstätte – Eltern-Kind-Gruppe – „Kindi“.... Viele Namen hat die Baracke während ihres 35-jährigen Bestehens bekommen, bevor sie im Winter 2004 vom Studentenwerk endgültig geschlossen wurde. Die Baracke war in die Jahre gekommen und drohte, bei der anstehenden Sanierung finanziell zum Fass ohne Boden zu werden (Grüne Kinderinsel 2003). Ein pädagogisches Gutachten, Briefkampagnen, Unterschriftenaktionen, Protestmärsche der Kinder vor das Rathaus – nichts konnte den ehemaligen Kinderladen retten. Anfang Januar 2005 rollten die Bagger in den Garten und räumten beiseite, was ihn einst zum Paradies für Kinder

Die besseren Eltern

gemacht hatte: Baumhäuser, Klettergerüste und die „Wilde Hegel“ – ein Holzschiff mit Galionsfigur, Mast und blauem Segel, in dem alle Kinder der Initiative gleichzeitig Platz fanden.

Zum Zeitpunkt der Schließung hütete das Erzieherpaar Katharina Schweigler und Axel Knöter 15 Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren. Die Erzieher hatten gerade ihr 25-jähriges Dienstjubiläum gefeiert und ließen die Veränderungen im Kindergarten in einem Interview (Januar 2003) Revue passieren. Dabei stellten sie fest, dass sich im Laufe der Jahre in Haus und Garten am wenigsten verändert hatte: Das Zentrum der Baracke war immer die Küche geblieben; dort hielten sich die hütenden Eltern am liebsten auf; dort hatten sie den Überblick über das Tobezimmer mit dem Klettergerüst, den Ruheraum, das Spielzimmer und die Tür zum Garten. Dagegen hatten sich theoretische Arbeit und Erziehungsalltag mehr und mehr dem Zug der Zeit angepasst.

3.2.6.3 Theorie und Alltag

Von dem revolutionären Gedanken der Gründereltern, die mithilfe von Kindererziehung die Gesellschaft verändern wollten, war im neuen Jahrtausend nichts mehr übrig geblieben. „Im Grunde genommen bettet hier jeder nur sein Kind. Die Eltern genießen es, hier zu sein. Im Garten. In der Küche. Leute treffen. Das hält solange an, bis die Kinder in die Schule kommen“ (Schweigler im Interview von 18. Januar 2003). Dennoch hatten die Eltern des „Kindi“ den Anspruch, sich von neugegründeten Eltern-Initiativen zu unterscheiden. Nur die Wenigsten waren sich allerdings über die Wurzeln ihrer Initiative bewusst: Studentenbewegung und antiautoritäre oder repressionsfreie Erziehung klangen auch für sie wie Schlagwörter aus einem Erziehungshandbuch von vorgestern. Ideologische Diskussionen über psychoanalytische und sozialistische Erziehung lagen ihnen fern (Knöter im Interview am 18. Januar 2003). Theorien, wie sie die Gründereltern vertreten hätten, spielten keine Rolle mehr; stattdessen seien die Ansprüche an Kindererziehung pragmatischer geworden: „Der Selbstregulierungsanspruch der Eltern lautet nun: ‚Löst eure Konflikte so gut es geht selber, kommt nicht ständig hierher und sucht nicht immer unseren Beistand.‘“ (Schweigler im Interview am 18. Januar 2003).

Eine schriftliche Konzeption der Kindertagesstätte gab es nicht. Gerade in den letzten Jahren der Baracke überließen die Eltern ihre Kinder der Erfahrung und dem pädagogischen Geschick des Erzieher-Duos, das sich mit seinen Erziehungsgrundsätzen durchgesetzt und die Professionalisierung der Initiative abgeschossen hatte. Der Tagesablauf

Die besseren Eltern

war offen; lediglich die Bring- und Hol-Zeiten sowie die gemeinsamen Mahlzeiten waren weitgehend festgelegt. Die Kinder hatten – abgesehen von eventuellen Eltern-Angeboten am Nachmittag – den ganzen Tag „Freispiel“. Wenn sie wollten, durften sie nach dem Essen schlafen. Mehr Tagesstruktur gab es nicht. Die Erzieher verfolgten das Prinzip, die Kinder zu beobachten und je nach Bedarf Material „ins Spiel“ zu bringen – im wahrsten Sinne des Wortes.

3.2.6.4 Elternmitarbeit

„Die Zeit hat sich sehr verändert. Früher war da eher noch ein Wir-Gefühl: ‚unser Kindi‘. Man war mehr dort. Man hat sich mehr angeboten. Die Studenten von einst hatten wohl auch mehr Zeit als heutzutage... Am Ende wurde es mehr als Dienstleistungsbetrieb betrachtet. Da wir schon selber kochen und die Kinder hüten mussten, wollten wir für unser Geld nicht auch noch putzen“ (Ä35), erzählt Manja Offermann, die mit ihren zwei Kindern einmal von 1983 bis 1986 und von 1996 bis 2000 in der Stuttgarter Initiative war. Trotz aller Kritik an der Elterngruppe zieht sie ein positives Fazit: „Es hat sich schon von anderen Kindergärten unterschieden. Es war eine kleinere, intimere Gruppe. Für mich war es, als ob ich wieder nach Hause zurück kommen würde. Mir war das auch durch das Außengelände sehr wichtig, sonst ist kaum Platz in der Stadt“ (Ä35).

Die Eltern der Stuttgarter Initiative durften das Heft der pädagogischen Gestaltung bis zur Schließung der Baracke in der Hand behalten. Dieses Privileg hatten sie der Tatsache zu verdanken, dass die Kindertagesstätte einem Träger öffentlichen Rechts, nämlich dem Studentenwerk, unterstellt war. Das Studentenwerk übernahm die Verwaltungsarbeiten, kümmerte sich jedoch nicht um Neuaufnahmen, Personalfragen oder pädagogische Konzepte. Doch die Eltern machten von ihren Privilegien so gut wie keinen Gebrauch: In den letzten Jahren des Bestehens der Initiative gab es keine ernsthaften Bemühungen, konzeptionell zu arbeiten. Neubewerber wurden mit großer Routine in die bestehende Gemeinschaft eingegliedert: Die Anwärter führten lediglich ein Gespräch mit einem Elternvertreter und den Erziehern: „Das ist relativ neu. Wir schauen von unserer Seite, ob da irgendwo auch Gemeinsamkeiten da sind. Was sich die Eltern vom Kindi erwarten – ob sich das mit dem deckt, was die Leute wollen“ (Schweigler im Interview vom 18. Januar 2003).

Anders als früher wurden persönliche Probleme nicht mehr diskutiert; Privates hielten die Eltern lieber aus dem Kindergarten-Alltag heraus, wie der Erzieher Axel Knöter feststellt: „Das war früher selbstverständlich. Man
Die besseren Eltern

hat sich einfach als Recht rausgenommen, über Privates zu sprechen. Da ist gar nicht lange gefackelt worden. Und heute ist es schon fast eine Verletzung der Intimsphäre, wenn einer nach Eheproblemen des anderen fragt“ (Schweigler / Knöter im Interview vom 18. Januar 2003). Andererseits beklagten einige Eltern die Routine, die in die Initiative eingekehrt sei. Eltern, die sich beispielsweise über gesunde Ernährung Gedanken machten, hielten die Erzieher für diskussionsresistent. Dieser Eindruck kam offenbar auch dadurch zustande, dass den Erziehern fast jede Kritik neu dazugestoßender Eltern aufgrund ihrer langjährigen Dienstzeit vertraut war: „Süßigkeiten ist immer so ein Thema. Das wurde früher ganz streng gehandhabt. Wenn inzwischen wieder eine Diskussion darüber auftaucht, bin ich heute ganz rigide und autoritär. Und sage: Ich habe keine Lust mehr darüber zu diskutieren“ (Schweigler im Interview vom 18. Januar 2003)“.

3.3 Eltern-Kind-Initiative München

3.3.1 Rahmenbedingungen

Die Münchner Initiative ist in einer Baracke auf dem Universitätsgelände im Leopoldpark untergebracht. Den geräumigen Flachbau umgibt ein verwilderter, parkähnlicher Garten, den ein hoher Zaun vom Unigelände abgrenzt. Das Zentrum der Baracke bildet eine Art Turnhalle mit einer zweiten Spielebene. Jede der fünf Kindergruppen hat einen eigenen Gruppenraum. Außerdem gibt es ein Büro, das auch als Besprechungsraum dient, und eine Küche zur Zubereitung kleiner Mahlzeiten. In den Anfangsjahren verfügte der Kindergarten über rund 50 Plätze, die im Lauf der Zeit auf 70 erweitert wurden. Die Kinder stammen überwiegend aus Familien von Studenten oder Universitätsmitarbeitern – so legt es auch die Satzung der Initiative fest. Es haben sich jedoch auch Eltern ohne akademischen Hintergrund erfolgreich beworben; sie blieben aber immer in der Minderheit. Auch Bewerbungen von Migrantenkinder sind die Ausnahme geblieben.

3.3.2 Gründungsprozess

Im Jahre 1967 beantragte der AstA der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU), in der Baracke auf dem Universitätsgelände einen Kindergarten einzurichten (Fischer-Ritzenhoff 1976/VI). Die Universität, die das Gelände anderweitig nutzen wollte, stand den Plänen zunächst jedoch skeptisch gegenüber, deshalb verliehen die Eltern ihrer Forderung in den darauffolgenden Jahren mit Protestaktionen und Happenings wie dem „Spielplatz-Happening“ im Lichterhof der LMU, der spielerischen

Barackenbesetzung und dem Rathaus-Sturm der Kinder Nachdruck. In dieser Zeit wurde auch der Verein „Universitätskindergarten e.V.“ gegründet und es entstand eine erste Kindergruppe, die die Eltern bis zum Einzug in die Baracke in den Räumen des AstA hüteten. Schließlich stellte die Stadt München dem Verein 100.000 DM für die Sanierung zur Verfügung und im November 1969 bezogen Eltern und Kinder ihr neues Heim.

3.3.3 Politische Diskussion 1969 bis 2004

In der Gründerzeit stand die Münchner Elterngruppe voll und ganz im Banne der Studentenbewegung. Der Anspruch an Erziehung war folglich sozialistisch motiviert und wurde von den Eltern in Arbeitspapieren schriftlich niedergelegt: „Die Vermittlung sozialistischer Inhalte erfolgt wesentlich über die Identifikation der Kindergruppe mit der Erwachsenengruppe. Der Widerspruch wird also aufgehoben in der Erwachsenen-Kinder-Gruppe, die sich aus dem politisch arbeitenden Erwachsenen- und dem Kinderkollektiv zusammensetzt. Die Erwachsenen müssen innerhalb der sozialistischen Bewegung politisch arbeiten, weil nur so die Erwachsenengruppe zu sozialistischen Inhalten gelangen kann. Sozialistische Erziehung und politische Arbeit der Eltern bedingen einander also“ (1969/II). Die Kinderläden sollten für den Klassenkampf instrumentalisiert werden; die durch das gemeinsame Kinderhüten gewonnene Zeit wollten die Eltern zumindest teilweise in ihre politische Arbeit investieren (1970/IV). Um diesem Anspruch Genüge zu tun, formierten sich Arbeits- und Aktionskreise, die Themen wie „Antiautoritäre Erziehung in der kapitalistischen Gesellschaft“, „Intellektuelle Erziehung“, „Beobachtungskriterien beim Spiel“, „Spielmaterial und Spielverhalten“ oder „Erzählungen und Bildmaterial für Kinder“ diskutierten. Im Jahre 1970 stand das Thema „Überproduktionskrise im Nachkriegsdeutschland“ und deren Konsequenzen für die Arbeiterklasse (1970/IV) im Mittelpunkt der Diskussionen. Um politisch nicht im eigenen Saft zu schmoren, beteiligten sich die Eltern am „Koordinationstreffen der sozialistischen Kindergärten“ (1969/I), das die Arbeit der vier antiautoritären Kinderläden in München zusammenführen und vernetzen sollte (1969/I).

Die Kinder sollten politisiert und mithilfe von repressionsfreier Erziehung und der Psychoanalyse fit für den Klassenkampf und die Erschaffung des „neuen Menschen“ gemacht werden. Ihre Ideen dazu fassten die Eltern auf einem Flugblatt in einer Art Manifest zusammen: „Seit Adam und Eva gibt es Kinder. Seit Adam und Eva wird die Kindererziehung in der Familie geleistet oder auch nicht. Die Zeiten der patriarchalischen Großfamilie

sind vorbei, in denen liebe Omas und Tanten der überforderten ‚Gehilfin‘ des Mannes ‚selbstlos‘ zur Seite standen. (...) Übereinstimmend wird von Wissenschaftlern festgestellt, daß die heutige Situation in Kleinfamilien (sic) und Kindergärten, sprich: Kinderverwahranstalten, einen großen Teil der Kinder neurotisiert. Die Kinder sind wehrlose Opfer gesellschaftlicher Zustände. Das Studenten Kinder haben können, wird von Universität und Kultusbürokratie bis jetzt ignoriert. Diese Kinder sind durch die schwierige Situation ihrer Eltern in erhöhtem Maße den repressiven Einwirkungen der Gesellschaft ausgesetzt. (...) Die Erziehung der Kinder ist nicht Privatsache der Eltern, sondern eine gesellschaftliche Aufgabe. Wir müssen unsere Bedürfnisse selbst organisieren, auch wenn das den Bürokraten nicht paßt. Mit dieser Überlegung gründeten wir, d.h. Studenten mit und ohne Kinder, Psychologen, Kindergärtnerinnen und Architekten, die Basisgruppe Kindergarten. Das Konzept einer antiautoritären Erziehung, an dem wir arbeiten, läßt sich nicht in einem Flugblatt vermitteln. Wir gehen aus von der Erkenntnis der Psychoanalyse, daß die Ursache für die Entstehung des autoritären Charakters in der Unterdrückung der kindlichen Sexualität und aller damit zusammenhängender Bedürfnisse (z.B. Bewegungsdrang) zu sehen ist. Daher: Größtmögliche Triebbefriedigung, repressionsfreie Anpassung an die Realität, aber keine kritiklose Anpassung an die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse, vielmehr die Schaffung einer jeweils spezifischen Widerstandskraft gegen die Zwänge der Gesellschaft. Für eine solche Erziehung ist die praktische und theoretische Mitarbeit der Eltern nötig. Damit kommen nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern aus der repressiven Kleinfamilie heraus, analysieren sich und die Gesellschaft, deren Kinderfeindlichkeit sie nicht mehr vereinzelt ausgeliefert sind, lernen kollektiv zu arbeiten und kollektive Verantwortung für eine Gruppe von Kindern zu tragen. (...) Die Anpassungsmechanismen funktionieren nicht. Wir fangen schon immer an, den neuen Menschen für die Gesellschaft zu erziehen“ (Giselastraße 1969/Ia).

Doch bereits drei Jahre nach Erscheinen dieses Flugblatts folgte die „ernüchternde Erkenntnis, dass Sozialisation kein primärer Ansatz für politische Arbeit ist“ (1972/IV b). Die Eltern beschlossen, die theoretische Diskussion kleiner zu spielen und sich stärker auf die praktische Erziehungsarbeit zu konzentrieren. An die Stelle der politischen Gremien trat ein Elternbeirat, der in organisatorischen und erzieherischen Fragen das Bezugspersonenkollektiv beraten sollte, jedoch keine Entscheidungskompetenz hatte. Die Protokolle aus den darauf folgenden zehn Jahren enthalten keine politischen Zielvorgaben zur Kindererziehung

mehr. Dennoch wurde der Zusammenhang zwischen Politik und Kindererziehung sicherlich diskutiert, denn in den Interviews für die vorliegende Arbeit kommen die Eltern des Kindergarten-Jahrgangs 1973 bis 1976 immer wieder auf politische Diskussionen zu sprechen, die ihnen damals für die Erziehung ihrer Kinder besonders wichtig waren: Dazu gehörten Themen wie praktischer Sozialismus, eine intensive Marx-Kritik sowie das Verhältnis von Erziehung und Gesellschaft.

Erst im Jahre 1981 wurde in der Münchner Initiative das Ende der sozialistischen Erziehung eingeläutet. Ein letztes Mal taucht in den Protokollen ein politischer Diskurs auf, der sich um die Erziehung der „Intellektuellen-Kinder im kapitalistischen System“ drehte. Diesen offensichtlichen Anachronismus erklärt der Protokollant damit, die Eltern hätten eine neue Perspektive entwickeln wollen: Der Charakter der Initiative, den sie als eine „verselbstständigte Institution“ kritisierten, müsse verändert werden (1981/XII). Dabei beriefen sich die Eltern auf ein Flugblatt aus dem Jahre 1969, in dem es heißt: „Der antiautoritäre Uni-Kindergarten soll nicht nur ein paar Studentenkinder etwas freier als es sonst üblich ist erziehen und damit einer privilegierten Gruppe ein weiteres Privileg zukommen lassen, sondern er soll mit seiner Praxis Mißstände in den bestehenden Einrichtungen zur Kinderaufbewahrung aufzeigen. Er soll Kindererziehung als ein soziales Problem erkennbar machen...“ (1981/XII). Was aus diesem Aufbegehren wurde, lässt sich nicht mehr rekonstruieren, da die nachfolgenden Protokolle bis 1984 fehlen. Allerdings wird darauf in keinem der für die vorliegende Arbeit geführten Interviews eingegangen, so dass man die Diskussion als marginal ansehen kann.

Aus dem vorhandenen Material der darauf folgenden 20 Jahre geht nicht hervor, dass sich die Eltern mit dem Thema „Erziehung und Politik“ theoretisch auseinandergesetzt oder dies im Plenum diskutiert hätten. Auch die Interviews mit Eltern aus der Initiative geben keine Hinweise darauf. Allerdings ist die Quellenlage für diese Jahre aus nicht schlüssigen Gründen dünn. Es drängt sich der Verdacht auf, dass Archivmaterial verloren gegangen ist. Erst im Jahre 2001 wurden die Eltern der Initiative wieder belegbar politisch aktiv: Mit Demonstrationen und Netzwerkarbeit versuchten sie, das Bayerische Bildungs- und Betreuungsgesetz (BayKiBiG) zu verhindern, denn sie fürchteten, mit dem neuen Gesetz könnten finanzielle Einschnitte auf die Initiative zukommen (Hoever 2001/XXI). Zu Recht, wie sich gezeigt hat: Um zehn Kinder zu betreuen, hält der Gesetzgeber eine Fachkraft für ausreichend (§17,1 AVBayKiBiG).

Eltern-Kind-Initiativen, die bislang im Durchschnitt maximal 15 Kinder von zwei Erziehern betreuen ließen, erhalten seit Inkrafttreten des Gesetzes weniger Geld.

3.3.4 Pädagogische Entwicklung

3.3.4.1 Gründerzeit

Im Jahr 1969 erarbeiteten die Eltern ein Konzept für die Erziehungspraxis der Initiative. Auf Basis sozialistischer und psychoanalytischer Erkenntnisse legten sie Werte, Normen und Verhaltensweisen fest, die die Kinder verinnerlichen sollten (Giselastraße 1969/II): Oberstes Ziel war es, die Kinder frei von allen repressiven Einflüssen im Kollektiv aufwachsen zu lassen. Im Kollektiv sollten sie lernen, Konflikte mit anderen Kindern eigenverantwortlich auszutragen, sich jedoch gegenüber der Kindergruppe gleichzeitig solidarisch zu verhalten. Die Kinder sollten ihren eigenen Willen entwickeln, sich ihrer individuellen Bedürfnisse bewusst werden und diese in der Gruppe befriedigen. Die Eltern wollten ihre Kinder befähigen, gesellschaftliche Missstände selbst zu erkennen; sie sollten den Drang entwickeln, die bestehenden Zustände zu verändern. Der Schlüssel für eine befreite Gesellschaft lag für die Eltern in der „größtmöglichen Triebbefriedigung“: „Wir gehen aus von der Erkenntnis der Psychoanalyse, daß die Ursache für die Entstehung des autoritären Charakters in der Unterdrückung der kindlichen Sexualität und aller damit zusammenhängender Bedürfnisse (z.B. Bewegungsdrang) zu sehen ist“ (Giselastraße 1969/Ia). Dass die Kinder im großen Garten toben durften, war somit auch eine gesellschaftspolitisch motivierte Überlegung.

3.3.4.2 Die 70er Jahre

Seit 1970 betreuten in der Münchner Initiative fünf Erzieherinnen und eine Leiterin insgesamt 50 Kinder, die in drei, nach Alter gestuften Gruppen aufgeteilt waren (Fischer-Ritzenhoff 1976/VI). Die Gruppen bestanden zu gleichen Teilen aus Jungen und Mädchen – ein Grundsatz, der über 30 Jahre Gültigkeit behielt. Bevor ein Kind aufgenommen wurde, musste es eine zweimonatige Probezeit absolvieren und seine Eltern mussten nachweisen, dass sie den Elterndienst erbringen konnten. In den Jahren 1970 und 1971 versuchten die Eltern – im Einklang mit der damaligen politischen Diskussion – möglichst viele Arbeiterkinder zu integrieren (Giselastraße 1970/IV). Doch diesem Anspruch wurde der Kindergarten nur äußerst selten gerecht: Von 1968 bis 1969 gab es kein einziges Kind aus einer Arbeiterfamilie (Solms/Gorkow 2000). In den Jahren darauf

wurden immer wieder „Alibi-Proletarier“ aufgenommen, wie es ein Vater im Interview ausdrückte (T01).

Die Erzieherinnen der Initiative hatten sich zu einem Bezugspersonen-Kollektiv⁸ zusammengeschlossen, das mit den Bezugspersonen der anderen Münchner Kinderläden in regem Kontakt stand. Ergebnis der konzeptionellen Diskussionen war im Juli 1971 eine Betriebsordnung, die das Miteinander von Eltern, Kindern und Erziehern regeln sollte. Mit diesem Papier rissen die Erzieher die konzeptionelle Arbeit an sich und nahmen damit den Eltern faktisch das pädagogische Heft aus den Händen: „Das Bezugspersonenkollektiv (BpK) versteht sich als eine Initiativgruppe, die die theoretischen Bedingungen für die Sozialisation im Spätkapitalismus erarbeitet und auf ihre Praxis hin reflektiert mit der Perspektive einer Mitarbeit der interessierten Eltern. (...) Daher legt das BpK eine Betriebsordnung vor als Voraussetzung für eine bessere Arbeit mit den Kindern“ (Giselastraße 1971/IVa). Die Betriebsordnung, die unter anderem Elternmitarbeit, Aufnahmekriterien und Hol- und Bringzeiten regelte, wurde von den Eltern kontrovers diskutiert. Denn diese wollten sich nicht das Recht nehmen lassen, über Theorie und Praxis zu der Erziehung ihrer Kinder bestimmen. Doch als die Erzieherinnen den Kinderladen bestreikten, gaben die Eltern klein bei.

Im Jahre 1972 revidierten Eltern und Erzieher ihre Vorstellung von Antiautoritärer Erziehung: „Die (Anm.: antiautoritären) Postulate scheitern an der Realität. Die Praxis zeigt täglich das Versagen dieser Ansprüche. Beispiel: Stärke wird trotz aller antiautoritärer Behauptungen als Durchsetzungsmöglichkeit erfahren“ (Solms/Gorkow 2000). Aus diesem Grunde versuchten Eltern und Erzieher, ein neues Erziehungskonzept zu formulieren, das jedoch aus dem Diskussionsstadium nicht herauskam (Solms/Gorkow 2000). Zur gleichen Zeit legte eine Mutter in einem Brief, der vermutlich an eine Mitarbeiterin des AstA der Universität gerichtet war, stellvertretend für die Eltern ein pädagogisches Credo ab, das eng mit dem Abgesang auf die Antiautoritäre Erziehung verknüpft war: „Wir können nicht auf das Entstehen eines archaischen Kommunismus in der Kindergruppe vertrauen“ (Daiber, 1972/IV b).

Im gleichen Brief beschreibt sie die neuen Ziele der Elterngruppe, die anstelle der bisherigen psychoanalytisch-politischen Ausrichtung die pädagogische Arbeit in den Mittelpunkt rückte: „Mit dem Auseinanderbröckeln der Studentenbewegung (als tragender politischer

⁸ In den Kinderläden wurden Erzieher als Bezugspersonen bezeichnet
Die besseren Eltern

Zusammenhang) die ernüchternde Erkenntnis, dass Sozialisation kein primärer Ansatz für politische Arbeit ist, weil hier zwar die gesellschaftlichen Normen in den einzelnen Individuen verankert werden, eine antiautoritäre Erziehung jedoch genauso in einem gesellschaftlichen Zusammenhang steht und nicht eine Vorwegnahme irgendwelcher utopischer Gesellschaftsträume sein kann. Wir haben also versucht, diese antiautoritären Impulse zu modifizieren in unserer Erziehungspraxis. Wir müssen die Entwicklungsprozesse der Kinder steuern (...), wir müssen versuchen, den Kindern Frustrationstoleranz und Realitätskontrolle zu vermitteln (d.h. Daß sie Zwänge aushalten können, ohne sich bewusstlos anzupassen, aber auch – dies verdeutlicht der mißlungene radikal-antiautoritäre Ansatz – dass [sic] sie in der Lage sind, auf diese Zwänge rational zu reagieren)“ (Daiber 1972/IV b).

1974 stellten die Erzieherinnen eine neue Betriebsordnung auf, die den Alltag der Kinder und die internen Prozesse besser regeln sollte. Darin wurden Hol- und Bringzeiten, die Elternmitarbeit und die Aufgaben der Bezugspersonen neu festgelegt (Universitätskindergarten 1974/Va). Der Betriebsordnung lag ein Dokument bei, das mit rhetorischen der Frage begann: „Arme Unikita, was ist aus dir geworden?“ (Giselastraße 1974/IVc). Aus diesem Dokument geht hervor, dass sich die Initiative noch immer im Schlingerkurs befand und in der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieher keine gemeinsame Linie gefunden hatte. 1976 wurden deshalb die Kompetenzen des bestehenden Erziehungsrates dahingehend erweitert, dass er nun bei Problemen zwischen Eltern und Erziehern vermitteln und beraten sollte (Solms/Gorkow 2000).

Das Jahr 1978 wurde zum wichtigen Einschnitt in der konzeptionellen Arbeit: Nach diversen Krisen übernahm die Erzieherin Ute Lammer die Leitung der Initiative und mit ihr brach eine neue Ära an. Zusammen mit dem Team verfasste die neue Leiterin ein Konzept, das sowohl organisatorische Fragen regelte als auch pädagogische Prinzipien definierte. „Als ich hierher kam, war das schon eher alles Laissez-faire. Deshalb haben wir ein neues Konzept gemacht. Mehr Grenzen, mehr Struktur“ (Lammer im Interview vom Juni 2003). Als primäres Ziel schrieb das sogenannte Bezugspersonenpapier fest, die Erziehung der Kinder sei frei von Repression zu halten. Deshalb sollten nur Kinder aufgenommen werden, deren Eltern auch zuhause einen liberalen bis antiautoritären Erziehungsstil pflegten.

Weit stärker noch als der programmatische Brief aus dem Jahre 1972 (Daiber 1972/IVb) formulierte das Bezugspersonenpapier den Bruch mit

wesentlichen Prinzipien der Antiautoritären Erziehung: „(...) resultiert für uns die Notwendigkeit, überhaupt Beschäftigung durchzuführen. Kinder lernen nicht nur aus sich selbst, sondern brauchen dazu die Hilfestellung der Erwachsenen, im Kindergarten eben die der Bezugspersonen“ (Giselastraße 1978/VIII). Das Bezugspersonenpapier wies den Erziehern unter anderem die Aufgabe zu, die Kinder beim Spielen anzuleiten und ihnen mithilfe von Rollenspielen die Bewältigung von Konflikten beizubringen. Die Abkehr von den beiden Kinderladen-Prinzipien „Selbstregulation“ und „Selbstwirksamkeit“ war damit vollzogen.

Die Tagesstruktur, die das Bezugspersonenpapier festschrieb, war wesentlicher stärker rhythmisiert als jemals zuvor:

9.00-9.30	Eintrudeln der Kinder
9.00-10.00	Freispiel (gruppenübergreifend)
10.00-11.30	Vorschule/Beschäftigung
11.30-12.00	Vorbereitung des Mittagessens
12.00-12.30	Mittagessen
12.30-12.45	Vorlesen
12.45-14.00	Freispiel (gruppenübergreifend)
14.00-15.00	Aktivität der Gruppe
15.00-15.15	Aufräumen
15.15	Brotzeit
16.00	Abholen

(Giselatraße 1978/VIII)

Bei einem Teil der Eltern stieß das Bezugspersonenpapier auf heftigen Widerstand: Das Papier sei diktatorisch, mache die Initiative zur elternfeindlichen Zone, führe die Kinder in die Welt der Spießer ein und erziehe sie zur Stechuhrpünktlichkeit, lauteten die Vorwürfe (Fischer-Ritzenhoff 1978/IX). Doch die neue Leiterin blieb bei ihrer Linie und konnte damit im Laufe der Zeit das Gros der Eltern überzeugen. Im Zuge der konzeptionellen Neuorientierung wurde auch die räumliche Gliederung der Baracke angepasst: Neben den Gruppenräumen wurde eine Spielzone eingerichtet, die für alle Kinder zugänglich und mit Büchern, Spielzeug, Malsachen und Matratzen ausgestattet war. Stärker als zuvor achteten die Erzieher nun auf Ordnung – das Umfeld sollte ästhetisch sein, damit die Kinder lernten, ihren Kindergarten wertzuschätzen (Giselatraße 1978/VIII).

3.3.4.3 Die 80er Jahre

Im Laufe der 80er Jahre etablierte und bewährte sich das „Kinderplenum“, das mit dem Bezugspersonenpapier von 1978 eingeführt worden war: „Wir finden es wichtig, dass die Kinder über ihre eigenen Belange reden und

auch Verhaltensweisen von Bezugspersonen, Eltern sowie anderen Kindern in Frage stellen können, die möglicherweise aufgrund des Kinderplenums geändert werden“ (Giselatraße 1978/VIII). Dieser demokratische Ansatz prägte die pädagogische Grundhaltung der 80er Jahre, die sich auch in den Erziehungszielen des Kindergartens widerspiegelte: Die Kinder sollten lernen, ihre eigenen Interessen zu erkennen und vor anderen zu vertreten. Das setzte ein gewisses Maß an Kritik- und Kompromissfähigkeit voraus, das sie in der Initiative erwerben sollten. Die Einrichtung eines regulären Frühdienstes ermöglichte es den Eltern, ihre Kinder von 8 bis 17 Uhr in der Initiative betreuen zu lassen.

3.3.4.4 Die 90er Jahre bis 2004

Die Initiative war auf 70 Kinder in fünf Gruppen mit je zwei Erziehern angewachsen. Die Gruppengröße lag im Schnitt bei 14 Kindern. Dem wurden die Räume nach dem Motto „Nicht Schönheit zählt, sondern Funktionalität“ angepasst: Man erweiterte die Spielzone um Kuschelecke, Maltisch, Verkleidungsecke, Podest, Rhythmikraum und Turnraum. Während des Freispiels durften sich die Kinder in allen Räumen aufhalten; für die Arbeitsphasen zogen sich die Gruppen in ihren Gruppenraum zurück. Das Raumkonzept war offen: „Die Kinder haben die Möglichkeit, die Funktion der Räume zu verändern. Wir gehen davon aus und unterstützen dies, indem wir mobile Gegenstände (...) zur Verfügung stellen und uns bewusst sind, dass der Funktions- und Ordnungssinn von Erwachsenen nicht dem von Kindern entspricht (Universitätskindergarten 1998/XV VIII, 14). Eine zentrale Rolle spielte der Garten, der ebenfalls in unterschiedliche Bereiche gegliedert war. Hier durften die Kinder toben, bauen, sich verstecken oder die Natur beobachten – aber auch ihre Geschicklichkeit beim Klettern erproben.

1998 fassten Eltern und Erzieher ihre erzieherischen Grundsätze in einem pädagogischen Rahmenkonzept zusammen, das bis heute gültig ist (Universitätskindergarten 1998/XV VIII). Im Zentrum des Konzepts stehen die Entwicklungsbedürfnisse des Kindes und seine Befindlichkeit. Als oberstes Prinzip ist festgeschrieben, Kinder so zu akzeptieren wie sie sind. Die Kinder sollen lernen, sich von anderen Kindern, aber auch von Erwachsenen abzugrenzen. Die Kinder haben das Recht, sich mit anderen Kindern und Erwachsenen Streitbar auseinanderzusetzen. Jedem Kind wird darüber hinaus ein Recht auf sein eigenes Tempo zugebilligt; es soll darin durch unterschiedliche Erfahrungsanreize unterstützt werden. Die Solidarität innerhalb der Gruppe spielt eine zentrale Rolle, deshalb ist es Aufgabe der Erzieher, soziale Kontakte unter den Kindern zu fördern.

Das Recht auf Beziehung, das als zentrales Element für die Entwicklung der Kinder gesehen wird, schließt ein, dass sich Erwachsene und Bezugspersonen zuverlässig an Absprachen mit den Kindern halten. Die Eltern haben sich am Leben der Initiative zu beteiligen; sie müssen beispielsweise die Räume kindgerecht gestalten und in Ordnung halten, damit immer wieder neues Spiel entstehen kann. Im Sinne einer altersgerechten Entwicklung dürfen sich die Kinder im Rahmen ihrer Fähigkeiten aufhalten wo sie wollten – also auch alleine im Garten. Auf diese Weise sollen sie lernen, mit Gefahren umzugehen (Universitätskindergarten 1998/XVVIII, 9).

Die Initiative sieht es als ihre Aufgabe an, Kinder individuell zu fördern – und zwar auf persönlicher, sozialer und fachlicher Ebene. Deshalb haben die Kinder regelrechte Wochenstundenpläne (Universitätskindergarten 1998/XVVIII, 16): Montags steht Rhythmik auf dem Programm, dienstags finden Exkursionen statt, mittwochs wird geturnt und so fort. Dahinter stehen konkrete Förderziele: Rhythmische Erziehung soll den Kindern beispielsweise vermitteln, dass sich ihr Körper entwickelt und verändert. Die Kinder sollen lernen, mit dem anderen Geschlecht partnerschaftlich umzugehen. Gesellschaftliche Werte wie Toleranz, Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft werden anhand von Themen wie Umwelt oder „fremde Kulturen“ vermittelt. Darüber hinaus sollen die Kinder lernen, den Alltag selbständig zu bewältigen und Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, die ihnen den Schulstart erleichtern. Den Eltern ist es außerdem wichtig, dass ihre Kinder Umgangsformen lernen – und deren Sinn auch verstehen (1998/XVVIII, 11ff.).

3.3.5 Elternmitarbeit

3.3.5.1 Gründerzeit und 70er Jahre

Die höchsten Anforderungen an die Mitarbeit in der Initiative stellten die Eltern der ersten Generation, die ihre Kinder ab 1969 in der Baracke hüteten. Eltern, die in die Initiative aufgenommen werden wollten, wurden Grundkenntnisse in der Psychoanalyse und Mitarbeit am politischen Kampf abverlangt. Das Bekenntnis zur sozialistischen Erziehung wurde ebenso vorausgesetzt wie das Engagement im Elternkollektiv. Das hieß zum einen, die Eltern mussten regelmäßig putzen und Kinder hüten. Zum anderen bedeutete es, dass sich die Eltern an der Erziehungsdiskussion beteiligen sollten. Insbesondere bei der theoretischen Aufarbeitung von Konflikten unter den Kindern mussten sie gemeinsam mit den anderen Eltern über die Ursachen reflektieren. Das Ziel der Eltern war, praktische Handlungsanweisungen zu erarbeiten, die auch Modellcharakter für **Die besseren Eltern**

andere Kinderläden haben konnten (Giselastraße 1969/I; Giselastraße 1969/IIa; Giselastraße 1969/II).

Die Gründer-Eltern wollten möglichst schnell den provisorischen Charakter der Anfangszeit ablegen und ihr Erziehungsmodell bundesweit etablieren. Doch schon im ersten Jahr nach dem Einzug versandete die theoretische Arbeit. Die Beteiligung an den wöchentlichen Elternabenden und den Vollversammlungen wurde immer schwächer; viele Eltern betrachteten das Engagement für die Initiative als unverbindlich und verschleppen so die Arbeit im Plenum. Geplante Eltern-Schulungen, die Auswertung von Eltern-Biografien, Netzwerkarbeit mit anderen Kinderläden oder die Reflexion über den Stellenwert der Initiative innerhalb der sozialistischen Bewegung blieben dabei auf der Strecke (Giselastraße 1970/IV).

Zu den praktischen Aufgaben der Eltern gehörte es, das Gelände in Ordnung zu halten, die Baracke zu putzen und gegebenenfalls zu renovieren. Das warme Mittagessen bezog der Kindergarten von Anfang an aus der Uni-Mensa, so dass die Eltern nur für die Brotzeit der Kinder zu sorgen hatten. Kurz nach dem Bezug der Baracke stellten die Eltern Erzieherinnen ein, die sich um den Kindergarten-Alltag kümmern sollten. Doch wie die erste Betriebsordnung aus dem Jahre 1971 zeigt, hatten die Erzieherinnen schon bald die pädagogische und organisatorische Richtlinienkompetenz übernommen. Von da an entschieden die Erzieherinnen, welche Eltern und Kinder in die Initiative aufgenommen wurden; sie übernahmen federführend die theoretische Arbeit und bestimmten, wie viel die Eltern mitarbeiten mussten (Giselastraße 1971/IVa). Die Elternmitarbeit wurde zum Dauerbrenner – immer wieder gerieten Eltern und Erzieher bei dem Thema aneinander. Im Jahre 1974 wurden daraus Konsequenzen gezogen und Bußgelder eingeführt: Eltern, die ihre Dienste nicht ableisteten, mussten als Sanktion 10 DM bezahlen (Universitätskindergarten 1974/Va).

Aus einem Protokoll aus dem Jahr 1977 geht hervor, dass die Initiative seit 1973 einen Erziehungsrat hatte, der den Verein offiziell leiten und die Arbeit im Kindergarten kritisch begleiten sollte. Diesem Rat gehörten eine Bezugsperson, ein Elternvertreter pro Kindergruppe und eine weitere Person an, die der Rat frei bestimmen durfte. Zu den Aufgaben des Erziehungsrats gehörte es, den laufenden Betrieb zu kontrollieren. Er hatte den Haushaltsplan zu erarbeiten und Organisations-, Personal- und Finanzfragen zu klären. Darüber hinaus sollte er sich an der Erarbeitung und Fortschreibung des Erziehungskonzeptes beteiligen. Der Mitgliederversammlung hatte er eine kritische Analyse der geleisteten

Arbeit vorzulegen (Universitätskindertagesstätte 1977/VII). Das Protokoll legt allerdings den Schluss nahe, dass der Erziehungsrat seine Funktionen nie richtig wahrgenommen hat (Universitätskindertagesstätte 1977/VII). Erst ein heftiger Kompetenzstreit zwischen Eltern und Erziehern weckte den Rat aus seinem Dornröschenschlaf. Daraufhin erweiterten die Eltern die Kompetenzen des Rates um den einer „Schlichtungsinstanz“ (Universitätskindertagesstätte 1977/VII).

Das sogenannte Bezugspersonenpapier aus dem Jahre 1978 definierte die Elternmitarbeit in Teilen neu: Vor ihrer Aufnahme in die Gruppe mussten Eltern nun ihre Offenheit unter Beweis stellen, in dem sie einen Fragebogen zur Biografie ihrer Kinder ausfüllten. Über ihre Mitarbeit in der Initiative sollten sie klare Vorstellungen haben. Vor der Aufnahme mussten sie an sechs Elternabenden teilnehmen und damit ihre Bereitschaft demonstrieren, ihr Erziehungsverhalten kritisch zu reflektieren. Auf den Elternabenden wurde erwartet, dass die Eltern über ihre Familiensituation und die Entwicklung ihrer Kinder berichteten. Dabei spielten Themen wie Umgang mit Strafe, Sauberkeitserziehung und Sexualaufklärung in der Familie eine wichtige Rolle.

3.3.5.2 Die 80er Jahre

Die 80er Jahre waren von finanziellen Problemen geprägt, die durch steigende Personalkosten entstanden (Giselastraße 1980/XVa): Immer wieder mussten sich die Eltern mit Spendenaufrufen an die Öffentlichkeit wenden. Konzeptionell können die 80er jedoch als Phase der Konsolidierung betrachtet werden: 1981 beehrten die übriggebliebenen Eltern des sozialistischen Flügels zwar noch ein letztes Mal auf, sie forderten eine Rückbesinnung auf die Werte der Gründerzeit. Doch der Versuch versandete und die Kritik an der Kindergartenkonzeption ebte ab.

Elternmitarbeit war selbstverständlich: Die Eltern putzten die Räume der Initiative selbst und hielten das Gelände in Ordnung. Um den Gemeinschaftsgeist zu stärken und neu hinzugekommene Eltern in die Gruppe zu integrieren, renovierten „alte“ und „neue“ Eltern in den Sommerpausen gemeinsam die Baracke. Kochdienste entfielen, da das Mittagessen nach wie vor geliefert wurde. Allerdings stiegen die Eltern im Zuge des erstarkenden ökologischen Bewusstseins auf einen Catering-Service um, der mit biologisch erzeugten Zutaten kochte.

Ab Mitte der 80er Jahre fanden Elternabende nur noch alle zwei Wochen statt. Zweimal jährlich trafen sich alle Eltern zur Vollversammlung, dem

Plenum, um Probleme zu besprechen, die die gesamte Initiative betrafen. An den Freitagnachmittagen hüteten die Eltern die Kinder, damit die Bezugspersonen ihre Teambesprechung abhalten konnten (Degenhardt 1989/XI). Die Bezugspersonen stellten die Kindergruppen in Eigenregie zusammen und führten alle Gespräche mit neu aufzunehmenden Eltern und Kindern. Die Initiative arbeitete altershomogen; das heißt, im Sommer verließen die ältesten Kinder die Einrichtung, um eingeschult zu werden. Erst im Herbst wurden dann wieder Kinder aufgenommen und eine neue Gruppe mit Dreijährigen eingerichtet (Degenhardt 1989/XI).

3.3.5.3 Die 90er Jahre bis 2004

Anfang der 90er Jahren waren praktische Elterndienste wichtiger denn je, denn es fehlte das Geld, um das defekte Dach der Baracke zu reparieren. Angesichts der angespannten Finanzlage waren die Eltern gezwungen, auf ihre ureigenste Ressource zurückzugreifen: ihre praktischen Fähigkeiten. Im Rahmen der Elterndienste konnte beispielsweise ein Elektriker neue Leitungen verlegen und der Initiative auf diese Weise viel Geld sparen helfen (Giselastraße 1997/XVIII). Durch intensive Elternmitarbeit und die Auflösung finanzieller Rücklagen konnte die Dachreparatur schließlich bewerkstelligt werden.

Trotz der gemeinsamen Anstrengungen, durch Elterndienste Geld zu sparen, schien damals vom einstigen Initiativgedanken nicht mehr viel übrig gewesen zu sein: Die Eltern nahmen nur noch sporadisch an Elternabenden teil und schafften 1993 den Putzdienst teilweise ab. Sie beauftragten eine Firma, die von nun an die Klos putzte (Giselastraße 1993/XVI). Die Kosten von monatlich 1.100 Mark wurden auf die Eltern umgelegt; diese mussten nur noch die Gruppenräume sauberhalten. Zwei Jahre später wurde der Arbeitsdienst der Eltern neu geregelt: Pro Jahr musste nun jedes Elternteil zwölf Arbeitsstunden ableisten. Wer eine Stunde versäumte, wurde mit einem Bußgeld von 30 Mark belegt (Lehmacher 1995/XV).

Ende der 90er Jahre stellten die Eltern eine Bürokräft ein, die sich um die Verwaltung kümmerte (Zimmermann 1999/XX). Zur gleichen Zeit wurden die Elterndienste neu organisiert; man teilte die anfallenden Arbeiten in Fachgebiete wie Gartenarbeit, Hausreparaturen, Instandhaltung der Spielgeräte, Personalwesen oder Sponsoring auf, für die jeweils einzelne Eltern verantwortlich waren. Damit sollte das Verantwortungsgefühl der Eltern für „ihre“ Einrichtung gesteigert und dem Initiativgedanken neues Leben eingehaucht werden. Im Protokoll wurde dieser Schritt folgendermaßen begründet: „Wir befinden uns nicht auf dem Weg zu **Die besseren Eltern**

einem Dienstleistungsbetrieb, sondern in Richtung Professionalität. So können wir wieder den ursprünglichen Gedanken des Uni-Kindergartens aufnehmen“ (Zimmermann 1999/XX).

3.4 Zusammenfassung

Die Initiativen in Stuttgart und München, beide ehemalige Kinderläden des Studentenwerks, haben in Struktur und Konzeption Gemeinsamkeiten, die sich als Grundmuster von Eltern-Kind-Initiativen durchgesetzt haben. Dazu gehören an erster Stelle kleine Gruppen mit maximal 15 Kindern. Anders als in konventionellen Kindergärten durften sich die Kinder frei auf dem Gelände und im Gebäude bewegen. Beide Initiativen boten Rhythmikgruppen an, die das musische Potential der Kinder fördern sollten. Elternarbeit war wesentlicher Bestandteil des erzieherischen Konzepts: Elternabende, Kinderhüten, Putzen und Koch- bzw. Brotzeitdienste waren in beiden Einrichtungen Usus.

Über die Jahre entwickelten sich jedoch die beiden Initiativen, die ursprünglich die gleiche ideologische Basis hatten, konzeptionell unterschiedlich. Zwischenzeitlich wurde die Stuttgarter Initiative allerdings geschlossen, während die Münchner Initiative bis dato besteht. Im Folgenden sollen die Strukturen betrachtet werden, die möglicherweise dazu geführt haben, dass die eine Gruppe weiterhin Bestand hat, die andere dagegen nicht. Bei der Betrachtung soll es jedoch nicht darum gehen, die Qualität der Initiativen zu bewerten, sondern lediglich darum, Muster herauszuarbeiten, die sich für den Bestand einer Initiative als günstiger oder ungünstiger erwiesen haben.

Die Eltern-Kind-Initiative in München war von Anfang an eine große Einrichtung zunächst drei und später fünf Kindergruppen. Die Stuttgarter Initiative war dagegen von jeher eine exklusive Gruppe mit durchgängig einer einzigen, in sich geschlossenen Kindergruppe. Daraus resultiert, dass die Stuttgarter Gruppe altersgemischt war, während in München altershomogene Gruppen gebildet wurden, die bis zum Schuleintritt zusammen blieben. Einer der Gründe, die zum langfristigen Bestand der Münchner Einrichtung beigetragen haben könnte, ist die schiere Größe: 70 Plätze wären für die Stadt München im Hinblick auf die Bedarfsdeckung an Kindergartenplätzen nicht ohne weiteres zu ersetzen gewesen.

Die Größe einer Initiative bedingt die Anzahl der Erzieher: Das Erzieher-Team in München war größer und wechselte häufiger als das der Stuttgarter Initiative, in der das Erzieher-Duo über 25 Jahre konstant blieb. Beide Initiativen hatten über einen langen Zeitraum eine konstante

Leitung. Das legt den Schluss nahe, dass Kontinuität in der Leitung sich günstig auf die Entwicklung einer Einrichtung auswirken kann; Team-Beziehungen, die über lange Jahre konstant sind, sich dagegen lähmend auswirken können. Vielleicht ist eine gewisse Fluktuation im Erzieher-Team nötig, um eine Einrichtung durch den frischen, noch unverstellten Blickwinkel neuer Erzieher beweglich zu halten.

Aus der oben beschriebenen Konstellation resultiert ein wichtiger Unterschied zwischen München und Stuttgart: Die Münchner stellten bald fest, dass ihre Kinderladen-Idee keinen Bestand haben würde, wenn sie das Konzept nicht schriftlich niedergelegten und fortschrieben. In München wurde das schriftliche Konzept genutzt, um auf die pädagogischen Besonderheiten aufmerksam zu machen und Kritiker der Initiative in die Schranken zu weisen. Das schriftliche Konzept bot neuen Eltern Entscheidungshilfe und Sicherheit zugleich: Die Eltern wussten, worauf sie sich einließen und konnten sich bewusst dafür oder dagegen entscheiden. In Stuttgart wurde indes versäumt, das Konzept schriftlich festzuhalten und damit einer breiten Öffentlichkeit verständlich zu machen. Die rein mündliche Überlieferung der Gründeridee und deren Modifizierung könnte sich ungünstig auf den Bestand der Initiative ausgewirkt haben.

Auch im Alltag der Initiativen gibt es bedeutsame Unterschiede. Die Stuttgarter Initiative orientierte sich wesentlich länger an der antiautoritären Idee und den Grundsätzen der Kinderladen-Pädagogik als in München. Das drückte sich zum Beispiel in der Tagesstruktur aus: Gab es in München bald geregelte Spiel-, Ruhe- und Essenszeiten, wurde in Stuttgart der Tag lediglich durch die Mahlzeiten rhythmisiert, die aber auch nicht immer um die gleiche Uhrzeit stattfanden. Damit blieb die Stuttgarter Initiative ein Exot unter den Eltern-Kind-Initiativen, während die Münchner dem Trend der bundesweiten Entwicklung folgten.

Des weiteren unterscheiden sich die beiden Initiativen eklatant in der Elternmitarbeit: In Stuttgart kochten die Eltern das Essen für ihre Kinder selbst. Das kostete zwar viel Zeit, war aber von den Eltern so gewollt und wichtiger Bestandteil des Konzepts. Beim Kochen bekamen die Eltern den Kindergartenalltag mit, was ihnen bei den Hütediensten zugute kam. Denn in Stuttgart hüteten die Eltern täglich zwei Stunden. In München dagegen waren die Eltern weit weniger eingespannt. Das Essen lieferte ein Catering-Unternehmen; die Eltern mussten lediglich die Brotzeit bringen. Anfangs hüteten sie die Kinder nur am Freitag Nachmittag; schließlich nur noch, wenn Erzieher wegen Krankheit ausfielen.

Die grundlegenden Unterschiede zwischen den Initiativen sind nachfolgend in einer Übersicht zusammengefasst:

München	Stuttgart
Altershomogene Gruppen	Altersheterogene Gruppen
Rhythmisierung des Tages	Wenig Rhythmisierung des Tages
Mehrere Kindergruppen	Eine Kindergruppe
Schriftliches Konzept	Kein schriftliches Konzept
Caterer bringt das Essen	Eltern kochen selbst
Eltern hüten nur bei Krankheit der Erzieher	Eltern hüten täglich zwei Stunden
Eltern leisten zwölf Arbeitsstunden pro Jahr	Eltern organisieren Reparaturen in Absprache
Konstante Kindergartenleitung (seit 1978); großes Erzieher-Team	Ein Leitungspaar seit 1978

4. Vorüberlegungen zur Generationsstudie

4.1 Vorbemerkung

In den vorausgegangenen Kapiteln wurde anhand einer allgemeinen Darstellung und zwei Einzelfallstudien gezeigt, wie sich Eltern-Kind-Initiativen im Laufe der aufeinander folgenden Elterngenerationen verändert haben. Die Eltern sind es, die die Entwicklungs- und Veränderungsprozesse vorantreiben. Dabei spielen persönlichen Erwartungen an Vorschulerziehung eine entscheidende Rolle. Diese Erwartungen sind eng an eigene Erziehungs- und Lebenserfahrungen geknüpft, die die Eltern im Laufe ihres Lebens gemacht haben. Der Wandel in den Initiativen spiegelt deshalb zeitversetzt auch den gesellschaftspolitischen Wandel wider – eben in Form der Erwartungen und Hoffnungen, die Eltern an die Vorschulerziehung ihrer Kinder haben. Wie die Eltern zu diesen Erwartungen kommen, soll im folgenden Kapitel betrachtet werden. Dabei wird den Fragen nachgegangen: Wie formieren sich Generationen? Wie verändert sich über die Generationen Werte und Lebenseinstellungen? Welchen Einfluss haben Politik und Gesellschaft auf das eigene Erziehungsverhalten?

4.2 Die geistigen Väter des Generationsbegriffs

Eine Grundvoraussetzung für jede menschliche Gesellschaft ist die Vermittlung von Normen, Kenntnissen und Fertigkeiten, die die ältere Generation an die jüngere weiter gibt. Auf diese Art und Weise kann die kulturelle, soziale und wirtschaftliche Kontinuität trotz der beschränkten Lebenszeit des Menschen auf Dauer erhalten werden (Höpflinger 1999, 8). Das Verhältnis der Generationen zueinander ist folglich ein zentrales Thema der Geistes- und Sozialwissenschaften. Im Folgenden soll der Generationsbegriff nach den Soziologen beziehungsweise Philosophen Schleiermacher, Mannheim und Fogt bestimmt und auf die Untersuchungsgruppe angewendet werden.

Im 19. Jahrhundert entwickelte der Philosoph und Theologe Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher den Gedanken, eine Veränderung der Erziehung könne eine neue Gesellschaft schaffen (Winkler 1998, 115). Seine Vorlesung über Pädagogik aus dem Jahr 1826 hat den Grundstein gelegt für die Auseinandersetzung der Erziehungswissenschaft mit dem Generationszusammenhang: „Es muss also eine Theorie geben, die von dem Verhältnisse der älteren Generation zur jüngeren ausgehend sich die Frage stellt: Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der

Jüngeren? (...) Auf diese Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation, was der einen in Beziehung auf die andere obliegt, bauen wir alles, was in das Gebiet dieser Theorie fällt“ (Schleiermacher 1826 In: Winkler 1998, 119). Bei Schleiermacher hatte die intergenerative Erziehung also einen gesellschaftlichen Auftrag: Erfahrung und angesammeltes Wissen sollte im Dienste der Menschheit weitergegeben werden (Ecarius 1998, 42).

Darauf aufbauend hat Karl Mannheim im Rahmen seiner Wissenssoziologie einen prägenden und auch auf andere Wissenschaften ausstrahlenden „Generationen“-Begriff erarbeitet, der der Generation durch gemeinsame „Generationserlebnisse“ charakterisiert. Prägende Ereignisse in Kindheit und Jugend können nach Mannheim Einfluss auf ganze Geburtsjahrgänge haben. Der Wissenssoziologe hat die zentralen Thesen seines historisch-gesellschaftlichen Generationsbegriffes im 1928 erschienenen Aufsatz „Das Problem der Generation“ zusammengefasst. Darin stellt er positivistische und romantisch-historische Positionen des Generationsdiskurses gegenüber. Das romantisch-historische Generationenkonzept Diltheys fußt auf der Vorstellung, dass sich Generationen aufgrund politischer und gesellschaftlicher Ereignisse formieren. Dabei spielt das Jugendalter eine zentrale Rolle. Comte dagegen erfasst den Generationenbegriff nach positivistischer Manier mit quantitativen Methoden: Er versuchte nachzuweisen, dass sich mit dem Generationswechsel alle 30 Jahre auch eine gesellschaftliche Veränderung vollzieht.

Mannheim zieht noch eine weitere Quelle heran, um das formale Gerüst seiner Generationentheorie zu beschreiben (Mannheim 1964 [1928], 517), nämlich die Theorie der „Ungleichzeitigkeit der Gleichzeitigkeit“ des Kunsthistorikers Wilhelm Pinders: „Jeder lebt mit Gleichaltrigen und Verschiedenaltigen in einer Fülle von gleichzeitigen Möglichkeiten. Für jeden ist die gleiche Zeit eine andere Zeit, nämlich ein anderes Zeitalter seiner selbst, das er nur mit Gleichaltrigen teilt“ (Pinder 1926, 21). Als Quintessenz fasst Mannheim das Generationsphänomen schließlich in folgende Begriffe: Generationslagerung, Generationszusammenhang und Generationseinheit.

Die Zugehörigkeit zu einem Geburtsjahrgang ist gleichbedeutend mit der Mannheim'schen „Generationslagerung“. Folglich ist die Generationslagerung die Voraussetzung für die ungefähr gleiche historische Lebensgemeinschaft, die Generationszusammenhang und Generationseinheit bedingt. Man denke dabei an Jugendliche, die unter gleichen

gesellschaftlichen und historischen Bedingungen aufwachsen wie zum Beispiel in Kriegs- oder Nachkriegszeiten. Sie sind verbunden durch Denkweisen, Gefühlswelten und Verhaltensstrukturen, die in der Regel den Unterschied zu anderen Generationen ausmachen. Beispiele dafür sind Musikgeschmack, Erziehungsvorstellungen oder auch der Umgang mit Essen und Konsumgütern: Jugendliche aus einer Kriegsgeneration versus Jugendliche, die im Wohlstand aufgewachsen sind. Die Lagerung stellt also die objektiven Bedingungen dar, die die Lebenschancen der ungefähr Gleichaltrigen festlegen (Becker 1997).

Ein „Generationszusammenhang“ ist nach Mannheim, „ein Miteinander von Individuen, in dem man zwar auch durch etwas verbunden ist; aber aus dieser Verbundenheit ergibt sich zunächst noch keine konkrete Gruppe“ (Mannheim 1964 [1928], 525). Zur Erläuterung führt er die Klassenlage an, die sich aus einer gemeinsamen Lagerung ergibt, jedoch nur unter bestimmten sozialen Bedingungen zu Klassenbewusstsein führt. Ein Generationszusammenhang ist also eine Verbindung, die in der Teilhabe an den geistigen Strömungen der Zeit besteht.

Mit der „Generationseinheit“ sollen die gemeinsam und tendenziell interaktiv aufeinander bezogenen Orientierungs- und Handlungsmuster beschrieben werden (Höpflinger 1999, 10): Mannheim macht hier deutlich, dass sich innerhalb desselben Generationszusammenhanges mehrere polare Generationseinheiten bilden können: „Dieselbe Jugend, die an derselben historisch-aktuellen Problematik orientiert ist, lebt in einem ‚Generationenzusammenhang‘, diejenigen Gruppen, die innerhalb desselben Generationszusammenhanges in jeweils verschiedener Weise diese Erlebnisse verarbeiten, bilden jeweils verschiedene ‚Generationseinheiten‘ im Rahmen desselben ‚Generationszusammenhangs“ (Mannheim 1964 [1928], 544). Die Mitglieder der Generationseinheiten sind also eng miteinander verbunden, da sie die geistigen Strömungen der Zeit in ähnlicher Weise verarbeiten. Und: Sie weisen alle Merkmale einer Gruppe auf, die ähnlich sozialisiert wurde und somit relativ einheitliche Reaktionen auf bestimmte Ereignisse zeigt. Eltern, die einer der bereits beschriebenen Eltern-Kind-Initiativen angehörten, bilden im Sinne dieser Definition eine Generationseinheit, die im folgenden Kapitel in jeder Generationslagerung untersucht werden soll.

Das genealogische Moment in Mannheims Generationenkonzept hat der Wissenschaftler Helmut Fogt aktualisiert. Fogt betrachtet Generationen als soziale Konfigurationen, deren Angehörige in einer bestimmten Phase ihres Lebens durch dieselben zeitgeschichtlichen Umstände und

Erfahrungen geprägt wurden. In Anlehnung an das Generationen-Konzept Diltheys bezeichnet er die Jahre zwischen dem 17. und dem 25. Lebensjahr als Prägephase. Ausgehend von dieser Einteilung sollen die Eltern der Eltern-Kind-Initiativen in Generationslagen im Sinne Fogts zusammengefasst werden. Eine zeitgeschichtliche Einordnung erfolgt im folgenden Kapitel. In einem zweiten Schritt soll dargestellt werden, wie sich erlebte Zeitgeschichte auf die Erziehungsvorstellungen der Elterngenerationen auswirkt. Das Verhältnis zwischen Politik, Gesellschaft und Erziehung spielt, wie im folgenden Kapitel zu zeigen sein wird, auch für die Eltern der Eltern-Kind-Initiativen eine wichtige Rolle. Deshalb soll dieses Dreiecksverhältnis noch einmal explizit erläutert werden:

Das politische Interesse an Erziehung und das pädagogische Interesse an Gesellschaft (Thiersch 1981, 27) sind untrennbare Größen, die in einem komplexen Verhältnis zueinander stehen. Leicht berechenbare Wenn-dann-Relationen, die sich sowohl Politik als auch Pädagogik wünschen, existieren nicht. Die Schlüsselbegriffe für gesellschaftliches Lernen lauten deshalb: Partizipation, Antizipation und die Fähigkeit, sich eigene Erfahrungen am Horizont notwendiger Zukunftsaufgaben anzueignen (Thiersch 1981, 27). In der Beziehung Politik, Generation und Pädagogik dreht es sich letztlich immer um die Frage der Wertvorstellungen in einer Gesellschaft, die einem permanenten Wandel unterliegen. Wenn Hinweise auf Wertvorstellungen gefunden werden sollen, hat es sich in der Sozialwissenschaft als sinnvoll erwiesen, diese anhand von Erziehungsvorstellungen zu erfragen: „Der Verwendung von Erziehungszielen als Werte-Indikation liegt der Gedanke zugrunde, dass es sich hierbei um wesentliche, allgemein wünschenswerte, bei Kindern und Jugendlichen langfristig herauszubildende Eigenschaften handelt, die ihnen später als Erwachsene bei ihrer Lebensgestaltung dienlich sein können“ (Häder 1998, 1). Die Interpretation von Erziehungszielen – also auch Elternerwartungen an Erziehung – dienen folglich dazu, einen Beitrag zur Diskussion um die mentale Lage der Nation zu leisten (Häder 1998, 1).

4.3 Was Eltern bewegt: Zeitgeschichtliche Betrachtung der Generationen

4.3.1 Vorbemerkung

Um Erziehungsverhalten, Elternerwartungen und Erziehungsziele verstehen zu können, ist es essentiell, innere Leitsätze und biografische Details der Eltern in die gesellschaftliche Großwetterlage – oder nach Mannheim: in den Generationszusammenhang – einzuordnen. Die
Die besseren Eltern

folgende Betrachtung verquickt die Ansätze von Fogt und Mannheim: Die Eltern-Generationen der Kinderläden in München und Stuttgart wurden gemäß Generationslagerung (Geburtsjahrgang der Befragten) und Generationseinheit (Eltern, die von zeitgeschichtlichen Ereignissen gleichermaßen geprägt wurden) eingeteilt. Als Prägephase, aus der sich die jeweilige Generationseinheit der Eltern ergibt, wurde nach Fogt das Alter zwischen dem 17. und 25. Lebensjahr betrachtet. Aus diesen Kriterien ergaben sich vier Untersuchungsgruppen: Die erste Generation umfasst alle während des Zweiten Weltkriegs geborenen Eltern, die vom Krieg traumatisiert und vom Wiederaufbau geprägt wurden (Jahrgang 1937-1945). Die zweite Generation bildet die Gruppe der Nachkriegskinder (Jahrgang 1946-1954), die zur Zeit des Wiederaufbaus auf die Welt kamen und deren prägende Erlebnisse Kalter Krieg und Studentenbewegung waren. Die dritte Generation umfasst alle Befragten, die bereits in materieller Sicherheit aufwuchsen und deren Lebensthemen Ökologie und Friedenssicherung waren (Jahrgang 1955-1966). Zur vierten Generation, der wegen geringer zeitlicher Distanz zur Gegenwart nur mit aller Vorsicht ein Leitmotiv zugeordnet werden kann, gehören alle Befragten, die wieder um den Weltfrieden und ihre materielle Sicherheit bangen – wenn auch auf hohem Niveau (Jahrgang 1967-1983).

Die zeitgeschichtlichen Ereignisse, die den Generationszusammenhang der Eltern aus den einzelnen Generationslagerungen bilden und damit auch deren generationstypisches Erziehungsverhalten maßgeblich geprägt haben, soll im Folgenden durch jeweils ein kurzes Zeitkolorit verdeutlicht werden, dem ein aus Interviews montierter Zeitzeugenbericht vorangestellt ist.

4.3.2 Jahrgang 1937-1945: Kriegskinder

Allgemeine Betrachtung ihrer Jugendjahre 1958 bis 1966

„In meine erste Orange habe ich reingebissen, ohne sie zu schälen – der GI hat sich kaputt gelacht und immer nur ‚german way‘ gerufen. Das war 1950. Nach ein paar Jahren kannte ich dann auch Capri-Sonne und meine Mutter hat mit mir gewettet, ich würde es nicht schaffen ein Pfund Lyoner-Wurst auf einmal zu essen. Ich habe es natürlich geschafft – das war ja der Traum meiner Kriegskindheit: mich ein einziges Mal an Wurst satt essen zu können. Ich kannte bis dahin ja nur Schiebewurst. Wenn ich das Wort Wirtschaftswunder höre habe ich gleich den Geschmack von Capri-Sonne und Lyoner auf der Zunge...“ Wolfgang Waldner erinnert sich an seine Jugend in den 50er Jahren. Die Kriegsjahre hatte er als Kleinkind auf der Flucht erlebt. An seinen Vater, den Oberlehrer Heinrich Waldner,
Die besseren Eltern

hat er keine Erinnerungen mehr. Nur, dass dieser seiner Frau für die Flucht ein Bündel wichtiger Dokumente geschnürt hatte, die sie um Himmelswillen nicht zurücklassen durfte. Ob sein Vater tatsächlich in Buchenwald ermordet wurde, so wie es seine Mutter erzählte, hat Waldner nie herausgefunden. Auf der Flucht in den Westen soll ein GI ihn und seinen jüngeren Bruder mit Schnaps vor dem Erfrieren gerettet haben.

Waldners Mutter zog die beiden fern der Heimat Breslau in einem Provinzstädtchen in Bayern groß. Um die Familie ernähren zu können, wurde sie zur Edelnutte der Besatzer. Als Tochter aus gutem Hause hatte sie nie einen richtigen Beruf gelernt. Wolfgang Waldner bekommt heute noch Beklemmungen, wenn er an die Enge des neun Quadratmeter großen Raumes denkt, in dem er seine Kindheit verbrachte. Die Jugend im Internat war nicht besser: Getrennt von der Mutter musste er Latein pauken; den Sinn der Prügel, die ihm seine Lehrer für falsche Deklinationen verabreichten, verstand er nicht. „Meine Lehrer waren vom alten Schlag“, erinnert sich Waldner. Vom Bettensaal des Internats wechselte er in eine Zwei-Zimmer-Wohnung, die er wieder mit seiner Mutter teilte. Sein Bruder war längst von zuhause abgehauen und fuhr zur See. Waldner dagegen konnte sich lange nicht von seiner strengen und doch so hilflosen Mutter befreien; erst die Universität – genauer: die Studentenbewegung – katapultierte ihn hinaus in sein eigenes Leben.⁹

Eiserner Aufbauwille verhalf Deutschland nach dem Krieg wieder zu Wohlstand: Zwischen 1953 und 1960 stieg das Bruttosozialprodukt der Bundesrepublik um 61 Prozent. Es waren turbulente Jahre geprägt vom harten Kurs, den der damalige Bundeskanzler Konrad Adenauer fuhr: Er überwand die Widrigkeiten der Westintegration und holte 1955 die letzten Kriegsgefangenen aus der Sowjetunion nach Hause. Im gleichen Jahr wurde Deutschland in die Nato aufgenommen. 1956 führte Adenauers Regierung die allgemeine Wehrpflicht ein und verbot die Kommunistische Partei Deutschlands. Mit dem Parteiverbot kam es zu einer Welle von Verhaftungen, Strafverfahren und Berufsverboten. Außenpolitisch war die Zeit geprägt vom Wettrüsten zwischen Ost und West. Mit dem Bau der Berliner Mauer erreichte der „Kalte Krieg“ im Jahre 1961 seinen Höhepunkt – und wäre ein Jahr später in der sogenannten „Kuba Krise“ beinahe eskaliert. In Deutschland ging die Angst vor einem dritten Weltkrieg um. 1963 fand die konservative Kanzlerdemokratie Adenauers ihr Ende. Auf Druck des Koalitionspartners FDP trat Adenauer zugunsten

⁹ fiktiver Text

von Ludwig Erhard zurück. Dem Rücktritt ging die sogenannte „Spiegel-Affäre“ voraus, die eine innenpolitische Krise auslöste: Das Nachrichtenmagazin „Spiegel“ hatte den damaligen Verteidigungsminister Franz Josef Strauß (CSU) der Korruption bezichtigt. Daraufhin wurde der „Spiegel“-Herausgeber Rudolf Augstein unter dem Vorwurf eines „Abgrundes von Landesverrat“ (Adenauer) festgenommen. Die Affäre löste in der Öffentlichkeit die erste tiefe Vertrauenskrise gegenüber der Staatsgewalt aus (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 1981 / Bundeszentrale für politische Bildung 1988a).

Die sogenannte „Adenauer-Ära“ avancierte für die aufkeimende Studentenbewegung zum Inbegriff der Repression. 1961 wurde der Sozialistische Deutschen Studentenbund (SDS) von der SPD ausgeschlossen. Unter Führung von Rudi Dutschke und Dieter Kunzelmann radikalisierte sich der SDS zu einer rebellischen, linksintellektuellen Kampftruppe mit anarchistischen Zügen. In Seminaren, Diskussionszirkeln und politischen Debatten formulierten die Studenten ihre Kritik am bestehenden System und dessen mangelnder Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit. Anlässe bei denen die Studenten ihrem Unmut Luft machen konnten, fanden sich zuhauf: So beispielsweise als der Münchner Journalist Sigi Sommer wegen Kuppelei zu sechs Monaten Haft auf Bewährung verurteilt wurde – er hatte seine Wohnung einem befreundeten, unverheirateten Pärchen zur Verfügung gestellt. Die Empörung der Jugendlichen war groß, stammte der sogenannte Kuppelei-Paragraph, der den Geschlechtsverkehr zwischen Unverheirateten unter Strafe stellte, doch aus dem Jahre 1871. Demnach war es Eltern, Vermietern und Verwandten untersagt, unverheirateten Paaren Räumlichkeiten zur Verfügung stellen. Erst 1969 wurde der Kuppelei-Paragraph abgeschafft.

Die Eltern der Adenauer-Zeit erzogen ihre Kinder autoritär. Sie selbst stammten überwiegend aus „autoritären Befehlshaushalten“ (Ecarius 2002, 107), in denen Gehorsam, Religiosität und Autorität zu einem dichten Regelwerk der Unterordnung verwoben waren. Typische Erziehungsmethoden der Zeit waren Befehle, Prügelstrafe und die Erziehung mit Angst. Sätze wie: „Wenn du nicht brav bist, gehe ich weg und komme nie wieder“ klingen bis heute vielen „Kriegskindern“ in den Ohren. Die Erziehungsideale der 50er und 60er Jahre können mit den Schlagworten Pünktlichkeit, Strebsamkeit, Mithilfe, Anstand, Sauberkeit, Ehrlichkeit, Gehorsam und Christlichkeit zusammengefasst werden (Ecarius 2002, 117). Eltern wurden als Respektspersonen betrachtet.

Trotz aller Strenge war die Erziehung auch von Fürsorglichkeit geprägt: „Strenge und Fürsorge schließen sich nicht aus, sondern verbinden sich miteinander zu einem autoritären Erziehungsmuster“ (Ecarius 2002, 118).

Allerdings waren die Eltern der Kriegskinder gezwungen, ihr Denken mehrfach neu zu justieren, was zu teilweise widersprüchlichen Erziehungsvorstellungen führte: Während des Nationalsozialismus hatten sie ihre Kinder zu funktionierenden und hörigen Gliedern des Systems zu erziehen. Mit dem Demokratisierungsprozess der Gesellschaft, der nach dem Krieg einsetzte, mussten die Eltern ihren Kindern mehr Individualität zugestehen. Zumeist geschah dies jedoch unreflektiert und war eher den Nachkriegswirren und der langen Abwesenheit der Väter zu verdanken, die den Kindern große Freiheiten ermöglichten. Kinder und Jugendliche mussten mehr Verantwortung für die Familie übernehmen und beispielsweise bei der Suche nach Nahrungsmitteln (Pilzesammeln, Feldfrüchte klauben etc.) helfen. Durch diese Einbeziehung in den Erwachsenenalltag genossen sie ein hohes Maß an Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit. Gleichzeitig erlebte diese Generation, was wirkliche Not ist. Zu ihrem Selbstverständnis gehörten deshalb Sparsamkeit, Pflichtbewusstsein und ein großes Bedürfnis nach Sicherheit. Damit einher ging eine hohe, nahezu asketische Arbeitsmoral die auch Härte gegen sich selbst einschloss (Hennig 1999, 163).

4.3.3 Jahrgang 1946-1954: Rebellische Jugend

Allgemeine Betrachtung ihrer Jugendjahre 1967 bis 1975

Eine Gruppe von Kunststudenten enthüllt vor der Münchner Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) eine Statue, die der Comic-Figur „Franz Gans“ nachempfunden ist. Der Wortführer der Studenten, die alle Pickelhauben tragen, tauft in seiner Festrede die LMU in Franz-Gans-Universität um. Die Szene ist auf einem der Fotos festgehalten, die Kurt Knauer in seinem sorgfältig zusammengestellten APO-Archiv aufbewahrt, das die Geschichte der Studentenbewegung in Bildern dokumentiert. In seinem Ein-Zimmer-Appartement türmen sich Videos, Fotoalben und Archivschachteln. Knauer sitzt auf einem durchgesessenen Sofa und blättert in einem Ordner mit der Aufschrift „Uni-Kindergarten“. Plötzlich hält er inne und deutet auf ein Foto: „Da sieht man die Uni mit den Ponys davor. Das war das Franz Gans-Happening.... Die Eltern hatten Lampions dabei. Nach der Aktion auf dem Sophie-Scholl-Platz sind wir zur Baracke auf dem Gelände der Pädagogischen Fakultät in der Giselastraße rüber gezogen. Die Kleinen sind geritten. Das war genau am 10. Juli 1969. Da haben wir den Kindergarten in Besitz genommen... Da ist ja Uta! Sie war Die besseren Eltern

eine Frau der ersten Stunde – sie hat die Kinderladen-Idee in München mit dem Republikanischen Club angestoßen...“ Knauer blättert weiter: „Und da ist der Sternagel – der Asta-Vorsitzende. Das war ein toller Kämpfer! Mensch, der Fritz Teufel war ja auch da ... Es war den ganzen Tag ein Fest!“¹⁰

Im Jahre 1962 hatte der Studentenführer Tom Hayden mit dem sogenannten „Port Huron Statement“ das Manifest der US-amerikanischen Studentenproteste formuliert. Es folgte eine Welle von Demonstrationen gegen Atomwaffen, Diskriminierung der Schwarzen und neue Armut in der Überflussgesellschaft. 1968 schwappte die Protestwelle nach Deutschland herüber. Eine kleine, aber heftig agierende Zahl von Studenten erhob sich gegen die angestaubte Wertewelt ihrer Eltern und trat für eine neue Gesellschaftsordnung ein, die Antiautoritäre Erziehung und neue Formen des Zusammenlebens einschloss. „Die Hoffnung auf die Schaffung eines ‚neuen Menschen‘, die sich mit ihren Aufrufen zur Befreiung vom Kolonialismus (Fanon), zum Widerstand gegen den Imperialismus (Guevara) oder zur ‚Verweigerung‘ gegenüber einer repressiven Gesellschaft (Marcuse) verknüpfte, schuf einen Topos, der unterschiedlich gedeutet werden konnte, aber an eine gemeinsam geteilte Prämisse gebunden war: die Annahme, dass der ‚neue Mensch‘ in der Aktion entstehe, welche der sozialen Revolution vorausgehe“ (Gilcher-Holtey 2003, 46).

Die allgemeine Kritik am kapitalistischen System verband die Studenten weltweit. Der kleinste gemeinsame Nenner, mit dem sich das Unbehagen am Zustand der Welt ausdrücken ließ, waren die internationalen Proteste gegen den Krieg der Amerikaner in Vietnam. Doch trotz der Empörung über die Grausamkeit der amerikanischen Kriegsmaschinerie konnten die Studentenproteste in Deutschland ihre volle Wucht nur entfalten, weil sich genügend anderes Aggressionspotential angestaut hatte: Den Studenten missfiel das Schweigen der Eltern über ihre Rolle im Faschismus, sie waren erbost über die Rückkehr zu alten Herrschaftsroutinen an den Universitäten, sie lehnten die Notstandsgesetze ab und sie verachteten die immer stärker um sich greifende Kommerzialisierung des Lebens.

Im Jahr 1968 legten revoltierende Studenten ihre Krawatten ab. Sie ließen sich die Haare lang wachsen, kleideten sich leger und kreierten damit eine eigenständige Jugendmode. Das klangliche Fundament der Revolte lieferten Rockmusiker wie Jimi Hendrix, Jim Morrison, die Beatles oder die

¹⁰ fiktiver Text

Rolling Stones. Ihre Musik eröffnete den Jugendlichen eine neue Welt, denn zuvor hatten sie nur die heile Welt der Schlager von Heintje oder Conny Froboess im Ohr, die aus den elterlichen Küchenradios schwallte. Der Verszeile „I hope I die before I get old“ aus dem Song „My Generation“ (1964) der britischen Rockband „The Who“ drückt die Kompromisslosigkeit dieser aufbegehrenden Jugend aus und war zugleich ihr Lebensgefühl – zumindest für den Augenblick.

Die Klammer dieses jugendlichen Protestes bildete der Vietnamkrieg. Zum Inbegriff des Schreckens von Vietnam wurde ein Foto des AP-Korrespondenten Nick Ut: Es zeigt die neunjährige Kim Phúc aus dem Dorf Trang Bang, die sich nach einem Napalm-Angriff die brennenden Kleider vom Leib gerissen hatte und nackt und brüllend vor Schmerz und Todesangst mit hochgerissenen Armen flüchtete. Dieses Bild rüttelte eine Generation von Eltern wach, die sich und ihre Kinder vor Krieg und Unterdrückung bewahren wollten. Und ohne dass sie sich dessen zunächst bewusst waren, traten sie mit ihrem Protest auch eine Revolution in der Vorschulerziehung los: die Antiautoritäre Erziehung hielt Einzug in die Kinderstuben.

Die Generation „Rebellische Jugend“ wuchs in einer Zeit auf, in der sich die Bundesrepublik von der Mangelgesellschaft der Nachkriegszeit zur Konsumgesellschaft wandelte. Wachsender Wohlstand und Konsumgüter im Überfluss forderten und formten einen neuen, konsumfreudigen Menschentyp, der sich von den Verhaltensstandards der Nachkriegszeit abwandte (Hennig 1999, 163). Der unbedingte Glaube, dass Vorschriften ihre Berechtigung haben, und die Bereitschaft, Befehlen blind zu gehorchen, schwand zusehends in den Jahren, in denen die „Rebellische Jugend“ groß wurde. Die Eltern-Generation war jedoch in „autoritären Befehlshaushalten“ aufgewachsen und hatte entsprechende Erziehungsvorstellungen verinnerlicht. Das ergab ein Spannungsverhältnis zwischen Eltern und Kindern: Die Eltern forderten Respekt und Gehorsam ein. Eines ihrer erklärten Erziehungsziele war, den Kindern beizubringen, dass sie sich in die bestehende Ordnung einfügen müssten (Hondl 2003). Die Erziehung war geprägt von Unterordnung in eine Familienhierarchie. Doch die Kinder begannen diese Strukturen in Frage zu stellen und sich ihren Eltern zu widersetzen. Langsam weichten die Strukturen auf: Mehr und mehr verhandelten Kinder mit ihren Eltern und gestalteten kleine Lebensbereiche selbst (Ecarius 2002, 128 ff.). Die Prügelstrafe trat nach und nach in den Hintergrund – allerdings waren Ohrfeigen nach wie vor gebräuchlich.

4.3.4 Jahrgang 1955-1966: Latzhose und Friedenstaube

Allgemeine Betrachtung ihrer Jugendjahre 1976 bis 1987

„Klar hatte ich Merlin mit dabei auf der Anti-WAA-Demo in Wackersdorf“, erzählt Yvonne Perler, eine Mutter aus der Eltern-Kind-Initiative in Stuttgart. „Die Kinder wollten doch mit dabei sein. Merlin war damals gerade drei Jahre alt und ich war so richtig öko. Lila Latzhose, selbst gestrickte Schafwooll-Pullis, Vegetarierin und überall Buttons mit der Friedenstaube oder ‚Atomkraft – nein, danke!‘ drauf. Ich kann mich noch erinnern, dass wir auf dem Elternabend im Kindergarten nach dem Reaktorunglück in Tschernobyl eine ganze Nacht in der Baracke diskutiert haben, ob wir ab jetzt den Kindern nur noch Trockenmilch-Pulver geben sollen oder nicht. Ich glaube, wir haben uns dann dagegen entschieden. Immerhin haben wir alle Milchprodukte dann nur noch bei Demeter gekauft...“¹¹

Die 70er Jahre waren geprägt von den Terroranschlägen der Roten-Armee-Fraktion (RAF). Der Staat reagierte, indem er die Ausgaben zum Schutz der inneren Sicherheit erhöhte und ein neues Fahndungsverfahren etablierte – die sogenannte Rasterfahndung. Das verhinderte jedoch nicht, dass die RAF im Jahre 1977 gleich drei Repräsentanten des verhassten „Schweinesystems“ ermordete: den Generalbundesanwalt Siegfried Buback, den Dresdner-Bank-Vorstandschef Jürgen Ponto und den Arbeitgeber-Präsidenten Hanns Martin Schleyer. Das Geiseldrama um Schleyer versetzte Deutschland in einen Ausnahmezustand, der als „Deutscher Herbst“ in die Geschichte eingegangen ist und durch die Entführung des mit 86 Passagieren besetzten Lufthansa-Flugzeugs „Landshut“ noch verschärft wurde. Mit der Geiselnahme Schleyers und der Entführung der „Landshut“ sollten elf Terroristen der ersten Generation freigesetzt werden, darunter Gudrun Ensslin, Andreas Baader und Jan-Carl Raspe. Doch der Staat blieb hart: Die „Landshut“ wurde gestürmt und die Passagiere kamen frei. Ensslin, Baader und Raspe erhängten sich daraufhin in ihren Zellen. Aus Rache wurde Schleyer von seinen Entführern erschossen (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 1981).

Der „Deutsche Herbst“, dessen sichtbarster Ausdruck Straßensperren, Personenkontrollen und schwer bewaffnete Polizeitrupps waren, beeinflusste nachhaltig das gesellschaftliche Klima in der Bundesrepublik: Linke Kreise, die nach den Hintergründen des Terrorismus fragten, wurden als RAF-Sympathisanten diskreditiert; die rechte Springer-Presse

¹¹ fiktiver Text

machte Stimmung gegen linke Intellektuelle wie den Literatur-Nobelpreisträger Heinrich Böll. Auch jenseits der Terrorismus-Szene radikalisierte sich der jugendliche Protest mit neuen Protestformen wie zum Beispiel Hausbesetzungen. Die sogenannten Autonomen wollten durch die gewaltsame Inbesitznahme leerstehender Häuser einerseits auf den Mangel an erschwinglichen Wohnungen hinweisen. Andererseits setzten sie auf diese Weise auch die Idee der Kommunen-Bewegung fort, denn sie erprobten in den besetzten Gebäuden neue Formen des selbstbestimmten Zusammenlebens (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 1988b). Allerdings kam es oft zu gewalttätigen Auseinandersetzungen mit der Polizei, die ihren Höhepunkt im Jahre 1981 fanden: Bei einer Demonstration gegen die Räumung mehrerer besetzter Häuser starb der 18-jährige Hausbesetzer Klaus-Jürgen Rattay.

„Die Stimmung der Jugendlichen ist gedrückt“, heißt es in der Metastudie „50 Jahre Shell Jugendstudie“ über diese Zeit. Die Jugend war sorgenvoll geworden; die Angst vor Aufrüstung, Atomkraft und Umweltkatastrophen ging um. „99 Kriegsminister, Streichholz und Benzinkanister“, sang Pop-Teenie Nena 1982 und wurde damit zum Symbol dieser Generation. Umweltschutz avancierte zum Thema und polarisierte die Gesellschaft: 1977 waren bundesweit etwa 750 Gruppierungen im „Bundesverband Bürgerinitiativen Umweltschutz“ organisiert. Die Aktionen der Bürgerinitiativen richteten sich insbesondere gegen den Bau von Kernkraftwerken und die Arbeit von Chemie-Konzernen (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 1988b): „(...) die friedliche Nutzung der Kernenergie führt zu Auseinandersetzungen zwischen Staatsorganen und Anti-AKW-Aktivisten. Die Wiederaufbereitungsanlage bei Gorleben wird zum Symbol der Kernkraftgegner in Deutschland“ (Deutsche Shell-Aktiengesellschaft 2003a, 45). Die Zeit der Massendemonstrationen hatte begonnen.

Einen ersten Höhepunkt erreichte die Protestwelle mit dem sogenannten Nato-Doppelbeschluss von 1979, der einerseits der russischen Regierung Abrüstungsverhandlungen anbot, andererseits jedoch die Stationierung von Cruise Missiles und Pershing-II-Raketen in Westeuropa vorsah: Bundesweit demonstrierten etwa 1,4 Millionen Menschen. 1982 nahmen am ersten Ostermarsch seit 1970 in mehreren deutschen Städten insgesamt rund 400.000 Demonstranten teil. Es folgte der Nato-Gipfel, bei dem etwa 350.000 Demonstranten gegen die Aufrüstungspolitik protestierten. Ein Jahr später gab es bei den Demonstrationen gegen den Ausbau der Startbahn West am Frankfurter Flughafen Tote und Verletzte.

„Startbahn West“ wurde zum Symbol bürgerlichen Protests. Als im Jahr 1985 die Großdemonstrationen gegen die geplante atomare Wiederaufbereitungsanlage in Wackersdorf begannen, erließ die Regierung das sogenannte „Vermummungsverbot“ – Resultat der aufgeheizten Stimmung, die den Blick auf die Tatsache verstellte, dass das Gros der Demonstrationen friedlich verlief. Es entstand eine neue Demonstrationskultur: Sitzblockaden vor Raketenabwehrstellungen, „Rüstungssteuerverweigerung“, Kampagnen gegen Rüstungsexporte, „Fasten für den Frieden“ und Menschenketten kamen in Mode. Bekannt wurden die Proteste und gewaltfreien Sitzblockaden in Mutlangen, einem Standort von Pershing-II-Raketen.

Die Angst der Jugend war berechtigt. 1986 kam es im Atomkraftwerk Tschernobyl in der Ukraine zum Super-Gau. In der Nacht zum 26. April explodierte ein Reaktorblock und setzte mehrere Tonnen hochradioaktiven Materials frei. Die radioaktive Wolke erreichte Europa und regnete auch über Deutschland ab: „Die Reaktion auf Tschernobyl hat mich erschüttert“, erzählt Wolf von Fabek, Öko-Strom-Pionier und Geschäftsführer des Solarenergie-Fördervereins Deutschland. „Die Hilflosigkeit der Behörden und der Presse hat mich erschüttert. In der Zeitung wurde veröffentlicht, die Mütter sollten die Milch länger kochen, damit die Radioaktivität raus geht. Ich war damals bei der Bundeswehr und wusste, dass das nun wirklich Unsinn war.“

Angst vor der Zukunft war allgegenwärtig: „Manche flüchten sich in lebensverachtende Melancholie. Andere propagieren alternative Lebensentwürfe oder entwickeln Öko-Utopien. Und dritte gehen den einfachen Weg und tauchen in die Spaßgesellschaft ab“ (Deutsche Shell-Aktiengesellschaft 2003a, 63). Ihren Pessimismus übertünchte die Jugend mit greller, bunter und plakativer Kleidung: Netzhemden in Neonfarben, Karottenjeans, Norweger-Pullis, gestrickte Stulpen, Nieten-Jeans und Cowboystiefel prägten den Zeitgeschmack. Auf Gitarren, die mit Sticks übersät waren, wurden Songs von Bob Dylan, Hannes Wader oder Wolf Biermann geklampft; die Weinflasche kreiste und man erzählte sich seinen Traum, mit dem VW-Bus nach Irland zu fahren und Schafe zu züchten. Die politische und gesellschaftlich aktive Jugend verstand sich – anders als noch die so genannten 68er – nicht mehr als Kollektiv. Die Szene begann zu zersplittern. Neben der gemäßigten Öko-Szene gab es die so genannten Popper: Jugendliche, die mit bereits mit 16 Jahren eine Vespa fuhren, teure Diesel-Jeans mit bunten Hemden trugen und das Haar artig zum Seitenscheitel kämmten. Diese Minderheit hatte ein Pendant: den

Punk. All diese Gruppierungen bildeten in den frühen 80er Jahren Parallelgesellschaften.

In dieser Zeit war der Wandel von autoritären Erziehungsvorstellungen zu einer liberalen Erziehung vollzogen, die als kooperativer Individualismus bezeichnet werden kann: Die „Erziehung zur Selbständigkeit“ war das Credo der Zeit. Eltern betonten die Autonomie der Kinder und die neuen Erziehungsziele lauteten Selbstvertrauen, Durchsetzungsvermögen, Selbständigkeit, Beziehung aufbauen können, Verständnis für andere, Verantwortungsbewusstsein und Kritikfähigkeit (Hennig 1999, 165). Bei der Kindererziehung legten die Eltern der Generation „Friedenstaube“ Wert auf Toleranz, Durchsetzungsvermögen und die Entfaltung eines freien Willens (Hondl 2003). An die Stelle von Repression und Prügelstrafe trat eine neue Diskussionskultur, bei der Väter von ihren Sprösslingen mit dem Vornamen statt mit Papa angesprochen wurden.

4.3.5 Jahrgang 1967-1983: Fun-Punk und Portfolio

Allgemeine Betrachtungen ihrer Jugendjahre von 1988 bis 2001

„In den 80er Jahren war alles kaputt. Du hast ein Auto bekommen, einen Roller gekauft – konntest rumfahren. Das war deine Freiheit. Wir waren ein anderer Schlag. Ich gehöre halt zur No Future-Generation. Ich war ein Fun-Punk und auch sonst war meine Jugend lustig.“ Das erzählt Jan Büchner, ein erfolgreicher Existenzgründer. Sein Büro ist in einem Stilmix aus japanischem Minimalismus und französischer Verspieltheit eingerichtet. Zu Trinken gibt es grünen Tee aus quadratischen Tassen. Büchners Erscheinung ist edel. Nur ein kleiner Ring am linken Ohr verrät, dass es in seiner Vergangenheit noch andere Vokabeln als Portfolio und Investition gegeben haben muss: „Den habe ich mir im Vollrausch von einem Kumpel mit der Stricknadel stechen lassen.“¹²

In den Jahren zwischen 1987 und 2001 erschütterten drei bedeutsame zeitgeschichtliche Ereignisse Deutschland und das Weltgefüge: Zunächst wurde infolge von Michael Gorbatschows Perestroika-Politik im Herbst 1989 die innerdeutschen Grenzen geöffnet. Der Fall der Berliner Mauer steht symbolisch für die Wiedervereinigung Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg, die am 3. Oktober 1990 mit dem Beitritt der DDR zum Geltungsbereich des Grundgesetzes Realität wurde. Mit der Auflösung der DDR endete am 21. November formell auch der Kalte Krieg, den die beiden Großmächte USA und Sowjetunion seit 1945 gegeneinander

¹² fiktiver Text

fürten. Die 90er Jahre waren geprägt von den Folgeentwicklungen in Gesamtdeutschland: Die Annäherung zwischen den Menschen aus Ost und West, die Währungsunion und die Umgestaltung der ostdeutschen Wirtschaft zur sozialen Marktwirtschaft beherrschten die gesellschaftspolitische Diskussion.

Die Freude über die Wiedervereinigung wurde von Ereignissen im Nahen Osten überschattet: Im Jahr 1990 besetzten irakische Truppen den Nachbarstaat Kuwait – ein Kampf der 1991 durch das militärische Eingreifen der USA und ihrer Verbündeten beendet wurde. Der als Zweiter Golfkrieg in die Geschichte eingegangene militärische Konflikt verbreitete besonders deshalb weltweit großen Schrecken, da jederzeit mit dem Einsatz von chemischen Kampfstoffen gerechnet wurde. Obwohl sich diese Befürchtung nicht bewahrheitete, kam es dennoch zu einer schrecklichen Umweltkatastrophe: Bei ihrem Rückzug aus Kuwait steckten die irakischen Truppen alle Ölfelder in Brand und verseuchten den Persischen Golf mit riesigen Mengen an Öl.

Im Jahre 2001 schockierte das Terrornetzwerk Al-Qaida die Welt mit einer Anschlagsserie auf US-amerikanische Einrichtungen: Nach mehreren Selbstmord-Attentaten auf zivile und militärische Gebäude in den USA entführten die Terroristen am 11. September vier Verkehrsflugzeuge. Eines davon zerstörte mehrere Gebäudeteile des Pentagons in Arlington, Virginia; zwei weitere krachten gegen 9 Uhr Ortszeit in die Zwillingstürme des World Trade Centers in New York; das vierte stürzte unverrichteter Dinge nahe Pittsburgh ab. Durch die Anschläge wurde die Weltwirtschaft in ihren Grundfesten erschüttert: Weltweit reagierten die Börsen mit dramatischen Kursstürzen, die sogenannten „Neuen Märkte“ brachen ein, Firmenpleiten und steigende Arbeitslosenzahlen brachten auch die deutsche Wirtschaft ins Wanken.

US-Präsident George Bush erklärte den weltweiten „Antiterrorkrieg“ und versuchte mit Milliarden-Investitionen den Absturz der US-Wirtschaft zu verhindern. Auch in Deutschland ging die Angst vor Terror und Arbeitslosigkeit um – nur zwölf Jahre nach dem Fall der Mauer war die Euphorie darüber bereits verflogen. Stattdessen dominierten Politikverdrossenheit und Pragmatismus das Denken der Jugendlichen, wie die 14. Shell Jugendstudie zeigt (Deutsche Shell-Aktiengesellschaft 2003a). Demnach lehnten die Jugendlichen des Jahres 2002 starre Ideologien ab und waren zu Pragmatikern des Alltags geworden. „Die ideologisch unterfütterte Protest- und ‚Null-Bock‘-Stimmung früherer Generationen, die seinerzeit besonders von Studenten und Abiturienten

kultiviert wurde, ist passé“, fasste Studienleiter Klaus Hurrelmann die Ergebnisse zusammen. „Ziel ist es vielmehr, in einer leistungsorientierten Gesellschaft erfolgreich zu sein.“

Das Interesse an der etablierten Friedens- und Umweltbewegung hatte sich verflüchtigt: Nur mehr wenige hundert Friedensbewegte beteiligten sich an den Ostermärschen und auf dem Gelände der Raketenbasis Mutlangen, einst Symbol des Widerstands gegen Atomwaffen, entstand ein Neubaugebiet – die Raketen hatte man verschrottet (Reimer 2003). Für Frieden, Abrüstung und soziale Gerechtigkeit demonstrierten nun mehr alte als junge Leute. War die Jugendszene der 80er Jahre noch überschaubar gewesen, gab es nun viele verschiedene Splittergruppen mit doppelter Identität und Zugehörigkeit. Denn für die Alltagspragmatiker-Generation zählten Spaß, Leistung und persönliche Erfüllung mehr als die ideologische Verbundenheit mit einer exklusiven Gruppe. Probleme wurden nicht mehr diskutiert, sondern ideologiefrei angepackt. Aus AKW-Gegnern und Hausbesetzern waren friedliche Hiphopper, Fun-Punks und Skateboarder geworden, die sich ihren eigenen Wertecocktail gebraut hatten: Anstelle des „Entweder-Oder-Prinzips“ war das softe „Sowohl-Als-Auch-Prinzip“ getreten (Deutsche Shell-Aktiengesellschaft 2003b, 89).

Unentschlossen waren auch die vorherrschenden Vorstellungen von Erziehung und das praktizierte Erziehungsverhalten. Das geht aus einer repräsentativen Untersuchung aus dem Jahre 2002 hervor, die in der April-Ausgabe der Zeitschrift „Geo“ erschien: Eine knappe Mehrheit der Eltern erzog ihre Kinder wenig bis gar nicht autoritär. Beinahe die gleiche Anzahl von Eltern wünschte sich jedoch, dass andere Kinder strenger erzogen würden (Kucklick 2002, 143). Etwa ein Drittel der befragten Eltern gaben an, beim Erziehen ihrer Kinder zu wenig konsequent zu sein – 96 Prozent glaubten dagegen, ihren Kindern genug Freiraum zu geben (Kucklick 2002, 143). Phantasie, Ehrlichkeit, Verantwortungsbewusstsein, Hilfsbereitschaft, Verständnis für andere, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen und Selbstständigkeit spielten für alle Eltern eine große Rolle. Weniger wichtig wurden Tugenden wie Gehorsam, Fleiß und Pflichtbewusstsein eingestuft.

Die Unentschlossenheit bei der Erziehung schlug sich oftmals in einer Überbehütung der Kindheit nieder, wie die Erziehungswissenschaftlerin Susanna Roux (1998) von der Universität Koblenz-Landau damals in einer Rede anmerkte: „Nun werden mit dem Kind Sinnggebung, Glück und Lebenserfüllung verbunden. Die Folge ist häufig eine überaus starke Kindzentrierung innerhalb der Familie, (...). Der steigende Trend zur

Emotionalisierung des Eltern-Kind-Verhältnisses seit den 50er Jahren zog aber auch das Phänomen der Überbehütung nach sich. So bringt die Sonderstellung des Kindes innerhalb der Familie u.a. mit sich, dass Kinder immer seltener familiäre Pflichten, wie die Mithilfe im Haushalt, übernehmen müssen.“

4.4 Generation und Wertewandel

Seit Bestehen der Bundesrepublik lassen sich bei der Vermittlung von Werten drei große Einschnitte beschreiben, die sich exemplarisch durch Studien aus den Jahren 1975, 1983 und 2001 belegen lassen: eine EMNID Untersuchung (Ballerstedt 1975), eine Infratest-Befragung des Sinus-Instituts (Sozialwissenschaftliches Institut Nowak und Sörgel 1983) und eine Generationen-Studie der Hanns-Seidel-Stiftung (2002).

Die EMNID-Studie spiegelt die Folgen der Studentenrevolte wider: 45 Prozent der Befragten gaben an, ihre Kinder zu Selbständigkeit und freiem Willen erziehen zu wollen. „Erziehung zum Gehorsam“ rangierte mit 14 Prozent Zustimmung am Ende der Skala (Ballerstedt 1975). Daran lässt sich ein Wandel der Erziehungsmaximen ablesen, der auf eine Neuorientierung der Gesellschaft zurückging und unter anderem an einer neuen Rollenverteilung in der Familie festzumachen war. Ein mehr und mehr demokratisch-partnerschaftliches Erziehungsleitbild begann sich abzuzeichnen: „Trotz vielfältiger Anfechtungen hat die Familie an Wertschätzung keineswegs verloren. Ein gutes, vertrauensvolles und zunehmend partnerschaftliches Verhältnis zwischen Eltern und Jugendlichen wird von beachtlicher Mehrheit bezeugt.“ (Jaide/Veel 1989, 9).

Diese Entwicklung setzte sich fort bis in das Jahr 1983, dessen Wertestruktur vom Geist der Friedensbewegung geprägt war: „Der Jugendprotest ist keine Aktion einer radikalen Minderheit und auch kein klassischer Generationenkonflikt, sondern der sichtbare Ausdruck eines sich grundlegend vollziehenden gesamtgesellschaftlichen Wertewandels“ (Sozialwissenschaftliches Institut Nowak und Sörgel 1983, 13). Fast zwei Drittel der 2.000 Befragten im Alter zwischen 15 und 30 Jahren propagierten ein konsumverachtendes Leben; neun Zehntel der Jugendlichen räumten dem kollektiven System – das für soziale Sicherheit steht – einen hohen Stellenwert ein (Sozialwissenschaftliches Institut Nowak und Sörgel 1983, 16); ein Fünftel der Jugendlichen hatte Angst vor Arbeitslosigkeit und zwei Drittel fühlten sich von Kriegsgefahr und Umweltzerstörung persönlich bedroht.

Auf dem Boden dieser ängstlichen Grundstimmung blühten alternative Lebensstile wie vegetarische Ernährung, konsumkritisches Verhalten und umweltbewusste Lebensführung, die für Hauptschüler und Akademiker gleichermaßen attraktiv waren. Aus Angst vor neuen Kriegen lauteten die Leitmotive dieser Generation: Frieden, Versöhnung, Toleranz. 96 Prozent der Befragten plädierten für mehr Verständnis gegenüber den Eltern, auch wenn diese in einer anderen, nicht zu verstehenden Welt leben würden (Sozialwissenschaftliches Institut Nowak und Sörgel 1983, 18). Die großen Anliegen der Zeit waren persönliche Freiheit, Partizipation und Selbstentfaltung. In Bürgerinitiativen und Selbsthilfegruppen wurde eine „Do-it-Yourself“-Politik propagiert, die individuelles autonomes Handeln forcierte. Der vom Sinus-Institut festgestellte gesamtgesellschaftliche Wertewandel schlug bis in die Kleinkind-Erziehung durch, denn die allgemeine Einstellung zu Partnerschaft und Erziehung hatte sich im Sinne der Emanzipation weiterentwickelt: Fast die Hälfte der Befragten sprach sich für eine partnerschaftliche Aufteilung von Beruf, Haushalt und Kindererziehung aus (Sozialwissenschaftliches Institut Nowak und Sörgel 1983, 20).

In der zweiten Hälfte der 80er Jahre gewannen materialistische Werte langsam an Boden unter den jungen Leuten. Steigender Fernsehkonsum bei größerer Programmvielfalt veränderte den Blick der Menschen auf die gesellschaftliche Realität. Luxus in Form exotischer Reiseziele, exklusiver Wohnlagen und teurer Markenprodukte wurde alltäglich – Nichtteilhabe an dieser Konsumwelt wurde als Mangel empfunden. Im neuen Materialismus fand auch der immer beherrschender werdende Individualismus seinen Ausdruck – Konsum wurde zur ultimativen (weil bequemsten) Form der Selbstdefinition und -darstellung.

Schelsky hatte vorhergesagt, auf seine 1958 beschriebene „Skeptische Generation“ werde die „Selbstgerechte Generation“ folgen. Abgelöst werde diese von einer Generation, die unter Leistungsdruck und Konkurrenzangst leiden und sich ins Private zurückziehen würde (Schelsky In: Scheel 1981, 197). Schelskys Prophezeiung hat sich erfüllt, schenkt man Stephan Schlak Glauben, der im Kursbuch Nummer 154 über „Die 30-jährigen“ rät: „Im Gegensatz zur unbedingten Kriegsjugendgeneration kann man den heutigen Dreißigjährigen einen bedingten Denkstil attestieren, der im Privaten seine Erfüllung findet. (...). Nie war der 30-Jährige so restlos privat wie heute“ (Schlak 2003, 66).

Die Generationenstudie der Hanns-Seidel-Stiftung, die sich mit Werten und Einstellungen im Jahre 2002 befasst, bestätigt die Darstellung von

Schlag. Die Erhebung basiert auf repräsentativen Stichproben in Ost- und Westdeutschland. Vertrauen werteten die Deutschen ab 16 Jahren demnach als wichtigsten Wert überhaupt. Auf den folgenden Plätzen rangierten das Bedürfnis nach Sicherheit und der Wunsch, in einer harmonischen Umgebung zu leben. Mit diesem Rückzug ins Private ging die Abkehr von der Politik einher. Allerdings spielten die Bereitschaft, Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen, und der Wille, seine Pflicht zu erfüllen, auch eine wichtige Rolle für die individuelle Lebensgestaltung (Hanns-Seidel-Stiftung 2005, 20). Aufgeschlüsselt nach Altersgruppen ergibt sich bei den 16- bis 34-Jährigen folgendes Ranking: Platz Eins belegt mit deutlichem Abstand die Angst um den Arbeitsplatz, danach folgen der Wunsch nach einem gesunden, langen Leben und der Wunsch nach größerem Wohlstand und mehr Konsum. Die allgemeinen Wünsche und Hoffnungen für die Zukunft führt mit weitem Abstand der Wunsch nach Frieden an (Hanns-Seidel-Stiftung 2002, 26).

5. Eltern-Generationen im zeitgeschichtlichen Vergleich

5.1 Vorbemerkung

Wie wirken sich Herkunftsfamilie, Gesellschaftspolitik, Zeitgeschichte und institutionelle Erziehung auf die eigenen Erziehungsvorstellungen und die ihnen zugrunde liegende Werthaltung aus? Was im vorhergehenden Kapitel allgemein als Generationszusammenhang beschrieben wurde, soll nun konkret auf die Untersuchungsgruppe übertragen werden. Welche zeitgeschichtlichen Ereignisse und geistigen Strömungen waren es, die die Eltern der verschiedenen Jahrgänge zu Generationseinheiten zusammengeschweißt haben? Die im vorherigen Kapitel bereits vorgenommene Einteilung der Eltern aus den beiden Eltern-Kind-Initiativen nach Generationslagerung soll zum besseren Verständnis an dieser Stelle nochmals rekapituliert werden: Es ergeben sich vier Gruppen, die mit den Begriffen „Generation Kriegskinder“ (Jahrgang 1937-1945), „Generation Rebellische Jugend“ (1946-1954), „Generation Friedenstaube“ (1955-1966) und „Generation Alltagspragmatiker“ (1967-1983) charakterisiert werden können. Die Generationseinheiten ergeben sich bereits aus dem Umstand, dass alle befragten Eltern ihre Kinder in einer selbstorganisierten Eltern-Kind-Initiative hüteten. In der Initiative trafen sie auf Eltern, die innerhalb des jeweiligen Generationszusammenhangs eine ähnliche Wertebasis und politische Grundeinstellung verinnerlicht hatten. Das heißt: Eltern der gleichen Generationslagerung, die ihre Kinder gemeinsam in einer Initiative erzogen, bilden auch eine Generationseinheit.

5.2 Von Kriegs- und Friedenskindern: Generationsbegriff und Untersuchungsgruppe

5.2.1 Jahrgang 1937-1945: Kriegskinder

5.2.1.1 Familie und Ausbildung

Die Generation der Kriegskinder wurde vom Krieg auf zweifache Weise geprägt. Zum einen erlebte sie Bombennächte, die Vertreibung aus der Heimat und die Kriegsgefangenschaft der Väter. Zum anderen wurde sie geprägt von den Erziehungsvorstellungen ihrer Eltern, den Kriegskindern des Ersten Weltkrieges, die nach preußischem Drill erzogen worden waren. Die Erfahrungen der Kriegskindheit lassen sich bei den Befragten dieser Generation nicht einfach ausblenden – zu schwer wiegen die Erlebnisse: „Meine frühesten Erinnerungen sind die Bombennächte 44/45.“

Meine Mutter war halt da, wenn wir nachts in den Keller runter mussten. Es war als Kind schwer zu ertragen, zu sehen, wie die Erwachsenen selber Angst hatten“ (E22).

Sechs der acht befragten Eltern erinnern sich an den Krieg und haben das Bedürfnis, von ihren oft tristen Kindheitserinnerungen zu berichten. Ihr gemeinsames Thema ist die Angst. So erzählt Eleonore Beck: „1945 gab es eine Zäsur in meinem Leben: Ich musste ohne meine Eltern bei einer Familie in Württemberg leben. Das war sehr übel. Bei dieser fremden Familie habe ich die Erfahrung von Angsterziehung gemacht. Ständig hatte ich Angst, dass ich etwas falsch machen könnte“ (L20). An die tieffliegenden Bomber, die ihn zusammen mit seinem Opa beim Pilzesuchen überraschten, und die Ängste, die er als Kind ausstand, weil er seinen Nachttopf beim Fliegeralarm nicht finden konnte, erinnert sich Peter Schramm (U05) bis heute.

Ebenso tief eingepägt hat sich bei fast allen Befragten ein Phänomen, das mit dem Schlagwort 'Vaterlose Gesellschaft' beschrieben werden kann: Drei der Interviewten wuchsen ohne Vater auf; die Väter von zwei weiteren kehrten erst 1947 bzw. 1954 aus der Kriegsgefangenschaft nach Hause zurück. Vaterlos zu sein, bedeutete für die Kinder, früh Verantwortung übernehmen zu müssen: „Ich hatte Aufgaben. Ich war verantwortlich. Wenn meine Mutter heimkam, war das Zimmer geputzt, Sachen gewaschen, Hausaufgaben gemacht. Ab halb sechs Uhr abends haben wir dann noch bis tief in die Nacht Adressen geschrieben, um etwas dazu zu verdienen“ (L20). Auch nachdem die Väter aus dem Krieg heimgekehrt waren, entspannte sich die Lage in den Familien nicht: „Die Nachkriegszeit war für mich geprägt vom Kampf ums Überleben. Meine Mutter musste halt schauen, wie sie mit uns vier Kindern durchkommt. Weil wir in erster Linie von Frauen erzogen wurden, fehlte es uns an Autorität. Mein Vater hat später allerdings auch nicht sehr familiär gedacht – für uns Kinder wurde es mit seiner Rückkehr nicht besser. Es war immer eine spannungsgeladene Atmosphäre in der Familie. Es ging ums Überleben“ (E22).

Für die beiden Flüchtlingskinder unter den Befragten spielte insbesondere die Erfahrung eine Rolle, sich einen Platz in der Gemeinschaft erkämpfen zu müssen: „Ich war drei Jahre alt, als wir aus einem Sudetendorf nach Deutschland kamen. Das ganze Dorf hat sich dagegen gewehrt, dass wir dort Fuß fassen. Meine Eltern haben sich schwer getan, sich einzugewöhnen, und waren Zeit ihres Lebens besorgt, was die Nachbarn von ihnen denken könnten. Wenn ich mich an meine Mutter erinnere,

denke ich an eine sehr unsichere Frau, die sich immer und überall unterordnet“ (T08).

Was die politische Orientierung ihrer Eltern angeht, halten sich die Befragten eher bedeckt. Nur zwei erzählen von der antisemitischen bzw. faschistischen Gesinnung der Eltern: „Meine Mutter hat als Hausfrau eine Menge der faschistischen Ideologien verinnerlicht. Ich habe das an antijüdischen Sprüchen oder an ihren festgefügtten Vorurteilen gemerkt. Das ließ sich nicht mehr verändern – deshalb haben wir auch nie darüber diskutiert“ (S28). Lediglich drei der acht Befragten erzählen, dass ihre Eltern sich vom Gedankengut des Dritten Reichs distanzieren: Zum einen ein Journalist, der sich früh der FDP anschloss (U05). Zum anderen eine Mutter, die sich mit dem Sozialismus auseinandersetzte: „Meine Mutter hat Mao gelesen – nicht ich“ (L20). Aber auch nonverbal hat die Abgrenzung funktioniert, wie Gregor Haber berichtet: „Mein Vater hat nichts über den Krieg erzählt. Er hat aber in der Erziehung genau das Gegenteil von dem praktiziert, was er im Faschismus gelernt hat. Das war sein Weg“ (S28). Insgesamt erzählt nur die Hälfte der Befragten von politischen Diskussionen im Elternhaus. Zwei der Befragten geben sogar explizit an, daheim absichtlich nicht über Politik gesprochen zu haben: „Mit meinen Eltern habe ich nie über die Nazizeit gesprochen. Ich habe ihre Autorität formal anerkannt, weil ich keinen Bruch mit meinen Eltern wollte“ (T01).

Trotz unterschiedlicher Facetten des autoritären Gebarens in den Familien sind sich sieben der acht Befragten einig, dass die Erziehung „konventionell, autoritär und geprägt von Zwängen“ war. Einige der Befragten sprechen sogar von Prügelein, Demütigungen, unvorhersehbaren Wutausbrüchen und Missbrauch (U05, L20, T08). „Das Motto meiner Eltern war: ‚Wer seine Kinder liebt, der gebe ihnen Hiebe.‘ – Auch wenn ihnen das eigentlich zuwider war. Ich habe als Kind gemerkt, dass sie das pro forma machten“ (S28). Diejenigen unter den Befragten, die vaterlos aufwuchsen oder intensive Kriegserlebnisse (Flucht, Bombennächte etc.) hinter sich hatten, erlebten ihre Kindheit als besonders autoritär. Auch die betont christliche Erziehung, die vier der Befragten erwähnen, wurde als überwiegend autoritär empfunden: „Meine Kindergartenzeit war schlimm. Schläge. Viel Religion. Schlimme Pfarrer, die einen bestrafen wenn man mal sonntags nicht in der Kirche war und die mit der Hölle drohten, wenn man nicht brav war“ (E19).

Nicht unerwartet aber dennoch auffällig ist, dass alle vier befragten Männer auf dem Gymnasium waren. Im Gegensatz dazu hat aber nur eine

einzigste Frau eine höhere Schule besucht: Ulla Minge: „Meine Eltern haben uns alle auf die höhere Schule geschickt. Sie haben gesagt: ‚Im Ersten Weltkrieg haben die Großeltern alle Ersparnisse verloren. Im Zweiten Weltkrieg hat man alles verloren. Deshalb: Was Kinder im Kopf haben, kann man ihnen nicht wegnehmen‘“ (E22). Vier der befragten Frauen erlernten klassische Ausbildungsberufe wie Schneiderin, Kostümbildnerin oder Erzieherin: „Meine Eltern haben mich zwar nicht sonderlich streng erzogen, dafür haben sie mich aber auch nicht sonderlich gefördert. Deshalb brach ich nach der Mittleren Reife die Schule ab und begann eine Lehre“ (I18). Die Interviews zeigen, welche Bedeutung die Studentenbewegung gerade deshalb für die Frauen hatte, denn in den Diskussionsrunden erkannten sie ihre Bildungsdefizite. „Alles was die Studenten redeten war für mich unverständlich. Ich habe sofort angefangen, Berge von Büchern zu lesen“ (L20).

Die Biografie von Ulla Minge (E19) zeigt, dass es auch vor 1967 möglich war, als Frau ein eigenständiges und erfolgreiches Leben zu führen. Unter dem Einfluss der Studentenbewegung begann sie, ihr Leben umzukrempeln: „Nach dem Abi bin ich in die USA ausgewandert. Nach zweieinhalb Jahren kam ich zurück. Erst war ich in Seattle für die Weltausstellung, dann San Francisco, Mexiko, Kuba. Dann kam es zur Kuba-Krise und ich bin mit dem Schiff von New York nach Sizilien. Ich wollte dort Pompeji besuchen – durfte die Stadt im Jahr 1963 aber nicht betreten, weil wir die ‚unzüchtigen Bilder‘ ohne Begleitung von Männern nicht sehen sollten... zuhause bin ich auf die Dolmetscher-Schule gegangen. Im Jahr 1968 habe ich in einer US-Firma Karriere gemacht, weil ich die einzige deutschsprechende Frau war. Dann habe ich 1968 meinen Mann kennen gelernt. Die erste Nacht haben wir bis um vier Uhr früh über Mao, Gott und das Geld diskutiert. Mir hat das sehr zu denken gegeben, denn ich hatte ein Auto, teure Klamotten, teure Frisur und war eine Karrierefrau. Und dann kam ein Mann in meine Abteilung. Der war eine Niete und hat als Einstiegsgehalt mehr bekommen als ich. Daraufhin führte ich ein Doppelleben: tagsüber arbeiten – nachts diskutieren“ (E19).

Für zwei der befragten Männer spielten die künstlerische Ausbildung und der Reformgedanke eine zentrale Rolle: Peter Schramm erinnert sich beispielsweise daran, dass er im Reforminternat von Hermann Lietz von der freien Arbeit mit Holz und Farben profitierte: „In meiner Schule prägten Diskussion und Partnerschaftlichkeit das Menschenbild“ (S28). Anselm Oppmann dankt es seinen Eltern, dass er trotz finanzieller Not in der Familie das Gymnasium besuchen durfte. Diese Ausbildung nutzte er

allerdings nicht dazu, eine sichere Karriere einzuschlagen: „In der Oberstufe kam ein Lehrer frisch von der Kunstakademie. Dieser Lehrer war sehr liberal eingestellt und hat uns die Freiheit zugestanden, wild drauflos malen zu dürfen. Dieser Lehrer machte mir dann auch Mut, selbst auf die Akademie zu gehen“ (E22). Doch nicht alle hatten das Glück, an liberale Lehrer zugeraten: „In der Schule habe ich eine strenge Erziehung bekommen mit wenig Spielräumen. Dort wurde jede Spontaneität kaputt gemacht. Wir wurden dazu erzogen, zu funktionieren. Kurz: Wir waren eingekastelt“ (S28).

5.2.1.2 Politik

Alle acht Befragten erfuhren ihre eigentliche politische und gesellschaftliche Prägung während der Adenauer-Ära: „Der Aufbruch kam für mich, weil das Klima reaktionär und rückschrittlich war. Es war eine erstarrte Gesellschaft, die sich nicht mehr verändern konnte“ (S28), erinnert sich Gregor Haber. Die einschneidendsten Erlebnisse für ihn waren die Wiederbewaffnung der Bundesrepublik und die Gründung der Bundeswehr, was damals von Adenauer forciert wurde. Rolf Amman störte sich an den engen, bürgerlichen Normen: „Wir durften so viel nicht machen. Wir eckten mit unseren Kleidern, unseren Haaren, unserem Verhalten gegenüber den Eltern an. Da wollte ich nur noch weg und protestieren. Als dann auch noch die Notstandsgesetze erlassen wurden, hat mich nichts mehr gehalten!“ (T01).

Auch Peter Schramm empfand die gesellschaftlichen Verhältnisse als bedrückend: „In München war ich von meinen bornierten, kleinbürgerlichen, spießigen Kommilitonen schockiert. Als Kommunist gehörte ich einer Minderheit an, die provozieren wollte. Zusammen mit einem Genossen habe ich Sprüche an die Wände der Uni geschrieben wie ‚Gebt dem Hans eins auf den Schwanz‘“ (U05), erinnert er sich an seine Studentzeit. Schramm ist der Einzige unter den Befragten, der sich damals offen zum Kommunismus bekannte – alle anderen bezeichnen sich im Rückblick als linke Sympathisanten oder Marxisten. Rolf Ammann nennt auch den Grund für diese Zurückhaltung: „Ich wollte Lehrer werden, deshalb hatte ich Angst vor dem Radikalenerlass [Anm.: gemeint ist der sogenannte Adenauer-Erlass aus dem Jahre 1950]. Den Kommunisten beizutreten kam für mich also nicht in Frage“ (T01). Vier Eltern bezeichnen sich als „tendenziell links“ und „Sympathisanten der Linken“ (U05, S28, E19, E22, I18).

Vier der Befragten nennen die amerikanische Vietnampolitik und den Imperialismus der USA als Grund für ihren Protest: „Die Rolle der USA

nach dem Zweiten Weltkrieg hat mich rasend gemacht“ (T08). Hinter dieser Wut stand für wenigstens zwei der Befragten die Angst vor einem erneuten Krieg. Besonders Eleonore Beck, deren Vater die Familie nach dem Krieg im Stich gelassen hatte, machte sich damals Gedanken, über die Zukunft ihres eigenen Kindes: „Ich habe meinen Sohn in einer bewegten Zeit geboren. Am 31. Mai 1967. Zwei Tage darauf ging der Krieg in Israel an. Damals dachte ich: ‚Wie kann ich in so eine Welt ein Kind gebären?‘ Ich wollte daraufhin was tun, was die Welt verändert“ (L20).

Für weitere vier der Befragten wurde die Auseinandersetzung mit der Entnazifizierung zum Grund ihres Protestes: „Auf Druck der Amerikaner mussten wir uns in der Schule ohne jegliche Vorbereitung Filme über Auschwitz anschauen. Reihenweise sind die Mädchen in Ohnmacht gefallen. Mich hat es viel mehr neugierig gemacht, mich mit den Opfern auseinanderzusetzen. Ich war als junge Frau in der Jerusalemer Holocaust-Gedenkstätte Yad Vashem. Als ich zurück kam hat es mich rasender denn je gemacht, dass in Deutschland die Nazis einfach weiter arbeiten durften“ (E19). Peter Schramm wurde von der Ausstellung über die Rolle der Justiz im Nationalsozialismus politisiert (U05). Auch Anselm Oppmann erboste es, dass es an den Universitäten keine personellen Konsequenzen gab: „Der K. war bei dem ‚Happening‘ dabei, wo sie sich als Polizisten verkleidet haben. Mit solchen Aktionen sind erst die Namen von Professoren bekannt geworden, die im Dritten Reich bereits Posten bekleideten und sie nach dem Krieg einfach so wieder einnahmen...“ (E22).

5.2.1.3 Lebensgefühl

Sollen sie ihr damaliges Lebensgefühl beschreiben, das sich im Wesentlichen über Mode, Musik und Lebensstil definierte, sind sich die Befragten weitgehend einig. Gregor Haber schildert es etwa so: „Wir haben uns jeden Abend zwanglos getroffen. Ohne Termin. Da haben wir Musik gehört und uns unterhalten. Dann ging es um Geschichte: Viele haben sich für die deutsche Geschichte interessiert, weil das in der Schule nicht dran kam. In der WG wurde einfach viel diskutiert“ (S28). Matratzenlager in den Wohngemeinschaften. Knallbunt gestrichene Räume in Altbauwohnungen. Improvisierte Möbel. Der süßliche Geruch des Matritzendruckers, mit dem die Flugblätter vervielfältigt wurden. Schlampige Kleidung – Antimode statt Krawatten. Lange Haare bei den Männern – knappe Röcke bei den Frauen. Die Mao-Bibel. Tramper-Reisen in die Provence. So schildert die Generation der „Kriegskinder“ die

intensivsten Erinnerungen an ihre Jugend. Zur Grundstimmung der Zeit gehörten die Musik der Rolling Stones und die poetischen Texte von Bob Dylan, der sich an die Spitze der Folksong-Bewegung gestellt hatte und das politisch-soziale Klima der USA sowie die Gemütslage seiner Generation zu archetypischen Song-Chiffren wie „The Times are changing“ verdichtete (Graves 1998, 287). Die Musik war ein Mittel, um dem jugendlichen Protest Luft zu machen: „Stones, Dylan, Beatles: Das war ein Ausdruck der Zeit. Wir haben über die Musik diskutiert. Das war Protestmusik gegenüber der vorgegebenen Musik aus den Küchenradios unserer Eltern: deutsche Schnulzen und Klassik“ (S28).

Das Gros der Eltern hatte mit Vorbildern Probleme: „Meine Eltern hatten noch starke Vorbilder. Den Alten Fritz zum Beispiel. Den wollten sie mir auch mit auf den Weg geben. Ich wollte aber kein Vorbild. Ich fand mich, glaube ich, selber zu wichtig“ (L20), erzählt Eleonore Beck. Lediglich regionale Persönlichkeiten aus der Frauenbewegung scheinen unter den befragten Frauen eine Rolle gespielt zu haben. Drei der Befragten führen solche Vorbilder auf. Eine davon ist Emma Kunkel: „Mein Vorbild waren Frauen, die während der Kriegszeit Mitte 30 waren und die ihren Mann stehen mussten. Die sich intellektuell frei geschaufelt haben. Meine Chefin war so eine – die hat ihre Ziele mit Zähigkeit verfolgt“ (T08).

Natürlich gehörten auch Happenings und politische Protestaktionen zum Lebensgefühl. Etwa die Hälfte der Befragten äußert sich dazu. So werden die „Schwabinger Krawalle“ in München, Ho Chi Minh-Demonstrationen, die „Rote Punkt Aktion“ anlässlich der Straßenbahn-Preiserhöhung in Stuttgart, die Gründung von Frauengruppen, Proteste in München anlässlich des Schah-Besuchs und politische Aufklärungsarbeit vor Fabriken genannt (E19; S28; T08; E22, T01, L20): „Wir sind ja auch verurteilt worden. Ich habe drei Monate wegen Landfriedensbruch bekommen. Und das, weil ich an einem Sitzstreik teilgenommen habe, bei dem der Verkehr eine halbe Stunde aufgehalten wurde. Da haben wir mitbekommen, auf welchen Gesetzen unsere Demokratie gebaut ist“ (E22). Auch kulturelle Veranstaltungen wie Lesungen und Kino-Abende wiegelten die Studenten auf und emotionalisierten die Bewegung: „In der Uni wurden Filme über den Vietnamkrieg gezeigt, die der Öffentlichkeit erst Jahre später zugänglich wurden. Mir geht das Bild von der Frau nicht aus dem Kopf, die mit dem Säugling im Arm um ihr Leben durch den Feuersturm läuft...“ (E19).

5.2.1.4 Konstituierung der Erziehungswerte

Politischen Überzeugungen spielten bei der Kindererziehung eine große Rolle. Die Hälfte aller Befragten gibt zu, dass sie anfänglich das Ziel hatten, ihre Kinder zu guten Sozialisten zu erziehen: „Es ging um eine gewaltfrei und gerechtere Welt. Den Weg dorthin habe ich in der sozialistischen Idee gesehen, von der ich mich bis heute eigentlich nicht abgewendet habe. Den Moskauer Sozialismus habe ich allerdings nie unterstützt, das möchte ich betonen. Unsere Erfahrung war, dass der Sozialismus halt eine schöne Idee ist, die schwer durchzuziehen ist. Man kann nur Teilziele erreichen“ (L20). Eine Einsicht, zu der die Mehrheit der Eltern bald gelangte: „Viele unserer Ziele von damals sind noch nicht verwirklicht. Wir haben im Kinderladen zum Schluss immer gesungen: ‚Unsere Enkel fechten es besser aus‘“ (E19).

Von den politischen Ambitionen bei der Kindererziehung blieb schließlich nur der Anspruch, Erziehung sei keine Privatsache. Die erzieherischen Schwerpunkte verlagerten sich auf pädagogische und gesellschaftliche Aspekte. Dabei spielte die Achtung vor der Persönlichkeit des Kindes eine zentrale Rolle: „Kinder waren bei uns im Kinderladen keine ‚Sachen‘, oder ein ‚Besitz‘, so wie das früher gesehen wurde. Wir haben die Persönlichkeit der Kinder wertgeschätzt“ (S28). Die Eltern wollten den Kindern einen Rahmen schaffen, in dem diese ihrer Kreativität und Selbstentfaltung freien Lauf lassen, Sozialverhalten einüben und die Tragfähigkeit von Beziehungen erproben konnten. Auf den kleinsten gemeinsamen Nenner gebracht, hieß dies: „Kreativität ist das A und O für den Menschen. In der Kunst bewahrt sich der Mensch seine Eigensinnigkeit. Und wenn Kreativität mit dem Sozialen verbunden wird, dann ist das genial. Das müssen wir unseren Kindern vermitteln“ (U05). Den Kindern soziales Verhalten beizubringen, war für das Gros der Eltern der Sinn, der hinter Erziehung stehen sollte. Oder wie es Peter Schramm ausdrückt: „Sinn ergibt sich aus dem Umgang, der Beziehung, der Kommunikation“ (U05).

Zu den sozialen Fähigkeiten, die ein Kind erwerben sollte, zählte der Respekt vor Anderen: „Jemand anderen so sein zu lassen, wie er ist, und auch zu sehen, dass er anders ist“ (T08). Darin stimmten drei von acht Befragten überein. Darüber hinaus wollten die Eltern, die als Angehörige der „Vaterlosen Generation“ innerhalb ihrer Herkunftsfamilien Einsamkeit und Beziehungslosigkeit erlebt hatten, bei ihren Kindern den Sinn für Gemeinschaft fördern. Dazu gehörte auch, dass die Kinder nicht zu Leistungs- und Konkurrenzdenken erzogen werden sollten. Denn in den

Augen vieler Eltern barg dies die Gefahr, die Kinder zu übermäßig angepassten Charakteren heranzubilden, die sich leicht gleichschalten ließen. Stattdessen hielten es die Eltern für wichtig, die Kinder zu selbständig und demokratisch denkenden Persönlichkeiten zu erziehen, die bereit waren, Verantwortung in der Gesellschaft zu übernehmen. Außerdem sollten sie lernen, Autoritäten zu hinterfragen. Gregor Haber reduziert all diese Forderungen auf den Dreiklang: „Verantwortlich, selbstständig, widerständig“ (S28).

Zentraler Wert bei der Kindererziehung war für die Eltern der Generation „Kriegskinder“ die Emanzipation der Frau – interessanterweise das einzige Erziehungsziel, das ausnahmslos alle Eltern anstrebten. Auch den Männern war die Emanzipation der Frau ein Anliegen, wie Rolf Amann erzählt: „Ich hatte die Enge in der Gesellschaft satt; ich wollte die alten Rollenbilder nicht mehr. Ich hatte Angst davor, auf die Rolle als Vater reduziert zu werden, der das Geld nachhause bringen muss. Ich fand es auch damals schon okay, wenn Frauen arbeiten gingen. Und das wollte ich meinen Kindern vermitteln“ (T01). Aus weiblicher Sicht klingt die Erwartung an Emanzipation folgendermaßen: „Mir ging es auch darum, mich selbst zu verwirklichen und mir selbst gerecht zu werden. Ich wollte nicht irgendwelchen Rollen entsprechen. Zu dieser Freiheit wollte ich auch meinen Kindern verhelfen“ (T08).

Das Wort „Freiheit“ fällt oft, wenn die Generation „Kriegskinder“ ihre Erziehungswerte nennen soll; für ein Drittel der Befragten ist Freiheit ein zentraler Wert, den sie ihren Kindern unbedingt mit auf den Lebensweg geben wollten. Stellvertretend dafür steht Emma Kunkel, die die standardisierten Spielangebote konventioneller Kindergärten für ihre Kinder ablehnte: „Ich wollte ihnen einen Freiraum ermöglichen. In dem Freiraum sollten sie sich selbst entfalten und ihre persönlichen Stärken entwickeln können“ (T08). Als letzter und für die Generation „Kriegskinder“ spezifischer Erziehungswert ist Lebensmut zu nennen: Angesichts eigener Kriegstraumata wollte ein Drittel der Eltern mithilfe der Kinderladen-Erziehung erreichen, dass ihre Kinder niemals Angst vor dem Leben haben müssen. Hier wird deutlich, dass für die Entwicklung der Erziehungswerte dieser Generation Kindheits- und Jugenderfahrungen gleichermaßen bedeutsam sind – eine Besonderheit, die vermutlich der Ausnahmeerfahrung im Zweiten Weltkrieg geschuldet ist.

5.2.2 Jahrgang 1946-1954: Rebellische Jugend

5.2.2.1 Familie und Ausbildung

Auch die Herkunftsfamilien der Generation „Rebellische Jugend“ standen noch unter dem Eindruck von Kriegserlebnissen. Drei der sieben Befragten bezeichnen sich als typische Nachkriegskinder, für die Heimatlosigkeit, traumatisierte Eltern und die Sprachlosigkeit zwischen Eltern und Kindern prägende Erlebnisse waren. Stefan Menschik reflektiert über diese Zeit: „Je älter ich wurde, desto mehr stellte ich fest, dass meine Eltern auch nicht die kompletten Idioten waren. Die sind halt vom Krieg geprägt gewesen. Und mussten mit einer Generation zusammen leben, die davon gar nichts hören wollte“ (G21). Thomas Fehlhaber machte dagegen die Erfahrung, dass seine Eltern abblockten: „Auch als man die Elterngeneration dann gefragt hat: ‚Was habt ihr denn damals getan?‘, kam es zu keiner Auseinandersetzung“ (N14).

Im Vergleich zur Generation „Kriegskinder“ hatte sich der Erziehungsstil bereits etwas gelockert: Nur drei der Befragten geben an, dass sie autoritär erzogen wurden, drei weitere sprechen von einer liberalen Erziehung und eine Interviewpartnerin wollte sich dazu nicht äußern. Dabei fällt auf, dass wieder diejenigen von einer autoritären Erziehung berichten, die entweder sehr religiös oder vaterlos aufwuchsen; außerdem alle, die von Eltern erzogen wurden, die noch stark unter dem Eindruck des Krieges standen (G02, N14, I07). Ein Beispiel dafür ist die Geschichte von Bettina Görlitz: „Mein Vater ist aus Polen, war in Russland und Italien. Dann ist er hier hängen geblieben. Ich weiß nicht, ob er ein echter Flüchtling ist – zumindest ist er heimatlos. Den Krieg darf man nicht unterschätzen. Denn die Angst aus dem Krieg wird an die Kinder weitergegeben. Mein zuhause war nie, wie ich mir ein zuhause vorstellte oder wünschte. Einmal wurde darüber gestritten, ob ich nun eine Tracht Prügel bekommen sollte oder nicht. Sie konnten sich nicht einigen und übten dann eher psychischen Druck aus, dass sie halt nicht mehr mit mir geredet haben“ (G02).

Florian Suttner bezeichnet seine Eltern zwar als liberal, beschreibt seine Jugendzeit jedoch wie ein Gefängnis (E07): „Ich gehöre nicht zu den Traumatisierten, aber in dem Moment, wo man anfangt, Bedürfnisse zu entwickeln, wurde es schlimm. Unsere Eltern wollten nur aufbauen – daneben hat es nichts gegeben. Und in diesen Kasten hat man sich als Jugendlicher einsortieren können oder aussteigen“ (E07). Stefan Menschik geht sogar so weit, zu sagen: „Wer von uns behauptet, er hätte

eine unbeschwerte Kindheit gehabt, was das Elternhaus anbelangt, der lügt. Die Auseinandersetzungen waren immer autoritär“ (G21).

Zwei der Befragten erinnern sich noch heute mit Schrecken an ihre eigene Kindergartenzeit in den 50er Jahren: „Ich war in einem evangelischen Kindergarten. Da mussten wir uns an der Hand nehmen und in Zweierreihen antreten. Wenn man nicht artig bei Tisch war, wurde man in einen dunklen Raum eingesperrt“ (N14), erinnert sich Thomas Fehlhaber. Für Stefan Menschik war der erste Tag im Kindergarten ein Schock: „Ich weiß noch, wie ich gelitten habe, als ich den ersten Tag in den Kindergarten musste. Der war an einer völlig anderen Stelle in der Stadt – da waren Kinder, die hatte ich noch nie in meinem Leben gesehen. Ich wurde einfach reingeworfen mit einer Eingewöhnung von ein paar Tagen. Ich dachte: ‚So, jetzt haben dich deine Eltern verlassen‘“ (G21).

Die Auseinandersetzungen im Elternhaus waren innerhalb der Befragtengruppe in den wenigsten Fällen politisch motiviert. Vielmehr schien es die „Enge des Systems“ (E07) zu sein, gegen die sich die Jugendlichen auflehnten: „Ich bin in einem Internat konventionell aufgewachsen. Politik spielte sich draußen ab. Ich lebte in diesem geschlossenen Kreis. Ich war eine richtig bürgerliche Zicke. Bis ich auf der Uni andere Leute kennengelernt habe. Irgendwann war ich diese bürgerliche Zicke dann nicht mehr und die Kämpfe zuhause begannen...“ (A27). Den Dauerstreit zuhause sieht Gisela Tappert heute als symptomatisch für ihre damalige Haltung, alle Werte und Normen ihrer Eltern in Frage zu stellen: „Ich bin schon von daheim weg, als ich noch nichts von der Studentenbewegung wusste. Mir war das Leben einfach zu eng. Ich musste mir für mein Leben eigene Richtlinien schaffen. Mein Vater konnte meine Wahrnehmung der Welt nicht nachvollziehen. Er hat sich nur gerechtfertigt. Es war furchtbar. Er war der Meinung, wir seien nur Chaoten ohne klare Richtlinien fürs Leben“ (I07).

Auch in der Generation „Rebellische Jugend“ waren es die Männer, die wie selbstverständlich Abitur machten und studierten. Lediglich eine von vier Frauen schloss die Schule mit dem Abitur ab und ging auf die Universität – ohne jedoch das Studium zu beenden. Der Grund: Die Kinder kamen (A27). Gisela Tappert musste sich das Recht, wenigstens die Realschule besuchen zu dürfen, hart erkämpfen: „Ich gehöre ja auch noch zu der Generation, in der Mädchen kein Abitur machen durften. Das war rausgeschmissenes Geld, weil die Mädchen Kinder kriegten. Ich wollte unbedingt aufs Gymnasium – ich hatte auch die Noten dazu. Ich durfte nicht, obwohl mein Lehrer dafür war. Erst als der Bürgermeister mit

meinem Vater gesprochen hat, durfte ich wenigstens auf die Mittelschule“ (I07). Das Internat spielte bei zwei der Befragten eine wichtige Rolle: Thomas Fehlhaber besuchte ein reformpädagogisches Internat, in dem auf einen gesamtheitlichen Ansatz der Menschenbildung und eine intensive kreative Förderung Wert gelegt wurde. Gerda Blum war auf einem katholisches Nonnen-Internat, das sie von der Außenwelt abschottete. Gisela Tappert kommt zu dem Schluss: „Wenn man als Mädchen daheim ausbrechen wollte, musste man einen Bruch vollziehen. Dazwischen hat es nicht viel gegeben“ (I07). Tappert wurde Erzieherin, Gerda Blum begann nach dem Abitur das Studium der Erziehungswissenschaft.

5.2.2.2 Politik

Die zeitgeschichtliche Prägung ist in der Generation „Rebellische Jugend“ sehr homogen und schnell auf den Punkt gebracht. Neben Demonstrationen und Aktionen der Studentenbewegung sind es gesellschaftspolitische Themen, von denen die Befragten berichten: Kalter Krieg, Pazifismus und Feminismus heißen die Schlagworte, die dazu gehörten. Die Prägezeit der untersuchten Gruppe umfasste die Jahre zwischen 1963 und 1976. In diesem Zeitraum lagen sowohl der Beginn als auch das Ende der Studentenbewegung: „Ich glaube, wir waren schon alle recht desillusioniert, weil wir wussten, wir werden keine großen Brötchen mehr backen. Wir lebten irgendwann nicht mehr in der Hoffnung von 66, 67, 68, wo wir von den großen Umwälzungen in der Gesellschaft träumten“ (N14).

Etwa die Hälfte der Befragten machte die leidvolle Erfahrung, dass aus den einstigen Spaß-Happenings blutiger Ernst geworden war: „Ich war frustriert, weil ich sah, dass die Szene so gewalttätig wurde. Aber, ich habe auch gesehen, dass keiner ohne diese Aktionen reagierte...“ (G21), fasst Stefan Menschik die damalige Stimmung zusammen. Ähnlich empfand Thomas Fehlhaber (N14): „Irgendwann ist die 68er Bewegung in die terroristische Ecke abgedriftet. Parallel dazu entwickelte sich die Pazifismusbewegung.“ Um sich vom gewalttätigen Teil der Bewegung abzugrenzen und die Homogenität innerhalb der Elterngruppe zu erhalten, wurden Neumitglieder genauestens unter die Lupe genommen: „In der Initiative war man sehr darauf bedacht, dass man die Leute von Hand verliert. Es hatte ein bisschen Parteitagscharakter“ (N14), erzählt Thomas Fehlhaber.

Zugehörigkeit zu politischen Parteien war verpönt – verstärkt noch dadurch, dass die Mitgliedschaft bei kommunistischen Gruppierungen

durch den Radikalenerlass sanktioniert war: „Ich glaube, keiner aus dem Kinderladen war damals (...) in einer Partei. (...) Ideologisch standen wir halb links bis grün“ (G21). Politische Gesinnung jenseits von Parteien gehörte dagegen zum guten Ton und wurde zum Teil sogar als Forderung empfunden: „Es gab unter den Eltern im Kinderladen richtige Konkurrenzen. Man musste einer politischen Couleur angehören. Man musste AKW-Gegner sein. Auf jeden Fall musste man ökologisch orientiert sein – am besten weit links von der SPD“ (U16).

Sechs der sieben Befragten beteiligten sich an den Demonstrationen und Aktionen der 68er. Dazu gehörten Straßenbahnstreiks, Sit-Ins und Happenings. Aber auch nach 1969 waren die Befragten der Generation „Rebellische Jugend“ politisch aktiv: „Wir waren uns in der Elterngruppe über die Friedensbewegung ziemlich einig. Wir waren zum Beispiel gegen die Nato und für die Abrüstung. Meinen Sohn habe ich auf Demos mitgenommen, wenn es z.B. um Abrüstung ging. Das konnte man in Zusammenhang mit den Kindern bringen, weil es um eine für sie zukünftige, friedliche Welt ging. Mir hat der Kalte Krieg und die atomare Bedrohung Angst gemacht“ (N14). Symbolfigur war der damalige Bundeskanzler Willy Brandt, der mit seiner Ostpolitik für Frieden und Versöhnung stand: „Der Willy Brandt, der hat mich für mein Leben geprägt“, erzählt Gerda Blum (A27).

5.2.2.3 Lebensgefühl

Initiativ-Gruppen, die sich mit Marx-Kritik, Weltfrieden, Vorschulerziehung oder Frauen-Emanzipation beschäftigten, prägten das Lebensgefühl der damaligen Jugend. Stellvertretend für viele Frauen der Generation „Rebellische Jugend“ steht Gerda Blum: „Ich fand die ersten eineinhalb Jahre, die ich mit meiner Tochter zuhause verbringen musste, wie eine Isolationsfolter. Alleine kreist man um sich und hat ganz andere Maßstäbe. Der Kindergarten war dann die Offenbarung und für mein Leben prägend: Ich hatte endlich wieder Leute um mich – da wurde vieles leichter, weil ich plötzlich Rückendeckung hatte. Durch die Diskussionen mit anderen Frauen habe ich viel dazu gelernt und mein Bild vom ‚Frausein‘ überdacht“ (A27). In Äußerungen wie dieser zeigt sich die Bedeutung, die die Kinderläden für die Emanzipation der Frau hatten.

Die Jugendjahre aller Befragten standen im Zeichen der Revolte. „Ich bin auf meinem Weg zur Arbeit erst mal im Englischen Garten am Monopteros vorbei. Der ganze Park war voll mit Hippies. Da habe ich dann 50 Pfennige Obolus entrichtet und dann hat man am Joint gezogen und ist weiter ins Büro. So hat der Tag begonnen. Das war das Lebensgefühl“

(I07). Jugend-Kultur spielte auch für fünf weitere der Befragten eine zentrale Rolle: Das Interesse reichte von Literaturseminaren, Filmfestivals, Rockkonzerten bis hin zu Folkfestivals auf der Burg Waldeck und der Wiederbelebung feministischer Literatur aus dem frühen 19. Jahrhundert. Der Musikgeschmack kreiste noch immer um Beatles, Bob Dylan und Rolling Stones – Protestmusik gehörte zum guten Ton der Zeit und war gesellschaftlich beinahe schon etabliert.

5.2.2.4 Konstituierung der Erziehungswerte

Wie die Interviews mit der Generation „Rebellische Jugend“ zeigen, waren die Vorstellungen und Leitideen von Erziehung reichlich heterogen. Nur bei den Grundlagen gab es weitgehend Konsens: Fünf der Befragten haben sich mit den Texten von Alexander Sutherland Neill und Sigmund Freud auseinandergesetzt, deren Schriften zur Basis der Antiautoritären Erziehung zählen. Lisa Heidrich hat von den Thesen Neills und Freuds erstmals durch einen Vortrag im Jahr 1967 erfahren, den eine Frau hielt, die in Berlin die ersten Kinderläden besucht hatte: „Was sie über die Kinderläden und die Theorien Neills erzählte, war so exotisch – das konnte ich erst gar nicht glauben“ (U16).

Die zumindest anfängliche Neill-Euphorie erklärt die 100-prozentige Übereinstimmung der Kinderladen-Eltern bei der Frage der Selbstregulierung: Die Freiheit der Kinder kannte keine Grenzen – es sei denn, sie kollidierte mit dem Freiheitsanspruch eines anderen Kindes. Alle Eltern waren der Überzeugung, die Kinder sollten ihre Beziehungen weitgehend selbstständig untereinander klären: „Wir fanden, dass man erst eingreifen sollte, wenn ein Kind in die Enge getrieben wurde und nicht mehr konnte. Oder wenn ein Kind gegenüber anderen so aggressiv wurde, dass es die anderen schlug oder mit Gegenständen bedrohte“ (N14). Alle Eltern favorisierten als Leitprinzip das entdeckende Lernen, das ebenfalls auf einen Erziehungsgrundsatz von A.S. Neill zurückgeht. Sechs der sieben Befragten nennen als ihre erzieherische Grundhaltung das situative, teilnehmende und genetische Lernen: „Die Kinder sollten an allen Verrichtungen des Alltags teilhaben. Beim Kochen, Tischdecken, Feuer für den Grill machen und so fort...“ (N14).

Ging es jedoch um die Frage, ob bei der Kindererziehung auch politische Überzeugungen eine Rolle spielen sollten, waren die Meinungen geteilt: Auf der einen Seite standen die Eltern, die es ablehnten, ihre Kinder politisch zu instrumentalisieren; auf der anderen Seite die Eltern, die sich durch Erziehung gesellschaftliche Veränderung erhofften. Beide Seiten halten sich in dieser Erhebung die Waage: „Ja, es war mein Anspruch,

dass ich mit der Kindererziehung die Welt verbessern kann“ (U16; vgl. I07). Einige der Befragten beziehen sich dabei auf den Dutschke-Satz vom „langen Marsch durch die Institutionen“: „Wenn wir die Gesellschaft verändern wollen, dann müssen wir die Veränderung praktisch vorantreiben. Bei mir hat sich rausgestellt, dass mein Weg der bei den Kindern ist“ (E07). Stefan Menschik relativiert dagegen im Rückblick seinen politischen Anspruch an Kindererziehung: „Der Versuch, über die Kinder die Gesellschaft zu verändern, war verdammt hoch gehängt. Wenn ich versuche, meine eigenen Fehler zu reduzieren und dadurch für meine Kinder was zu erreichen, dann ist das der neue Mensch. Irgendwann hatte auch ich kapiert, dass wir alle auch das Produkt unserer Eltern sind. Deshalb ist es eine Frechheit, von den Kindern zu verlangen, sie müssen jetzt bitte alle Fehler vermeiden, die ich gemacht habe“ (G21).

Einige Eltern legten großen Wert darauf, dass ihre Kinder ein gutes Sozialverhalten verinnerlichten: „Mir war es wichtig, dass sie lernen, auf sich als Gruppe zu achten, bei Problemen nicht wegzuschauen und Konflikte auszutragen“ (E07). Drei der Befragten erhofften sich von der Kinderladen-Erziehung Kinder, die bereit wären, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen. Florian Suttner drückt es so aus: „Unsere Kinder sollten mal keine Aktenkoffer-Mentalität entwickeln. Sie sollten nicht an ihre Karriere, sondern an die Gesellschaft denken...“ (E07).

Die Frage, ob man Kindern Umgangsformen beibringen solle, beantwortete die Untersuchungsgruppe uneinheitlich. Insbesondere der Sinn von Tischmanieren war umstritten: Zwei der sieben Befragten erwarteten, dass ihren Kindern Umgangsformen beigebracht würden – zwei lehnten dies als Dressur ab. Drei der Befragten plädierten uneingeschränkt für die Antiautoritäre Erziehung, fassten den Begriff allerdings weiter als ihre Vorgänger-Generation: „Der antiautoritäre Gedanke war, dass Kinder Kreativität aus sich heraus schöpfen und dabei das Richtige finden. Das Wort ‚interaktiv‘ kannte man damals noch nicht – also, dass Erziehung in der Auseinandersetzung, dem Dialog stattfindet“ (I07). In einem Punkt waren sich jedoch alle Eltern einig: Kleinkind-Erziehung geht beide Eltern an und braucht Engagement.

5.2.3 Jahrgang 1955-1966: Friedenstaube

5.2.3.1 Familie und Ausbildung

Die Befragten der Generation „Friedenstaube“ kennen die Ho-Chi-Minh Demonstrationen aus einer ganz eigenen Perspektive: Zumeist ritten sie auf den Schultern ihrer Eltern und skandierten im kindlichen Sopran „Ho

Ho Ho“. Die Untersuchungsgruppe dieser Generation stammt überwiegend aus Elternhäusern, die politisch aktiv waren: „Mein Vater hat sich immer in der Politik engagiert“, erzählt Birgit Zimmermann (T29): „Meine Eltern haben mich auf jede Demo mitgenommen. Ich muss auch auf der Schah-Demo in München dabei gewesen sein – wirklich erinnern kann ich mich aber nicht mehr... Damals war ich zwei Jahre alt.“ Der Bericht von Birgit Zimmermann steht stellvertretend für drei weitere Herkunftsfamilien, in denen Politik eine zentrale Rolle spielte. Die politische Orientierung der Familien war links-alternativ. Einige der Mütter gingen einem Beruf nach. In einigen Familien bahnte sich bereits eine alternative Lebensweise an. Sybille Kraus berichtet beispielsweise, dass ihre Eltern zur Speerspitze der „Alternativen“ in Stuttgart gehörten: (E23) „Ich stamme aus eine Kaufmannsfamilie, die eines der ersten Reformhäuser in Stuttgart führte. Eigentlich war mein Vater Fotograf. Im Krieg hat er aber gelernt, dass es besser ist, seine eigenen Lebensmittel zu besitzen. So kam er auf den Gedanken, einen Laden zu eröffnen.“

Die meisten Eltern erzogen ihre Kinder liberal; der Begriff „Autorität“ hatte in ihren Augen einen negativen Beigeschmack bekommen. Es galt als verpönt, autoritär zu sein. Neun von vierzehn Befragten der Generation „Friedenstaube“ stufen ihre Erziehung als liberal ein. Trotzdem legten die Eltern offensichtlich großen Wert auf gute Umgangsformen. Daran erinnert sich auch Kerstin Dorn: „Bei uns daheim war gutes Benehmen wichtig. Mir klingen noch heute die Worte: ‚Das darf man nicht – lass dies – tu das‘ in den Ohren. Meine Mutter dagegen behauptet bis heute, sie sei offen und tolerant und keineswegs autoritär gewesen“ (I15).

Die Rolle ihrer Mütter als Vorbild für ihr eigenes Leben sehen die Vertreter dieser Generation ambivalent: Vier der Befragten erzählen, ihre Mütter seien berufstätig gewesen. Sprechen die übrigen zehn über ihre Mütter, klingt das wie: „Sie war halt Hausfrau.“ Dieser Trend zeigt sich auch in den Bildungsabschlüssen der Befragten: Acht von elf Frauen haben das Abitur gemacht. Für diese Frauen ist das Thema „Kind und Karriere“ als Streitthema in den Familien in Fleisch und Blut übergegangen: „Klar ist das eine Generationsfrage, Karriere zu machen oder sich den Kindern zu widmen“, erinnert sich Clara Seifert (U04). Lars Eckel kennt dieses Thema von der anderen Seite: „Ich bin so aufgewachsen, dass meine Eltern mir gesagt haben, ich würde mal der Ernährer der Familie werden. Ich denke schon, dass sie mir vermittelt haben, dass Männer einen höheren Stellenwert als Frauen in der Gesellschaft haben“ (L30).

5.2.3.2 Politik

Der politische Protest in der zweiten Hälfte der 70er und in der ersten Hälfte der 80er Jahre entzündete sich an Reizthemen wie „Wackersdorf“, „Pershing II“, „Golfkrieg“ und „Tschernobyl“. Die Generation „Friedenstaube“ erlebte in ihren Kindertagen, was eine echt Demo ist, denn sie war hautnah dabei: „Ich erinnere mich noch gut an die Straßenkämpfe in Frankfurt. Ich war damals neun oder zehn Jahre alt. Manchmal fiel die Schule aus und ich bin bei den Studenten einfach mitgelaufen. Ich weiß noch, dass ich auch ‚Ho Ho Ho Chi Minh‘ gerufen habe. Ich dachte, das sei ein Schlachtruf. Das fand ich ganz toll. Worum es eigentlich ging, kapierte ich natürlich nicht. Für mich war das: ‚Ich will mein eigenes Leben – und nicht das, was mir Erwachsene vorgeben‘“ (I15). Neun der vierzehn Befragten erzählen von Demonstrationen, bei denen sie regelmäßig mitliefen. Allerdings hatte sich die Art, wie demonstriert wurde, geändert: „Einmal haben wir in der Uni protestiert und das sah so aus, dass wir uns einfach ins Foyer gesetzt, drauflos gefrühstückt und wild diskutiert haben. Wenn ich danach barfüßig durch die Innenstadt gelaufen bin, war das auch nichts Besonderes“, erzählt Lars Eckl (L30).

Die Befragten der Generation „Friedenstaube“ waren alle politisch aktiv oder zumindest interessiert an politischen Themen. Doch die Motive für das Engagement waren weit heterogener als noch eine Generation zuvor – Zeichen für die Zersplitterung der Jugendszene: Eine Mutter wurde beispielsweise durch die Aktionen der RAF politisiert: „Die RAF war ein riesigen Thema für mich. Das war ja ein Generationen-Konflikt zwischen meinen Eltern und mir. (...) Das hat mich sehr bewegt“ (U04). Ganz anders bei Clara Seifert: „Ich bin 1973 nach Südamerika gegangen und kam von dort ziemlich politisiert zurück. In Deutschland habe ich mich dann sehr für die Solidaritätsbewegung für Guatemala eingesetzt“ (U04), erzählt sie über den Beginn ihrer politischen Aktivitäten. Während des Studiums arbeitete sie im AStA mit und engagierte sich in der Anti-Atomkraft-Bewegung. Und das „wegen meiner Grundüberzeugung, dass man als erwachsener Mensch auch verantwortlich ist und das Recht auf Unversehrtheit hat. Und genau dieses Recht wird von der Atomkraft bedroht.“ Sechs der vierzehn Befragten fühlten sich von Atomkraft bedroht und taten dies auch auf Demonstrationen kund (I15, R26, E15).

Für acht der Befragten waren Friedensbewegung und Kalter Krieg zentrale Themen, für die es sich lohnte, auf die Straße zu gehen: „Mich hat der Kalte Krieg so sehr beeinflusst, dass ich politisch aktiv geworden

bin. Diese Auseinandersetzung zwischen den zwei großen Blöcken – das hat mir Angst gemacht. Besonders die Übermacht der USA, die als Vorbild im Sinne von ‚Wir haben die Wahrheit gepachtet‘ auftrat“ (T29), erzählt Birgit Zimmermann. Sybille Kraus (E23), Peter Loew (N13), Birgit Zimmermann (T29) und am Rande auch Felicitas Maurer (A30) bekennen sich offen zur linken autonomen Szene, der sie als Jugendliche angehörten und die ihre politische Grundüberzeugung geprägt hat: „Ich habe seit Beginn meines Studiums in WG’s gelebt und war eher mit Hausbesetzern beschäftigt als mit der bürgerlichen Seite. Ich hatte natürlich politische Ansprüche und die hießen: Keine Atomkraft! Und ich habe für meine Werte auf der Straße gekämpft“ (E23).

Peter Loew trat mit seinem Weg in die Hausbesetzer-Szene den Rückzug in eine Parallelgesellschaft an, in der er versuchte, die etablierte Gesellschaft zu unterlaufen. Dieser Rückzug bedeutete für ihn nicht „den langen Marsch durch die Institutionen“ anzutreten, sondern „den Angriff auf das System“ zu wagen: „Ich war Punk. Ich war Hausbesetzer in Berlin. Später war ich Parteivorsitzender der Partei ‚Ungültig‘. Das steht abgekürzt für ‚Union nicht genug überdachten Lächelns trotz innerer Genialität‘. Diese anarchistische Partei war der praktische Versuch, das System zu unterlaufen. Wir wurden dann 1987 verboten“ (N13). Zwar resignierte er in den 90er Jahren und etablierte sich mit einem eigenen Büro, doch in der aktuellen Wirtschaftskrise sieht er heute die Erfüllung seiner jugendlichen Träume: „Wenn ich mir die Wirtschaftsjungs heute anschau, die intakte Betriebe absichtlich gegen die Wand fahren, dann denke ich, dass kann nur der instinktive Wunsch nach Zerstörung des Systems sein“ (N13). Und: „Ein Relikt aus meiner Jugend ist der Satz: ‚Einmal Punk – immer Punk.‘ Ich wollte in meinem Leben konsequent sein; Opposition und Widerstand waren für mich das Wichtigste. (...) Deshalb wurde ich Punk. Ich habe mich von den bürgerlichen Werten abgewendet. Und wenn man mal aufgebracht ist, kann man die Augen nicht mehr zu machen. Ich glaube, der Tag, an dem Klaus-Jürgen Rattay bei der Berliner Räumung besetzter Häuser gestorben ist, war der Moment, wo in mir diese Wut entbrannte. Die Wut, die nur durch mehr Gerechtigkeit in der Gesellschaft gezähmt werden kann“ (T29).

5.2.3.3 Lebensgefühl

Verbindendes Element in der Punkszene war die Musik, von der sich auch Felicitas Maurer angezogen fühlte: „Ich war schon kontra Gesellschaft, aber richtig politisch war der Punk bei mir nicht. Mich hielten die Leute bei uns im Treff. Wir kannten ja noch die Hippies – das waren schon

Vorbilder. Wir sind dann aber übergegangen in den Punk. Uns hat die Musik zusammengehalten, wir holten uns den ‚Himmel auf Erden‘ – so hieß zumindest unser Treff“ (A30). Clara Seifert (U04), Lisa Haupt (L23) und Sybille Kraus (E23) zählten sich dagegen zu den sogenannten „Müslis“ – einer alternativ-linken Szene, in der man eingefärbte lila Latzhosen trug, auf der Gitarre klampfte, zu allen Anlässen lässige Strickmode trug und in WGs lebte. Der 2 CV stand für sie als Symbol der Freiheit und der „Atomkraft-nein-Danke“-Button galt als sinnstiftend. „Zu meinem Leben gehörten in meiner Studentenzeit Zigaretten, Lederhosen, selber eingefärbte Latzhosen, Peyote und die selber gezogenen Sprossen fürs Müsli auf der Fensterbank. Ich lebte in einer Traumwelt – völlig realitätsfern“, berichtet Lars Eckl (L30). „Alternativ-grün“ war die gemeinsame politische Gesinnung der Befragten: „Wir waren eine alternative Szene. Alles, was legal war, lehnten wir als bürgerlich ab. Ich war damals ziemlich radikal“, erinnert sich Sybille Kraus. „Ich habe Vollkornbrote gebacken und die ersten Tragetaschen genäht. Ich kam von einem der ersten Öko-Bauernhöfe. Da war die Antimode schick. Es gibt ein Hochzeitsbild von mir, da stehen wir alle in Strickmoden vorm Standesamt – inklusive Kind. Ich wollte alles sein, nur nicht modern und weiblich“ (E23).

Norweger-Pulli und lila Latzhose – eine Kombination, die bis heute mit dem Schmähwort „Emanze“ belegt wird. Die Latzhose wies Frauen als überzeugte Kämpferinnen für Frieden und Gerechtigkeit aus: Die sackartige Passform sollte die weiblichen Reize kaschieren, auf das niemand von den politischen Zielen abgelenkt werde. Doch obwohl fast alle befragten Frauen erwähnen, die typische Latzhose getragen zu haben, bekennt sich nur eine dazu, in der Frauenbewegung aktiv gewesen zu sein. Lisa Haupt (L23) gehörte zu den radikalen Feministinnen, die sich vom soften Feminismus der Vorgänger-Generation deutlich abhob: „Die Frauenszene war damals sehr radikal: radikale Lesben, Frauen aus dem Knast und so. Das Ziel war, mehr Selbstbewusstsein zu entwickeln. Unser Motto war: ‚Ich bin ich, du bist du – und ich kann auch ohne Mann.‘“ Doch nicht nur radikale Latzhosen-Trägerinnen belebten die Frauenbewegung: „Mich hat als Frau Simone de Beauvoir fasziniert – besonders ihre Unabhängigkeit. Auch Alice Schwarzer ist großartig. Sie macht Dinge zum Thema, die sonst in der Gesellschaft nicht auf dem Plan stehen“ (T29). Welche Rolle Emanzipation für das Gros der Frauen gespielt hat, bringt Sybille Kraus (E23) auf den Punkt: „Mein Thema war nicht diese Emanzenbewegung. Ich wollte als Frau einen Standpunkt einnehmen.“ „Normalos“ ist das Wort, das eine der Befragten gebraucht (T29), um all

diejenigen zu benennen, die keiner alternativen Szene zuzurechnen waren. Innerhalb der Untersuchungsgruppe trifft das lediglich auf zwei der Befragten zu (I25, Ö02).

5.2.3.4 Konstituierung der Erziehungswerte

Zwar wird Freiheit von den Befragten aller vier Generationen als wichtiger Erziehungsgrundsatz genannt, doch nur in der Generation „Friedenstaube“ rangiert dieser Wert an erster Stelle. Mit „Freiheit“ meinte diese Generation in erster Linie Unabhängigkeit und eine gewisse Autonomie bezüglich gesellschaftlicher Erwartungen. Ihr Credo war, die Kinder zur Selbstständigkeit zu erziehen. Obwohl in diesem Punkt Einigkeit herrschte, gab es bei den übrigen Erziehungswerten weit weniger Übereinstimmung als in den vorhergehenden Generationen – eine Heterogenität, die sich aus der Zersplitterung der Generation „Friedenstaube“ in verschiedene Jugendszenen erklären mag.

Den zweiten Platz in der Rangliste der Erziehungswerte belegt „Struktur“. Das bedeutet, die Eltern wünschten sich einen fest umrissenen Tagesrhythmus mit Fixpunkten, zwischen denen sich die Kinder frei entfalten konnten. An dritter Stelle rangiert „Grenzen setzen und erklären“. Dieser Punkt war allerdings schwer umstritten: Die Hälfte der Befragten befürworteten eine Kindererziehung möglichst ohne Regeln, Grenzen und Zwänge. Nur beim Thema Tischmanieren gab es eine generelle Übereinstimmung: „Es war ganz klar, dass es bei Tisch Regeln gab. Also keine Antiautoritäre Erziehung, sondern wirklich klar strukturierte Regeln“ (R26).

Fünf der vierzehn Befragten wollten ihre Kinder zur Gewaltfreiheit erziehen. An fünfter und sechster Stelle folgen „selbstbestimmtes Lernen“ und die Forderung nach Selbstregulierung: Die Kinder sollten lernen, Konflikte untereinander möglichst selbst zu regeln. Dabei sollten sie Selbstvertrauen, Kritikfähigkeit und Durchsetzungsvermögen entwickeln – aber auch lernen, Verantwortung für andere zu übernehmen. Toleranz gegenüber Andersdenkenden ist ein Erziehungswert, der von zwei der Befragten als wichtig genannt wurde. Einige der Eltern wollten explizit verhindern, dass ihre Kinder zu „angepassten Spießern“ würden, und förderten deshalb die Entfaltung des freien Willens. Und noch ein letztes war den Eltern wichtig: Ihre Kinder sollten ein gleichberechtigtes Verhältnis zu ihnen entwickeln.

5.2.4 Jahrgang 1967-1983: Alltagspragmatiker

5.2.4.1 Familie und Ausbildung

Obwohl die Folgen des Zweiten Weltkriegs längst überwunden waren, wurde auch die Generation „Alltagspragmatiker“ in Abwesenheit der Väter erzogen. „Mein Vater war selten daheim, weil er beruflich ständig unterwegs sein musste. Ich glaube, er hätte in der Erziehung sonst schon einiges anders gemacht als meine Mutter. Er wäre viel strenger gewesen. Aber wer nicht daheim ist, der schafft auch nicht an“ resümiert Gabriele Schmidt (T26). Ähnlich geht es auch Elena Kirschner, deren Vater ebenfalls beruflich viel unterwegs war und „bei uns aus der Familie herausfiel“ (W24). Die klassische Familien-Konstellation „Vater berufstätig – Mutter daheim“ öffnete Gabriele Schmidt und Elena Kirschner schon früh die Augen für das Spannungsfeld, in dem Frauen leben, die zwar studiert haben, ihren Beruf jedoch wegen der Kinder nicht ausüben können: „Meine Mutter steckte genau in dem Dilemma ‚Kind und Karriere‘. Dadurch habe ich ganz früh sehr viel über Geschlechterdebatten mitbekommen. Das hat mich sehr geprägt“ (T26).

Obwohl sich alle Befragten der Generation „Alltagspragmatiker“ von der Lebensplanung ihrer Mütter abgrenzen, ist die Mutter Vorbild. Stellvertretend dafür steht Gabriele Schmidt: „Meine Mutter war immer Vorbild für mich, obwohl sie ein ganz anderes Leben gelebt hat. Sie war nicht berufstätig. Sie hat erst angefangen, als ich und meine zwei Geschwister aus dem Haus waren. Sie hat das ‚empty nest‘ so gar nicht ertragen. Und selbst dann musste sie noch die Widerstände ihres Umfeldes überwinden. So war es bei ihr schon immer“ (T26). Für Elena Kirschner spielte die Mutter eine wichtige Rolle, weil diese mit konventionellen Erziehungsnormen brach. Obwohl die Familie in einem konservativ-katholischen Umfeld lebte, wurde Elena Kirschner alternativ erzogen: „Bei mir daheim war es immer irgendwie anders als bei meinen Freundinnen“ (W24).

Zwei der befragten Mütter sind in der klassischen Familienstruktur Vater-Mutter-Kind aufgewachsen. Lediglich Susi Messner erzählt, dass ihre alleinerziehende Mutter arbeiten gehen musste. Ihren Vater lernte sie erst kennen, als sie 13 Jahre alt war. Ein richtiges Familienleben, wie sie es bei ihren Freundinnen erlebte, lernte sie nie kennen – das hat sie geprägt: „Ich war in einer Montessori-Schule, dann auf dem Gymnasium und schließlich in der Realschule. Mit 18 habe ich geheiratet und mein erstes Kind bekommen. Ich war das Gegenteil zu meinen Eltern. Mir ist das

anfangs nicht so aufgefallen. Heute denke ich: denen ging es um den Beruf, bei mir ums Kind“ (S22). Alle befragten Mütter berichten, dass Karriere und Beruf der Eltern bestimmend für das Familienleben waren. Sei es durch die Absenz der Väter oder karrierebedingte, häufige Umzüge wie bei Vera Trepko: „Wir sind viel umgezogen. Deshalb war ich auf drei Grundschulen – das hat mich geprägt. Manchmal waren wir nur ein Jahr an einem Ort...“ (T33).

Jens Miller wuchs mit einem Übermaß an Freiheit auf, das jedoch für ihn schwer zu ertragen war. Denn er sah darin kein Privileg, sondern nur das Desinteresse seiner Eltern: „Ich bin mit vielen Freiheiten aufgewachsen. Im Nachhinein war es wohl eher unkontrolliert. Man hat mich zuviel allein gelassen. Ich war schon mit zehn Jahren nachmittags alleine. Es wurde vorausgesetzt, dass ich meine Hausaufgaben und meine Lebensorganisation alleine hin bekomme“ (I25). Miller erlebt seine Jugend deshalb als bedrückend: „Ich weiß was es bedeutet, wenn man keine Unterstützung hat und keine Führung. Dann wird Freiheit zum Problem“ (I25). An seinen Vater hat er keine guten Erinnerungen: „Meine Mutter hat sich in die Erziehung nicht eingemischt – die hat gemacht was mein Vater gesagt hat. Insofern konnte mir mein Vater auch nie ein Vorbild sein. Widerspruch war nicht geduldet. Seine Standarderziehungsmethode war der Liebesentzug oder die Beleidigung“ (I25).

5.2.4.2 Politik

Politik spielte bei den Befragten Generation „Alltagspragmatiker“ nur eine untergeordnete Rolle. Jens Miller, der in einem völlig unpolitischen Elternhaus aufwuchs, hat sich als Jugendlicher gar nicht für Politik interessiert. Erst später nahm er Politik wichtiger: „Ich habe mir keine Gedanken über Politik gemacht, weil mich die Themen nicht persönlich betroffen haben. Ich war nie ein Aktivist in politischer Richtung. Ich vertrete meine Meinung nur in meinem Mikrokosmos. Aber ich versuche nicht die Welt zu verändern“ (I25). Auch Susi Messner räumt ein: „Ich bin gar nicht politisch“ (S2). Politische Ereignisse nahm sie nur aus der Distanz zur Kenntnis: „Auf den Demonstrationen gegen den Irak-Krieg war ich nicht. Ich wüsste auch nicht, dass meine Bekannten hingegangen sind. Grundsätzlich denke ich, dass man Kinder schon mit zu einer Friedensdemonstration nehmen könnte. Aber, bei konfliktgeladeneren Themen, da würde ich meine Kinder jetzt nicht mitnehmen“ (S22). Ähnlich war es bei Vera Trepko, die sich zwar an politische Diskussionen erinnert, aber nie auf den Gedanken kam, bei Demonstrationen mitzumarschieren.

„Auf Anti-Irakkrieg-Demos sind wir nie gegangen. Wir haben auch nie darüber gesprochen“ (T33).

Ging es jedoch um Dinge, die die Eltern-Kind-Initiative direkt betrafen, wie beispielsweise das im Jahre 2005 in Kraft getretene Bayerische Bildungs- und Erziehungsgesetz, beteiligten sich alle Befragten an den Demonstrationen. Allerdings steckte in diesem Engagement mehr Pflichtbewusstsein als Herzblut: „Im Kindergarten sind wir nur einmal auf eine Demo zusammen mit den Kindern gegangen. Aber, so viele sind da nicht gekommen. Bei der Demo ging es darum, dass die Kindergärten jetzt anders bezuschusst werden sollten. Ob was erreicht wurde, weiß ich nicht.“ Frühere Elterngenerationen der Eltern-Kind-Initiative seien politischer gewesen als die gegenwärtige Elterngeneration: „Ich glaube das lag daran, dass früher nicht so viel reiche Leute im Kindergarten waren, die dafür eher politisch dachten. Das ist heute nicht mehr so“ (S22).

Bei Gabriele Schmidt verhält es sich etwas anders, denn ihre Eltern waren politisch sehr aktiv. Ihr politisches Bewusstsein setzte mit dem Ende des Kalten Kriegs ein: „Ich war begeistert von der Vorstellung, dass wir die Mauer überwinden können. Die ganzen politischen Versprechungen, von denen jeder wusste, dass sie nicht realisierbar sind, haben mir Sorgen gemacht. Ich dachte: ‚Wie weit können demokratische Strukturen gehen?‘ Das war ein ernüchternder Gedanke. Demokratie ist etwas Wunderbares – und etwas so Schwieriges. Ich würde mir so wünschen, dass wir es unseren Kindern vermitteln können“ (T26). Demonstrationen sind für sie etwas Selbstverständliches: „Ich war selber mal politisch aktiv, ging auf Demos und habe mir mit politischen Diskussionen die Nächte um die Ohren geschlagen“ (T26).

Ein Anliegen, für das es sich lohnt, zu demonstrieren, ist für Gabriele Schmidt der Schutz der Natur: „Was ich aber bis heute mit Spannung verfolge, ist das Erstarben der Grünen und die ganze Natur- und Umweltdiskussion“ (T26). Auch für Elena Kirschner ist Umwelt- und Naturschutz ein zentrales Thema, denn der Klimawandel macht ihr Angst. Gewinnmaximierung auf Kosten der Natur geht ihr gegen den Strich: „Ich bin umweltbewusst erzogen worden. Umwelt ist mir wichtiger als die Wirtschaft. Kindern die Umwelt nahe zu bringen, finde ich ein wichtiges politisches Thema. Wichtiger als wirtschaftliche Faktoren“ (W24).

Das Thema Emanzipation kommt dagegen nur am Rande vor: Die einzige, die darüber reflektiert, ist die Akademikerin Gabriele Schmidt: „Emanzipation ist für mich ein Riesen-Thema und ich bin überhaupt nicht

Die besseren Eltern

der Meinung, dass jede ihres Glückes Schmied ist. Nach der Uni war ich Assistentin und habe mich damit beruflich auseinander gesetzt. Männer und Frauen haben nicht die gleichen Chancen. Ich habe eine Hochachtung vor den Initiatorinnen der Emanzipationsbewegung in den 70er Jahren. Das Thema sollte insgesamt wieder bewusster sein“ (T26).

5.2.4.3 Lebensgefühl

Die Generation „Alltagspragmatiker“ ist sehr materialistisch eingestellt: Alle Befragten legen großen Wert auf materielle Güter; Handy, modernste PCs und teure Kleidung sind Statussymbole für sie: „Ich bin schon sehr materialistisch“ räumt Gabriele Schmidt (T26) ein. Schon als Jugendliche wünschte sie sich ein Mofa: „Ich habe nie eins bekommen. Das hätte Freiheit bedeutet.“ Von Freiheit träumt sie bis heute. Das Lebensgefühl der Generation „Alltagspragmatiker“ scheint sich im „Shoppen“ zu erschöpfen. Zu den Attributen, die typisch für ihre Generation sind, zählt Vera Trepko Handy, PC, Internet und Playstation auf. Kleidung ist ihr sehr wichtig: „Mein Stil: Jeans mit elegantem Oberteil“ (T33). Die Bedeutung von Musik als verbindendes Element unter den Jugendlichen ist in der Generation „Alltagspragmatiker“ nicht länger gegeben: „Ich habe die Musik gehört, die gerade angesagt war. Ich war kein Freak“, sagt Elena Kirschner.

5.2.4.4 Konstituierung der Erziehungswerte

Auch in der Generation „Alltagspragmatiker“ gehört Freiheit zu den wichtigsten Leitideen der Kindererziehung; der Begriff wird aber ideologiefrei benutzt und eher im pragmatischen Sinne verstanden, wie das Beispiel Vera Trepko zeigt: „Wir haben in der Erziehung nur ein paar Regeln, aber im großen und ganzen kann sich unser Sohn frei bewegen. Was unser Sohn nicht darf sind ganz simple Sachen wie mit dem Essen rumschmeißen oder auf den Tisch steigen. Wasser verschwenden darf er auch nicht“ (T33). Allgemein genießen Tischmanieren einen hohen Stellenwert bei der Kindererziehung (T33, T26). Anders als zur Zeit der Kinderladen-Gründer wird der Freiheitsbegriff eingeschränkt: Freiheit in festen Bahnen, nennt Jens Miller sein Erziehungsideal: „Ich möchte nicht, dass meine Kinder ohne Führung aufwachsen“ (I25). Manchmal geht es auch gar nicht um die Freiheit der Kinder, sondern um die der Erwachsenen, der sich der Nachwuchs anpassen muss: „Wir leben ein Familienmodell, wo unsere Kinder viel mitmachen müssen. Ich lebe mit den Kindern in München – mein Mann etwa 400 Kilometer entfernt. Was ich von ihnen erwarte ist, dass sie uns da auch unterstützen“ (T26). Kinder

müssen in den Familien der Generation „Alltagspragmatiker“ besser funktionieren denn je.

Erziehungsfragen werden in dieser Generation weit weniger reflektiert als in den Generationen zuvor: „Wir erziehen unseren Sohn einfach aus dem Bauch heraus. Über Erziehungsfragen unterhalten wir uns eigentlich so gut wie nie (T33)“, erklärt Vera Trepko. Geht es um grundsätzliche Erziehungswerte, wirken alle drei Mütter ratlos. Allerdings ist bei der Generation „Alltagspragmatiker“ ein Wunsch wieder aufgekeimt, der bereits die Gründergeneration umgetrieben hatte: „Ich wünsche mir, dass meine Kinder zur Demokratie erzogen werden,“ sagt Gabriele Schmidt „Und ich versuche damit in meiner eigenen Familie zu beginnen. Auch wenn es mir manchmal auf den Geist geht“ (T26).

Bei allen befragten Eltern ist Zukunftsangst herauszuhören, die sich darin ausdrückt, dass sie mit Erziehung keine konkreten Erwartungen verbinden. Susi Messner scheint den Glauben daran verloren zu haben, dass es im Leben auch Beständigkeit geben könnte; sie blickt pessimistisch in die Zukunft: „Ich hab keine Erwartungen für die Zukunft an meine Kinder“ (S22). Um ihre Kinder für die Zukunft zu rüsten, möchte Gabriele Schmidt ihnen möglichst von allem ein kleines Häppchen mitgeben: „Ich möchte, dass die mit einem guten Polster aus dem Kindergarten gehen, wo auch vieles von dem drinnen ist, was mir ganz wichtig ist. Da können aber auch andere Dinge dabei sein, die mir nicht so wichtig sind. Wer weiß, wofür sie es brauchen können“ (T26). Warum das so ist, bringt Elena Kirschner auf den Punkt: „Ich habe große Angst vor der Zukunft meiner Kinder. Der Leistungsdruck steigt ins Unermessliche. Der Druck kommt auch seitens der Politik, die immer noch mehr Expertise will. Ich hoffe, meine Kinder davor bewahren zu können“ (W24). Dem stimmt Jens Miller zu. Er möchte seinen Kindern Bildungsdruck ersparen und ihnen in der Eltern-Kind-Initiative ein Stück vom Paradies erhalten: „Sie sollen spielen, so lange es geht. Der Schock und Druck kommt in der Schule noch früh genug“ (I25).

5.3 Resümee

5.3.1 Generation Kriegskinder

Die Generation „Kriegskinder“ wurde autoritär erzogen: Prügel, Demütigungen und Zwangsmaßnahmen sollten die Kinder gefügig und angepasst machen. Ziel war es, die Kinder zu funktionierenden, disziplinierten und pflichtbewussten Menschen zu erziehen. Das autoritäre Gebaren der Herkunftsfamilien resultierte aus dem „traditionellen

Befehlshaushalt“ (Bock 1998, 253), der die Kinder im Sinne des preußischen Erziehungsideals zu Gehorsam, Gesetzestreue, Disziplin und Religiosität erziehen sollte. Nach dem Zweiten Weltkrieg, der auch die Familienstrukturen nicht ungeschoren ließ, modifizierte sich der Erziehungsstil. Zwar wurden die Kinder nach wie vor autoritär erzogen, doch nährte sich Autorität nun nicht mehr aus dem Ideal, Kinder in eine Familienhierarchie einzuordnen, sondern aus tiefster Verunsicherung. Dieses aus Angst geborene autoritäre Gebaren erlebten die Kinder als extreme Repression, gegen die sie aufbegehrten als sie selbst Kinder hatten.

Die Antwort der Generation der Kinderladen-Gründer auf die am eigenen Leibe erfahrene autoritäre Erziehung war ein musisch-kreativer und individueller Erziehungsstil: Freiheit, Selbstentfaltung, Kreativität, situatives Lernen, Beziehungsfähigkeit und Betonung des Sozialverhaltens waren deshalb die gemeinsamen Erziehungswerte der Generation „Kriegskinder“. Dieser Wandel im Verständnis von Kindererziehung wurde durch die Demokratisierung und Entnazifizierung Deutschlands beschleunigt: In der Kindererziehung vollzog sich ein Paradigmenwechsel, der befördert wurde von einer Generation, die ein allgemein hohes Reflexionsniveau und großes politik- und gesellschaftskritisches Potential verfügte. Dabei gilt es jedoch zu beachten, dass das Gros der Eltern in ihrer Kindheit vom Krieg traumatisiert worden war. Die Generation „Kriegskinder“ verarbeitete diese Erfahrungen einerseits durch künstlerische Auseinandersetzung, andererseits durch intellektuelle Prozesse wie die Rezeption von Autoritäten, die der faschistischen Ideologie diametral entgegengesetzt waren: Karl Marx, Wilhelm Reich und Mao Zedong sind hier beispielhaft zu nennen.

Auffällig ist, dass die Eltern eine homogene Gruppe bildeten, die sich in den Leitideen der Kindererziehung kaum widersprach. Lediglich in einem Punkt gab es einen Dissens zwischen den Gründereltern von 1968 und den Eltern, die erst im Laufe der 70er Jahre zum Kinderladen stießen. Dieser Dissens, der für die Entwicklung der Kinderläden eine bedeutsame Rolle spielte, bestand in der Frage, ob Politik und Kindererziehung zusammengehören: Drei Eltern (Gründereltern) vertraten die Meinung, Kindererziehung sei Politik und könne dazu beitragen, die Welt zu verbessern. Zwei der Befragten (nach 1969 in den Kinderladen gekommen) wehrten sich vehement dagegen, Kinder für politische Ziele zu instrumentalisieren.

Als Vorgriff auf die aktuellen Entwicklungen in der Vorschulerziehung ist besonders die Einstellung hervorzuheben, die die Eltern der Generation „Kriegskinder“ zum Thema „Leistung“ hatten: Im Kinderladen hatte Leistungsfreiheit zu herrschen – ein Alleinstellungsmerkmal gegenüber den konventionellen Einrichtungen. Allerdings konnten sich auch die Kinderläden dem Vorschul-Diskurs der 70er Jahre (Stichwort Hoffmann-Lückert- Streit) nicht vollkommen entziehen. Kleinkind-Förderung und Schulvorbereitung spielte auch in den Kinderläden eine Rolle. Die Kinderladen-Eltern, die fast ausschließlich aus Akademiker-Familien stammten, setzte dabei jedoch darauf, dass die Kinder ihre Intelligenz am besten entfalten könnten, wenn man ihnen größtmögliche Freiheit gewährte.

5.3.2 Generation Rebellische Jugend

Die Herkunftsfamilien der Generation „Rebellische Jugend“ waren durch den Krieg großteils traumatisiert. Bei Kriegsausbruch waren die Eltern überwiegend noch minderjährig und in ihrer Persönlichkeit ungefestigt. Nach Kriegsende waren sie mit dem Wiederaufbau beschäftigt, was in ihrem Falle jedoch meist bedeutete, dass sie zunächst ein „Fundament für Familie“ schaffen mussten. Oder anders gesagt: Sie mussten ihre Basis neu erfinden. Bei der Kindererziehung konnten sie auf keine Vorbilder oder Ideale zurückgreifen. Das brachte das Gros der Eltern dazu, sich mit dem Ausüben einer diffusen Autorität zu behelfen; einer Autorität, der der übergeordnete Sinn – wie beispielsweise im bürgerlichen Erziehungsideal Preußens – abhanden gekommen war. Kurz: Die Eltern der Befragten waren mit sich selbst beschäftigt und konnten sich kaum um eine differenzierte Erziehung ihrer Kinder kümmern. Daraus resultierte, dass sie den Kindern indifferente Grenzen setzten, Angst als Druckmittel anwendeten und Erziehung oftmals mit Prügelstrafe und Demütigungen durchsetzten.

Was die Kinder dieser Generation, die später stilprägend für die Laissez-faire-Phase und noch später für die dezidierte Kinderladen-Pädagogik wurden, am meisten belastete, war das Schweigen der Eltern über den Krieg. In dem Maße, wie die Eltern schwiegen, begannen die Kinder zu diskutieren. Keine andere Generation gab sich so ausgiebig ihren Befindlichkeitsdiskussionen hin wie diese. Ebenso deutlich wird, dass die Kinder der traumatisierten Eltern offenbar den Versuch unternahmen, die Ereignisse stellvertretend für diese zu bewältigen. Die ausgiebige Beschäftigung mit der Psychoanalyse ist ein Indiz dafür.

Als Spätfolge des Krieges wuchs die Generation „Rebellische Jugend“ ohne klare Erziehungsnormen und akzeptierte Autoritäten auf. Es war deshalb ihr erklärtes Erziehungsziel, die Kinder „frei“ zu erziehen. Der Wunsch nach Freiheit, der an dieser Stelle synonym für antiautoritär gebraucht werden kann, war bei den befragten Eltern so stark, weil sie selbst innerlich „unfrei“ aufgewachsen waren. Vielleicht bewahrheitet sich in dieser Beobachtung der Satz von Herman Nohl, dass sich Kinder erst durch einen fremden Willen kämpfen müssen, um einen eigenen freien Willen entwickeln zu können (Ecarius 1998, 43).

In der Generation „Rebellische Jugend“ hatte dieser Kampf allerdings noch eine zusätzliche Dimension: Es war kein Privatkrieg gegen die eigenen Eltern, sondern ein expressiv-kollektives Aufbegehren, bei dem alle Register der Öffentlichkeitswirksamkeit gezogen wurden. Aus den Interviews geht hervor, dass der Protest sich in den wenigsten Fällen gegen die eigene Familie richtete. Es scheint, als hätten die Eltern der Generation „Rebellische Jugend“, die damit beschäftigt waren, ihre Existenz zu sichern, dem pubertären Ablösungsprozess ihrer Kinder kein Paroli bieten konnten. Ganz zu schweigen davon, dass die wenigsten Familien psychisch und emotional in der Lage gewesen wären, dem Kampf der Kinder um einen eigenen Willen standzuhalten. Zwar stießen die Jugendlichen auf Widerstand, doch war dies keine produktive Auseinandersetzung im Sinne Nohls, sondern im Prinzip nur die Fassade einer Autorität, die mit Repression und Prügel aufrecht erhalten wurde. Diese Fassade wollte die Generation „Rebellische Jugend“ einreißen. Ihr Instrument dafür war die Antiautoritäre Erziehung.

Die Kinder der Generation „Rebellische Jugend“ sollten also frei aufwachsen. Das bedeutete, sie sollten einen Freiraum haben, in dem sie Auseinandersetzung üben konnten. Das Manko in ihrer eigenen Erziehungsgeschichte suchten die Eltern mithilfe theoretischer Diskurse zu beheben. Während sie sich ihre neuen Erziehungsideale erarbeiteten, taten sie es allerdings ihren Eltern gleich und gaben den Kindern weder klare Strukturen noch nachvollziehbare Grenzen. Deshalb machte sich in der Erziehungspraxis der Kinderläden zunächst der Laissez-faire-Stil breit. Doch je gefestigter die Eltern selbst wurden, desto mehr Struktur konnten sie ihren Kindern geben: Binnen weniger Jahre entwickelte sich ihr Erziehungsverhalten zu einer eigenständigen Kinderladen-Pädagogik, die von folgenden Werten geprägt war: Selbstanalyse, Selbstregulierung, kompetentes Sozialverhalten vermitteln und Kindern eine sichere Struktur geben.

Diese Entwicklung war möglich, weil es zu der Zeit eine interessierte Öffentlichkeit für große Debatten und soziale Utopien gab. Es war eine Zeit, in der die Jugend alles für machbar hielt; Jugendliche mussten Autoritäten, die für sie in Wirklichkeit keine waren, nicht akzeptieren. Zwar hatte es die Studentenbewegung nicht geschafft, den „Neuen Menschen“ zu schaffen, doch sie hatte den Grundstein für einen unautoritären und demokratischen Erziehungsstil gelegt.

5.3.3 Generation Friedenstaube

Die Generation „Friedenstaube“ wuchs ohne materielle Not auf; die Leiden der Nachkriegszeit kannte sie nur aus Erzählungen. Die empfundene Bedrohung spielte sich in ihren Köpfen ab: Kalter Krieg, der latent den Weltfrieden bedrohte und Atomkraft, die als Gefahr kaum einzuschätzen, in Form von Nuklearwaffen und Atomkraftwerken jedoch Realität war. Die Vertreter der Generation „Friedenstaube“ sind überwiegend politisch denkende und handelnde Eltern, deren Vorbilder allerdings meist nicht der 68er Bewegung entlehnt waren. Die Generation „Friedenstaube“ kultivierte ihre eigenen Protestformen, die stärker individualistisch denn kollektivistisch ausgerichtet waren: Der Protest wurde von einer großen Bandbreite unterschiedlicher Gruppierungen getragen, darunter Punks, Hausbesetzer, „Frauenbewegte“ oder „Müslis“. Innerhalb der Gruppierungen gab es lediglich lebensanschauliche Gemeinsamkeiten – es handelte sich also überwiegend um Zusammenschlüsse von Individualisten zu losen Gruppen.

Ein Beispiel dafür sind die Punks, deren gemeinsames Bekenntnis „Dagegen!“ war. Vielleicht ist von daher „Anti“ das Wort, das die Befragten am stärksten mit den 80er Jahren assoziieren: Anti-Mode, Anti-Atomkraft, Anti-Kriegserziehung etc. Es scheint, als habe es der Generation an starken Vorbildern gefehlt. Insbesondere die Frauen hatten nur wenige Identifikationsfiguren, die zeigten, wie sich Beruf und Familie vereinbaren ließen. In der Generation „Friedenstaube“ trat zum ersten Mal das Phänomen auf, dass das Berufsbild „Hausfrau“ schlechter bewertet wurde als das einer außer Haus arbeitenden Frau. Einige der Befragten rutschten bei der Erprobung neuer Rollen und Verhaltensmuster in radikale Weltsichten ab: radikal alternativ, radikal unweiblich oder – als Hausbesetzer – radikal gegen den Staat. Doch eines hatten alle Gruppen gemeinsam: Um sich vor der permanenten Bedrohung zu schützen, zogen sie sich in Parallelgesellschaften wie der Punkszene oder der Hausbesetzerszene zurück. Auch die noch bestehenden Kinderläden wurden von einigen der Befragten als Parallelgesellschaft empfunden.

Ungewisse Zukunftsperspektiven, fehlende emanzipatorische Rollenvorbilder und In-Group-Out-Group-Denken der zersplitterten Alternativ-Szene sorgten in den 80er Jahren für eine rebellisch anmutende, aber wenig geerdete Aufbruchsstimmung, die insbesondere in Bürgerinitiativen ihren Ausdruck fand. Diese Stimmung schlug sich in der Kindererziehung als indifferente Haltung zwischen „Freiheit gewähren“ und „Strukturen kultivieren“ nieder. Die Befragten der Generation „Friedenstaube“ waren der Meinung, Kindererziehung funktioniere als Erziehungspartnerschaft. Endlose Verhandlungen mit Kleinkindern über Grenzen, Gebote und Verbote waren an der Tagesordnung. Inhaltlich legten die Eltern Wert auf Umwelterziehung, Friedenserziehung und einer starken Betonung der Kreativität als Ausdruck der Individualität. Trotz des Wunsches, die Kinder sollten sich individuell entfalten, pflegten die Eltern der Generation „Friedenstaube“ in den Eltern-Kind-Initiativen ein kollektivistisches „Wir-Gefühl“, das sich als „Wir sind anders als die anderen“ manifestierte.

5.3.4 Generation Alltagspragmatiker

Die 14. Shell-Jugendstudie (2003) nennt die Vertreter der Generation „Alltagspragmatiker“ auch die „Pragmatiker des Alltags“. Pragmatiker, deren Werteordnung – sofern diese aus der geringen zeitlichen Distanz zur Gegenwart überhaupt auszumachen ist – einer gewissen Beliebigkeit unterliegt. Das Bekenntnis dieser Generation, die sich selbst oft als „Generation No future“ bezeichnete, lautete: „Alles ist möglich – oder auch nicht“. Daraus resultierte eine gewisse Orientierungslosigkeit in Erziehungsfragen. Ein klares Bekenntnis zu autoritärer oder antiautoritärer Erziehung ist in dieser Generation nicht mehr auszumachen. Jedoch ist zu erkennen, dass Regeln und Gebote wieder eine größere Rolle spielten als in der Generation zuvor. Früher verpönte Tugenden wie Disziplin waren plötzlich wieder salonfähig. Die Eltern, die aufwuchsen als die Antiautoritäre Erziehung Konjunktur hatte, wünschten sich für ihre Kinder klare Strukturen und mehr Führung. Die Kinder sollten dazu erzogen werden, in der Gesellschaft zu „funktionieren“ und Leistung zu bringen.

Die Generation „Alltagspragmatiker“ wuchs in materieller Sicherheit auf – bereits in ihrer Jugend waren Statussymbole sinnstiftend. Deshalb wurde die steigende Arbeitslosigkeit, von der nun auch Akademiker betroffen waren, als ernste Bedrohung gesehen, vor der die Kinder zu schützen waren. Die früher gültige Gewissheit „Wer etwas leistet, kommt weiter im Leben“, sollte mit Förderangeboten für Vorschulkinder weit über das bisher übliche Maß hinaus konserviert werden. Die Generation

„Alltagspragmatiker“ wollte ihre Kinder mit möglichst vielfältigen Bildungsangeboten bereits in der Vorschule auf das Leben vorbereiten. Unterschwellig hatten die Eltern Angst, ihre Kinder könnten nicht ausreichend für die Zukunft gerüstet sein.

Mehr als in anderen Generationen war in der Generation „Alltagspragmatiker“ Politik Privatsache und wurde kaum öffentlich diskutiert. Das Interesse an der Friedens- und Umweltbewegung hatte sich weitgehend verflüchtigt und die Teilnahme an Demonstrationen war lau. Das demokratische Grundverständnis, das die Generation „Kriegskinder“ in den Eltern-Kind-Initiativen etabliert hatte, nahm die Generation „Alltagspragmatiker“ jedoch ernst und kultivierte es in den Kinderplena.

Emanzipation war für die Generation „Alltagspragmatiker“ nur ein Thema am Rande, denn die Berufstätigkeit der Frau wurde nicht mehr ernsthaft in Frage gestellt. Dagegen war die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zum Diskussionsthema geworden. An die Stelle einer Gruppenzugehörigkeit war der Rückzug ins Private mit stark individualistischer Ausrichtung getreten. Das ist allerdings nicht unbedingt gleichzusetzen mit einem Rückzug in die klassische Familie, denn typisch für die Generation „Alltagspragmatiker“ ist die Abwesenheit beider Eltern oder eines Elternteils durch Berufstätigkeit oder getrennt lebende Familien.

6. Nackedei, Rotzlöffel, Neunmalklug: Erwartungen an Eltern-Kind-Initiativen im Wandel der Zeit

6.1 Zur Einführung

Im vorhergehenden Kapitel wurden die Erziehungswerte herausgearbeitet, die die vier Elterngenerationen aufgrund ihrer Generationslage und Generationseinheit entwickelt haben. Aus dieser Prägung resultiert eine Erwartungshaltung an die institutionelle Erziehung ihrer Kinder, die im Folgenden analysiert werden soll. Untersucht werden die Erwartungen an politisches Engagement, Pädagogik, Zusammenarbeit mit den Erziehern Elternmitarbeit und Frühförderung.

6.2 Generation Kriegskinder

6.2.1 Politik

Die Gründereltern verbanden mit der Kinderladen-Erziehung große Erwartungen : Die Kinder sollten zu einem demokratischen Bewusstsein, zur Achtung vor Anderen und im Geiste der Emanzipation erzogen werden. Die Eltern erwarteten, dass die Kinder sich zu Persönlichkeiten mit Rückgrat entwickelten: „Meine Kinder sollten ein freiheitliches Selbstbewusstsein bekommen. Ein nichtgeducktes Menschsein“ (N14). Darüber hinaus erhofften sich viele Eltern, dass ihre Kinder zu guten Sozialisten heranwachsen, die – gerüstet durch den Kinderladen – eines Tages die Gesellschaft verändern würden. Fast genauso stark war jedoch die Elternfraktion, die sich gegen eine Politisierung der Kinder aussprach: „Die Kinder waren Objekt für die Wünsche der Eltern: Sie sollten sich anders verhalten; sie sollten gute Sozialisten werden. Das war eine ungeheuerliche Erwartung. Die Kinder haben die Erwartungen nicht erfüllt. Und das war gut so. Das habe ich auch damals schon so gesehen“ (S28).

6.2.2 Erziehung und Erzieher

Hochgehängt waren auch die Erwartungen der Eltern an die Kinderladen-Pädagogik. Im Zentrum standen drei Grundsätze, die sich direkt aus der Gründungsidee ableiten lassen: Die Kinder sollten antiautoritär und frei von Angst und Zwängen erzogen werden; sie sollten in ihrer Individualität wahrgenommen und in die Alltagsaufgaben im Kinderladen einbezogen werden. Insgesamt könnte man vom Ideal einer interaktiven oder auch dialogischen Erziehung sprechen, in deren Zentrum die Bedürfnisse des Kindes und die Achtung vor dem Menschen im Allgemeinen standen: „Ich

erwartete mir eine Pädagogik vom Kind aus. Wir wollten von den Kindern lernen. Wir wollten gemeinsam mit den Kindern suchen, was zu unserer unmittelbaren Lebenssituation passte. Das Entdeckende Lernen sollte ernst genommen werden“ (U05).

Die großen Erwartungen an Erziehung lassen sich einesteils auf die allgemeine Aufbruchsstimmung der Zeit zurückführen, die von der Hoffnung auf eine freie, gerechte und vor allem lustbetonte Gesellschaft getragen wurde. Andererseits resultierte die Erwartungshaltung aus den Erziehungserfahrungen, die die Eltern in ihren Herkunftsfamilien gemacht haben. Sie stammen überwiegend aus gutbürgerlichen, intellektuellen oder künstlerisch tätigen Elternhäusern, wurden jedoch repressiv erzogen, denn ihre Eltern waren noch im Kaiserreich sozialisiert worden und lehnten jegliche „Verzärtelung“ ab.

Dies ist wahrscheinlich auch der Grund, warum alle Befragten dieser Generation eine Erziehung ohne Angst und Repression als Dreh- und Angelpunkt der Kinderladen-Pädagogik nennen: „Mein Kind sollte in einer freien, undogmatischen Umgebung aufwachsen. Die Kreativität sollte bei den Kindern nicht durch Repression zugedeckt werden. Ich bin als Kind immer zur Raison gerufen worden, wenn ich gerade am schönsten gespielt habe...“ (E19). Mithilfe dieser freien Erziehung sollten sich die Kinder zu eigenständigen Persönlichkeiten entwickeln: „Natürlich erhoffte ich mir von der Kinderladenerziehung unterschwellig, dass das Kind aus seiner Persönlichkeit heraus einen guten Weg machen wird“ (L20). Dazu gehörte, dass die Kinder gemäß ihrer Individualität erzogen wurden, denn den Eltern war noch gewärtig, was passieren konnte, wenn man Kinder zu sehr disziplinierte. Preußischer Drill oder Konformität waren ihnen ein Greuel. „Meine Erwartung war, dass die Kinder zu keiner Aktenkoffer-Mentalität erzogen wurden“ (S28).

Großgeschrieben wurde dagegen Zärtlichkeit in der Erziehung – eine Forderung, die für die Eltern eine Abkehr von der Gefühlskälte in ihren Herkunftsfamilien bedeutete, die viele am eigenen Leibe erlebt hatten: „Was ganz klar war, dass körperlicher Kontakt und Hautberührung zur Erziehung gehören sollten. Das war in meiner Generation ja nicht üblich“ (L20). Ebenso lehnten die Eltern Prüderie ab. Die Kinder sollten lernen, ihren Körper wertzuschätzen und ein gutes Körpergefühl verinnerlichen. Deshalb förderten die die Eltern das gemeinsame Nacktbaden der Kinder. Darüber hinaus sollten die überkommenen Rollenklischees von Mann und Frau zugunsten eines gleichberechtigten und emanzipierten Miteinanders

der Geschlechter durchbrochen werden: „Das sehr tradierte Mutter-Vater-Kind Ding wollte ich so nicht“ (T08).

Um die Kinder auf das Leben – und die erhofften gesellschaftlichen Umbrüche – vorzubereiten, sollten sie bei jeder möglichen Gelegenheit mit der Realität konfrontiert werden: „Wir wollten unser Kind nicht in einem umhegten Schutzraum aufwachsen lassen. Meine Erwartung an den Kinderladen war, dass sie auf die Gesellschaft vorbereitet werden. Auf die Realität“ (E19). Das setzte voraus, dass sich die Eltern aktiv um die Kinder kümmerten und dafür sorgten, dass sich innerhalb der Kindergruppe stabile Beziehungen heranbildeten: „Ich hatte die Erwartung an die Eltern, dass die nicht so blöd in der Küche rumsitzen und nichts tun. Das heißt ich erwartete, dass sie die Kinder beobachteten, aber bei Konflikten nicht eingriffen. Denn, der Grundsatz war, dass die Kinder ihre Beziehungen untereinander selber regeln sollten“ (S28).

Dagegen hatte die Generation „Kriegskinder“ an die Erzieher nur sehr geringe Erwartungen, denn bei der ursprünglichen Kinderladen-Idee waren Erzieher nicht vorgesehen. Deshalb basierte die Beziehung zwischen Eltern und Erziehern statt auf Vertrauen auf Kontrolle. Zu den Obliegenheiten der Erzieher gehörte es, Protokolle über den Tagesverlauf und die Entwicklung der Kinder anzufertigen: „Ich erwartete, dass die Erzieher tägliche Tagebuch-Eintragungen über die Kinder machen. Und natürlich, dass sie nicht zu spät zur Arbeit kamen“ (T01). Die Eltern pochten auf ihre erzieherische Richtlinienkompetenz; die Erzieher wurden als notwendiges Übel angesehen: „Wenn sich Erzieher bewarben, dann musste klar sein, dass sie unseren Stil akzeptieren und übernehmen mussten“ (U05).

6.2.3 Elternmitarbeit

Mit der Entscheidung für den Kinderladen akzeptierten die Eltern der Gründergeneration ganz selbstverständlich, dass die Initiative nun Teil ihres Lebens sein würde – und umgekehrt. Trotzdem waren die gegenseitigen Erwartungen, was die Verrichtung der Dienste im Kinderladen-Alltag anging, innerhalb der Elterngruppe nur vage, denn es gab weder Vorbilder noch Vergleichsmöglichkeiten. Also testeten die Eltern die Initiative aus und versuchten, die Organisation auf eine solide Basis zu stellen. Es verstand sich daher von selbst, dass sich alle Eltern engagieren mussten: Man erwartete, dass niemand den Kinderladen als Notlösung sah, sondern dass sich alle vehement einsetzten. Dabei spielten jedoch Fürsorge für die Kinder und Reflexion über die

Erziehungspraxis eine weit größere Rolle, als beispielsweise die Forderung nach pünktlicher Ableistung der Elterndienste.

Nur wenige Eltern waren der Überzeugung, eine harmonische Stimmung innerhalb der Elterngruppe sei wichtig für das Gelingen einer konstruktiven Zusammenarbeit. Stattdessen verlangten sie, die Alltagspraxis im Kinderladen und Möglichkeiten zur Verbesserung auf den Elternabenden zu diskutieren. Alle Eltern hofften, dass die intensive Auseinandersetzung mit der Kinderladen-Idee die Elterngruppe zu einer Gemeinschaft Gleichgesinnter zusammenschweißen würde: „Das Motto hieß: Aus dem Plenum in das Plenum. Das Plenum sollte die Ideen bringen! Dann meldeten sich einige, arbeiteten sie aus, brachten sie zurück – und das sollte dann wieder diskutiert werden“ (U05). Das Ziel der Eltern war im Grunde einfach: „Wir haben nach einer gesellschaftsnahen Praxis für die Vorschulerziehung gesucht“ (E22).

6.2.4 Frühförderung

Die Eltern der Generation „Kriegskinder“ postulierten als primäres Erziehungsziel, die Fähigkeiten der Kinder müssten gefördert werden. Das Mittel der Wahl war kreative Förderung: „Einige Eltern hatten eine dezidierte Form im Kopf, wie die Kinder spielen und arbeiten sollten. Sie dachten vor allem daran, ihnen Material zu geben. In der Auseinandersetzung mit Holz, Stoff, Papier und Farbe sollten sie sich entfalten und ausprobieren“ (U05). Hinter dem Anspruch, den Kindern handwerkliche und künstlerische Fertigkeiten zu vermitteln, stand der Wunsch, dass die Kinder aus der jeweiligen Situation heraus lernen sollten. Als Hilfe zur Selbsthilfe bezeichneten pädagogisch versierte Kinderladen-Eltern ihr Prinzip: „Kinder können nur im Dialog und der Auseinandersetzung lernen. Wir nannten das: den Kindern Orientierungshilfe geben“ (E19). Diese Form der „Bespielung“ war unter den Eltern gerade noch geduldet. Beschäftigungs- und Lernspiele waren dagegen allgemein verpönt: Es sollte Tage geben, an denen sich die Kinder ihre Spiele selbst ausdenken mussten und nur die Mahlzeiten eine gewisse Tagesstruktur vorgaben.

6.3 Generation Rebellische Jugend

6.3.1 Politik

Die Gewissheit, Kinderläden würden eines Tages die Gesellschaft verändern, bröckelte bereits eine Generation später. Unter den Befragten der Generation „Rebellische Jugend“ begannen sich damals die politischen Erwartungen an den Kinderladen zu verflüchtigen: „Ich war bei

der Menschenkette in Stuttgart dabei. Das war eine tolle Zeit des gemeinsamen Empfindens. Wir haben damals tatsächlich an die Machbarkeit einer besseren Welt geglaubt. Gemeinsam schaffen wir das... Das war ein tolles Gefühl, das aber auch wieder verging“ (A27). Stattdessen mussten sie sich schon bald mit dem Scheitern der Studentenrevolte abfinden und ihre Ansprüche und Erwartungen neu definieren. Das fiel ihnen jedoch leicht, denn ihr Engagement für den Kinderladen entsprang hauptsächlich pädagogischen Motiven: „Wir waren uns sicher, dass die Bewegung 1973 am Ende war. Wir diskutierten intern das Scheitern und machten uns auf, wieder über Erziehung zu sprechen“ (E07).

Trotzdem spielten politische Erwartungen im Kinderladen-Alltag weiterhin eine unterschwellige Rolle: Die Eltern erhofften sich eine konsumkritische Erziehung. Die Kinder sollten lernen, sich auch mit Wenigem zufrieden zu geben und das, was sie besaßen, wertzuschätzen: „Mir war wichtig, dass den Kindern vermittelt wurde, dass man nicht ständig Spielzeug kaufen kann, weil keiner darauf achtet und es irgendwo kaputt im nächsten Busch landet“ (I07). Diese Erwartung schloss nahtlos an die Konsumkritik der Studentenbewegung an, die sich intensiv mit der Überflussgesellschaft in der Bundesrepublik auseinandergesetzt hatte. Auch der Freiheitsbegriff, den die Eltern ihren Kindern im Kinderladen vermitteln wollten, war indirekt politisch motiviert. Denn zu diesem Freiheitsbegriff gehörte, dass die Kinder im Kinderladen fernab von Karrieredenken und dem Streben nach Gewinnmaximierung aufwachsen sollten: „Unsere Vorstellung war, dass die Kinder Freiraum bekommen. Dass sie durch nichts eingeengt oder gezwungen werden“ (N14).

6.3.2 Erziehung und Erzieher

Die maßgebliche Eltern-Erwartung der Generation „Rebellische Jugend“ an ihren Kinderladen lautete: Die Kinder ohne Zwang erziehen, ihnen den größtmöglichen Freiraum gewähren und möglichst wenig Grenzen setzen. Die Kinder sollten antiautoritär erzogen werden. Unter Antiautoritärer Erziehung verstanden die Eltern jedoch mehr und mehr einen Mix aus Situationsansatz, exemplarischem Lernen und genetischem Lernen¹³. „Unsere Vorstellung war, dass die Kinder Freiraum bekommen, was ihre eigenen Aktivitäten anging. Sie sollten zu nichts gezwungen werden. Vielmehr sollten sie Angebote bekommen“ (N14). Oder wie es eine Mutter

¹³ Dialogische Form des situativen Lernens: Durch Frage- und Antwortspiel, die auf das Vorwissen bauen, vollziehen Kinder den Entstehungsprozess naturwissenschaftlicher Phänomene nach. Dabei geht der Erzieher vom Konkreten zum Abstrakten.

ausdrückt: „Wir wollten den Kindern einfach die Welt zeigen“ (I07). Die Eltern erwarteten vom Kinderladen, dass die Kinder ihre Kreativität entfalten und sich zu eigenständigen Persönlichkeiten entwickeln konnten. Dabei sollten sie allerdings begleitet und vorsichtig angeleitet werden.

Einige Eltern verstanden unter Antiautoritärer Erziehung jedoch auch, dass auf das Einüben von Etikette verzichtet wurde: „Ich wollte nicht, dass sie Ordnungsprinzipien oder die Reinlichkeitsscheiße verinnerlichen“ (S28). Andere Eltern bezweifelten diese Interpretation von Antiautoritärer Erziehung. Sie erwarteten, dass ihre Kinder auch mit der Gesellschaft außerhalb des Kinderladens kompatibel waren: „Mir war wichtig, dass sie so viel von Tischmanieren mitbekamen, dass man mit ihnen auch im Gasthaus essen konnte und dass man mit ihnen dort nicht auffiel“ (I15). Der Kinderladen sollte den Kindern ein geschütztes Übungsfeld bieten, auf dem sie Konflikt- und Beziehungsfähigkeit erproben konnten: „Ich erwartete, dass die Kinder lernten, etwas in Gruppen zu schaffen, sich zu organisieren. Dazu gehörte auch, dass sie ihre Konflikte innerhalb der Gruppe lösen sollten und nicht den Druck innerhalb der Gruppe nach außen abgeben“ (G21).

Die Erwartungen an die Erzieher waren dagegen ambivalent. Mehr und mehr bekamen diese die Aufgabe übertragen, den Kindern das notwendige Material für das kreative Spiel bereit zu stellen. Darüber hinaus sollten die Erzieher gewährleisten, dass trotz der großen Freiheit keine Unfälle passierten: „Die Erzieher sollten – zusammen mit den Eltern – ihre wesentliche Rolle darin sehen, die Kinder vor Gefahren zu bewahren“ (U16). Obwohl sich abzeichnete, dass die Erzieher als Profis mit eigenem Kompetenzbereich wahrgenommen wurden, gaben noch immer die Eltern den Ton an: „Die Eltern sagen den Erziehern, was sie wollen. Und nicht: Die Erzieher geben den Takt vor. Ich erwartete natürlich, dass sie regelmäßig über die Kinder berichten“ (I07).

6.3.3 Elternmitarbeit

Alle Befragten der Generation „Rebellische Jugend“ erwarteten, dass die Eltern sich für ihren Kinderladen engagierten. Der Kinderladen sollte mehr sein als nur eine Einrichtung, bei der man die Kinder morgens ablieferte und nachmittags wieder holte – persönlicher Einsatz war gefragt: „Ich erwartete im Wesentlichen von den anderen Eltern, dass sie ein positives Vorbild für die Kinder waren in dem, was sie von den Kindern erwarteten. Und nicht, dass sie die Kinder ständig maßregelten, ihnen über die Schulter schauten und sagten ‚mach das nicht so‘. Das wollte ich auf keinen Fall“ (N14). Es wurde erwartet, dass die Eltern ihrem

Vorbildcharakter gerecht wurden, indem sie beispielsweise ihre persönlichen Fähigkeiten einbrachten: „Ich habe gehofft, dass die Eltern, die als Mensch irgendwelche Interessen oder Fähigkeiten hatten, diese dann mit Angeboten einbringen“ (N14).

6.3.4 Frühförderung

Die Bildungsansprüche der Eltern an den Kinderladen pendelten zwischen musischer Kreativität und schulvorbereitender Förderung. Die Erwartung an kreative Aktivitäten überwog jedoch, denn diese brachten in den Augen der Eltern das Potential der Kinder besser zum Ausdruck und unterstrichen den freiheitlichen Erziehungsanspruch. Die Eltern erwarteten, dass den Kindern viele unterschiedliche „Materialien“ angeboten wurden; vorgefertigte Spielsachen oder gar Bastelbögen lehnten sie ab: „Ich habe schon erwartet, dass musisch mit den Kindern was gemacht wurde. Bei musikalischen Sachen war ich auch immer gern bereit, selber was anzubieten. Mir war aber wichtig, dass es für die Kinder ganz freie Angebote waren, wo sie nicht mitmachen mussten. Dafür erwartete ich, dass andere Eltern oder Erzieher Sachen mit ihnen machten, die ich nicht konnte. Malen, basteln, batiken, Kerzen ziehen, draußen mit Holz arbeiten, schnitzen, sägen und so weiter“ (N14).

Um die Kinder zu fördern und sie gleichzeitig auf die Schule vorzubereiten versuchten die Eltern, Konzentrationsfähigkeit und Durchhaltevermögen zu steigern. Sie wollten den Kindern Fertigkeiten vermitteln, die es ihnen ermöglichten, bei plötzlich auftretenden Problemen nicht aufzugeben, sondern eine Sache auch zu Ende zu führen. „Wir wollten auch, dass manchmal Sachen angeboten wurden, wo die Kinder etwas Durchhaltevermögen brauchten – hochtrabend: eine Frustrationstoleranz entwickeln sollten. Den Kindern sollte dabei aber Hilfestellung gegeben werden“ (I07). Am meisten versprachen sich die Eltern jedoch vom situativen Ansatz, der so oft als möglich angewendet werden sollte: „Mir war wichtig, dass sich in der Initiative das exemplarisch-genetische Lernen verankert. Mir war klar, dass man Wissen nur so aufziehen kann. Nämlich an Beispielen“ (G21).

6.4 Generation Friedenstaube

6.4.1 Politik

In der dritten Generation zeigte sich ein Trend zum politischen Rückzug: Etwas mehr als ein Drittel der Befragten erwarteten, in der Initiative Eltern mit links-alternativer Gesinnung anzutreffen. Die Eltern nannten dies den Rückzug in eine Parallelgesellschaft: „Es war der persönliche Rückzug
Die besseren Eltern

aus der Gesellschaft und ein Leben in einer Parallelgesellschaft, die bei mir „Kindi“ hieß. Ich erhoffte mir eine gemeinsame Wertebasis: Selbstständigkeit, Freiheit, freies Entscheiden“ (N13). Die bereits in Kapitel 4.3 dargestellte Zersplitterung der Alternativszene zeigte sich auch in der Zusammensetzung der Elterngruppen: Ein Minderheit der befragten Eltern richteten ihre politischen Erwartungen nach der „No Future“-Ideologie aus. Die Kinder sollten in der Initiative auf eine mögliche Zerstörung der Gesellschaft vorbereitet werden: „Meine Kinder sollten lernen, mit der Zerstörung ringsum klar zu kommen. Das ist ein wenig Anarchismus, den ich mir aus meiner Punk-Zeit erhalten habe..“ (N13). Andere Eltern trieb dagegen die Angst vor Krieg und ökologischen Katastrophen um. Sie hofften, die Erziehung in einer Eltern-Kind-Initiative würde den Kinder Impulse geben, wie die Gesellschaft doch noch zu verbessern wäre: „Was ich in der Initiative gerne vermittelt sehen wollte, war, dass die Kinder lernten Verantwortung für die Gesellschaft zu tragen. Ich hatte damals eine Vision, wo sich die Welt hin entwickeln sollte“ (U04). Allen Eltern gemeinsam war der Anspruch, die Kinder zu einer konsumkritischen Haltung zu erziehen: „Kinder dürfen nicht unkritisch konsumieren. Mein Sohn hat keinen Gameboy und kennt kein TV. Ich finde, Kinder sollen die Welt erleben und nicht Gameboy spielen. Diese Haltung erwartete ich auch von den anderen Eltern und von der Erziehung in der Initiative“ (T29).

6.4.2 Erziehung und Erzieher

Ganz vorne unter den Erwartungen, die die Generation „Friedenstaube“ an die Eltern-Kind-Initiativen hatte, rangiert Freiheit. Oder spezifischer: ein Freiraum für Kinder. Mit dem Begriff „Freiraum“ verbanden die Eltern jedoch ganz unterschiedliche Vorstellungen. Für die einen bedeutete es, die Kinder sollten lernen, ihren eigenen Rhythmus zu finden: „Wir haben deshalb unter Freiraum für die Kinder verstanden, dass sie sich nach der eigenen inneren Uhr entfalten können“ (I25). Andere Eltern verstanden unter „Freiraum“, dass ihre Kinder nicht unter permanenter Beobachtung standen: „Für mich war damals wichtig, dass die Kinder selbstbestimmt spielen konnten; dass sie raus- und reingehen konnten wie sie wollten, dass es auch unkontrollierte Ecken gab. Meine Kinder sollten die Möglichkeit haben, sich auseinanderzusetzen, sich streiten zu dürfen, ohne dass sofort jemand eingriff. Meine Kinder sollten auch eine sexuelle Freiheit erleben, also Doktorspiele machen dürfen“ (E23). Wieder anderen Eltern bedeutete Freiraum, dass die Kinder nicht zu Dingen genötigt wurden, die sie davon abhielten, sich ihre Spiele selbst auszudenken: „Die

Kinder sollten Freiraum haben und nicht mit Beschäftigungstherapie à la Basteln, Basteln, Basteln ruhig gehalten werden“ (R26).

Bei aller Freiheit war den Eltern jedoch wichtig, dass die Balance gehalten wurde zwischen „Aufwachsen in Wildheit“ und „Kinder behüten“. So hofften manche Eltern, im Freiraum einer Eltern-Kind-Initiative würden ihre Kinder weniger Repression erfahren und standen damit ganz in der Tradition der Kinderläden. Doch das Maß an Freiheit, das sie gewähren wollten, schränkten sie stärker ein als ihre Vorgänger-Generationen: „Ich wollte, dass es im Kindergarten nicht so streng ist und die Kinder eine gewisse Freiheit genießen können. Sie sollten schon Regeln bekommen. Tischregeln zum Beispiel. Aber nicht so übertriebene und ohne Druck und Machtkämpfe“ (Ö03).

Hinter dem Wunsch nach Freiraum rangiert als nächste wichtige Elternerwartung die Hoffnung, die Kinder würden sich in der Initiative zu eigenständigen Persönlichkeiten entwickeln. „Meine Erwartung war, dass die Kinder zu selbstständigen, freidenkenden Menschen erzogen werden“ (N13). Die Kinder sollten nicht in Schubladen gesteckt, sondern mit ihren spezifischen Eigenarten wertgeschätzt werden: „Ich erwartete, dass die Erzieher durch Rollenzuschreibungen den Kindern keinen Druck machen sollten. Dass sie zum Beispiel den Kindern vermitteln, du bist immer der Böse oder immer der Schlamper...“ (E23). Konflikte innerhalb der Kindergruppe sollten gewaltfrei ausgetragen werden: „Ich erwarte, dass Konflikte verbal geschlichtet werden und nicht mit Autorität oder Gewalt“ (L30). Anspruch der Eltern war es, die Kinder in eine Erziehungspartnerschaft einzubinden, damit sie mitverantwortlich wären für das Gelingen der Gruppengemeinschaft. Eltern und Erzieher sollten dabei jedoch alles tun, um die kindliche Entwicklung zu unterstützen: „Meine Kinder sollten einfach in einem guten Klima heranzuwachsen und in ihrer Persönlichkeit geachtet werden. Deshalb war mir sehr wichtig, dass die anderen Eltern und die Erzieher mit ihnen auf einer respektvollen Ebenen kommunizierten“ (E23).

Im Zuge der sich pluralisierenden Erwartungen an Erziehung erlangten die Erzieher eine immer stärkere Position. Insbesondere berufstätige Mütter fürchteten, dass ihnen in der Hektik des beruflichen Alltages wichtige Entwicklungsschritte ihrer Kinder entgehen könnten. Die Eltern legten deshalb großen Wert darauf, dass die Erzieher sie über Auffälligkeiten ihrer Kinder informierten und Ratschläge gaben: „Ich erwarte von den Erzieherinnen, dass eine gewisse Offenheit besteht und dass ich immer mal anfragen kann wie es mit dem Kind steht. Ich wünsche mir auch, dass

sie mir die Meinung sagen. Allgemein sollen sie die Kinder beobachten wie sie drauf sind. Auch der momentane Zustand ist mir wichtig, damit ich schnell erkennen kann, wenn mein Kind in der Krise ist. Und dann sollen sie mir das auch mitteilen. Ich habe schon die Erwartung, dass immer ein offenes Ohr da ist“ (A30). Daneben erwarteten sich die Eltern von den Erziehern, dass sie individuelle Begabungen der Kinder erkannten und förderten: „[Die Erzieher] sollten schon gut mit den Kindern umgehen und nicht mit einem Schema über sie drüber bügeln“ (Ä35). Um Fähigkeiten zu fördern, erwarteten sich die Eltern, dass die Erzieher Selbsttätiges Lernen vermittelten: „Ich wollte, dass die Erzieher gut für meine Tochter sorgen und ihr zugewandt sind und ihre Entwicklung unterstützen. Deshalb war das Selbsttätige Lernen eine Grundforderung von mir. Sie sollten die Anliegen der Kinder hören und Herausforderungen für sie stellen“ (U04).

6.4.3 Elternmitarbeit

Die Eltern der Generation „Friedenstaube“ hofften, in ihrer Initiative auf Gleichgesinnte zu treffen, die für sie zu einem erweiterten Bekanntenkreis werden konnten. Das Miteinander der Eltern und ihr Engagement für die Initiative sollte vor allem den Gruppenzusammenhalt fördern: „Ich erwartete, dass die Kinder da nicht nur abgeliefert werden und die Eltern sie holen und bringen. Sondern, dass sich die Eltern dort treffen und eine Parallelgesellschaft entsteht, wo man sich verbunden fühlt. Wie eng oder dicht das dann wird, ist ja wurscht. Der Raum für die Eltern war da“ (N13). An die Elterngruppe bestand der Anspruch, dass Dienste, Elternabende und der Alltag in der Initiative möglichst reibungslos ablaufen; in Erziehungsfragen sollte möglichst Einigkeit herrschen: „Unsere Erwartung ist an die anderen Eltern, dass die Gruppe funktioniert. Dass es harmonisch zugeht. Dass wir an einem Strang ziehen. Von der Erziehung sollte es recht ähnlich sein: Jeder sollte das Beste für die Kinder wollen und recht viel Geduld haben“ (A30).

Trotz des Wunsches nach einer harmonischen Gemeinschaft verbat sich einige Eltern jegliche Einmischung ins Privatleben und in die Kindererziehung: „Ich wollte in der Initiative mit dabei sein und sehen was dort passiert. Aber, ich wollte nicht, dass mir jemand sagt, was mit meinem Kind zu passieren hat. Ich wollte, dass sie sich gut um mein Kind kümmern, mich aber in Ruhe lassen. Viel mehr sollten sie mich so respektieren, wie ich war“ (L23). Die Elternabende sollten von Offenheit und gegenseitigem Respekt geprägt sein. Zusammenfassend lässt sich sagen: Die Eltern erwarteten, dass in der Initiative ein „Wohlfühlklima“ herrschte und sie ansonsten weitgehend in Ruhe gelassen wurden – sie

waren zufrieden, wenn es lief: „Ich hatte eigentlich keine Erwartungen an die anderen Eltern. Ich habe mich wohlgefühlt in der Initiative und musste mich nie beklagen“ (E15).

6.4.4 Frühförderung

Die Erwartungen an die Frühförderung richteten sich stark an der Vorschulerziehung aus: „Vorschule ist mir schon wichtig. Die Kinder sollen wissen, dass es Buchstaben und Zahlen gibt. Mir geht es aber nicht darum, dass sie stillsitzen lernen“ (A30). Allerdings bestanden gegenüber gezielten Vorschulübungen, die mit vorgefertigten Materialien arbeiteten, starke Vorbehalte. Angebote wie Früh-Englisch lehnten die Eltern überwiegend ab. Ging es dagegen um Leistung, waren ihre Erwartungen kontrovers. Einige der Befragten wollten ihre Kinder so wenig wie möglich mit Leistungsanforderungen konfrontieren: „Ich halte nichts von beispielsweise Englisch für Kinder. Ich finde, man sollte die Kinder nicht überfordern. Das kommt noch früh genug“ (L30). Andere hofften, ihre Kinder würden auf spielerische Weise einen Leistungswillen entwickeln, der ihnen für ihr späteres Fortkommen nutzen sollte: „Ich erhoffte mir, dass bei den Kindern die Freude am Verstehen und an der eigenen Leistung geweckt wird. Ihnen sollte auch die Arbeit in der Gruppe schmackhaft gemacht werden – die Teamfähigkeit“ (C30).

Einigkeit herrschte dagegen bei der Forderung, die Initiative solle die Feinmotorik der Kinder fördern. Zum Teil resultierte diese Erwartung aus schlechten Erfahrungen, die die Eltern zuvor gemacht hatten: „Mein Sohn war eher ein Grobmotoriker. Als er in die Schule kam, hatte er große Defizite was seine Geschicklichkeit anging. Er ist nicht sehr geduldig mit kleinem Feinkram. Ich konnte das auch zuhause nicht ausgleichen. Deshalb wünschte ich mir für meine anderen Kinder, dass das die Initiative übernimmt“ (Ö03). Auch Förderung der kognitiven Fähigkeiten spielte für die Eltern eine große Rolle. Aus diesem Grunde sollten die Kinder bei allen Tätigkeiten gut angeleitet werden und vor allem lernen, sich zu konzentrieren.

6.5 Generation Alltagspragmatiker

6.5.1 Politik

Die vierte Eltern-Generation erwartet nicht mehr, dass Eltern-Kind-Initiativen gesellschaftliche Impulse geben oder gar zur Keimzelle gesellschaftlicher Umbrüche würden. Die hochgesteckten und radikalen politischen Erwartungen der Gründergeneration haben sich im Laufe der Jahre so gut wie verflüchtigt. Die Eltern der Generation

Die besseren Eltern

„Alltagspragmatiker“ erwarten lediglich, dass ihre Initiative den Kindern ein demokratisches Grundverständnis vermittelt und einen gemeinschaftlichen Freiheitsgedanken kultiviert: „Der Kindergarten war ja dafür bekannt, dass das Thema Freiheit eine große Rolle spielt. Ich hatte deshalb die Erwartung, dass mein Kind dort vernünftig an das Thema Demokratie und Verantwortung für die Gemeinschaft herangeführt wird“ (I25).

6.5.2 Erziehung und Erzieher

Die Eltern der Generation „Alltagspragmatiker“ sind sich nur in einem einzigen Punkt einig: Ihre Kinder sollen in ihrer Entwicklung nicht eingeengt werden. Vielmehr soll die Initiative der Ort sein, wo sie ihre Gefühle ausleben und sich im Rhythmus ihrer inneren Uhr entfalten können: „Ich erwarte mir von der Initiative, dass die Kinder so viel Freiraum bekommen, dass sie sich so entfalten können, wie sie möchten. Freiheit hieß bei uns, dass wir die Kinder ja nicht zu etwas drängen, was sie nicht wollen“ (I25). Und eine Mutter fügt hinzu: „Ich erwartete mir, dass mein Kind nicht reglementiert oder eingeengt wird“ (T33). Bei einigen Eltern ist die Erwartung eines Freiraums für die Kinder allerdings ganz wörtlich gemeint: „Wir haben eine sehr kleine Wohnung. Deshalb habe ich mir gewünscht, dass mein Kind in der Initiative viel Platz zum Spielen hat. Dass es Bäume im Garten gibt und dass sie Beete anlegen können“ (S22). Bei aller gewährten Freiheit – Umgangsformen sollen die Kinder auf jeden Fall erlernen: Tischmanieren oder Höflichkeitsgesten wie zur Begrüßung die Hand geben sind den Eltern wichtig. Zudem setzen sie voraus, dass die Kinder in der Initiative lernen, wie sie mit Konflikten umgehen und diese ohne Gewaltanwendung lösen können.

Neben der Forderung nach Freiraum ist die Erwartung, die Kinder müssten in der Initiative für die Zukunft gerüstet werden, zum Grundanspruch der Eltern geworden: „Ich denke, die Kinder profitieren von der Vielfalt in der Initiative. Das ist eine gute Vorbereitung auf die Schule, wo es dann vielleicht nicht mehr so liebevoll zu geht. Ich erwarte deshalb von den Erziehern und den Eltern, dass die Kinder einen hohen Stellenwert bei ihnen haben, weil wir wollen dass es unseren Kindern gut geht und sie einen guten Start haben für alles was da kommt“ (T26). Einige Eltern hoffen, dass ihre Kinder lernen, sich optimal an die schulischen und gesellschaftlichen Leistungsanforderungen anzupassen: „Eine Erzieherin war eine Alt-68erin, die Leistung und Zwang ablehnte. Sie ist mit den leistungs- und karrierebewussten Eltern ganz schön zusammengeknallt. Die haben gesagt: ‚Mein Kind braucht jetzt Englisch und mein Kind braucht jetzt dies noch und jenes‘“ (W24). Ein Vater wird

noch konkreter: „Ich bekomme mit, dass viele Eltern mehr Wert auf Bildung legen als noch vor zehn Jahren. Ich finde auch, dass der Grundstein gelegt werden muss, damit die Kinder in der Grundschule mithalten können. Der Übertritt aufs Gymnasium ist ja auch schon in Sichtweite...“ (I25).

Eine weitere wichtige Erwartung an die Initiativen ist die Entlastung der Eltern, denn in der Regel arbeiten in dieser Generation beide Elternteile. Hier sind insbesondere flexible Hol- und Bringzeiten und der reibungslose Ablauf des Alltags zu nennen: „Es soll einfach gut laufen“ (W24), sagt eine Mutter. Eine berufstätige Mutter fordert für ihr Kind Nestwärme ein: „Ich habe von den Erziehern erwartet, dass sie meinen Sohn gut darüber hinwegtrösten konnten, wenn kein Elternteil da ist. Sie sollten ihn so stärken können, als ob wir da wären. Er sollte sich nicht alleine gelassen vorkommen. Mir war wichtig, dass ich mein Studium voll durchziehen kann. Ich hätte nichts kürzen können, also musste mein Kind solange es ging in den Kindergarten. Mir war meine Karriere wichtig“ (T33). Eine Mutter, die sich nicht damit abfinden mag, dass sich ihre Initiative zum Dienstleistungsbetrieb wandelt, moniert: „Die Erzieherinnen müssen in den Augen vieler Eltern funktionieren. Das heißt, wenn eine Erzieherin krank wird, kommt sofort die Frage: ‚Wo ist die Ersatzperson?‘ Oder: ‚Wie kann man uns das antun?‘“ (T26). Und sie fährt fort: „Die Eltern machen ganz schön Druck und betrachten den Kindergarten als Dienstleistungsunternehmen. Es gab sogar Eltern, die nicht bereit waren, ihren Kindern Eingewöhnungszeit zu geben. ‚Ich muss in die Arbeit. Das ist der Job der Erzieherin. Dafür bezahle ich‘, hat neulich eine Mutter im Elternabend gesagt. Die Erwartungen an die Erzieher steigen immer mehr...“ (T26).

Die steigenden Erwartungen an Vorschulerziehung im Kindergarten und die Forderung nach Entlastung der Eltern haben die starke Position der Erzieher weiter gefestigt: Bei der pädagogischen Arbeit lassen sich die Eltern professionelle Vorgaben der Erzieher gerne gefallen: „Ich bin fest davon überzeugt, dass ein gutes, klares Konzept den Eltern und Kindern Sicherheit gibt. Und das erwarte ich dann auch von der Initiative“ (T26). Stellvertretend für viele Eltern postuliert eine Mutter: „Die Erzieher müssen das Zepter in der Hand behalten“ (W24).

6.5.3 Elternmitarbeit

Die Erwartungen an die Elternmitarbeit sind in der Generation „Alltagspragmatiker“ marginal. Das hängt damit zusammen, dass die Bedeutung der Elterndienste als Mittel, den Zusammenhalt der

Elterngruppe zu fördern, in den Hintergrund gerückt ist: Das Gros der Eltern erwartet ausschließlich, dass ihre Initiative sie entlastet und ihnen einen gewissen Ausgleich zum beruflichen Druck bietet. Das gemeinsame Miteinander der Eltern beschränkt sich deshalb überwiegend auf Gespräche beim Holen und Bringen sowie auf vereinzelte, wohl geplante Elternaktivitäten: „Die Initiative ist für mich weder eine Belastung noch eine Bereicherung. Es ist schon nett, mich mit den anderen Müttern zu unterhalten – mehr nicht“ (S22). Trotzdem fordern die Eltern der Generation „Alltagspragmatiker“, dass es in der Elterngruppe eine offene Auseinandersetzung geben soll: „Von den Eltern erwarte ich mir, dass sie offen genug sind, um über Probleme in der Gruppe zu sprechen. Das ist eine Frage des gegenseitigen Respekts“ (T26).

6.5.4 Frühförderung

Frühförderung wird bei den Eltern der Generation „Alltagspragmatiker“ stillschweigend vorausgesetzt. Spätestens seit der Einführung des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsgesetzes sind alle Ansprüche an die frühkindliche Bildung mehr als erfüllt. Nun deutet sich eine Gegenbewegung an: Die Elternschaft debattiert, wie viel Bildung und Förderangebote nötig sind. Die eine Partei möchte ihren Kindern soviel Input als möglich mitgeben. Die andere Partei tritt auf die Bremse und will das Bildungsangebot zugunsten von Freispiel und einer übersichtlichen Tagesstruktur reduzieren: „Natürlich gibt es in der Initiative sehr leistungsorientierte Eltern, die sehr karrierebewusst sind und ihren Kindern das auch einpflanzen wollen. Denen ist das Angebot in der Initiative noch nicht genug. Die organisieren sogar Kurse in Englisch, wo sie ihre Kinder nach dem Kindergarten hinbringen. Dabei wird in der Initiative schon alles – außer Englisch – angeboten: Musik, Turnen etc. Mir waren diese besonderen Angebote nicht wichtig. Ich finde Englisch im Kindergarten Quatsch. Ich finde viel wichtiger, dass die Kinder Zeit zum Spielen haben und eine Tagesstruktur bekommen. Mir ist es zum Beispiel viel wichtiger, dass Kinder erstmal ihre Feinmotorik entwickeln können, als dass sie im Englischkurs Bildchen ausmalen...“ (W24).

6.6 Die besseren Eltern: Erwartungen an Kinder

6.6.1 Zur Einführung

Was darf man sich von seinen Kindern eigentlich erwarten? Diese Frage haben sich die Eltern aller Generationen gleichermaßen gestellt. Oder anders gefragt: Darf man sich von seinen Kindern überhaupt etwas erwarten? Die Antworten fallen zwiespältig aus: „[...] man kann eigentlich

nicht „nichts“ erwarten so wie ich das gemacht habe. Aber das ist nicht ganz ehrlich gewesen. Weil ich hatte die Vorstellung, die tolle Entwicklung, die kommt noch“ (L20), sagt Eleonore Beck stellvertretend für die meisten Eltern. Die Antwort zeigt allerdings auch den Anspruch, den die Eltern an sich selbst hatten: Sie wollten die besseren Eltern sein, das heißt, sie wollten ihre Kinder besser erziehen als es ihre Eltern mit ihnen getan hatten. Sie wollten ihre Erkenntnisse über Erziehung und Gesellschaft in die Erziehung ihrer Kinder einfließen lassen. Einerseits zeugt diese Tatsache von einem hohen Reflexionsniveau, das nicht zuletzt durch die Elterngemeinschaft in den Initiativen befördert wurde. Andererseits ist es jedoch auch ein Beleg dafür, dass Eltern allgemein dazu neigen, ihre eigene Erziehung zu hinterfragen und teilweise ins Gegenteil zu verkehren. Stefan Menschik aus der Generation „Rebellische Jugend“ ist ein gutes Beispiel dafür:

„Wer von uns behauptet er hätte eine unbeschwerte Kindheit gehabt was das Elternhaus anbelangt, der lügt in der Regel, weil die Auseinandersetzungen waren immer geprägt von autoritärem Gebaren der Eltern den Kindern gegenüber. Und natürlich war man sich im Klaren darüber, dass man alles viel besser machen würde, wenn man selber in die Situation kommt. Zum Beispiel, als ich so 16 war, hat meine Mutter gesagt: ‚Solange du deine Füße unter meinen Tisch streckst, kommst du mir nicht mit Bart ins Haus.‘ Schon wuchs der Bart. Den Bart habe ich bis heute. Ich halte mich deshalb heute zurück in der verbalen Einflussnahme, weil ich weiß, dass das zum Gegenteil führt – nur damals war das nicht so. [...] Ich weiß noch, dass ich fürchterlich darunter gelitten habe, dass ich aus dem behüteten Elternhaus in den Kindergarten gekommen bin. An einer völlig anderen Stelle am anderen Ende der Stadt, mit Kindern, die ich noch nie in meinem Leben gesehen hatte. Ich wurde jetzt rein geworfen von jetzt auf nachher. Eingewöhnung von acht Tagen. Das war’s. Das war der erste Schock meines Lebens: Jetzt stehst du auf der Straße – verlassen von Mutter und Geschwistern. Das Ergebnis ist, dass ich im Nachhinein sage, das soll mir so nicht passieren. Und je älter du wirst – mein erstes Kind habe ich mit 33 bekommen – dass es sich verfestigt, dass es kein Ad hoc-Erlebnis sein soll. Ich wollte mich darauf vorbereiten. Ich habe mir überlegt, wie das Kind auf die Welt kommen soll. Ich habe geplant. Und das hat sich in Fragen der Erziehung fortgesetzt“ (G21).

6.6.2 Generation Kriegskinder

Der radikale Teil der Generation „Kriegskinder“ erwartete, dass ihre Kinder eines Tages die Welt verändern würden. Dazu musste den Kindern zunächst mithilfe der Antiautoritären Erziehung die politischen Werte der Studentenbewegung eingeimpft werden; sie mussten zu „Neuen Menschen“ erzogen werden. Die gemäßigten Eltern kritisierten dies vehement als Instrumentalisierung der Kinder: „Die Kinder waren da Objekt für die Wünsche der Eltern. Sie mögen sich anders verhalten. Sie sollen gute Sozialisten werden. Das war eine Erwartung an die Kinder. Aber die Kinder haben die Erwartungen nicht erfüllt und das war auch gut so“ (S28). Dass die Kinder diesen Anspruch nicht erfüllten, liegt wohl auch daran, dass die radikalen Eltern bald klein beigaben: „In den Anfängen wollten wir auch, dass unsere Tochter Sozialistin wird. Das wollten wir über Literatur, Gespräche, Diskussionen erreichen. Bei uns fanden auch manchmal Sitzungen statt, bei denen sie dann einfach mit dabei war. Gefruchtet hat das nicht“ (E19).

Insgeheim hofften die Eltern, für ihre anstrengende Pionierarbeit bei der Vorschulerziehung von ihren Kindern eines Tages eine Gegenleistung zu bekommen: „Dem hohen Erwartungsdruck an das pädagogische Konzept folgten ähnlich große Hoffnungen auf die Entwicklung der Kinder. Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein war das wichtigste, was die Eltern ihren Kindern mitgeben wollten“ (S28). Das bedeutete für die Eltern im Einzelnen: „Unsere Tochter sollte ein kreatives und angstfreies Kind sein. Nicht zu angepasst und nicht zu brav. Wir erwarteten von ihr, dass sie immer bereit war mit anderen zu teilen und sich solidarisch zu zeigen. Sie sollte sich auch verbal gut äußern können, was sie auch erfüllt hat: Sie konnte sich gut artikulieren und war später immer Klassenbeste“ (E19). Neben sozialer Kompetenz wünschten sich die Eltern für ihr Kind, es möge die im Kinderladen gepflegte Kreativität verinnerlichen: „Meine Kinder sollten sich zu Menschen entwickeln, die ein gewisses Selbstverständnis haben und phantasievoll mit ihrer Umgebung umgehen können. Sie sollten das Leben nicht nur vom Fenster aus beobachten, sondern mitten drin stehen“ (T08).

6.6.3 Generation Rebellische Jugend

Die Generation, die in ihrer Jugend unter dem Schweigen der Eltern gelitten hatte und im Elternhaus kaum offene Diskussionen führen konnte, wollte ihren Kindern primär Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein, Kritikfähigkeit und Toleranz für andere Menschen mitgeben: „Meine Kinder

sollten ein freiheitliches Selbstbewusstsein entwickeln, sie sollten sich vor nichts und niemandem ducken müssen“ (N14). Auch die Generation „Rebellische Jugend“ hatte die Ansprüche an ihre Kinder hoch gehängt: Offenheit, Ehrlichkeit, Engagement, Kontaktfreudigkeit, Reflexionsfähigkeit und vernetztes Denken sollten die Kinder verinnerlichen. Auf keinen Fall wollten die Eltern dagegen, dass ihre Kinder eine „Aktenkoffer-Mentalität“ entwickelten (E07).

Stattdessen sollten sie einen gesunden Gemeinschaftssinn ausbilden, sich für die Gemeinschaft engagieren und auch lernen, Konflikte unter sich auszutragen. „Sie sollten lernen, mit der Gruppe was zu bauen, Konflikte innerhalb der Gruppe zu lösen und den Druck innerhalb der Gruppe nicht nach außen zu geben“ (G21). Die Eltern erwarteten, dass ihre Kinder die Fähigkeit entwickelten, auch bei plötzlich auftretenden Problemen eine Sache zu Ende zu führen – kurz: sie sollten eine gewisse Frustrationstoleranz entwickeln. Lisa Heidrich drückt die Erwartungen an ihr Kind so aus: „Dass sich ein Mensch entwickeln soll, der sich selbst und seine Stärken kennt; der in der Lage ist, Entscheidungen zu treffen, die gut für ihn sind. Dass er wahrnehmen kann, welche Auswirkungen das auf die Allgemeinheit hat“ (U16).

6.6.4 Generation Friedenstaube

Die Eltern-Erwartungen der Generation „Friedenstaube“ geben ein relativ einheitliches Bild ab: Zu den wichtigsten Tugenden, die ein Kind verinnerlichen sollte, gehörten Offenheit, soziale Kompetenz, Rücksichtnahme und Konfliktfähigkeit: „Meine Kinder sollten sich zu Personen entwickeln, die ein gesundes Selbstvertrauen haben. Ich wollte, dass die Kinder lernen, zu respektieren, dass auch andere Menschen Ansprüche und Rechte haben. Sie sollten lernen, mit anderen zu diskutieren und nicht einfach niederzubügeln, wenn jemand anderer Meinung ist“ (E23). Angesichts der Grundstimmung, die diese Generation prägt, ist dies eine stimmige Haltung: Wer in der Angst vor Krieg lebt, versucht, seine Kinder einerseits zu wappnen (Konfliktfähigkeit), andererseits zur Deeskalation (Rücksichtnahme) zu erziehen. Die Generation „Friedenstaube“ ist die erste, die von ihren Kindern Dankbarkeit für die erhaltene Erziehung erwartet: Meine Kinder sollten Respekt vor mir haben, dankbar für die Erziehung sein und sich nicht von meinen Wertvorstellungen abwenden“ (T29). Nur ein einziger Vater verbat sich jegliche Erwartungshaltung: „Ich finde, das kann man auch generell gar nicht haben“ (L30).

Angesichts erhöhter Leistungsansprüche, denen die Eltern im Beruf genügen mussten, ist ein neuer Trend erklärbar, der sich in dieser Generation abzeichnete: Kinder durften nicht allzu anstrengend sein: „Von meinem Kind habe ich erwartet, dass es sich wohl fühlt im Kindergarten. Ich war ganztags berufstätig: Das hieß, ich musste sie morgens um acht Uhr hin bringen und abends habe ich sie sogar noch von einer Zwischenfrau abholen lassen, weil ich erst um 18.30 Uhr heim kam.... Sie sollte die Initiative als ihr zweites Zuhause betrachten, weil da hat sie fast noch mehr Zeit verbracht als mit mir. Meine Tochter sollte mitmachen und mich damit entlasten“ (R26). Oft wurde der Leistungsdruck im Beruf begleitet von einer unterschweligen Angst vor Arbeitslosigkeit, die in der Generation „Friedenstaube“ zum ersten Mal zum Tragen kam. Von den Kindern wurde deshalb erwartet, dass sie Rücksicht auf das Leben der Eltern nahmen. Ein Vater bringt es auf die pragmatische Formel: „Kinder müssen in das Leben passen, das die Eltern ihnen liefern“ (N13).

6.6.5 Generation Alltagspragmatiker

Die Erwartungen, die die Generation „Alltagspragmatiker“ an ihre Kinder hat, sind pragmatischer Natur. Beinahe alle Eltern sind berufstätig und erwarten von ihren Kindern, dass sie sich Termin-Zwängen und alternativen Familienformen beugen: „Ich hatte einfach wahnsinnig hohe Erwartungen an meine Kinder. Ich musste ihnen schon damals viel zumuten, weil ich Vollzeit erwerbstätig war. Der Papa der Kinder lebt bis heute nicht in München und wir haben ein Lebensmodell, bei dem die Kinder viel mitmachen müssen. Was ich von ihnen erwarte, ist, dass sie uns dabei unterstützen, so leben zu können“ (T26).

Die zweite wichtige Erwartung ist, dass sich die Kinder zu sozial kompetenten Persönlichkeiten entwickeln, die auch Krisen alleine meistern können: „Dass Kinder lernen, vernünftig miteinander umzugehen. (A30), formuliert es Felicitas Maurer. Zur erwarteten Sozialkompetenz gehören beispielsweise, die Fähigkeit sich zu entschuldigen und der Respekt vor den Grenzen der Anderen. Allerdings hält es in der Generation „Alltagspragmatiker“ das Gros der Eltern für unzulässig, an Kinder Erwartungen zu hegen: „Ich erwarte oder erhoffe nur, dass meine Kinder nett zu mir sind und sie mich nicht völlig ablehnen. Wirkliche Erwartungen habe ich nicht. Ich glaube, das sollte ich auch nicht, oder?“ (S22).

6.7 Exkurs: Elternbefragung in der Initiative München

Im Jahr 2000 führten Vorstand und Erzieherinnen der Münchner Initiative eine Erhebung durch, die sich mit den Fragestellungen: „Was wünschen sich Eltern, Erzieher und Vorstand von der Initiative?“, „Was kann ich in der Initiative verbessern?“ und „Warum ist mein Kind in der Initiative?“ befasste. Die Ergebnisse dieser Befragung liefern eine anschauliche Illustration für die Aussagen der Elterngeneration „Alltagspragmatiker“ und sollen deshalb hier wiedergegeben werden.

Aus den Antworten der Eltern auf die Frage: „Was wünsche ich mir von den Erziehern?“ ergibt sich folgendes Ranking:

1. weniger Muffeln – und genießen wenn es gut läuft
2. offener für Ideen und Aktionen der Eltern sein
3. mehr Öffentlichkeitsarbeit
4. mehr Initiativen im Sinne des Initiative-Gedankens
5. mehr Information – mehr Gespräche
6. mehr Sorgfalt bei der Kinderpflege (nasse Hosen etc.)
7. mehr Phantasie – weniger Dogmen
8. keine eigenmächtige Entscheidung über Öffnungszeiten
9. mehr Selbstkritik
10. Notdienste am Freitag

Die Erzieher wünschten sich ihrerseits von den Eltern:

1. mehr Initiative – mehr Mitarbeit
2. mehr Verantwortungsgefühl für den Kindergarten
3. mehr Gemeinschaftsarbeit, besseres Gruppengefühl
4. Toleranz gegenüber Andersgearteten
5. Pünktlichkeit beim Bringen
6. mehr Kontakt untereinander, wieder mehr Feste

Die Antworten auf die Frage „Warum ist mein Kind in der Initiative?“ machen deutlich, dass die Initiative nach wie vor großes Potential hat. Es scheint, als habe sie sich viel vom Flair der Anfangsjahre bewahrt und sei dennoch „erwachsen“ geworden:

1. kleine Gruppen
2. schöner wilder Garten
3. Mitbestimmung – Mitspracherecht
4. unkonventionelles Äußeres – lustiger Charakter
5. guter Umgangston unter den Eltern

6. freie Entfaltungsmöglichkeiten der Kinder
7. Kinder bekommen Selbstvertrauen
8. Naturerfahrung der Kinder
9. lockere Bringzeiten
10. gemeinsame Unternehmungen (Bauernhof)
11. gute pädagogische Arbeit
12. Ordnung, Sauberkeit und Ruhe sind nur Sekundärziele

6.8 Resümee

Die Erwartungen an Vorschulerziehung geben einiges vom Weltbild der Eltern preis. Denn die Eltern projizieren eigene Erfahrungen aus ihrer Erziehung, ihrer persönlichen Entwicklung und ihrem beruflichen Werdegang auf die Vorschulerziehung ihrer Kinder. Die Formbarkeit der Kinder, die Möglichkeit, Einflüsse zu kontrollieren und die Sorge, den Kindern ja eine gute Basis mitzugeben, machen Vorschulerziehung zu einer sensiblen und emotionalen Angelegenheit. Eltern wollen in der Regel gute Eltern sein – Eltern, die sich auch theoretisch mit Erziehung auseinandersetzen und sich in Initiativen engagieren, sogar die besseren Eltern. Für sie wäre es undenkbar, ihre Kinder einfach abzugeben, um in Ruhe dem Beruf nachgehen zu können. Das gilt insbesondere für die ersten drei untersuchten Generationen. Trotz aller Unterschiede, die sich aus Generationslagerung, -zusammenhang und -einheit der Eltern ergeben, lassen sich deshalb generelle Tendenzen ausmachen, was Eltern von selbstorganisierten Initiativen erwarten.

Klar zu erkennen ist das Schwinden politischer Erwartungen an die Initiativen, die einst als politische Keimzellen für eine demokratische und sozialistische Gesellschaft gegründet worden waren. Lediglich in der Gründergeneration („Kriegskinder“) trafen in den Initiativen Eltern aufeinander, die Erziehung als politisches Bekenntnis betrachteten: Klassenkampf, Emanzipation und Demokratie waren die Werte, die die Elterngemeinschaft den Kindern vermitteln wollte. Die nachfolgende Generation („Rebellische Jugend“) bewahrte sich von den Erwartungen der Gründer den Freiheitsanspruch und die Hoffnung, eine offenere, freiere Gesellschaft bewirken zu können. Das hieß für sie: Unabhängigkeit vom kapitalistischen System und die Überwindung noch verbliebener Reste des autoritären Befehlshaushaltes. In der dritten Generation („Friedenstaube“) marginalisierte sich der politische Anspruch an Vorschulerziehung. Einigendes Band der Elterngruppe war ein allgemeines Unbehagen an der gesellschaftlichen und ökologischen Entwicklung. Als Rudimente politischer Erwartungen an die Initiative

blieben der Anspruch, die Kinder zu einer konsumkritischen Haltung zu erziehen, und die Möglichkeit, in eine Art Parallelgesellschaft abzutauchen. In der vierten Generation („Alltagspragmatiker“) ist von politischen Motiven nichts mehr zu spüren – die politisch motivierte Gründungsidee hat sich verflüchtigt bis auf den vagen gesellschaftlichen Anspruch, den Kindern ein demokratisches Grundverständnis mitzugeben. Dies lässt sich allerdings auch als Leitmotiv interpretieren, das allen vier Generationen gemeinsam ist.

Eine vergleichbare Entwicklung gibt es bei den Erwartungen an die Erzieher zu verzeichnen: In der Gründergeneration („Kriegskinder“) hielten die Eltern das Heft in der Hand – Erzieher waren lediglich ein notwendiges Übel; sie hatten als Aufsichtspersonen den Anweisungen der Eltern zu folgen. Die zweite Generation („Rebellische Jugend“) relativierte das Gründerkonzept. Sie war von der pädagogisch-politischen Experimentierphase zur rein pädagogischen Arbeit übergegangen und hatte demzufolge auch klare Erwartungen an die Erzieher, deren professionelles Wissen mehr und mehr gefragt war. Die Erzieher sollten den Kindern bei Konflikten beistehen und Spielangebote machen – ein Novum, das in der Vorgänger-Generation noch verpönt gewesen war. Für die dritte Generation („Friedenstaube“) waren Erzieher schon beinahe die pädagogischen Autoritäten von heute: Sie wurden bei Krisen der Kinder zu Rate gezogen und allgemein als Mit-Erzieher akzeptiert. Die Eltern erwarteten von den Erziehern, dass diese sie bei der Erziehung entlasteten. Als Entlastung empfanden sie es, wenn sie sich ihrem Beruf widmen konnten, ohne den Kindern gegenüber ein schlechtes Gewissen haben zu müssen. In der vierten Generation („Alltagspragmatiker“) schließlich „halten die Erzieher das Zepter in der Hand“, wie es eine Mutter formuliert. Die Eltern erwarten, dass die Erzieher Konflikte innerhalb der Kindergruppe als eine Art Mediator lösen – damit ist die völlige Abkehr vom Prinzip der Selbstregulierung vollzogen. Die Erzieher sind es nun, die die Initiative zusammenhalten und typische Kinderladen-Traditionen bewahren. Die Eltern dagegen haben an die Erzieher die gleichen Erwartungen wie Eltern, deren Kinder in konventionellen Einrichtungen betreut werden. Dazu gehören beispielsweise flexible Hol- und Bringzeiten.

Mit der Rolle, die Autorität bei der Kindererziehung spielen sollte, ging jede Generation anders um: Die Eltern der Generation „Kriegskinder“ lehnte jegliche Autorität kategorisch ab. Nach und nach setzte sich jedoch die Erkenntnis durch, dass der antiautoritäre Ansatz leicht in den

destruktiven Laissez-faire-Stil kippen konnte. Das veranlasste die Eltern der Generation „Rebellische Jugend“ dazu, den Kindern erste zaghafte Grenzen zu setzen. Die Eltern der Generation „Friedenstaube“ setzten Grenzen bereits stillschweigend voraus; sie erhofften sich eine Erziehung, die die Balance hielt zwischen größtmöglicher Freiheit und minimaler Reglementierung. Die Eltern der Generation „Alltagspragmatiker“ dagegen wollen vom antiautoritärem Stil gar nichts mehr wissen: Stattdessen verlangen sie, dass die Kinder auf die Schule vorbereitet werden. Kreativität und Wildheit spielen deshalb – anders als in den drei Generationen zuvor – nur mehr eine untergeordnete Rolle bei den Erziehungserwartungen.

Die Erwartungen, die die Eltern an die anderen Eltern der Initiative hatten, sind geprägt von einem Grundmotiv, das sich durch alle Generationen zieht: die Elterngruppe sollte von einem gemeinsamen Geist beseelt sein, der sich im gemeinsamen, freiheitlichen Gedankengut manifestierte. Das Gedankengut war jedoch abhängig vom Zeitgeist, entsprang also der jeweiligen Generationseinheit: Die Eltern der Generation „Kriegskinder“ verband das gemeinsame Bekenntnis zum Sozialismus; das verbindende Element der Eltern aus der Generation „Rebellische Jugend“ bildete die Studentenbewegung und deren Folgen; die Eltern der Generation „Friedenstaube“ verschworen sich zur Gemeinschaft von Alternativen jeglicher Couleur, in der Generation „Alltagspragmatiker“ ging es um die Frage nach der Vereinbarkeit von Kind und Karriere. Bis zur Generation „Friedenstaube“ waren sich die Eltern zudem darin einig, die Initiative nicht nur zur „Unterbringung“ der Kinder zu nutzen, sondern auch eine intensive Elternmitarbeit zu pflegen. Ein Anspruch, der in der Generation „Friedenstaube“ bereits zu bröckeln begann, denn die Eltern dieser Generation begannen, die Elterndienst in Frage zu stellen. Die Generation „Alltagspragmatiker“ hat Elterndienste inzwischen auf ein Minimum reduziert oder gleich ganz abgeschafft. Auch der Ton der Eltern untereinander hat sich im Laufe der Zeit gewandelt: Zwar erhofften sich alle Generationen, die Elterngruppe möge ein gemeinsamer Geist zusammen halten, doch gegen die Einmischung in ihr Privatleben schotteten sie sich mehr und mehr ab. Wurde es in den beiden ersten Generationen noch erwartet, dass die Eltern intimste Details ihres Privatlebens offenlegten, zogen die Eltern der Generation „Friedenstaube“ bereits die Notbremse und die Generation „Alltagspragmatiker“ lehnt jegliche Einmischung ins Privatleben kategorisch ab.

Die Ausführungen mögen den Eindruck erwecken, der gesellschaftskritische Kinderladen-Gedanke habe sich über die Zeit abgenutzt und es sei nichts übrig geblieben von den antiautoritären Ansprüchen der Gründer. Das ist insofern richtig, als sich Eltern-Erwartungen an gesellschaftlichen Umständen orientieren. Das Gedankengut der Gründergeneration entsprang einer Zeit, in der alles möglich schien; die Eltern der Generationen „Kriegskinder“ und „Rebellische Jugend“ hatten den gesellschaftlichen Umbruch quasi schon vor Augen. Die Selbstbezogenheit der Generation „Alltagspragmatiker“ dagegen entspringt einer Zeit, die geprägt ist von Angst vor Arbeitslosigkeit und dem gesellschaftlichen Abstieg. Dennoch gibt es eine Erwartung, die alle Elterngenerationen miteinander teilten: Sie wollten, dass ihre Kinder in größtmöglicher Freiheit aufwüchsen. Offen oder verdeckt hofften sie, ihre Kinder würden sich in Freiheit zu ganz besonderen Kindern entwickeln. Unter dem „Besonderen“ verstanden die ersten beiden Generationen kreative Fähigkeiten, die dritte Generation legte den Fokus auf Sozialverhalten, die vierte erhoffte sich für ihre Kinder gute Chancen für die Zukunft. Die Erwartungen an die Initiative sind offenbar geprägt von der jeweiligen Generationslagerung – so wie es auch der Freiheitsbegriff ist, den jede Generation ein wenig anders auslegt.

7. Von Sozialisten und Opportunisten: die Motive

7.1 Hüte-Motivation im Wandel der Zeit

Das vorangegangene Kapitel hat untersucht, welche Erwartungen Eltern aufgrund ihrer Generationszugehörigkeit an selbstorganisierte Eltern-Kind-Initiativen im Speziellen und an Vorschulerziehung im Allgemeinen hatten. Im Folgenden soll nun der Frage nachgegangen werden, weshalb sich Eltern letztendlich für eine Initiative entschieden haben. Im ersten Kapitel dieser Arbeit wurde eine Ausstellungstafel des Kindertagesstätten-Museum in Berlin/Groß Glienicke zitiert, die die Gründungswellen von Kinderläden beziehungsweise Eltern-Kind-Initiativen auflistet. Das Schema, das hier des besseren Verständnisses wegen nochmals zusammengefasst werden soll, lässt sich nahezu eins zu eins auf die Untersuchungsgruppe dieser Arbeit übertragen: In der Gründer-Generation überwiegt die politische Motivation. In der zweiten Generation wird die Politik von der Pädagogik als Motiv für das Hüten im Kinderladen abgelöst. In den 80er Jahren wiederum spielen ökologische und friedensbewegte Gründe die Hauptrolle bei der Entscheidung für eine alternative Erziehungsform. Die letzte Gründungswelle steht ganz im Zeichen des Einbruchs der Neuen Märkte und der damit verbundenen Angst vor Arbeitslosigkeit. Daraus ist ersichtlich: Die Beweggründe, weshalb sich Eltern für die Kindererziehung in einer Initiative entschieden, hingen immer mit der Generationslagerung und der Generationseinheit zusammen.

Die Motive der Generation „Kriegskinder“ für das Engagement im Kinderladen waren eindeutig politischer Natur: Sie maßen der Kindererziehung große gesellschaftliche Bedeutung zu und lehnten die Erziehungsarbeit konventioneller Kindertageseinrichtungen ab. Ihr Versuch, mit dem Kinderladen ein Gegenmodell zur konventionellen Vorschulerziehung zu schaffen, hing eng mit der Hoffnung zusammen, damit den Umbruch zu einer lustbetonten, freiheitlichen und sozialistischen Gesellschaft anzustoßen. Dreiviertel der Gründer-Eltern hofften, mithilfe der Kinderläden die Gesellschaft verändern zu können: „Ich habe selber eine strenge Erziehung bekommen, mit wenig Spielräumen. Sie wollten mir meine Spontaneität kaputt machen und mich zum Funktionieren ausrichten. Mich hörig machen. Die Kindergärten waren damals eben darauf ausgerichtet, die Kinder auf Karriere- und Konkurrenzdenken einzuschwören. Eben, dass die Kinder mal was

werden sollten auf Kosten von anderen. Dass der Leistungsgedanke eine Leitlinie für die Erziehung werden sollte, das fanden wir überhaupt nicht gut. Ich hatte politische Motive fürs Hüten, weil wir eine bessere Gesellschaft haben wollten. Deshalb mussten wir an allen Ecken gleichzeitig anfangen – nicht nur bei den Erwachsenen, sondern auch bei den Kindern. Wenn die nachwachsende Generation die gleichen Erfahrungen macht wie wir auch, dann müssen die ja auch wieder von vorne anfangen. Und da haben wir versucht, das anders zu machen“ (S28).

Für beinahe alle befragten Eltern war Vorschulerziehung politische Arbeit, deren Hauptbestandteile Elterndienste und die Entwicklung eines eigenen pädagogischen Konzepts waren. Zu Beginn der Kinderladenbewegung standen Aufbruchsstimmung, Euphorie über die alternative Erziehungsform und die ideologische Überhöhung der Vorschulerziehung. Besonders verlockend wirkte auf die Eltern der Gedanke, die Kinder gemeinsam mit gleichgesinnten Eltern zu erziehen und sich damit dem sozialistischen Ideal anzunähern. Die Kinder sollten im Kollektiv erzogen werden. Das hatte natürlich auch Schattenseiten, wie Gregor Haber einräumt: „Die Kinder waren da Objekt für die Wünsche der Eltern: Sie mögen sich bitteschön anders verhalten als sie selbst und gute Sozialisten werden“ (S28). Ihre Herkunftsfamilien hatten die meisten Eltern als einengend und bedrückend erlebt: „Wir wollten die Erziehung anders machen und die Kinder nicht nur aufbewahren und ruhig stellen. Deshalb habe ich mir den Kinderladen ausgesucht und mich in die Konzeptionsarbeit eingebracht. Erziehung sollte über das Private hinaus gehen und für alle offen sein. Den Familienrahmen zu sprengen war eines unserer ideologischen Ziele. Es ging uns aber nicht darum, die Familie abzuschaffen, wie uns immer wieder unterstellt wird. Vielmehr wollten wir den Rahmen erweitern“ (T01).

Viele Eltern, die durch die Geburt eines Kindes plötzlich aus ihrem bisherigen Leben herausgestoßen wurden, ergriffen die Chance, die ihnen der Kinderladen bot: „Ich hatte Angst davor, dass ich nur mehr auf das Kind reduziert werden würde. Ich war damals allein mit dem Kind daheim, weil meine Frau arbeiten ging. Es war zeitweise regelrecht bedrückend. Die Aussicht, sich mit anderen Eltern zu treffen, um die Kinder zusammen zu erziehen hat mich gestärkt“ (T01). Dabei darf nicht vergessen werden, dass das Gros der Eltern an die eigene Vorschulzeit nur schlimme Erinnerungen hatte. Die am eigenen Leibe erlebten Repressionen lösten bei den meisten der Befragten den Wunsch aus, ihren Kindern möglichst

viel Freiheit zu gewähren. Einige Eltern versuchten mit ihrer intensiven Arbeit im Kinderladen sogar, ihre eigene traumatische Kindheit zu vergessen: „Kindererziehung war auch eine Bearbeitung meiner Kriegserlebnisse mit der Aussicht: Kinder sind die Zukunft. Sie sind Hoffnungsträger“ (U05).

Die „Generation „Rebellische Jugend“ reizte an den Kinderläden weniger der politische Anspruch; sie waren mehr an den pädagogischen Möglichkeiten interessiert, die die alternative Früherziehung bot. Sie entwickelten das pädagogische Konzept der Gründer weiter, denn sie waren überzeugt, dass es gut für die Kinder wäre und darüber hinaus die Gesellschaft verbessern könnte: „Ich habe die Literatur der Kommune 2 gelesen – diese völlig neuen Ideen, dass das Kind am besten weiß was es braucht und notfalls um Unterstützung bittet. Den Gedanken fand ich toll. Natürlich habe ich auch Summerhill gelesen. Trotzdem habe ich mich nicht so sehr an theoretischen Konzepten entlang gehandelt, sondern mich viel mehr darauf verlassen, was ich während der Probezeit in der Initiative gesehen habe. Die letztendliche Entscheidung für den Kinderladen war, dass dort der Anspruch bestand durch Erziehung einen Mensch zu schaffen, der sich gesellschaftlich aktiv einbringt und der eine von mir idealisierte und gerechtere Gesellschaft schafft. Das war genau das, was ich mir vorstellte“ (U16).

Die Eltern der Generation „Rebellische Jugend“ faszinierte an den Kinderläden weniger der Diskurs, ob Kindererziehung nun politisches Engagement sei oder nicht. Vielmehr nutzten sie die von der Gründer-Generation geschaffenen Strukturen, um ihr Ideal zu verwirklichen, die Kinder in einer Elterngemeinschaft zu erziehen: „Wir fanden toll, dass man mitarbeitet und mitlebt“ (S28). „Mitleben“ war in den ersten Jahren beinahe wörtlich zu verstehen, denn die Eltern mussten dem Kinderladen einen Großteil ihrer Freizeit widmen. Doch das nahmen sie gern in Kauf: „Ich war als 68er der Überzeugung, dass die Eltern im Kindergarten mitarbeiten sollen. Deshalb habe ich auch nach so einer Gruppe gesucht. Alle Eltern in der Initiative wollten von der Idee weg kommen, ‚Ich gebe ab und habe meine Ruhe.‘ Wir hatten viel zu große Angst, dass wir abends ein schreiendes, verkorkstes Kind zuhause haben. Da hatten wir lieber selber ein Auge drauf, auch wenn es viel Arbeit war“ (G21).

Ein wichtiges Motiv, die Kinder im Kinderladen selbst zu betreuen, war die Kritik an konventionellen Kindergärten: In den Augen der Eltern wurden die Kinder dort „verkorkst“. Sie waren der Meinung, die Erziehung sei zu wenig individuell und auf die Kinder werde zuviel Druck ausgeübt: „Ich

hatte ein tiefes Misstrauen mit allem was damals im Erziehungsbereich lief. Mein Misstrauen kam über mein Sozialpädagogik Studium. Ich hatte mich intensiv mit frühkindlicher Erziehung befasst und wusste deshalb, dass der ständige Zwang, die vielen Vorschriften und Normen im Alltag der Kindergärten nicht das richtige sein konnten“ (U16). Diese Kritik entsprang einer Grundhaltung der Generation „Rebellische Jugend“: Bei den befragten Eltern handelt es sich durch die Bank um Menschen, die gesellschaftliche Konventionen in Frage stellten und ihre Vorstellungen von Erziehung an dieser Meßlatte ausrichteten: „Die Grundidee für das Engagement in der Initiative war, dass sich unser Privatleben krass von dem unterschied, was in der städtischen Vorschulerziehung praktiziert wurde. Die Kinder hätten einen Spagat machen müssen. Deshalb habe wir uns für eine eigene Initiative in der Kinderbetreuung engagiert“ (E07). Zudem hatten Kinderläden den Vorzug, die Kinder in Kleingruppen zu betreuen. Als Pluspunkt wurde auch die Tatsache verbucht, dass die Erzieher im Kinderladen handverlesen waren, da die Eltern ja selbst als Arbeitgeber auftraten. Das machte allerdings die Auswahl der Erzieher schwierig, denn einerseits stellten die Eltern Autoritäten in Frage, andererseits suchte sie aber professionelle Unterstützung.

Die dritte untersuchte Generation („Friedenstaube“) der vorliegenden Arbeit ist deckungsgleich mit jener Generation, deren Eltern sich laut Ausstellungstafel des Kindertagesstätten-Museums einer Eltern-Kind-Initiative anschlossen, weil sie durch die Friedensbewegung sensibilisiert waren. Diese Eltern sympathisierten mit dem antiautoritären Erziehungskonzept der Gründerzeit, das die Initiativen in den 80er Jahren jedoch nur noch rudimentär verfolgten. Die Eltern fanden in den Initiativen Gleichgesinnte, die sich für die Friedenserziehung engagierten und überwiegend einen linksalternativen Lebensstil pflegten: „Wir fanden, dass die Initiative einfach zu unserem politischen Stil passte“ (C30). Darüber hinaus motivierte die Angst vor Umweltverschmutzung, atomarer Bedrohung und Krieg dazu, sich für eine alternative Erziehung zu entscheiden: „Mich haben die vielen Anti-Atomkraft-Demonstrationen geprägt und dann natürlich Tschernobyl. Ich habe die Verantwortung für die nächste Generation gespürt. Aus diesem Grund wählte ich eine Eltern-Initiative, in der ich mich engagieren konnte“ (L23).

Dennoch nahm das pädagogische und politische Interesse der Eltern stetig ab. Stattdessen traten praktische Erwägungen in den Vordergrund: Flexible Hol- und Bringzeiten und ein großer Garten zum Spielen und Toben waren Alleinstellungsmerkmale der beiden untersuchten Initiativen,

die vielen Eltern wichtiger waren als gesellschaftspolitische oder pädagogische Aspekte: „Mir ist als Architekt der Garten der Initiative aufgefallen. Ich habe mir dann noch zwei drei andere Kindergärten angeschaut, die mir nicht gefallen haben. Alleine die Atmosphäre – das hat ja in anderen Kindergärten fast schon Bürocharakter. Dies klinische, abgewischte. Die typischen Böden, die typischen Möbel und die typischen Bäder. Das ist 0815. Im der Initiative war eine eigene, freiere Atmosphäre. Und, ich wollte für mein Kind Freiheit. Und die Leute in der Initiative wollten diese Freiheit auch. Ich wollte sie, weil meine Kinder selbstständig und stark werden sollten“ (N13). Auch die kleinen Kindergruppen bewerteten die Eltern positiv. Hinzu kam die Ganztagsbetreuung, die insbesondere von berufstätigen Frauen und Alleinerziehenden goutiert wurde: „Ich war damals alleinerziehend und habe eine ganztägige Betreuungsstelle gebraucht, um arbeiten zu können. Ich bin kein politischer Mensch, aber das Konzept fand ich für meinen Lebensstil stimmiger, als das von konventionellen Einrichtungen“ (Ä35). Hier wird deutlich, dass Eltern-Kind-Initiativen in der Generation „Friedenstaube“ erstmals als Dienstleistungsunternehmen betrachtet wurden. Aus dieser Sicht waren Elterndienste eher ein Argument, das gegen die Initiative sprach. Besonders das Putzen schreckte viele Eltern ab.

Die letzte untersuchte Elterngruppe, die Generation „Alltagspragmatiker“, entspricht der Eltern-Generation auf der Museumstafel, die sich latent von Arbeitslosigkeit bedroht fühlt und ihren Kindern deshalb optimale Startchancen schaffen will. Die befragten Eltern dieser Generation sind überwiegend berufstätig und haben sich für die Initiative entschieden, weil dort lange Öffnungszeiten geboten werden – Grundbedingung, um ihren meist karriereorientierten Berufen nachgehen zu können. Da individuelle Förderung zum Initiativ-Konzept gehört, wird auch dem Wunsch nach optimalen Startchancen für die Kinder Rechnung getragen. Daraus erklärt sich die Tatsache, dass Eltern-Kind-Initiativen inzwischen „in“ sind. Ein Hauch von Opportunismus ist zu spüren: Große Gärten, kleine Gruppen und günstige Öffnungszeiten sind inzwischen die hauptsächlichen Gründe, warum sich Eltern für die Früherziehung in einer Eltern-Kind-Initiative entscheiden: „In der Initiative hatten die Kinder viel Platz zum Spielen, weil es einfach kleine Gruppen waren. Die Erzieher konnten richtig auf die Kinder eingehen und sie fördern. In städtischen Kindergärten ist es doch so, dass die Erzieher nur auf die Kinder aufpassen können, sie aber nicht individuell fördern“ (S22). Das alternative Ambiente, Überbleibsel aus der Gründerzeit, hat für die Eltern den Hauch von Extravaganz; als eine Art Farbtupfer ist es sogar zum Alleinstellungsmerkmal der Initiativen

Die besseren Eltern

avanciert. Das „Alternative“ ist dabei jedoch gemäßigt genug, um keine Zweifel an der Qualität von Förderung und Betreuung aufkommen zu lassen. Dagegen werden die Elterndienste als notwendiges Übel betrachtet. Für viele Eltern ist es ein Drahtseilakt, Elterndienste und Beruf in Einklang zu bringen.

Ein Motiv, sich in einer Eltern-Kind-Initiative zu organisieren, gilt für alle Generationen gleichermaßen: der Wunsch, den Kindern ein möglichst großes Maß an Freiheit zuzugestehen. In gewisser Weise sind deshalb alle Eltern fasziniert vom Nimbus der Initiativen als wilde, antiautoritäre Kinderläden. Dieser Nimbus, der in der Wertschätzung der großen, verwilderten Gärten fortlebt, hat sowohl die Münchner als auch die Stuttgarter Initiative ins 21. Jahrhundert hinübergerettet. Die Gärten waren weitgehend sich selbst überlassen; die ordnende Hand des Gärtners griff nur ein, wenn es sein musste. Somit stehen Gärten sinnbildlich für das Gedeihen der Kinder.

7.2 Statements aus vier Generationen

Die folgenden Statements von Eltern aus den vier Eltern-Generationen illustrieren die zuvor dargestellten Motive, sich für eine selbstorganisierte Eltern-Kind-Initiative zu entscheiden.

Kriegskind: Peter Schramm (Jg. 1937)

„Der Kinderladen war eine extrem pragmatische Lösung für die Eltern, weil sie sich sicher waren, dass er okay für das Kind ist. Ich habe die städtischen Kindergärten damals stark kritisiert. Die waren autoritär und geringschätzig gegenüber den Kindern. Das wollte ich für mein Kind nicht. Die Idee, meine Tochter in den Kinderladen zu geben, entsprang der Tatsache, dass sie in dem katholischen Kindergarten unglücklich war. Als sie dort war, hat sie begonnen, ins Bett zu machen. Sollte ich mir das als Vater etwa mit anschauen? Das konnte ich nicht. Im Kinderladen habe ich mir das Kindsein bis ins Erwachsenenalter bewahrt. Vielleicht habe ich es dort als Kriegskind auch ein wenig nachgeholt. Durch den Krieg waren die Menschen so gelähmt, dass sie die alten Strukturen noch lange weiter benutzt haben. Sie haben nicht kapiert, dass dies eine Form von Verdrängung war; eine Unfähigkeit, sich auseinanderzusetzen mit dem, was passiert war. Wir Kinderladen-Gründer haben das in Frage gestellt; wir wollten weg von dieser passiven Opferrolle. Wir wollten Gestalter unseres eigenen Schicksals sein. Wir waren auf der Suche nach einem neuen Muster. Und dieses neue Muster war die partizipatorische Form in der Kindererziehung.“

Rebellische Jugend: Stefan Menschik (Jg. 1950)

„Ich war alleinerziehender Vater. Mein Sohn hatte Verlustängste, weil seine Mutter, meine damalige Freundin, plötzlich bei uns auszog und uns alleine ließ. Deshalb wollte ich in der Erziehung so präsent wie nur möglich sein. In einem städtischen Kindergarten wäre das undenkbar gewesen. Als 68er war ich der Überzeugung, dass Eltern im Kindergarten mitarbeiten sollten. Ich habe also nach Gruppen gesucht, wo Eltern in der Erziehung mitarbeiten können. Da war der Kinderladen ideal. Bei der Suche waren mir folgende Fragen besonders wichtig: Wie sind die Erzieher, wie sieht die Einrichtung aus und wie ist der Kontakt zu den anderen Eltern. Um Himmelswillen wollte ich mein Kind nicht einfach nur abgeben und damit meine Ruhe haben. Da hatte ich viel zu große Angst, dass ich hernach ein verkorkstes Kind zurück bekommen würde. Deshalb wollte ich auf das Konzept sowie auf die pädagogische Arbeit Einfluss nehmen. Alles andere wäre mir völlig wesensfremd gewesen.“

Friedenstaube: Sybille Kraus (Jg. 1958)

„Ein Hauptgrund für meine Entscheidung war, dass ich zwar eine Ganztagsbetreuung für mein Kind wollte, konventionelle Kindertagesstätten jedoch ablehnte. Ich fand es gut, dass man die Kinder morgens später in den Kindergarten bringen und spät am Nachmittag wieder abholen konnte. Da ich Freiberuflerin bin, war das für mich wichtig. Letztendlich ausschlaggebend für die Entscheidung war, dass die Initiative Wohlfühl-Atmosphäre verströmte. Der Küchentisch war wie ein Familientisch. Man kam rein, setzte sich hin, fühlte sich wohl und die Kinder sprangen drum rum. Wir waren einfach eine Gruppe gleichgesinnter Eltern, die einen im weiten Sinne alternativen Lebensstil pflegten.“

Alltagspragmatiker: Vera Trepko (Jg. 1970)

„Ich habe mir den Kindergarten ausgesucht, weil es dort am einfachsten war, einen Platz zu bekommen. Ich bin Studentin. Ich habe wegen meines Studiums schnell einen Platz gebraucht – auf keinen Fall wollte ich noch ein Semester verlieren. Mir war es wichtig, dass sich mein Sohn wohl fühlt, und ich somit kein schlechtes Gewissen zu haben brauchte. In dem großen, wilden Garten war das ganz wunderbar für ihn. Und für mich war es auch schön, dass ich beim Abholen und Bringen so viele andere Mütter kennenlernte. Es war nett, von der Uni zu kommen und den Tag so ausklingen zu lassen.“

8. Eltern-Erfahrungen aus vier Generationen

8.1 Zur Einführung

Das folgende Kapitel widmet sich den Erfahrungen, die Eltern zwischen 1967 und 2004 in selbstorganisierten Eltern-Kind-Initiativen gemacht haben. Im Gegensatz zur bereits beschriebenen Institutionsgeschichte erhebt die Darstellung jedoch keinen Anspruch auf Objektivität. Die Fragestellung der Interviews lautete nicht: „Was geschah wirklich in den Kinderläden?“, sondern viel mehr: „Wie haben Sie die Zeit wahrgenommen? Was ist Ihnen in Erinnerung geblieben?“ Denn im Zentrum dieses Teils der Studie soll die rein subjektive Wahrnehmung stehen, die sich aus Generationslagerung, -zusammenhang und -einheit ergibt.

8.2 Generation Kriegskinder

8.2.1 Alltag I: Leben in der Baracke

Lebensraum der Kinder war in beiden Kinderläden im Wesentlichen der große, verwilderte Garten, in dem eine Baracke stand, die nur wenig Komfort bot: Ölöfen, die umständlich geheizt werden mussten, und in Stuttgart Waschräume, in denen die Klotüren fehlten. Letzteres war allerdings dem Kollektivgedanken geschuldet, der Bestandteil der Kinderladen-Ideologie war. Auch die Raumplanung der Baracken gehörte zum pädagogischen Konzept: Sie sollte der Gefahr vorbeugen, die Kinder mit zuviel Freiheit zu überfordern: „Es gab ein grobes Konzept dafür. Eingerichtet wurde dann ein Spielraum für aktive Spiele und ein Ruheraum, wo später das Büro drinnen war. Das war ein riesiges Matratzenlager wie es halt in WGs üblich war. Das kannten die Kinder. Da konnten sie kuscheln, lesen oder schlafen. Es gab eine Küche, da durfte nicht gespielt werden. Und dann waren die Spielgeräte thematisch gruppiert. Es gab eine Bauklotz-Ecke mit Eisenbahn. Dann gab es eine Puppen-Ecke“ (S28). Ruheraum, Puppen- und Bauecke, thematisch gruppierte Spielgeräte sowie ein Zimmer für Tobe-Spiele – die räumliche Aufteilung ähnelte sich sowohl im Münchner als auch im Stuttgarter Kinderladen. In Stuttgart gab es darüber hinaus noch eine Besonderheit: „Wir haben die zweiten Spielebenen übernommen, die wir im Kinderladen Freiburg kennen gelernt hatten. Der Kinderladen war die Geburtsstunde der zweiten Spielebene in Kindertagesstätten. Damals war sie noch verpönt, weil die Kinder mit der Leiter hochklettern mussten. Oh je! Mit der Leiter! Das Jugendamt hat natürlich sofort Bedenken angemeldet und

Die besseren Eltern

Gefahrenpunkte moniert, die in Wirklichkeit keine waren. Wir haben es trotzdem durchgesetzt und heute ist es überall selbstverständlich“ (U05).

Auch für die Eltern war der Kinderladen ein Lebensraum, der neue Möglichkeiten bot: Er wurde zum Schonraum, in dem die Eltern ihresgleichen treffen und ihren alternativen Lebensstil leben konnten. Das Zusammenleben hatte das Flair einer Großfamilie – so empfanden es zumindest viele Eltern: „Man kam morgens so gegen halb neun in den Kinderladen. Die Kinder haben sich erst mit an den Tisch gesetzt bevor sie sich dann in die anderen Räume verzogen. Die Eltern haben ein paar Dinge besprochen, man hat sich kurz ausgetauscht und ging wieder. Mittags wurde gekocht. Im Umfeld war man ständig beschäftigt. Probleme und Anliegen wurden nebenher besprochen. Die Kinder wurden einbezogen ins Tischdecken, Abräumen und so weiter. So war es ein offenes Miteinander“ (T08).

Dass die Kinder bei den alltäglichen Verrichtungen halfen oder die Tätigkeiten der Eltern nachahmten und dabei ernst genommen wurden, war ein wichtiger Aspekt der Kinderladen-Pädagogik. Ganz bewusst versuchten die Eltern, die Kinder in ihren Alltag einzubeziehen – in der Früh-Pädagogik der 70er Jahre ein Novum. Sie wollten „den Wünschen und Impulsen des Kindes Raum geben und auch eigene Erfahrungen zulassen“ (T08), formuliert es eine Mutter. „Es war wie ein eigener Lebensraum der Kinder, in dem ich sie ernst genommen habe, den ich ihnen auch gegönnt habe und eher auch so ein Großfamilien-Aspekt. [...] Im Kinderladen haben sie so viele soziale Fähigkeiten bekommen, die ja so wichtig sind: Zu lernen, den anderen so sein zu lassen wie er ist, und auch zu sehen, dass er anders ist. Das schien uns in dem Kinderladen so als Übungsfeld gegeben“ (T08).

Die Tatsache, dass die Eltern den Kinderladen als Übungsfeld ansahen, in dem man mit neuen Lebensstilen experimentieren und Grenzen austesten konnte, brachte es mit sich, dass manche Eltern ihren Kindern zuviel Eigenverantwortung zumuteten – immer in der Hoffnung, die große Gemeinschaft würde die Kinder schon auffangen: „Es gab ein Kind, das war immer sehr angespannt, weil es sich jeden Tag aufs Neue darum kümmern musste, wo es heute wieder schlafen kann, weil die Eltern abends auf politischen Demos oder Veranstaltungen waren. Und dann hieß es: ‚Bei mir geht es nicht.‘ Aber wieso bei dir nicht?‘ Und: ‚Du hast dich schon lange nicht mehr eingebracht...‘ Zum Teil hat die Mutter noch hektisch rumtelefoniert. Ich finde es sehr hart für ein Kind, wenn es sich täglich aufs Neue seinen Platz erkämpfen muss. Wahrscheinlich ging es

darum, dass sie zeigen wollten, dass sie besser waren als die ‚Scheiß-Spießer‘. Das setzte die Kinder oft unter Druck und es war ein gewisser Dampf zu spüren, der wohl aus der hohen Latte politischer Ansprüche der Eltern kam“ (B29).

Das Miteinander in der „Großfamilie“ inspirierte die Kinder zu vielen Rollenspielen – damals neben Malen, Basteln, Höhlenbauen, Verkleiden, Feuermachen oder Toben eine ihrer Lieblingsbeschäftigungen. Ab und an gab es gemeinsame Kreisspiele und Singerunden. Denn im Vergleich zu konventionellen Kindergärten waren die Kinderläden mit Spielgerät eher spärlich bestückt. Zu den wichtigsten Spiel-Requisiten gehörten kreative Materialien wie Holz oder Farben. Dann Bauklötze, eine Holzisenbahn, die Verkleidungskiste, Sandspielzeug und Dreiräder. In Stuttgart hatte der Garten besondere Anziehungskraft: „Es gab da einen sehr großen Sandkasten so ein Klettergerüst über zwei Etagen und einen VW-Käfer, der vor sich hin rostete. Der VW war alt aber heiß umkämpft und sehr begehrt“ (F05). Ein ehemaliges Kinderladenkind erinnert sich daran, wie zusammen im Garten gespielt wurde: „Wir haben oft Vater, Mutter, Kind gespielt. Das ging so: Der Vater ist aus dem Haus gegangen und hat gearbeitet. Ganz klassisch. Die Vaterrolle war aber natürlich die interessantere Rolle, weil die Mutter musste zuhause bleiben und etwas mit dem Baby machen. Das war dann irgendein Bär oder ein kleineres Kind. Mutter sein war langweilig, weil man musste dann in einem selbst gebauten Häuschen bleiben. Der Vater bekam dagegen das Dreirad, konnte draußen rumfahren und durfte arbeiten“ (S06).

in festes Programm für die Kinder gab es in den Kinderläden nicht. Um dem Tag trotzdem eine gewisse Struktur zu geben, einigten sich die Eltern in der ersten Zeit auf relativ feste Hol- und Bringzeiten. Frühstück, Mittagessen und nachmittags die Vesper (Stuttgart) oder die Brotzeit (München) gliederten den Tagesverlauf. Allerdings gab es keine festen Essenszeiten; gegessen wurde, wenn die Eltern fertig gekocht hatten. Zur Qualität der Lebensmittel hatten die Eltern ein unkompliziertes Verhältnis: Zwar überwog der Anspruch, die Kinder sollten möglichst wenig Konserven und Süßigkeiten essen, doch in der alltäglichen Praxis lief es oft anders: „Ein typisches Essen waren Marmeladenbrote, die wir morgens im Akkord schmierten“ (T01), erinnert sich Rolf Amann. Der Münchner Kinderladen bezog das Mittagessen aus der Mensa; qualitative Einbußen nahmen die Eltern billigend in Kauf: „Wir waren nicht ernährungsbewusst. Vitamine musste man zuhause nachliefern. Das Mensa-Essen war halt Pampe: Nudeln, Eintöpfe...“ (E19). Diskussionen, ob Süßigkeiten im

Kinderladen erlaubt sein sollten oder nicht, fanden nur am Rande statt: „Wir waren in Bezug auf das Essen ein sehr toleranter Haufen“ (T08).

Ein gewöhnlicher Tag begann damit, dass sich Kinder, Eltern und später auch die Erzieher um den Küchentisch (Stuttgart) oder im Hof (München) versammelten – ein zwangloses Getümmel, von dem aus die Kinder in den Tag fanden: „Am Küchentisch im Kindi war immer die Begrüßung. Der Küchentisch stand für Gemeinschaft – alle Kinder haben sich dort gerne aufgehalten. Am Tisch wurde gekocht, gegessen und gebastelt. Die Kinder kamen dahin, um sich auf die Erwachsenen zu beziehen oder um zu sehen, welches Kind neu angekommen war. Der Tisch war einfach ein Zentrum“ (T08). In ihren Erinnerungen stimmen die Eltern darin überein, dass „Kinderladen“ rund um die Uhr stattfand; gegenseitige Besuche und Übernachtungen stärkten den Zusammenhalt: „Kinder kamen zu uns zum Übernachten und Spielen nach Hause. Wir haben den Austausch sehr gefördert und dafür viel telefoniert. Es war nicht so, dass ‚Kinderladen‘ am Wochenende zu Ende war“ (U05). Diese Kontakte schufen innerhalb der Kindergruppe ein gesundes Gleichgewicht. Dies ist vielleicht auch der Grund, warum Konflikte unter den Kindern gelöst werden konnten, obwohl die Eltern sich aus Streitigkeiten bewusst heraushielten. Der Kinderladen war weniger eine Institution, denn eine Lebensform, die die Eltern für sich und ihre Kinder gewählt hatten.

8.2.2 Alltag II: Bezugspersonen mit Spaßfaktor

Viele der befragten Eltern hatten das Gefühl, im Kinderladen wie in einer Großfamilie zu leben. Sie fanden es positiv, dass die Kinder nicht ausschließlich auf den eigenen Vater und die eigene Mutter fixiert waren: „Das Gute war, dass wir alle so verschieden waren. Viele kamen aus dem künstlerischen Bereich – das hat unsere Gemeinschaft bunt gemacht“ (T08). Durch den familiären Umgang miteinander ergab sich vieles, was für die Kinder zur spannenden Beschäftigung wurde, aus der augenblicklichen Situation heraus, sodass die Eltern ihnen keine Vorgaben machen oder sie anleiten mussten. In der Rückschau bezeichnet ein Vater dies als dialogisches Prinzip: „Es war so, dass wir uns nicht nur nichts für die Kinder ausdachten [...] Sondern wir haben wirklich versucht, von der Kommunikation auszugehen und von der unmittelbaren Lebenssituation des Kindes. [...] und mit dem Kind suchen – aber nicht für das Kind suchen“ (U05).

Die Kinder erkannten jedoch schnell, welche Schlupflöcher das System der Eltern bot und bei welchen Eltern sie wie weit gehen konnten: „Ich habe festgestellt, dass mein Sohn und auch einige andere Kinder den **Die besseren Eltern**

Trick herausgefunden haben, dass man, wenn man bei einer Person einen Wunsch abgeschwatzt bekam, nur bis Mittag warten musste bis die andere Person kam, die das dann erlaubte. Verbote gab es ja nicht. Und das ist ein unangenehmes Charaktermerkmal geworden – dieses Umgehen von Problemen. Deshalb haben wir diskutiert, dass es eine Einheitlichkeit unter den Eltern geben muss. Aber das war nicht herstellbar. Ein Beispiel dafür war Quark in den Matratzen. Die einen haben es erlaubt – die anderen nicht. Es roch bestialisch. Man konnte die Matratzen dann wegwerfen und neue vom Sperrmüll holen“ (L20).

Die Tatsache, dass die Kinder die vielen wechselnden Bezugspersonen gegeneinander ausspielten, zeigte, dass sie mit der Situation überfordert waren: „Es waren grundsätzlich zwei Betreuer einen halben Tag lang da. Die Kinder haben deshalb vier Personen pro Tag gesehen. Das haben wir dann geändert, weil das für die Kinder nicht gut war. Sie haben sich darüber sogar beschwert: ‚Da kommt ja immer jemand anders‘, haben sie gesagt“ (S28). Zeitgleich erwogen deshalb sowohl die Münchner als auch die Stuttgarter Eltern die Einstellung einer Erzieherin. Nach längeren ideologischen Auseinandersetzungen wurde dies schließlich auch so beschlossen: „Die eigene Faulheit der Eltern hat da ein bisschen nachgeholfen“ (S28).

Die professionellen Bezugspersonen setzten im Ansatz den Erziehungsstil der Eltern fort. Das heißt, auch sie setzten möglichst keine Grenzen und nahmen damit in Kauf, dass die Kinder unter Umständen Gefahren ausgesetzt waren. Offenbar war die Angst, bei kleinen Unfällen von den Eltern zur Rechenschaft gezogen zu werden, gering: „Manche Erzieher haben nicht eingegriffen. Einmal ist ein Kind auf den Baum geklettert und hat gesagt, ich schmeiße dir jetzt einen Stein auf den Kopf – und sie hat nicht eingegriffen. Sie sagte nur: ‚Nein, tu das nicht.‘ Und er hat den Stein natürlich trotzdem geschmissen. Gottseidank haben Kinder ja immer Schutzengel“ (E19). Dennoch verhalf die Einstellung professioneller Erzieher den Kindern nach und nach zu mehr Sicherheit und Stabilität.

Da es im Kinderladen unkonventioneller zugeing als in den Regelinrichtungen, war auch der Spaßfaktor höher. Ein Vater erinnert sich: „Wir haben wunderschöne Tage mit Sachen verbracht, die man heute nicht mehr machen würde. Ich erinnere mich, dass wir in meinen gelben Postkäfer zwölf Kinder reinbekommen haben. Dazu noch die Aufsichtspersonen: zwei Erwachsene. Das war ein Spaß! Die Kinder mussten sich immer ducken, dass man nur ganz wenig Köpfe sah, sobald wir am Polizeiposten vorbeigefahren sind. Das ist so ein bisschen

antiautoritär, aber sehr spaßig. Und dann sind wir ins Waldheim nach Stuttgart gefahren. Da gab es einen Spielplatz mit einer tollen Rutsche. Das Spiel hat den Kindern so viel Spaß gemacht, dass wir immer an dem Polizeiposten vorbei fahren mussten. Danach haben sich alle gefreut, dass es wieder gut gegangen ist. Ich bin gefahren, als ob ich rohe Eier im Auto hätte... Keines der Kinder war angeschnallt – und das war auch damals schon streng verboten. Aber es ist nie was passiert“ (S28).

Eltern und Erzieher fuhren mit den Kinder auch regelmäßig zu Wochenend-Freizeiten aufs Land – in der damaligen Zeit ganz und gar ungewöhnlich. Die Kinder mussten sich auf einen Bauernhof behaupten. Ein Unterfangen, das weder für die Eltern, noch für die Erzieher einfach war. Doch in der Rückschau sind alle Eltern überzeugt, dass die Kinder von dieser Situation profitierten – obwohl sie teilweise überfordert waren: „Die Kinder waren mal hier auf unserem Bauernhof eine ganze Woche allein mit der Bezugsperson. Das war unglaublich. Das Arbeiterkind hat sich abgesondert, saß auf dem Misthaufen und hat die Reste gegessen. Unsere Tochter hat sich mal im Klo eingesperrt. Für die Bauern in der Umgebung war es zuviel, dass wir die Kinder hier alleine lassen. Es war kalt und die Kinder haben geweint. Es war eine Überforderung. Ja, ich muss zugeben, wir haben die Kinder manchmal überfordert. Wir dachten, sie sind schon so weit, alleine wegzufahren. Das waren Experimente, die ja zum Teil auch gut gegangen sind. Ich bin der Meinung, dass die positiven Sachen schon überwogen haben“ (E22).

8.2.3 Politik: Ideologie und Kindererziehung

In den ersten Jahren der Kinderladenbewegung machten alle Eltern die Erfahrung, dass Kleinkind-Erziehung als politischer Auftrag gesehen wurde. Ob sie wollten oder nicht: Alle befragten Eltern wurden in die folgende Diskussion verwickelt: Wie lässt sich mithilfe der Kinderläden die Gesellschaft verändern? Wie etablieren wir im Kinderladen eine unbürgerliche und antifaschistische Erziehung? Für die Eltern war es deshalb selbstverständlich, ihre Kinder auf Demonstrationen mitzunehmen: „Das erste Lied, das meine Tochter konnte, war ‚Brüder zur Sonne‘. Das hat sie natürlich auf ihre Weise gesungen, wenn wir auf Vietnam-Demos waren“ (U05).

Da die Kinderladen-Gründer in Fragen, die die pädagogische und politischer Stoßrichtung der Kindererziehung betrafen, weitgehend übereinstimmten, gab es nur oberflächliche Kontroversen. Das könnte damit zusammenhängen, dass weder im Münchner noch im Stuttgarter Kinderladen der radikale Flügel der Studentenbewegung eine große Rolle

Die besseren Eltern

spielte: „Wir waren freischwebend und haben uns nie dem SDS angeschlossen“ (S28), erklärt Gregor Haber. Gleichwohl zogen beide Kinderläden auch politisierte Eltern an, die mit Kindererziehung offensichtlich nur wenig am Hut hatten: „Der Kommunist hat es mit den Kindern nicht gekonnt. Der saß in der Ecke, hat geredet und Zigaretten gedreht“ (T01). Trotz manch polemischer Spitzen spielte die politische Gesinnung im Alltag keine bedeutsame Rolle. Im Grunde waren sich die Eltern einig, dass sie ihre Kinder nicht zu Parteimitgliedern erziehen wollten. Und die Eltern, die das ursprünglich vorgehabt hatten, besannen sich bald von allein eines Besseren: „Ich bin mit meinem dreijährigen Sohn zur so genannten ‚Roten Pressekonferenz‘ nach Berlin gefahren. Dort kam es zu scheußlichen Machtkämpfen – dementsprechend derb ging es auf der Konferenz zu. Mein Sohn hatte seine kleine Mao-Mütze auf und ich sagte zu ihm: ‚Raus hier! Komm Genosse!‘ Da sagte er: ‚Gar nicht mehr Nosse!‘“ (L20).

Die Eltern erzählen durch die Bank, zwischen politischem Anspruch und konkreter Umsetzung habe eine große Lücke geklafft: „An den Abenden ging es sehr politisch zu. [...] Es gab einen linken Anspruch, der aber nicht 100-prozentig mit der Realität verknüpft war. So ein Anspruch, den man vor sich her trägt, ohne dass der realistisch war. Das war sehr verbreitet. Eltern stellten rigide Forderungen – wer dagegen argumentierte, wurde sanktioniert“ (S28). Spätestens nach einem Jahr war die Phase radikaler Polit-Diskussionen jedoch vorüber und es setzte sich eine andere Strömung durch: „Die Links-Sektierer bekamen Gegenwind. Einige Eltern begannen, die Kindererziehung ohne Ideologie und Dogmatismus anzupacken“ (S28). Vom radikalpolitischen Anspruch blieb die Kritik an den herrschenden gesellschaftlichen Zuständen und der gemeinsame Wille, die Kindern antifaschistisch zu erziehen: „Unsere Initiative war ein Aufschrei in der damaligen Zeit, ein Aufbegehren gegen das total verkrustete, unmenschliche System“ (U05). Die politische Einigkeit der Eltern drückte sich beispielsweise in der gemeinsamen Teilnahme an Demonstrationen gegen den Vietnamkrieg aus. Befreit man den politischen Anspruch der Generation Kriegskinder jedoch vom ideologischen Ballast, kommt eine übergroße Sehnsucht nach Freiheit zum Vorschein: „Das Bild einer idealen Gesellschaft, wo wir sagten ‚so muss es werden‘, gab es nirgends auf der Welt. Das war nur in unseren Köpfen. Und das machte es so schwierig“ (S28).

Einige Eltern, die latent mit der eigenen Vergangenheit beschäftigt waren, stellten die Bedeutung von Familie im Allgemeinen zur Diskussion.

Grundlage der Auseinandersetzungen waren für die Vordenker der Kinderläden die Schriften von Wera Schmidt und der Frankfurter Schule (vgl. T01, L20, U05, E19, E22). Die gemeinsame Lektüre theoretischer Schriften spielte im Kinderladen allerdings keine entscheidende Rolle. Zwei der befragten Eltern klagen sogar, es sei zu wenig gemeinsame Literaturarbeit betrieben worden. Die Schlüsse, die die Befragten damals aus ihren Studien und Diskussionen zogen, deckten das gesamte Spektrum ab, angefangen mit dem Wunsch, „die Familie für Kinder weniger mächtig zu machen“ (L20) bis zum ideologischen Ziel, „die Familie zu sprengen“ (T01). Konsens herrschte jedoch beim Thema „Emanzipation“: Alle waren sich darin einig, dass sich Frauen und Männer emanzipieren müssten, um die Gesellschaft nach ihren Vorstellungen verändern zu können.

Zum ursprünglichen politischen Auftrag der Kinderläden gehörte auch, die Antiautoritäre Erziehung Arbeiterkindern zugänglich zu machen. Ein Unterfangen, das sich nicht einmal in der Euphorie der Gründerzeit durchsetzen ließ. Die Eltern erinnern sich jedoch an das Bemühen, diesem Anspruch gerecht zu werden: „Es gab eine Art Sozialklausel, durch die geregelt werden sollte, dass nicht nur Akademikerkinder in den Kinderladen gehen. Aber die Akademiker waren immer in der Überzahl. Arbeiterkinder waren eigentlich nur Alibi. Das wahre Verhältnis war 6:2“ (T01). Der Grund, warum Arbeiterkinder immer in der Minderheit blieben, war allerdings pragmatischer Natur: „In unserer Gruppe blieb es bei einer Arbeiterfamilie. Mehr hätte die Gruppe nicht verkraftet. Auch finanziell nicht“ (E22).

8.2.4 Pädagogik I: Laissez-faire und Grenzen

Anfangs wurden den Kindern keinerlei Grenzen gesetzt, was die befragten Eltern im Rückblick geringschätzig Laissez-faire-Stil nennen. Dies habe den Alltag im Kinderladen immer wieder zum Abenteuer werden lassen: „Wir wussten noch nicht, wie wir die Antiautoritäre Erziehung anpacken sollten. Das war schon so, dass mal die Bauklötze flogen und die Kinder Platzwunden bekamen“ (U05). Ulla Minge fügt hinzu: „Gottseidank haben Kinder ja immer Schutzengel. Dennoch: So zwei Mal pro Monat bin ich ins Schwabinger Krankenhaus gefahren, um Palmkätzchen oder Kirschkerne aus Kindernasen holen zu lassen...“ (E19). Die Eltern resümieren, dass sie ihren Kindern anfangs zu wenig Struktur und Hilfestellung gaben. Das habe auch daran gelegen, dass sie mit ihren eigenen Problemen befasst gewesen seien: „Unsere Kinder haben schon gesagt, dass sie eine Zeit erlebt haben, die für sie positiv war. Aber sie hatten eben auch erhebliche

Probleme, die wir unterschätzten und nicht wahrgenommen haben. Tja, einfach die Zeit für die Kinder. Ich war immer berufstätig, immer engagiert und habe immer viel gemacht. Ich habe mir zwar immer Zeit genommen für die Kinder, aber wohl nicht immer genug“ (U05).

In der Zeit nach 1969/70 kamen die Eltern deshalb überein, ihre Kinder bräuchten mehr Regeln und Grenzen. Eine Forderung, die noch kurz zuvor undenkbar gewesen wäre. Für die Eltern war es ein Ringen um das rechte Maß. In einem Punkt waren sie sich allerdings schnell einig: Im Umgang mit Konflikten mussten Kinder klare Grenzen bekommen: „Wir dachten zunächst, dass Kinder ihre Konflikte alleine regeln müssen. Das konnte nicht funktionieren und wir haben sie mit ihren Problemen alleine gelassen. Eine typische Szene war: Erst spielen die Kinder zusammen und dann gehen sie aufeinander los. Die Folge war, dass die einen aggressiv wurden und die anderen sich weinend in die Ecke verzogen. Am Anfang wäre uns der Laden deshalb beinahe auseinander geflogen, weil wir so getan haben, als würden wir nichts mitbekommen von den Streitereien. So hatten die Kinder das Gefühl, sie müssen das alleine machen. Das war für uns Eltern nicht angenehm, das auszuhalten. Nach einem halben Jahr hat es dann keiner mehr ertragen und wir haben angefangen einzugreifen, wenn die Kinder selber nicht mehr klar kamen. Ab dem Zeitpunkt lief es gut. Die Kinder sind immer selbstständiger geworden“ (S28).

Ob es in der Antiautoritären Erziehung überhaupt zu rechtfertigen ist, den Kindern Grenzen zu setzen, wurde noch lange diskutiert. Zum Prüfstein wurde die Frage, ob Spielzeug-Pistolen im Kinderladen toleriert werden sollten: „Es gab Diskussionen um Pistolen, besonders zur Faschingszeit, wenn alle Indianer und Cowboy sein wollten. Zunächst hatten wir Eltern vereinbart und ausführlich diskutiert, dass unsere Kinder keine solchen Geräte haben sollten. Sie haben sich dann ohne uns zu fragen aus Holzstückchen geeignete Waffen gebastelt – peng-peng“ (I18). Anfangs waren sich die Eltern oft unsicher, nach welchen Kriterien sie Grenzen ziehen sollten. Schließlich setzte sich eine pragmatische Sicht der Dinge durch: „Bei mir gab es schnell die Entscheidung, dass ich die Grenze bin. [...] Das war ein frühes Prinzip. Ich bin in den Diskussionen zu dem Schluss gekommen, dass man sich selbst als Grenze setzen darf“ (L20).

8.2.5 Pädagogik II: Sozialverhalten und Förderung

Das Miteinander von Eltern und Kindern im Kinderladen setzte auf beiden Seiten ein hohes Maß an Offenheit und Vertrauen voraus – zwei Begriffe, die in den Augen nahezu aller Eltern die Atmosphäre im Kinderladen charakterisieren. Das zeigte sich unter anderem daran, dass die Kinder Gemüse mit einem echten Küchenmesser schneiden oder das Tobezimmer in eine Sandburg verwandeln durften. Den spielerischen Forscherdrang der Kinder, die im „Lebensraum Kinderladen“ immer wieder Neues ausprobierten und sich damit die Welt erschlossen, fassten die Eltern unter dem Begriff „entdeckendes Lernen“ zusammen. Forschen und Lernen sollte aus der Situation heraus entstehen; die Kinder sollten selber entscheiden, was sie lernen wollten. Wissen und Fähigkeiten der Eltern waren also immer gefragt, denn sie mussten den Kindern die Beobachtungen erklären, die diese beim Spielen oder Mitarbeiten gemacht hatten: „Wir haben Phänomene soweit es ging auf naturwissenschaftlicher Basis erklärt. Was nicht bedeutet, dass wir nur sachlich waren. Wir haben schon auch Märchen erzählt. Aber den Kindern war immer klar: Das ist ein Märchen und das ist eine Erklärung“ (L20).

Eigentlich war es Anspruch der Kinderladen-Pädagogik, jeglichen Leistungsdruck von den Kindern fernzuhalten. Damit sollte dem in der Gesellschaft vorherrschenden Leistungsprinzip Paroli geboten werden. Gleichwohl erörterten die Eltern, was auf Kinder intelligenzfördernd wirken könnte. Sie wollten herausfinden, inwieweit gezielte Förderung die genetische Disposition beeinflusst. Dazu angeregt wurden sie durch die damals öffentlich geführte Diskussion um die Vorschule, bei der Intelligenzförderung eine wichtige Rolle spielten. Wie ernst es manchen Eltern mit dieser Frage war, zeigt das folgende Beispiel: „Irgendwann hat jemand erklärt, wie Farben wirken. Da analysierten wir gerade René Spitz¹⁴. Einer hat dann gesagt, dass Gelb auf Kinder intelligenzfördernd wirkt. Und daraufhin hatte ein Kind ein gelbes Kinderzimmer. Gleiches geschah mit dem Thema Mengenlehre: Immer wieder stimmten Eltern dafür, dass die Erzieher das mit den Kindern üben sollten. Ich fand es wichtiger, dass im Freien gepantscht wurde. Aber je näher die Schule rückte, desto mehr Diskussionen gab es, wie gut Antiautoritäre Erziehung denn eigentlich sei...“ (E19).

¹⁴ René Spitz (1887-1974): österreichisch-amerikanischer Psychoanalytiker, Wegbereiter der Säuglingsforschung und Entwicklungspsychologie

Anspruch vieler Eltern war es, dass die Kinder Spiele selbst erfinden und Spielideen ohne Hilfe der Erwachsenen entwickeln sollten. Technisches Spielzeug lehnten die Eltern ab; stattdessen stellten sie den Kindern Materialien wie Holz, Farben oder Seile zur Verfügung. Daraus entstanden überwiegend kreative Spiele. Oft war strittig, inwieweit die Eltern eingreifen durften: „Es gab immer die Diskussion, ob wir das Werken anleiten durften. Ich habe den Ansatz vertreten, dass wir den Kindern beim Hämmern auch zeigen müssen, wie es geht“ (U05). Ein anderer Vater entwickelte eine subtilere Methode – er sah sich in der Rolle des Katalysators: „Ich hatte so einen Trick. Wenn die Kinder ankamen, kamen sie alle aus unterschiedlichen Situationen. Die konnten noch nicht so viel miteinander anfangen. Ich habe mich dann in eine Ecke gesetzt und angefangen, was zu spielen: Bauklötze, Eisenbahn. Und dann kam der erste und hat geschaut was ich da mache. Und hat gefragt: ‚Darf ich mitspielen?‘ Dann habe ich gesagt: ‚Muss ich überlegen – ja doch.‘ Dann kam der Zweite, dann war es eine kleine Gruppe und dann haben die untereinander angefangen, was zu spielen. Wenn ich das gemerkt habe, habe ich den vorsichtigen Abgang gemacht. Und dann haben die eine Stunde lang schön zusammen gespielt. Also eine kleine Vorgabe und dann: lass sie laufen“ (S28). Manchmal wurden den Kindern spannende Situationen allerdings auch regelrecht „geliefert“: „Wir sind mit ihnen zum Einkaufen gegangen, damit sie den Wert des Geldes kennen lernen. Jedes Kind hat ein Zehn-Pfennig-Stück bekommen und durfte damit einkaufen. Wenn sie anstatt des Zehnerles mal ein Fünferl bekommen haben, dachten sie, davon könnten sie mehr kaufen – und das haben sie mit der Verkäuferin ausdiskutiert. Wir haben da nicht eingegriffen...“ (I07).

Da es für die Kinder kein festes Programm gab, mussten sie sich selbst organisieren. Sie entwickelten eigene Rituale, um den Tag zu strukturieren und die Gruppenhierarchie zu regeln. Beispielsweise bekam das Kind, dessen Eltern gekocht hatten, beim Mittagessen ein besonderes Schälchen (S06). Aber auch Rollenspiele, die sich immer wieder fortsetzen ließen, gehörten zu den Elementen, die den Kindern Sicherheit gaben. Um trotz der losen Struktur miteinander spielen zu können, lernten die Kinder schnell die wichtigsten Verhaltensnormen: Gegenseitiges Quälen war beispielsweise tabu. Um das zu erreichen, verhandelten die Eltern immer wieder mit ihren Kindern: „Zu unseren Erziehungszielen gehörte auch die Norm-Entwicklung in der praktischen Arbeit. Wenn es Probleme gab, sprachen wir mit den Kindern. Dann hieß es: ‚Wir haben doch gestern gesagt, dass wir das so machen...‘ Dass es diese Absprachen gab, fand ich ein wichtiges Prinzip“ (L20).

Mit Befriedigung beobachteten die Eltern, wie sich die Kinder in der Gruppe soziale Fähigkeiten aneigneten: „Kinder müssen sich unter anderen Kindern sozialisieren“ (L20), davon sind sie fest überzeugt. In der Gruppe seien sie fürs Leben gut gerüstet worden, erzählt der überwiegende Teil der Befragten. Ihre Kinder hätten schnell Kontakt zu anderen Kindern gefunden und seien fähig gewesen, Beziehungen einzugehen. Sie hätten sich zu selbstständigen und selbstbewussten Kindern entwickelt, die ihre Anliegen formulieren und gemeinsam Beschlüsse fassen konnten. Die Eltern heben insbesondere die Interaktion innerhalb der Gruppe hervor. Die Kinder seien füreinander dagewesen und hätten für Andere gesorgt: „Was ich besonders geschätzt habe, war, dass die Kinder eine Offenheit gegenüber den Anderen entwickelten und Andere auch akzeptieren konnten. Sie waren fähig, aufeinander zu achten und füreinander zu sorgen. Sie waren einfach miteinander. Im Großen und Ganzen konnten sie auch Konflikte durchstehen. Am bewundernswertesten fand ich, dass sie sich trotz der vielfältigen Möglichkeiten, sich einen Tag zu gestalten, immer wieder gemeinsam einen Ablauf erfanden“ (T08). In der Rückschau sind die Eltern davon überzeugt, dass sich ihr Konzept von Kindererziehung bewährt hat: „Die Kinderladen-Kinder waren alle musisch, sozial und haben sich später auf den Schulen wiedererkannt. Das muss eine ganz bestimmte Art gewesen sein...“ (E19).

8.2.6 Elternmitarbeit: Hüten, Kochen, Putzen

Die Gründergeneration der Kinderläden hatte eine überwiegend positive Einstellung zu den Elterndiensten. Das hing sicherlich damit zusammen, dass sie über den Sinn der Dienste reflektierten: Sie wollten keine „Zuschauer“ sein, sondern den Alltag im Kinderladen bewusst gestalten. Bei der Erledigung der Hüte-, Koch- und Putzdienste konnten sie sich im Großen und Ganzen also aufeinander verlassen. Wer tatsächlich einmal einen Dienst versäumte, wurde postwendend damit konfrontiert: „Wenn jemand zu spät zum Dienst kam, schlecht gekocht hat oder nicht zum Elternabend kam, wurde das angesprochen und im Elternabend geklärt (T08). Die Dienste wechselten im steten Rhythmus, so dass jedes Elternpaar mindestens einmal pro Woche mit Hüten an der Reihe war. Anfänglich funktioniert das System auch sehr gut, doch als immer mehr Frauen ein Studium aufnahmen oder einen Beruf ergriffen, waren zur Frühschicht oftmals zuwenig Hüte-Eltern verfügbar: „Eine Alleinerziehende, die berufstätig ist, kann nicht Erziehungsdienst machen. Da der Anteil der berufstätigen Frauen immer größer wurde, wurde es ja

auch immer schwieriger, die Betreuung zu organisieren. Und dann haben wir uns darauf geeinigt: wenigstens halbtags ist eine Erzieherin okay“ (U05).

Für die Frauen war der Kinderladen somit Entlastung und Belastung zugleich: Zwar hatten sie nun die Freiheit, sich beruflich zu verwirklichen, waren beim Ableisten der Elterndienste jedoch trotzdem deutlich stärker vertreten als die Männer. Innerhalb der Elterngemeinschaft gab es ob dieses Rückfalls in alte Rollenmuster oft kontroverse Diskussionen: „Arbeitsteilung war immer ein Streit: Man musste oft fragen: ‚Wo bist du denn geblieben? Hast du wieder für deinen Mann Dienst gemacht?‘“ (L20). Doch hatten diese Auseinandersetzungen auch ein Gutes, stärkten sie doch das Selbstvertrauen der Frauen: „Im Kinderladen war es sehr wichtig, dass die Frauen Selbstbewusstsein an den Tag legten. Nur so konnten sie einfordern, dass die Männer tatsächlich zu den Diensten kamen und nicht sagten: ‚Schön gemacht: Machst du das morgen wieder so gut...?‘“ (L20), resümiert eine Mutter. Man konnte es allerdings auch anders sehen, wie sich ein Vater erinnert: „Es gab eine Männergruppe, in der wir darüber sprachen, wie wir mit Kindern und Frauen umgehen wollten. [...] Die Frauen waren beim Hüten quantitativ mehr vertreten als wir Männer und darauf waren wir eifersüchtig“ (T01).

Manche Eltern empfanden die Vielzahl der Arbeiten, die im Kinderladen tagtäglich erledigt werden mussten, als belastend: „Der Kinderladen hat aber doch rund um die Uhr belastet. Es ist einfach anstrengend fremde Kinder zu hüten. Sicher, man konnte sich Freizeit schaffen. Aber der Stress war groß“ (L20). Für die meisten Eltern überwog jedoch das entlastende Element. Dass sie sich abends, am Wochenende, bei Dienstreisen und bei Krankheit gegenseitig mit Kinderhüten unterstützten, machte beispielsweise das Anmieten eines Babysitters überflüssig. Solche gegenseitigen Hilfen funktionierten problemlos, denn die Kinder konnten sich gut miteinander beschäftigen. Da die Kinder zudem in einem Wertesystem aufwuchsen, das den Ansprüchen der Eltern genügte, empfanden die meisten der Befragten den Kinderladen sogar als Bereicherung in ihrem Leben.

8.2.7 Gruppendynamik I: Lehrzeit mit Rollentausch

Wenn sich die Eltern geistig zurückversetzen in die Küche der Stuttgarter Baracke oder in den Garten des Münchner Kinderladens, kochen die Emotionen noch heute hoch: „Meine spontanen Gedanken sind: Wärme, ein Stück zeitlich begrenzte Heimat, Wachsen, Werden und große Offenheit im Leben“ (T08). Die einen erinnern sich an eine politisch und

Die besseren Eltern

emotional aufgeladene Zeit, andere schwärmen von einem Gefühl der Geborgenheit. Darüber hinaus bestätigten alle befragten Eltern, eine Entwicklung durchgemacht zu haben, die ohne Kinderladen unmöglich gewesen wäre. Insbesondere die Frauen, die überwiegend keine akademische Bildung genossen hatten, begannen unter dem Einfluss pädagogischer Lektüre, ihre Auffassung von Erziehung zu revidieren: „Ich habe 1968 sehr viel selbstlernend wissenschaftlich gearbeitet. Ich habe nie wieder so viel gelernt wie in dieser Zeit“ (L20).

Es scheint, als hätten die Kinderladen-Eltern der Gründergeneration einen Rollentausch durchgemacht: Frauen, die sich bislang auf praktische Erziehungsarbeit beschränkt hatten, stürzten sich auf die Grundlagen-Schriften der Erziehungstheorie. Im Gegenzug entdeckten die Männer, von denen sich einige im Studium mit Erziehung, Soziologie und Psychologie beschäftigt hatten, dass sie durch die Praxis im Kinderladen eine neue Sensibilität für Kinder entwickeln konnten (U05). Für alle Eltern war jedoch die wichtigste Erfahrung, ein neues Familienmodell erproben zu können und die Entwicklung ihrer Kinder hautnah erleben zu dürfen. Auch wenn die meisten Eltern einräumen, in der Anfangsphase Fehler gemacht zu haben, kommen sie zu dem Schluss: „Ich habe gute Emotionen wenn ich an den Kindergarten denke. Wir haben viel Mist gemacht und waren unerfahren. Aber es war nicht alles falsch“ (S28).

8.2.8 Gruppendynamik II: Streitkultur und Gemeinschaftsgefühl

Zentrales Organ der Kinderläden war das Elternplenum. Diese Zusammenkünfte – gerne bei Bier und Wein – dauerten oft bis spät in die Nacht. Viele Eltern schätzten die Diskussionen in der Rückschau als „überwiegend fruchtlos und eigentlich unpolitisch“ ein. Immer wieder beklagen die Befragten, die Abende seien zu unstrukturiert gewesen. Bemängelt wurde allgemein, dass Diskussionen kaum ein Ende fanden: „Schlecht waren die Endlosdiskussionen, die zu nichts führten. Es hätte eine bessere Struktur gebraucht. Alles war zu demokratisch, lang und zeitaufwendig. Alles wurde immer wieder aufgewärmt“ (T01). Insbesondere in Stuttgart waren die Diskussionen der Anfangsphase geprägt vom Gerangel der Eltern um die Richtlinienkompetenz in politischen und pädagogischen Fragen. Es ging um Linientreue und Leitwölfe: „Es gab unglaubliche Machtkämpfe. Die Gruppendynamik war heftig. Es ging darum, wer das Richtige tut. Und natürlich auch, wer bestimmt, was wir machen“ (L20).

Die Richtungskämpfe prägten auch die Diskussionskultur: Der Tonfall, der auf den Elternabenden geherrscht haben muss, schwankte zwischen den **Die besseren Eltern**

Polen freundschaftlich, offen und profilierungssüchtig, streitlustig. Auf ihren Treffen agierten die Eltern alles andere als konfliktscheu, sie pflegten eine ausgeprägte Streitkultur und trugen Kontroversen oftmals bis zum bitteren Ende aus. Das barg besonders in der Anfangsphase die Gefahr, dass sich genervte Eltern aus dem Erziehungsexperiment ausklinkten. Besonnene Eltern versuchten deshalb gegenzusteuern: „Ein Vater hat die Abende fast schon professionell moderiert, könnte man sagen. Der hat sich über das, was da diskutiert wurde, auch nicht wirklich aufgeregt – vielmehr hat er seine Empörung oft nur gespielt. Damit bezweckte er, als Katalysator zu wirken. So hat er den Laden zusammengehalten und die anderen Eltern konnten sich weiterentwickeln. Andernfalls wäre die Gruppe auseinander geflogen. Es bestand öfter die Gefahr, dass alles auseinander fliegt“ (S28).

Besonders heftig wurden die Debatten, wenn es um die politischen Aspekte der Kinderladen-Pädagogik ging: „Einmal wurde zum Beispiel diskutiert, dass der Kinderladen von heute auf morgen nicht mehr antiautoritär sein sollte. Da war was los unter unseren Ideologen...“ (S28). Daran zeigt sich, dass Polit-Diskussionen die eigentliche Kinderladen-Arbeit mehr lähmten als förderten. Ein Problem, dass sich allerdings nach und nach von allein löste, da die „Ideologen“ den Kinderläden den Rücken kehrten: „Es war erst möglich, gemeinsame politische und pädagogische Ziele zu formulieren, als die wilden SDSler raus waren. Das ging ganz schnell. Ein halbes Jahr und die Antiautorismus-Debatte der Linken hatte sich erübrigt“ (L20). Den zeitlich wohl umfangreichsten Teil der Elternabende nahmen allerdings die Befindlichkeiten der Eltern ein. Eifersucht, Beziehungsprobleme, Trennung oder politischer Dissens führten regelmäßig zu emotionsgeladenen Diskussionen und lähmten die Elterngruppe. Manche Eltern mieden deshalb die eigentlich obligatorischen Treffen des Elternplenums: „Ich habe mich vor den Elternabenden gedrückt, weil die Art zu diskutieren war nicht gut. Es ging nicht solidarisch zu, sondern es kam zu gegenseitigen Anschuldigungen. Oft sind die Fetzen geflogen“ (S28).

Auch die Diskussion um Erziehungsfragen wurde kontrovers geführt. Einige Eltern erinnern an fundierte Auseinandersetzungen über die unterschiedlichen Erziehungsstile der einzelnen Familien: „Es gab eine Offenheit in der Unterhaltung über Erziehung und über Schwierigkeiten, die man bei den anderen Eltern ansprechen konnte. Die Gruppe war auch eine Möglichkeit der öffentlichen Erörterung von Erziehungsstilen“ (I18). Andere Eltern monieren, wichtige Erziehungsfragen seien nur wenig

diskutiert wurden; sie waren enttäuscht über die geringe Bereitschaft anderer Eltern, sich theoretisch fundiert mit Erziehung auseinander zu setzen: „Das Thema Erziehung hat mich stark interessiert, schon bevor ich selbst ein Kind hatte. Ich habe selber Pestalozzi, Montessori, Bettelheim und von Hentig gelesen. Darüber konnte ich aber mit den anderen Eltern nicht diskutieren“ (I18). Weniger belesene Eltern profitierten dagegen vom pädagogischen Wissen der anderen und erlebten die Diskussionen als fruchtbar. Das galt besonders für den psychoanalytischen Aspekt von Kindererziehung, dem die Elterngruppe in den Anfangsjahren große Bedeutung beimaß: „Freud wurde schnell unter der Hand erklärt. Die Arbeiter mussten das schlucken“ (T01).

Meist wurden Erziehungstheorien anhand konkreter Vorfälle aus dem Kinderladen-Alltag diskutiert. Die mentale, emotionale und soziale Entwicklung der Kinder wurde regelmäßig erörtert; oft glitten die Diskussionen ins Psychoanalytische ab: „Es passierte mal, dass die Kinder alle in den Englischen Garten gegangen sind, um Schwäne zu füttern. Ein Junge – das einzige Arbeiterkind – ließ sein Brot beim Füttern jedoch nicht los und fiel deshalb ins Wasser. Da es Winter war und alle Kinder deshalb gleich wieder nachhause fahren mussten, waren alle dementsprechend sauer auf den Buben. Darüber gab es dann abendfüllende Interpretationen warum und wieso der Junge das Brot nicht losgelassen hat. Weil er da endlich mal der Stärkere war und all so was“ (E19). Stoff für psychoanalytische Diskussionen boten auch die Zeichnungen der Kinder, die die Eltern auf Basis ihres angelesenen Wissens unter die Lupe nahmen: „Wir haben auch Kinderzeichnungen interpretiert. Man hat dann immer geschaut, wenn sich die Kinder ganz klein in der Ecke gemalt hatten und die Eltern ganz groß und solche Sachen“ (E19).

Als sich die Elterngruppe dazu durchrang, eine professionelle Erzieherin einzustellen, war dies eine Zäsur, die auf den Elternplena kontrovers diskutiert wurde. An Überlegungen, ob das Kinderladen-Konzept an die neuen Gegebenheiten anzupassen sei, kann sich jedoch keiner der Befragten erinnern. Stattdessen diskutierten die Eltern, wie mit der Erzieherin umgegangen werden sollte: „Das Verhältnis zur Erzieherin war zum Teil hierarchisch. Und es war nicht sehr positiv für die Erzieherin und zwar in der Weise, wie in den Diskussionen mit ihr umgegangen wurde. Ein Beispiel war, dass sie einmal Veränderungswünsche in Bezug auf räumliche Gestaltung hatte. Da war einfach klar, dass die Eltern darüber zu bestimmen hatten und nicht die Erzieherin. Wir diskutierten dann intern,

ob wir uns popelig verhalten, weil wir so in die Rolle des Arbeitgebers schlüpfen“ (U05). Einerseits wollten die Eltern weiterhin vorgeben, wie es im Kinderladen zu laufen hatte, andererseits fühlten sie sich in der ungewohnten Rolle des Dienstherrn unbehaglich: „Wir diskutierten, dass wir wie reiche Familien zusammensitzen und uns nur kein Dienstmädchen leisten können. Also leisten wir uns eine Bezugsperson. Es wurde ständig an den Bezugspersonen herumgemeckert. So ungefähr: Wir zahlen dafür, dann müssen die auch so spüren wie wir wollen“ (E22). In der Rückschau ist vielen Eltern klar, dass dieser Zustand für die Erzieher belastend gewesen sein muss: „Die Erzieherin hat die Erfahrung gemacht, dass es eine anstrengende Arbeit ist, mit einer Elterngruppe zu arbeiten. Denn man betreut nicht nur die Kinder....“ (L20).

Trotz aller Meinungsverschiedenheiten, ideologischen Grabenkämpfe und privaten Streitigkeiten raufte sich die Eltern im Lauf der Zeit zu einer homogenen Gruppe zusammen. Das war nur möglich, weil sie in ihrer Weltanschauung weitgehend übereinstimmten und ihr alternativer Lebensstil sie zu einer eingeschworenen Gemeinschaft zusammen schweißte: „Wir haben ja in großem Widerspruch zur Gesellschaft gelebt (E22)“, fasst ein Vater das Lebensgefühl von damals zusammen. Um den Grundkonsens innerhalb der Elterngruppe nicht zu gefährden, wurden Neubewerber eingehend geprüft. Sie mussten ihre politischen und pädagogischen Ansprüche darlegen und anschließend wurde demokratisch entschieden, wer zur Gruppe passte. Denn das Miteinander innerhalb der Elterngruppe ergab sich nicht nur über die Kinder, sondern entsprang vielmehr dem gemeinsamen Willen, neue Lebensformen zu erproben. Dadurch wuchs die Elterngruppe über die ursprüngliche Idee einer Zweckgemeinschaft hinaus und wurde zur Lebensgemeinschaft, deren tragendes Element der offene Erfahrungsaustausch war: „Die Elterngemeinschaft war geprägt von großer Offenheit. Man hatte ja Interesse, in die Gemeinschaft hineinzufinden. Und: es ging gar nicht anders; man konnte sich nicht distanzieren, denn man war ja in alle Abläufe integriert“ (T08).

Das Erproben neuer Lebensformen sparte jedoch den sexuellen Bereich aus: Freie Liebe wurde nicht praktiziert, erinnern sich die Eltern übereinstimmend: „Freie Liebe gab es damals, so wie es heute auch Pornographie gibt. Es ist eine Projektion auf etwas. Wir haben das nicht praktiziert. Man unterschätzt, dass wir an der Würde des Menschen orientiert waren. Man unterschätzt, dass wir an der Individualität orientiert waren. Man unterschätzt, dass wir Emanzipation so verstanden haben.

[...] Und das widerspricht dieser komischen Vorstellungen von Sexualität“ (U05). Gleichwohl diskutierten die Eltern intensiv über freiere Formen von Sexualität: „Bei den Elternabenden gab es die Diskussion, wie sich die Kinder verhalten, wenn sie den Geschlechtsakt der Eltern mitbekommen. Es gab Leute, die haben zugucken lassen. [...] Das wäre bei uns nicht möglich gewesen. Es gab aber schon eine gewisse Forderung, dass man da experimentieren sollte“ (L20).

8.2.9 Kritik: Passivität und mangelndes Engagement

Die Kritik, die die Eltern der Generation „Kriegskinder“ im Rückblick an ihrem Kinderladen üben, lässt sich in drei Punkten zusammenfassen: zu wenig Regeln für die Kinder, Passivität beim Hüten und mangelndes Engagement bei den Putzdiensten. Der Hauptkritikpunkt, den sie durchaus auch als Selbstkritik verstehen, bezieht sich auf den Umgang mit den Kindern: zu wenig Struktur, zu wenig Hilfestellung, lautet das Fazit der Eltern. Rituale hätten gefehlt; beispielsweise ein Morgenkreis, um den Tagesablauf zu besprechen. Es habe an Regeln gemangelt, die den Kindern Halt hätten geben können: „Laissez-faire-Erziehung darf man nicht machen, weil die die Kinder zurückwirft und nicht fördert. In der strengen Form, so wie wir das am Anfang gemacht haben, war es sicher nicht hilfreich für die Kinder, keine Grenzen zu setzen“ (S28). Darüber hinaus wird moniert, dass die Kinder für die gesellschaftspolitischen Ansprüche der Eltern herhalten mussten. Vieles sei weniger zum Wohle der Kinder geschehen, sondern sei den politischen und pädagogischen Erwägungen der Eltern geschuldet gewesen: „Hauptkritikpunkte an der Bewegung? Die Radikalität, das Laissez-faire und dass die [Kinder] für politische Zwecke instrumentalisiert wurden. Ja, das wäre meine Kritik“ (U05). Eine Mutter fügte hinzu, die Kinder hätten zu viele Erzieher gehabt: „Das war nicht das Beste für die Kinder“ (L20).

Der zweite Kritikpunkt, den die Eltern anführen, trifft die Gemeinschaft: Viele Eltern seien beim Kinderhüten zu passiv gewesen. Statt sich um die Kinder zu kümmern, hätten sie am Küchentisch Beziehungsprobleme diskutiert: „Viele Eltern waren beim Hüten sehr passiv und haben die Zeit nicht für die Kinder genutzt. Ich habe den Verdacht, dass die Eltern deshalb so passiv waren, weil sie mit sich selber soviel zu tun hatten. Wir waren ja selber sehr stark verunsichert“ (S28). Manche Eltern monieren die mangelnde Unterstützung der Anderen bei Erziehungsproblemen: „Eltern, die Probleme beim Hüten hatten, wurde nicht richtig geholfen. Vielmehr wurden ihnen riesige Forderungen gestellt: ‚Das muss sich jetzt sofort ändern – und ganz gründlich.‘“ (S28). Beim dritten Kritikpunkt geht

es um die oft mehr schlecht als recht ausgeführten Putzdienste. Trotz aller Kritik stehen die Eltern noch heute zu ihrem Kinderladen. Nicht ohne Stolz blicken sie auf die Anfänge zurück, denn sie sind davon überzeugt, eine Veränderung in der Kindererziehung und damit in der Gesellschaft bewirkt zu haben: „Ohne diese Kinderladenbewegung wäre dieser ganze Vorschulbereich ja nicht in der Weise neu diskutiert worden. Das ist ein ganz wunderbares Ergebnis. Wir haben gute Anstöße gegeben“ (U05).

8.2.10 Zusammenfassung: Erwartung trifft Erfahrung

In der Generation „Kriegskinder“ haben Anspruch und Wirklichkeit einen hohen Deckungsgrad. Grund dafür ist die Tatsache, dass es in der Gründungsphase der Kinderläden keine Vorbilder gab, an denen sich die Eltern hätten orientieren können. Sie betraten damals Neuland; für Gelingen oder Scheitern der Kinderladen-Idee waren allein sie verantwortlich. Daher konnte eine konkrete Erwartungshaltung an die „Institution Kinderladen“ kaum entstehen. Allerdings verbanden die Eltern mit ihrem Experiment gewisse Hoffnungen: Sie hofften beispielsweise, ihre Kinder im Kinderladen zu guten Sozialisten erziehen zu können. Eine Hoffnung, die die Eltern heute insofern als erfüllt ansehen, als die Kindergruppe als Kollektiv funktionierte. Zwar wurde die Hoffnung enttäuscht, sozialistisch erzogene Kinderladen-Kinder würden die Gesellschaft unterwandern und verändern, doch erlebten die Eltern, dass sie mit ihrem pädagogisches Engagement zumindest einen Demokratieschub bewirkten: In der Gemeinschaft wurden die Kinder zu freiheitlich denkenden Individuen erzogen, die in der Lage waren, auf kindliche Art Familie und Gesellschaft in Frage zu stellen. Im Kinder-Kollektiv lernten sie, Verantwortung für ihr Tun zu übernehmen.

Allgemein herrscht unter den Eltern die Einschätzung vor, der politische Anspruch an die Kinderläden sei hoch gewesen; an der praktischen Umsetzung habe es jedoch gemangelt. Einige kritisieren im Rückblick, die Kinder seien für die politischen Überzeugungen der Erwachsenen instrumentalisiert worden. Dass die Kinder Mao-Mützen trugen, „Ho Chi Minh“ rufend an Demonstrationen teilnahmen oder in der Badewanne die „Internationale“ piffen, ist aber wohl eher als plakative Inszenierung der Eltern zum eigenen Vergnügen zu sehen. Viele Eltern monieren, die überzogenen politischen Ansprüche hätten den Entwicklungsprozess der Kinderläden blockiert. Erst als sich die Bande zum SDS zu lösen begannen, sei die Arbeit im Kinderladen konstruktiver geworden. Obwohl sich die meisten Eltern nach dem Ende der Studentenbewegung von Sozialismus und Kommunismus distanzieren, betrachteten sie

Kindererziehung weiterhin als gesellschaftspolitischen Auftrag, für den sie sich vehement einsetzten. Befreit vom politischen Ideologieballast konnten sie sich nun allerdings voll und ganz auf die Kinderladen-Pädagogik konzentrieren. Insbesondere die kleinen Kindergruppen waren eine Neuerung, die es den Eltern ermöglichte, jedem Kind mit seinen Eigenheiten gerecht zu werden. In den Großgruppen, wie sie in konventionellen Einrichtungen üblich waren, wäre das unmöglich gewesen.

Obwohl die Eltern in der Gründungsphase mit der Antiautoritären Erziehung und den noch ungewohnten Anforderungen des Kinderladen-Alltags oft überfordert waren, versuchten sie zusätzlich, ihre angelesenen psychoanalytischen Erkenntnisse auf die Kinder anzuwenden. Schon dieses Detail zeigt, dass die Kinderladenbewegung entgegen ihrem ideologischen Anspruch auf das akademisch gebildete Milieu beschränkt blieb, dem sie entstammte. Für die Kinder hieß das: Trotz aller Bemühungen der Eltern, sie in Konfrontation mit gesellschaftlichen Problemen aufzuziehen, wuchsen sie in einem gesellschaftlichen Schonraum auf. Allerdings schufen die Eltern keine abgeschottete, niedliche Kinderwelt. Im Gegenteil: Weil sie den Kinderladen als Teil ihres Alltags begriffen, wurden auch die Kinder Teil ihres Alltags und umgekehrt. Dennoch wuchsen die Kinder im Widerspruch zur Gesellschaft auf, denn ihre Eltern gehörten überwiegend der alternativen Szene an. Außerhalb von Kinderläden und Wohngemeinschaften wäre es in den 70er Jahren undenkbar gewesen, bei der Kindererziehung auf Grenzen und Regeln zu verzichten.

Da das Gros der Eltern der Alternativszene entstammte und alle in irgendeiner Form in die Studentenbewegung involviert waren, herrschte innerhalb der Elterngruppe politischer Konsens. Kommunistisches und sozialistisches Gedankengut oder das Interesse daran waren weit verbreitet. Die meisten Eltern sehen mithin die Erwartungen, die sie damals an die Elterngemeinschaft hatten, als erfüllt an. Insbesondere Frauen haben das Gefühl, dass die Diskussionen auf den Elternabenden ihrer persönlichen Entwicklung genützt und sie zu selbstbewussteren und selbstständigeren Menschen gemacht haben. Einige der Befragten sind allerdings im Rückblick mit der Haltung mancher Eltern gegenüber dem Kinderladen unzufrieden: Die Erwartung, dass sich die gesamte Elterngruppe für den Kinderladen engagierte und niemand ihn als bloße Notlösung zum Kinderabgeben betrachtete, hat sich für sie nicht erfüllt. Die Eltern mussten insbesondere in der Gründungsphase viel Zeit

investieren – nicht zuletzt in kontroverse Diskussionen darüber, wie die ideologischen Ansprüche in eine funktionierende Erziehungspraxis umzusetzen wären.

Auf Dauer konnten die Eltern der Doppelbelastung aus der Beschäftigung mit erzieherischen Fragen und den Anforderungen des Kinderladen-Alltags allerdings nicht standhalten. Trotz aller Bemühungen mussten sie sich eingestehen, dass sie die Kinder nicht adäquat hüteten; bei den Hütediensten blieben sie – teils aus Überforderung, teils aus Verunsicherung – oftmals hinter ihren eigenen Ansprüchen weit zurück. Dieses Eingeständnis führte zu einem tiefen Einschnitt in der praktischen Arbeit, der die Kinderläden jedoch höchstwahrscheinlich vor dem Scheitern bewahrte: Die Eltern entschlossen sich, professionelle Erzieher einzustellen. Anfänglich mussten sich die Erzieher vollkommen den Ansprüchen der Eltern unterordnen. Schnell erkannten die Eltern jedoch den positiven Einfluss, den die Erzieher auf die Kinder hatten: In die Kinderläden kehrte mehr Ruhe und Kontinuität ein und bei kritischen Situationen in der Kindergruppe fanden die Eltern Rückhalt im Rat der Erzieher.

Für die im Kinderladen anfallenden Elterndienste fehlten in der Gründungsphase konkrete Erfahrungswerte. Auseinandersetzungen über schlecht ausgeführte oder vergessene Putz- oder Kochdienste spielten in der Generation „Kriegskinder“ noch keine größere Rolle, da in der Regel alle Eltern die ihnen zugewiesenen Arbeiten zuverlässig ableisteten. Insgesamt ziehen fast alle Eltern ein positives Fazit aus ihrer Zeit im Kinderladen: Ihre damals gehegte Hoffnung, im Kinderladen eine neue, befriedigendere Form der Vorschulerziehung zu finden, sehen sie im Rückblick als erfüllt an. In dieser Einschätzung fühlen sie sich durch die Tatsache bestätigt, dass sich die Kinderladen-Idee schnell etabliert und weitverbreitet hat.

8.3 Generation Rebellische Jugend

8.3.1 Alltag I: Leben in der Baracke

Die Eltern der Generation „Rebellische Jugend“ empfanden den Kinderladen als zweites Zuhause für sich und ihre Kinder; er war selbstverständlicher Bestandteil ihres Alltags, in dem sich für einige Stunden das Familienleben abspielte: „Mein Kind ist so gerne in die Initiative gegangen, weil es nicht empfunden hat: ‚Da werde ich jetzt hingeschickt.‘ Sondern es war ein Ort, den alle liebten. Es war wie ein zweites Zuhause“ (A27). Die Eltern fühlten sich heimisch im Kinderladen,

weil sie dort auf Gleichgesinnte trafen, die sich einig waren in ihrer alternativen Weltanschauung und einem unkonventionellen Lebensstil. In den Baracken der Kinderläden hing man noch für einige Zeit den Hoffnungen der Studentenbewegung und dem Glauben an eine erneuerte Gesellschaft nach: „Die Initiative war der einzige Ort, wo man sein Leben so leben konnte, ohne dass man schief angeguckt wurde“ (E07). Das Zusammengehörigkeitsgefühl unter den Kindern wurde durch regelmäßige Treffen außerhalb des Kinderladens noch gestärkt. Die Eltern förderten gegenseitige Wochenend-Besuche oder Übernachtungen: „Die Kinder waren sehr eng miteinander und sind auch häufig mit anderen Kindern heimgegangen, um dort zu übernachten. Das wurde erst gesprengt, als die Kinder in die Schule kamen und über alle Stadtteile versprengt lebten“ (N14).

Für die Kinder waren die großen, verwilderten Gärten, die die Baracken umgaben, die Hauptattraktion. Da ihnen kein festes Tagesprogramm vorgegeben wurde, konnten sie sich dort ungehindert und ohne Kontrolle der Erwachsenen dem Freispiel hingeben. Dass sie dabei ihre Kleidung beschmutzten, störte die Eltern nicht: „Unsere Kinder sahen nach dem Spielen im Garten immer hoffnungslos schmutzelig aus. Aber dann waren sie halt an dem Tag schmutzelig und am anderen Tag wieder sauber. Das war uns egal“ (U16). Für Stadtkinder waren die großen Gärten eine Besonderheit, denn damals gab es nur wenige Spielplätze, die noch dazu meist nur Rutsche und Kletterstangen boten. „Die Kinder hatten in der Initiative wirklich paradiesische Zustände mit dem vielen Garten und den Auslaufbereichen. Sie mussten nicht auf gepflegte Beete Rücksicht nehmen, sondern konnten einfach überall rumklettern – und das zu einer Zeit, wo es noch keine Abenteuerspielplätze gab“ (N14).

Die gemeinsamen Mahlzeiten strukturierten den Kinderladen-Alltag. Im Münchner Kinderladen, dem das Essen von der Uni-Mensa geliefert wurde, wurde immer zur gleichen Uhrzeit gegessen. In Stuttgart waren die Essenszeiten variabler; wann gegessen wurde, hing von den Eltern ab, die gerade Kochdienst hatten. Es gab lediglich grobe Richtzeiten, wann sich die Kinder um den großen Küchentisch zu versammeln hatten. In Stuttgart kam erstmals eine Diskussion um die Qualität des Essens auf: Einzelne Eltern lehnten Fertigkost und zuckerhaltige Lebensmittel ab und forderten stattdessen mehr Rohkost und frische Zutaten – eine für die damalige Zeit extreme Position, die für Kontroversen unter den Eltern sorgte. „Wenn ich das Mittagessen gemacht habe, war klar, dass die Kinder in die Töpfe schauten und fragten, was ich denn heute kochen

würde. Ich bin mit meinen Päckchen-Tortellini in jedem Elternabend immer von neuem kritisiert worden. Aber auf der anderen Seite – bei mir wurde wenigstens gegessen. Wenn ich mir die Kohlrabi-Fraktion anschau: da konnte man den größten Teil in den Müll schmeißen. Die haben gesagt, das ist nichts eigenes, wenn man aus dem Packerl kocht, und es ist auch nicht gesund wegen den Zusatzstoffen. Aber die Kinder haben gesagt: ‚Klasse, heute gibt es Tortellini. Klasse, die sind aus einer Packung.‘ Wenn die Ökos kamen mit Kohlrabi und anderem Mist, haben die Kinder schon die Nase hochgezogen, wenn der nur durch die Tür gekommen ist“ (G21).

In Stuttgart durften die Kinder beim Kochen helfen, denn zur Kinderladen-Pädagogik gehörte es, die Kinder bei den alltäglichen Verrichtungen einzubeziehen. Die Eltern wollten sie nicht künstlich beschäftigen, sondern die Kinder sollten ganz selbstverständlich mitarbeiten. Beim gemeinsamen Kochen konnten sie Grundtechniken des Kochens erlernen und auf diese Weise einen Bezug zu ihrem Essen bekommen: „Die Kinder haben mitgekocht und so gesehen, wie aus Karotten eine Suppe wird“ (N14). Die Kinder lernten von den Erwachsenen: „Die Kinder sollten teilhaben an allen Verrichtungen, die anfielen: Kochen zum Beispiel. Oder wenn wir zum Grillen Feuer gemacht haben, holten die Kinder das Holz und schichteten es mit uns auf. Wenn wir abends zur Gitarre sangen, waren sie einfach dabei und haben von uns Lieder gelernt“ (N14).

8.3.2 Alltag II: Erzieher, Ratgeber, Tröster

Nach mehreren Erzieherwechslern sowohl in Stuttgart als auch in München traten Ende der 70er Jahre in beiden Kinderläden erstmals Erzieher ihren Dienst an, die bereits Erfahrungen mit Antiautoritärer Erziehung gesammelt hatten und bereit waren, sich langfristig auf das Experiment einzulassen. Die neue Beständigkeit wirkte sich positiv auf die Kindergruppe aus – ein Effekt, den die Eltern bald registrierten. Nach und nach avancierten die Erzieher zu Beratern, deren Ratschlag gerne angenommen wurde. Das Verhältnis zwischen Eltern und Erziehern war von Offenheit geprägt: „Die Erzieher haben immer gewusst was daheim los ist“ (A27). Dies enge Verhältnis erklärt sich aus der Tatsache, dass sich Eltern und Erzieher nicht nur vom Holen und Bringen der Kinder kannten, sondern die Kinder auch gemeinsam hüteten. Die Familienverhältnisse waren den Erziehern von den offenen Diskussionen der Elternabende bekannt, sodass sie bei Krisen in der Kindergruppe entsprechend reagieren konnten: „Wenn sie wussten, da war eine Trennung oder ein Todesfall dann sind sie darauf eingegangen“ (A27).

Beim Kinderhüten folgten die Erzieher dem Prinzip der Nichteinmischung: Die Kinder sollten ihre Spielideen selbst entwickeln und Konflikte möglichst ohne Hilfe der Erwachsenen lösen. Das rief natürlich auch Kritiker auf den Plan, die es lieber gesehen hätten, wenn die Erzieher den Kindern bestimmte Kenntnisse vermittelt hätten. Doch insbesondere das Stuttgarter Erzieher-Duo verweigerte sich derartigen Forderungen; es hielt am Grundsatz der Nichteinmischung fest und wollte die Kinder bei ihrer Entwicklung nur begleiten. „Es gab oft Streit darüber, dass die beiden nur dasitzen und nichts machen würden. Es kam die Frage auf: ‚Warum fördert ihr die Kinder nicht mehr?‘ Wer genau hingeschaut hat, erkannte, dass die Kinder immer Priorität hatten. Ihr Konzept war, die Kinder bei ihren Vorhaben zu begleiten oder anzustiften“ (U04). Doch die Mehrheit der Eltern bestärkte die Erzieher: „Ich sagte, der beste Erzieher ist der, der nix zu tun hat. Also: Halten wir uns raus“ (G21).

Typisch für den Erziehungsstil der Erzieher war auch das Einfühlungsvermögen, mit dem sie sich in die Kinder hineinversetzen konnten. Um Aufmerksamkeit zu bekommen, musste sich ein Kind nicht verstellen, denn die Erzieher versuchten, seine jeweilige Gestimmtheit zu erspüren und das Kind mit seinen Gefühlen ernst zu nehmen: „Die Kinder konnten bei der Erzieherin ankommen, wie sie wollten. Traurig, fröhlich. Sie durften erstmal so sein“ (U16). Alle Eltern beschreiben das Verhältnis zwischen Kindern und Bezugspersonen im Rückblick als partnerschaftlich: So war es beispielsweise obligatorisch, dass die Kinder Erwachsene mit dem Vornamen anredeten.

8.3.3 Politik: Sozialismus und Konsumboykott

Als die Eltern der Generation „Rebellische Jugend“ ihre Kinder im Kinderladen hüteten, lag die Studentenbewegung in den letzten Zügen oder war bereits obsolet. Es begann sich die Einsicht durchzusetzen, dass die politischen Ansprüche, die die Gründergeneration an die Kinderläden gehabt hatte, unerfüllbare Wunschträume waren: „Was im Kinderladen sinnvoll war, hat sich für die politischen Truppen nicht geeignet. Die Diskussion hatte sich von der Wirklichkeit entfernt. Am Schluss gab es nur Streit. Es ging nur darum, wer Recht hat und man hat sich gefreut, wenn einer blöd argumentiert hat. Das war völlig sinnlos“ (E07). Doch die Eltern ahnten, dass die Kinderladenbewegung die rebellische Zeit überdauern würde. Nach und nach klinkten sie sich aus der politischen Diskussion aus und konzentrierten sich stattdessen auf rein pädagogische Fragen. Ein Schritt, der sich als richtig erwies. Je weiter sich die Kinderladen-Eltern von SDS-Ideologie und K-Gruppen entfernten, desto eigenständiger

wurden ihre gesellschaftspolitischen Fragestellungen: „Die Kindergartenarbeit war für uns politische Arbeit. Es ging ja nicht um pädagogische Theorien oder darum, was macht man mit den Kindern. Sondern es ging um Erziehungsprobleme und wie diese in Zusammenhang mit der Gesellschaft stehen und umgekehrt. Also welche Auswirkungen die Gesellschaft auf die Kinderladenarbeit hat...“ (I07).

Die politische Gesinnung der Elterngruppe war von sozialistischer Prägung, der sich langsam alternativgrünes Gedankengut beimischte: „Man musste einer politischen Couleur zugehören. Man musste AKW-Gegner sein. Auf jeden Fall musste man sehr ökologisch orientiert sein, am besten weit links von der SPD und in der Hochschulrahmenpolitik engagiert sein...“ (U16). Unter den befragten Eltern war es Usus, die Kinder zu Demonstrationen mitzunehmen – auch wenn diese den Protest missverstanden: „Kinder waren auf Demos mit dabei. Aber die haben den Sinn natürlich nicht verstanden. Ich kann mich erinnern, dass sie statt ‚kein Berufsverbot, keine schwarze Liste!‘ immer ‚rosa Boot, keine schwarze Kiste!‘ gerufen haben“ (U16). Einig waren sich die Eltern auch, wenn es um das Thema Konsum ging: Sie boykottierten beispielsweise die US-amerikanische Fastfood-Kette McDonalds, die 1971 die ersten Filialen in Deutschland eröffneten: „Ob der Kinderladen indoktrinierend war? Ja klar! Indem es einfach Werte gab: McDonalds ist scheiße. Keine Frage. Insofern sind immer Werte mittransportiert worden. Meine Kinder gehen auch heute nicht zu McDonalds“ (U16).

Dagegen bekannte sich nur mehr eine Minderheit zu der Idee, dass die Studentenbewegung die Aufgabe habe, auch die Arbeiter in den Fabriken zu politisieren: „Wir hatten ein paar ganz linke Eltern im Kinderladen. Die haben ihr Studium verleugnet und sind zu Bosch ans Band gegangen, weil da war man an der Basis. Die hatten aber Schwierigkeiten mit dem Elterndienst, weil die halt rigide Schichten hatten. Die haben uns dann immer den Spiegel vorgehalten, dass das schon ein ganz schön elitärer Käse ist, was wir da machen. Weil Menschen, die zur Arbeiterklasse gehören durch ihre Schichtpläne so einen Kindergarten gar nicht besuchen könnten“ (U16).

8.3.4 Pädagogik I: Reglementierte Freiheit

In der Generation „Rebellische Jugend“ deutete sich die Abkehr von den Dogmen der Antiautoritären Erziehung an. Die Zweifel am absoluten Freiheitsprinzip, die bereits in der Gründergeneration laut geworden waren, wurden stärker: „Wir kamen gerade in die letzten Ausläufer einer falsch verstandenen Antiautoritären Erziehung. Das hieß, die Kinder
Die besseren Eltern

durften nackig im Winter raus, weil sie durften ja keine Zwänge erfahren. Die Kinder durften auch das letzte Honigglas umwerfen, weil sie durften ja keine Repression erfahren. Und das ist versucht worden, hoch soziologisch zu rechtfertigen oder zu verteidigen“ (E07). Zwar bekannten sich die Eltern weiterhin zur freien Erziehung, doch nun hieß das Credo: Größtmögliche Freiheit bei kleinstmöglicher Reglementierung. Doch je mehr sich die Eltern ihres neuen Erziehungskonzepts bewusst wurden, desto diffiziler wurde die Frage nach den Grenzen: „Das zentrale Problem war die Balance zwischen Zwang und Freiheit. Wir fragten uns: Wo muss man Kindern Grenzen setzen? Wie kann man Grenzen rechtfertigen? Denn das Idealbild war nach wie vor die antiautoritäre Persönlichkeit: Für die einen war es wirklich das rotzfreche Kind, das überhaupt keine Grenzen mehr akzeptiert. Für die anderen dagegen ein Kind, das Autoritäten nicht unhinterfragt hinnimmt und sich nicht einfach dem Zwang unterordnet, sondern selbstbewusst gegenüber den anderen auftritt und nicht von vornherein unverschämt werden muss“ (N14).

Die Frage, wo im Kinderladen-Alltag das rechte Maß zwischen Freiheit und Reglementierung lag, gab oft Anlass zu heftigen Diskussionen. Denn trotz allem standen die Eltern noch in der Tradition der Gründergeneration, die größten Wert darauf gelegt hatte, dass man Kinder gewähren lassen muss. Zwar befürworteten die Eltern den Verzicht auf generelle Verbote, doch war ihnen bewusst, dass die dadurch gewährte Freiheit auch Gefahren barg. Eine Mutter erinnert sich: „Es gab ein schwieriges Kind in der Initiative. Es war unglücklich mit seiner Außenseiterrolle in der Gruppe, die es sich durch sein Verhalten eingebrockt hatte. Und es hat merkwürdige Dinge gemacht. Zum Beispiel brachte es von daheim ein Messer mit. Es war bei uns zwar Teil des Konzepts, dass die Kinder beim Essen schon mit Messern umgehen durften. Mit Tafelmessern. Aber dass ein Kind ein Messer in der Hosentasche hatte und damit ohne Aufsicht auf dem Gelände rum spazierte – das war ja auch nicht unser Konzept“ (U16). Das daraufhin ausgesprochene Taschenmesser-Verbot löste bei manchen Eltern das Gefühl aus, sie seien kleinkariert und spießig: „Denn es gab ein paar Eltern, die unheimlich empfindlich reagierten, wenn Kindern dann doch Grenzen gesetzt wurden. Die haben das dann gleich als Einschränkung bezeichnet“ (U16).

Diskussionen wie diese schufen die Grundlage für ein gemeinsames Vorgehen bei der Suche nach dem für alle akzeptablen Maß zwischen Freiheit und Reglementierung. Eine Suche, die mit dem Konzept einer freiheitlichen, jedoch gleichzeitig an Grenzen orientierten Erziehung

endete und die mit Fug und Recht als eigenständige Kinderladen-Pädagogik bezeichnet werden darf. Oder wie es ein Vater ausdrückt: „Ich stand hinter dem pädagogischen Konzept. Oder dem Nicht-Konzept des sich Raushaltens so lange es geht. Weil, das Ergebnis zählt“ (G21).

8.3.5 Pädagogik II: Sozialverhalten und Förderung

Einige der Kinderladen-Kinder wuchsen in Wohngemeinschaften auf und waren es gewohnt, auf andere Rücksicht zu nehmen. Diese Fähigkeit kam ihnen im Kinderladen zugute: „Die Kinder hatten einen guten Umgang miteinander, wenn es ums Soziale ging. Da viele in WGs lebten kannten sie von dort Regeln“ (I07). Den meisten fiel es leicht, sich in der Gruppe zusammenzufinden und zu behaupten. Durch diesen Gruppenfindungsprozess, aus dem sich die Eltern weitestgehend heraushielten, entwickelten sich die Kinder ganz im Sinne der Eltern: „Ich würde vor allem die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder positiv bewerten. Das ist gut gelaufen“ (U16). Ein Vater ergänzt: „Ich stand hinter dem pädagogischen Konzept der Erzieher, sich so wenig wie nur möglich in die Kindergruppe einzumischen. Das Ergebnis überzeugte. Denn die Kinder, die als schüchterne Kleinkinder reinkamen, haben ein Selbstbewusstsein bekommen – die waren später selber die Macher“ (G21).

Hierarchien und Regeln, die die Kinder selbst erfanden, machen deutlich, wie sich die Gruppe organisierte: „Die Kinder pflegten eigene Traditionen, die sich über Jahre gehalten haben. Hatte ein Kind zum Beispiel Süßigkeiten dabei, kassierte ein älteres Kind sie sofort ein. Es setzte sich dann ob seiner Autorität als älteres Kind auf ein Klettergerüst und forderte die anderen auf, sich in einer Schlange aufzustellen. Wenn alle standen, begann es, die Süßigkeiten zu verteilen“ (U04). Innerhalb der Kindergruppe bildeten sich nur in geringem Maße Cliques aus. Die Eltern führen dies auf die regelmäßigen gegenseitigen Besuche außerhalb des Kinderladens zurück: „Weil die Kinder oft miteinander übernachten haben, gab es kein Gezanke wie ‚ich kann nicht mit dem und ich kann nicht mit dem.‘ Auch nicht, wenn die Kinder unterschiedlich alt waren“ (G21). Natürlich kam es innerhalb der Kindergruppe auch öfters zu Konflikten. Gab es Streit, folgten die Eltern dem modifizierten Prinzip der Selbstregulation: Sie waren sich überwiegend einig, nur dann einzugreifen, wenn die Kinder nicht selbst klar kamen. Die Kinder begriffen schnell, dass Eltern und Erzieher nur bei Patt-Situationen oder gegenseitigen Quälereien einschritten: „Wir fanden, dass man da eingreifen sollte, wenn ein Kind in die Enge getrieben wurde und dann

nicht mehr konnte. Oder, dass ein Kind gegenüber anderen so aggressiv wurde, dass es die anderen wirklich schlug oder mit Gegenständen bedrohte. Da haben wir dann eingegriffen“ (N14).

Eigentlich sahen die Eltern Streitereien gar nicht so ungern, denn in ihren Augen förderten sie Kritikfähigkeit und Gesprächskultur der Kinder: „Die Kinder sollten schreien und streiten dürfen. Die Auseinandersetzung unter den Kindern trug ja zur Gruppenbildung bei. Zwar beobachteten wir den Streit, ließen ihn aber von den Kindern alleine austragen. Wir waren nicht immer gleich auf das Wohlverhalten der Kinder aus“ (N14). Manche Eltern registrierten, dass die Kinder in hohem Maße konfliktfähig waren: „Ich bekam so einen Respekt vor den Kindern, als ich merkte, dass sie mit Kritik keine Probleme hatten. Ich habe mir immer Gedanken gemacht: ‚Wie kritisiere ich, ohne dass sie sich in ihrer Person getroffen fühlen, wenn ich ihre Verhaltensweise meine?‘ Damit hatte ich keine Erfahrung und deshalb ein Problem. Dann habe ich gemerkt: die Kinder haben damit ja gar kein Problem! Die haben einfach ‚okay‘ gesagt und haben weiter gespielt“ (E07).

Prinzipiell hatten die Eltern auch den Anspruch, ihren Kindern gesellschaftliche Normen und Werte zu vermitteln: „Es war uns klar: Die Kinder wachsen in unsere Gesellschaft rein. Also müssen sie die Werte unserer Gesellschaft kennen lernen. Sie müssen sich einfach darin zurechtfinden“ (I07). Die Eltern versuchten deshalb, die Kinder zur Ordnung anzuhalten. Sie sollten lernen, Gegenstände, mit denen sie tagtäglich umgingen, wertzuschätzen: „Wir haben uns sehr wohl Gedanken darüber gemacht und viel diskutiert, wie wir den Kindern vermitteln können, dass Dinge einen Wert haben. Also dass man nicht ständig neues Spielzeug kaufen kann, bloß weil keiner darauf achtet und es irgendwo in dem riesigen Garten verloren geht“ (E07). Diese Bemühungen erzielten allerdings nur kurzfristige Erfolge – was mit dem Widerspruch zu tun haben könnte, einerseits die Kinder zur Ordnung anhalten zu wollen, andererseits jedoch Ordnung als „bürgerlich“ abzutun.

Neben den sozialen Fähigkeiten lag den Eltern die kreative Entwicklung ihrer Kinder am Herzen. Besonderen Wert legten sie auf selbstständiges Malen und Basteln ohne Vorlage. Anders als in konventionellen Kindergärten galt auch hier das Prinzip der Nichteinmischung: Die Erzieher leiteten die Kinder nicht an, sondern stellten ihnen lediglich qualitativ hochwertiges Material zur Verfügung. Das sollte sie zum selbstbestimmten kreativen Malen und Basteln motivieren. Kritiker des Prinzips der Nichteinmischung bemängelten, die fehlenden Strukturen

könnten den Kindern später zum Verhängnis werden: „Die Kinder hatten kein Durchhaltevermögen und keine Geduld. Sie mussten sich ja nie irgendwo durchbeißen. Ich denke, die hatten auch kein Selbstvertrauen, weil sie ja nie was fertig gemacht haben. Deshalb hatten sie auch nie ein Ergebnis. Deshalb haben sie sich auch nichts zugetraut. Dass sie merkten: ‚da kommt etwas raus dabei, wenn ich mich anstrenge.‘ Etwas, was sie zufrieden stellt, was ihnen Lust auf mehr macht“ (E07).

Mit gezielten Übungen versuchten die Eltern, Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz ihrer Kinder zu verbessern. Eine Mutter erinnert sich beispielsweise an das gemeinsame Einkaufen: „Wir sind mit den Kindern zum Einkaufen gegangen, damit sie den Wert des Geldes kennen lernen. Dabei haben sie gelernt, dass, wenn viele reinstürmen keiner bedient werden kann. Jedes Kind bekam dann ein Zehnerle und durfte damit einkaufen. Es ist für Kinder schwer nachzuvollziehen, dass zwei Fünferle so viel ist wie ein Zehnerle. Wenn die dann eingekauft haben, haben sie gedacht, sie bekommen mehr, weil sie zwei Geldstücke haben. [...] Die Kinder haben das alles selber gemanagt. Die Kinder haben auch mit den Verkäufern gestritten: ‚Ich habe zwei Geldstücke. Ich bekomme mehr.‘ Auch da haben wir nicht eingegriffen. Und sie haben es selber hinbekommen. Dadurch bekamen sie das Selbstvertrauen ‚Ich kann das alleine!‘“ (I07).

Obwohl die Eltern der Generation „Rebellische Jugend“ also einen ganz eigenen Weg verfolgten, um ihre Kinder zu fördern, ging die Bildungsdiskussion der 70er Jahre auch an ihnen nicht spurlos vorüber: Plötzlich wurde Vorschule zum viel diskutierten Thema. Einige Eltern stellten mit dem nahenden Schuleintritt ihrer Kinder sogar die Antiautoritäre Erziehung in Frage: „Natürlich sind alle Eltern daran interessiert, dass ihre Kinder stark gefördert werden. Ich wusste noch von früher, dass alle Kinder, die im Kindergarten waren, in der Schule in die bessere Klasse gestuft worden sind. Es gab ja noch das System der A- und B Klassen für stärkere und schwächere Schüler. So war das in der Kleinstadt. Deshalb war es für mich ein Problem, dass es in der Initiative keine Vorschule gab. Ich dachte, wenn da was schief geht, bekomme ich das nicht mehr hin“ (G21), erinnert sich ein Vater. In München spaltete die Vorschuldiskussion die Eltern in drei Lager: Die Befürworter, die Gegner und diejenigen Eltern, die Vorschule für nutzlos hielten und sie nicht weiter ernst nahmen: „Es gab Eltern, die sagten: ‚Um Gotteswillen, jetzt fängt diese Schulscheiße jetzt schon an. Das kommt nicht in Frage.‘ Ich habe mir gedacht: ‚Lass die doch diese Vorschulmappen ausmalen – das ist

doch völlig wurscht.' Und es gab Eltern, die wollten, dass das ordentlich gemacht werden soll“ (A27).

Dass die Kinder adäquat gefördert wurden, gewährleisteten jedoch bereits die kleinen Kindergruppen und die familiären Strukturen der Kinderläden. Das war auch den meisten Eltern klar: „Wir konnten die Kinder in den kleinen Gruppen besser fördern. Das ging über das Behüten und Bewahren der Kinder hinaus, so wie das in städtischen Kindergärten der Fall war“ (N14). Von konventionellen Einrichtungen hoben sich die Kinderläden allerdings noch mit anderen Angeboten ab: Die Eltern zeigten ihren Kindern beispielsweise den Betrieb, in dem sie arbeiteten. Denn sie hatten den Anspruch, ihren Kindern die Welt zu zeigen. Aber auch die Tatsache, dass die Kinder regelmäßig zum Schwimmen durften, war für die damalige Zeit ungewöhnlich: „Die Erzieher machten mit den Kindern auch Dinge, die nicht selbstverständlich sind. Meine Kinder konnten beide schwimmen, als sie aus dem Kinderladen gingen“ (U16).

8.3.6 Elternmitarbeit: Mehr als eine Pflichtübung

In der Generation „Rebellische Jugend“ engagierten sich die Männer bei den Elterndiensten weit selbstverständlicher als in der Gründergeneration. Allgemein war die Akzeptanz der Elterndienste hoch. Bei einigen Paaren ging das so weit, dass sich Vater und Mutter die Dienste sogar noch teilten, obwohl sie längst getrennt lebten. Sie wollten wenigstens im Kinderladen weiterhin als Elternpaar für ihr Kind da sein: „Auch bei getrennten Paaren waren die Väter genauso involviert wie die Mutter. Das war üblich“ (G21). Obwohl die Elterndienste ernst genommen wurden, tauchten immer wieder Probleme auf, die den Alltag der Eltern durcheinander bringen konnten. Besonders hart traf es manchmal berufstätige Eltern: „Manche Eltern hatten das antiautoritäre Verhalten auch bei sich verinnerlicht, sodass sie eine halbe Stunde vor dem Dienst anriefen und sagten, sie können jetzt nicht kommen. Das waren die Schattenseiten der Elternmitarbeit...“ (N14). Doch solche Vorfälle blieben nicht ungesühnt: „Wer seinen Dienst nicht gemacht hatte, der wurde konfrontiert. Und derjenige hat dann den Kopf eingezogen und Ausreden gesucht. Aber das war akzeptiert...“ (E07).

Ging es dagegen um die Verteilung der Dienste, waren die Eltern tolerant. Auf Berufstätige oder Alleinerziehende nahmen sie so weit als möglich Rücksicht: „Jeder war ein Mal in der Woche mit Diensten dran. Man konnte sich für Betreuung, Kochen oder Spülen eintragen. Und man sollte alles mal machen. Aber, manche waren so eingespannt, dass sie nachmittags den Hütedienst nicht machen konnten, das wurde

phasenweise toleriert“ (N14). Um die reibungslose Ausführung der Elterndienste bestmöglich abzusichern, war das Thema wichtiger Bestandteil des Aufnahmegesprächs: „Es wäre schnell zu einem großen Problem geworden, wenn wir Eltern aufgenommen hätten, die es sich beruflich nicht leisten konnten, die Dienste regelmäßig zu übernehmen. Besonders das Kochen und das Hüten. Die Arbeit wäre dann bei den anderen Eltern hängen geblieben. Also mussten die Eltern aus Eigennutz streng sein und genau nachfragen...“ (G21).

Obwohl die Elterndienste viel Zeit kosteten, empfanden die Eltern den Kinderladen als Entlastung. Denn auch außerhalb der Betreuungszeiten funktionierte das Eltern-Netzwerk lückenlos: „Es war ein guter Zusammenhalt untereinander. Wenn einer abends mal keine Zeit hatte, gab es noch den Fahrdienst, der das Kind zu anderen Eltern mitgenommen hat. Das ging gut. Wenn man länger weg musste, konnte ein Kind auch mal zwei Wochen in der WG oder bei anderen Eltern bleiben. Und das hat funktioniert, ohne dass sich jemand benachteiligt oder überlastet gefühlt hat, weil es auf Gegenseitigkeit beruhte“ (I07).

Alle Befragten waren sich bewusst, dass die Elterndienste mehr waren als eine Pflichtübung. Hüten, Kochen und Putzen trugen zu einem guten Gemeinschaftsklima bei und waren wesentlicher Bestandteil des Kinderladenskonzepts: „Die Dienste holten einen in den Prozess des Kinderladens. Dadurch war man drinnen im Geschehen. Andererseits, wenn man nur aus Pflicht arbeitete, weil man halt dran war, brachte das halt auch nichts. Ich selber habe unheimlich gern meinen Elterndienst gemacht...“ (U16). Die Eltern nutzten die Dienste, um den Alltag der Kinder mitzuerleben und es lief „viel Kommunikation während man kochte oder putzte“ (G21). Durch ihre häufige Anwesenheit waren die Eltern den Kindern vertraut – eine Tatsache, die das Hüten erleichterte: „Die Eltern wussten, was die Kinder gerne spielten und welche Themen gerade aktuell waren“ (N14).

Im Münchner Kinderladen spielte das Kinderhüten allerdings keine Rolle mehr, da die gesamte Betreuungszeit mit professionellen Erziehern abgedeckt war. Wurden jedoch Erzieherinnen krank oder schwanger, mussten die Eltern in die Bresche springen. „Wir mussten als Eltern sehr viel selbst machen. Ein paar Monate war es richtig stressig für uns. Die eine Erzieherin wurde schwanger; die andere krank. Eine instabile Geschichte. Aber dadurch hat die Gruppe gezeigt, dass sie in sich stabil war. Wir mussten aktiver werden, weil wir alle auf den Kindergarten angewiesen waren. Die meisten Mütter haben ja gearbeitet. In der Zeit

haben wir auch wieder mehr über die Kinder geredet. Zum Beispiel: ‚Meinem Kind geht es schlecht, weil die Leitung fehlt.‘ Im Nachhinein finde ich diese Zeit ziemlich gut“ (A27). Auch bei der Verpflegung der Kinder hatten es die Münchner Eltern leichter, denn sie mussten nur die Brotzeit mitbringen; das Mittagessen bezogen sie aus der Uni-Mensa. Die Stuttgarter Eltern brachten dagegen nicht nur die Vesper mit, sondern kochten auch das Mittagessen selbst.

Lediglich in den Putzdiensten, die weder in München noch in Stuttgart in Frage gestellt wurden, glichen sich die beiden Kinderläden. Für die Generation „Rebellische Jugend“ war es indiskutabel, eine Putzfirma zu beauftragen. Und obwohl viele Eltern Sauberkeit und Ordnung als „bürgerliche Tugenden“ ablehnten, nahmen sie es mit der zuverlässigen Erledigung der Putzdienste genau: „Trotz des ganzen Laissez-faire-Geschlammes gab es gerade beim Putzen eine sehr gute Verbindlichkeit“ (I07). Die meisten Eltern waren der Überzeugung, es sei notwendig, selbst zu putzen. Die Putzdienste hätten das Verantwortungsgefühl gegenüber dem Kinderladen gesteigert, berichtet eine Mutter: „Wir haben geputzt und das Putzen auch vertreten. Wenn man den Kindergarten putzt, nimmt man auch mal was in die Hand und denkt: ‚Oh, das ist aber schmutzig.‘ Oder: ‚Das muss mal wieder gestrichen werden.‘ Und dann geht man, kauft Farbe und pinselt das an. Wenn man das alles nicht mehr macht, ist es einem egal. Es wird immer anonym und fremder“ (A27).

8.3.7 Gruppendynamik I: Austausch und Geborgenheit

Die Jahre, in denen die Eltern der Generation „Rebellische Jugend“ ihre Kinder in den Kinderläden hütete, waren vermutlich die unbeschwertesten in der Institutionsgeschichte. Zumindest legen dies die Erinnerungen der Eltern nahe: „Wenn ich an den Kindi denke, fällt mir folgende Szene ein: Ein Mädchen sitzt auf einer Schaukel und schwingt glücklich und unbeschwert bis hinauf zur Baumkrone“ (G21). Eine anderer Vater ergänzt: „Unser ganzes Leben war lustbetont. Die meisten von uns waren ja Studenten. Ich war einer der Ersten, der dann begonnen hat, zu arbeiten. Deshalb waren ja ganz wenige einem Druck ausgesetzt. Wir hatten uns einen Freiraum geschaffen. Und innerhalb dieses Freiraums haben wir agiert“ (E07). Es waren die Jahre zwischen dem Ende der Studentenbewegung und der endgültigen Etablierung von Eltern-Kind-Gruppen in der Vorschullandschaft.

Die Eltern der Generation „Rebellische Jugend“ empfanden sich als Gemeinschaft Gleichgesinnter, die ihre politische Überzeugung im Kinderladen kultivieren und mit alternativen Lebensstilen experimentieren

Die besseren Eltern

konnten: „Der Kinderladen war eine Entlastung, weil man eine Gruppe gefunden hatte, die ähnliche politische und soziale Ziele hat wie man selber. Insgesamt war es eine sehr intensive, aufgeladene Zeit. Ich war noch auf der Suche nach Modellen für mich und mein Leben. Deshalb war es für mich eine Zeit des Suchens und der intensiven Auseinandersetzung mit Leuten, die Spaß daran hatten, sich selbst zu erforschen und die gesellschaftlichen Bedingungen auszubauen. Die für sich selber einen Lebensentwurf finden und gemeinsam mit den Kindern etwas Neues versuchen wollten“ (N14).

Die positiven Erinnerungen, die die Eltern der Generation „Rebellische Jugend“ an ihre Kinderladen-Zeit haben, rührten bei vielen auch daher, dass sie sicher waren, für ihre Kinder einen guten Ort gefunden zu haben: „Ich war so froh, dass sie im Kindergarten sein konnte. Ich hatte den Gewinn, dass ich ein gutes Gewissen hatte, weil es dort schön und alles in Ordnung war. Die Kindergartenzeit war vielleicht die schönste Zeit mit den Kindern – da kommen mir ganz warme Gefühle“ (A27). Besonders für Alleinerziehende war der Kinderladen ein Ort der Geborgenheit: „Ich hatte in der Zeit im Kinderladen einen sicheren Ort, wo ich einen Kaffee trinken und mit Leuten reden konnte und wo ich viel Zeit verbracht habe. Ich habe mich davor und danach nie wieder so mit einer Gruppe verbunden gefühlt. Ich habe eigentlich nur gute Emotionen, wenn ich an die Zeit zurück denke“ (U16).

Viele Frauen nutzten die enge Gemeinschaft, um aus der traditionellen Hausfrauen- und Mutterrolle auszubrechen. Sie waren auf der Suche nach neuen Rollenmustern und empfanden den Kinderladen als große Entlastung: „Mütter waren außerhalb des Kindergartens als Rabenmütter verschrien, wenn sie Kinder weggaben. So hat man sich als Szene gestützt und gebraucht“ (I07). Eine Mutter erlebte die Elterngemeinschaft und den Gedankenaustausch mit Frauen, die ähnliche Erfahrungen wie sie gemacht hatten, als regelrecht befreiend: „Da hat man die Rückmeldung, dem anderen geht das auch so; der hat die gleichen Sorgen. Das ist alles hilfreicher. Alleine kreist man um sich und hat ganz andere Maßstäbe. Ich fand die ersten eineinhalb Jahre, die ich mit meiner Tochter zuhause verbringen musste, wie eine Isolationsfolter – für mich wie für das Kind“ (A27).

Für Eltern, die keinem akademischen Haushalt entstammten und wenig Kontakt zur Studentenbewegung hatten, bedeutete die Kinderladen-Zeit eine Konfrontation mit einer ihnen bis dahin fremden Welt. Eine Mutter fand in der Auseinandersetzung mit der Elterngruppe den für sie richtigen

Weg für die Erziehung ihres Sohnes – der in diesem Fall jedoch aus dem Kinderladen heraus führte: „Ich habe ganz besonders die Gemeinschaft genossen und dass eine sehr intellektuelle Mutter öfter mal mit mir Klartext über die Erziehung meines Kindes geredet hat. Ich glaube nicht, dass es mir damals groß bewusst war, dass in dem Kinderladen ein anderer Erziehungsversuch erprobt wurde. Ich kam dazu, weil mir die persönliche Beziehung wichtig war. In der Zeit merkte ich aber, dass ich von meinen Eltern ein ganz schönes Päckchen mit Problemen mitbekommen hatte, die eigentlich gar nicht meine eigenen waren. Ich habe nie verstanden, wie die Studenten das anstellen wollen: sich gegen ihre eigene Erziehung zu stellen. Ich denke, man kann sich selber auch nicht einfach umkrepeln. Ich glaube, die Realität ist was anderes. Diesen Diskussionen konnte ich nie folgen. Und irgendwann habe ich gemerkt, dass ich nicht voll hinter dem Kinderladen stehen kann. Ich hatte von zuhause viel mehr Strenge mitbekommen – und ich denke, es ist auch realistischer. Ich habe meinen Sohn dann aus dem Kinderladen genommen“ (G02).

8.3.8 Gruppendynamik II: Elternanamnese und Gemeinschaft

Zwischen den Eltern der Generation „Rebellische Jugend“ und den Eltern der Gründergeneration, die zu dieser Zeit ihre jüngsten Kinder im Kinderladen hüteten, gab es oft Reibereien. Diskussionen, die aus dieser Konstellation entstanden, erlebten manche Eltern als lähmend: „Am Anfang war es anstrengend, sich einzubringen, weil die Dominanz noch von den Gründern drin war. [...] In der Zeit war es sehr konkurrenzig im Kinderladen und es gab ganz gewaltiges Macht- und Hierarchiegerangel, weil es Leute gab, die hatten schon für sich den Anspruch, es am besten zu wissen, wie so eine Pädagogik oder auch Nicht-Pädagogik auszusehen hat“ (U16). Manche Eltern hatten das Gefühl, es werde wertvolle Zeit für unnötige Diskussionen vergeudet (G21).

Dabei waren die Eltern alles andere als konfliktscheu. Oft gab es Streit über schlampig ausgeführte Elterndienste. Hinter diesen Vorwürfen verbargen sich allerdings fast immer Beziehungsprobleme: „Viele Eltern hatten sich scheiden lassen oder lebten getrennt. Aber man wollte nicht kleinkariert eifersüchtig sein, weil man ja aufgeklärt und links war. Nur, die Gefühle waren da und die haben viele Eltern dann halt in Organisationsdebatten gesteckt...“ (N14). Die Elternabende spiegelten die aufgeheizte Stimmung der Zeit wider: „Konflikte unter den Eltern gingen manchmal soweit, dass sie körperliche Formen annahmen. Einer hat mal eine Bierflasche aus dem Fenster geworfen. Aber, es waren immer Leute

da, die für Ausgeglichenheit und Besonnenheit gesorgt haben“ (N14). Dass sich die Eltern nach einem Streit im Plenum nicht mehr in die Augen schauen konnten, soweit kam es nie: „Wenn wir von Schwierigkeiten eines anderen wussten, sind wir sehr vorsichtig mit demjenigen umgegangen. Es wurde nie jemand kaputt gemacht. Dennoch: Angebrüllt haben wir uns manchmal schon“ (A27).

Inwieweit sich die Frauen an diesen Diskussionen beteiligten, bleibt unklar. Natürlich bestand der Anspruch, dass Frauen gleichberechtigt mit den Männern diskutieren durften. Die meisten Frauen nahmen die Realität jedoch anders wahr: Immer wieder ist von der Angst die Rede, nicht ernst genommen zu werden: „Ich habe vor Sorge Herzklopfen gehabt, mich nicht einbringen zu können und nicht gehört zu werden“ (U16). Die Äußerungen der Befragten zu diesem Thema lassen den Schluss zu, dass Frauen es damals als Privileg empfanden, mit Männern auf Augenhöhe zu diskutieren. Immer wieder betonen sie, erst die Lektüre der einschlägigen ideologischen Texte habe sie zu gleichberechtigten Diskussionspartnerinnen gemacht: „Bei manchen Diskussionen bin ich untergegangen. Insofern habe ich mich nicht gleichberechtigt gefühlt. Ich wusste, ich muss immer am Ball bleiben, ständig die Tagesdiskussionen verfolgen und Hintergründe parat haben. Es war schwer, sich dabei nicht selbst zu verlieren“ (I07).

Im Mittelpunkt der Diskussionen stand die Kinderladen-Pädagogik. Insbesondere die Münchner Eltern legten großen Wert darauf, ihre pädagogische Arbeit theoretisch zu untermauern: „Wir haben die Schritte, die wir umgesetzt haben, theoretisch begründet. Dazu haben wir ein Selbstverständnispapier geschrieben, wo wir die Grundlagen unserer Arbeit aufgeschrieben haben. Die theoretische Diskussion lief dabei neben der praktischen“ (E07). Ein Vater erinnert sich, in dieser Zeit die Schriften von Marx und Freud gelesen zu haben. Allerdings fand die Lektüre überwiegend privat statt. „Psychoanalyse ist individuell gewesen. Bei uns gab es Freud-Anhänger und Freud-Gegner. Da gab es keine Kontroversen. Wir waren auch nicht diktatorisch. Natürlich haben wir versucht, das Gelesene in eine praktische Handlung umzusetzen. In den Elternabenden haben wir auch schon mal überlegt, was man aus einer Geschichte [Anm.: gemeint sind Fallbeispiele] lernen kann“ (I07).

Den größten Raum auf den Elternabenden nahmen erziehungspraktische Themen ein. Die Eltern diskutierten leidenschaftlich und bezogen ihre Erfahrungen aus den Hütediensten mit ein: „Wir haben die Entwicklung der Kinder mitbekommen und konnten uns darüber unterhalten. Die

Erzieher haben dann ihren Teil dazu beigetragen“ (G21). Im Mittelpunkt standen die Kinderbesprechungen, denen in München zum Teil eine Elternanamnese vorausging: „Wer wollte hat erzählt, wie sein Kind entstanden ist; in welcher Lebenssituation. Gewünscht – nicht gewünscht. Das war ziemlich toll. Danach hatten wir Kinderanamnese, die aber nie so richtig Bezug zum Alltag hatte. Wir haben es halt irgendwie gemacht. So richtig reflektiert haben wir eigentlich nicht. Wir haben mehr praktisch geredet“ (A27).

Darauf folgte die eigentliche Kinderbesprechung, der oft ein aktueller Anlass zugrunde lag: „Die Eltern wurden gefragt, wie sich die Kinder zuhause verhalten, wie sie anderen Kindern gegenüber auftreten und wie sie sich in Konfliktsituationen benehmen“ (N14). Die Eltern verquickten ihr angelesenes psychoanalytisches Wissen mit politischen, pädagogischen und ideologischen Motiven: „Wir hatten mal beschlossen, dass man Kinder- und Eltern-Biografien erstellt. Und sie dürfen raten, welche Biografie als erstes diskutiert wurde: die von der Arbeiterfamilie. Auf denen wurde immer rumgehackt, wie sie ihre Kinder erziehen...“ (E19). Eltern, die nicht studiert hatten, fühlten sich bei solchen Diskussionen oft im Hintertreffen: „Ich komme aus einfachen Verhältnissen und war der bunte Hund in dieser Gruppe. Die anderen waren hauptsächlich Studierende. Und wenn Du selber nicht studiert hast, bekommst du Minderwertigkeitsgefühle. Das ging zumindest mir so. Ich konnte mich nicht gut ausdrücken. Dafür bin ich manchmal sehr direkt. Was ich denke, sage ich klar heraus. Akademiker verstecken sich da gerne hinter schönen Worten“ (G02).

Auf den Elternabenden wurden auch anstehende Neuaufnahmen besprochen. Neue Eltern wurden dabei auf Herz und Nieren geprüft, denn sie sollten charakterlich und weltanschaulich mit der Elterngruppe harmonieren. „Die Erzieherin hat uns gleich die entsprechenden Fragen gestellt. Zum Beispiel: ‚Wie geht ihr mit Aggression um?‘“ (A27). Zusätzlich mussten neue Eltern über ihre pädagogischen Vorstellungen Zeugnis ablegen und nachweisen, dass sie tatsächlich bereit waren, Dienste im Kinderladen zu übernehmen. Die Gespräche waren nicht immer angenehm für die Neulinge: „In der Stuttgarter Initiative war man sehr darauf bedacht, dass die Leute von Hand verlesen wurden. Nicht jeder kam rein. Wir wurden also vorgeladen und hatten Bammel. Es hatte ein bisschen Parteitagscharakter. Wir hatten schon das Gefühl, wir müssen uns hier verteidigen und gute Argumente vorbringen: Warum wir unser Kind gerade hier rein tun wollen. Was wir für Vorstellungen haben,

also wie man im Kinderladen politisch und pädagogisch vorgehen soll, oder auf was wir Wert in der Erziehung legen und so weiter. Sie haben uns richtig auf den Zahn gefühlt“ (N14).

Durch das Auswahlverfahren, an dem die Eltern beteiligt waren, formierte sich eine relativ homogene Elterngruppe, die mehr oder weniger einem Klischeebild entsprach, wie sich ein Vater erinnert: „Der Prototyp, der gerne genommen wurde, war der ewige Student, mit dem man intellektuell reden konnte. Alleinerziehende wurden bei uns bevorzugt, auch wenn wir wussten, dass das Probleme gab. Aber als Gruppe, die den ganzen Tag offen hat, konnten wir das auffangen... Der Prototyp war also schon der aufgeschlossene Elternpart; intellektuell und geprägt von der Emanzipationsdebatte der 68er. So sollte er sein“ (G21). Die Homogenität der Elterngruppe verlieh den im Wochenturnus stattfindenden Elternabenden allerdings eine zusätzliche Dimension – besonders in München, wo sich die Eltern nicht in der Baracke sondern privat trafen: „[...] war das ein Abend, wie eine Einladung. Das hat Spaß gemacht. Da wurde viel gegessen, getrunken, geraucht“ (A27). Alle Eltern erzählen von Freundschaften, die damals entstanden und zum Teil bis heute andauern. Für viele zählt die Zeit im Kinderladen zu den schönsten Erinnerungen ihres Lebens. Abschiedsfeste für Schulanfänger wurden mit entsprechender Wehmut begangen: „Wir haben den ganzen Sommer bevor unser Kind in die Schule kam, zusammen im Garten gefeiert. Wir haben jeden Abend gesagt: ‚Jetzt müssen wir noch mal zusammen hier sitzen.‘ Es war ein gigantischer Abschied“ (A27).

8.3.9 Kritik: Zu viel Freiheit engt ein

Im Rückblick üben zwar alle Eltern Kritik, doch nur eine einzige der Befragten gibt an, ihr Kind kein zweites Mal in einem Kinderladen hüten zu lassen: „Nach zwei Jahren habe ich meinen Sohn aus dem Kinderladen rausgenommen. [...] Ich dachte, ein städtischer Kindergarten entspricht mehr der Realität: Dort ist es strenger und es gibt mehr Regeln“ (G02). Dass im Kinderladen zu wenig Regeln aufgestellt wurden, bemängeln im Rückblick auch einige andere Eltern. Die große Freiheit, mit der die Kinder aufwuchsen, habe sie außerhalb des Kinderladens eingeengt und das Leben schwer gemacht. Eine Mutter moniert, ihr Kind sei mit so selbstverständlichen Dingen wie Etikette und Konventionen überfordert gewesen: „Zum Beispiel haben wir nie das ‚Sag schön Grüßgott‘-Spielchen mit unserer Tochter gemacht. Das wurde auch im Kindergarten nicht verlangt. Das hat ihr später Probleme gemacht. Wenn zum Beispiel Besuch kam, war es für sie immer schwer, weil sie die automatischen

Floskeln nicht drin hatte. Für sie war es jedes Mal eine neue Situation, die sie kreativ lösen musste. Meine Tochter sagt deshalb inzwischen, dass wir streng antiautoritär waren...“ (A27).

Des Weiteren kritisieren einige der Befragten, es hätte an Strukturen gefehlt, die den Tag stärker rhythmisierten. Den Kindern habe es zu oft an Orientierungshilfen gemangelt, um den Tag abwechslungsreich und spannend zu gestalten. Diese oftmals notwendige Unterstützung sei ihnen zugunsten einer unkonventionellen, freiheitlichen Erziehung versagt worden: „Mir war aufgefallen, dass die Kinder überhaupt keine Orientierung hatten. Aber Kinder brauchen das. Einen bestimmten Ablauf von einem Tag; dass man sich zum Frühstück zusammensetzt; dass man auch zusammen was macht“ (I07). Auch die Elterngruppe kommt nicht ungeschoren davon: „Bei den Eltern gab es welche, die haben das Antiautoritäre benutzt, um die Kinder hinzubringen und dort sich selbst zu überlassen. Die waren so mit sich selbst beschäftigt; mit ihrer Selbstverwirklichung oder ihren Projekten...“ (N14).

Auch an den Kochdiensten scheiden sich die Geister. Immer wieder habe es Machtkämpfe um alternative oder konventionelle Kost gegeben, kritisiert ein Vater: „Meine Päckchen-Tortellini wurden auf jedem Elternabend von Neuem kritisiert. Ich hatte allerdings das Gefühl, dass viele Eltern hinter ihren eigenen Ansprüchen zurückblieben. Wenn die mal so richtig im Stress waren, haben die auch Schnellgerichte gemacht, die bestimmt nicht ökologischer waren als meine Tortellini. Wenn man sie darauf ansprach, hieß es: ‚Das ist heute nur ausnahmsweise – es geht doch um das Prinzip!‘“ (G21). Zwar gab es diese Diskussion im Münchner Kinderladen nicht. Dafür litten Eltern und Kinder unter der mangelhaften Qualität des Mensa-Essens, die eine Mutter mit den Worten beschreibt: „Es war zum Kotzen“ (I07).

Ein weiterer Kritikpunkt sind die Hütedienste: Sie hätten sich überwiegend bei einer Tasse Kaffee in der Küche abgespielt. Zeitweise sei es sogar erlaubt gewesen, in der Küche zu rauchen: „In der Initiative waren auch viele sehr junge Eltern, die mit ihrer Selbstentfaltung beschäftigt waren. Die haben sich beim Hüten oft nicht um die Kinder gekümmert, sondern geraucht und ihre Beziehungskisten diskutiert. Das hat mich gestört. Weil ich fand, der Hütedienst sollte nicht für persönlichen Beziehungskrisen da sein“ (N14). Dieses Verhalten rechtfertigt eine Mutter wiederum damit, dass die gesellschaftlichen Umstände und die bewegte Zeit ihren Tribut von den Kinderladen-Eltern forderte: „Damals sind viele Beziehungen kaputt gegangen oder haben sich stark verändert. Das war eine

Belastung. Das normale Rollenverhalten hat sich aufgelöst. Plötzlich war nichts mehr klar. Die Eltern hatten so keine Kraft mehr, sich den Kindern zuzuwenden. Das war kein böser Wille, sondern Stress“ (A27).

8.3.10 Zusammenfassung: Erwartung trifft Erfahrung

Die Entscheidung der Kinderladen-Eltern, sich von der Politik abzuwenden und stattdessen auf Pädagogik zu setzen, stellte sich bald als richtig heraus. Denn mit dem endgültigen Ende der Studentenbewegung verflieg auch der revolutionäre Rausch und unter den Politik-Kadern machte sich Katerstimmung breit. Die Kinderladen-Idee ging daraus jedoch unbeschadet hervor und die Eltern der Generation „Rebellische Jugend“ arbeiteten eifrig an ihrer Weiterentwicklung. Die grundlegenden pädagogischen Diskussionen, die sie führten, endeten damit, dass die Kinderläden den Weg der Professionalisierung und Institutionalisierung einschlugen. Die Eltern akzeptierten nun, dass die Erzieher, die von der Gründergeneration nur mit Murren geduldet worden waren, die zum Teil hochexplosive Gruppendynamik unter den Kindern besser im Griff hatten und zum Garanten für das Weiterbestehen der Einrichtungen geworden waren. Damit gaben die Eltern allerdings auch einen Teil ihrer pädagogischen Richtlinienkompetenz aus der Hand. Ihre Erwartung, im Kinderladen weiterhin den Ton angeben zu können, wurde deshalb nur zum Teil erfüllt – eine Tatsache, die jedoch für den Professionalisierungsprozess der Kinderläden von Vorteil war.

Trotz der Abkehr vom Polit-Anspruch verstanden die Eltern Kindererziehung weiterhin als gesellschaftspolitischen Auftrag. Im Kinderladen wollten sie ihren ausgeprägten Freiheitsanspruch in die pädagogische Praxis umsetzen – eine Erwartung, die die Eltern im Rückblick als weitgehend erfüllt ansehen. Sie erlebten den Kinderladen als einen Ort, wo sie mit alternativen Familienmodellen experimentieren und die Emanzipation von traditionellen Rollenmustern erproben konnten: Männer beschäftigten sich nun intensiv mit ihren Kindern und Frauen beteiligten sich an der gesellschaftspolitischen Diskussion. Die Eltern versuchten, Arbeit, Familienleben und Kinderladen in Einklang zu bringen. Indem sie die Elterndienste ernst nahmen, partizipierten sie am Leben ihrer Kinder. Um zwischen Kinder- und Erwachsenenwelt keinen Graben entstehen zu lassen, gingen sie gemeinsam mit den Kindern zum Einkaufen oder zeigten ihnen ihre Betriebe und Arbeitsstätten. Die Kinder bezogen daraus Anregungen für die Rollenspiele, die damals zu den beliebtesten Spielarten im Kinderladen gehörten. Somit wurde die Erwartung der Eltern

erfüllt, ihre Kinder in gemeinsam mit Gleichgesinnten aufziehen und dabei ihre Fähigkeiten zum Wohle der Gemeinschaft einbringen zu können.

Dass die Kinder ohne Zwang aufwachsen sollten und ihnen möglichst keine Grenzen gesetzt werden durften, war selbstverständliche Erwartungshaltung nahezu aller Eltern. Der Kinderladen entsprach dem voll und ganz, denn den Kindern wurden fast alle Freiheiten gewährt. Da ihr kindliches Ungestüm jedoch allzu oft in Zerstörungswut oder gegenseitige Quälereien ausartete, verabschiedeten sich die Eltern schon bald von ihren eigenen Wunschvorstellungen und begannen, wohlüberlegte Grenzen zu setzen. Sie hielten die Kinder dazu an, auf ihr Spielzeug achtzugeben und griffen auch bei Streitigkeiten ein, die aus dem Ruder zu laufen drohten. Im Großen und Ganzen sind fast alle Eltern im Rückblick damit einverstanden, wie ihre Kinder im Kinderladen erzogen und gefördert wurden. Ihre Erwartung, die Kinder sollten im Sinne des Situationsansatzes unterschiedlichste Lernerfahrungen machen dürfen, sehen sie als erfüllt an.

Abstriche gibt es jedoch bei der Förderung: Einige Eltern registrierten bei ihren Kindern mangelndes Durchhaltevermögen. Die Kinder seien nie dazu angehalten worden, eine Arbeit zu Ende zu führen; mit dem Anspruch, den Tag ohne die Hilfe der Erwachsenen zu gestalten, seien die Kinder oftmals überfordert gewesen, monieren einige Eltern. Dagegen wurde die Erwartung, Frühförderung dürfe nicht in Vorschule ausarten oder gar „karrierebezogen“ sein, voll und ganz erfüllt. Damit entsprach der Kinderladen dem allgemeinen Wunsch, die Kinder darin zu bestärken, ihr späteres Leben nicht an den Erfordernissen einer beruflichen Karriere auszurichten.

8.4 Generation Friedenstaube

8.4.1 Alltag I: Leben in der Baracke

Obwohl die Eltern der Generation „Friedenstaube“ beruflich stärker unter Druck waren als die Generationen zuvor, integrierten sie die Eltern-Kind-Initiativen – wie sich die Kinderladen nun nannten – fest in ihren Tagesplan. Fast die Hälfte der Eltern war berufstätig; Karrierebewusstsein war weit mehr en vogue als in den Vorgänger-Generationen. Trotzdem nahmen sich viele Eltern oft eine kleine Auszeit in ihrer Initiative, genossen den Charme der verwilderten Gärten und ließen den Tag langsam angehen oder ausklingen: „Im Garten, wenn ich von der Arbeit kam, hatte ich noch die Arbeit im Kopf, da war so ein Übergang, meine Tochter hat noch gespielt, ich habe mir einen Kaffee geholt. Das war eine

gute Übergangszeit von der Arbeit zum Kind. [...] Ich war da auch manchmal zwei bis drei Stunden, einfach im Garten der Initiative, weil wir hatten keinen eigenen. Und morgens saß ich mit den Erziehern noch in der Küche und habe vor der Arbeit einen Kaffee getrunken. Das war ein kleines Ritual für mich..." (U04).

Die Eltern schätzten an den Initiativen die ungezwungene Atmosphäre, die ihnen einen Ausgleich zum beruflichen Alltag bot. Dazu gehörte, dass sie oft im Garten zusammen saßen und „über die wirklich wichtigen Dinge sprachen, die in den Elternabenden manchmal gar nicht auf den Tisch kamen“ (Ä35). Manche Eltern empfanden die gemeinsamen Abende als „kleines Fest“ (I15). Es war üblich, gemeinsam in den Biergarten zu gehen oder sogar gemeinsam in Urlaub zu fahren. Auch die Kinder fühlten sich in der Gemeinschaft geborgen: „Die gute Atmosphäre hatte viel mit der Zusammensetzung der Kinder zu tun. [...] Es gab im Kindi nicht so viele Kinder mit gesicherter Herkunft. Da waren viele Alleinerziehende oder Scheidungskinder. Aber durch diese Besonderheit war es viel homogener als es in städtischen Einrichtungen so der Fall ist“ (U04). Die Eltern kamen aus den unterschiedlichsten Splittergruppen der Jugendszene; die Elterngruppe bestand aus Ökos, Friedensbewegten, intellektuellen Studenten, Emanzen und Punks: „Ich war ein Punk. Da ist man halt alleine. Man hat sich nie zu einer Gruppe dazugehörig gefühlt. Aber man hat dann doch eine Art zu denken, eine Art zu reden, eine Art von Umgang von einer zarten Direktheit. Das hat irgendwie mit den Leuten in der Initiative zusammengepasst“ (N13).

Gerade diese Verschiedenheit erwies sich als stilprägend für die Initiativen: „Ich habe Kontakte zu wundervollen Menschen mitgenommen. Die Eltern hatten alle unterschiedliche Ansätze und daraus haben sich Freundschaften entwickelt“ (L23). Dass die Eltern dennoch als geschlossene Gruppe auftraten, resultierte aus der Tatsache, dass sie sich in ihrer alternativen Gesinnung einig waren: „Dass es bei uns so homogen ist, lag auch an den Elternhäusern, wo die Kinder raus kamen. Die waren ja alle eher alternativ“ (N13). Durch die bunte Zusammensetzung von Eltern- und Kindergruppe war es für die Kinder selbstverständlich, Verschiedenheit in Herkunft und Verhalten zu akzeptieren. „Ich fand es angenehm, dass Kinder einfach so mit Verschiedenheit umgehen können, dass das gar nicht so gewertet wird, ob zum Beispiel ein Kind mit oder ohne Vater aufwuchs“ (U04).

Die Eltern erlebten die Initiative als eine Art Netzwerk: Es war selbstverständlich, gemeinsam zu grillen und gegenseitige Besuche und

Übernachtungen der Kinder wurden gefördert. Zentren waren die Gärten; in Stuttgart zusätzlich die Küche: „Die Atmosphäre in der Initiative war gut. Dort hat sich viel abgespielt und der Küchentisch war das Zentrum, wo das Leben abgeht“ (E23). Für manche Eltern hatte die Initiative beinahe familiären Charakter: „Da kam jemand um vier Uhr mit einer Flasche Sekt und wir fingen an – um vier Uhr! – den Sekt zu saufen. Die Kinder sind weiter rumgesprungen. Also es ist eigentlich eine ganz miese Sache, aber bei uns war Raum für so was. Von wegen böse, illegal oder verletzte Aufsichtspflicht. Es war oft so, dass man um zwei Uhr die Kinder holen wollte und dann bis um fünf Uhr sitzen geblieben ist“ (N13). Während die Eltern ihre Gemeinschaft pflegten, strolchten die Kinder durch die verwilderten Gärten der Initiativen: es gab Kletterbäume, ein Baumhaus, Schaukeln, einen Sandkasten und die Feuerstelle, wo die Kinder in Absprache mit den Erwachsenen Feuer machen durften.

In keiner der beiden Initiativen gab es eine feste Zeit, zu der sich alle Kinder zum Mittagsschlaf zurückziehen mussten. Die Eltern lehnten dies als unnötige Zwangsmaßnahme ab. Waren die Kinder vom Spiel erschöpft, durften sie sich in die Kuschelecken zurückziehen; waren sie müde, schiefen sie. Damit entfiel der Mittagsschlaf als rhythmisierendes Element im Tagesablauf und die einzigen Fixpunkte waren die Mahlzeiten. In Stuttgart, wo die Eltern selbst kochten, entwickelten die Kinder Rituale, die von Kindergeneration zu Kindergeneration überliefert wurden: „Es gab für das Kind ein besonderes Geschirr, dessen Mutter gekocht hatte. Das war eine gestreifte Gabel und ein goldener Teller. Natürlich aßen die Kinder auch gemeinsam, nachdem sie einen Essensspruch gesagt hatten. Nach dem Essen wurde vorgelesen. Das waren Geschichten wie ‚Der kleine Vampir‘ oder so“ (U04). Beim Kochen durften die Kinder helfen: „Bei mir haben die Kinder zum ersten Mal Tofu gekocht. [...] Ich habe immer aufwendig gekocht und das war dann so die Zeit, wo ich beim Kochen gut mit den Kindern in Kontakt gekommen bin. Die haben halt einfach mitgemacht“ (N13).

Für manche Eltern hatte das Essen jedoch nicht nur die Funktion, die Kinder zu sättigen und den Tag zu strukturieren, sondern war zugleich weltanschauliches Bekenntnis: „Es gab Eltern, für die war es wichtig, dass absolut biologisch gekocht werden sollte. Eine Mutter hat zum Beispiel makrobiotisch gekocht. Wir haben dann heimlich Zucker in den Kuchen gekippt, damit es keine stundenlangen Diskussionen gab. Allgemein gab es eine Grundübereinkunft, dass wir frisch kochen wollten, dabei aber den finanziellen Rahmen nicht überschritten“ (U04). In München vollzog sich

zu jener Zeit ein Paradigmenwechsel bei der Verköstigung: „Es gab bei uns ja immer das Mensa-Essen. Wir haben uns dann aber dafür eingesetzt, dass das Essen von einem Bio-Catering kommen sollte. Heute ist das ganz selbstverständlich. Wir waren aber die erste Gruppe, die das gemacht hat“ (C30). Auch beim Süßigkeiten-Konsum ihrer Kinder versuchten die Eltern, neue Wege zu gehen, hatten damit jedoch nur mäßigen Erfolg: „Beim Thema Süßigkeiten kam immer eine große Diskussion unter den Eltern auf. [...] Wir haben auch mal überlegt, ob wir die Kinder mit Süßigkeiten so voll stopfen sollten, bis sie es nicht mehr sehen können. Wir haben aber gemerkt: Man kann da so viel reinstopfen wie man will – es wird ihnen nicht zuviel“ (L23).

Die Eltern der Generation „Friedenstaube“ besannen sich wieder auf den Wert von Traditionen: Beispielsweise gab es in der Weihnachtszeit einen Adventskranz. Damit näherten sich die Initiativen den konventionellen Kindergärten an, die das Kindergartenjahr nach den Jahreszeiten ausrichteten und kirchliche Rituale pflegten: „Bei meinem zweiten Kind habe ich gemerkt, dass die Eltern jetzt viel mehr auf Traditionen zurückgreifen und auch Rituale wie Advent aufgenommen wurden“ (Ö03). Jenseits des wiederentdeckten Festkalenders blieb die Rhythmisierung des Jahres jedoch zweiphasig: Im Sommer spielten die Kinder durchgängig draußen; Winter hieß für sie, öfters mal in der Baracke bleiben. Ihr liebster Zeitvertreib war das Matschen mit Sand und Wasser; Feuermachen und Höhlenbauen standen ebenfalls hoch im Kurs. Meistens tobten die Kinder jedoch nur durch den Garten: „Die Kinder haben draußen im Garten mit Wasser und Sand gespielt. Das war dann ohne großes Zutun auf die Jahreszeiten bezogen. Wenn es so warm war, haben sie Wasser geholt. Wenn es nicht so warm war, sind sie durch den Wald gegangen und haben das Grundstück verwüstet, Äste abgebrochen. Die waren wie eine Horde Affen, die ein Stück Wald platt machen und dann weiter ziehen müssen, um das nächste Stück platt zu machen. Kinder brauchen ja in dem Sinn nix. Die brauchen ja nur den Raum, um ihre Ideen rauszulassen. Wenn es nicht auch geregnet hätte, hätten wir ja gar kein Spielzeug gebraucht.“ (N13).

Eine weitere Lieblingsbeschäftigung der Kinder waren Rollenspiele mit Verkleiden. Die Kinder dachten sich ihre Geschichten selbst aus, waren beispielsweise die Kinder armer Eltern oder spielten einfach nur Familie. Diese Spiele waren als Fortsetzungsgeschichten angelegt, die ohne weiteres auch einen ganzen Sommer dauern konnten. Der Inhalt dieser Rollenspiele blieb den Eltern großteils verborgen, denn um ihre

Geschichten zu erfinden, suchten sich die Kinder einen unbeobachteten Winkel im Garten oder bauten sich aus ein Versteck aus alten Matratzen. Das Heimlichtun hatte seinen Grund: Oft spielten die Kinder die Beziehungen der Eltern nach und das sollten die Erwachsenen besser nicht merken: „Ein wichtiges Thema war immer wieder, welches Mädchen in welchen Jungen verliebt war. Das war echt wild“ (Ä35).

Um den baulichen Zustand der Baracken stand es in dieser Zeit nicht zum Besten. Den allmählichen Verfall der Anwesen empfanden manche Eltern als eine Art Markenzeichen ihrer alternativen Gesinnung: „Der Garten ist so herrlich chaotisch. Wenn Omas vorbei gehen und fragen: ‚Was ist denn das für eine Müllhalde?‘, dann sind wir stolz darauf“ (L30). Andere nahmen den schlechten Zustand der Baracke zum Anlass für gemeinschaftliche Renovierungsaktionen, erinnert sich eine Stuttgarter Mutter: „Zu unserer Zeit war der Kindi noch sehr barackenhaft. Von außen unansehnlich und von innen fröhlich bunt. Geheizt wurde mit Ölöfen, was im Winter hieß, dass die Eltern spätestens am Sonntag die Öfen füllen und am Brennen halten mussten. Wir rückten auch immer mal wieder mit Farbtöpfen an, um Schränke und Wände anzumalen“ (I18). Am maroden Gesamtzustand der Baracken änderten solche Kleinrenovierungen jedoch wenig. In der Stuttgarter Initiative kam es schließlich zur Eskalation: „Irgendwann war der Fußboden völlig aufgeweicht und unter dem Fußboden der Baracke hatte sich eine Kloake gebildet“ (U04). Für die nun anstehenden Arbeiten musste die Initiative vorübergehend ausgelagert werden. Doch auch diese Erfahrung animierte die Eltern nicht, Haus und Garten besser in Schuss zu halten: „Das war ja eine Nachkriegsbaracke und komplett runtergeritten. Es wurde alles marode. Ich fand die Bausubstanz furchtbar und grausig. Ich fand auch den Garten furchtbar. Das war kein wilder Garten und es war auch kein Holzhaus. Es war ein runtergekommenes Haus und ein runtergekommener Garten“ (N13).

8.4.2 Alltag II: Polarisierende Erziehungspraxis

Die Eltern der Generation „Friedenstaube“ gaben den Erziehungsauftrag stillschweigend an die professionellen Erzieher ab. Sie erkannten die fachliche Kompetenz der Erzieher uneingeschränkt an und akzeptierten, dass diese zu den eigentlichen Bezugspersonen der Kinder avancierten: „Wir hatten schon eine tolle Erzieherin, die einen tollen Umgang mit den Kindern hatte. Sie hatte zu den Kindern ein positives Verhältnis und hat in jedem Kind erst mal das positive gesehen und daher kamen die Negativ-Schubladen nicht zustande“ (E23). Eine andere Mutter ergänzt: „Es ist ein hoch anspruchsvoller Job, im Kindergarten zu arbeiten, und ich schätze

die pädagogische Kompetenz der Erzieher; Begabung, Ausbildung und Charakter“ (A30). Das große Vertrauen, dass die Eltern zu den Erziehern hatten, machte es ihnen leicht, auch deren Kritik an ihrem Erziehungsstil zu akzeptieren: „Als es Konflikte mit meinem Sohn gab, hatten wir ein Elterngespräch. Das war unangenehm für uns, aber das Problem mit unserem Kind wurde gut gelöst“ (C30). Das Gros der Eltern hebt die Fähigkeit der Erzieher hervor, die Kinder und ihre Eigenarten zu achten: „Ich hatte das Gefühl, die Kinder wurden bestärkt, so wie sie sind. Dabei wurden sie gelenkt, aber nicht geführt, so dass sie sich individuell entwickeln konnten“ (A30).

Alle Eltern betonen, sie hätten die Erzieher durchgängig als einfühlsam, geduldig und differenziert in ihrer Wahrnehmung erlebt: „Die Erzieher haben die Kinder angenommen wie sie waren. Auch eine Kritik an ihrem Verhalten hätte die Kinder nie beschämt“ (T29). Die Sensibilität, mit der die Erzieher Ängste und Beklemmungen der Kinder ernst nahmen, zeigte sich insbesondere, nachdem in die Stuttgarter Baracke eingebrochen worden war: „Die Erzieherin hat vieles aufgegriffen oder angeregt. Ich erinnere mich, dass zweimal hintereinander in der Baracke eingebrochen wurde. Das war ein großes Thema für die Kinder. Sie hat dann große weiße Tücher geholt und die Kinder haben da was drauf gemalt, was die Räuber abschrecken sollte. Das fanden die Kinder ganz toll. Da waren Totenköpfe und so drauf. Also das hat schon erst mal geholfen“ (U04). Eine andere Mutter ergänzt: „Die Erzieherin hatte so eine Faible für die Kinder. Die Kinder waren ihre Kinder“ (Ä35).

Die Ideale der Kinderladen-Pädagogik hatten die Erzieher in weit stärkerem Maße verinnerlicht als die Eltern und sie setzten alles daran, diese in ihrer alltäglichen Praxis umzusetzen. Dazu zählt in erster Linie, dass sie das modifizierte Prinzip der Selbstregulation beachteten: „[...] haben sie den Kindern sehr viel Freiraum gelassen und nur eingegriffen, wenn sie sich zu arg gekloppt haben“ (Ä35). Auch, dass sie die Kinder beim Spielen lediglich beobachteten und möglichst wenig anleiteten, gehört dazu: „Die Erzieher saßen da und haben gewartet. Wenn ein Kind ankam, haben sie mit ihm was gespielt oder gebaut. Aber die Kinder mussten selber kommen. Wenn eine Gruppe Kinder nur aus Langeweile ankam und zum Beispiel fragte, ob sie Kassette hören dürften, bekamen sie ein klares ‚Nein‘. Wenn sie dagegen direkt fragten: ‚Dürfen wir die und die Kassette hören?‘, dann durften sie“ (N13).

Diese Art von Erziehungsarbeit, die auf den Grundlagen der Vorgänger-Generation beruhte, polarisierte insbesondere die Eltern der Stuttgarter

Initiative: „Es war oft ein Streitpunkt, dass die beiden Erzieher nur da sitzen und nichts machen oder besser gesagt, dass sie zu wenige Angebote machen. Es kam die Frage: ‚Warum fördert ihr die Kinder nicht mehr?‘ Wenn du genau hingeschaut hast, dann hat man gesehen, dass sie immer da waren, und ein Kind, das ankam, hatte sofort Priorität. Sie haben die Kinder aber nur dann unterstützt, wenn es notwendig war“ (U04). Doch die Mehrheit der Eltern stand hinter diesem Vorgehen: „Mein Sohn konnte immer machen was er wollte. [...] Erst hatte ich meine Bedenken, aber dann habe ich gesehen, dass die Kinder früher oder später von selber anfangen, auch Sachen zu machen, die sie nicht mögen. Bei meinem Sohn war das zum Beispiel das Basteln, das er anfänglich gehasst hat“ (Ö03). Das Stuttgarter Erzieher-Duo legte besonderen Wert auf die kreative Förderung der Kinder: „Die Erzieherin war eine ganz kreative Frau. Die hat immer geschaut, dass gute Malstifte und Bilderbücher da waren“ (Ä35).

Wegen der praktischen Erziehungsarbeit in den Initiativen kam es öfters zu Reibereien zwischen Eltern und Erziehern, an denen deutlich wird, dass sich die Hierarchieverhältnisse seit Gründung der Kinderläden umgedreht hatten. Der Einfluss der Eltern bei pädagogischen Fragen war begrenzt; die Leitlinien gaben nun die Erzieher vor: „Es ist zwar eine von Eltern bestimmte Initiative, aber im Prinzip sind die Kriterien festgelegt. Eigentlich haben die Eltern nicht viel zu sagen. Die Erzieher weisen einen schnell in die Schranken“ (A30). In der Münchner Gruppe hatten die Erzieher beispielsweise bestimmt, dass neue Kinder im ersten Jahr nicht in die Notgruppe gebracht werden durften, die sonst allen Eltern mit besonders frühem Arbeitsbeginn offenstand: „Das war ein ewiger Streitpunkt, ob die Eltern ihre Kinder auch in der Eingewöhnungszeit zum Anfangsdienst bringen durften...“ (C30). Auch die langen Eingewöhnungszeiten waren für viele Eltern ein Problem: „Als ich meine Tochter angemeldet hatte, dachte ich: ‚Die haben alle einen Schatten!‘ Die wollten kein Kind unter drei Jahren und eine Eingewöhnungszeit von sechs Wochen. Ich habe mir ständig Gedanken gemacht, wie ich mir die Zeit nehmen soll und wie ich die Dienste schaffen soll. Irgendwie hat es dann aber geklappt“ (U04).

Ziel der Eltern war es, ihre Kinder in einer partnerschaftlichen und von gegenseitigem Respekt getragenen Atmosphäre groß zu ziehen. Dazu gehörte, dass auf Druckmittel wie Liebesentzug oder das Einimpfen eines schlechten Gewissens verzichtet wurde. Die Eltern wollten ihre Kinder zu „lebenstauglichen Menschen erziehen, die Sinn für ihre Umwelt und die

Gemeinschaft entwickeln sollten“ (C30). Sie setzten dabei auf die Vernunft der Kinder und die Methode, ihnen immer wieder die Konsequenz ihres Handelns vor Augen zu führen: „Wenn die Kinder beim Spielen nur noch den Garten verwüstet haben, bin ich hergegangen und habe gesagt: ‚Jetzt habt ihr schon fünf Äste abgebrochen, schaut doch mal, wie der Baum aussieht.‘ Das hat funktioniert – ganz ohne moralischen Überbau, wie böse das denn sei...“ (N13).

Einige der Stuttgarter Eltern kritisierten, dem Alltag in der Initiative fehle es an frischem Wind. Ihre Kritik machten sie an der Tatsache fest, dass in der Stuttgarter Initiative über Jahrzehnte das gleiche Erzieherpaar arbeitete. Andere Eltern empfanden jedoch gerade die dadurch gewährleistete Kontinuität als Vorteil: „Die langwierige Arbeit in der gleichen Einrichtung hatte was Stabilisierendes – auch durch die Erzieher, die immer dieselben waren. Davon profitierten die Kinder“ (E23). Auch die Kinder störte es nicht im Geringsten, dass sie immer mit denselben Erziehern zu tun hatten. Das ergibt sich aus der Tatsache, dass ehemalige Zöglinge der beiden auch als Erwachsene dem „Kindi“ einen Besuch abstatteten – aus Verbundenheit zu ihren ehemaligen Erziehern, wie sich eine Mutter erinnert: „Das war sowas wie Heimat für meine Tochter“ (E23).

8.4.3 Politik: Vorbereitung auf kommende Krisen

Die Eltern der Generation „Friedenstaube“ fanden sich in den Initiativen zu einer Parallelgesellschaft zusammen, die sich aus Alternativen, Linken, Punks und auch ganz unpolitischen Eltern zusammensetzte: „Wir waren ja eine Szene. Wir haben uns gegenseitig angeschaut und wussten, wir waren alle alternativ. Alles was legal oder bürgerlich war, wollten wir nicht“ (Ö03). Von der gesellschaftspolitischen Energie, die die Eltern an den Tag legten, floss viel in Bürgerinitiativen, in denen sie sich zusätzlich zur Eltern-Kind-Initiative engagierten: „Mich haben familienpolitische Themen interessiert. Ich war ehrenamtlich im Mütterzentrum und habe geholfen, es zu vergrößern. Das war viel Arbeit...“ (E23). Doch auch Eltern, die sich keiner Szene oder politischen Gruppierung zugehörig fühlten, fanden in der Initiative eine Heimat: „Ich bin kein politischer Mensch. Aber das Konzept fand ich für meinen Lebensstil gut und stimmig“ (Ä35).

Obwohl die alternativen Splittergruppen, die damals in den Initiativen aufeinander trafen, kaum heterogener hätten sein können, waren sie sich in ihren politischen Zielen weitgehend einig: Frieden und Umweltschutz. „In der Grundlinie waren wir uns einig: Wir wollten den Krieg nicht. Darin gab es wohl eine relativ große politische Übereinstimmung“ (U04). Für diese beiden Ziele gingen sie sogar mit ihren Kindern auf die Straße:

„Nach Tschernobyl, als das alles verharmlost werden sollte, sind wir mit den Kinder auf eine Demo gegangen. Nach und nach ist ja erst raus gekommen, dass der Sand auf den Spielplätzen verstrahlt ist. Ausgangspunkt war, dass wir nicht mehr in einer heilen Welt leben. Aus dem Grund haben wir die Kinder ein Stück weit instrumentalisiert...“ (Ö03). Ein anderer Vater ergänzt: „Ich habe meinen Sohn mit auf Demos genommen, bei denen es um Abrüstung ging. Das konnte man in Zusammenhang mit den Kindern bringen, für die zukünftige friedliche Welt. Der Kalte Krieg, die atomare Bedrohung und so. Deutschland als Front der atomaren Aufrüstung“ (C30).

Trotz gemeinsamer Ziele war gemeinsames politisches Engagement weit weniger selbstverständlich als in den beiden Vorgänger-Generationen: „Wir waren alle Linke, aber unser politisches Engagement war rum. Es war ja alles erfolglos. Für mich war die Initiative noch so ein Stück Parallelgesellschaft. Nicht mehr und nicht weniger“ (N13). An gemeinsame Aktionen der Elterngruppe kann sich fast keiner der Befragten erinnern: „Wir waren zum Beispiel fast alle Nato-Gegner. Aber es gab keine großen Aktionen, dass der ganze Kindi zum Beispiel mal nach Berlin fährt oder so“ (C30). Stattdessen versuchten die Eltern, politisch vor der eigenen Tür zu kehren und ihre Kinder für weltpolitische Zusammenhänge zu sensibilisieren: „Ich war absolut gegen den Krieg, und versuchte Antikriegserziehung zu machen. Wenn Nachrichten kamen, habe ich meinen Kindern über den Krieg erzählt. Das war in vielen anderen Familien auch so üblich“ (C30). Konsumverweigerung war allgemeiner Konsens, denn in den Augen der Eltern war Konsum eine Spielart gesellschaftlicher Unterordnung: „Ich lass meinen Kindern viel Raum, so zu sein, wie sie sind. Deshalb hat meine Tochter keinen Gameboy und kennt kein TV. Das mache ich so, weil ich finde, dass Kinder die Welt richtig erleben sollen“ (T29).

Manche Eltern versuchten, ihre Kinder für kommende Krisen zu rüsten: „Meine Oma hat zwei Inflationen hinter sich. Sie hat erlebt, dass alles kaputt gehen kann. Sie hat zwei Kriege und die französische Besatzungszeit mitbekommen. Sie hat überlebt. Ich bin der Überzeugung, dass uns das alles wieder bevorsteht. Vielleicht weniger schlimm als ein Weltkrieg. Aber ich denke, das unterscheidet mich auch von den Leuten, die zehn Jahre älter sind als ich. Die haben Angst vor der Zerstörung, vor dem Systemwechsel. Oder noch schlimmer: dass es vielleicht gar kein System mehr gibt. Die Leute meiner Generation haben instinktiv alle keine Angst davor, dass was kaputt geht. In den 80er Jahren war eh alles

kaputt. Ich will meine Kinder darauf vorbereiten, dass alles kaputt gehen kann und dass man immer wieder von vorne anfangen muss...“ (N13).

Einig waren sich die Eltern in ihrem Wunsch, den Kindern ein demokratisches Grundverständnis einzuimpfen. In der Münchner Initiative resultierte daraus das Kinderplenum, in dem die Kinder ihre Anliegen diskutieren konnten: „Das Kinderplenum entstand nicht zuletzt deshalb, weil die Eltern ihren Kindern eine Methode an die Hand geben wollten, mit der sie die hohe Erwartung erfüllen konnten, ein demokratisches Grundverständnis zu erlangen“ (C30). Ansonsten hatte sich das Thema Politik und Erziehung, das in den Eltern-Generationen zuvor noch essentiell gewesen war, weitgehend erledigt. Dem Gros der Eltern fehlte auch die Energie für öffentlichkeitswirksame Aktionen. Sie wiegten sich in der Sicherheit, die Initiativen seien in der deutschen Vorschullandschaft etabliert: „Die Stadt hat gemerkt, dass es billiger und günstiger ist, Initiativen zu unterstützen als städtischen Kindergärten neu zu bauen. Wir waren uns bewusst, dass die Initiativen gesellschaftspolitisch wichtige Anstöße gegeben und dazu beigetragen hatten, dass man in anderen Institutionen auch mehr auf Elternmitarbeit geachtet hat“ (C30).

8.4.4 Pädagogik I: Antiautoritär war gestern

Das Bewusstsein für die antiautoritäre Vergangenheit der Eltern-Kind-Initiativen war in der Generation „Friedenstaube“ weitgehend geschwunden: „Bei der Anmeldung hat mir ein Vater was von Antiautoritärer Erziehung in der Initiative erzählt. Ich fand das lustig und dachte, der will mich abschrecken“ (I15) erinnert sich Kerstin Dom. Die Anekdote illustriert den Umbruch, der sich vollzogen hatte: Die Initiativen hatten sich von antiautoritären Kinderläden zu etablierten Institutionen entwickelt, ihr antiautoritärer Ursprung wurde allenfalls noch als exotischer Farbtupfer wahrgenommen: „Als ich dann die Wurzeln der Initiative kannte, fand ich das lustig. Der Charme der ganzen Baracke war verwegen und freizügig“ (I15).

Zwar haben fast alle befragten Eltern bei dem Begriff „Antiautoritäre Erziehung“ negative Assoziationen; doch scheint sich niemand mit deren theoretischen Grundlagen auseinandergesetzt zu haben. Die zumeist von den Erziehern angestoßenen Diskussionen über antiautoritäre Elemente im Erziehungsalltag entbehrten deshalb jeglicher Substanz. Im Kern ging es dabei eigentlich immer um die Unsicherheit der Eltern, wie den Kindern angemessene Grenzen zu setzen seien: „Ich bin eher der, der immer diskutiert und überzeugt hat. Ich habe Probleme, Grenzen zu setzen. Da hoffe ich immer noch auf die Vernunft. Ich bin aber nicht antiautoritär.“

Die besseren Eltern

Grenzen sind sehr wohl nötig“ (C30). Anders als in den Generationen zuvor, wurde dagegen nicht mehr diskutiert, ob man Grenzen überhaupt setzen dürfe. Die Eltern kamen sogar zu dem Schluss, dass letztlich die Kinder selbst es wären, die dies einforderten: „Ich glaube, Kinder wollen Regeln“ (E15).

Nach und nach kristallisierte sich eine Erziehungshaltung heraus, die sich zwar auf die Traditionen der Kinderladen-Pädagogik bezog, diese jedoch zugleich in Frage stellte: „Wir wollten keine Antiautoritäre Erziehung sondern klar strukturierte Regeln. Bei uns in der Initiative gab es Freiräume für die Kinder mit klaren Eckpfosten wie Kommen und Gehen, Verhalten beim Essen sowie der Umgang mit anderen Kindern. Wir verstanden Freiheit auch so, dass Kinder nie mit Basteln ruhig gehalten werden sollten. Was auch besonders war: Wenn ein Kind raus wollte, dann durfte es das – auch wenn es regnete“ (R26). Gemeinsam mit den Erziehern suchten die Eltern das rechte Maß zwischen Freiheit und Grenzen und modifizierten auf diese Weise die Kinderladen-Pädagogik zu einer freiheitlich-partnerschaftlichen Erziehung mit klaren Strukturen und Regeln. Den Paradigmenwechsel, der sich in den Initiativen vollzogen hatte, erläutert eine Mutter anhand des Prinzips der Selbstregulation: „Die Kinder lernen spielerisch, wie sie sich wehren können, wenn ein Spiel eskaliert: Sie dürfen laut ‚Spielstopp‘ rufen. Das andere Kind muss dann sofort aufhören zu kitzeln oder zu hauen. [...] Wenn sich ein Streit länger hinzieht und für beide eine Pattsituation entsteht, wird die Gruppe einbezogen. Aber erstmal müssen die zwei schauen, wie sie selber klar kommen. Das ist in meinen Augen eine Weiterentwicklung der Antiautoritären Erziehung. Die Kinder werden mit ihrem Streit nicht alleine gelassen, sondern bekommen Hilfe, indem eine Bezugsperson Mediation macht“ (T29).

Die ersten Regeln, auf die sich die Eltern einigten, waren Tischmanieren: „Es gab, als wir in den Kindi kamen, bereits Essensregeln: Die Kinder sollten wenigstens mal probieren und nicht gleich weglaufen. Auch das Gemansche am Tisch wurde nicht gern gesehen. Die Kinder sollten anständig essen oder aufstehen und gehen“ (Ö03). Es galt das Prinzip, dass die Kinder sich ihre Regeln möglichst selbst geben sollten – ganz im Sinne der partnerschaftlichen Erziehung: „Selbst mit den Kleinen werden die Regeln bei Tisch besprochen: Wer darf reden, rülpsen, weggehen und so fort. Das wird alles mit den Kindern besprochen und deshalb halten sie sich auch daran. Das heißt, eigentlich geben sich die Kinder die Regeln selber – von den Erziehern werden sie nur unterstützt“ (L30).

Alle Regeln, die die Eltern aufstellten, wurden ausführlich begründet. Denn die Eltern nahmen die Gebote der partnerschaftlichen Erziehung ernst und wollten den Kindern die Möglichkeit geben, Erziehungsmaßnahmen nachzuvollziehen: „Wenn eine Erzieherin was macht, muss sie es begründen können. Auch wenn ein Kind nachfragt, warum was so gemacht wird. Genauso ist es mit der Ordnung und den Regeln“ (L30). Eltern und Erzieher waren sich darin einig, dass die aufgestellten Regeln den Kindern plausibel sein mussten; die Kinder sollten weder Willkür noch Übergriffigkeit erfahren: „Wir hatten eine Praktikantin, die es nicht gewohnt war, dass Kinder bei uns selber mit Scheren umgehen dürfen. Deshalb hat sie einem dreijährigen Mädchen, das ganz stolz war, eine Schwere ergattert zu haben, diese einfach aus der Hand genommen. Das Mädchen hat natürlich geweint und wusste nicht, wie ihm geschah. In der Kaffeepause kam die Leiterin der Initiative auf die Praktikantin zu und nahm ihr, ohne was zu erklären oder zu sagen, einfach die Kaffeetasse aus der Hand. Das hat gesessen...“ (T29).

Mit dem Anspruch, Erziehung sei Politik, hatten die Initiativen auch das Dogma aufgegeben, die Kinder müssten mit der gesellschaftlichen Realität konfrontiert werden, und sich damit der Kinderwelt konventioneller Einrichtungen angenähert: „Ich hatte immer das Gefühl, dass der Schonraum der Initiative nicht mit der allgemeinen gesellschaftlichen Situation übereinstimmt“ (I18), moniert eine Mutter. In ihrer Wahrnehmung war die Initiative eine Insel, die den Kindern die große Freiheit ermöglichte. Dass der Geist, der in den Initiativen herrschte, von innerer und äußerer Freiheit geprägt war, darin sind sich alle Befragten einig. Ein Geist, der auch Doktorspiele erlaubte: „Kinder durften zum Doktorspielen auch ins Gebüsch gehen. Sie sollten auch sexuelle Freiheit erleben“ (E23). Der Wunsch, die Kinder mit maximaler Freiheit aufzuziehen, war in der Generation „Friedenstaube“ so groß, dass sie von ihren Kindern sogar zu erwarten schienen, dass diese sich gegen die Regeln ihrer Eltern auflehnten. Daran erinnert sich zumindest die Erzieherin Katharina Schweigler: „Eltern waren schon beinahe stolz, wenn ihr vierjähriger Sohn aus dem Kindergarten abgehauen ist, um selber im Lädchen einkaufen zu gehen.... Ich glaube, die Eltern haben sowas von ihren Kindern fast erwartet“ (Interview vom 21. Juni 2005).

8.4.5 Pädagogik II: Sozialverhalten und Förderung

Wurden Kinder aus den Eltern-Kind-Initiativen eingeschult, fielen sie durch ihre soziale Kompetenz auf: „Der wichtigste Grundwert ist die soziale Komponente; dass die Kinder lernen, vernünftig miteinander umzugehen.

Das ist eine Spezialität der Initiative. Es heißt auch immer in der Schule, dass die Lehrer die Kinder aus der Münchner Initiative erkennen, weil die sozial sehr kompetent sind“ (L30). In den Initiativen, wo die Erzieher das respektvolle Miteinander immer wieder übten, hatten sie gelernt, sich in eine Gruppe einzufügen. In München bestand das Kinderplenum als wichtigstes Korrektiv für kindliches Fehlverhalten: „Das Kinderplenum ist unsere beste Erfahrung im Kindergarten. Das finde ich eine ganz tolle Einrichtung. Dort werden die Kinder von kleinauf daran gewöhnt, dass sie was sagen dürfen und sollen. Es wird zum Beispiel diskutiert, wenn ein Kind die Beißphase hat und wie die anderen Kinder damit umgehen können“ (A30).

Rituale, die die Kinder selbst entwickelten und an die nachfolgenden Kindergenerationen weitergaben, zeigen, wie sie sich in der Gruppe organisierten. Zum Verteilen von Süßigkeiten gab es beispielsweise strenge Regeln: „Die Süßigkeiten-Tradition hat sich über Jahre gehalten. Hatte ein Kind Süßigkeiten dabei, wurden die immer vom ältesten Kind einkassiert, das sich damit auf ein Holzgerüst gesetzt hat. Das Kind hatte sozusagen Autorität, weil es schon älter war. Die anderen stellten sich in eine Schlange und dann wurden die Süßigkeiten verteilt“ (U04). Derartige Rituale waren umso wichtiger als die Kinder sich den Tag selbst organisieren mussten. Denn es gab kaum feste Programmpunkte, die den Tagesverlauf strukturierten: „Es gab nichts Regelmäßiges – sie mussten sich selbst strukturieren“ (N13).

Zur positiven Gruppendynamik unter den Kindern trug auch bei, dass die Erzieher Schubladendenken vermieden: „Das heißt, Kinder hörten keine Sätze wie: ‚Du bist immer der Böse‘ oder ‚Du bist ein Schlamper‘. Die Kinder wurden in ihrer Persönlichkeit geachtet und die Erzieherin hat immer auf eine respektvolle Weise mit ihnen gesprochen. Das hat in meinen Augen auf die anderen Kinder abgefärbt“ (E23). Streitereien und Raufereien unter den Kindern wurden zwar gebilligt, doch legten Eltern und Erzieher Wert darauf, dass sich die Kontrahenten danach aussprachen: „Mein Sohn war immer das zornigste und aufbrausendste Kind im Kindi. Dort ist er mit einem Kind öfters aneinander geraten, das eigentlich sein Freund war. Die sind aufeinander losgegangen und haben sich dann wieder vertragen. Das war später mit anderen Freunden auch so – das ist ihm geblieben“ (E15). Dass Auseinandersetzungen mit einem Gespräch unter vier Augen oder in der Gruppe beigelegt wurden, förderte den Zusammenhalt und die Kontaktfähigkeit der Kinder.

Allerdings setzten die Eltern soziale Kompetenz oft mit Softskills gleich und hatten bei diesem Begriff aus der Arbeitswelt das persönliche wie berufliche Fortkommen ihrer Kinder im Sinn: „Die Kinder haben in der Initiative gelernt, sich durchzusetzen. Im Kinderplenum mussten sie ja oft vor einer Gruppe sprechen. Das kann man nicht früh genug lernen“ (C30). Wichtiger sei ihm jedoch gewesen, dass sein Kind zu einem Menschen geworden sei, der andere lieben könne (C30). Ein anderer Vater erlebte, dass sich sein Kind zu einem selbstständig denkenden und handelnden Menschen entwickelte (N13). Und eine Mutter beobachtete, dass aus schüchternen plötzlich selbstbewusste Kinder wurden: „Was mich begeistert hat, war, wenn die Kleinen kamen und dann im Laufe der Zeit zu den Machern wurden. Wie ein Schichtwechsel: Wenn die Neuen kamen wurden aus den Kleinen die Großen“ (Ä35).

Viele Eltern vertraten die Überzeugung, Kinder sollten sich bei Konflikten auch mit Erwachsenen messen dürfen. Sie sollten lernen, sich nicht alles gefallen zu lassen und sich zu wehren: „Ich denke, das tut Kindern auch ganz gut, wenn sie mit Erwachsenen Krach kriegen. Denn an dem Krach können sie auch üben, wie sie sich bei anderen Leuten durchsetzen können“ (N13). Dieser Grundsatz in Verbindung mit der Bereitschaft der Eltern, mit ihren Kindern Regeln zu diskutieren, hatte jedoch seine Schattenseiten: Mitunter legten die Kinder ein „dickköpfiges Verhalten“ (Ä35) an den Tag, das sich nur schwer im Sinne der Eltern auslenken ließ. Eine Mutter resümiert: „Das Selbstbewusstsein der Kinder macht Erziehung schwer. Man kann Kinder, die man zu Selbstbewusstsein erzogen hat, nicht mehr einfach übergehen. Manchmal komme ich so an meine Grenzen...“ (T29). Wie weit das gehen konnte, illustriert das Erlebnis einer anderen Mutter: „Mir hat ein Mädchen in der Initiative mal eine gescheuert und ich habe zurück gehauen. Nicht ins Gesicht, aber immerhin. Ich dachte mir, nein, das kann es nicht sein, dass Kinder tun und lassen können, was sie wollen“ (L23).

Um die Kreativität der Kinder zu fördern, lehnten die Eltern vorgefertigtes Spielzeug weitgehend ab. Freispiel und entdeckendes Lernen waren auch in der Generation „Friedenstaube“ pädagogisches Credo. Förderung wurde auch als Kunst des Weglassens verstanden: „Was mir gefallen hat, war, dass das Basteln nicht so nach Vorlage war. Nicht alles aus einem Büchlein raus. Sondern freies Basteln und jeder macht, was er mag, und das wurde gelobt. In der Grundschule hatte mein Sohn dann keinen Spaß mehr daran, weil alles so perfekt sein sollte“ (E15). Statt Bastelvorlagen bekamen die Kinder eine Anleitung, wie mit Material und Farbe

umzugehen war: „Wenn sie was malen wollten, musste man ihnen Farben geben und ihnen sagen, dass man den Pinsel reintaucht beziehungsweise wie man ihn reintaucht. Wir gaben begleitende Hilfestellung und ließen sie dann machen“ (N13). Ab und an ergriffen Eltern die Initiative und boten Aktionen an oder machten mit den Kindern Ausflüge. Dabei griffen sie auf ihren eigenen Erfahrungsschatz zurück: Eine Mutter ging beispielsweise mit den Kindern Bärlauch pflücken. Andere Eltern nutzten ihre beruflichen Verbindungen, um ihnen etwas Neues zu zeigen: „Es gab zu der Zeit gerade Eltern, die am Theater gearbeitet haben. Die haben dann so Besuche organisiert. Oder ein Künstlerpärchen, die haben dann Ausflüge mit den Kindern in die Staatsgalerie gemacht. Es muss halt immer einer da sein, der sich kümmert und das in die Hand nimmt“ (E15).

Die Erzieher verfolgten den Grundsatz, die Kinder zu nichts zu zwingen – auch nicht, wenn es um die frühkindliche Förderung ging. An diesem Prinzip schieden sich jedoch die Geister. Ein Teil der Eltern – überwiegend aus der Münchner Initiative – vertrat die Auffassung, die Kinder sollten auf die Schule vorbereitet werden: „Vorschule war mir wichtig. Die Kinder sollten wissen, dass es Buchstaben und Zahlen gibt“ (A30). Viele Eltern verlangten spezielle Förderangebote: „Ich finde, Vorschul-Übungen sind nicht schlecht. Das ist eine Variante, die Fähigkeiten, die in Kindern da sind, zu fördern. Es ist ja bekannt, dass das möglich ist. Wenn das in der richtigen Form gemacht wird und zwar ohne Zwang, dann ist das für den sanften Übergang in die Schule gut“ (C30). Einer Mutter kamen handfeste Zweifel am Konzept der Initiativen als ihr Kind eingeschult wurde: „Ich dachte damals, es sei gut und schön, den Kindern Freiräume zu lassen. Aber als die große Umstellung in der Schule kam, dämmerte mir, dass etwas mehr Führung und Struktur im Kindergarten einige Tränen erspart hätte. Meine Tochter konnte nicht verstehen, weshalb sie nun nicht mehr einfach barfuß laufen oder aufstehen und auf den Hof gehen durfte“ (E23).

8.4.6 Elternmitarbeit: Stress, Frondienst, Überforderung

Die Generation „Friedenstaube“ sah die Elterndienste zunehmend ambivalent: Zwar gab es nach wie vor Eltern, die den Nutzen der Elternmitarbeit unumschränkt sahen: „Ich habe die Dienste immer ganz gerne gemacht. Putzen tue ich jetzt auch nicht so gern, aber es hat eben von Anfang an dazu gehört. Das war halt klar, dass man es macht“ (E15). Die Zahl der Kritiker stieg jedoch: „Elterndienst ist ein Frondienst, den man nicht gerne erbringt“ (A30), sagt eine Mutter. Peu à peu erwirkten die Eltern, dass die Elternmitarbeit reduziert wurde. Das war in München, wo

man auf elterliche Koch- und Hütedienste weitgehend verzichtete, leichter als in Stuttgart, wo die Eltern zusätzlich zum Putzen das Mittagessen kochten und die Kinder hüteten. In der Stuttgarter Initiative waren die Eltern aufeinander angewiesen; Zuverlässigkeit war deshalb ungeschriebenes Gesetz: „Die Dienste haben es mit sich gebracht, dass man sich sehr gut kennen lernte; Kinder und Eltern. Diese Verbindlichkeit hat mir sehr viel gebracht“ (U04), erinnert sich eine Mutter an den familiären Charakter der Gemeinschaft.

Die Münchner Eltern, die nur ausnahmsweise zum Kinderhüten eingespannt wurden, hatten durchaus den Willen, sich stärker zu engagieren. Um berufstätige Eltern zu entlasten, organisierten sie sogar einen privaten Hütedienst. Grund war, dass neue Kinder im ersten Jahr nur vormittags in der Initiative sein durften. Diese Regelung sollte der besseren Eingewöhnung dienen, war für berufstätige Eltern jedoch kaum tragbar. „Dieser privat organisierte Dienst hat gut funktioniert, wurde aber von den Erzieherinnen sehr angefeindet. Sie waren der Meinung, dass Eltern keine Kinder beaufsichtigen sollten. Deshalb wurde das Projekt abgebrochen...“ (C30). In Stuttgart war es dagegen selbstverständlich, dass die Eltern nachmittags die Kinder hüteten. Allerdings hatten sie ein überwiegend pragmatisches Verhältnis zum Hütedienst: „Wir waren eher anwesend. Wir haben auf die Kinder reagiert. Mitbekommen, was so in den einzelnen Räumen passierte, haben wir kaum. Wir saßen in der Küche und waren anwesend. Ab und zu kamen Kinder mit Problemchen, dass eins zum Beispiel in die Hose gepinkelt hat. Es war mehr ein Betreuen und Versorgen“ (E23).

Nur die wenigsten Eltern erinnern sich daran, den Kindern Programm-Angebote wie Singen oder Basteln gemacht zu haben: „Wir haben kaum Projekt-Angebote gemacht, weil die Zeit viel zu kurz war“ (E23). Eine andere Mutter ergänzt: „Hütedienst hieß eigentlich, anwesend sein, Anregungen geben, wenn jemandem langweilig war, mal was vorlesen“ (E15). Lediglich eine Mutter erinnert sich an Angebote für die Kinder: „Ich kam oft verkleidet in den Kindi und eine Französin hat versucht, die französische Kultur zu vermitteln. Es gab schon auch Eltern, die mehr hätten einbringen können“ (U04). Einige Stuttgarter Eltern kritisierten, sie müssten die Kinder zulange allein hüten. Daraufhin teilten die Erzieher die Dienste so ein, dass die Eltern nur noch maximal eine Stunde allein hüten mussten. Eine Mutter beklagt, die Erzieher hätten sie beim Hüten im Stich gelassen: „Ich habe mich bei den Elterndiensten oft überfordert gefühlt und hätte gerne mehr Unterstützung von den Erziehern gehabt“ (E15).

Im großen und ganzen waren die Eltern froh, wenn der Hütedienst einigermaßen reibungslos verlief: „Ein Tag im Kinderladen war sehr stressig und da hatte man keine Zeit, auf einzelne Kinder einzugehen. Mir ging es so. Ich war froh, wenn ich den Tag einigermaßen überstanden hatte. Allein der Geräuschpegel in der kleinen Hütte. Ich hatte das Gefühl, allen Eltern ginge es so“ (Ö03). Nur selten brachten die Eltern Kraft und Nerven auf, sich mit den Streitigkeiten der Kinder pädagogisch auseinanderzusetzen. Sie wählten einen einfacheren Weg: „Ich habe halt aufgepasst, dass nichts passiert. Wenn irgendwo Streit war, habe ich geschaut, dass der nicht eskaliert und habe reingefunkt“ (I15). Oft hatten die Eltern Probleme, einen klaren Standpunkt zu beziehen: „Ich sehe das heute so, dass ich manchmal zu wenig Grenzen gesetzt habe, wenn ich die Kinder gehütet habe. Sie konnten mich leicht rum bekommen. Oft war ich mir nicht sicher, ob es nein ist oder nicht. Und dann haben sie mich umgestimmt“ (Ä35).

Dass die Stuttgarter Eltern sechs Mal monatlich zum Eltern-Dienst anzutreten hatten, war für Berufstätige und Alleinerziehende eine Belastung. Immer wieder kam es zu Diskussionen: „Zu meiner Zeit waren viele Alleinerziehende da. Irgendwann kam die Diskussion auf, dass sie die Dienste schlechter erfüllen. Daraufhin haben wir eine Aufstellung gemacht, mit der wir belegen konnten, dass die alleinerziehenden Mütter viel mehr Dienste machten als die verheirateten“ (E15). Viele Alleinerziehende hatten das latente Gefühl, für ihre Kinder zuwenig dazusein, und nahmen deshalb die Elternmitarbeit sehr ernst: „Ich denke, die Elternmitarbeit war gut für mein Kind. Ich konnte ihm beweisen, dass ich mich engagiere. Aber das ist wohl so ein Gedanke, den man als Alleinerziehende und Berufstätige hat. Dieses schlechte Gewissen“ (R26). Die befragten Eltern stimmen weitgehend darin überein, dass Frauen sich stärker bei der Elternmitarbeit engagierten als Männer – obwohl alle befragten Frauen berufstätig oder in Ausbildung waren: „Ab und an sieht man Männer schon mal putzen. Aber im Allgemeinen machen das die Frauen. Das wird auch nicht weiter diskutiert, weil das Privatsache der Familien ist“ (A30).

In der Münchner Initiative reduzierte sich die Elternmitarbeit auf zwölf Arbeitsstunden pro Jahr plus Frühstücksdienst. Eine Regelung, mit der die Eltern gut leben konnten – auch wenn Skepsis herrschte, ob sich wirklich alle an diese Vereinbarung hielten (T29). Unbeliebtester Elterndienst war sowohl in München als auch in Stuttgart das Putzen. Einige Mütter berichten, regelrecht Angst davor gehabt zu haben: „Das Putzen fand ich

ätzend. Ganz allein auf dem abgelegenen Gelände – da hatte ich immer etwas Schiss, dass doch mal ein Spanner kommt. Ein paar Mal haben ja auch Penner in der Baracke übernachtet...“ (Ä35). Nur noch wenige Eltern anerkannten den Sinn des Putzens; die meisten hielten es für eine unzumutbare Schinderei: „Das schlimmste war für mich das Putzen. Das war Sklavenarbeit. Ich hatte zuhause ein Kind und musste auch noch regelmäßig die fremde Baracke putzen“ (I15). In München trafen die Eltern mit dieser Auffassung jedoch auf den entschiedenen Widerstand der Erzieher. Immer wieder kam es zum Streit: „Eine Gruppe hat dann die Initiative ergriffen und gesagt: ‚Wir putzen die Klos nicht mehr. Wir müssen nicht zeigen, dass wir uns engagieren, indem wir die Klos putzen. Das soll eine Firma machen‘“ (C30). Erzieher und Vorstand waren dagegen, doch die Eltern setzten sich durch, beauftragten eine Firma und zahlten stillschweigend den höheren Mitgliedsbeitrag. „Viele haben gesagt: ‚Ohne Putzen sind wir keine Initiative mehr.‘ Das Gegenargument war immer, dass man ohne Putzen mehr Zeit habe, um wichtigere Dinge im Kindergarten zu tun. Bessere Sachen. Ich habe da keine Veränderung bemerkt; ich fand den Streit kurios“ (C30).

In Stuttgart verlief die Diskussion um die Putzdienste nahezu parallel: „Das Putzen war auch bei meinem letzten Kind in der Initiative ein Uding. Aber wir hatten damals keine Chance, ihn abzuschaffen. Ein Jahr nachdem wir aus dem Kindi weg waren, wurde er abgeschafft. Und ich finde das absolut in Ordnung“ (I15). Auch das Kochen der Mittagsmahlzeiten empfanden einige Eltern als belastend, doch gab es keine Bestrebungen, die Kochdienste abzuschaffen, da in den Augen der Eltern die Vorteile überwogen: „Ich habe immer Sachen ausprobiert. Ich konnte sagen: ‚So, jetzt kochen wir Tofu und jetzt kochen wir Saitan. Und heute machen wir Raclette.‘ Ich wollte den Kinder was Neues zeigen. Und ich wusste, dass sie was Gescheites zum Essen bekamen“ (N13).

An gemeinsame Aktionen zur Renovierung der Baracken erinnern sich dagegen alle Eltern gern – sowohl in Stuttgart als auch in München: „Ich gehe immer als erstes in den hintersten Raum, wenn ich die Initiative besuche. Da habe ich mit einem Vater einen Teppich ausgelegt und der liegt da heute noch. Wir haben am Wochenende auch viel gearbeitet und die Räume hergerichtet“ (C30), erinnert sich ein Vater. Aktionen wie diese intensivierten das Zusammengehörigkeitsgefühl der Eltern und die Bindung an die Initiative. Da zur Elterngruppe auch Handwerker oder zumindest handwerklich geschickte Personen gehörten, waren auch ausgefallene Arbeiten kein Problem: „Die Eltern haben mal ein Kletterhaus

gebaut“ (Ä35), erinnert sich eine Mutter. Eine andere ergänzt: „Und die Kinder waren dann sehr stolz auf ihre Eltern, die das für sie gemacht hatten“ (U04).

8.4.7 Gruppendynamik I: Entlastendes Netzwerk

Für die Eltern der Generation „Friedenstaube“ war die Initiative mehr als eine praktische Einrichtung zum Kinder-Abgeben: „Wenn ich an die Initiative denke, dann habe ich das Idyll im Garten vor Augen. Dieses lebendige Gewusel, wenn man ankommt. Ich habe mich immer gefreut, da hinzugehen. Wir sind öfter auch länger geblieben. Es war ein wenig wie eine Insel“ (C30). Für das Gros der Eltern war die Initiative ein wichtiger Teil ihres Lebens: „Die Initiative war vielmehr ein Teil von deinem Leben. Für meine persönliche Entwicklung war die Zeit nicht so wichtig. Vielmehr hat die Initiative in mein Leben gepasst“ (N13). Keiner der Befragten geht jedoch so weit, die Initiative als „Großfamilie“ zu bezeichnen. Wichtiger war ihnen die Funktion als soziales Netzwerk, das ihnen und ihren Kindern Geborgenheit gab: „Man konnte ganz beruhigt in die Arbeit gehen, weil man wusste, dass sich das Kind wohl fühlt“ (I15).

Viele der Eltern arbeiteten freiberuflich oder hatten einen künstlerischen Beruf. Sie pflegten einen alternativen Lebensstil, der sich bewusst jenseits jeglicher Bürgerlichkeit hielt, und schätzten den lockeren Umgangston, der in der Initiative herrschte. „In der Initiative waren viele ehemalige Punks. Die Kinder der Punks haben auch deren Werte verinnerlicht. Ein Beispiel: Auf Straßenfesten zogen sich die Punk-Kinder aus und hüpfen in den Brunnen. Kinder der Normalos hatten diese Wildheit nicht“ (T29). In der Initiative trafen Eltern aufeinander, die den unterschiedlichsten Splittergruppen der damaligen Alternativ-Szene angehörten. Das förderte einen regen Austausch unter Kindern wie Erwachsenen, den die Eltern als bereichernd erlebten: „Ich fand gut, dass mittags immer ein Elternteil da war. Auch dass die Kinder andere Eltern kennenlernen, der eine schreit mal sein Kind an, der andere macht das so und so. Da relativiert sich so manches. Ich fand es spannend, so die anderen Kinder kennenzulernen und zu sehen, wie das eigene Kind im Umgang mit den anderen ist“ (E15).

Für die meisten Eltern bedeutete die Initiative eine große Entlastung. Insbesondere Alleinerziehende profitierten: „Ich war in der Zeit alleinerziehend. Im Kindi hatte ich das Gefühl, dass ich damit nicht alleine war. Das war ein Gefühl der Normalität für mich und für das Kind: [...] In der Rolle als Alleinerziehende wäre ich in einem normalen Kindi nicht klar gekommen“ (Ä35). Und sie fährt fort: „Die Entlastung durch die langen Öffnungszeiten war schon gut. Ich war damals dabei, mir meine

Selbstständigkeit aufzubauen. Meine Klienten konnten auch nicht immer nur vormittags. Da konnte ich zu einer Mutter sagen: „Nimmst du meine Tochter mit und ich hole sie nachher ab?“ Für Frauen, die ihren Beruf der Kinder wegen aufgegeben hatten, wurde die Initiative zum Sprungbrett für die Rückkehr ins Berufsleben: „Mein Muttersein hat mich manchmal deprimiert. Gesellschaftlich war ich nicht mehr so anerkannt und aktiv. Die neue Situation, aus dem Berufsleben raus und in eine Isolation rein, war schwer. Die Initiative hat mir geholfen, weil ich dort wieder etwas gestalten konnte, von dem auch andere profitierten“ (E23).

Anderen Müttern half die Initiative dabei, sich wieder mehr um ihre eigenen Bedürfnisse zu kümmern: „Ich habe damals wieder angefangen wegzugehen, ich wollte einfach raus. Und die Initiative hat es ermöglicht. Es war einfach üblich, dass die Kinder sich gegenseitig zum Übernachten besucht haben“ (Ö03). Die Elterngruppe war ein soziales Netz, das auch über die Initiative hinaus tragfähig war: „Für mich hat die Initiative einen sozialen Rahmen geschaffen, den ich so sonst nicht gefunden hätte. Ich habe lange Zeit mit einer anderen Familie aus der Initiative zusammengewohnt“ (U04). Eine Mutter schätzte besonders, dass sie sich auf die Elterngruppe verlassen konnte, wenn es darum ging, die Kinder zu einer konsumkritischen Haltung zu erziehen: „Wir hatten eine bewusste Auszeit vom Konsumzwang vereinbart. Ich war mir auch sicher, dass sich die anderen Eltern an das Fernseh- und Süßigkeitenverbot hielten. Ich wusste, wenn meine Kinder da zum Spielen hin gehen, gibt es nichts dergleichen“ (T29). Allerdings gab es auch Eltern, die die Initiative von Jahr zu Jahr als wachsende Belastung empfanden: „Die Initiative hat mich neben allen Vorteilen auch belastet. Ich war froh, als es vorbei war. Die jährlichen Arbeitsstunden und das Renovieren. Im Rückblick muss ich sagen: Das war ein wichtiger Lebensabschnitt für mich, aber das hat dann auch gereicht“ (R26).

8.4.8 Gruppendynamik II: Verdeckte Machtkämpfe

Da in der Generation „Friedenstaube“ auch die Frauen mehr und mehr unter beruflichen Druck gerieten, waren die Eltern immer weniger bereit, ihre Freizeit in Elternabende zu investieren. Zwar empfanden viele Eltern die abendlichen Treffen noch immer als Fundament der Initiativen: „Elternabende sind die Basis. Darin drückt sich das Engagement für das Kind aus und wir lernen uns dort besser kennen. Elternabende sind eine Ressource der Initiative“ (T29). Doch der 14-Tage-Rhythmus der Elternabende ließ sich nicht mehr halten und wurde auf einmal pro Monat gestreckt: „Ich habe mich abgestresst, dass ich zu den Elternabenden

kam. [...] Weil ich ja auch gearbeitet habe und mal froh war, wenn kein Termin war. Aber [...] da habe ich mich schon bemüht, zuverlässig zu sein“ (Ä35). Manche Eltern zogen es jedoch vor, per E-mail zu konferieren: „Manche Eltern nutzten das E-mail als Hilfsmittel und kamen nicht mehr selber zu den Elternabenden. Uns ist es aber lieber, wenn alle da sind. Aber ob die Eltern kommen oder nicht, hängt vom Thema ab: Wenn es darum geht, ob die Eltern putzen müssen oder nicht, sind alle da....“ (T29).

Die Elternabende in Stuttgart verliefen informell; meist schlugen die Erzieher die Themen vor: „Es war sehr unstrukturiert. Man saß zwei Stunden zusammen und es ging viel durcheinander. Dabei stand selbstverständlich die Flasche Wein auf dem Tisch und es war sehr gemütlich“ (U04). In München gab es dagegen eine Tagesordnung, die penibel abgearbeitet wurde. In beiden Initiativen wurde auf den Elternabenden heftig diskutiert. „Das Diskussionsklima war ab und an sehr autoritär. Ich hatte irgendwann keine Lust mehr, mich durch jedes Plenum zu diskutieren. Aber diese Art der Profilierung ist in den Kreisen der links angehauchten Szene sehr en vogue“ (T29), erinnert sich eine Mutter an die turbulenten Abende.

Besonders kontrovers wurde über richtige Ernährung und das Für und Wider eines Rauchverbots gestritten: „Eine Zeitlang ist ständig diskutiert worden, ob in der Baracke nun geraucht werden darf oder nicht. Da habe ich mich immer gefragt, worum geht es eigentlich wirklich: ums Rauchen oder ums Kämpfen? Es gab dann immer wieder Leute, die sich in den Mittelpunkt diskutiert haben und dann sehr heftig wurden“ (Ä35). Eine Mutter gesteht, öfters das Thema Ernährung aufgegriffen zu haben, um sich in der Elterngruppe zu profilieren: „Bei der Ernährung konnte ich im Kindergarten am meisten Einfluss nehmen. Das war eines der wenigen Themen, wo ich mich durchsetzen konnte. Zum Beispiel wollte ich nicht, dass mein Kind Limo bekommt, und das habe ich dann auch erreicht“ (R26). Eine andere Mutter ergänzt: „...und es gab um das Essen auch immer wieder Machtkämpfe“ (Ä35). Auch die Aussagen anderer Eltern lassen den Schluss zu, dass anhand von Stellvertreter-Themen wie Essen oder Rauchen verdeckte Machtkämpfe ausgetragen wurden. Eine Mutter gibt zu „Manchmal glaube ich auch, dass da Konflikte ausgetragen werden. Weil Essen ist ohne so richtig erkennbaren Grund immer so konfliktträchtig. Da wird unterschwellig mehr damit ausgetragen...“ (L30).

Zu den Konflikten, die unterschwellig ausgetragen wurden, gehörten auch Beziehungsprobleme: „Ich glaube, bei den Machtkämpfen ging es immer

um die Konkurrenz unter den Frauen. Denn Liebschaften gab es schon oft, aber ich empfand das nicht so konfliktbehaftet. Wir waren ja alles junge Eltern und es gab auch immer Techtelmechtel. Schlimm war es nur mal, als ein griechischer Vater und eine Mutter ständig Zoff hatten und das Kind schließlich völlig unausgeglichen war. Das war dann immer Thema auf den Elternabenden“ (Ä35). Beziehungsprobleme scheinen zu dieser Zeit die Dynamik der Elterngruppe maßgeblich bestimmt zu haben: „Es gab ein Paar, wo ein Vater mit einer anderen Frau aus der Initiative fremd gegangen war. Da gab es dann fürchterliche Streitereien. Deshalb waren Trennungen immer wieder Thema der Elternabende. Es kam dann auch vor, dass ein Elternteil nicht mehr kommen durfte. Ich fand es nicht in Ordnung, dass mit diesen Themen die Zeit, die für die Kinder sein sollte, beschlagnahmt wurde“ (U04).

Für Kinderbesprechungen fand sich auf den Elternabenden trotzdem genug Raum, denn die Eltern der Generation „Friedenstaube“ nahmen sie sehr ernst und schätzten sie als Feedback: „Die Besprechungen der Kinder sind mir ganz wichtig. Das kannte ich aus dem städtischen Kindergarten nicht. Es wurde immer gefragt, wie geht es den Kindern? Welche Freunde haben sie? Welche Probleme gibt es in der Gruppe? Wie ist die Konzentration? Die Entwicklung? Gibt es gerade etwas besonderes zuhause?“ (T29). Meist ging der Impuls für die Kinderbesprechungen von den Erziehern aus, die damit Auffälligkeiten auf den Grund gehen und die Gruppendynamik unter den Kindern verbessern wollten. Die Stuttgarter Eltern fuhren sich auch schon mal gegenseitig in die Parade, wenn sie das Gefühl hatten, den Kindern gehe es schlecht: „Wir haben uns viel über unsere Kinder unterhalten. Ich habe das schon als starkes Korrektiv empfunden. Denn wir haben uns untereinander Tipps gegeben, es mal anders zu versuchen“ (U04). Bei solchen Gesprächen seien die Eltern zwar meist ziemlich direkt, aber nie kränkend gewesen, erinnert sich das Gros der Befragten: „Es wurde schon mal angesprochen, kümmere Dich mal mehr um dein Kind. Da gab es zum Beispiel mal einen Jungen, der sehr auffällig war und grob gegenüber anderen. Das zeigte sich auch im Spiel. Das wurde dann besprochen. Oder wir haben uns zum Beispiel auch darüber unterhalten, dass mein Sohn eine Zeitlang wieder eingenässt hat“ (L23).

Auch allgemein-pädagogische Fragen waren Thema. Den Irak-Krieg, der damals ausbrach, nahmen die Eltern beispielsweise zum Anlass, über Medienerziehung zu diskutieren. „Während der Irak-Krise haben wir besprochen: Wieviel sollen die Kinder davon mitbekommen? Wie weit

sollen die Kinder teilhaben? Wie weit brauchen sie einen schützenden Raum? Wieviel Verunsicherung bringt das für die Kinder?“ (U04). Das Gros der Eltern war dafür, dass ihre Kinder im Fernsehen Bilder vom Krieg sehen sollten. Ähnlich kontrovers wurde über Spielzeugwaffen gestritten: „Meine Söhne wollten Pistolen. Aber da gab es große Diskussionen, denn viele Eltern waren dagegen“ (I15). Oft versandeten solche Diskussionen allerdings im Nirgendwo: „Ich erinnere mich, dass wir einführen wollten, mit den Kindern nach dem Mittagessen Zähne zu putzen. Das konnte aber nicht durchgesetzt werden. Woran das dann scheiterte, weiß ich nicht, denn es waren einige dafür“ (E23). Hinderungsgrund könnte gewesen sein, dass auch bei sachlichen Themen persönliche Sympathien und die Dynamik innerhalb der Gruppe eine Rolle spielten. Manche Eltern hatten das Gefühl, nur akzeptiert zu sein, wenn sie im Mainstream mitschwammen: „Es wurde Einfluss genommen, wenn etwas nicht lief. Das war Gruppenzwang“ (R26).

Viel Raum auf den Elternabenden nahmen die Neuaufnahmen ein. Die Initiativen prüften genau, ob jemand in die Elterngruppe passte oder nicht. Denn besonders für die Stuttgarter Eltern war es essentiell, ob jemand in ausreichendem Umfang Dienste übernehmen konnte. Auch pädagogisches Interesse war ein Auswahlkriterium. Grundsätzlich war sich die Elterngruppe einig, dass: „wer sein Kind in die Initiative gibt, eine gewisse Prädestination haben muss. Der muss sich Gedanken um das Kind und die Institution machen“. Die Auswahlverfahren in München und Stuttgart waren unterschiedlich: In München wählten die Erzieher, in Stuttgart die Eltern aus. In Stuttgart mussten die Eltern einen Tag in der Initiative verbringen, sich vorstellen und von sich erzählen: „Dadurch, dass die Eltern sich vorstellen mussten und so, hat das eigentlich immer gepasst. Ich kann mich an keinen totalen Fehlgriff erinnern. Wichtig war die Sympathie und wie der erste Eindruck ist“ (I15). Neuzugänge hatten es schwer, von der Elterngruppe akzeptiert zu werden, denn diese trauerte meist den Eltern nach, die mit dem Schuleintritt der Kinder die Initiative verlassen hatten: „Ich hatte die Stimmung in der Elterngruppe so erlebt, dass wir immer dachten: ‚Das was nach uns kommt, ist schlechter.‘ Denn die einen Eltern gehen und neue kommen nach. Dieser Prozess wird immer schwieriger, je länger man selber in der Initiative ist, weil man ja doch Erwartungen hat. Das ist einfach eine Stimmungsgeschichte, dass es einem schwer fällt, sich auf was Neues einzulassen“ (E23).

In München gab es dagegen ein strenges Auswahlverfahren, das die Erzieher gemeinsam mit Elternvertretern durchführten: „Das war schon

etwas ätzend, denn das Verfahren war rigide. Da gab es 15 Bewerber auf 13 Plätze und es wurden harte Auswahlgespräche geführt. Da wurden so Fragen gestellt wie welche Ansprüche man hat, welchen Erziehungsstil man zuhause praktiziert und so weiter“ (L30). Meist setzten sich im Auswahlverfahren Akademiker durch, eine Tatsache, die bei einigen Eltern Befürchtungen auslöste: „Die Mischung aus Akademikern und Arbeitern ist gut. Wenn das wegfällt, wird der Kindergarten elitär. Ich fürchte, dass wir gerade auf dem Weg dorthin sind...“ (T29). Der Einwand war nicht ganz unberechtigt, wie ein Beispiel zeigt: Ein Vater, der von Beruf Ingenieur war, hatte ein Piratenschiff aus Holz entworfen, das die Eltern gemeinsam aufbauen sollten. Doch die Arbeiten stagnierten: „...wenn keine Eltern mehr dabei sind, die einen Bohrer halten können oder wollen, dann geht halt nichts voran...“ (T29).

8.4.9 Kritik: Erstarrtes Konzept, mangelnde Innovationskraft

Die Eltern der Generation „Friedenstaube“ waren in vielem unzufrieden mit ihren Initiativen – entsprechend lang ist die Liste mit Kritikpunkten. Hauptsächlich wird kritisiert, das pädagogische Personal sei zu eingefahren gewesen, das Konzept erstarrt, die Förderung der Kinder zu lax und die Einstellung anderer Eltern zur Initiative teilweise höchst frustrierend. Die Eltern nehmen insbesondere das Stuttgarter Erzieher-Duo ins Visier: Trotz des persönlichen Respekts, den alle Eltern den beiden zollen, monieren sie deren Weigerung, das pädagogische Konzept weiterzuentwickeln und anzupassen. Die Tatsache, dass sowohl die Münchner als auch die Stuttgarter Erzieher am Gründungskonzept der Kinderläden festhielten, brachte manche Eltern schier in Rage: „Wir hatten dann das Gefühl, dass die Erzieher an den Konzepten der Anfangszeit festhalten wollen. Die Erzieher haben sich auch nicht auf Diskussionen eingelassen. Es war nicht so, dass wir grundsätzlich bei Programm, Konzeption und Erziehungsstil mitdiskutieren hätten können oder gefragt wurden. Die Eltern hatten relativ wenig Mitspracherecht. Wir haben oft ordentlich miteinander gestritten. [...] Es war in gewisser Weise ein Machtkampf“ (E23).

Hemmschuh für eine Weiterentwicklung des Initiativen-Konzepts sei die lange Dienstzeit der Erzieher in der gleichen Einrichtung gewesen – darin ist sich das Gros der Eltern einig: „Vielleicht hatten sie nicht mehr die rechte Kraft, weil sie den Job schon so lange machten und sie deshalb nicht mehr so aktiv waren“ (U04). Zwar schätzten die Eltern die große Erfahrung der Erzieher, monierten jedoch, diese hätten kein Interesse mehr daran gehabt, mit ihnen über Erziehung zu diskutieren. Beim Thema

„Süßigkeiten“ hätten die Erzieher beispielsweise grundsätzlich nur noch abgewunken. „Die Erzieher hatten oft einen anderen Standpunkt als die Eltern. Wohl deshalb, weil sie schon viele Jahre in der Einrichtung waren und ständig ähnliche Dinge von Seiten der Eltern zu hören bekamen. Vielleicht hatten sie keine Lust, sich immer von Neuem von irgendwas umstimmen zu lassen“ (E23). Eine Stuttgarter Mutter hat für die Streitereien um den richtigen Erziehungsstil jedoch noch eine andere Erklärung parat: „In meinen Augen haben sich die Erzieher zuviel Kritik zugezogen, weil sie den Eltern weder im Aufnahmegespräch noch in Elternabenden begründet haben, warum sie sich zum Beispiel weitgehend aus den Spielen der Kinder raus hielten. Denn sie hatten schon eine pädagogische Grundkonzeption. Aber sie haben das den Eltern gegenüber nicht verbal oder schriftlich klar gemacht“ (U04).

Die Eltern kritisieren in erster Linie, die Kinder seien zuwenig gefördert worden: „Die Erzieher hätten die Kinder mehr fördern und ihnen mehr Herausforderungen bieten können. Unter dem Bildungs- und Förderungsaspekt, wäre das Konzept noch ausbaufähig gewesen. Die beiden haben die Kinder weitgehend sich selbst überlassen. Natürlich, wenn die Kinder kamen, haben sie schon immer bekommen, was sie wollten. Aber sie mussten halt kommen“ (U04). Die Eltern hätten sich für ihre Kinder eine stärker zielorientierte Förderung gewünscht; sie monieren, die Erzieher hätten die Kinder zuwenig angeleitet, sich intensiv mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen: „Wir hätten schon gerne gehabt, dass die Erzieher mehr projektbezogen gearbeitet hätten. Nun, die Erzieherin hat schon viel gebastelt und an Weihnachten gesungen. Aber es gab nie ein durchgängiges Projekt wie zum Beispiel: ‚Wir erarbeiten mal was zum Thema Käfer im Garten.‘ Also dass sie die Kinder fragen, was sie interessiert, und dann dazu Material gesammelt hätten. Das haben die Eltern versucht einzufordern“ (E23). Manche Eltern kritisieren auch die mangelnde Verbindlichkeit der Angebote; sie hätten es lieber gesehen, wenn die Kinder beispielsweise zur Teilnahme am Basteln verpflichtet gewesen wären.

Auch die Elterngruppe wird kritisiert: Viele Kinder hätten sich der beruflichen Karriere ihrer Eltern unterordnen müssen, monieren einige der Befragten: „Es gab immer mehr Eltern, die ihre Kinder formen wollten. Ich wollte das nicht. Viele Eltern richten es sich so ein, dass sich das Kind ihrem Leben unterordnet. Mir war das freiheitliche Konzept wichtig, das in der Initiative galt. [...] Wenn Erzieher zum Beispiel bei Eltern daheim anriefen, weil das Kind krank war und abgeholt werden wollte, wurden

manche Eltern sauer und sagten: ‚Man muss sich das auch leisten können, immer für das Kind da sein zu können.‘ Ich glaube, das ist derzeit der Egoismus in der Gesellschaft, der sich auch im Kindergarten zeigt“ (T29). Die Münchner Mutter kritisiert, manche Eltern hätten die Initiative als Dienstleistungsunternehmen missverstanden: „Einige Eltern waren nicht bereit, ihren Kindern Eingewöhnungszeit zu geben. Die sagten: ‚Ich muss in die Arbeit – die Erzieherin muss sich jetzt kümmern. Ich fand das nicht in Ordnung“ (T29). Den Trend, dass viele Eltern die Initiative als Dienstleister ansahen, beklagen noch mehr Eltern: „Die Eltern waren so im Druck; die wollten Geld zahlen, ihr Kind abgeben und es abends wieder abholen. [...] Das ärgert mich und ist schade. Aber das ist wohl so ein Trend der Zeit“ (L30). Die im Vergleich hohen Betreuungsgebühren hätten eine Anspruchshaltung zur Folge gehabt, die dem Initiativ-Gedanken widersprochen habe: „Der Kindergarten wird immer mehr zum Dienstleistungsunternehmen. Die Eltern wollen ihr Kind abgeben und dafür zahlen“ (A30), beschwert sich eine Mutter.

Ein Vater moniert, die Eltern hätten sich auf den Lorbeeren ausgeruht, die sich die Elterngenerationen zuvor verdient hatten. Deshalb hätten die Eltern-Kind-Initiativen an Innovationskraft eingebüßt. Seiner Meinung nach hat sich die Elterngruppe zuwenig mit dem Zusammenhang zwischen Vorschulerziehung und Gesellschaft auseinandergesetzt: „Die Leute haben sich in ihrem Linkskonservatismus ausgeruht. Sie waren nicht mehr flexibel und haben gesagt: ‚Okay, wir haben da jetzt vor 15, 20 Jahren einen Versuch begonnen und müssen jetzt Dinge vielleicht revidieren.‘ Aber der Prozess hat nicht stattgefunden: Die Leute haben angefangen, sich mit ihrer Situation zufrieden zu geben. Das ist eine Form der Stagnation, die durch Selbstzufriedenheit und Konservatismus zustande kommt“ (N13). Die endgültige Schließung der Stuttgarter Initiative im Jahre 2004 kommentiert er folgendermaßen: „Es war überfällig, dass die Kinderläden verschwanden. Das Konzept war noch ein Fossil aus den 68er Jahren“ (N13).

8.4.10 Zusammenfassung: Erwartung trifft Erfahrung

„Freiheit für Kinder“ war das Credo der Generation „Friedenstaube“. In keiner Generation war der Wunsch stärker, die Kinder in größtmöglicher Freiheit zu erziehen. Die Eltern dieser Generation hofften, die von ihnen erträumte Freiheit in den Initiativen zu finden. Deshalb goutierten sie insbesondere die verwilderten Gärten, in denen sich die Kinder ungehindert austoben durften. Im Freispiel sollten sich die Kinder gemäß ihrer inneren Uhr entwickeln können. Von den Erziehern erwarteten die

Eltern, dass sie den Kindern einerseits genügend Freiraum gewährten, ihnen andererseits jedoch dort, wo es sinnvoll war, Grenzen und Regeln setzten. Auf das Einüben von Tischmanieren legten sie dabei besonderen Wert. Die Erzieher sollten beim Kinderhüten die Rolle des stillen Beobachters einnehmen und auf diese Weise Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder erspüren. Dabei durften sie jedoch für die Kinder nicht ständig präsent sein, denn diese sollten ihre „Geheimspiele“ ungestört von den Erwachsenen spielen dürfen. Diese Erwartungen wurden nach Meinung aller Eltern voll und ganz erfüllt: In ihrer Erinnerung waren die Kinder keinerlei Zwängen ausgesetzt und mussten nur ein Minimum an Regeln einhalten, die ihnen die Erzieher zudem ausführlich erklärten. Allerdings etablierte sich dadurch eine Kultur, die sich durch viel Diskutieren und wenig Handeln auszeichnete. Von den Eltern wird dies im Nachhinein kritisiert.

Auch die Erwartungen, die die Eltern an die Erziehung hegten, wurden weitgehend erfüllt. Die Eltern wollten ihre Kinder zu Beziehungsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Gewaltfreiheit und einem stabilen Selbstwertgefühl erziehen. Sie erlebten, dass ihre Kinder eigene Rituale entwickelten, um die Hierarchie innerhalb der Gruppe zu regeln. Dass sie für die Gruppe Verantwortung trugen, verinnerlichten die Kinder schnell. Außerdem sollten sie sich streiten dürfen und lernen, ihre Konflikte selbst auszutragen. Auch dies sehen die Eltern als erfüllt an. Allerdings wurde in diesem Punkt das Prinzip der modifizierten Selbstregulierung verfolgt: Sobald ein Kind in die Enge getrieben wurde, schritten die Erzieher als eine Art Mediator ein. Kinder, die wiederholt durch aggressives Verhalten auffielen, wurden nicht in eine Schublade gesteckt sondern angehört.

Die Erzieher nahmen die Kinder an, wie sie waren: Ging es ihnen schlecht, akzeptierten die Erzieher das und versuchten nicht, auf sie einzuwirken, um sie zum Weiterspielen zu bringen. Um den Ursachen größerer Krisen auf die Spur zu kommen, bezogen die Erzieher die Eltern ein: Sie erkundigten sich beispielsweise, ob Zurückgezogenheit oder Aggressivität eventuell auf Probleme zuhause zurückgeführt werden könnten. In der Erinnerung der Eltern nahmen die Erzieher die Kinder ernst und gingen partnerschaftlich mit ihnen um. Sie vertrauten ihre Kinder den Erziehern gerne an – das bestätigen insbesondere die berufstätigen Frauen. Die Kinder seien nicht „verwaltet“, sondern liebevoll betreut worden. Einige Eltern bezeichnen die Initiative sogar als das zweite Zuhause der Kinder. Somit wurde auch der Wunsch erfüllt, dass die Kinder mit Respekt und Geduld erzogen werden sollten.

In Sachen Vorschulerziehung blieben die Erwartungen der Eltern weitgehend unerfüllt. Sie monieren, die individuellen Begabungen der Kinder seien zuwenig gefördert worden; es habe an Anleitung zum selbsttätigen Lernen gefehlt. In der Erinnerung der Eltern lag dies an den Vorbehalten, die die Erzieher gegenüber einer planmäßigen Förderung von Feinmotorik oder kognitiven Fähigkeiten hegten. Die Stuttgarter Eltern rügen insbesondere die „Intransparenz des Erziehungskonzepts“. Die Erzieher seien der Meinung gewesen, die Eltern hätten ihnen nichts vorzuschreiben. In Fragen der pädagogischen Richtlinienkompetenz kam es deshalb sowohl in Stuttgart als auch in München zu Machtkämpfen zwischen Eltern und Erziehern.

Die Eltern der Generation „Friedenstaube“ erwarteten, ihre Kinder in der Initiative auf das Leben in einer von Krieg und Umweltzerstörung bedrohten Welt vorbereiten zu können. Diese Erwartung hat sich überwiegend erfüllt. Die Eltern, die fast alle einer der zahlreichen alternativen Gruppierungen angehörten, hofften, in der Initiative auf Gleichgesinnte zu treffen und sich in eine Parallelgesellschaft zurückziehen zu können. Auch diese Erwartung wurde erfüllt: Übereinstimmend loben sie die „Wohlfühlatmosphäre“, die in der Initiative geherrscht habe. Sie empfanden das elterliche Netzwerk als Beitrag zur Familienentlastung und pflegten enge Freundschaften mit anderen Eltern. Die Erwartung, die Elterndienste mögen reibungslos ablaufen, wurde allerdings enttäuscht: Oft kam es deswegen zu erbittertem Streit. Trotzdem sei innerhalb der Elterngruppe ein respektvoller Umgangston vorherrschend gewesen, erzählen die Eltern im Rückblick. Die Streitereien konnten jedenfalls nicht verhindern, dass das Bild dieser Generation von besonders ausgelassenen Festen geprägt ist.

8.5 Generation Alltagspragmatiker

8.5.1 Alltag I: Leben in der Baracke

Auch in der Generation „Alltagspragmatiker“ bilden die verwilderten Gärten das Zentrum der Initiativen. Die Eltern erzählen übereinstimmend, dass die Kinder viel Freispiel haben und den Freiraum, den ihnen der Garten bietet, ganz besonders genießen: „Eigentlich war hauptsächlich der Garten interessant“ (I25), erinnert sich ein Vater. Dort dürfen die Kinder nach Herzenslust matschen und „nach Regenwürmern suchen. Das war oft interessanter als die Dreiräder, die es natürlich auch gab...“ (S22). Dass die Kinder nackt durch den Garten laufen dürfen, ist selbstverständlich: „Typisch Kindi ist, dass sich die Kinder im Sommer ausziehen und rummatschen. Wenn es Nachtisch gibt, sitzen alle Kinder

nackt und dreckig um den Tisch rum und mampfen ihre Brote“ (T33). Mit Spielzeug sind sowohl die Stuttgarter als auch die Münchner Initiative nur spärlich ausgestattet. Den Eltern gefällt das, sollen sich ihre Kinder doch mit der Umwelt auseinandersetzen – und nicht mit vorgefertigten Gegenständen. Neben dem Freispiel gehören Verkleiden, Hörspiele anhören, Geschichten erzählen und Kuscheeln zu den beliebtesten Beschäftigungen der Kinder.

Der Alltag der Eltern ist allerdings geprägt von Hektik und Stress. Immer mehr Eltern stehen unter erheblichem Zeitdruck; beim Bringen und Holen der Kinder lassen sie sich nur soviel Zeit, wie unbedingt notwendig. Meist fehlt die Zeit für Tür- und Angel-Gespräche mit anderen Eltern. Gemeinsame Ausflüge, Feste und Biergartenbesuche finden zwar statt, sind aber die Ausnahme. Lebensschwerpunkt der Eltern ist der Beruf; die Initiative ist mehr oder minder willkommene Abwechslung: „Meine Frau und ich waren beide berufstätig und da war der Kindergarten so der Ausgleich. Die Kinder wollten gerne, dass wir abends länger im Garten blieben. Aber das ging nicht oft, weil wir beide so eingespannt waren. Das war manchmal chaotisch. In der Initiative ist dann aber manchmal ein bisschen die Zeit stehen geblieben...“ (I25). Dazu trägt auch das Verhalten der Erzieher bei, die sich von der Hektik der Eltern ganz bewusst nicht anstecken lassen.

Es ist nicht mehr selbstverständlich, dass sich die Eltern vor oder nach der Arbeit im Garten oder in der Küche zusammensetzen, aber sie versuchen, dieses Ritual so oft als möglich in ihren Alltag einzubauen. Eine Stuttgarter Mutter erinnert sich wehmütig an die „Kaffeetassengespräche“, zu denen sich morgens manchmal eine lockere Runde zusammenfand, um sich über die Kinder, Ausgehtipps und die besten Ärzte auszutauschen. Steht eine Renovierung der Baracke an, wird das zum Anlass für ein ausgelassenes Miteinander: „Was ich sehr mag, ist mit anderen Eltern gemeinsam was zu machen. Und da ist es mir auch egal, was das dann ist. Entrümpeln, am Piratenboot mitbauen, das waren Events, die haben Spaß gemacht. [...] Die Kombination, dass man mit den Eltern zusammen ist, die Kinder sausen durch den Garten und hinterher wird noch gegrillt, das ist eine tolle Sache“ (T26). In der Initiative sind Freundschaften entstanden, die auch über die Kindergartenzeit hinaus halten: „Wir hatten so eine Grundgruppe von sechs, sieben Leuten, die funktioniert hat. Dort ist eine Gemeinschaft gewachsen, die mir wichtig war. Unser gemeinsames Anliegen war, die Kinder zu erziehen und uns zu engagieren“ (W24).

In München hat sich inzwischen eine Tagesstruktur herauskristallisiert, die den Tag der Kinder in Freispiel und Gruppenarbeit gliedert: „Die hatten erst Freispiel. Da haben sie der Erzieherin auch mal beim Brotzeit schnippeln geholfen. Dann hatten sie Programm. So was wie einen Spielkreis. Dann gab es rausgehen, Mittagessen und viel freies Spiel am Nachmittag“ (W24). Auch die Woche ist inzwischen teilweise rhythmisiert: „Es gab unregelmäßige, aber angekündigte Aktionen wie Kochen, Basteln, Töpfern oder Schmieden. Ein Mal in der Woche fand das Kinderplenum statt, wo sich die Kinder äußern konnten, was ihnen in der Initiative gefällt und was sie gerne verändern würden. Und dann gab es noch gruppenübergreifende Sachen, wo sich die Kinder aus den einzelnen Gruppen besuchen konnten. Dann gab es die Tobe-Zone, wo sie einmal die Woche Gymnastik gemacht haben. Dann kam die Rhythmiklehrerin und so weiter. Es gab viele Strukturelemente und das war auch gut. Die Kinder haben sich darauf gefreut.“ (I25).

Die Stuttgarter Initiative hielt dagegen bis zur Schließung im Jahre 2004 das Prinzip aufrecht, den Tagesverlauf für die Kinder möglichst wenig zu strukturieren: „Der Kindergartenvormittag lief so ab, dass ich meinen Sohn gegen elf Uhr gebracht habe. Da gab es nicht so feste Vorgaben. Denn es gab wenig Struktur, wenig Rituale. Das war nicht so der Stil in der Initiative“ (T33), erzählt eine Mutter. Die Kinder hätten bevorzugt selbst ausgedachte Spiele gespielt, erinnert sie sich: „Die Kinder haben viele Rollenspiele gemacht. Sie haben gespielt, dass sie jetzt alle Tiger oder Eisbären sind. Das fand mein Sohn ganz toll“ (T33). Anstelle eines Tagesprogramms durften die Kinder bei allen anfallenden Arbeiten mitarbeiten, wodurch sie ganz nebenbei gefördert wurden: „Es war klar, dass die Kinder zum Schneiden echte Messer verwenden dürfen. Alles andere hätte sie doch nur frustriert, weil sich sonst eine Kartoffel nicht kleinschneiden lässt“ (T33). Einzige Fixpunkte im Tagesverlauf waren die Mahlzeiten: „Für das Mittagessen gab es eine grobe Zeitvorgabe, aber das konnte sich auch verschieben. Es wurde geklingelt und die Kinder wussten, jetzt gibt es Essen. Da mussten erst mal alle Händewaschen gehen und sich hinsetzen. Nach dem Tischspruch: ‚Sonne, die uns dies gebracht, Erde die es reif gemacht, liebe Sonne, liebe Erde, euer ich nie vergessen werde‘, ging es los mit essen. Dann wurde abgeräumt und danach ausgeruht. Oft wurde dabei eine Geschichte vorgelesen“ (T33).

Das Thema „Ernährung“ hat inzwischen soviel Gewicht erlangt, dass man fast sagen kann, die Eltern der Generation „Alltagspragmatiker“ messen an der Qualität der Verpflegung die Qualität der Einrichtung: „Ernährung

war bei uns so das Dogma“, erzählt ein Münchner Vater. „Dunkles Brot, Vollkornnudeln, kein Fleisch sondern Soja und Tofu. Letzteres wurde allerdings nicht dogmatisch gehandhabt. Es gab auch einen Catering-Service, der hat auch mit Vollwert gearbeitet. Und obwohl das etwas teurer war, hatten wir das Gefühl, dass das so passt. Beim Frühstück wurde darauf geachtet, dass jeder frisches Gemüse bringt. Ich weiß nicht wie es gewesen wäre, wenn ich ein Wurstbrotfan gewesen wäre...“ (I25). Auch in der Schlussphase der Stuttgarter Initiative spielte die Qualität der Verpflegung eine immer größere Rolle: „Ich will nicht, dass meine Kinder fettig essen. Da bin ich mir mit vielen Eltern einig...“ (S22). Über das, was sie kochten, machten sich die Eltern Gedanken; Biokost hatte einen hohen Stellenwert: „Ich habe oft was mit Fleisch gekocht. Einige Eltern wollten das nicht. Mir war das egal, aber ich habe darauf geachtet, dass das Fleisch aus dem Bioladen kam und fertig. Ich kann das Ideologische nicht leiden...“ (T33).

8.5.2 Alltag II: Erzieher mit handfestem Selbstbewusstsein

In der Generation „Alltagspragmatiker“ sind die Bezugspersonen der Kinder deckungsgleich mit den professionellen Erziehern. Zwar waren die Stuttgarter Eltern bis zur Schließung ihrer Initiative in geringem Maße in den Erziehungsprozess eingebunden, doch waren auch dort die Kinder überwiegend auf die Erzieher fixiert. Die Eltern verlassen sich auf Kompetenz und Professionalität der Erzieher: „Initiativen leben schon wahnsinnig von den Erziehern. Das Gute ist, dass die Erzieher sehr selbstständig sind und wissen was sie wollen. Die Erzieher sind Persönlichkeiten und sehr handfest“ (T26). Diese haben ein gesundes Selbstbewusstsein auch bitter nötig, denn sie müssen sich immer wieder aufs Neue gegen die vehement vorgetragene Forderungen der fast durchweg akademisch gebildeten und rhetorisch geschulten Eltern behaupten: „Wir waren schon eine spezielle Elternschaft und kein einfaches Klientel. Die Erzieher mussten sich immer wieder abgrenzen, weil die Eltern in der Tendenz darauf fixiert waren, dass ihr eigenes Kind nicht zu kurz kommt. Viele dachten nur ‚mein Kind, mein Kind‘“ (T26).

Die Eltern attestieren den Erziehern durch die Bank Sensibilität und Einfühlungsvermögen: „Kinder durften gern zum Kuscheln kommen. Es war Platz für ihre Gefühle. Dabei erfuhren sie, dass sie auch mal traurig sein durften und trotzdem von der Gruppe aufgefangen wurden“ (T26). Einem Vater ist es wichtig, dass auch Jungen in den Arm genommen werden: „Ich habe von meiner Mutter viel Zärtlichkeit [...] bekommen. Das habe ich übernommen und möchte, dass es an meine Söhne

weitergegeben wird“ (I25). Die schlimmste Erziehungsform, die er sich vorstellen kann, ist eine Erziehung, die mit Liebesentzug bestraft: „Ich versuche, ohne Liebesentzug, schlechtem Gewissen oder Schuld zu arbeiten. [...] Das ist mir wichtig, dass davon nichts auf meine Kinder übergeht; also dass sie Schuld empfinden für etwas, wofür sie nichts können. Man muss nicht immer einen Schuldigen haben wenn was passiert. Ich denke, das haben sie in der Initiative vermittelt bekommen“ (I25).

Die Erzieher gelten als pädagogische Autoritäten, deren Ratschläge in Erziehungsfragen die Eltern schätzen: „Ich kann mich darauf verlassen, dass ich darauf angesprochen werde, wenn irgend etwas mit meinem Kind nicht in Ordnung ist. Die Erzieher fragen auch nach, was bei uns los ist; nach den Problemen, die wir daheim haben“ (T26). Die Erzieher achten darauf, dass kein Kind in der Gruppe untergeht: „Die Erzieher sind immer ansprechbar. Das war für meine Tochter am Anfang ganz wichtig, weil sie einen schwereren Einstieg in die Gruppe hatte. Sie kam später im Jahr und kann nicht so leicht aus sich herausgehen. Sie brauchte erstmal Zuspruch, den sie auch bekam“ (S22). Die Eltern beider Initiativen loben das Geschick der Erzieher, mit dem sie den Kindern Phantasiewelten eröffnen: „Die Erzieher machen ja auch ganz unglaubliche Dinge, um den Kindern mal so eine Zauberwelt zu eröffnen. Wenn zum Beispiel Fasching ist, wird die Baracke ganz unglaublich schön geschmückt. Die Kinder kommen dann aus dem Staunen nicht mehr raus...“ (T26).

In Stuttgart versahen die Eltern ihre nachmittäglichen Hütedienste, die sie als persönliche Bereicherung empfanden, bis zum Schluss. In München dagegen, wo die Eltern nur in Notfällen zum Hüten antreten müssen, haben die Erzieher immer versucht, diese möglichst aus dem Erziehungsalltag herauszuhalten: „Die Erzieher wollen viel selber abdecken, weil sie sagen, Eltern stören“ (T26), erzählt eine Mutter, die diese Einschätzung der Erzieher teilt. „Bei den Kleinen ist es manchmal ein bisschen doof, weil da muss man noch jemanden in der Gruppe haben. Aber grad bei denen stört es am allermeisten. Weil die betroffenen Kinder der hütenden Eltern spinnen an so einem Tag am allermeisten und wollen eine Extrawurst. Ich kann mir vorstellen, dass die Arbeit entspannter ist, wenn keine Eltern dabei sind“ (T26).

Eine Mutter fühlt sich beim Gedanken an das Kinderhüten schlicht überfordert: „Ich war froh, dass ich nie mit Hüten dran kam. Bei uns deckten die Erzieher Krankheitsausfälle immer irgendwie selber ab. Ich wüsste gar nicht, was ich tun soll, wenn sich fünf Kinder streiten und

hauen“ (S22). Ein Vater ist überzeugt, mithütende Eltern würden die Kontinuität in der Kindergruppe stören: „Für die Kinder war das schon komisch, wenn plötzlich die Eltern und nicht die Erzieher da waren. Weil sie gespürt haben, heute ist keine Kontrolle da. Oder: Heute ist alles anders, heute können wir machen was wir wollen. Die Kinder mochten das glaube ich nicht gerne“ (I25). Er ist überzeugt, Eltern sollten sich nicht in die Arbeit der Erzieher einmischen: „Das ist wohl das letzte, was man brauchen kann, wenn einem Eltern dauernd sagen, wie man es machen soll“ (I25).

8.5.3 Politik: Reminiszenz an die Vergangenheit

Die Generation „Alltagspragmatiker“ hat den Paradigmenwechsel endgültig vollzogen: Aus den einst alternativen und selbstorganisierten Initiativen sind etablierte Institutionen mit Elternbeteiligung geworden. Pädagogische und politische Utopien haben sich verflüchtigt; ein ideologischer Überbau existiert nicht und auch die Idee, mithilfe der Eltern-Kind-Initiativen in eine Parallelgesellschaft abzutauchen, spielt keine Rolle mehr. Die meisten der Befragten lassen ihre Kinder in der Initiative betreuen, weil sie diese als exklusive Alternative zu konventionellen Einrichtungen sehen. Das politische Engagement der Eltern ist auf ein Minimum geschrumpft. „Auf den Demonstrationen gegen den Irak-Krieg war ich nicht, und auch meine Bekannten eigentlich nicht. Zu einer Friedensdemonstration kann man Kinder schon mitnehmen denke ich, aber auf die Idee bin ich noch gar nicht gekommen“ (S22).

Selbst wenn es um die Belange ihrer Initiativen geht, sind die Eltern nur schwer zu mobilisieren: „Ich war nur ein einziges Mal mit meinem Kind auf einer Demo. Und das war, als es um die neue Bezuschussung der Kindergärten ging. Da waren nur Mütter mit Kindern. Aber allzu viele sind leider nicht gekommen...“ (S22). In Stuttgart scheiterten die halbherzigen Versuche der Eltern, mit öffentlichen Protesten vor dem Rathaus die drohende Schließung ihrer Initiative zu verhindern: „Vor einer Sitzung, die sich mit der Schließung beschäftigte, haben wir mit den Kindern demonstriert. Die Kinder haben Plakate gemalt und wir haben eine Unterschriftenliste übergeben“ (T33). Die Proteste seien zu spät gekommen, räumt dieselbe Mutter ein: „Wir haben versäumt, uns rechtzeitig zu wehren. Schon beim ersten Verdacht, dass das Studentenwerk den Kindi ausbluten lassen will, hätten wir protestieren müssen. Stattdessen haben wir kaum besprochen, wie wir vorgehen könnten, um die Schließung zu verhindern. Das kam zu kurz, weil wir mit unseren Pseudo-Diskussionen über Zahnpasta und Essen beschäftigt

waren“ (T33). Auch der Münchner Initiative könnte die Schließung bevorstehen: Immer wieder geht unter den Eltern das Schreckgespenst um, die Baracke könnte abgerissen und durch ein modernes Gebäude ersetzt werden, in dem vorwiegend Krippenkinder betreut werden.

Die politische Bandbreite der Eltern aus der Generation „Alltagspragmatiker“ reicht von gemäßigt links bis gemäßigt grün. Ein Münchner Vater drückt es so aus: „Nach der Parteizugehörigkeit wurden wir nicht gefragt. Es wurde vorausgesetzt, dass man nicht in der CSU ist“ (I25). Zur Elterngruppe gehören auch sogenannte „Yuppies“, die mit noch vorhandenen linksalternativen Dogmen aufgeräumt haben: „Ich fand es gut und wichtig, dass es keine homogene Gruppe war, also lauter so Alt-68er. Wir waren auch zwei Mal für die Elternabende bei den Yuppie-Eltern privat eingeladen. Die hatten als Geschäftsleute einen ganz anderen Blickwinkel auf die Initiative. Die haben gesagt: ‚Was bringt uns das Putzen? Wir können es doch auch so machen, dass wir alle einen Zwanziger drauf legen und eine Putzfrau nehmen.‘ Die waren halt undogmatisch. Das fand ich anregend“ (I25).

Einigen Eltern ist klar, dass Eltern-Kind-Initiativen in der Vorschulerziehung eine wichtige gesellschaftspolitische Rolle spielen könnten: „Eigentlich glaube ich, dass so eine Einrichtung eine enorme Relevanz hat. Ich fürchte aber, dass das nicht gesehen wird von der Umwelt. Die Initiative ist vorbildlich – mit allen Konflikten, die dazu gehören und auch sein dürfen. [...] Ich wünsche mir, dass das einen größeren Stellenwert in der Gesellschaft bekommt“ (W24). Das 35-jährige Jubiläum ihrer Initiativen, dass die Generation „Alltagspragmatiker“ feierte, hat jedoch gezeigt, dass der gesellschaftspolitische Anspruch der Initiativen allenfalls noch als Reminiszenz an die Vergangenheit lebt: „Früher waren es nicht so viel reiche Leute in den Initiativen. Dafür waren sie eher politisch. Das ist heute nicht mehr so. Zum Sommerfest kamen viele Ehemalige; von denen habe ich dann gehört, welchen politischen Anspruch es früher gab...“ (S22).

8.5.4 Pädagogik I: Leistungsprinzip contra Freiheitsprinzip

Die Generation „Alltagspragmatiker“ hat mit der antiautoritären Geschichte der Initiativen nichts mehr am Hut: „In den 70er Jahren wurde Freiheit für Kinder in einem ganz anderen Sinn interpretiert. Nämlich Laissez-faire, also die Kinder niemals zu etwas zu drängen, was sie nicht wollen. In so einen Kindergarten hätte ich meine Kinder nicht getan“ (I25). Viele Eltern halten die Entstehungsgeschichte ihrer Initiative für ein amüsantes Detail ohne Relevanz: „Mir war die antiautoritäre Erziehung nicht wichtig. Ich

Die besseren Eltern

fand das ganz lustig, weil ich bin in West-Berlin in den Kindergarten gegangen. Meine damaligen Nachbarskinder sind in einen Kinderladen gegangen. Manchmal bin ich da hingegangen und fand ganz witzig, was die gemacht haben. Der Kindi hat mich ein bisschen daran erinnert. Die hatten ein Tobe-Zimmer so wie im Kindi. Aber deshalb habe ich mein Kind da nicht reingesteckt“ (T33).

Die Antiautoritäre Erziehung der Gründerzeit hat sich zu einer freiheitlich-demokratischen Erziehung weiterentwickelt. Die Eltern sind überzeugt, dass „ein gutes, klares Konzept Eltern und Kindern Sicherheit gibt“ (T26). Allerdings sind sich viele Eltern der Generation „Alltagspragmatiker“ über ihre Erziehungsprinzipien im Unklaren: „Wir erziehen unseren Sohn sehr aus dem Bauch heraus, ohne uns vorher Gedanken zu machen“ (T33), erzählt eine Mutter. Generell haben gute Umgangsformen einen höheren Stellenwert als in den Generationen zuvor: Die Kinder sollen lernen, sich in der Öffentlichkeit angemessen zu bewegen; sie sollen wissen, wie man sich bedankt oder jemanden begrüßt und verabschiedet: „Die müssen jetzt nicht immer die Hand geben, aber es ging uns schon drum, dass sie höflich sind. Aber man kann jetzt auch nicht alles von ihnen verlangen. Es sind halt Kinder und müssen nicht so steif sein“ (S22). Auch Tischmanieren gehören dazu: „Die Kinder haben ziemlich viele Freiheiten. Aber es gibt auch Sachen, an die sich die Kinder halten müssen. Beim Essen zum Beispiel, da gibt es schon Regeln. Aber nicht soviel wie in anderen Kindergärten“ (S22). Zu den Regeln gehören „so ganz simple Sachen, wie nicht mit dem Essen rumschmeißen oder auf den Tisch steigen“ (T33).

In der Generation „Alltagspragmatiker“ lässt sich beobachten, wie das Freiheitsprinzip, das bislang das Gesicht der Initiativen geprägt hat, nach und nach vom Leistungsprinzip verdrängt wird: „Einige Eltern legten immer mehr Wert auf Leistung. Das stand in der Initiative oft im Konflikt mit dem Wunsch von anderen Eltern, ihre Kinder sehr frei zu erziehen“ (W24). Die Eltern orientieren sich stärker an staatlichen Vorgaben, wie beispielsweise den Kindergarten-Curricula, die einen reibungslosen Übergang in die Schule gewährleisten sollen. In ihrem erzieherischen Bemühen, die Balance zwischen Freiheit, Grenzen und vorgegebenen Förderzielen zu halten, haben die Eltern einen moderaten Mix zusammengebracht: Zugeständnis an das Freiheitsprinzip ist, dass sich die Kinder in Baracke und Garten frei bewegen dürfen: „Die Kinder laufen frei rum und treffen Kinder aus den anderen Gruppen. Da ist dann immer viel los. Die haben ziemlich viel Freiheiten und müssen nicht immer bei allen Angeboten

dabei sein. Aber es gibt auch Sachen, an die sich die Kinder immer halten müssen“ (S22). Regeln, an die sich die Kinder zu halten haben, sollen ihnen nicht autoritär übergestülpt, sondern verständlich und nachvollziehbar erklärt werden. Doch damit sind die Kinder oft überfordert, wie eine Mutter berichtet: „Sie sollen lernen, dass es Grenzen gibt. Gefahren. Dass sie uns auch zugestehen, dass wir ein ‚Nein‘ aussprechen, an Stellen wo sie es nicht akzeptieren. Aber das funktioniert hinten und vorne nicht...“ (T26). Eine Vater ergänzt: „Ich habe mitbekommen, dass es sehr schwer ist, Kinder in Freiheit zu erziehen. Dass es unheimlich anstrengend ist und auch nicht für jedes Kind gleich gut. Dass manche mehr Einschränkung brauchen und andere weniger“ (I25).

Die Münchner Initiative, die den Kindern in den 80er Jahren ein Kinderplenum zur Mitsprache einrichtete, hat dieses Forum zu einem Instrument weiterentwickelt, das Grenzen und Regeln auf Augenhöhe vermittelt: „Was mir gefallen hat, war, dass die Kinder im Kinderplenum viel mitbestimmen durften. Dort haben sie gelernt was es bedeutet, demokratisch miteinander umzugehen“ (T26). Die Kinder werden beispielsweise ermuntert, selbst Grenzen festzulegen und sich diese gegenseitig zu erklären: „Die Kinder wurden immer wieder dazu angehalten, dass die großen auf die kleinen Kinder zugehen und sich gegenseitig ernst nehmen sollen. Deshalb haben sich die Kinder auch gegenseitig gezeigt, dass es Grenzen gibt und wo man sich gegenseitig verletzen kann. Also zum Beispiel, weshalb jede Art von Waffe im Zimmer verboten ist“ (T26). Das Kinderplenum zeigt beispielhaft, wie der Peer-to-Peer-Ansatz funktioniert: „Dort gab es dann Szenen, dass es ein oder zwei Kinder gab, die eingesehen haben, weshalb etwas Unrecht war, und dann ein drittes mitgezogen haben. Ich hatte das Gefühl, die Kinder können sich viele Dinge so viel besser erklären, als ich es als Erwachsene kann“ (T26).

8.5.5 Pädagogik II: Sozialverhalten und Förderung

Die Eltern der Generation „Alltagspragmatiker“ sind sich darin einig, mit dem Kinderplenum ein ideales Instrument zum Einüben sozialer Verhaltensweisen zu haben. Im Kinderplenum üben die Kinder Konfliktbewältigung, äußern vor anderen ihre Bedürfnisse und verinnerlichen nebenbei Grundbegriffe demokratischen Denkens. Das Plenum steigere Konfliktfähigkeit und Selbstbewusstsein der Kinder, so die einhellige Meinung der Eltern. Eine Mutter erinnert sich, dass ihr Sohn, obwohl er in seiner Zeit in der Initiative eine aggressive Phase

durchmachte, nicht zum Außenseiter gestempelt wurde: „Ich habe das Gefühl, dass die Kinder in der Initiative einen Rahmen hatten, wo sie erlebten: ‚Ich bin ganz richtig so wie ich bin.‘ Wenn es Schwierigkeiten gab, hieß es: ‚Das sind Schwierigkeiten.‘ Und nicht: ‚Das Kind ist verkehrt.‘ Mein Sohn war schon einer, der mit Fäusten gehauen hat. Die Erzieher haben immer versucht, ihm klar zu machen, was er für eine Kraft hat. Das war ihm manchmal gar nicht klar. Auch die Kinder haben ihm gezeigt, dass es Grenzen gibt. Aber er war nie Außenseiter deshalb, weil die Kinder unterstützen sich da ja...“ (T26).

In Stuttgart gab es kein dem Kinderplenum vergleichbares Gremium. Doch die familiäre Atmosphäre unter den Kindern, die miteinander fast wie Geschwister waren, lenkte das Sozialverhalten in die rechten Bahnen: „Die Kinder sind als Gruppe gut miteinander ausgekommen. Die Älteren waren die Anführer; haben die Kleinen aber nicht terrorisiert. Die hatten selber eine funktionierende Rangordnung entwickelt“ (T33). Das Prinzip der Selbstregulierung wurde in Stuttgart strikter gehandhabt als in München: „Die Erzieher sind nur bei größeren Sachen eingeschritten. Die Kinder durften viel selber untereinander ausmachen. Nur wenn die sich gehauen haben, dann sind die Erzieher dazu gekommen“ (T33). Das Klima innerhalb der Kindergruppe beschreiben die Eltern als friedfertig und gemeinschaftlich: „Ich habe gesehen, dass mein Kind ein gutes Sozialverhalten entwickelt hat. Er kann sich in der Kindergruppe behaupten, aber auch mal nachgeben“ (T33).

Insbesondere berufstätige Frauen legen großen Wert darauf, die Kinder nicht in die traditionelle Rollenbilder von Mann und Frau zu drängen: „Das Thema geschlechtsspezifische Erziehung muss sehr behutsam angefasst werden. [...] Ziel sollte sein, dass alle Kinder die Möglichkeit haben, Dinge zu tun, die sonst nur Buben oder nur Mädchen machen. Jungs sollten also auch mal Nagellack und Schminke ausprobieren dürfen“ (T26), sagt eine Mutter. Die Eltern sollen den Kindern dabei als Vorbild dienen, fordert sie: „Wir Eltern müssen es vorleben. Und im Kindergarten muss da einfach mehr passieren. Weil es ist die Ausnahme, dass der Papa mal das Frühstück für die Kinder bringt“ (T26). Beim Tausch überkommener Rollenmuster kommt es allerdings schon mal zum Zwist unter den Kindern: „Die Jungs haben im Kindergarten zum Beispiel gekocht und die Mädchen haben wilde Spiele gemacht. Allerdings haben die Jungs immer die Kuschtiere gekocht, was die Mädchen nicht so toll fanden...“ (T26).

In der Generation „Alltagspragmatiker“ hat sich der Schwerpunkt der Kindererziehung verschoben: An die Stelle der freiheitlichen Erziehung in

dem Sinne, dass sich die Kinder schon richtig entwickeln, wenn man sie nur machen lässt, treten nun endgültig gezielte Frühförderung und Vorbereitung auf die Schule. Diese Tendenz ist insbesondere in München spürbar, wo die Mehrheit der Eltern stolz darauf ist, dass ihre Initiative die Forderungen des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplanes längst praktiziert: „Denn was inzwischen in dem neuen Erziehungsplan festgeschrieben ist, haben die Erzieher in der Initiative schon umgesetzt, bevor das so ein großes Thema wurde. Die Initiative ist da ein Vorzeigeobjekt; die leben das. Die Bildungsplaner sollten mal bei uns vorbei kommen. Da würden die alles sehen, was die sich wünschen: Lernen über Erleben, anfassbares Lernen – das ist da alles Gang und Gäbe und in den Alltag integriert und deshalb auch nicht aufgesetzt“ (T26).

Einerseits beobachten die Eltern voll Freude, wie die Kinder im Freispiel lernen, sich selbst zu beschäftigen; andererseits geht unter ihnen die Angst um, ihre Kinder könnten später in der Schule versagen. Einige Eltern, deren Kinder bereits eingeschult wurden, erinnern sich, dass diese sich nur schwer an die vorgegebenen Schul-Strukturen hätten gewöhnen können. Die Elterngruppe kritisiert, der Tagesablauf und das Kindergarten-Jahr seien zuwenig rhythmisiert: „Das heißt, bestimmte Sachen, die man sich für Kinder so wünscht, haben nicht strukturiert stattgefunden. Lernen und Vorschule war Null – da war gar nichts“ (I25), moniert ein Vater. Einmal kam sogar der Wunsch auf, für die Kinder einen Computer aufzustellen, das Gerät wurde allerdings dann doch nicht angeschafft – „zum Leidwesen der ganz karrierebewussten Eltern“ (W24).

Die Münchner Eltern griffen schließlich zur Selbsthilfe und organisierten eigens Kurse, die das ihrer Meinung nach lückenhafte Angebot in der Initiative ausgleichen sollten: „Es gab eine Gruppe von sehr leistungsorientierten und karrierebewussten Eltern. Die wollten Englisch im Kindergarten und so was. Deshalb haben sie selber Nachmittagskurse in Englisch, Musik und Sport für ihre Kinder organisiert“ (W24), erinnert sich eine Mutter. Und sie fährt fort: „Ich war nicht der Meinung, dass Kinder auf Biegen und Brechen gefördert werden müssen. Wichtiger ist, dass die Kinder Strukturen und gleichzeitig viel Freiraum haben, aber dennoch viele Dinge kennen lernen, die ich nicht mit ihnen mache, zum Beispiel zur Feuerwehr gehen“ (W24). Die Zukunft ihrer Kinder sieht sie mit pessimistischem Blick: „Ich habe düstere Visionen für meine Kinder. Wegen der politischen Situation. Weil das Leistungsprinzip immer mehr in den Vordergrund rückt“ (W24).

8.5.6 Elternmitarbeit: Das Engagement lässt nach

Grundsätzlich ist den Eltern der Generation „Alltagspragmatiker“ klar, dass ihre Mitarbeit den Charakter der Initiative maßgeblich prägt: „Es ist zwingend für eine Initiative, dass sich die Eltern beteiligen, sonst ist es keine Initiative mehr“ (I25). Viele Eltern fühlen sich moralisch verpflichtet, ihre Dienste gewissenhaft auszuführen, denn sie betrachten ihre Mitarbeit als Gegenleistung für die gute Betreuung ihrer Kinder: „Es war eine tolle Sache, nicht nur Zuschauer zu sein. Sondern dabei zu sein. Und so wurde das auch von den Erziehern vermittelt. So hatten die Eltern eine wichtige Funktion. Ich hatte das Gefühl, dass wir eingeladen wurden, dabei zu sein“ (T26), resümiert Gabriele Schmidt. Obwohl die Eltern beruflich unter Druck stehen, nehmen sich die meisten gerne die Zeit: „Es war nicht so, dass ich mich um die Initiativ-Arbeit gerissen habe, weil ich durch den Beruf wenig Zeit hatte. Aber auf der anderen Seite habe ich die Dienste auch gerne gemacht, weil ich gesehen habe, dass die Kinder stolz waren, wenn ich kam. So bekam ich was vom Alltag der Kinder mit“ (T26).

Doch der Anteil der Eltern, die versuchen, ihre Mitarbeit so gering wie möglich zu halten, ist gewachsen. Immer wieder kommt es zu Streitigkeiten, weil sich einige nur halbherzig beteiligen und nur Dienste übernehmen, die ihnen Spaß machen. Ein Umstand, der engagierte Eltern regelrecht erbost: „Die Eltern haben kaum noch selber was gestaltet. Die wollten nur mehr, dass die Initiative irgendwie funktioniert. Der Wunsch, gemeinsam Kinder zu erziehen, fehlte. Das war deutlich spürbar“ (W24). Manche bekennen offen, dass sie keine Lust haben mitzuarbeiten; andere verschleiern ihre mangelnde Bereitschaft: „Da gibt es Leute, die machen richtigen Unfug, wenn sie ihre Arbeitsstunden ableisten. Natürlich ist Laubrechen wichtig, aber nicht, wenn einem das Dach schier auf den Kopf fällt. Dann wird schon wieder Laub gerecht und die Stunden werden großzügig aufgerundet – das ist schon ärgerlich“ (T26), schimpft eine Mutter. Im Großen und Ganzen sind die Eltern jedoch nachsichtig, wenn manche weniger Eigenleistung erbringen: „Initiativen leben nun mal davon, dass die einen mehr und die anderen weniger Engagement einbringen“ (T26).

In der Münchner Initiative gab es eine Phase, in der sich Krankheiten und Schwangerschaften unter den Erziehern häuften, sodass auf die satzungsmäßig fixierten Hütedienste der Eltern zurückgegriffen werden musste. Fast alle betroffenen Eltern übernahmen die Hütedienste nur widerstrebend, manche weigerten sich sogar offen: „Es waren welche dabei, die haben ihre Karrieren in den Vordergrund gestellt. Die haben

gesagt: ‚Ich würd’ ja gern, aber ich kann ja nicht‘“ (W24). Andere Eltern begründen ihre ablehnende Haltung mit pädagogischen Argumenten: „Ich finde auch, die Kinder sollen besser immer dieselben Erzieher um sich haben. [...] Zudem ist es kaum zumutbar, dass die anderen Erzieher ständig mit anderen Eltern zusammenarbeiten müssen. Dadurch wird deren Job noch schwieriger...“ (I25). Fatal wurde es, wenn sofort jemand einspringen musste – für berufstätige Eltern ein Ding der Unmöglichkeit: „Es gab Eltern, die wurden öfter angerufen, weil die mehr Zeit hatten. [...] Natürlich wollte keiner, dass die Gruppe ganz ausfällt. Dennoch gab es bei uns welche, die sich gedrückt haben. Die haben gesagt, dass sie selber krank wären“ (I25).

Die Stuttgarter Eltern, die ihre Hütedienste bis zur endgültigen Schließung der Initiative versahen, hatten dagegen keine Probleme, dem Kinderhüten positive Seiten abzugewinnen – auch wenn sie genauso unter Druck standen wie die Münchner Eltern: „Vor allem dann, wenn ich viel zu tun hatte, dachte ich: ‚Das schaffe ich kaum.‘ Wenn ich halt mal keine Zeit hatte, habe ich mich einen Monat lang gar nicht eingetragen und den Monat danach ganz viel. In den Semesterferien haben ich gerne Dienste gemacht. Dann war ich oft da; da habe ich mich festgequatscht. Das war Entspannung für mich. Ich habe es genossen, viele Kinder auf einem Haufen zu erleben...“ (T33). Auch die mittäglichen Kochdienste versahen die Stuttgarter Eltern bis zum Schluss ohne Murren.

Die Münchner Eltern, die das Mittagessen von einem Catering-Service beziehen, müssen sich dagegen nur um Frühstück und Brotzeit kümmern. Da sie ihre Kinder nur bei diesen Gelegenheiten hautnah in der Initiative erleben, planen die meisten Eltern die dafür nötige Zeit trotz vollem Terminkalender gerne ein: „Das mit der Brotzeit und dem Frühstück fand ich schön. Das war schon immer ein Aufwand, den Einkauf zu machen, das dann da hin zu schleppen und sich hinzusetzen. Es passierte schon, dass man die ganze Zeit auf die Uhr schaute und schon wieder weg wollte. Aber wenn man sich die Zeit nahm, war es schön, mit den Kindern und den Erziehern zusammen zu sein. Da habe ich mich wohl gefühlt“ (I25).

Für die Putzdienste gilt das Gegenteil: „Ende der 90er Jahre hat sich der Anspruch an die Initiative stark verändert. Die Menschen waren nicht mehr so bereit, sich zu engagieren. Die haben die Initiative eher konsumiert. Es herrschte die Meinung: ‚Ich zahle hier eine Menge Geld, dafür will ich was haben.‘ Was ja auch richtig ist. Es war einfach viel Geld. Und man kann nicht von Eltern, die beide arbeiten müssen, um das alles finanzieren zu

können, verlangen, dass sie permanent Elterndienst schieben und putzen. Anfang der 90er war das noch selbstverständlich. Natürlich ging es damals auch schon allen auf die Nerven, die Klos zu wienern, aber es war selbstverständlich. Zum Schluss haben ein paar betuchte Eltern ihre Au-pair-Mädchen geschickt. Dadurch entstand natürlich ein Gefälle: Die einen schickten die Putzfrauen, die anderen putzten selber... Ab dem Zeitpunkt habe ich gemerkt, dass der Grundkonsens nicht mehr stimmte“ (W24).

Stuttgarter und Münchner Eltern waren sich damals einig: sie waren das Putzen leid. Insbesondere alleinerziehenden und berufstätigen Frauen, die den Putzdienst nicht delegieren konnten, war das Putzen ein Dorn im Auge: „Ich war zeitweise alleinerziehend. Und ich stand dann nachts um zehn Uhr, wenn die Kinder geschlafen haben, in der Initiative und habe geputzt. Das war hart. Eine Woche lang jede Nacht putzen – da habe ich geflucht“ (W24). Schließlich versuchten einige Münchner Eltern, den Putzdiensten ein Ende zu setzen: „Es gab ein paar Yuppie-Eltern, die, nachdem sie aufgenommen worden waren, gesagt haben: ‚Wir putzen nicht, wir finden das unmöglich.‘ Die haben versucht, das Putzgesetz zu kippen und eine Mehrheit zu finden“ (I25). Die Eltern der Münchner Initiative setzten schließlich durch, dass sie nur noch die Gruppenräume putzen mussten. Die Gemeinschaftsräume übernahm die Putzfirma, die bereits den Auftrag für die Waschräume hatte. Die Eltern der Stuttgarter Initiative haben ihren Putzdienst damals sogar vollständig abgeschafft.

8.5.7 Gruppendynamik I: Mittel zum Zweck

Viele der Stuttgarter Eltern haben erst nach endgültiger Schließung ihrer Initiative voll und ganz begriffen, was dieser Ort für sie bedeutete: „Schade, dass der Kindi nun weg ist“, sagt Vera Trepko. „Wir Eltern sehen uns jetzt nur mehr alle paar Monate seit der Kindi zu ist und ich denke, die Elternfreundschaften hören bald ganz auf. Ich vermisse es, dass wir beim Bringen und Holen nicht mehr zusammen im Garten sitzen. So was gäbe es im neuen Kindergarten gar nicht. Bis heute kenne ich dort noch keine Mutter persönlich. Mir fehlen die Kaffeegespräche, bei denen über alles geredet wurde. Von Erziehung über Ausgehtipps. Das war immer eine Stütze für mich...“ (T33). Für das Gros der Befragten war oder ist die Initiative ein wichtiger Katalysator für ihre persönliche Entwicklung: „Es kostet viel Zeit, die Kinder dort zu hüten. Aber es lohnt sich, weil man dafür auch einen echten Platz in so einer Einrichtung hat und nicht nur Zaungast ist. Und davon profitieren die Familien wahnsinnig...“ (T26).

Eine Mutter streicht die Geselligkeit unter den Eltern heraus: „Wenn ich an den Kindergarten denke, kommen mir Gefühle zwischen Liebe und Hass. Die besseren Eltern

Liebe, wenn ich an die gemeinsamen Sommerfeste mit den irrsinnigen Besäufnissen bis nachts um drei Uhr denke. Einmal haben wir Ohrlochstechen gemacht – völlig betrunken. Eine fröhliche, tolle Zeit. Hass, wenn ich an die nervigen Dienste, nicht endenden Diskussionen und Streitereien mit den Erziehern denke“ (W24). Die Ambivalenz zwischen Liebe und Hass zeigt, dass die Eltern trotz der Tendenz, die Initiative als Dienstleister zu betrachten, mit Leib und Seele dabei sind – allerdings nicht, um eine neue Erziehungsform zu erproben, sondern um den Kindern eine exklusive Vorschulzeit zu ermöglichen.

Die Initiative ist für die Eltern ein schöner Ort, wo sie den Garten genießen, mit anderen Eltern zusammensein und den beruflichen Druck für einen Moment vergessen können: „Kaum hatte ich das Kindergartentor hinter mir gelassen, hat Zeit keine Rolle mehr gespielt – es gab andere Prioritäten...“ (I25). Die meisten der Befragten haben das Gefühl, sich der Karriere wegen zuwenig um die Kinder zu kümmern, und empfinden die Initiative deshalb als wichtigen Mosaikstein ihrer Lebensgestaltung, mit dem sie ihr latent schlechtes Gewissen beruhigen können. Die Initiative ist für die Eltern Mittel zum Zweck, um Kind und Karriere unter einen Hut zu bekommen. Die langen Öffnungszeiten erleichtern es ihnen, dieses Ziel zu verwirklichen. Für die meisten Eltern ist es selbstverständlich, dass die Erzieher sie darin unterstützen: „Ich habe von den Erziehern erwartet, dass sie mein Kind gut darüber hinwegtrösten, wenn ich nicht da sein kann. Er sollte sich nicht allein gelassen vorkommen, wenn ich arbeiten war. Mir ist meine Karriere nun mal sehr wichtig...“ (T33). Zugunsten von Karriere und Beruf scheint manchen Eltern sogar die Option wichtig zu sein, ihre Kinder auch am Wochenende abgeben zu können: „Es gab aber auch absurde Ideen: Manche berufstätigen Eltern wollten, dass wir sogar eine Wochenendbetreuung anbieten. Aber dann wäre der Geist der Initiative verloren gegangen“ (W24).

8.5.8 Gruppendynamik II: Distanzierter Umgangston

Die Eltern der Generation „Alltagspragmatiker“ sind der Meinung, es gebe zu viele Elternabende. Viele blieben den abendlichen Versammlungen deshalb fern, berichtet ein Münchner Mutter: „Bei den Plena sind immer viel zu wenig Eltern dabei. Sie sind schlecht besucht, obwohl sie Pflicht sind. [...] Da kommen manchmal nur 20 Leute inklusive dem Vorstand. Und das bei 60 bis 70 Kindern! Das ist unerfreulich wenig, aber geahndet wird das nicht. Manchmal ärgert mich das schon“ (T26). Das mangelnde Engagement liegt nach Meinung der meisten Befragten an der Qualität der Diskussionen: Erörterungen über Bringzeiten, schlecht ausgeführte

Dienste oder die beste Kinderzahnpaste nehmen in den Augen vieler Eltern zu viel Raum ein. „Man kann über bestimmte Punkte diskutieren, aber man kann nicht alles endlos breit treten. Es gab Diskussionen, da wollte sich jeder endlos einbringen. Es gab Eltern, die dachten, hier dürfen sie endlich mal alle ihre Wünsche und Vorstellungen ausbreiten. Dass man mit dem Thema Essen natürlich endlose Diskussionen auslöst, ist einfach so in Initiativen“ (W24).

Der Umgangston auf den Treffen beschreiben die Eltern als in der Regel distanziert; viele Eltern schreiben lieber eine E-mail, anstatt persönlich zu erscheinen (W24). Manchmal schlägt der kühle Umgangston jedoch auch in hitziges Debattieren um: Ein Vater der Münchner Initiative erinnert sich mit Schrecken an Treffen, die im heftigen Streit endeten. „Bei den Elternabenden gab es dauernd Konflikte. Die Eltern haben die Erzieher scharf kritisiert. Die hatten, weil sie unerfahren waren, nicht das Rückgrat, sich zur Wehr zu setzen. Geduldig haben die sich alles angehört und versucht, es allen recht zu machen. Es gab Eltern, die wollten immer mehr Programm. Mehr Angebote, bessere Angebote. Mehr Ausflüge, bessere Ausflüge. Die sind dauernd mit Vorschlägen gekommen und haben erwartet, dass diese auch umgesetzt werden. Es war grauenhaft, dass sich die Erzieher nur noch für alles rechtfertigen mussten“ (I25).

Insbesondere die Eltern der Münchner Initiative sind unterschiedlicher Meinung, wenn es darum geht, ob ihr geschwundener Einfluss auf das Erziehungskonzept von Vorteil oder von Nachteil sei. Die Befürworter begrüßen die Standhaftigkeit der Erzieher, die nicht jeder Erziehungs-Mode nachlaufen: Es kehre Ruhe ein in die Initiative und die pädagogische Arbeit sei geschützt vor den Einzelinteressen einflussreicher Eltern: „Ich empfand es als angenehm, dass nicht alles beliebig heute so und morgen so war. Gerade Erziehungsfragen mussten wir nicht mehr fundamental diskutieren“ (T26). Die Gegner kritisieren, eine Mitarbeit am Erziehungskonzept sei nur noch in der Theorie gegeben und von Seiten der Erzieher unerwünscht.

Trotzdem werden auf den Elterntreffen auch pädagogische Grundsatzdiskussionen geführt: „Wir haben immer wieder über Erziehung gesprochen. Aber anhand von konkreten Beispiel haben wir geredet, dass Eltern nicht wollten, [...] dass die Kinder in der Nachmittagszeit machen können, was sie wollen. Sondern dass gesagt wird: ‚Heute könnt ihr im Sand toben. Heute bleiben wir drinnen und ihr bekommt Papier.‘ Und dann wurde das diskutiert, ob es sinnvoll ist, das den Kindern vorzugeben. Oder soll man hören, was kommt aus denen raus? Wollen die sich bewegen

oder wollen die still sitzen“ (I25). Bei ihren Pädagogik-Diskussionen beziehen sich die Eltern immer wieder auf die Alltagspraxis in der Initiative: „Wir haben diskutiert, dass manche Eltern nicht wollen, dass ihre Kinder im Kindergarten nackt rumlaufen“ (S22).

Das Interesse an Kinderbesprechungen ist in der Generation „Alltagspragmatiker“ verhalten. Grund ist, dass nur noch die wenigsten Eltern öffentlich über Schwierigkeiten mit ihren Kindern sprechen wollen: „Kinderbesprechungen haben wir keine gemacht. Mit den Erziehern konnte man schon mal über Kinder sprechen. Im Plenum würde ich das aber gar nicht wollen“ (T33), sagt eine Stuttgarter Mutter. In München spielen Kinderbesprechungen zwar noch eine etwas größere Rolle als in Stuttgart, doch die Eltern verkneifen es sich, familiäre Verhältnisse und intime Details im großen Kreise auszubreiten: „Es gibt Elternabende, da wird über jedes Kind gesprochen, wie es sich verhält, mit wem es spielt und so. Die Art und Weise ist dabei recht gut, aber die Eltern reden an den Elternabenden ja eher mit der Erzieherin“ (S22).

Anlass zu Konflikten innerhalb der Elterngruppe sind häufig die Putzdienste. In der Münchner Initiative, wo die Eltern die Gruppenräume putzen, wird hin und wieder offen gestritten: „Schlechte Elterneigenschaften waren, wenn Eltern da waren, die die anderen beim Putzen kontrollierten; die nachschauen, ob die anderen es auch gründlich machen; ob täglich gewischt wurde. Wenn so ein Misstrauen da ist, geht es nicht mehr. Es geht nur über die Vertrauensbasis, dass jeder das leistet, was er leisten kann, und wenn der eine nur aus persönlichen Gründen mal nicht so gründlich putzt, dann wird der seine Gründe haben. Es wird mühsam, wenn man sich rechtfertigen muss auf: ‚Du hast gestern nicht gewischt.‘ Das macht keinen Spaß und dann beginnt man aggressiv zu werden“ (W24). Trotz der manchmal fehlenden Vertrauensbasis lebt die Elterngruppe in der Gewissheit, sich aufeinander verlassen zu können. Verspätet sich beispielsweise eine Mutter beim Abholen, findet sich immer jemand von den anderen Eltern, der das Kind mitnimmt: „Meine wichtigste Erfahrung war, dass eine Gruppe nur dann funktionieren kann, wenn sich alle einbringen und wenn nicht irgendwelche Menschen, die ihr Ego ausleben, die Gruppen sprengen. [...] Sicher, es ist viel Arbeit in einer Initiative dieser Art zu sein, aber dort entstehen auch Freundschaften und viel Hilfsbereitschaft“ (W24).

Unausgesprochene Konflikte innerhalb der Elterngruppe werden oft über Stellvertreter-Themen ausgetragen: „Da kamen Grundsatzfragen auf, wo ich mir dachte, dass es um die eigentlich nicht geht, sondern um

zwischenmenschliche Konflikte“ (T26). Beispielsweise verpacken manche Eltern ihre persönlichen Überzeugungen mit dem Thema „Ernährung“: „Das Thema ‚Ernährung‘ kam immer wieder auf. Es gab die große Besorgnis, ob die Kinder richtig gepolt werden. Das war lustigerweise ein viel größeres Thema, als zum Beispiel Gewalt, demokratisches Grundverständnis, Selbstbestimmung oder Kinder ernst nehmen. Das wären für mich die viel wichtigeren Themen gewesen. Aber damit wollte sich scheinbar keiner so recht exponieren“ (T26). Einige der Befragten halten das Thema „Ernährung“ für ein Vehikel, mit dem sich neu zur Initiative gestoßene Eltern profilieren können: „Essen ist in der Initiative nicht mein vordergründiges Thema. Wenn es aufkommt, lehne ich mich zurück und warte bis es vorbei ist. Und ich kann mir sicher sein, es kommt fast jedes Jahr wieder auf. Ob wir nicht doch wieder biodynamisches Essen kaufen sollen... [...] Aber das schlägt auch immer wieder um. Da merkt man auch, dass wieder neue Eltern kommen und ein Wechsel in der Gruppendynamik stattfindet. Und dann kommt das Thema unter dem Motto ‚gute Eltern – gutes Essen‘ wieder auf“ (W24).

Wenn es um Neuaufnahmen geht, haben die Eltern nur beratende Funktion, die endgültige Entscheidung für oder gegen eine Neuaufnahme treffen die Erzieher: „Es ist schon eine ziemliche Verantwortung, die richtigen Leute für eine Gruppe auszuwählen. Das habe ich später auch verstanden“ (I25). Bei den Aufnahmegesprächen zeigt sich, unter welchem Druck die Eltern stehen: Kindergartenplätze sind in Großstädten rar geworden und die Zeiten, in denen Eltern nur bedingt auf Kinderbetreuung angewiesen waren, sind vorbei. Viele Eltern beginnen bereits wenige Monate nach der Geburt mit der Suche nach einem Kindergartenplatz. Sie wissen, dass sie bei den Auswahlgesprächen brillieren müssen: „Ich bin durch ganz Schwabing gelaufen und habe mir alle Initiativen angeschaut. Als wir die Initiative als unseren Favoriten ausgewählt hatten, mussten wir uns im Plenum allen Eltern vorstellen – das war eine grauenhafte Runde. Da saßen alle erwartungsvoll da und wir mussten unsere Erziehungsprinzipien offen legen. Und ehrlich gesagt: Wir hatten gar keine. Wir haben dann was vor uns hin gemurmelt, was wir meinen, denken und fühlen...“ (W24).

Ein Vater berichtet, er habe die Vorstellungsrunde wie einen Offenbarungseid empfunden: „Das Vorstellungsgespräch habe ich mir nicht so schlimm vorgestellt. Wir wussten schon, dass wir nicht die einzigen Bewerber sein würden. Aber, dass es eine Leibesvisitation werden sollte, war mir nicht klar. Wir mussten uns ziemlich zeigen. Ich finde, da wurden

auch Sachen gefragt, die die anderen nichts angingen. Es standen alle Bewerber in der Reihe. Dabei hat man sich beäugt und die Ellenbogen ausgefahren. Gleichzeitig musste man aber auch locker sein, weil man hat es der Atmo (Anm.: Atmosphäre) ja angemerkt, dass spießige Leute unerwünscht sind oder weniger Chancen haben. Das war so eine Gratwanderung zwischen Anspannung und locker sein müssen“ (I25). In der Regel sind die Eltern zufrieden mit der Auswahl, die die Erzieher treffen: „Ich rechne es den Erziehern hoch an, dass sie ein Händchen hatten, die Gruppen auszuwählen. Ich dachte, das wäre typmäßig viel einheitlicher, aber das waren wir zum Glück nicht. Und ich denke, dass wir von der Vielfalt profitiert haben“ (T26).

8.5.9 Kritik: Initiativen als Dienstleistungsunternehmen

Die Eltern der Generation „Alltagspragmatiker“ kritisieren in erster Linie, die Erzieher hätten die in der Vergangenheit entwickelten Erziehungskonzepte zuwenig an die Erfordernisse der Gegenwart angepasst. Viele Eltern klagen, die Konzepte der Initiativen seien erstarrt; sie vermissen eine zielgerichtete Förderung der Kinder und die Vorbereitung auf die Schule. Eine Münchner Mutter hat ihr Kind deshalb aus der Einrichtung genommen; sie ist der Meinung, die Leitung der Initiative habe an alten Konzepten geklammert und Innovationen in viel zu geringem Maße zugelassen: „Eine Erzieherin, die nicht von ihren Prinzipien ablassen wollte, gehörte zu den Alt-68erinnen. Sie hat nie begriffen, dass sich die Welt weiterentwickelt hatte. Folglich hatte sie ihr Konzept für den Kindergarten auch nicht weiterentwickelt. Mit ihrer letzten Gruppe, die sie geleitet hat, ist sie dann gewaltig zusammengeknallt“ (W24). Die Erzieherin, die bereits seit Jahren in der Initiative arbeitete, hatte schon viele Erziehungstrends erlebt und beharrte auf den Prinzipien von Selbstregulation und dominierendem Freispiel: „Die Erzieherin hat gesagt: ‚Das mit der Vorschule, das kann ich nicht mehr.‘ Sie kam auch mit den neuen Eltern nicht mehr klar. Sie sagte, das schaffe sie nicht mehr. Die Eltern würden ständig Anforderungen stellen, was ihr Kind jetzt braucht. Am besten zwei Fremdsprachen im Kindergarten. Da ist sie ausgestiegen“ (W24).

Eine Stuttgarter Mutter kritisiert die mangelnde Fluktuation unter den Erziehern: Die Tatsache, dass die Initiative jahrzehntelang von denselben zwei Erzieher-Persönlichkeiten geleitet worden sei, habe die Strukturen der Einrichtung verkrustet: „Die Luft war einfach raus“ (T33). Eltern, die pädagogisch mitarbeiten wollten, klagen, die Erzieher hätten sie ausgebremst: „Es gab seitens der Eltern den Versuch, pädagogisch

mitzuarbeiten. Und es wurde auch immer gebeten, das Konzept schriftlich zu überarbeiten, damit die Eltern es einsehen könnten. Das ist aber nie passiert. Mir war das wichtig, denn ich wollte wenigstens den Eindruck haben, ich bekomme mehr mit und kann auch ein Stückweit Einfluss nehmen auf die Dinge, die da passieren“ (W24), erinnert sich eine Mutter aus München. Ein Vater kritisiert das mangelnde pädagogische Engagement der Elterngruppe: Den kontrovers geführten Diskussionen über pädagogische Fragen habe es an Substanz gefehlt; die meisten Eltern hätten lediglich „aus dem Bauch heraus“ argumentiert: „Es wurde nie Theorie einbezogen oder über die Folgen für die Kinder nachgedacht“ (I25). Brisante Fragen, beispielsweise, wie man mit aggressiven Kindern umzugehen habe, seien niemals gemeinsam diskutiert worden; ernsthafte Ursachenforschung habe nicht stattgefunden.

Sowohl die Münchner als auch die Stuttgarter Eltern kritisieren, die Elterngruppe habe sich zu wenig für die Initiative engagiert. Nur wenige Eltern seien bereit gewesen, Verantwortung für ihre Initiative zu übernehmen; das mangelnde Engagement habe schließlich zur Schließung der Stuttgarter Einrichtung beigetragen. Eine Mutter klagt, als es ums Überleben der Initiative gegangen sei, habe sie keine kämpferische Gemeinschaft mehr gespürt – im Gegenteil: „Wir haben uns nicht richtig gewehrt und haben nur Pseudo-Diskussionen geführt. Und dann war es zu spät“ (T33). Eine andere Mutter kritisiert, die Eltern hätten die Initiative nur noch als Dienstleistungsunternehmen wahrgenommen: „Wir hatten in der Initiative existenzielle Probleme. Deshalb engagierte ich mich sehr für sie, damit sie erhalten blieb. Wegen der Gefahr der Schließung gab es unter den Eltern einen hohen Grad an Unsicherheit. Einige haben die Initiative verlassen, weil sie nicht kämpfen wollten. Es war ganz deutlich, dass sich die Leute nicht ungebrochen für die Initiative verantwortlich fühlten. Und im Zweifelsfall sagten die Eltern: ‚Wir sehen uns nach einer Alternative um.‘ Für sie war die Initiative ein Dienstleistungsunternehmen“ (T26).

Ein Mutter fürchtet, dass viele Eltern ihre Kinder nur in einer Initiative stecken, weil es chic sei. Eltern-Kind-Initiativen hätten den Status exklusiver Einrichtungen mit „In-Faktor“; es sei trendy, seine Kinder dort betreuen zu lassen. In ihren Augen sind Eltern ohne rechte pädagogische Motivation der Weiterentwicklung der Initiativen abtrügglich: „Die Menschen waren nicht mehr so bereit, sich zu engagieren. Die haben das eher so konsumiert. Die haben gesagt: ‚Ich zahle hier viel Geld‘“ (T26). Diese Haltung lasse die Initiativen zu Dienstleistungsunternehmen verkommen:

„Es besteht die Gefahr, dass alles zu einer Dienstleistungseinrichtung wird. Denn die Elternschaft verändert sich in meinen Augen sehr wohl dahin: Kinder abgeben und fertig. Allerdings denke ich, müsste es eine demokratische Einrichtung verkraften, wenn welche dabei sind, die anders ticken. So geht es später ja auch mal weiter. Und es ist ja auch wichtig nicht so eine elitäre Einrichtung zu werden. Sondern offen für unterschiedliche Gruppen“ (T26).

8.5.10 Zusammenfassung: Erwartung trifft Erfahrung

Ihre wichtigsten Erwartungen sehen die Eltern beider Initiativen als voll erfüllt an: auf Berufstätige zugeschnittene Öffnungszeiten, kleine Kindergruppen, die individuelle Förderung ermöglichen und Erzieher, die Kontinuität in den Gruppen garantieren. Es fällt allerdings auf, dass sich ihre Erwartungen an die Initiativen kaum noch von den Erwartungen solcher Eltern unterscheiden, die ihre Kinder in einer städtischen Einrichtung betreuen lassen. Das lässt sich insbesondere an der Einstellung der Generation „Alltagspragmatiker“ zu den Erziehern ablesen: Diese sollen das pädagogische Konzept so weiterentwickeln, dass es den Erfordernissen der heutigen Zeit genügt und eine zielgerichtete Vorschulerziehung garantiert. Die Eltern erwarten, dass die Erzieher sie entlasten und die Grundversorgung in der Initiative sicherstellen; sie sollen die Kinder möglichst ohne Elternbeteiligung hüten und die Initiative in Eigenregie führen. Die Erwartungen an die Frühförderung der Kinder erfüllen die Initiativen jedoch nur bedingt. Das hängt damit zusammen, dass die Erzieher sich weigern, ihre gefestigten pädagogischen Vorstellungen den sich drastisch geänderten Elternansprüchen zu opfern. Diese Haltung der Erzieher hat immer wieder Konflikte mit den Eltern hervorgerufen: Die Eltern fordern, ihre Kinder müssten besser auf die Schule vorbereitet und stärker kognitiv gefördert werden; die Erzieher widersetzen sich dem vehement geäußerten Wunsch, beispielsweise „Englisch für Kinder“ anzubieten.

Die meisten Eltern kritisieren das pädagogische Konzept als veraltet und intransparent. Sie wissen theoretisch, dass sie die Möglichkeit hätten, Einfluss auf das Konzept zu nehmen. Allerdings bezweifeln sie, dass sie eine Veränderung durchsetzen könnten: Die Strukturen der Initiativen hätten sich bereits zu sehr gefestigt, heißt es von Seiten der Elternschaft. Die Resignation, die hier spürbar wird, gehört zur Grundhaltung der Generation „Alltagspragmatiker“ (vgl. Deutsche Shell-Aktiengesellschaft 2003a, 92) und hat in Stuttgart dazu beigetragen, dass die Einrichtung endgültig geschlossen wurde. Die halbherzigen Proteste gegen die

Schließung scheiterten auch daran, dass sich die Eltern den Entscheidungen des Studentenwerks hilflos ausgeliefert fühlten und resignierten – statt Entrüstung löste die Schließung Trauergefühle aus. Viele Eltern agierten mit einem gewissen Opportunismus: „Einige haben die Initiative verlassen, weil sie nicht kämpfen wollten. [...] Und im Zweifelsfall sagten die Eltern: ‚Wir sehen uns nach einer Alternative um‘“ (T26).

Doch es gibt auch eine Reihe von Erwartungen, die die Eltern als erfüllt ansehen: Sie freuen sich beispielsweise, dass die Erzieher einen den Kindern zugewandten Erziehungsstil pflegen und ihnen viel „Nestwärme“ geben. Besonders berufstätige Mütter wissen diese Qualität der Initiativen zu schätzen. Eltern, die Angst haben, ob ihrer Berufstätigkeit die Kinder zu vernachlässigen, und deshalb unter einem permanent schlechten Gewissen leiden, fühlen sich entlastet, denn sie wissen ihre Kinder in guten Händen. Die Erzieher würden die Kinder so annehmen, wie sie gerade seien; diese müssten sich nicht verstellen, um Aufmerksamkeit zu erlangen, erzählen die Eltern übereinstimmend. Die Münchner Eltern loben die gelungene Mischung aus Programm und Freispiel, den die Initiative ihren Kindern bietet; die Stuttgarter Eltern kritisieren dagegen, die Kinder seien zu sehr sich selbst überlassen gewesen. Ihren Wunsch, die Kinder sollten sich nach ihrer inneren Uhr entwickeln dürfen, sehen alle Befragten als erfüllt an. Eltern, die nicht wollen, dass ihre Kinder reglementiert oder unnötig eingeengt werden, sehen ihre Erwartungen sogar übertroffen, denn die Kinder haben viel Freiraum und werden nicht dressiert. Alle Eltern sind sich darin einig, dass die familiäre Atmosphäre in Stuttgart und das Kinderplenum in München den Kindern beigebracht habe, die Grenzen anderer zu respektieren. Weil sie ihre Konflikte größtenteils selbst regeln mussten, hätten die Kinder zudem ein gesundes Selbstbewusstsein erlangt. Alle Eltern attestieren ihren Kindern, in der Initiative soziale Kompetenz erworben zu haben.

An die Elterngemeinschaft hat die Generation „Alltagspragmatiker“ dagegen nur geringe Erwartungen. Der Wunsch nach Mitarbeit in der Initiative ist praktisch nicht vorhanden; tendenziell erhoffen sich die Eltern also, mit Diensten möglichst wenig behelligt zu werden. Von den Erziehern, die die Eltern entgegen dem ursprünglichen Initiativgedanken aus dem pädagogischen Alltag möglichst heraushalten wollen, wird diese Hoffnung genährt. Doch ganz lässt sich Elternmitarbeit nicht ausblenden, was immer wieder zu Frustrationen geführt und die Elterngruppe in zwei Lager gespalten hat: engagierte Eltern versus Eltern, die ihren

mangelnden Einsatz für die Initiative verschleiern oder die Mitarbeit sogar offen verweigern. In der Generation „Alltagspragmatiker“ findet sich fast niemand mehr, der den Putzdienst als notwendige Mitarbeit akzeptiert. Gegen den Widerstand der Erzieher haben die Eltern das Putzen in Stuttgart abgeschafft und in München auf die Gruppenräume reduziert. In der Generation „Alltagspragmatiker“ zeigt sich, dass eine Gruppe nur dann funktioniert, wenn sich alle einbringen – ein Zustand, den die Eltern nur noch selten erreicht haben.

8.6 Resümee: Geburt der Kinderladen-Pädagogik

Die Generation „Kriegskinder“ hat versucht, mit den Kinderläden ihr Ideal einer freiheitlichen Vorschulerziehung zu verwirklichen. Die Eltern der Gründergeneration wollten ihren Kinder die schlechten Erfahrungen ersparen, die sie in ihrer eigenen Kindergartenzeit machen mussten: Angst, Repression, Prüderie und Dressur zu Gehorsam und Konformität sollten aus der Kindererziehung verbannt werden. Mit dem Versuch, ihre politischen und pädagogischen Ansprüche in die Praxis umzusetzen, betraten sie Neuland – es gab keine Vorbilder, an die sie sich hätten anlehnen können. Die Eltern der Generation „Kriegskinder“ hegten deshalb nahezu keine vorgefassten Erwartungen an die Kinderläden; entsprechend hoch ist der Deckungsgrad zwischen Anspruch und Wirklichkeit und die Zufriedenheit mit dem Ausgang des Experiments.

Für die Entwicklung der Kinderläden und der dort entstandenen Spielart von Vorschulerziehung sind jedoch in erster Linie die Brüche bedeutsam. Wo Eltern-Erwartungen und -Erfahrungen auseinanderklaffen, wird auf die nachfolgende Generation Druck ausgeübt, die Bruchstelle nachzujustieren; das Nachjustieren jedoch ist gleichbedeutend mit der Weiterentwicklung von Institution und Konzept. Tatsächlich taten sich in der Generation „Kriegskinder“ zwei Brüche auf, die die Entwicklung vorangetrieben haben: Zum einen scheiterten die Eltern mit ihrem Anspruch, die Kinder zu politisieren. Zum anderen waren sie mit dem Kinderhüten heillos überfordert. Die nachfolgende Generation „Rebellische Jugend“ warf deshalb den Polit-Anspruch, die Kinder zu „guten Sozialisten“ zu erziehen, über Bord und konzentrierte sich fast ausschließlich auf pädagogische Fragen. An die Stelle ideologischer Überhöhung von Vorschulerziehung traten präzise pädagogische Vorstellungen für den Kinderladen-Alltag. Um das Kinderhüten zu entkrampfen und den Kindern besser gerecht zu werden, stellte diese Generation professionelle Erzieher ein. So gelang es, den Keim der Antiautoritären Erziehung ins 21. Jahrhundert hinüberzuretten. Es hat sich eine eigenständige Erziehungsform heraus-

kristallisiert, die mit Fug und Recht als Kinderladen-Pädagogik bezeichnet werden darf.

Die Eltern der Gründergeneration mussten bald feststellen, dass die Reinform der Antiautoritären Erziehung nicht praktikabel war. Sie realisierten, dass Antiautoritäre Erziehung mehr ist als die alleinige Abwesenheit von Autorität. Schon Jean-Jacques Rousseau, der Urvater der Antiautoritären Erziehung, hat sinngemäß formuliert, Kinder sollten sich gemäß ihrer inneren Natur entwickeln können, seien jedoch auf Erzieher angewiesen, die sie leiten ohne die von der Natur vorgegebene Entwicklung zu behindern. Die Eltern der Generation „Rebellische Jugend“ wandten sich ab vom Dogma der „absoluten Freiheit“ und bekannten sich zum Prinzip „größtmögliche Freiheit bei kleinstmöglicher Reglementierung“. Die nachfolgenden Generationen transformierten das antiautoritäre Experiment Schritt für Schritt in eine freiheitlich demokratische Erziehung, die es eigentlich von Anfang an hätte sein können, wäre ihm nicht durch ideologische Überfrachtung der Atem genommen worden. Denn im Prinzip ist die Antiautoritäre Erziehung eine Erziehungsform, die den Kindern die Möglichkeit gibt, sich in kindgerechter Umgebung zu frei denkenden Individuen zu entfalten. Rousseau nennt es, Kinder zur Selbstbestimmung erziehen.

Damit das von Rousseau formulierte Ziel erreicht wird, braucht es Grenzen, wie die Eltern aller vier Generationen im Erziehungsalltag feststellten. Jede Generation hat diese Grenzen ein wenig anders gezogen – in Abhängigkeit ihrer Werthaltung, die wiederum geprägt ist von der jeweiligen Generationslagerung und Generationseinheit. Untersucht man, wie sich die Grenzen über die Jahrzehnte entwickelt haben, schält sich ein dynamischer Prozess zwischen den rivalisierenden Prinzipien Freiheit und Leistung heraus, bei dem das Freiheitsprinzip zu unterliegen droht. Eine Entwicklung, die sich am deutlichsten an der frühkindlichen Förderung aufzeigen lässt: Förderung hieß in der Generation „Kriegskinder“, die Kinder durften bei den alltäglichen Verrichtungen helfen. Darüber hinaus wurden ihnen Materialien wie Holz, Stoff oder Papier zur Verfügung gestellt, mit denen sie sich selbstständig und kreativ auseinandersetzen sollten; Anleitung durch Eltern oder Erzieher war verpönt. Auch konkrete Ergebnisse wurden nicht verlangt; die Idee, Kinder müssten eine Leistung erbringen, hätten die Eltern der Generation „Kriegskinder“ als kurios abgetan.

Die Generation „Rebellische Jugend“ übernahm die Förderprinzipien der Vorgängergeneration, modifizierte sie jedoch dahingehend, dass die

Kinder behutsam angeleitet wurden. Die Erzieher, die nun fester Bestandteil des Kinderladen-Konzepts waren, begnügten sich nicht damit, kreatives Spielmaterial bereitzustellen, sondern zeigten den Kindern auch, wie damit umzugehen war. Dieses Prinzip der „Hilfe zur Selbsthilfe“ führte die Generation „Friedenstaube“ fort, jedoch mit wachsender Unzufriedenheit: Vielen Eltern erschien es zu wenig, den Kindern nur Impulse zum Kreativspiel zu geben; es kam der Wunsch auf, die Kinder planvoll zu fördern. An dieser Stelle tat sich der nächste Bruch auf, der in der Generation „Alltagspragmatiker“ schließlich zu einer einschneidenden Änderung des Konzepts führte: Das ungehemmte Freispiel wurde zugunsten themenorientierter Angebote wie Töpfern oder Holzarbeiten beschnitten; die Münchner Initiative entwickelte sogar einen Wochenplan, der eine feste Abfolge von Aktivitäten vorgibt: „Das Spiel in unserer Tagesstätte ist gegliedert in eine Freispielzeit [...] und eine Zeit des gelenkten Spiels oder Angebots, in der die Erzieher bestimmte Aspekte vorgeben“, heißt es im dazu entwickelten „Pädagogischen Rahmenkonzept“ von 1998 (Universitätskindertagesstätte 1998/XV VIII).

Wäre es allein nach dem Willen der Eltern gegangen, würde das Münchner Förderkonzept den Aspekt funktioneller Förderung im Sinne von vorgefertigten Übungsmappen und dem isolierten Einüben einzelner Fertigkeiten noch weit stärker betonen als es bereits jetzt der Fall ist. Das zeigt sich schon in der Tatsache, dass die Eltern – aus Angst, ihre Kinder könnten später in der Schule versagen – in Eigenregie Englischkurse organisiert haben. Das Freispiel, einst Markenzeichen der Kinderläden, verfolgen sie mit wachsendem Missbehagen; der Ruf nach verstärkter Tagesstruktur, vielfältigeren Lernangeboten und mehr Vorschule wird immer lauter. Dass das Freiheitsprinzip noch nicht vollends unter die Räder gekommen ist, hängt damit zusammen, dass inzwischen die Erzieher, die noch weitgehend den Idealen der Kinderladenbewegung verhaftet sind, den Ton angeben und sich der elterliche Gestaltungswille deshalb nicht widerstandslos durchsetzen lässt. Trotz des erweiterten Förderangebots bleibt somit die Unzufriedenheit der Generation „Alltagspragmatiker“ bestehen. Daraus lässt sich folgern, dass in München die nächste Konzeptänderung in Richtung verstärkter Förderung und Reglementierung kurz bevorstehen könnte – angestoßen nicht zuletzt durch die Förderforderungen des BayKiBiG. In Stuttgart dagegen hat die Unzufriedenheit dazu beigetragen, dass die Eltern gegen die Schließung ihrer Initiative nur halbherzigen Widerstand leisteten.

Die Eltern aller vier Generationen hofften, die Kinder würden sich in der Initiative zu eigenständigen Persönlichkeiten entwickeln. Um dieses Ziel zu erreichen, setzten die Generationen „Kriegskinder“ und „Rebellische Jugend“ auf kreative Förderung ohne Normierung. In den Generationen „Friedenstaube“ und „Alltagspragmatiker“ verlagerte sich der Schwerpunkt der Persönlichkeitserziehung dagegen auf das Trainieren sozialer Fähigkeiten. Die Kinder sollten nun weniger zu Individualisten denn zu Persönlichkeiten erzogen werden, die sich in die Gemeinschaft einfügen konnten. In erster Linie sollten sie Sozialkompetenzen wie Konfliktfähigkeit und Teamfähigkeit verinnerlichen. Dabei ist insbesondere interessant, wie sich die Methodik zum Trainieren der Konfliktfähigkeit über die Jahrzehnte entwickelt hat: In der Gründerzeit der Kinderläden galt das Prinzip der Selbstregulation; die Kinder waren gehalten, ihre Konflikte selbstständig ohne Hilfe der Erwachsenen zu schlichten. Die Eltern erkannten jedoch bald, dass Selbstregulation in Reinkultur nicht praktikabel ist. Die Eltern der Generation „Rebellische Jugend“ beschränkte das Prinzip der Selbstregulation deshalb dahingehend, dass sie einschritten, sobald die Kinder mit Fäusten aufeinander losgingen oder sich gegenseitig quälten. Die Generation „Friedenstaube“ perfektionierte in München das „Kinderplenum“ zum Forum, wo Konflikte in der Kindergruppe besprochen wurden. Die Eltern der Generation „Alltagspragmatiker“ modifizierten das Prinzip der Selbstregulation dahingehend, dass sie versuchten, die Kontrahenten mittels Mediation wieder zu versöhnen.

Bedeutsam für die Entwicklung der Kinderladen-Pädagogik sind auch Brüche, die sich innerhalb der Elterngemeinschaft ergaben. Die politische Gesinnung der Eltern hat sich über die Generationen kontinuierlich vom Rand des linken Spektrums in Richtung Mitte bewegt; die anfänglich weitgehende politische Geschlossenheit innerhalb der Elterngruppe zerfaserte dabei zusehends bis zur Unkenntlichkeit; die Eltern der Generation „Alltagspragmatiker“, lassen sich politisch nicht mehr eindeutig zuordnen. Die Eltern aller Generationen einte jedoch ein freiheitlich demokratischer Geist, den sie ihren Kindern weitergeben wollten. In der Gründerzeit firmierte die Elterngemeinschaft noch als bewusst gewählte Alternative zur Kleinfamilie. Der Kinderladen war den Eltern Freiraum, in dem sie ihren antibürgerlichen Lebensstil kultivierten, Utopien zum Umsturz der Gesellschaft diskutierten und ihre Kinder mit der gesellschaftlichen Realität konfrontierten – zumindest dem Anspruch nach. In den folgenden Generationen wandelte sich die Gemeinschaft nach und nach zur willkommenen Familienerweiterung, die in erster Linie entlastende Funktion hatte: Diskutierte die Generation „Rebellische
Die besseren Eltern

Jugend“ noch die gesellschaftlichen Auswirkungen der Kinderladen-Erziehung, empfand die Generation „Friedenstaube“ die Initiativen eher als geschützte Parallelwelt, ja vielleicht sogar als Möglichkeit, der gesellschaftlichen Realität zu entfliehen. Sie betrachtete die Initiativen als Inseln, in denen die Kinder vor den Ansprüchen der Gesellschaft geschützt werden konnten. Die Generation „Alltagspragmatiker“ schließlich sieht in der Elterngruppe nur noch einen erweiterten Bekannten- und Freundeskreis, den man mehr oder weniger verbindlich pflegt. Das Bewusstsein über gesellschaftliche Aspekte von Kindererziehung ist abhanden gekommen; stattdessen soll den Kindern mithilfe der Initiative ein Vorsprung verschafft werden, der ihnen später für Beruf und Karriere nützlich sein könnte.

Der Bedeutungsverlust, den der Gemeinschaftsgedanke erfahren hat, lässt sich daran ablesen, dass Pflichtbewusstsein bei den Elterndiensten und Verantwortungsgefühl gegenüber der Initiative über die Generationen abgenommen haben: In den Gründerjahren waren Elterndienste selbstverständlich; ihr Sinn musste nicht diskutiert werden. Mit zunehmender Professionalisierung der Kinderläden ließ dieses Gefühl großer Verbindlichkeit jedoch nach. Art und Häufigkeit der Dienste gerieten zunehmend in die Kritik; immer mehr Eltern versuchten, sich ihrer Verantwortung zu entziehen. In Folge ging den Eltern der Bezug zum Initiativgedanken verloren – besonders in der Münchner Einrichtung: Dienste wurden delegiert und statt persönlich zum Elternabend zu erscheinen, schrieb man eine E-mail. Verliert sich der Initiativgedanke, schwindet jedoch auch die Vertrauensbasis, die die Gründereltern zu einer verschworenen Gemeinschaft zusammengeschweißt hatte. Bis zur Generation „Friedenstaube“ war es noch üblich gewesen, dass die Eltern auf den Elternabenden auch intime Details ihres Privatlebens offen legten; die Eltern der Generation „Alltagspragmatiker“ pflegen dagegen die gegenseitige Distanz. Damit ist allerdings auch der Kitt verloren, der eine Gemeinschaft zusammenhält.

In dem Maße, in dem den Eltern der Bezug zum Initiativgedanken verloren ging, gewannen die Erzieher an Ansehen. Die Gründergeneration sah professionelle Erzieher noch als notwendiges Übel, sie billigten ihnen lediglich die Rolle „ausführender Organe“ zu, denen eigene Beiträge zum Pädagogik-Konzept verwehrt waren. Bereits eine Generation später geriet diese Sichtweise ins Wanken, denn im Kinderladen-Alltag stärkten die Erzieher ihre Position zusehends. Spätestens Mitte der 70er Jahre hatten sich die professionellen Erzieher etabliert und waren Bestandteil des

Kinderladen-Konzepts. Die Generation „Friedenstaube“ trat schließlich die pädagogische Richtlinienkompetenz an die Erzieher ab und akzeptierte sie als kompetente Berater in Erziehungsfragen – binnen 20 Jahren hatte sich das Verhältnis zwischen Eltern und Erziehern um 180 Grad gewendet.

Die Generation „Alltagspragmatiker“ akzeptiert ohne Murren, dass die Erzieher den pädagogischen und organisatorischen Ton in den Initiativen angeben. Mehr noch: Die Eltern erwarten dies sogar. Der stetige Zuwachs an Ansehen, den die Erzieher in den Kinderläden erfuhren, könnte Vorbote eines weitgreifenderen Wandels sein, der sich gegenwärtig in der öffentlichen Wahrnehmung des Erzieherberufs ankündigt: Wurden Erzieher bislang als schlecht bezahlte Betreuungskräfte mit geringem Sozialprestige gesehen, wird nun der Ruf nach Akademisierung und besseren Gehältern laut. Mit den neurowissenschaftlichen Erkenntnissen über Zeitfenster frühkindlicher Entwicklung wächst auch die Einsicht, dass Vorschulerziehung eine hochkomplexe und anspruchsvolle Tätigkeit ist, deren Protagonisten an Fachhochschulen ausgebildet werden sollten.

Neben den Brüchen, die die Weiterentwicklung der Kinderladen-Pädagogik vorantrieben, lassen sich in jeder der vier Generationen Spezifika identifizieren, die in Abhängigkeit der jeweiligen Generationslagerung und -einheit die Erwartungen der Eltern an die Vorschule geprägt haben. In der Generation „Kriegskinder“ fallen vier Spezifika auf: Erstens der Anspruch, die Kinder zu politisieren und auf ihre Rolle als gesellschaftsverändernde Revoluzzer vorzubereiten. Zweitens das Bestreben, die Erzieher zu kontrollieren und sie lediglich als notwendiges Übel zu akzeptieren. Drittens der Versuch, Prüderie und die überkommenen Rollenmuster von Mann und Frau zu überwinden und durch kollektive Kindererziehung die Kleinfamilie für die Kinder weniger mächtig zu machen. Viertens der aufrichtige Wunsch, die Kinder antiautoritär zu erziehen.

Die Generation „Rebellische Jugend“ stand weitgehend in der Tradition der Generation „Kriegskinder“. Ihre zwei Spezifika: Zum einen sah die „Rebellische Jugend“ Kindererziehung als gesellschaftspolitisches Moment – im Grunde der abgemilderte Polit-Anspruch der Vorgängergeneration. Zum anderen verquickte sie die Antiautoritäre Erziehung peu à peu mit dem Situationsansatz. In der Generation „Friedenstaube“ dominierte erstens der Versuch, die Kinder auf eine mögliche Zerstörung der Welt durch Krieg und Umweltkatastrophen vorzubereiten. Zweitens hatten die Eltern das Bestreben, den Kindern ein Refugium zu schaffen, in

dem der Traum von Harmonie und Frieden auf der Welt im Kleinen verwirklicht war. Drittens galt ihr Engagement einer verstärkten und planvollen Förderung der Kinder. Die Generation „Alltagspragmatiker“ ist auf dem Weg, die ehemals experimentellen Kinderläden zu Exzellenzzentren mit optimierter individueller Frühförderung weiterzuentwickeln. Schwerpunkte sind Ressourcenförderung, soziale Kompetenz und Leistung. Doch diese Entwicklung ist gegenwärtig noch in vollem Gange. In der Generation „Alltagspragmatiker“ ist es chic geworden, sein Kind in einer Initiative betreuen zu lassen. Eltern-Kind-Initiativen haben den Status exklusiver Einrichtungen mit „In-Faktor“ erlangt, denn in Zeiten von Pisa und demographischem Wandel besinnt man sich in der Öffentlichkeit wieder auf die Bedeutung frühkindlicher Erziehung.

9. Exkurs: 35 Jahre Erzieherarbeit

9.1 Zur Einführung

Die Eltern der Generation „Kriegskinder“ mussten schon bald feststellen, dass sie mit dem Kinderhüten heillos überfordert waren. Um den Kindern besser gerecht zu werden, stellten sie professionelle Erzieher ein, die ihren Beruf an konventionellen Erziehereschulen gelernt hatten. Damit brach eine neue Ära in den Kinderläden an. Anfangs kam es zu Irritationen, denn vielen Eltern passten professionelle Erzieher nicht ins ideologische Konzept, doch sie lernten die Vorzüge einer kontinuierlichen Kinderbegleitung schnell zu schätzen. Zunächst bestanden die Eltern auf ihrer erzieherischen Richtlinienkompetenz: „Voraussetzung war, dass die Erzieherin das freiheitliche Konzept mitträgt“ (U05), erzählt Peter Schramm. Doch in den nachfolgenden Generationen verschob sich das Gewicht zugunsten der Erzieher; schließlich übernahmen sie die konzeptionelle Verantwortung und gaben den Ton für die weitere pädagogische Entwicklung an.

Im Folgenden sollen die Erfahrungen, die Erzieher während 35-jähriger Arbeit in Eltern-Kind-Initiativen gemacht haben, am Beispiel der Stuttgarter Initiative wiedergegeben werden. Die Form eines subjektiven Berichts soll die Aussagen der Eltern über ihre Erfahrungen relativieren.

9.2 Gründerjahre 1969-1971: „Die Kindergärtnerin“

Sarah Pischinger liebt Vögel. Vögel stehen für Freiheit und die Kinder, die sie als Erzieherin betreute, sollten in Freiheit aufwachsen. In den 70er Jahren entschied sie sich deshalb, ihre damalige Stelle in einem katholischen Kindergarten aufzugeben und in den Stuttgarter Kinderladen zu wechseln. Im Jahre 2005 lässt sie die Zeit von 1969 bis 1971 Revue passieren, die sie im Kinderladen verbrachte.

„Ich wurde 1944 geboren und bin selbst ein ‚Alt-68er‘. Deshalb war ich wohl so zugänglich, als ich das Angebot bekam, in der Stuttgarter Initiative als Erzieherin anzufangen. Zuvor hatte ich in einem katholischen Kindergarten gearbeitet, dessen Rahmen mir irgendwann zu eng wurde. Ich hatte das Gefühl, im Kinderladen meinen liberalen und kindgerechteren Stil besser umsetzen zu können, denn dort wurden die Bedürfnisse der einzelnen Kinder viel mehr berücksichtigt.

In der Stuttgarter Initiative habe ich mich aufgrund einer Zeitungsannonce beworben. Die ganze Zeit dort hatte ich den Eindruck, ein Versuchskaninchen zu sein. Ich war ja ihre erste Erzieherin und die Eltern

hatten noch keine Vorstellung, was sie sich von einer Erzieherin erwarten konnten. Als ich kam, gaben zwei, drei Eltern die pädagogische Richtung vor. Sie haben sich zwar meine Ansichten als Profi angehört, dennoch stieß ich anfangs auf arge Ablehnung. Wochenlang haben mich Eltern nur mit ‚hey, Kindergärtnerin!‘ gerufen, ohne je meinen Namen zu nennen.

Ich habe immer versucht, das politische Moment im Kinderladen abzubiegen und die Kinder in den Mittelpunkt zu stellen. Das war ein Kampf. Dazu musste ich meine eigenen Vorstellungen von Kindergartenerziehung revidieren. In der Stuttgarter Initiative gab es eben nicht die Regeln, die in anderen Kindergärten ‚schon immer so waren‘. Als ich noch in dem katholischen Kindergarten arbeitete, bin ich mit diesen Regeln oft in Konflikt geraten. Einmal habe ich sogar eine Anzeige beim Pfarrer bekommen, weil ich die Kinder einfach nackt baden ließ. Das war 1965. Der Pfarrer hat gottseidank nur gelacht. Ich dachte, in einem Kinderladen geht das automatisch gut. Und das war auch der Fall. Die Kinder konnten nach Lust und Laune mit Sand und Wasser matschen. Auch den eigenen Körper zu entdecken, war kein Thema. Keines der Eltern hätte erwartet, dass die Kinder abends sauber aussehen.

Auf der einen Seite war der Kinderladen für mich eine Befreiung, weil ich dort ganzheitlich arbeiten konnte. Was mich aber doch geschockt hat, war, dass über allem eine Ideologie schwebte. Ich hatte das Gefühl, die Kinder wurden in eine bestimmte Richtung gedrängt. Gemerkt habe ich das an kleinen Dingen. Die Kinder haben zum Beispiel mit Stöcken und Steinen geworfen und ‚scheiß Spießler‘ gerufen. Die positive Seite war, dass die Kinder zu einer guten Gemeinschaft erzogen wurden. Zum Beispiel, wenn sie gemeinsam gegessen haben, haben sie wirklich gemeinsam gegessen. Da hat keiner sein eigenes Ding gemacht. Die waren fröhlich beisammen. Genauso mit den Spielen: Sie konnten zusammen spielen, Höhlen bauen und Spielsachen teilen. Gemeinsam sind sie aber auch in die Destruktion gegangen. Einmal habe ich fassungslos zugeschaut, wie die Kinder in kürzester Zeit mit Hammer und Säge einen Sperrholzschrank kaputt gemacht haben. Da habe ich die Terminologie ihrer Eltern benutzt und gesagt: ‚Wieso darf ein Schrank, der von der Arbeiterklasse hergestellt worden ist, von Kindern aus lauter Wut und Spaß an der Zerstörung in kürzester Zeit zerschlagen werden?‘ Einige Eltern hatten etwas dagegen, wenn ich bei so was eingegriffen habe. Die wollten, dass alles frei war und die Kinder sich selbst regulierten. Also musste ich daneben sitzen und zuschauen, wie der Schrank zerschmettert wurde.

Als ich dort anfang, gab es Richtungsstreitigkeiten und Probleme in der Elterngruppe. Anfangs wusste ich nicht genau worum es ging. Endlich kam ich dahinter, dass es dabei nicht um politische Themen wie den Sozialismus ging. Vielmehr ging es um den eigenen Frust, den manche Eltern mit einer politische Idee zu transportieren suchten. Dieser Frust übertrug sich meines Erachtens auf die Kinder: Die Kinder fetzten die Matratzen nicht aus Frust über das Proletariat auf. Vielmehr war es der Frust wegen der eigenen Eltern, die sich in eine Ideologie verrannt hatten. Es war zwischendurch eine ungemein aggressive Stimmung. Und es gab auch sehr viel Stress, weil jeden Tag eine andere Bezugsperson kam und gekocht hat. Je nachdem, wie die Mutter oder der Vater auch an dem Tag selber gefrustet war, kam dann deren Frust mit in die Gruppe. Und von daher musste ich mich jeden Tag neu als Erzieherin definieren. Das eine war das Problem der Gruppe, wo es darum ging, die Kinder gut über den Tag zu beschäftigen. Oder besser gesagt: Ihnen zu vermitteln, dass es gut ist, in einer Gruppe zu sein. Das andere war, die Kinder vor der Überforderung zu schützen, die durch die vielen unterschiedlichen Hüte-Eltern entstand. Es gab Mütter, die gearbeitet haben und die richtig verhetzt waren, weil sie ihre Arbeit fertig bekommen mussten. Wenn die zum Hüten kamen, waren die richtig kaputt. Bei den Männern war das ähnlich. Auch die vielen wechselnden Partner, die man wechseln sollte, konnte, musste, waren Sachen, die sich auf das Kind ausgewirkt haben. Ich hatte den Eindruck, dass die Kinder oft gestresst waren wegen des Anspruchs, den die Eltern sich gemacht haben.

Es gab ein Kind, das war immer sehr angespannt, weil es sich jeden Tag aufs Neue darum kümmern musste, wo es schlafen konnte, weil die Eltern abends auf politischen Demos oder Veranstaltungen waren. Und dann hieß es: ‚Bei mir geht es nicht.‘ ‚Aber wieso bei dir nicht?‘ Und: ‚Du hast dich schon lange nicht mehr eingebracht...‘ Zum Teil hat die Mutter noch hektisch rumtelefoniert... Ich finde es sehr hart für ein Kind, wenn es sich täglich aufs Neue seinen Platz erkämpfen muss. Wahrscheinlich ging es den Eltern, die sich so verhielten, darum, dass sie zeigen wollten, dass sie besser waren als die ‚scheiß Spießer‘. Das setzte die Kinder oft unter Druck und es war ein gewisser Dampf zu spüren, der wohl daher kam, dass die Eltern die Latte ihrer politischen Ansprüche sehr hoch gelegt hatten. Diese Ansprüche standen im argen Gegensatz zu der Regellosigkeit im Kinderladen. Das haben nicht alle Kinder ertragen. Ein Kind wurde zum Beispiel immer stummer. Und ein Kind hat begonnen, die ganze Zeit nervös zu zwinkern und zu weinen. Ich habe die Gruppe heute

noch genau vor Augen. Wenn ich mich erinnere, höre ich eine sehr hektische laute Gruppe, die im Tonus immer schnell hoch gegangen ist.

Ein großes Thema war, dass die Eltern unterschiedliche Auffassungen von Sauberkeit hatten. Ich würde sagen, die Hälfte der Gruppe hat das locker gesehen – der anderen Hälfte war es zu dreckig. Ein paar Mütter haben immer wieder neue Sachen gekauft, damit es sauberer aussah. Aber das Zeug ging auch wieder schnell kaputt und dann gab es Ärger mit den Eltern, die es nicht so spießig sauber haben wollten. Apropos spießig. Meinen Mann hatten die Eltern auf dem Kieker, weil er ein echter Spießer mit Anzug und Krawatte war. Wenn er mich nach der Arbeit abgeholt hat, sind ihm die Kinder an die Wäsche und haben versucht, ihm die Knöpfe abzureißen. Nach diesem Erlebnis hat er nur noch Rollkragenpullis getragen, wenn er in den Kinderladen kam.

Die Eltern haben versucht alles zu unterbinden, was auch nur den Anschein von Spießigkeit oder Konvention hatte. Ich weiß noch, dass die Kinder mal Doktor gespielt haben und ich versucht habe, das Spiel mit Stoffbinden und Nivea-Creme zu bereichern. Ich wollte die Kinder beim Doktorspielen nicht nur die sexuelle Schiene ausreizen lassen – etwas, was die Eltern immer toll fanden. Da hat ein Vater ganz spöttisch gesagt: ‚Aha, du spielst mal wieder mit!‘ Ihm war es zu spießig, dass ich mich eingeklinkt habe, um was aus dem Spiel zu machen. Es gab schon ein paar Eltern, die es gut fanden, wenn ich was Kreatives reingebracht habe. Ich musste da sehr diplomatisch sein. Was ich mich aber die ganzen Jahre nicht getraut habe, war, mein Akkordeon mitzubringen. Das lieben Kinder sonst. Im Kinderladen wäre das damals indiskutabel gewesen. Auch Märchen: damals keine Chance, so was mal vorlesen zu dürfen. Ich erzähle gerne Geschichten – aber das habe ich dort nie gemacht.

Ich hatte das Gefühl, dass es im Kinderladen immer dann streng antiautoritär zugeht, wenn Eltern hüteten, die einen starken politischen Anspruch hatten. Sobald die weg waren, ging es wieder viel mehr darum, mit Stöcken, Matsch und Wasser Sauerei zu machen. Wenn ich morgens kam, habe ich versucht, eine Aktion anzuregen. Ich habe zum Beispiel Papier und Pinsel hingelegt – aber nur ganz vorsichtig, damit kein Vater oder keine Mutter auf die Idee kommen könnte, ich manipuliere... Ich kann mich nicht erinnern, dass Mütter kamen und gesagt haben: ‚So, heute machen wir das und das.‘ Vielleicht mal Kuchenbacken.

Viele Eltern haben auch nicht eingesehen, dass man abends aufräumt. Und ich habe manchmal eine Stunde nachdem alle weg waren, aufgeräumt und mich gefragt, wo da jetzt die proletarische Gesinnung

bleibt. Ich fühlte mich als deren Angestellte, die den Mist aufräumt, den die Herrschaften zurückgelassen haben: Aufräumen war ja spießig. Ich war dennoch der Meinung, dass die Kinder jede Kreativität verlieren, wenn alles im Chaos versinkt. Dass die Eltern so reagierten, lag vielleicht daran, dass der Kinderladen auch eine Belastung für die Eltern war: Kinder, Mitarbeit und Studium unter einen Hut zu bekommen, das war zu hoch gehängt. Sobald die Eltern in einer Gruppe zusammenkamen, äußerten sie sich sehr politisch. Im Einzelgespräch war das ganz anders. Da ging es um die Kinder – oft ganz zahm und sanft. Das war auffällig.

Ich fand in der Stuttgarter Initiative schön, dass die Kinder gemeinsam mit den Eltern Dinge entscheiden und kreieren konnten. In einem regulären Kindergarten gibt es viele Eltern, die ihre Kinder abgeben wie ein Päckchen bei der Post und sagen: ‚Das ist jetzt eure Sache, Erzieherinnen, macht damit was ihr wollt.‘ In einer Initiative können sich die Eltern nicht so drum rum schummeln. Die Antiautoritäre Erziehung war der politische Anspruch der Eltern. Heraus kam aber nur ein diffuser Laissez-faire-Stil, weil sie fast keine Kraft mehr hatten, sich durchzusetzen. Ihre eigentlichen pädagogischen Ziele konnte sie nicht verfolgen: Kinder sollten nicht autoritätshörig werden. Das war ja in einer Zeit, als sich selbst Männer noch vor jedem Amt verbeugt haben. Bei den Eltern im Kinderladen war es so, dass diejenigen, die eine genaue Idee von Erziehung hatten, sich auch bei ihren Kindern durchgesetzt haben. Und das fand ich wohltuend. Diejenigen, die selbst unsicher waren, haben immer die Politik zu Hilfe genommen, um Sachen zu manifestieren. Aber man hat gemerkt, dass das Kind und die Mutter bei einer Doktrin mitschwimmen ohne zu klären, was sie wollen. Sie haben einfach nicht wirklich reflektiert.

Die Elternabende und der Kommunikationsstil dort waren für mich ein Albtraum. Ich habe keinen einzigen konstruktiven Elternabend erlebt. Bis auf den, wo ich mich dagegen gewehrt habe, dass mich Eltern immer nur ‚Kindergärtnerin‘ genannt haben. Echte Erziehungsgespräche wurden nur zwischen Müttern, die gerade Kochdienst hatten, geführt oder beim Abholen. Die ‚Tür- und Angelgespräche‘ waren damals viel spontaner und nicht überfrachtet. Es hieß ganz einfach: ‚Das könnte deiner mal machen.‘ Oder: ‚Du könntest das daheim mal klären – der zwickt immer die anderen Kinder.‘ Zwischen Tür und Angel wurde geredet, im Plenum geschwafelt. Zum Beispiel: ‚Du müsstest mal aufdecken, was in deiner spießigen Vergangenheit war, dass du so eine Aggression hast. Dein Junge kneift immer‘“ (Protokoll des Interviews vom 2. Mai 2005).

9.3 Von 1978-2004: Die Ära Katharina

Als Ort für das Interview hat sich die Erzieherin Katharina Schweigler ein Café mit einem großen Spielplatz ausgesucht: „Wir sind mit den Kinder oft hier rausgefahren“, erzählt sie. Früher, das ist die Zeit, als sie noch Kindergärtnerin in der Stuttgarter Initiative war. Eine Zeit, die ihr Leben geprägt hat, denn Katharina Schweigler ist nicht nur Erzieherin von Beruf; sondern sie ist Erzieherin mit Leib und Seele. Den Zeiten in der Baracke, der grünen Insel für Kinder, trauert sie nach.

„Rollen wir die Sache von hinten auf: Die Ansprüche der Eltern haben sich sehr verändert. Heute arbeiten immer weniger Eltern richtig mit. Dafür erwarten alle mehr Dienstleistung als je zuvor. Das war ein langsamer, schleichender Prozess. Ich habe es in den 90er Jahren bemerkt. Die Eltern haben gesagt: ‚Eigene Karriere, eigener Beruf, eigene Interessen.‘ Und: ‚Wenn ich schon so viel Geld zahle, möchte ich auch was davon haben.‘ Natürlich wollten die Eltern nach wie vor mitreden. Aber mitarbeiten? Das Motto vieler Eltern war: keine Zeit. Ich glaube, das lässt sich am deutlichsten feststellen: Die Eltern haben immer weniger Zeit.

Natürlich haben wir als Erzieher auch viel verändert. Zum Beispiel, dass wir das Angebot stärker strukturiert haben. Für mich war aber immer die Frage, wessen Bedürfnisse damit schlussendlich erfüllt wurden: die der Kinder oder die der die Eltern? Natürlich macht Struktur allen das Leben leichter. Aber die Kinder haben das früher eigentlich nicht vermisst. In den 80er Jahren war es kaum üblich, dass Kinder länger als bis zwei oder halb drei in der Einrichtung waren. Und das, obwohl bis halb sechs geöffnet war. Das liegt an den Lebensverhältnissen der Eltern – und an deren Arbeitssituation. Früher haben die Eltern ihre Kinder oft früher abgeholt, um dann noch privat etwas mit ihnen zu unternehmen. Nicht unbedingt alleine: Manchmal wurde der Freund oder die Freundin mitgenommen. Jetzt ist es üblich, dass die Kinder bis zum Schluss im Kindi bleiben. Und da kann man schon sagen: Die Kinder sind an so langen Tagen dankbar, wenn von außen eine Idee kommt, was sie tun können.

Wir haben den Eltern oft gesagt, dass wir in der Ausbildung gelernt hatten: ‚Es ist das Ziel des Erziehers, sich selbst überflüssig zu machen.‘ Das haben wir ganz gut hin bekommen. Wenn wir überhaupt ein Spiel begleitet haben, dann nur so lange, bis die Kinder selbstständig weiter gemacht haben. Uns war es wichtig, die Kinder wahrzunehmen. Unsere Frage war: ‚Wo steht das Kind? Wo sind seine Stärken oder vermeintlichen Schwächen?‘ Natürlich haben wir auch mit den Eltern diskutiert, was sie als Stärke und was als Schwäche ihres Kindes sahen. Wenn wir das

rausgefunden hatten, haben wir das Kind dabei unterstützt, dorthin zu kommen, wo es selber hin wollte. Dazu haben wir dem Kind ein gewisses Instrumentarium mitgegeben.

Ein Beispiel: Den Paul haben wir mit vier Jahren aufgenommen. Bei der Aufnahme habe ich das Kind nicht mal richtig gesehen, denn es versteckte sich unter dem Anorak der Mutter. Er war sehr scheu. Er hat das ganze erste Jahr nicht ein Mal mit uns am Tisch gegessen. Es galt aber schon die Regel, dass sich erst mal alle an den Tisch setzen. Auch damit die Kinder sahen, wer eigentlich alles da war. Bei dem großen Garten war das ja nicht immer so leicht zu überblicken, wer alles draußen rumsprang. Da es bei uns keinen Morgenkreis gab, war das also die Regel. Mir war aber völlig klar, dass man das mit Paul nicht machen konnte. Ich wollte ihn nicht drängen, um ihn nicht ganz zu verschrecken. Auf der einen Seite mussten wir darauf achten, dass er nicht an den Tisch kommen wollte. Auf der anderen Seite musste man ihm sagen: ‚Es gibt bei uns diese Regel.‘ So habe ich ihm gesagt, dass ich ihn jeden Tag aufs Neue auffordern würde, an den Tisch zu kommen. Ich spürte, dass er eigentlich dabei sein wollte und dass er mit seinem Verhalten getestet hat, ob wir ihn als Paul mit all seinen Macken respektieren. Wir haben ihn begleitet, indem wir ihm nur gesagt haben: ‚Ich fände es schön, wenn du bei uns wärst. Aber ich akzeptiere, dass du nicht kommst.‘ Das ging ein Jahr. Dann kam er von selber an den Tisch und war binnen weniger Tage in die Gemeinschaft integriert.

Ich habe immer viel Wert darauf gelegt, dass die Eltern am Alltag teilhaben und sich an der Erziehung beteiligen. Für mich war aber klar: Wenn ich das einfordere, muss ich auch akzeptieren, dass es eine eigene Weise gibt, damit umzugehen. Ich muss sagen, die Kinder haben davon nur profitiert. Beim Abschlussfest waren 18 und 20-jährige ‚Kinder‘ da, die bei mir in der Initiative waren. Was sie mir sagten, hat mich schon sehr gerührt. Sie haben genau das empfunden, was ich ihnen immer vermitteln wollte: ‚Der Kinderladen war für mich durchweg Freiraum.‘ Mich haben diese Sätze wahnsinnig glücklich gemacht. Die Kinder hatten in der Tat viel Freiraum. Das fing bei den Zimmern an. Es gab immer die Möglichkeit, sich in Räume zurückzuziehen. Das haben die Kinder auch oft gemacht. ‚Geh raus, wir wollen in Ruhe spielen‘, habe ich oft zu hören bekommen. Das waren dann oft Doktorspiele. Ich glaube, dadurch, dass es bei uns Räume gab, wo sich Kinder zurückziehen konnten, entstanden innige Spiele.

Lernen passierte bei uns nur über das Interesse der Kinder. Und es gibt ja nichts, was Kinder nicht interessiert. Deshalb hatten wir schon den Anspruch, dass die Kinder was lernen. Aber genau auf dieser Basis. Ich hatte nie eine rigide Vorstellung davon, wann ein Kind etwas können muss. Aber, da läuft in der Erwartungshaltung so viel unbewusst ab. Natürlich sollten sie ein paar gesellschaftsangepasste Konditionen lernen, damit sie in der Schule nicht untergingen. Für mich hieß das, sie sollten lernen, mit Material gut umzugehen. Dass sie teure Stifte nicht in der Gegend rumschmeißen oder sie permanent verschlampen. Sie sollten lernen, verantwortlich mit Menschen aber auch mit Dingen umzugehen. Ich habe den Kindern fast nur Material gegeben. Alles, womit man kreativ arbeiten kann; und das ist eine ganze Menge. Angefangen vom Sand über Papier, Farben, Wasser, über Klebstoffe, Scheren, Holz – eigentlich alles. Möglichst viele verschiedene Materialien, die auch von hoher Qualität waren – die Kinder hatten immer ein gutes Gespür für Qualität.

Das beste Material, das wir für die Kinder hatten, war der Garten. Ich glaube, dass was dran ist, wenn man sagt, dass Vorschulkinder nur Sand, Wasser und Erde brauchen. Das ist so viel Glück für sie. Ganz ohne Programm. Klar haben wir auch gesät, gehackt und mal versucht, drei Möhren zu ernten – den Garten kultivieren und die Natur beobachten gehörte schon dazu. In der Stuttgarter Initiative war es so, dass die Eltern die Umgebung für die Kinder geschaffen haben. Und die Kinder haben partizipiert, sofern sie das wollten. Aber im Grunde wollten sie ihr eigenes Zeug machen. Beim Möhrenpflanzen waren sie kurz dabei und sind dann davon gesprungen, um ein begonnenes Rollenspiel weiter zu machen. Ich fand das in Ordnung so.

Bei uns haben die Kinder ganz viel im Alltag gelernt. Beim Putzen und Kochen. Die Kinder haben einfach mitgemacht. Also wenn ich den Tisch abgeputzt habe, kamen immer Kinder und fragten, ob sie auch putzen dürfen. Wenn ein Fleck auf dem Tisch war, haben sie gefragt, wie der jetzt weg geht und so weiter. Die letzten Jahre hatten wir eine Bildhauerin, die bei uns im Garten gearbeitet hat. Sie hat einfach das Gelände genutzt und bei uns ihre Skulpturen gebaut. Die Kinder haben ihr den ganzen Tag zuschauen können und manchmal hat sie mit ihnen dann was aus Holz gearbeitet. Ich habe meine Angebote nie anders gestaltet, als mich hinzustellen und anzufangen, selber was zu basteln. In der Regel schauen die Kinder, was man macht, und fangen einfach an mitzumachen. Ich muss zugeben, dass ich oft Sachen gemacht habe, die mir selber Spaß machten.

Die Erwartungshaltungen an uns Erzieher waren sehr unterschiedlich. Es gab Zeiten, wo es bekrittelt wurde, dass Axel und ich so eine klassische Rollenverteilung hatten. Das fanden einige Eltern ganz unmöglich. Das war besonders in den 70er Jahren so. Die gleichen Eltern fanden es auch doof, dass ich lila Schuhe mit Glitzerrand getragen habe. Am Anfang waren die Ansprüche politisch. Die Kinder lernten damals Sprüche wie: ‚Jeder Politesse gehört eins auf die Fresse.‘ Das musste ich als Erzieherin dann auch noch gut finden...

Die Eltern in den 80er Jahren hatten die Erwartung, dass ihre Kinder zur Unabhängigkeit erzogen werden sollten. Damals fand man es gut, wenn die Kinder einfach in den Unipark abgehauen sind. Damit waren die Flüge, was den meisten Eltern recht war. Etwa zehn Jahre später mussten wir das Tor zusperren, weil die Eltern Angstzustände hatten, dass ein Kind absichtlich raus gehen könnte. Anfangs gab es die Erwartung, dass die Kinder möglichst renitent gegen gesellschaftliche Ansprüche werden sollten. Davon ist nicht viel übrig geblieben. Spätestens in den 90er Jahren sollte die Erziehung sehr gesellschaftsangepasst sein. Bis auf die Konsumfeindlichkeit, die hat sich bis zum Schluss erhalten. In den letzten Jahren war die Erwartung der Eltern: Anpassung, Anpassung, Anpassung. Widerstand gab es nicht mehr.

Aber nicht nur die Eltern haben sich verändert. Auch ich selber habe mich natürlich mit meinen Lebenssituationen verändert. Ich bin leider nicht so autonom, dass ich völlig unabhängig vom Zeitgeist arbeiten kann. Ich habe aber dennoch versucht, meinen Erziehungsstil nicht an den Geist der Eltern anzupassen. Ich habe mich vielmehr dafür eingesetzt, dass die Kinder das machen konnten, was wichtig für sie war. Ein Beispiel: Es gab ein Mädchen mit so einer richtigen Alt-68er Mutter. Die Tochter war im Gegensatz zu ihrer sehr freizügigen Mutter eher zugeknöpft und hatte sehr schweres langes Haar. Deshalb wollte sie die Haare abschneiden. Die Eltern wollten aber, dass es die Haare lang lässt. Von wegen Freiheit, lange Haare, bla bla bla. Ich habe den Eltern ganz schön die Meinung gesagt: Nach außen immer einen auf große Freiheit machen und dem Kind vorschreiben, wie es rum laufen soll... Schlussendlich haben die Eltern meistens eine bestimmte Idee, die sie aus sich heraus entwickeln. Aus Werten und Vorstellungen, die man halt von sich so hat. Und man meint nun, das Kind solle darin bestens gedeihen. Das ist richtig und wichtig. Leider schauen sich die Eltern die Eigenarten ihrer Kinder aber

nicht intensiv genug an. Sie sehen sich selbst in ihrem Kind statt es als autonome Persönlichkeit wahrzunehmen.

Ich habe Eltern oft zum Nachdenken angeregt und gefragt: ‚Wo ist euer großer Anspruch an die Freiheit denn nun geblieben?‘ Da bin ich schon auch mal hexig geworden, wenn Leute nur mehr vorwurfsvoll kamen und an der Struktur und den Lernangeboten im Kindi rumgemäkelt haben. Wenn zum Beispiel Eltern mäkelt, dass es im Flur so schlimm aussieht und wir den Kindern beibringen sollten, ihn aufzuräumen, war meine Antwort: ‚Lernen ja, aber das heißt nicht, dass die das morgen können.‘ Einige Eltern hatten die Vorstellung: ‚ich habe eine Idee und die Pädagogen müssen das sofort umsetzen, weil die wissen wie das geht.‘ Am liebsten hätten sie am nächsten Tag ein Ergebnis gesehen...“ (Protokoll des Interviews vom 21. Juni 2005).

10. Resümee und Ausblick: Die Renaissance der Kinderläden

Die Ausgangsthese der vorliegenden Arbeit lautet, dass Eltern-Erwartungen an frühkindliche Erziehung – abhängig vom Zeitgeschehen, das die jeweilige Elterngeneration in ihrer Jugendzeit geprägt hat –, einem historischen Wandel unterliegen. Diese These wurde am Beispiel von zwei selbstorganisierten Eltern-Kind-Initiativen untersucht und belegt. Es konnte herausgearbeitet werden, dass Eltern-Erwartungen an Initiativen die pädagogische Ausrichtung von Einrichtungen verändern. Deutlich wurde das besonders bei den Antworten auf die Fragen: „Was erwarten sich Eltern von Eltern-Kind-Initiativen?“ und „Warum erwarten sich Eltern etwas von einer Initiative?“ Dabei hat sich gezeigt, dass die Erwartungen an Vorschulerziehung von Generationslagerung und Generationseinheit der Eltern geprägt werden. Da die Eltern im Laufe der Mitarbeit in den Initiativen ihren Erfahrungsschatz jedoch erweiterten, ist die Frage, ob sich Eltern-Erwartungen und Eltern-Erfahrungen decken, nur in zwei Teilen zu beantworten: Bezieht man sich auf die Zeit vor der Aufnahme in die Initiative, so kann festgehalten werden, dass die Erwartungen der Eltern erfüllt oder gar übertroffen wurden. Das hängt damit zusammen, dass die Eltern bewusst eine Initiative wählten, die zu ihrem Lebensstil passte. In der Initiative sammelten sie neue Erfahrungen, beispielsweise mit den Elterndiensten, beim Kinderhüten und bei der Auseinandersetzung mit den Erziehern. Werden neue Erfahrungen reflektiert, entwickeln sich daraus jedoch auch neue Erwartungen an die Initiativen, die sich im Diskurs mit anderen Eltern relativieren oder verstärken. Der vorschulpädagogische Diskurs zwischen Eltern und Erziehern und die daraus resultierende Weiterentwicklung des pädagogischen Konzepts ist ein Markenzeichen von Eltern-Kind-Initiativen.

Transformation von Erziehung verläuft in einem fein austarierten Spannungsfeld; Kinder und Erziehende bewegen sich zwischen den vier Polen Widerstand, Anpassung, Reflexion und Erprobung. Das pädagogische Pendel ist nach dem Krieg weg vom Drill zu Disziplin, Gehorsam und Anpassung hin zu einer Erziehung zu Selbstbestimmung, Selbständigkeit und Freiheit geschwungen. Heute gilt es als Grundrecht, dass Kinder ohne seelischen und körperlichen Zwang aufwachsen. Genauso glaubten die Eltern der Kinderladengründer, ihre Kinder müssten mit dem Stock zur Disziplin erzogen werden. Die Studie zeigt, dass das pädagogische Pendel aktuell im Rückschwung begriffen scheint: Angefangen mit den Tischregeln, die die Eltern der Generation „Friedenstaube“ einforderten;

fortgesetzt im Respekt, den die Generation „Alltagspragmatiker“ von ihren Kindern erwartet. Erziehung soll wieder Grenzen aufzeigen. Eine Auffassung, die auch Bernhard Bueb, der ehemalige Leiter der Eliteschule Schloss Salem, in seiner Streitschrift „Lob der Disziplin“ vertritt. Das Buch deutet einen möglichen Wendepunkt an: Bilden Autoritäre und Anti-autoritäre Erziehung These und Antithese, so zieht Bueb die Synthese. Maßlosigkeit in der Erziehung bezeichnet er als Feind jeglicher Pädagogik (Bueb 2006,12); Disziplin und Liebe dagegen als deren unumstößlich notwendiges Fundament (Bueb 2006, 14). Eltern, die sich erwarten, dass ihre Kinder in Freiheit aufwachsen, kommen demnach um Disziplin nicht herum, denn nach Bueb lehrt Disziplin den Kindern, wie mit Freiheit umzugehen ist ohne maßlos zu werden.

Heute ist sich die Öffentlichkeit weitgehend darin einig, dass an einer gelingenden Kindererziehung die Geschicke von Staat und Gesellschaft hängen. Die Hoffnungen, die die Gesellschaft in einem Land wie Deutschland, das nur über den „Rohstoff Geist“ verfügt, mit Erziehung verknüpft, sind hoch gehängt: Das Land ist auf hochqualifizierte Fachkräfte angewiesen; Erziehungswissenschaftler, Pädagogen und Erzieher haben die Aufgabe, die „besten Köpfe“ aufzuspüren und heranzubilden. Entsprechend groß ist die Erwartungshaltung der Eltern an Erziehungsinstitutionen: Sie erwarten, dass Profis die Kinder bereits im Kindergarten individuell fördern und ihnen Schlüsselqualifikationen für das spätere berufliche und soziale Fortkommen vermitteln. Je stärker jedoch Fachkräftemangel, Globalisierungsdruck und Zukunftsangst die öffentliche Meinung bestimmen, desto drängender tragen Eltern ihre Ansprüche vor – in einer alternden Gesellschaft, in der die Zahl der Kinder abnimmt, droht das Kind zum Goldenen Kalb zu werden, um das die Gesellschaft einen wilden Tanz aufführt.

Betrachtet man die Erwartungen der Eltern an Vorschulerziehung en détail, kristallisiert sich heraus, dass diese von deren Generationslagerung abhängig sind: Die Eltern haben das Anliegen, ihre Kinder fit für die Zukunft zu machen. Worin diese Fitness bestehen soll, entscheiden sie aufgrund eines Werte-Cocktails, den sie sich in ihrer jugendlichen Prägephase zwischen dem 17. und 25. Lebensjahr zusammengebraut haben – auf Basis der eigenen Vergangenheit planen sie in der Gegenwart demnach die Zukunft ihrer Kinder. Verknüpft man die Generationslagerung der befragten Eltern mit der Zeit, in der ihre Kinder die Initiative besucht haben, wird deutlich, dass sie auf damalige Entwicklungen reagierten, indem sie auf ihre Lebenserfahrung

zurückgriffen. Das heißt, die Eltern der Generation „Kriegskinder“, die selbst in Angst aufgewachsen waren, setzten alles daran, dass ihre Kinder in den 70er Jahren „angstfrei“ aufwachsen konnten. Die Generation „Rebellische Jugend“, die repressiv erzogen worden war, hoffte, ihre Kinder in den 80er Jahren durch „Selbstregulation“ zu selbstbewussten Individualisten erziehen zu können. Die Generation „Friedenstaube“, die in der ständigen Angst vor einem Atomkrieg groß geworden ist, wünschte sich für ihre Kinder in den 90er Jahren eine harmonische Parallelwelt. Die von Arbeitslosigkeit und Konkurrenzdruck geprägte Generation „Alltagspragmatiker“ versucht dagegen aktuell, ihren Kinder mit optimaler Förderung einen Bildungsvorsprung zu verschaffen.

So sehr die Erwartungen sich aus dem Vorleben der Eltern speisen, so sehr ist die Elternmitarbeit geprägt von den gerade aktuell herrschenden äußeren Umständen. Oder anders gesagt: Je mehr die Eltern beruflich unter Druck stehen, desto geringer ist ihre Bereitschaft, sich für die Initiative zu engagieren. Das zeigt sich beispielsweise an der Entwicklung der Diskussionskultur innerhalb der Elterngruppe: Wurde auf den Elternabenden der Generationen „Kriegskinder“ und „Rebellische Jugend“ in den er 70er Jahren noch bis in die Nacht hinein lebhaft diskutiert, bleiben viele Eltern der Generation „Alltagspragmatiker“ den Treffen fern oder geben ihr Votum per E-mail ab. Das könnte Symptom für das Zeit-Phänomen des „Cocooning“ sein: Man zieht sich stärker ins Private zurück. Für die Initiativen hat der „Rückzug ins Private“ unangenehme Folgen, raubt er ihnen doch eine wichtige Ressource: Erweiterte Familien-Netzwerke, einst die Basis der Kinderläden, gibt es in dieser Form nicht mehr. Die Kinderladen-Gründer hatten die Daseinsberechtigung der traditionellen Kleinfamilie in Frage gestellt und als Alternative das Kollektiv erprobt. Diese Lebensform erfordert, dass alle Eltern im Kinderladen mitarbeiten: Je intensiver die Mitarbeit, desto tragfähiger das Netzwerk, in dem die Eltern miteinander verbunden sind. Oder anders herum: Je mehr Dienste an externe Firmen delegiert werden, desto größer ist der Verlust an Tragfähigkeit. Diese Tendenz, die in der Generation „Alltagspragmatiker“ stärker denn je zu beobachten ist, geht einher mit einem Bedeutungsverlust des Initiativgedankens, der die Initiativen in ihrer Existenz bedrohen könnte.

Im Vergleich mit den Eltern haben sich die Erzieher als die besseren Bewahrer der Kinderladen-Idee erwiesen. Eltern, die einerseits ihre Einzelinteressen in der Initiative vertreten, und andererseits dazu neigen, sich von Erziehungsmoden leiten zu lassen, fehlt oftmals der objektive

Blick auf Institution und Konzept. Die Erzieher der untersuchten Initiativen, die alle noch weitgehend den Idealen der Kinderladenbewegung verhaftet sind, garantieren jedoch schon kraft ihrer langjährigen Dienstzeit für die Kontinuität des Konzepts und haben bislang gegenüber den meisten Moden Standfestigkeit bewiesen. Ihr Beharrungsvermögen hat überstürzte und kurzatmige Konzeptänderungen verhindert, ist dabei jedoch nicht in starrsinniges Bestehen auf den Dogmen der Antiautoritären Erziehung ausgeartet. Das Beharrungsvermögen der Erzieher und ihr von persönlichen Interessen unverstellter Blick auf die Kinderladen-Pädagogik garantieren vielmehr, dass diese durch behutsames Nachjustieren der Bruchstellen an die Gegebenheiten moderner Zeiten angepasst wird. Die Kontinuität des Konzepts könnte allerdings gefährdet sein, sobald die altgedienten Erzieher durch junge Kräfte ersetzt werden.

Ihr objektiver, von Eigeninteressen freier Blick kommt den Erziehern auch bei der praktischen Arbeit zugute: Anders als die Eltern begegnen sie den Kindern ohne eigene Erwartungen und lassen ihnen auf diese Weise mehr Raum, sich auszuprobieren. Der unverstellte Blick, den Erzieher auf Kinder haben, ermöglicht es ihnen, diese dorthin zu begleiten, wo sie aufgrund der eigenen Persönlichkeit ihre Fähigkeiten am besten entfalten können. Ein Aspekt, der essentieller Bestandteil professioneller Erziehung ist, den Eltern aufgrund ihrer charakteristischen Entwicklung innerhalb von Generationslagerung und Generationseinheit jedoch meist nicht bewusst wahrnehmen. Diese Erfahrung hat auch die Erzieherin Katharina Schweigler (Stuttgart) gemacht: „Schlussendlich haben die Eltern meistens eine bestimmte Idee, die sie aus sich heraus entwickeln. Aus Werten und Vorstellungen, die man halt von sich so hat. Und man meint nun, das Kind solle darin bestens gedeihen. Das ist richtig und wichtig. Leider schauen sich die Eltern die Eigenarten ihrer Kinder aber nicht intensiv genug an. Sie sehen sich selbst in ihrem Kind statt es als autonome Persönlichkeit wahrzunehmen“ (Interview vom 21. Juni 2005).

Wie die vorliegende Studie zeigt, waren Kinderläden von Anfang an lernende Gebilde, die sich flexibel an Eltern-Bedürfnisse und gesellschaftliche Gegebenheiten angepasst haben. Sie erhoben Freiheit, Solidarität, Konfliktfähigkeit und situatives Lernen zu Erziehungsidealen und modifizierten ihr Konzept über die Jahre hinweg entsprechend der Generationslagerung der Eltern. Nimmt man beispielsweise die Forderung der Generation „Rebellische Jugend“, die Kinder sollten repressionsfrei aufwachsen, wandelte sich dieser Anspruch in der Generation „Friedenstaube“ in die Forderung, Kinder sollen die Chance haben, in

einer intakten Umwelt leben zu dürfen. Klopft man die Forderungen auf ihren inneren Gehalt ab, zeigt sich, dass beide Generationen im Grunde das Gleiche wollten: Freiheit für ihre Kinder. „Freiheit“ ist eines der fünf Erziehungsideale, die sich als feste Größen durch alle vier Generationen ziehen. Nach „Freiheit“ folgt an zweiter Stelle „Konfliktfähigkeit“, an dritter Stelle steht „Entfaltung nach der inneren Uhr“, die vierte Stelle belegt „demokratisches Denken“, an fünfter Stelle findet sich schließlich die Forderung nach „Entwicklung zu selbstbestimmten Persönlichkeiten“.

Diese fünf Erziehungsideale bildeten bereits in den 60er Jahren das Fundament der ursprünglichen Kinderladen-Idee und sollten den Kindern damals mittels Antiautoritärer Erziehung (basierend auf Rousseau, Psychoanalyse und Frankfurter Schule) nahegebracht werden sollten. Es lässt sich also festhalten, dass die den Kinderladengründern nachfolgenden Elterngenerationen die Grundwerte der Kinderladen-Pädagogik weitergegeben haben; die fünf Erziehungsideale der Gründerzeit haben sich bis heute im Kern unverändert erhalten – auch wenn sich die Nachfolger explizit von der Antiautoritären Erziehung distanziert haben. Die fünf Erziehungsideale bilden die Grundharmonie der Kinderladen-Pädagogik, die die Initiativen bis heute behutsam variieren. Diese Grundharmonie ist die Basis, auf der sie die Vorschulerziehung mit den Akzenten ihrer ganz eigenständigen Erziehungskultur bereichern können.

Essentieller Bestandteil dieser Kultur ist ein großer, möglichst verwilderter Garten. Diese Feststellung bestätigen alle befragten Eltern. Der Garten steht als Metapher für das Gedeihen der Kinder, die Zähmung ihrer Wildheit und das Erstarren ihres kulturellen Wesens. Auch das Vertrauen der Eltern, das diese in ihre Kinder setzen, spielt eine Rolle, bietet ein großer Garten doch genug Versteckmöglichkeiten, wo Kinder unbeobachtet spielen, Mutproben bestehen oder einfach nur allein sein können. Für Eltern ist der Garten dagegen ein Grund, sich früher aus der Arbeit zu stehlen, den Kindern beim Spielen zuzuschauen und sich mit anderen Eltern auszutauschen. Auf diese Art und Weise wurden die Initiativen in München und Stuttgart zu Orten, wo Eltern und Kinder zusammen gelebt und gearbeitet haben, ohne auf künstliche Lernwelten zurückgreifen zu müssen.

Fragt man nun, worin die Chancen einer Renaissance der Kinderladen-Pädagogik liegen, so muss zunächst mit alten Klischees aufgeräumt werden. Bis auf die kleinen Kindergruppen beinhaltet die heutige Vorschulerziehung im Wesentlichen alle Merkmale der Kinderladen-Pädagogik, wie sie in den 70ern Jahre entwickelt wurden. Nichtsdestotrotz

werden die Kinderläden bis heute als Hort von Zügellosigkeit und Werteverfall verunglimpft. Oft werden die damaligen Versuche, Kinder antiautoritär zu erziehen, als Gewährung absoluter Freiheit und Absenz jeglicher Grenzen missverstanden. Ein Klischeebild, das die vorliegende Arbeit widerlegt: Eine Antiautoritäre Erziehung, wie sie Alexander S. Neill vorschwebte, hat in den Kinderläden nie stattgefunden. Bei ihrer Suche nach neuen Erziehungsmethoden erkannten die Eltern binnen weniger Monate die Gefahr, in den Laissez-faire-Stil abzugleiten, und begannen sofort, gegenzusteuern. Das gelang ihnen auch deshalb immer besser, weil sie Neill als Inspirationsquelle hatten: Dessen Pädagogik gewährt den Kindern zwar ein Höchstmaß an Freiheit, setzt aber auch Grenzen. Allerdings werden diese Grenzen nicht von den Erwachsenen aufoktroiert, sondern entstehen im Dialog mit den Kindern – ein Prozess, der heute zum pädagogischen Standard der Vorschulerziehung zählt. Statt weiterhin von Antiautoritärer Erziehung zu sprechen, sollte man akzeptieren, dass sich damals eine eigenständige Kinderladen-Pädagogik herauszukristallisieren begann, die bis heute Gültigkeit besitzt.

Die Antwort auf die Frage nach den Chancen einer Renaissance der Kinderladen-Pädagogik lautet also: Die Kinderladen-Pädagogik war und ist eine unverzichtbare Ressource der Vorschulerziehung, die es wiederzuentdecken gilt. Kinder, die sich ihre Spiele selbst erfinden und dabei in stundenlange Spielverlorenheit versinken, haben alle Chancen, ein gutes Kohärenzgefühl auszubilden. Den „Zusammenhang allen Seins“ zu verinnerlichen ist die Grundvoraussetzung, um einen stabiles Selbstwertgefühl auszubilden und sich seiner Selbstwirksamkeit bewusst zu werden. Ein für Kinder unersetzbares Rüstzeug für das Leben, auf dem soziale und emotionale Kompetenz sowie die kognitive Entwicklung aufbauen. Im ungehemmten Freispiel sind die Kinder gezwungen, ihre Gruppenhierarchien selbstständig zu entwickeln – auf diese Weise werden Gemeinschaftsgeist und soziale Kompetenz optimal gefördert: Wie die Erfahrungen der Kinderläden zeigen, ist es dabei im Interesse der Kinder, nicht nur ihr eigenes Wohl, sondern auch das der Gemeinschaft im Auge zu haben. Gleiches gilt für die affektus-sensomotorischen Erfahrungen (vgl. Schiffer 2001), die Kinder am besten im ungestörten Freispiel sammeln können. Diese sinnlichen Erfahrungen, die zu starken inneren Bildern und Denksymbolen werden, sind Grundlage von Vorstellungskraft und Phantasie; zwei Fähigkeiten, die Kindern helfen, Probleme im Geiste „durchzuspielen“ und zu individuellen Lösungswegen zu finden. Bedeutsam ist dabei das Wort „spielen“, denn bei diesen geistigen Experimenten zählt – wie auch im Kinderspiel selbst – der Prozess und nicht das Ergebnis.

Ebenso charakteristisch für die Kinderladen-Pädagogik wie das Freispiel ist das Bestreben, die Kinder in die alltäglichen Arbeiten einzubeziehen. Auch dieses pädagogische Element fördert Kohärenzgefühl und affektusomotorische Erfahrungen der Kinder auf einzigartige Weise, denn es legt den Grundstein für das Erfassen komplexer Prozesse: Bei der Zubereitung von Speisen werden beispielsweise die Feinmotorik trainiert (Gemüse schnippeln), das Gespür für Gefahren eingeübt (kochendes Wasser, heiße Pfanne) und der Sinn für Ästhetik geschult (Anrichten der Speisen, Tischdecken). Typisch für die Kinderladen-Pädagogik ist auch das Prinzip der Selbstregulierung – ein Prinzip, das die soziale Kompetenz der Kinder auf einfache und wirkungsvolle Weise stärkt: Sie lösen ihre Konflikte möglichst selbstständig ohne Hilfe der Erwachsenen. Im Streit nehmen sie Gefühle wie Kränkung, Ärger und Wut wahr; bei der Versöhnung Freude oder Erleichterung. Auf diese Weise werden Empathiefähigkeit und Konfliktfähigkeit der Kinder gleichermaßen gefördert. Ein weiterer Vorzug der Kinderladen-Pädagogik sind die kleinen Gruppen mit maximal 15 Kindern, die es erlauben, diese genauer zu beobachten und sie individuell zu fördern.

Alles in Allem birgt die Kinderladen-Pädagogik die Chance, Kinder zu widerständigen Persönlichkeiten reifen zu lassen, die sich ein eigenständiges Bild von der Welt machen können und bereit sind, für ihr eigenes Glück und das Wohl der Gemeinschaft einzustehen. Diese Erziehungsform steht jedoch aktuellen pädagogischen Entwicklungen im Wege: Kinder sollen lernen, sich anzupassen und in der Gesellschaft zu funktionieren. Statt ihre Kinder für das Leben zu rüsten, versuchen heute viele Eltern, ihnen bereits im Kindergarten einen Vorsprung für Beruf und Karriere zu verschaffen. Eine bedenkliche Entwicklung, die eine neu interpretierte Kinderladen-Pädagogik aufhalten könnte.

Die rebellischen Eltern der Studentenbewegung hatten das Ziel, zu besseren Eltern zu werden. Die Frage, ob sie das erreicht haben, lässt sich anhand dieser Studie natürlich nicht beantworten. Sicher ist jedoch, dass auch aus „Deutschlands unartigsten Kindern“, wie einst der „Stern“ die Kinderladen-Kinder nannte, etwas Rechtes geworden ist. Zumindest im Urteil der ersten Erzieherin des Stuttgarter Kinderladens: „Ich habe die Kinderladen-Kinder von damals nach 30 Jahren wieder getroffen. Und ich muss sagen: Die sind alle so geworden, wie man sich Kinder wünscht“ (Sarah Pischinger im Interview vom 2. Mai 2005).

11. Literatur

11.1 Aufsätze, Monographien, Zeitungsartikel

Adorno, Th. W. (1969). *Stichworte. Kritische Modelle 2*. Frankfurt am Main: Edition Suhrkamp.

Amendt, G. (1970). *Sexfront*. Frankfurt am Main: März.

Archiv Kinder- und Jugendhilfe Berlin (2007, August 9). *Das Modellprojekt "Kindersituationen" - Lernen in Lebenszusammenhängen*.

http://www.paritaet.org/berlin/jugend/archiv/1298_01c.htm

Ballerstedt, E. (1975). *Soziologischer Almanach*. Frankfurt, New York: Herder & Herder.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.). (2004). *Elternmitarbeit: Auf dem Weg zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft*. München: Eigendruck.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.). (2005). *Geschichte des Kindergartens in Bayern. Von der Bewahranstalt zur modernen Bildungseinrichtung*. München: Eigendruck.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.). (2007). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen.

Becker, R. (Hrsg.). (1997). *Generationen und sozialer Wandel. Generationsdynamik, Generationenbeziehungen und Differenzierung von Generationen*. Opladen: Leske + Budrich.

Beller, K. (Hrsg.). (1992). *Berlin und pädagogische Reformen. Brennpunkte der individuellen und historischen Entwicklung*. Berlin: Colloquium.

Berndt, H. (1969). Kommune und Familie. In Enzenberger, H. M. (Hrsg.), *Kursbuch 17. Frau-Familie-Gesellschaft (S. 129-146)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Berndt, H. (1995). Zu den politischen Motiven bei der Gründung erster antiautoritärer Kinderläden. In Beutler, K. (Hrsg.), *Auschwitz und die Pädagogik (S. 231-250)*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.

Bernfeld, S. (1970). *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften Band 3*. Herausgegeben von Lutz von Werder und Reinhard Wolff. Frankfurt am Main: März.

- Beutler, K. (1973). Was heißt ‚antiautoritäre Erziehung?‘ In Claßen, J. (Hrsg.), *Antiautoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion* (S. 7-18). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Blomqvist, P. (1981). Was aus den schlimmen Kinderladenkindern geworden ist, *Stern*, 30, 60-70.
- Bock, K. (1998). Familie in gesellschaftlichen Strukturen. In Ecarius, J. (Hrsg.), *Was will die jüngere mit der älteren Generation* (S. 239-260). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, K. (1973). Autoritär und Legitimität in der antiautoritären Erziehung. Bemerkungen zu Kurt Beutler: Was heißt antiautoritäre Erziehung? In Claßen, J. (Hrsg.), *Antiautoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion* (S. 19-22). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Bookhagen, Ch., Hemmer, E., Raspe, J. & Schultz, E. (1969). Kommune 2. Kindererziehung in der Kommune. In Enzenberger, H. M. (Hrsg.), *Kursbuch 17. Frau-Familie-Gesellschaft* (S. 147-178). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Borowsky, P. (1998). Sozialliberale Koalition und innere Reform. *Informationen zur politischen Bildung*, 258, 31-40.
- Bott, G. (Hrsg.). (1972). *Erziehung zum Ungehorsam. Kinderläden berichten aus der Praxis der antiautoritären Erziehung*. Frankfurt am Main: März.
- Breinbauer, I. (1980). Antiautoritäre Pädagogik. In Balmer, H. et al. (Hrsg.), *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts* (S. 300 ff.) Zürich: Kindler.
- Breiteneicher, J. H. (1971). *Kinderläden. Revolution der Erziehung oder Erziehung zur Revolution?* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bremer, T. (1986). *Kinderladen Frankfurterstraße. Versuch einer pragmatischen Hermeneutik*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Bronfenbrenner, U. (1973). *Erziehungssysteme. Kinder in den USA und der Sowjetunion*. München: dtv.
- Bueb, B. (2006). *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*. Berlin: Ullstein.
- Bührer, W. (2001). Wirtschaftliche Entwicklung in der Bundesrepublik. *Informationen zur politischen Bildung*, 1, 14ff.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (1999). Texterarbeitung Gintzel, U. *Kinder- und Jugendhilfegesetz. Achtes Buch Sozialgesetzbuch*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2002a). *Familienselbsthilfe und ihr Potential für eine Reformpolitik von "unten". Individuelle, familiale und gemeinwesenbezogene Wirkungen und Leistungen von Familienselbsthilfe*. Berlin, Bonn: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.).(2002b). *Elfter Kinder- und Jugendbericht*. Berlin: Medien- und Kommunikations GmbH.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2006). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht*. Berlin: Druck Vogt GmbH.

Bundeszentrale für politische Bildung (1981). Die Bundesrepublik Deutschland 1966-1974. *Informationen zur politischen Bildung*, 191, 2-37.

Bundeszentrale für politische Bildung (1988a). Die Bundesrepublik Deutschland 1955-1966. *Informationen zur politischen Bildung*, 176, 1-37.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (1988b). Die Bundesrepublik Deutschland 1974-1983. *Informationen zur politischen Bildung*, 202, 1-38.

Claßen, J. (1971). *Bibliographie zur antiautoritären Erziehung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Cyprian, G. (1978). *Sozialisation in Wohngemeinschaften. Eine empirische Untersuchung ihrer strukturellen Bedingungen*. Stuttgart: Enke.

Dermitzel, R. (1969). Thesen zur antiautoritären Erziehung. In Enzenberger, H. M. (Hrsg.), *Kursbuch 17. Frau-Familie-Gesellschaft (S. 179-187)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Deutsche Shell-Aktiengesellschaft (Hrsg.). (2003a). *50 Jahre Shell-Jugendstudie. 100 Jahre Shell in Deutschland. Vom Fräuleinwunder bis zu neuen Machern*. München: Ullstein.

Deutsche Shell-Aktiengesellschaft (Hrsg.). (2003b). *Jugend 2002. Zwischen pragmatischen Idealismus und robustem Materialismus*. Bearbeitet von Klaus Hurrelmann. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für Politische Bildung. Frankfurt am Main: Fischer.

Workshop alternative Formen der Kinderbetreuung (Hrsg.). (1991). *Projekt „Orte für Kinder“*. München: Deutsches Jugendinstitut.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Free Press.

Dewey, J. & Handlin, O. (1963). Reform des Erziehungsdenkens. Eine Einführung in John Deweys Gedanken zur Schulreform. Herausgegeben von Werner Corell. Weinheim: Beltz.

- Dietrich, T. (1971). Antiautoritäre Erziehung – ein Widerspruch in sich? *Lebendige Schule*, 26(3), 87-93.
- Dolezal, U. (1975). *Erziehverhalten in Kinderläden. Erprobung eines empirischen Ansatzes zur Erfassung des Verhaltens von nichtautoritär orientierten Kindergärtnerinnen und Eltern*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Ecarius, J. (1998). Generationsbeziehungen und Generationsverhältnisse. In Ecarius, J. (Hrsg.), *Was will die jüngere mit der älteren Generation* (S. 41-66). Opladen: Leske + Budrich.
- Ecarius, J. (2002). *Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungsfragen von drei Generationen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Elschenbroich, D. (2002). *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. München: Goldmann.
- Endres, G. (1986). Die Jakobiner wurden zum billigen Jakob. *Der Spiegel*, 1, 126-128.
- Engelbert, T. (2002). Elternmitarbeit im Kindergarten. In Neubauer (Hrsg.), *Ökonomisierung der Kindheit* (S. 77-95). Opladen: Leske + Budrich.
- Engelmayer, O. (1973a). Grundlagenkritik antiautoritärer Erziehungskonzepte. In Claßen, J. (Hrsg.), *Antiautoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion* (S. 110-126). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Engelmayer, O. (Hrsg.).(1973b). *Die Antiautoritätsdiskussion in der Pädagogik. Quellentexte, Kommentare und Analysen*. Karlsruhe, Neuburgweier: Schindele.
- Engler, U. (2002). Kundenzufriedenheit in Tageseinrichtungen für Kinder. In Neubauer, f. (Hrsg.). *Ökonomisierung der Kindheit* (S. 114-122). Opladen: Leske + Budrich.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Förster, H. (2002). Eltern-Kind-Gruppen ade – es leben die Kitas der Elternvereine! Eine alter Organisationsform im neuen Begriffsgewand. *Kita aktuell – Ausgabe Niedersachsen*, 9, 185ff.
- Fogt, H. (1982). *Politische Generationen. Empirische Bedeutung und theoretisches Modell*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Freire, P. et al. (1974). *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Berlin, Stuttgart: Krenz.

- Freud, A. (1956). *Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen*. Bern, Stuttgart: Huber.
- Friebel, H. (1977). *Initiativ- und Aktionsgruppen. Zur Theorie und Praxis von Selbsterfahrung und politischer Aktion - am Beispiel der Kinderläden*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Garzke, S. et al. (1983). Projekt Eltern helfen Eltern eine Telefonbefragung. In Bundesverband Neue Erziehung e.V. (Hrsg.), *Eltern, Kinder und Erzieher*, 19, 17-21.
- Gebhardt, H.(1969). Deutschlands unartigsten Kinder. *Stern*, 9, 40ff.
- Gerzer, A. (1991). *Selbsthilfeeinrichtungen für Kinder und Familien*. Bericht der Arbeitsgruppe. In: Workshop alternative Formen der Kinderbetreuung (Hrsg.), Projekt „Orte für Kinder“(S. 61-63). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Gilcher-Holtey, I. (2003). *Die 68er Bewegung. Deutschland - Westeuropa - USA*. München: Beck.
- Kucklick, Ch. (2002). Die Hohe Kunst des Helfens. *GEO*, 4, 127 ff.
- Glöckner, T. (1979, 15. Dezember). Ohne Fäuste geht es nicht. Friedlich durch antiautoritäre Erziehung? Wissenschaftler forschten in Vorschulgruppen. *Kölner Stadtanzeiger*, S. 5.
- Graves, B., Schmidt-Joos, S. & Halbscheffel, B. (Hrsg.). (1998). *Das neue Rocklexikon*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gross, M. (2000). *Junge Frauen, Identität und Elternhaus*. München, Münster: Waxmann.
- Häder, M. (1998). Erziehungsziele 1992-1996. Erklärungsansätze der Umfrageforschung. In Meulemann, H. (Hrsg.), *Werte und nationale Identität im vereinten Deutschland. Erklärungsansätze der Umfrageforschung* (S. 197-212). Opladen: Leske + Budrich.
- Haller, M. (1991). *Das Interview. Ein Handbuch für Journalisten*. München: Ölschläger.
- Hanns-Seidel-Stiftung (Hrsg.). (2002). *Generationenstudie 2001. Zwischen Konsens und Konflikt: Was Junge und Alte voneinander denken und erwarten. Politische Studien Sonderausgabe*. München: Hanns-Seidel-Stiftung.
- Hanns-Seidel-Stiftung (Hrsg.). (2005). *Generationenstudie 2005. Werte und Einstellungen. Politische Studien Sonderausgabe*. München: Hanns-Seidel-Stiftung.

- Hansen, H. (1970). *Protokoll aus einem antiautoritären Ferienlager*. München, Weiheim: Juventa.
- Hasselblatt, U. (1971). *Aufstand in der Kinderstube. Internationale Modelle der Vorschulerziehung*. Düsseldorf: Schwann.
- Heinsohn, G. (1971). *Vorschulerziehung und Kapitalismus. Eine soziologische Untersuchung der Ursachen, systemverändernden Möglichkeiten und Verwirklichungsschwierigkeiten von Reformbestrebungen in der Vorschulerziehung des kapitalistischen Deutschland*. Frankfurt am Main: März.
- Thiersch, H. (Hrsg.).(1981). Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongreß der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17.-19. März 1980 in der Universität Göttingen. *Zeitschrift für Pädagogik, 17 (Beiheft), 27-40*.
- Henningsen, F. (1973). *Kooperation und Wettbewerb. Autoritär und konventionell erzogene Kinder im Vergleich. Eine psychologische Studie*. München: dtv.
- Hoffmann, E (1967). Der Anspruch des Kleinkindes auf Bildung. Antwort an H.-R. Lückert. *Die Grundschule. Beiheft zu Wesermanns Pädagogischen Beiträgen, 2, 17-32*.
- Hondl, G. (2008, März 10). Erziehungsziele, Erziehungseinstellungen, Erziehungspraktiken. www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/39689.html.
- Horx, M. (1988). Die Kids aus dem Kinderladen. *Zeit Magazin, 38, 13-22*.
- Horkheimer, M. (1965). Bedrohung der Freiheit. In Horkheimer, M., Rahner, K. & Weizäcker von C. F. (1965). *Über die Freiheit* (S. 7-26). München, Stuttgart: Kreuz.
- Höpflinger, F. (1999). *Generationenfrage – Konzepte, theoretische Ansätze und Beobachtungen zu Generationsbeziehungen in späteren Lebensphasen*. Lausanne: Réalités Sociales.
- Jaide, W. & Veen, H.-J. (1989). *Bilanz der Jugendforschung. Ergebnisse empirischer Analysen in der Bundesrepublik Deutschland von 1975 bis 1987*. München, Paderborn, Wien, Zürich: Schöningh.
- Jansa, A. (2000). Die Pädagogik der Studentenbewegung in ihrer Auswirkung auf das Generationenverhältnis und den gesellschaftlichen Umgang mit Kindern. In Lingelbach K.-Ch. (Hrsg.) *Jahrbuch für Pädagogik* (S. 223-246). Frankfurt am Main: Lang.

- John, B. (2004). Erziehungs- und Betreuungspersonal in Tageseinrichtungen für Kinder. *Statistisches Monatsheft Baden Württemberg*, 5, 22-25.
- Kätzel, U. (2002). *Die 68erinnen. Portrait einer rebellischen Frauengeneration*. Berlin: Rowohlt.
- Klafki, W. (Hrsg.). (1971). *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft/3*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Konrad, F.-M. (2004). *Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Kron, F. (Hrsg.). (1973). *Antiautoritäre Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunter, M (2002). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Kuschel, H. (2002). Militanz war ein Teil meines Lebensgefühls. In Kätzel, U. (2002). *Die 68erinnen. Portrait einer rebellischen Frauengeneration*. Berlin: Rowohlt.
- Lachenmair, H. / Farmers-Casabonne, U. (1988). *Familienselbsthilfe. Dokumentation ‚Selbsthilfe und Familie‘*. Wochenendseminar in Bündingen vom 20.11.-22.11.87; Projektbeschreibungen von 22 Familienselbsthilfegruppen. München: Stiftung Mitarbeit.
- Liebau, E. (Hrsg.). (1997). *Das Generationsverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft*. München, Weinheim: Juventa.
- Liegle, L. (1969). *Familie und Kollektiv im Kibbutz. Eine Studie über die erzieherischen Funktionen der Familie in einem kollektiven Erziehungssystem*. Dissertation Freie Universität Berlin.
- Lückert, H.-R., Doman, G. & Ballhorn, U. (1967). *Wie kleine Kinder lesenlernen*. Freiburg im Breisgau: Hyperion.
- Lückert, H.-R. (Hrsg.). (1969). *Begabungsforschung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe*. München: Reinhardt.
- Ludwig, P. (Hrsg.). (1997). *Summerhill: Antiautoritäre Pädagogik heute. Ist die freie Erziehung tatsächlich gescheitert?* Weinheim u.a.: Beltz.
- Makarenko, A. S. (1951). *Der Weg ins Leben*. Aus dem russischen Übertragen von Ingo-Manfred Schille. Berlin: Aufbau-Verlag.

- Mannheim, K. (1964 [1928]). Das Problem der Generation. In Wolff, K. H. (Hrsg.), *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. Berlin, Neuwied: Luchterhand.
- Marcuse, H. (1965). *Triebstruktur und Gesellschaft. Ein philosophischer Beitrag zu Sigmund Freud*. Aus dem Englischen Übertragen von Marianne von Eckardt Jaffe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Merchel, J. (Hrsg.).(2003). *Kinder- und Jugendhilfe im Reformprozess. Materialien zum elften Kinder- und Jugendbericht*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Münchner Sozialreferat (Hrsg.).(1999). *Eltern-Kind-Initiativen in München – ein Baustein der Familienselbsthilfe. Beiträge zur Sozialplanung*. München: Stadtkanzlei der Landeshauptstadt München.
- Neill, A.S. (1969). *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*. Das Beispiel Summerhill. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Neill, A.S. (1979). Das Prinzip Summerhill: Fragen und Antworten (9. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. (Im Original: „Talking of Summerhill 1967“).
- Neuhäusler, A. (1972). *Autoritär, Antiautoritär, Humanitär. Erziehung zwischen den Extremen*. München: Don Bosco.
- Nickel, H., Schenk, M., Schmidt-Denter, U. & Ungelenk B. (1980). *Erzieher- und Elternverhalten im Vorschulbereich. Eine empirische Untersuchungen in Kindergärten und Initiativgruppen*. Basel, München: Reinhardt.
- Nyssen, F. (1971). Politische Erziehung im Vorschulalter. In Saß, H.-W. (Hrsg.). (1972), *Antiautoritäre Erziehung oder die Erziehung der Erzieher. Soziales Lernen in Erwachsenengruppen (S. 211-220)*. Stuttgart: Metzler.
- Palm, K. & Winkler, K. (1995). Der Kinderladen. Eine Alternative im elementarpädagogischen Bereich. In Friedrich-Fröbel-Museum (Hrsg.), *Beiträge zum 155. Gründungsjahr der Institution Kindergarten (S. 81-102)*. Bad Blankenburg: Friedrich-Fröbel Museum.
- Pinder, W. (1926). *Das Problem der Generation in der Kunstgeschichte Europas*. Berlin: Frankfurter Verlagsanstalt.
- Przytulla, H. (1972). Die Überwindung der antiautoritären Phase. Zum Verhalten Erwachsener in Gruppen. In Saß, H.-W. (Hrsg.), *Antiautoritäre Erziehung oder die Erziehung der Erzieher. Soziales Lernen in Erwachsenengruppen (S. 146-163)*. Stuttgart: Metzler.

- Raspe, J. (1973). *Zur Sozialisation proletarischer Kinder*. Frankfurt am Main: Roter Stern.
- Reich, W. (1966). *Die sexuelle Revolution. Zur charakterlichen Selbststeuerung des Menschen*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Reiche, R. (1998). Sexuelle Revolution – Erinnerung an einen Mythos. In Kraushaar, Wolfgang (Hrsg.), *Frankfurter Schule und Studentenbewegung. Von der Flaschenpost zum Molotowcocktail 1946 bis 1995. Band 3 Aufsätze und Register (S. 150-166)*. Hamburg: Rogner & Bernhard bei Zweitausendeins.
- Reimer, W. (2003, 3. September). Die Promi-Blockade. *Süddeutsche Zeitung*, .3.
- Reyer, J. & Müller, U. (1992). *Eltern-Kind-Gruppen. Eine neue familiäre Lebensform?* Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Rinne, H. (1972). Politische Sozialisation als exemplarischer Bereich des Curriculum für die Elementarerziehung. In Bechert, G. & Heermann, G. (Hrsg.), *Chancengleichheit durch Förderung (S. 49-59)*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Saß, H.-W. (Hrsg.). (1972). *Antiautoritäre Erziehung oder die Erziehung der Erzieher. Soziales Lernen in Erwachsenengruppen*. Stuttgart: Metzler.
- Schäfers, B. / Hradil, S. (Hrsg.). (1995). *Gesellschaftlicher Wandel in Deutschland. Ein Studienbuch zur Sozialstruktur und Sozialgeschichte*. München: dtv.
- Scheel, W. von (Hrsg.). (1981). *Die andere deutsche Frage. Kultur und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland nach 30 Jahren*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schelsky, H. (1958). *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend*. Düsseldorf, Köln: Diederichs.
- Schiffer, E. (2001). Wie Gesundheit entsteht. Salutogenese: Schatzsuche statt Fehlerfahndung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schlak, Stephan (2003). Die Bedingten und die Unbedingten. Die Politik der Dreissigjährigen. In Hartwig, I & Spengler, T. (Hrsg.), *Kursbuch 154: Die 30jährigen (S. 62-68)*. Berlin: Rowohlt.
- Schmidbauer, W. (1974). *Erziehung ohne Angst. Eine Orientierungshilfe für Eltern*. München: dtv.

Schmidt, W. (1973 [1924]). Psychoanalytische Erziehung in Sowjetrußland. Bericht über das Kinderheim-Laboratorium in Moskau. In Kron, F. (Hrsg.), *Antiautoritäre Erziehung* (S. 36-42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sozialwissenschaftliches Institut Nowak und Sörgel (Hrsg.). (1983). *Die verunsicherte Generation. Jugend und Wertewandel. Ein Bericht des SINUS-Instituts im Auftrag des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit*. Opladen: Leske + Budrich.

Sozialreferat (Hrsg.). (2003). *Fördervoraussetzung und Qualitätsmerkmale für Eltern-Kind-Initiativen*. München: Staatskanzlei der Landeshauptstadt München.

Stadtjugendamt München (2001). (Hrsg.) *Betriebsnahe Eltern-Kind-Initiativen. Eine gute Lösung für Firmen und Familien*. München: Eigendruck.

Stewens, Ch. (2007). Vorwort von Staatsministerin Stewens. In Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung* (S. 9-10). Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen.

Tennstedt, J. (1969). Soutzeren 1968 – Versuch eines antiautoritären Zeltlagers, *Deutsche Jugend*, 17, 413-420.

Textor, M. (2000). Männer in der Frauenwelt. Der väterfreundliche Kindergarten. *Welt des Kindes*, 1, 15-21.

Tietze, W., Roßbach, H. & Rotisch, K. (1993). *Betreuungsangebote für Kinder im vorschulischen Alter. Ergebnisse einer Befragung von Jugendämtern in den alten Bundesländern*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

Tietze, H. (2002). Eine Verständigung auf Qualitätskriterien ist fällig. *Kindergarten heute*, 11/12, 6-15.

Tietze, W. & Meischner, T. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Untersuchung zur pädagogischen Qualität in Kindergärten*. Neuwied u.a.: Luchterhand.

Ungelenk, B. (1978). *Erziehungspsychologische Analyse von Zielen, Einstellungen und Praktiken von Eltern aus Eltern-Initiativ-Gruppen und Kindergärten*. Düsseldorf: Universität Düsseldorf.

- Wein, M. (1999). Lebensweltorientierte Erwachsenenbildung in Eltern-Kind-Gruppen. Empirische Studie zu Erfahrungen von Teilnehmerinnen. In Buchholz-Graf, W. (Hrsg.), *Studien zur Praxis und Entwicklung der sozialen Arbeit. Regensburger Hochschulschriften zur Sozialen Arbeit*. Regensburg: Roderer.
- Wensky, G. (2002). Was brauchen unsere Kinder für die Zukunft? *Kiga heute*, 3, 22-24.
- Werder, L. von (1972). *Von der antiautoritären zur proletarischen Erziehung. Ein Bericht aus der Praxis*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Winkler, M. (1998). Friedrich Schleiermacher revisited. Gelegentliche Gedanken über Generationenverhältnisse in pädagogischer Hinsicht. In Ecarius, J. (Hrsg.), *Was will die jüngere mit der älteren Generation* (S. 115-138). Opladen: Leske+ Budrich.
- Wolff, R. (1970). Erziehung ohne Zwang? Über einige Grundfragen antiautoritärer sozialistischer Erziehung. *Betrifft: erziehung*, 3/ 9, 9-34.
- Wolff, R. (1992). Nach Auschwitz. Antiautoritäre Kinderladenbewegung oder die Erziehung der Erzieher. In Beller, K.(Hrsg.), *Berlin und Pädagogische Reformen. Brennpunkte der individuellen und historischen Entwicklung* (S. 71-82). Berlin: Colloquium.
- Ziesche, U. (2001). *Qualitätswerkstatt KiTa. Konflikte in Kindertagesstätten*. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Zietzschmann, H. (1980). *Der soziokulturelle Hintergrund des Erziehungsverhaltens von Eltern aus Kindergärten und Kinderläden. Ein empirischer Vergleich zwischen zwei Elterngruppen und ihrem Sozialisationsanspruch*. Dortmund: Universität Dortmund.
- Zimmer, J. (1969): Anti-autoritäre Erziehung in den Kinderläden von West-Berlin. *Betrifft: erziehung*, 4, 30-33.
- Zimmer, J. (1986). *Die vermauerte Kindheit. Bemerkungen von Verschulung und Entschulung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Zimmer, J. (1992). Die Kindergartenreform der 70er Jahre und die Kinder der 90er Jahre. In Beller, K. (Hrsg.), *Berlin und Pädagogische Reformen* (S. 45-52). Berlin: Colloquium.
- Zimmermann, G. (1995). Organisation. In Schäfers, B. / Hradil, S. (Hrsg.), *Gesellschaftlicher Wandel in Deutschland. Ein Studienbuch zur Sozialstruktur und Sozialgeschichte (Seitenzahl)*. München: dtv.

11.2 Graue Literatur

Aufgefunden in der KiTa Stuttgart, dem Universitätskindergarten München und dem KiTa-Museum:

KiTa-Museum Berlin: Museum Kindertagesstätten in Deutschland.
Seeburger Chaussee 2 – 14476 Groß Glienicke.

Berliner Autorenkollektiv Charlottenburg (Hrsg.). (1970) Berliner Kinderläden – Autoritäre Erziehung und sozialistischer Kampf. Berlin: Berliner Autorenkollektiv.

Bayer. Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Gesundheit (1998). *Netz für Kinder – neue Wege in der Kindertagesbetreuung. Das Konzept – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. Projektentwicklung.* RB-NR 10/98/7. Faltblatt.

Hennig, M. (1999). *Wandel von Einstellungen und Werten unter dem Aspekt des Autoritarismus deutscher Eltern im Zeitvergleich.* Unveröffentlichte Dissertation. Humboldt-Universität Berlin.

Milhoffer, P. (1969). *Kinderläden als Erziehungsmodell.* Die Entwicklung des sozialistischen Kinderläden in West-Berlin. Unveröffentlichte Hausarbeit, Freie Universität, Berlin.

Roux, S. (1998). *Rede anlässlich einer Abschlusstagung des Pilotprojektes Waldkindergarten des Landes Rheinland-Pfalz am 8. Mai 1998.* Redemanuskript, Universität Koblenz-Landau.

Wolff, R. (1967) Datum nicht gesichert. Erziehung ohne Zwang. In: Proletarisch-sozialistische Erziehung vor 1968. KiTa-Museum Berlin

11.3 Archivmaterial der Stuttgarter Initiative

Sofern der Autor / Urheber eines Protokolls o.ä. fehlte, tritt an die Stelle der Name der Straße, in der sich die Initiative befand.

Fuchs, D. (1969). Theoriephase. Protokoll, Kita Stuttgart.
Grüne Kinderinsel (1999). Plenum vom 04. März 1999, Kita Stuttgart.
Grüne Kinderinsel (2003). Plenum vom 20. August 2003, Kita Stuttgart.
Hegelstraße (1974). Plenum vom 02.Mai 1974. Protokoll, Kita Stuttgart.
Hegelstraße (1980). Plenum vom 05.März 1980. Protokoll, Kita Stuttgart.
Hegelstraße (1981a). Plenum vom 09. Februar 1981. Protokoll, Kita

Stuttgart.
Hegelstraße (1981b). Plenum vom 11. Mai 1981. Protokoll, Kita Stuttgart.
Hegelstraße (1981c). Plenum vom 18. Mai 1981. Protokoll, Kita Stuttgart.
Hegelstraße (1981d). Tagebücher: Spielbeobachtungen 1981-1983. Kita Stuttgart.
Hegelstraße (1982a). Plenum 06. Dezember 1982. Protokoll, Kita Stuttgart.
Hegelstraße (1982b). Plenum vom 08. Februar 1982. Protokoll, Kita Stuttgart.
Hegelstraße (1983a). Plenum vom 28. Februar 1983. Protokoll, Kita Stuttgart.
Hegelstraße (1983b). Plenum 28. November 1983. Protokoll, Kita Stuttgart.
Hegelstraße (1984). Plenum vom 15. Oktober 1984. Protokoll, Kita Stuttgart.
Hegelstraße (1986). Plenum vom 12. Mai 1986. Protokoll, Kita Stuttgart.
Hegelstraße (1987). Plenum vom 07. Dezember 1987. Protokoll, Kita Stuttgart.
Hegelstraße (1988). Plenum vom 22. Februar 1988. Protokoll, Kita Stuttgart.
Hegelstraße (1993a). Plenum vom 01. Juni 1993. Protokoll, Kita Stuttgart.
Hegelstraße (1993b). Plenum vom 08. Juli 1993. Protokoll, Kita Stuttgart.
Hegelstraße (1993c). Plenum vom 08. November 1993, Kita Stuttgart.
Hegelstraße (1994). Plenum vom 25. Juli 1994. Protokoll, Kita Stuttgart.
Hegelstraße (1995). Plenum vom 04. Dezember 1995, Kita Stuttgart.
Hegelstraße (1996). Plenum vom 04. November 1996, Kita Stuttgart.

Hegelstraße (1998). Plenum vom 07. Dezember 1998, Kita Stuttgart.
Kinderladen-Kollektiv an der Uni Stuttgart (1969). Elternabend. Protokoll, Kita Stuttgart.
Kindertagesstätte des Studentenwerks Stuttgart (1999). Kinderladen Hegelstraße 1969 – 1999. Jubiläumsfest 17. Juli 1999, Festschrift Stuttgart
Kunze, M. (1969). Baracke ab November 1969. Protokoll, Kita Stuttgart.
Kunze, M. (1970). <i>Theorie und Praxis im Kinderladen Hegelstraße</i> . Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Universität Stuttgart.

11.4 Archivmaterial der Münchner Initiative

Sofern der Autor / Urheber eines Protokolls o.ä. fehlte tritt, an die Stelle der Name der Straße, in der sich die Initiative befand.

Daiber, B. (1972/IVb). „Liebe Frau Bock“. Brief, München.
Degenhardt, B. (1989/XI) Uni-Kiz. Studentenzeitung anlässlich des 20jährigen Bestehens der Universitätskindertagesstätte, München.
Fischer-Ritzenhoff, B. (1976/VI). Von der Universitätskindertagesstätte. Flugblatt, München.
Fischer-Ritzenhoff, B. (1978/IX). Ein paar Gedanken zum Papier des Bezugspersonenkollektivs der Universitätskindertagesstätte München. Streitschrift, München.
Giselastraße (1969/I). Arbeitskreise und Termine der sozialistischen Kindergärten München. Terminblatt, München.
Giselastraße (1969/Ia). Repressionsfreie Erziehung. Unikindertagesstätte e.V. Thesenpapier, München.
Giselastraße (1969/II). Kindergartenarbeit II. Thesenpapier, München.
Giselastraße (1970/IV). Kindergartenarbeit Sommer 1970. Thesen zum Plenum vom 6.5.1970, München.
Giselastraße (1971/IVa). Universitäts-Kindertagesstätte e.V. Betriebsordnung vom 12. Juli 1971. Betriebsordnung, München.

<p>Universitätskindertagesstätte (1974/Va). Betriebsordnung 20. Juni 1974. Konzeptvorlage, München.</p>
<p>Giselastraße (1974/IVc). „Arme Unikita was ist aus dir geworden? Grundsatzpapier, München.</p>
<p>Universitätskindertagesstätte (1977/VII). Erziehungsratssitzung vom 22. Juni 1977. Protokoll, München</p>
<p>Giselastraße (1978/VIII). Bezugspersonenpapier. Rahmenkonzept für den UniKiGa. Konzept, München.</p>
<p>Giselastraße (1981/XII). „Kindergarten in Not“. Flugblatt, München.</p>
<p>Giselastraße (1993/XVI). Protokoll der Mitgliedervollversammlung am 17. Februar 1993. Protokoll, München.</p>
<p>Lehmacher, I. (1995/XV). Protokoll von der Mitgliedervollversammlung am 8. November 1995. Protokoll, München.</p>
<p>Giselastraße (1997/XVIII). Kindergartenplenum 4. März 1997. Tolle Ideen und Umsetzung. Protokoll, München.</p>
<p>Universitätskindergarten (1998/XVVIII). Pädagogisches Rahmenkonzept. Konzept, München.</p>
<p>Solms, R. / Gorkow, A. (2000). Unikindergarten. Dokumentation 1970 – 2000. Festschrift, München.</p>
<p>Hoever, F. (2001/XXI). Protokoll von der Plenumssitzung am 2. Mai 2001 zum Thema: „Zukünftiges Fördermodell Bayern“. Protokoll, München.</p>
<p>Zimmermann, H. (1999/XX). Protokoll zum Plenum am 14. Juli 1999. Protokoll, München.</p>

12. Anhang: Interview-Übersicht

Aus Datenschutzgründen werden die Pseudonyme aufgeführt. Die bürgerlichen Namen sind bei der Verfasserin.

Pseudonym	Interviewdatum	Textkürzel
Amann, Rolf	23. September 2004, München	T01
Baum, Dorothee	25. November 2004, Stuttgart	Ö03
Beck, Eleonore	8. Dezember 2004, Stuttgart	L20
Blum, Gerda	7. Dezember 2005, München	A27
Dorn, Kerstin	24. November 2005, Stuttgart	I15
Eckl, Lars	4. Januar 2006, München	L30
Fehlhaber, Thomas	8. Dezember 2004, Stuttgart	N14
Fichtner, Elsa	25. November 2004, Stuttgart	E15
Dachs, Silvia (Pilotbefragung)	12. August 2002, Berlin	F05
Görlitz, Bettina	21. Oktober 2004, München	G02
Haber, Gregor	8. Dezember 2004, Esslingen	S28
Haupt, Lisa	24. November 2004, Stuttgart	L23
Heidrich, Lisa	8. April 2005, Stuttgart	U16
Kirschner, Elena	23. November 2005, Stuttgart	W24
Koderer, Günther	10. August 2004, München	D11
Knöter, Axel (Kindergärtner)	10. Januar 2003, Stuttgart	---
Kraus, Sybille	25. November 2005, Stuttgart	E23
Kunkel, Emma	24. November 2004, Stuttgart	T08
Lachenmair (KKT)	7. September 2003, München	---
Lammer, Ute (Kindergärtnerin)	Juni 2003, München	B29
Loew, Peter	8. April 2005, Stuttgart	N13
Maurer, Felicitas	4. Januar 2006, München	A30
Menschik, Stefan	8. April 2005, Stuttgart	G21
Miller, Jens	25. November 2005, München	I25

Messner, Susi	16. September 2004, München	S22
Minge, Ulla	9. September 2004, Eggenfelden	E19
Offermann, Manja	25. Januar 2005, Stuttgart	Ä35
Oppmann, Anselm	9. September 2004, Eggenfelden	E22
Pischinger, Sarah (ehemalige Kindergärtnerin)	2. Mai 2005, Stuttgart	---
Schmidt, Gabriele	28. November 2005, München	T26
Schneider, Tobias	18. Dezember 2005, München	C30
Schramm, Peter	11. Januar 2003, Freiburg i. B.	U05
Schwarz, Hilde	23. November 2005, Stuttgart	R26
Seifert, Clara	24. Januar 2005, Stuttgart	U04
Seltmann, Sandra	26. November 2004, Stuttgart	I18
Schweigler Katharina (Kindergärtnerin)	10. Januar 2003, 21. Juni 2005 Stuttgart	---
Suttner, Florian	7. Oktober 2004, München	E07
Tappert, Gisela	7. Oktober 2004, München	I07
Trepko, Vera	23. November 2004, Stuttgart	T33
Waninger, Heidemarie (Leiterin KiTa-Museum)	13. August 2002, Berlin	---
Zimmermann, Birgit	4. August 2004, 15. Oktober 2004, München	T29