

Kleinau, Elke

Children born of war in der deutschen Nachkriegsgesellschaft – Pädagogischer Diskurs und biografische Erzählungen

*Thole, Friederike [Hrsg.]; Wedde, Sarah [Hrsg.]; Kather, Alexander [Hrsg.]: Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung. Wegbegleiter*innenschrift für Edith Glaser. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 77-88*



Quellenangabe/ Citation:

Kleinau, Elke: Children born of war in der deutschen Nachkriegsgesellschaft – Pädagogischer Diskurs und biografische Erzählungen - In: Thole, Friederike [Hrsg.]; Wedde, Sarah [Hrsg.]; Kather, Alexander [Hrsg.]: Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung. Wegbegleiter*innenschrift für Edith Glaser. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 77-88 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-233391 - DOI: 10.25656/01:23339

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-233391>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23339>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Friederike Thole
Sarah Wedde
Alexander Kather
(Hrsg.)

Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung

Wegbegleiter*innenschrift für Edith Glaser



Edith Glaser ist seit 2006 Professorin für Historische Bildungsforschung an der Universität Kassel. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft, die historische Frauen- und Geschlechterforschung sowie die geschichtliche Perspektive auf Bildungspolitik und Bildungsberatung.

Friederike Thole
Sarah Wedde
Alexander Kather
(Hrsg.)

Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung

Wegbegleiter*innenschrift
für Edith Glaser

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.n. © by Julius Klinkhardt.
Foto Umschlagseite 1: © Achim Heinrichs.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2021.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5914-1 digital doi.org/10.35468/5914
ISBN 978-3-7815-2479-8

Inhaltsverzeichnis

<i>Friederike Thole, Sarah Wedde und Alexander Kather</i> Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung – Einführung in die Wegbegleiter*innenschrift für Edith Glaser	7
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

Teil I

Einblicke in ausgewählte Arbeitsbereiche der Historischen Bildungsforschung

<i>Sarah Wedde und Friederike Thole</i> Historische Bildungsforschung schreibt Wissensgeschichte	17
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Ulrich Herrmann</i> Die Bedeutung des Gemeinten im Gesagten. Das Werkzeug des Historikers: Philologie und Hermeneutik – am Beispiel von Wilhelm Flitners Veröffentlichungen in der NS-Zeit	29
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Christian Bluhm und Markus Wochnik</i> Gender in der beruflichen Bildung – Entwicklung einer „Kategorie“ und einer zeitgemäßen Auseinandersetzung	40
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Pia Schmid</i> Schule, Lehrerinnen und Lehrer in Autobiographien politisch engagierter Frauen – 1850 bis 1910	53
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Alexander Kather</i> „Wo die Quelle des Wissens ununterbrochen fließt“ – Auslandsaufenthalte von Fremdsprachenlehrenden aus (fach-)wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive	64
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Elke Kleinau</i> <i>Children Born of War</i> in der deutschen Nachkriegsgesellschaft – Pädagogischer Diskurs und biografische Erzählungen	77
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Teil II

Historische Bildungsforschung im inner- und interdisziplinären Kontext

Ralf Mayer

„Zur Aufgabe des Erinnerns“ – im Spannungsfeld
von Orientierungsanspruch und Erinnerung 91

Werner Thole und Max-Ferdinand Zeterberg

Entdecken, Vergessen und Erinnern.
Über das ambivalente Rendezvous der Erziehungswissenschaft mit
der Sozialpädagogik bei Klaus Mollenhauer 103

Bernd Overwien

Wie politisch ist politische Bildung?
Kontroversen in der politischen Bildung seit den siebziger Jahren 115

Annedore Prengel

Anna und Maria mit dem Buch –
eine imaginierte pädagogische Beziehung 125

Friederike Heinzel und Julian Storck-Odabasi

100 Jahre Grundschule – Konzepte des Anfangsunterrichts 139

Isabelle Naumann

Von der Meritentafel zur Verhaltensampel –
Lob und Strafe in der Grundschule 150

Winfried Speitkamp

Vom Bauhaus lernen:
Das Staatliche Bauhaus von 1919 und die Universität der Zukunft 161

Verzeichnis der Autor*innen 173

Elke Kleinau

***Children Born of War* in der deutschen Nachkriegsgesellschaft – Pädagogischer Diskurs und biografische Erzählungen**

Einleitung

Die Frage nach der Relevanz der Historischen Bildungsforschung wird in regelmäßigen Abständen immer wieder gestellt. Angesichts aktueller pädagogischer Problemlagen, wie beispielsweise Migration und Inklusion, erscheint die Historische Bildungsforschung vielen erziehungswissenschaftlichen Kolleg*innen wenig anschlussfähig – ein Eindruck, der täuscht. Theoretisch, methodisch und thematisch hat sich die Historische Bildungsforschung in den beiden letzten Jahrzehnten enorm ausdifferenziert und längst eine Welt auch außerhalb von Schule, Hochschule und Lehrer*innenbildung in den Blick genommen (vgl. Berner & Kurig, 2018). Einer Auseinandersetzung mit der Geschichte lassen sich zwar keine Patentrezepte für die Lösung aktueller Probleme entnehmen, sie bietet aber die Möglichkeit, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und damit die Chance, eingefahrene Sicht- und Verhaltensweisen zu hinterfragen. Zudem ist kein pädagogisches Phänomen so grundlegend neu, wie es zunächst erscheinen mag.

Dies gilt auch für die gegen Ende des Zweiten Weltkrieges und in der nachfolgenden Besatzungszeit (1945–1955) geborenen Kinder, die aus sexuellen Kontakten zwischen einheimischen Frauen und Angehörigen der alliierten Besatzungsmächte hervorgingen: die sogenannten ‚Besatzungskinder‘.¹ Die Grenze zwischen freiwilligem und erzwungenem Sex war fließend. Neben flüchtigen sexuellen Begegnungen und wirklichen Liebesbeziehungen existierten auch Überlebensstrategien wie der Tausch von Sex gegen Ware oder Geld. In den letzten Kriegsmonaten überwogen Fälle sexueller Gewalt, die – entgegen populärer Annahmen in Zeiten des *Kalten Krieges* – von *allen* kriegführenden Parteien aus-

1 Im Projekt „‚Besatzungskinder‘ – Bildungs- und Differenzenerfahrungen“ (DFG 279094103), das ich mit Rafaela Schmid durchgeführt habe, verwendeten wir ‚Besatzungskinder‘ in distanzierenden Anführungszeichen, da es sich um eine zeitgenössische vorurteilsbehaftete Fremdbezeichnung handelt. Als nicht-diskriminierende Bezeichnung hat sich im internationalen Diskurs die Bezeichnung *Children Born of War* (CBOW) durchgesetzt (vgl. Mochmann, 2017), die ich im Folgenden verwende. Neben ‚Besatzungskindern‘ umfasst diese Bezeichnung auch die sogenannten ‚Wehrmachtskinder‘, die deutsche Soldaten in den von ihnen besetzten europäischen Gebieten hinterlassen haben, sowie aktuell Kinder von Angehörigen internationaler Friedenstruppen und von Kindersoldatinnen.

geübt wurden (vgl. Gebhardt, 2015). Die genaue Anzahl der *Children Born of War* (im folgenden CBOW) lässt sich nicht ermitteln. In der DDR wurden offiziell keine Zahlen erhoben. In der BRD erfasste das Statistische Bundesamt am 10. Oktober 1956 nur die zum Zeitpunkt der Datenerhebung unter amtlicher Vormundschaft stehenden unehelichen CBOW. Kinder, deren Mütter den Vätern als ‚Kriegsbräute‘ in die USA oder Großbritannien gefolgt waren, die adoptiert, gestorben, innerhalb bestehender Ehen geboren oder durch eine spätere Heirat der Mutter für ehelich erklärt worden waren, fielen aus der Zählung heraus (vgl. Satjukow, 2011, S. 583). Die Erhebung ermittelte „66.730 ‚uneheliche Kinder von Besatzungssoldaten‘ [...], von denen 4.681 ‚farbiger Abstammung‘ waren“ (Schröder, 2009, S. 179). Die Verteilung der Schwarzen deutschen Kinder² auf die einzelnen Bundesländer fiel unterschiedlich aus: Über die Hälfte der Kinder wurde in der amerikanischen und der französischen Besatzungszone, das heißt in Bayern und in Baden-Württemberg, geboren (vgl. Lemke Muniz de Faria, 2002). Die Sozialisationsbedingungen der CBOW unterschieden sich stark danach, ob sie im Westen oder im Osten Deutschlands aufwuchsen. In der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft wurden Kinder lediger Mütter mit ihrer Geburt der Aufsicht des Jugendamtes unterstellt und erhielten einen amtlich bestellten Vormund (vgl. Buske, 2004). Anspruch auf Unterhalt von den Kindsvätern konnten Frauen nicht erheben, da erst 1952 im Rahmen des Deutschlandvertrages festgelegt wurde, dass deutsche Gerichte Angehörige der alliierten Streitkräfte auf Unterhaltszahlungen verklagen durften, wenn sich die Beklagten in Deutschland aufhielten. Das schränkte die Zahl der erfolgreich scheinenden Klagen von vornherein ein. Die Regelung trat zudem erst 1955 in Kraft und galt nur für Kinder, die nach dem Stichtag geboren wurden. Da mit der Unterzeichnung der Pariser Verträge am 5. Mai 1955 offiziell die Besatzungszeit endete, profitierten CBOW und deren Mütter nicht von dieser Regelung (vgl. Tibelius, 2016). Trotz vielfach prekärer Lebensbedingungen ergaben aber 1952 erhobene Daten, dass immerhin 68% der Kinder bei ihren Müttern aufwuchsen, weitere 7% bei mütterlichen Verwandten, 12% in Heimen, 9% in Pflegestellen untergebracht waren und lediglich 4% zur Adoption in die USA vermittelt worden waren (vgl. Schröder, 2009). Die rechtliche Stellung von Mutter und Kind unterschied sich in der SBZ und der späteren DDR deutlich von der in Westdeutschland. Da gemäß der sozialistischen Doktrin die Emanzipation der Frauen über ihre Eingliederung in den Produktionsprozess erfolgen sollte, waren keine staatlichen Unterstützungsleistungen für

2 Zur Abgrenzung gegenüber diffamierenden zeitgenössischen Begriffen und zur Verdeutlichung, dass es sich bei diesen Kindern um deutsche Staatsangehörige handelt, spreche ich von Schwarzen deutschen Kindern. Schwarz fungiert im afroamerikanischen Diskurs als politische Selbstbezeichnung und wird daher großgeschrieben. *Weiß* steht hingegen für eine strukturell-privilegierte Position, die zumeist unmarkiert bleibt. *Weiß* setze ich daher kursiv, um den Konstruktionscharakter der Kategorie hervorzuheben.

ledige Mütter und deren Kinder vorgesehen. Als Erwerbstätige hatten die Frauen selbst für ihre Kinder zu sorgen, zumal angeblich ausreichend Betreuungsplätze für Kinder in Form von Tages- und Wochenpflege zur Verfügung standen. Einen öffentlichen Diskurs über CBOW gab es nicht, da im Dienst der deutsch-sowjetischen Freundschaft über diese Kinder nicht gesprochen werden durfte.

1 Zwischen Ausgrenzung und Integration

1.1 Zur Situation Schwarzer deutscher Kinder

In der unmittelbaren Nachkriegszeit konzentrierte sich der (sozial-)pädagogische Diskurs über CBOW auf Kinder, die einen Afroamerikaner, Puerto-Ricaner, Indonesier oder afrikanischen Kolonialsoldaten als Vater haben konnten (vgl. Campt & Grosse, 1994; Fehrenbach, 2001 & 2005; Lemke Muniz de Faria, 2002). Je deutlicher die väterliche Herkunft die äußere Erscheinung der Kinder prägte, umso mehr wurden sie zur Zielscheibe von Stereotypisierung und Diskriminierung. Die Jugendfürsorge hielt Ende der 1940er Jahre die Kinder nicht für integrierbar und plädierte für Segregation in speziellen Kinderheimen oder Adoption in Schwarze Familien – bevorzugt in die USA.

Als Ostern 1952 die ältesten Kinder das schulpflichtige Alter erreichten, wurde verstärkt über Integration diskutiert, wenngleich es auch Stimmen gab, die eine Beschulung in separaten Klassen befürworteten. Ab diesem Zeitpunkt lässt sich ein pädagogischer Diskurs nachzeichnen, der zwischen auf Vorurteilen basierenden Berichten und Ergebnissen erster wissenschaftlicher Studien oszillierte und der mit dem Berufseintritt der schulentlassenen Jugendlichen zu Beginn der 1960er Jahre abrupt endete (vgl. Kleinau & Schmid, 2020). Neben Studien, die in der ‚rasseideologischen‘ Tradition des Kolonialismus und des Nationalsozialismus anzusiedeln sind und die die Kinder als ‚importiertes Problem‘ sehen, betonen andere die Verantwortung der Gesellschaft für die Kinder, der man sich nicht durch Abschiebeideen entziehen könne. ‚Rassedifferentes‘ Denken war jedoch in der Nachkriegsgesellschaft derart tief verankert, dass sich selbst Integrationsbefürworter*innen immer wieder darin verstrickten (vgl. ebd.). Vor allem die beginnende Geschlechtsreife bei Schwarzen deutschen Jugendlichen führte dazu, dass Vorurteilen von deren angeblicher Frühreife nicht entgegengewirkt wurde, sondern die Forscher*innen diese – wahrscheinlich unbewusst – reproduzierten (vgl. Kleinau & Schmid, 2017). Die 1947 geborene Hiltrud B.³ thematisiert in ihrer

3 Bei allen im Text genannten Namen handelt es sich um Pseudonyme. Zugang zu den insgesamt 18 Menschen, mit denen wir biografisch-narrative Interviews geführt haben, erhielten wir auf folgenden Wegen: Eine Einladung an unserer Studie teilzunehmen verschickten wir über die Pressestelle der Universität zu Köln, wir nutzten den Newsletter des internationalen und interdisziplinären

Lebensgeschichtlichen Erzählung mehrfach, dass sie mit rassistischen Stereotypen von der exotisch-erotischen Alterität der Schwarzen Frau konfrontiert worden sei (vgl. Kleinau, 2021).

Einen besonderen Fall stellt die Lebensgeschichte von Reinhild H. dar. Das Mädchen kam in Deutschland zur Welt, verbrachte aber den überwiegenden Teil seiner Kindheit und Jugend in der Schweiz. Während in Deutschland Rassismen auf die koloniale Vergangenheit oder den Nationalsozialismus zurückgeführt werden, argumentieren Patricia Purtschert, Barbara Lüthi & Francesca Falk (2012, S. 14) aus einer dekolonialen Perspektive, dass auch in einem Staat ohne eigenen Kolonialbesitz ein „koloniales Imaginäres“ existiere, „das die Wahrnehmung von ‚Anderen‘ bis in die Gelegenheit hinein strukturiert“.

Reinhild H. wuchs zunächst bei ihrer Mutter und ihrem polnischen Ehepartner, der das Kind adoptiert hatte, auf. Als es in der Ehe kriselte, nahm die Großmutter das Kind zu sich. Anfang der 1950er Jahre wurde das Kind zur Erholung mit einer vom *Schweizerischen Roten Kreuz* organisierten Kinderverschickung in die Schweiz gebracht. Ende des Jahres 1953 übersiedelte es, nachdem seine Großmutter und die Pflegemutter sich darauf verständigt hatten, endgültig in die Schweiz. Zu dieser Zeit war offiziell noch der Adoptivvater im Besitz des Sorgerechtes, was die am Verfahren Beteiligten – Großmutter, Pflegemutter sowie eine Fürsorgerin der Caritas – ‚zum Wohl des Kindes‘ trickreich umgingen. Für Reinhild H. begann in der streng katholischen Familie ihrer Pflege- und späteren Adoptivmutter eine Zeit der Anpassung, mit der sie auf ihr Dasein als ‚Exotin‘ und ‚Heidenkind‘ im Dorf reagierte. In ihrer Erzählung erscheint die Geschichte ihrer Adoption als ein ‚Rettungsszenario‘ eines durch ihre uneheliche und ‚rassische‘ Herkunft ‚anfälligen‘ und ‚gefährdeten‘ Mädchens, dem von einer moralisch unanfechtbaren dörflichen Autorität die Chance auf ein ‚sittliches‘ Leben geboten wurde. Reinhild H. reagierte mit einem fast schon überangepassten Verhalten, das sich aber auch als eine Art stiller Widerstand interpretieren lässt. Beruflich ging sie neue Wege, die sie aus dem Dorf herausführten, ihre Heirat mit einem jüdisch-liberalen Mann, ihr Kirchenaustritt sowie ihr Entschluss, ihre Kinder selbst über ihre Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft entscheiden zu lassen, können als Befreiung aus der Enge des religiösen und rassistischen Dogmatismus ihrer dörflichen Umgebung interpretiert werden (vgl. Schmid & Kleinau, 2018).

Netzwerkes Children Born of War (<http://www.childrenbornofwar.org/> [letzter Zugriff 18. Februar 2021]) und präsentierten das Projekt in einigen Betroffennetzwerken. Zudem veröffentlichte eine lokale Tageszeitung im Rhein-Main-Gebiet (ehemalige amerikanische Besatzungszone) einen ausführlichen Bericht über das Projektvorhaben.

1.2 Aufwachsen ohne Eltern – ein Risikofaktor für CBOW?

In zwei kontrastiven Fallstudien gingen wir der Frage nach, ob das Aufwachsen ohne Eltern, das von der zeitgenössischen Jugendfürsorge als potentiell gefährdend eingestuft wurde, per se einen Risikofaktor für CBOW bedeutete. Für die 1946 geborene Delia H. hätte die Chance bestanden mit Mutter, Vater und kleinem Bruder in die USA überzusiedeln. Die Auswanderung des Mädchens wurde von der Großmutter, die ihre Tochter für erziehungsunfähig hielt, jahrelang mit ärztlichen Attesten über die Reiseunfähigkeit des Kindes hintertrieben. Dem heranwachsenden Mädchen boten aber Großmutter und Großtante ein sicheres, verlässliches Umfeld, sodass die Interviewte bis heute die frühkindliche Trennung von ihren Eltern nicht als Verlust empfindet. Im Gegenteil: Was sie im Leben erreicht habe, betonte Delia H. im Interview, habe sie Eigenschaften wie „Härte“ und „Durchsetzungskraft“ zu verdanken, die sie von ihrer Großmutter übernommen habe (Kleinau & Schmid, 2016, S. 202). Beides habe sie von ihrer Mutter, die sie als Erwachsene als dumm und ungebildet empfand, nicht lernen können. Zu Delia H.s Vater brach der Kontakt mit der 1953 vollzogenen Trennung der Eltern ab. An ihn bewahrt sich die Interviewte eine „unbegründet wärmere“, das heißt durch keine Realität getrübbte Erinnerung (ebd., S. 201).

Der 1955 geborene Martin D. wurde als Kleinkind in die Familie seines englischen Vaters aufgenommen, wo den Jungen ein Martyrium erwartete. Die Stiefmutter sah in ihm das Ergebnis eines ‚Seitensprungs‘ ihres Ehemanns und misshandelte ihn psychisch und physisch. Dem gegenüber erinnert sich Martin D. an die zuvor verbrachte Zeit in einem deutschen katholischen Kinderheim als eine glückliche Zeit mit vielen positiven Erinnerungen an seine Kinderpflegerin und seinen Zimmerbettnachbarn (vgl. ebd., S. 195f.). Im Vergleich mit vielen medialen Berichten über Gewalterfahrungen von Heimkindern in den 1950er und 1960er Jahren, in denen prügelnnde Nonnen zum Synonym für Kindesmisshandlungen gerieten (vgl. Behnisch & Rose, 2012), stellt Martin D.s Lebensgeschichte einen deutlichen Kontrapunkt dar. Für Delia H. hat das Aufwachsen ohne Eltern keinen expliziten Risikofaktor in ihrer Entwicklung dargestellt. Bei ihr sorgte die sichere Bindung an familiäre Vertrauenspersonen und ein unterstützendes Umfeld in der Gestalt von Lehrer*innen für eine weitgehend ‚störungsfreie‘ Kindheit und Jugend. Im Fall von Martin D. könnte man die These vertreten, dass gerade das Aufwachsen im Haushalt seines leiblichen Vaters einen besonderen Risikofaktor ausmache, da sein Vater ihn vor den Misshandlungen der Stiefmutter nicht zu schützen vermochte.

1.3 Bildungsverläufe von CBOW

Bildungspolitisch gab es – bedingt durch die föderale Struktur der BRD – große Unterschiede zwischen Stadt- und Flächenstaaten, zwischen sozial- und christde-

mokratisch regierten Bundesländern. Die zeitgenössische Forschung wies nachdrücklich darauf hin, „wie sehr die Landbevölkerung gegenüber den Städtern, die Mädchen gegenüber den Jungen, die Kinder der unteren sozialen Schichten gegenüber den der höheren und die katholischen Kinder gegenüber den evangelischen benachteiligt wurden“ (Friedeburg, 1992, S. 354). Die Forschungsergebnisse fanden ihre publikumswirksame Zuspitzung in der bildungspolitischen Kunstfigur des katholischen Arbeitermädchens vom Lande, das ungeachtet seiner individuellen Begabung nur die einklassige Dorfschule und keine Berufsausbildung zu erwarten hatte, während dem Sohn des protestantischen Professors aus Kiel oder Berlin selbstverständlich das Gymnasium und anschließend die Universität offenstand. Mit dem Argument „Du heiratest ja doch“ wurde Mädchen aus ‚bildungsfernen‘ Schichten nicht nur der Besuch einer höheren Schule, sondern häufig auch eine qualifizierte Berufsausbildung verwehrt. Erst die in den späten 1960er Jahren durchgeführten Bildungsreformen führten dazu, dass deutlich mehr Jungen und Mädchen aus ‚bildungsfernen‘ Schichten die Abiturprüfung ablegten.

Angesichts dieses bildungspolitischen Szenarios könnte man annehmen, dass die Ausgangsbedingungen für eine erfolgreiche Bildungskarriere für CBOW, insbesondere für Mädchen, nicht gerade günstig waren. Für die Schwarze Deutsche Hiltrud B. trifft diese Einschätzung uneingeschränkt zu. Nach dem Abschluss der Volksschule wurde nach den Neigungen und Fähigkeiten des Mädchens nicht viel gefragt, was zum Abbruch von zwei Ausbildungsverhältnissen führte. Da ein Verbleib in der Familie das Kindeswohl gefährdete, blieb – mangels geeigneter institutioneller Alternativen – nur die Einweisung in ein katholisches Mädchenerziehungsheim. Nach fast dreijährigem Aufenthalt hatte Hiltrud B. lediglich einen Schreibmaschinen- und Stenokurs absolvieren können. An einen Berufsschulabschluss war bei diesen beschränkten Weiterbildungsmöglichkeiten gar nicht zu denken. Nach der Heimentlassung war Hiltrud B. als Kontoristin beim Caritasverband tätig; für katholische Träger zahlte sich diese rudimentäre Investition in die Ausbildung von Heimzöglingen anscheinend aus (vgl. Kleinau, 2021).

Auch im Fall von Margarete S. schienen anfänglich die Weichen nicht in Richtung einer erfolgreichen Bildungskarriere gestellt. Sie wuchs als ostpreußisches Flüchtlingskind mit ihrer Mutter, ihren Großeltern und später auch mit ihrem Stiefvater in ausgesprochen ärmlichen Verhältnissen auf. Die Herkunft aus dem Arbeiter*innenmilieu und die Armut der Familie hat zweifellos die Lebensgeschichte von Margarete S. geprägt, stellte aber letztendlich für sie kein entscheidendes Bildungshindernis dar, weil Mutter und Stiefvater ihre Bildungsambitionen vorbehaltlos und unter großen materiellen Opfern unterstützten (vgl. Kleinau, 2015). Gerade von Flüchtlingskindern ist bekannt, dass ihre Eltern hohe schulische Erwartungen an sie stellten (vgl. Gippert, 2018), da sozialer Aufstieg für diejenigen, die ihre materiellen Güter – sofern sie überhaupt welche hatten – bei der Flucht

zurücklassen mussten, ausschließlich über Bildung zu erlangen war. Neben individuellen Faktoren beförderten aber auch bildungspolitische Neujustierungen die Bildungskarrieren von CBOW, da ihre Schulbildung in der Zeit der beginnenden Bildungsexpansion Deutschlands erfolgte.

1.4 Genese einer narrativen Identität am Beispiel von Johannes S.

Zu Beginn des Projektes gingen wir davon aus, dass wir, um nicht auf bereits verfestigte Narrationen zu stoßen, Interviewpersonen finden müssten, die das erste Mal mit Wissenschaftler*innen über ihre Lebensgeschichte sprechen. Da sich die ehemaligen CBOW zunehmend in Betroffenennetzwerken organisierten und wir auch nicht die Einzigen waren, die über CBOW forschten, ließ sich diese Prämisse nicht aufrechterhalten. Aber gerade die Medienpräsenz einiger Interviewter führte zu neuen Erkenntnissen. Durch einen der Chronologie folgenden Vergleich des narrativen Interviews mit publizierten Texten in Anthologien, Zeitschriften, Auftritten in Talkshows oder Dokumentationen gelang es, die allmähliche Genese einer narrativen Identität als ‚Besatzungskind‘ herauszuarbeiten. Anfänglich schildert Johannes S. sich als ungeliebtes, misshandeltes, aus einer Massenvergewaltigung hervorgegangenes Kind, das sich als Erwachsener sexuell unbefriedigt, hochgradig suizidgefährdet in einer unglücklichen Ehe gefangen fühlt. Unter dem Einfluss des von ihm mitbegründeten Betroffenennetzwerkes wandeln sich die Erzählungen: Die Suizidgedanken treten in den Hintergrund, da die Sprecherfunktion für das Netzwerk und die zunehmende Medienpräsenz stabilisierend zu wirken scheinen. Durch seine Rolle als ‚Helfer‘ für andere Betroffene kann Johannes S. seine ‚Opferrolle‘ partiell hinter sich lassen. In diesem Prozess wandelt sich auch sein Blick auf seinen biologischen Erzeuger. Ganz allmählich gewinnt dieser ein Gesicht, wird zu einem jungen, an sich ‚anständigen‘ Mann, der sich im ‚Ausnahmезustand‘ Krieg zu einer Vergewaltigung hinreißen ließ (vgl. Kleinau & Schmid, 2016). Diese Sichtweise ermöglicht es Johannes S. sich von der Tatsache, dass er aus einer Massenvergewaltigung stammt, zu distanzieren.

1.5 Auf der Suche nach dem unbekannten Vater

Auch wenn in den letzten Jahren viel über CBOW geforscht wurde, bestehen nach wie vor Forschungsdesiderate. So liegen kaum aussagekräftige Studien zum Erleben der Vaterlosigkeit von CBOW vor, aber es bietet sich ein Vergleich mit Studien an, die das Phänomen am Beispiel der sogenannten Kriegskinder erforscht haben.⁴ In einigen dieser Studien stehen Äußerungen von Kindern im

⁴ Im deutschen Diskurs sind damit ausschließlich Heranwachsende der deutschen Mehrheitsgesellschaft gemeint, die den Zweiten Weltkrieg mit seinen Auswirkungen, z.B. die amerikanischen und britischen Bombenangriffe auf deutsche Städte und Gemeinden, erlebt haben, nicht aber Kinder und Jugendliche, die aus ‚rassischen‘ Gründen aus der Volksgemeinschaft ausgeschlossen worden

Mittelpunkt, die den abwesenden – toten oder vermissten – Vater idealisieren. Insbesondere in Westdeutschland wurde individuell, aber auch kollektiv „auf ein tradiertes Vaterbild rekurriert und die vollständige Familie mit männlichem Ernährer als Ort der Wärme und Geborgenheit imaginiert“ (Seegers, 2013, S. 150), das oftmals mit der Realität wenig gemein hatte. Viele Kriegskinder erlebten ihren aus dem Krieg heimgekehrten Vater als zwar physisch anwesend, psychisch aber abwesend und nicht erreichbar (vgl. Fooken, 2013, S. 87). Psychisch beschädigt durch Fronterfahrungen und/oder die Verstrickung in nationalsozialistische Verbrechen brachten diese Männer oft wenig Empathie für ihre Angehörigen auf. In der Forschung über Kinder ohne Väter dominiert gleichwohl das ‚Drama der Vaterentbehrung‘. Auch viele der in Betroffenennetzwerken zusammengeschlossenen ehemaligen CBOW artikulieren eine Sehnsucht nach dem unbekannten Vater, wobei gerade seine Unerreichbarkeit Raum für Fantasien schafft, die nie durch einen anwesenden, cholerisch, ungerecht agierenden oder gewalttätigen Vater enttäuscht werden können. Nur Einzelne, wie die 1947 geborene Annemie W., geben zu, dass sie angesichts der „schreienden und prügelnden Väter in der Nachbarschaft“ froh gewesen seien, dass ihnen das „erspart geblieben“ sei (Transkript AW, S. 7). Heike R., die es in ihrer Kindheit als entlastend (vgl. Transkript HR, S. 3) empfand, dass der sie misshandelnde Mann nur ihr Stiefvater war, erfuhr später, dass ihr verstorbener amerikanischer Vater mindestens eine ihrer Halbschwestern sexuell missbraucht hatte. Im Gegensatz zu ihr hatte keines ihrer Halbgeschwister eine „gescheite Ausbildung“ absolviert (ebd., S. 31), so dass Heike R. zu der Überzeugung gelangte, dass es „sicher gut“ war, dass ihre Mutter nicht mit ihm in die USA gegangen sei, denn „denen ging’s schlechter“ (ebd., S. 31f.). Insofern stellt sich nicht nur die Frage, was den CBOW „an potenziellen Chancen und Ressourcen gefehlt haben könnte als auch was ihnen an potenziellen Risiken und Schädigungen möglicherweise erspart geblieben ist“ (Fooken, 2013, S. 90). In Zusammenhang mit der Thematisierung von ‚Vaterlosigkeit‘ wird in den Betroffenennetzwerken häufig der Begriff der ‚Identitätskrise‘ bemüht und ein schon immer da gewesener Mangel, ein Gefühl des ‚Nichtvollständigseins‘ konstatiert. In der Fachliteratur werden diese Aussagen oftmals als Bestätigung dafür herangezogen, dass eine Identifikation mit oder auch eine Ablehnung des nicht gekannten Vaters nicht möglich sei und daher keine ‚gelungene Identitätsentwicklung‘ stattfinden könne (vgl. Lee, 2009; Stelzl-Marx, 2009; Kaiser et al., 2015; Satjukow & Gries, 2015). In dieser defizitorientierten Sichtweise erscheinen die Kinder als passive ‚Opfer‘, die ihr Leben lang unter der Vaterlosigkeit und somit an ‚Identitätskrisen‘ leiden. Andere an der Erziehung des Kindes beteiligte Personen, aber vor allem die alleinerziehenden Mütter werden dadurch als nur randständig an der

waren (vgl. bspw. Rosenbaum, 2014). Damit reproduziert die Forschung den Ausschluss jüdischer und anderer ‚rassefremder‘ Kinder aus der ‚Volksgemeinschaft‘.

Entwicklung der Kinder Beteiligte beschrieben. In den Lebensgeschichten ihrer Kinder erscheinen die Mütter zumeist als hart arbeitende Frauen, die oftmals wenig Zeit und Empathie für die Kinder aufbrachten. Die Weigerung vieler Mütter über die – vielleicht belastenden oder schambesetzten – Umstände der Zeugung zu sprechen, wird ihnen von ihren erwachsenen Kindern bis heute vorgeworfen, während das Verhalten der Väter wenig bis gar nicht hinterfragt wird. Eine Studie über die Väter deutscher CBOW gibt es bislang nicht, aber zum Vergleich kann eine Studie über Wehrmachtssoldaten in den Niederlanden herangezogen werden. In den von Laura Fahrenbrück ausgewerteten Quellen entledigten sich über die Hälfte aller Soldatenväter den unerwünschten Folgen ihres Sexuallebens mit der Begründung des sogenannten ‚Mehrverkehrs‘ (vgl. Fahrenbrück, 2018, S. 204f.; Kleinau & Piske, 2020).

2 Schlussfolgerungen und offene Fragen

Einen allgemeinpädagogischen Diskurs über CBOW in der Nachkriegszeit gab es nicht. Der Diskurs wurde hauptsächlich in sozialpädagogischen Fachzeitschriften geführt, weil die tonangebende Geisteswissenschaftliche Pädagogik zwar am papiernen Zögling, nicht aber an der *Lebenswirklichkeit* von Kindern interessiert war. Problematisiert wurden die Schwarzen deutschen Kinder, die aufgrund ihrer Sichtbarkeit in der *weißen* deutschen Mehrheitsgesellschaft auffielen. Damit soll keinesfalls ausgeschlossen werden, dass auch *weiße* CBOW in ihrem familiären Umfeld Ausgrenzung und Ablehnung erfuhren; der pädagogische Diskurs war jedoch geprägt von einem spezifisch rassistischen Ton, der sich nicht auf alle Kinder bezog. ‚Wiederentdeckt‘ wurden die ‚anderen‘, die ‚fremden‘ Kinder – allerdings ohne Kenntnis ihrer historischen Vorläufer*innen – erst in den Debatten der 1980er Jahre, in denen es um die schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund ging.

Die Sozialisationsbedingungen der CBOW unterschieden sich nicht nur stark danach, welche Hautfarbe die Kinder hatten, wo sie aufwuchsen, sondern auch, wann sie geboren wurden. So berichtet beispielsweise die 1953 geborene Heike R., die ihre Jugend im Rheinland verlebte, das „Amerikaner“ in ihren Kreisen „kein schlechtes Prestige“ gehabt hätten und dass man als „Kind eines amerikanischen Soldaten [...] Befreierkind“ gewesen sei (Transkript HR, S. 12). In Zeiten des *Kalten Krieges* wurde die nationale Herkunft der Väter in der bundesrepublikanischen Gesellschaft unterschiedlich wertgeschätzt, aber von dem erwähnten ‚Prestige‘ profitierte Heike R. auch, weil sie das Kind eines *weißen* GIs war. Aber ob ‚Befreierkind‘ oder ‚Besatzungskind‘, der Bezug zum Vater ist beiden Bezeichnungen immanent und verweist auf die patriarchalische Struktur der frühen Bun-

desrepublik. Die Rolle des abwesenden Vaters – in etlichen Publikationen dramatisierend als ‚Mangel‘ angesprochen – muss – nicht nur in historischer Perspektive – dringend zum kritisch hinterfragten Forschungsgegenstand werden.⁵

Quellen

Transkript des Interviews mit Annemie W., geführt von Elke Kleinau am 02. April 2014, (Transkript AW).

Transkript des Interviews mit Heike R., geführt von Rafaela Schmid und Elke Kleinau am 19. Januar 2016, (Transkript HR).

Literatur

- Behnisch, Michael & Rose, Lotte (2012). Frontlinien und Ausblendungen. Eine Analyse der Medienebende um den Missbrauch in pädagogischen und kirchlichen Institutionen des Jahres 2010. In Sabine Andresen & Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.), *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen*. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa, S. 308–328.
- Berner, Esther & Kurig, Julia (2018). „Und sie bewegt sich doch!“ Ein Essay zum Stand der Historischen Bildungsforschung. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 24, S. 297–309.
- Buske, Sibylle (2004). Fräulein Mutter und ihr Bastard. Eine Geschichte der Unehelichkeit in Deutschland 1900–1970. Göttingen: Wallstein.
- Campt, Tina & Grosse, Pascal (1994). „Mischlingskinder“ in Nachkriegsdeutschland: Zum Verhältnis von Psychologie, Anthropologie und Gesellschaftspolitik nach 1945. *Psychologie und Geschichte* 6(1/2), S. 48–78.
- Fooken, Insa (2013). „Ich wollte ihm eine Freude machen“. Spuren „toter Kriegsväter“ in den Lebensverläufen der Töchter aus entwicklungspsychologischer Sicht. In Barbara Stambolis (Hrsg.), *Vaterlosigkeit in vaterarmen Zeiten. Beiträge zu einem historischen und gesellschaftlichen Schlüsselthema*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 86–114.
- Fehrenbach, Heide (2001). ‚Ami-Liebchen‘ und ‚Mischlingskinder‘. Rasse, Geschlecht und Kultur in der deutsch-amerikanischen Begegnung. In Klaus Naumann (Hrsg.), *Nachkrieg in Deutschland*. Hamburg: Hamburger Edition, S. 178–205.
- Fehrenbach, Heide (2005). Race after Hitler. Black occupation children in postwar Germany and America. Princeton: Princeton University Press.
- Friedeburg, Ludwig von (1992). Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gebhardt, Miriam (2015). Als die Soldaten kamen. Die Vergewaltigungen deutscher Frauen am Ende des Zweiten Weltkriegs. München: DVA.
- Gippert, Wolfgang (2018). Doing Family. Familie als (Wieder-)Herstellungsleistung im Kontext von Flucht und Vertreibung nach 1945. In Meike Sophia Baader, Petra Götte, & Wolfgang Gippert (Hrsg.), *Migration und Familie. Historische und aktuelle Analysen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 167–187.
- Kaiser, Marie, Eichhorn, Svenja, Kuwert, Philipp & Glaesmer, Heide (2015). Psychosoziale Konsequenzen des Aufwachsens als Besatzungskind in Deutschland. In Barbara Stelz-Marx & Silke Satjukow (Hrsg.), *Besatzungskinder. Die Nachkommen alliierter Soldaten in Österreich und Deutschland*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau, S. 39–61.
- Kleinau, Elke (2015). „Ich wollte unbedingt zur Schule, ich bin so gern zur Schule gegangen.“ Bildungsbiografie eines Besatzungskindes vor der Bildungsexpansion. In: Stelzl-Marx, Barbara, Satju-

⁵ Rafaela Schmid wird in Kürze ihre Dissertation über ‚Vaterlosigkeit‘ im Diskurs über ‚Besatzungskinder‘ an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln einreichen.

- kow, Silke (Hrsg.), *Besatzungskinder. Nachkommen alliierter Soldaten in Österreich und Deutschland*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau, S. 166–180.
- Kleinau, Elke & Schmid, Rafaela (2016). Aufwachsen ohne Eltern – ein Risikofaktor für Besatzungskinder? In Elke Kleinau & Ingvill C. Mochmann (Hrsg.), *Kinder des Zweiten Weltkrieges. Stigmatisierung, Ausgrenzung, Bewältigungsstrategien*. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 187–205.
- Kleinau, Elke & Schmid, Rafaela (2016). „Ich bin nicht ehemaliges Besatzungskind, sondern ich bin es immer noch“ – Brüche und Inkonsistenzen in Erzählungen von ‚professionellen‘ Zeitzeug_innen. *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* 29(2), S. 241–252.
- Kleinau, Elke & Schmid, Rafaela (2017). Schwarze deutsche ‚Besatzungskinder‘ im Diskurs der Nachkriegszeit – schulische und berufliche Integration als Eckpfeiler der (sozial)pädagogischen Debatte. *Journal des Netzwerks Frauen- und Geschlechterforschung NRW* 41, S. 48–53.
- Kleinau, Elke & Schmid, Rafaela (2020). Das ‚fremde‘ Kind. ‚Besatzungskinder‘ im pädagogischen Diskurs der Nachkriegszeit. In Markus Rieger-Ladich, Rita Casale & Christiane Thompson (Hrsg.), *Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische Reflexionen und machttheoretische Studien*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 211–227.
- Kleinau, Elke & Piske, Christoph (2020). Normalitätskonstruktionen von Familie in einer Befragung niederländischer *Children Born of War*. In Christine Riegel, Anne-Christin Schondelmayer & Sebastian Fitz-Klausner (Hrsg.), *Familie und Normalität: Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 225–244.
- Kleinau, Elke (2021). Einschluss- und Ausschlussprozesse – Schwarze deutsche ‚Besatzungskinder‘ in der deutschen Nachkriegsgesellschaft. In Michaela Vogt, Mai-Anh Boger & Patrick Bühler (Hrsg.), *Inklusion als Chiffre? Bildungshistorische Analysen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 218–227, im Druck.
- Lee, Sabine (2009). Kinder amerikanischer Soldaten in Europa. Ein Vergleich der Situation britischer und deutscher Kinder. *Historical Social Research* 34(3), S. 321–351.
- Lemke Muniz de Faria, Yara-Colette (2002). Zwischen Fürsorge und Ausgrenzung. Afrodeutsche „Besatzungskinder“ im Nachkriegsdeutschland. Berlin: Metropol.
- Mochmann, Ingvill C. (2017). Children Born of War – A Decade of International and Interdisciplinary Research. *Historical Social Research* 42 (1), S. 320–346.
- Purtschert, Patricia, Lüthi, Barbara & Falk, Francesca (2012). Eine Bestandsaufnahme der postkolonialen Schweiz. In dies. (Hrsg.), *Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien*. Bielefeld: transcript, S. 13–63.
- Rosenbaum, Heidi (2014). „Und trotzdem war’s ‚ne schöne Zeit“. Kinderalltag im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Satjukow, Silke (2011). „Besatzungskinder“. Nachkommen deutscher Frauen und alliierter Soldaten seit 1945. *Geschichte und Gesellschaft* 37(4), S. 559–591.
- Satjukow, Silke & Gries, Rainer (2015). „Bankerte!“ Besatzungskinder in Deutschland nach 1945. Frankfurt a.M.: Campus.
- Schmid, Rafaela & Kleinau, Elke (2018). „Ich fühlte mich nicht so als Schweizer Kind“ – Migration und Geschlecht in der lebensgeschichtlichen Erzählung eines Schwarzen deutschen ‚Besatzungskindes‘. In Eva Breitenbach, Thomas Viola Rieske & Sabine Toppe (Hrsg.), *Migration, Geschlecht und Religion. Praktiken der Differenzierung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 93–107.
- Schröder, Joachim (2009). ‚Betrifft: Uneheliche deutsche farbige Mischlingskinder‘. Ein aufschlussreiches Kapitel deutscher Bildungspolitik. In Martin Spetsmann-Kunkel (Hrsg.), *Gegen den Mainstream. Kritische Perspektiven auf Bildung und Gesellschaft*. Münster: Waxmann, S. 176–201.
- Seegers, Lu (2013). Kriegsbedingte Vaterlosigkeit. Geschlechtsspezifische Erfahrungen und Deutungen in Deutschland und Polen. In Barbara Stambolis (Hrsg.), *Vaterlosigkeit in vaterarmen Zeiten. Beiträge zu einem historischen und gesellschaftlichen Schlüsselthema*. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa, S. 140–164.

- Stelzl-Marx, Barbara (2009). Die unsichtbare Generation. Kinder sowjetischer Besatzungssoldaten in Österreich und Deutschland. *Historical Social Research* 34(3), S. 352–372.
- Tibelius, Simone (2016). „An die Kindesmutter kann ich mich beim besten Willen nicht erinnern“. Vaterschaftsanerkennung und Unterhaltszahlung als Ressource für Wehrmacht- und Besatzungskinder? In Elke Kleinau & Ingvill C. Mochmann (Hrsg.), *Kinder des Zweiten Weltkrieges. Stigmatisierung, Ausgrenzung, Bewältigungsstrategien*. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 93–114.