

Krippenerziehung in der DDR – Frühe Kindheit in der staatlichen Institution

von Agathe Israel

 ALICE SALOMON
HOCHSCHULE BERLIN
University of Applied Sciences

 FRÖBEL
Kompetenz für Kinder

wiff
Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Die drei Partner setzen sich für die weitere Professionalisierung in der frühpädagogischen Hochschulausbildung ein.

Krippenerziehung in der DDR – Frühe Kindheit in der staatlichen Institution

von Agathe Israel

ABSTRACT

Dieser Aufsatz beschäftigt sich mit der Krippenerziehung in der DDR und deren Auswirkung auf die Gesellschaft sowie auf die Familienpolitik der Gegenwart. Die Perspektive dieser Rückschau ist die einer psychogenetischen Theorie der Geschichte. Sie ist ungewöhnlich. Der Historiker de Mause erklärt: „dass die zentrale Antriebskraft historischen Wandels weder in der Technologie noch in der Ökonomie zu finden ist, sondern in den psychogenen Veränderungen der Persönlichkeits- und Charakterstruktur, die sich auf Grund der Generationenfolge der Interaktion zwischen Eltern und Kindern ergeben.“ (de Mause 1974, 14) Der vorliegende, sehr persönliche Fachtext beschäftigt sich vor allem mit der Frühpädagogik in den 70er Jahren in der DDR und stützt sich auch auf Interviews der Autorin mit ehemaligen Krippenkindern.

GLIEDERUNG DES TEXTES

1. Einleitung
2. Erziehungsideologie und Bild vom Kind in der DDR in den 70er Jahren
 - 2.1. *Die typische Situation junger Familien und ihre Auswirkung auf das Kind*
 - 2.2 *Die Position des Kindes in der Familie*
 - 2.3 *Frühe Trennung*
3. Die Struktur des Krippenwesens
 - 3.1. *Das Erziehungsprogramm der Kinderkrippe*
 - 3.2. *Die Eingewöhnung*
 - 3.3. *Der Alltag in der Krippe*
 - 3.3.1. *Der Tagesablauf*
 - 3.3.2 *Die Dominanz der Gruppennorm*
 - 3.3.3 *Die Sauberkeitserziehung*
 - 3.3.4 *Das Spiel*
4. Interviews mit ehemaligen Krippenkindern
5. Ausblick

6. Fragen und weiterführende Informationen

6.1. *Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes*

6.2. *Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen*

6.3. *Glossar*

INFORMATIONEN ZUR AUTORIN

Agathe Israel ist Ärztin für Neurologie, Psychiatrie, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychotherapeutische Medizin und Psychoanalytikerin. Sie arbeitete lange in der stationären Kinder- und Jugendpsychiatrie, jetzt in freier Praxis mit dem Schwerpunkt Säuglings-Kleinkind-Elternpsychotherapie. Daneben befasst sie sich mit der Erforschung frühen Erlebens und mit Frühgeborenen- und Säuglingsbeobachtung.

1. Einleitung

Wenn ich über die Kinderkrippen in der DDR schreibe, stehe ich als ‚Historikerin‘ oder Expertin, die gleichzeitig betroffene Zeitzeugin ist, bei der Materialsichtung und beim Nachdenken über das Thema und die Umstände vor einer doppelten Herausforderung. Als Ausgangsmaterial verwende ich die damalige Fachliteratur und Presse, greife auf Statistiken, Aufzeichnungen, Gespräche mit Kollegen, Eltern, Patienten und auf eigene erinnerte Erfahrungen zurück, um heute aus der Distanz von 25 Jahren möglichst objektiv darüber berichten zu können. Aber es wäre naiv anzunehmen, ich hätte mich jenseits meiner bewussten Selbstbehauptung und Abgrenzung von der verfolgenden Dynamik des totalitären Staates abschotten können. So wurde auch ich verändert durch das, was ich erlebte, und diese subjektive Veränderung fließt mehr oder weniger bewusst in den Umgang mit dem Thema ein (Israel 1997). Zu einer der introjizierten¹ Einwirkungen gehört die Tendenz, aus der Freund-Feind-Perspektive eine „Sache“ verteidigen oder verurteilen zu müssen und damit konfliktgeladene Vieldeutigkeit zu vermeiden. Diese spannungsreiche innere Situation ist in der psychoanalytischen Arbeit nicht unbekannt: man muss sich anrühren (infizieren) lassen und sich gleichzeitig ausreichend distanzieren, um aus einer dritten Position auf die Szene schauen zu können. Ich erlebte die DDR von innen her, lernte, studierte, arbeitete die längste Zeit meines Lebens in diesem Staat als Frau, Mutter und Bürgerin. Es lässt sich nur meine Sicht der Dinge mitteilen, die zweifach gebrochen wird durch meine innere Welt und die der LeserIn. Und Letzterer muss ihre ‚Wahrheit‘ selbst finden. Eine objektive allgemein gültige Rückschau scheint deshalb nicht möglich (Israel 2007), ebenso wenig ein unbefangener Blick auf den aktuellen Entschluss der Gesellschaft, die außerfamiliäre Früherziehung per Gesetz zur Norm zu machen, die Debatte darüber auf die Betreuungsqualität, den volkswirtschaftlichen Vorteil, die Emanzipation der Frauen zu beschränken. Die evolutionäre Veränderung des unbewussten kulturellen Kontextes, die ein solcher Schritt mit sich bringt, ist vermutlich so massiv, dass sie noch nicht gedacht werden kann. Da die Auswirkung auf die Persönlichkeitsbildung der nachfolgenden Generation nicht absehbar ist, engt sich die Debatte deshalb auf das Für und Wider zur frühen Fremdbetreuung ein. Eine dritte Position, die wohlwollend die innere Realität der Gesellschaft untersucht, also Ungewissheiten und Ängste nicht ausklammert, ist uns derzeit noch nicht möglich.

¹ Introjektion (von lateinisch intro = „hinein“, „herein“ und iacere = „werfen“) ist ein Begriff aus der Psychoanalyse, der einen Vorgang beschreiben soll, bei dem eine äußere Realität (Objekte, Objektqualitäten) nach dem Vorbild körperlicher Einverleibung in das seelische Innere hineingelangt. (Wikipedia)

2. Erziehungsideologie und Bild vom Kind in der DDR in den 70er Jahren

In den 1970er Jahren hatten die vorgegebenen Lebensstrukturen in der DDR ein Höchstmaß an Konformität (Gleichschaltung) erreicht. Dazu gehörte auch die programmierte Früherziehung in den Kinderkrippen. Von frühester Kindheit bis in das Erwachsenenalter vollzog sich das Leben überwiegend in hierarchisch strukturierten Klein- und Großgruppen nach dem Modell: Führer – Geführter, Rede ohne Gegenrede. Die Bedürfnisse des Einzelnen waren den Normen der Gruppe untergeordnet. Die Normen sollten die ideologisch erwünschten Erziehungsziele auch gegen die Interessen und Widerstände des Einzelnen durchsetzen. Ziel aller Bemühungen war die Prägung einer „sozialistischen Persönlichkeit“.

Das übliche Bild vom Kind

Das Konzept und damit das Bild vom Kind basierte auf drei charakteristischen Merkmalen:

- *Heranwachsende sind werdende Erwachsene (Defizitmodell)*
- *Heranwachsende sind nahezu grenzenlos formbare Rezipienten einer geplanten und programmierten Erziehung (Tabula-rasa-Modell)*
- *Heranwachsende haben sich vor allem die Fähigkeiten und Eigenschaften rational-bewussten, gesellschaftsverpflichteten und angepassten Verhaltens anzueignen (Kollektivierungsmodell).*

Damit „wurde ein konventionell-konformistisches Niveau angezielt“ (Schmidt 1996, 67)

Dafür wurde eine „einheitliche, geschlossene Erzieherfront“ (vgl. Schmidt 1996,37, Bunke 2005, 97 ff), propagiert, die die „sozialistische Familienerziehung“ (Familiengesetzbuch der DDR 1965, Teil3, § 2,§3,Abs.1,§42) in eine politisch-ideologische Zielharmonie mit der gesellschaftlichen Erziehung brachte. Mit der Akzeptanz der vorgegebenen Bevormundungsstruktur entfernte sich die DDR – Gesellschaft in ihrem unbewussten Selbstverständnis immer weiter von ihrer ursprünglichen Abkehr von den totalitären Verhältnissen der Nazizeit, deren Untaten durch Schweigen, Wegsehen, Mitläufertum und Stumpfheit gegen das Schicksal der anderen, von den normalen Bürgern mitgetragen worden waren. Es eröffnete sich ein Konflikt, den Einzelne fühlten, der jedoch kaum gedacht, selten öffentlich diskutiert werden konnte: Die Praxis, von früher Kindheit an Mündigkeit, Empathie, Verantwortung mit autoritären Strategien anzuverleihen zu wollen, schwächte die Entfaltung dieser Eigenschaften. Denn ein entmündigtes Kind entwickelt eher gegenteilige Eigenschaften, wie „Passivität, Duckmäusertum, Heuchelei, aber auch Aggressivität“ (Schmidt 1982,72). So könnte man in der Erziehungs- und Sozialpolitik der DDR von einer unbewusst bleibende Wiederkehr des Verdrängten sprechen. Dies geschah, weil die Macht-

Krippenerziehung in der DDR – Frühe Kindheit in der staatlichen Institution von Agathe Israel

Totalitäre Erziehung
behindert Mündigkeit,
Empathie und
Verantwortung

Nicht gesamt Erziehung
war indoktriniert

haber des „nazifreien“ Teils Deutschlands, selbst traumatisiert durch die Nazi-zeit, unbewusst die gleichen autoritären Methoden anwendeten. Autoritätsgebundenheit als wesentliches Kennzeichen des „totalitären Charakertyps“ (vgl. Horkheimer/Adorno 1952) *fördert* Anpassung und Mitläufertum, konventionelles unkritisches Verhalten gegenüber Macht und Machtmissbrauch (vgl. Adorno 1959), *behindert* dagegen die Autonomie, Fähigkeit zur Reflexion, zum Nicht-Mit-Machen, zu Selbstbestimmung und Toleranz. Nicht alle Bürger unterwarfen sich diesem Erziehungs- und Bildungskonzept. „Es wäre ein fundamentaler Irrtum anzunehmen, die Erziehungsrealität in der DDR sei ausschließlich durch die ... offiziellen Intentionen und Indoktrinationen determiniert worden“ (Schmidt 1996, 42). Unter Lehrern, Erziehern, wissenschaftlich tätigen Pädagogen und Eltern, gab es durchaus findige Geister, die sich über verschiedene Kanäle mit „westlichen“ Konzepten, wie z. B. der Montessoripädagogik oder Gordons Familienkonferenz (Gordon 1987) und ähnlichen Ansätzen befassten. Aber diejenigen, die innerhalb ihrer Familie einen privaten Raum für Bindung und individuelle Entwicklung ihrer Kinder schufen, hatten es oft nicht leicht, ihre Haltung gegenüber der Außenwelt zu vertreten. Sie gerieten in den Ruf „bürgerlich-individualistische Abweichler“ zu sein. Das ist u. a. darauf zurück zu führen, dass man sich von reformpädagogischen Ideen, die sich auf eine „Erziehung vom Kinde und seiner Individualität her“ gründeten, bereits Anfang der 50er Jahre abgewandt hatte. Man brach mit der Tradition der Reformpädagogik vor 1933, weil sie „revisionistische Auffassungen und Bestrebungen“ (Günther et al 1959, 44f) vertrat, und verteufelte ebenso Weiterentwicklungen als „die größten Feinde einer wahren demokratischen Erziehung“ (Siebert 1949, 27). Lediglich Fröbel (der „Erfinder des Kindergartens“) wurde gelegentlich als Urahn zitiert. Favorisiert wurden Sowjetpädagogen wie Makarenko, der die Persönlichkeit des zu erziehenden Kindes regelrecht „projektierte“, oder die Pawlowsche Lehre von der höheren Nerventätigkeit, die sich besonders für Lenins Widerspiegelungstheorie der objektiven Realität im menschlichen Bewusstsein eignete.

2.1. Die typische Situation junger Familien und ihre Auswirkungen auf das Kind

Man heiratete sehr früh, oft schon mit 20 Jahren nach dem Abschluss der Berufsausbildung, in der Hoffnung, sich äußerlich von der Herkunftsfamilie zu lösen, um selbstbestimmter leben zu können. Das Einkommen war zwar nicht groß, aber sicher. Als Ehepaar konnte man angesichts der Wohnungsnot eher mit der Zuteilung einer eigenen Kleinstwohnung rechnen. Kinder galten als gesellschaftlich gestütztes Statussymbol und als Druckmittel für scheinbar größere soziale Freiheiten wie eine größere Wohnung, Befreiung von Arbeitsplatzbindung und vom Schichtdienst oder gar Reisemöglichkeit in den Westen. Und Kinder halfen,

Krippenerziehung in der DDR – Frühe Kindheit in der staatlichen Institution von Agathe Israel

Kinder halfen Eltern
ihre Geborgenheits-
wünsche zu erfüllen

elterliche Geborgenheitswünsche zu erfüllen. Die selbstverständliche Berufstätigkeit beider Eheleute wurde meist solidarisch getragen. Man teilte sich weitestgehend häusliche Alltagsarbeit und Kinderpflege. Die Frauen-Qualifizierungspolitik stütze das Leitbild der modernen Frau, die weder schwere körperliche Arbeit, noch den Umgang mit der Technik scheute. Dennoch blieben meist „Mutti fürs Emotionale“, also für die Erziehung und das Familienklima und „Vati mehr fürs Sachliche“, wie handwerkliche Arbeiten, zuständig. Diese innere Verankerung der traditionellen Geschlechterrollen überdauerte die im Familiengesetzbuch angestrebte durchgreifende Bewusstseinsveränderung. Eine Untersuchung aus dem Jahre 1968 zum Elternbild stellte u.a. dar, dass sich die Väter signifikant weniger als die Mütter um die Kinder kümmerten, weniger Verständnis aufbrachten, sie weniger zum Helfen animierten, eine größere Distanz zu ihnen hatten. Die Mütter dagegen kümmerten sich mehr um die (Schul)entwicklung ihre Kinder, aber schlugen auch mehr als die Väter, wurden dennoch als verständnisvoller eingeschätzt. In der Ehebeziehung wurden Männer als weniger hilfsbereit und rücksichtsvoll ihren Frauen gegenüber geschildert, als umgekehrt (Böttcher 1968). Selbstverständlich sagt eine solche Studie wenig über den Einzelfall aus, aber sie erhellt die unausgesprochene gesellschaftliche Erwartung, die eine Doppelbelastung der Frauen in Kauf nahm. Die Auswirkung stellten sich bald ein: drastischer Geburtenrückgang, Anstieg der Erkrankungen der Frauen und ihr Streben nach Teilzeitarbeit. Deshalb wurden ab 1972 umfangreiche familienpolitische Maßnahmen eingeleitet, wie Familiengründungskredite, Verlängerung der bezahlten beruflichen Freistellung nach Geburten (vgl. Schwartz 2005). Das sozialpolitische Paket empfand ich jedoch als DDR-Frau eher als ‚Muttipolitik‘, die nicht mein geschlechtsspezifisches Daseinsgefühl stärkte.

Rollenbilder der
Geschlechter blieb
steortyp

2.2 Die Position des Kindes in der Familie

Kinder in der Position der
Gebenden

Die Geburt des ersten Kindes fiel meist in die ersten zwei Ehejahre, in denen das Paar seine Identität festigen und einen eigenen Lebensstil finden muss. „Dieser gegenseitige Anpassungsprozess ist schwierig und gefährlich“ (Willi 1975, 36). So geriet das Kind, zwar gewünscht, als Dritter rasch in die Position eines Objektes, das zu funktionieren und sich anzupassen hatte, statt sich selbst im Dialog mit einem hilfreichen Anderen allmählich kennen zu lernen. Es wurde weniger als ein Familienmitglied betrachtet, das erst einmal etwas bekommen muss, sondern in den Status des Gebenden geschoben. Vermutlich trugen die Anforderungen der frühen Elternschaft auch dazu bei, dass die meisten Ehen bereits zwischen dem 2. und 4. Ehejahr wieder geschieden wurden. 1972 kamen auf 100 Eheschließungen 26 Scheidungen, die zu über 70 Prozent Paare mit minderjährigen Kind(ern) betrafen (Statistisches Jahrbuch der DDR 1964 – 1989). In den 80er Jahren hatten nur ca. 60 Prozent der Ehen Bestand. „Konflikte muss man meistern lernen“, so lautete der Kommentar zu der beunruhigend hohen Schei-

Krippenerziehung in der DDR – Frühe Kindheit in der staatlichen Institution von Agathe Israel

Wenig Zeit für die Kinder

dungsrate am 23. Februar 1974 im „Neuen Deutschland“ dem Zentralorgan der SED, der jedoch auf die Hintergründe nicht einging. Wie wenig gemeinsame Zeit berufstätigen Paaren mit Kleinkindern im Alltag blieb, habe nicht nur ich selbst erlebt (vgl. Wierling 2002). In einer Untersuchung Mitte der 70er Jahre stellte sich heraus, dass zwei Drittel der Eltern täglich eine bis zwei Stunden, ein Drittel allerdings weniger als eine halbe Stunde oder nur am Wochenende in direkter Kommunikation mit ihren Kleinkindern standen. Ihre Kinder befanden sich zu 65 Prozent täglich sechs bis neun Stunden und zu 25 Prozent über neun Stunden in der Krippe (Schmidt-Kolmer 1977), weil die Arbeitszeit und -wege sowie die Beschaffung der Waren des täglichen Bedarfs die Eltern beanspruchten.

Mythen über tyrannische Kleinkinder

Erschwerend wirkte gewiss, dass viele Väter wegen des anderthalbjährigen Pflichtwehrdienstes in der Nationalen Volksarmee Mutter und Baby selten besuchen konnten. Die damit verbundene Entfremdung erschwerte nicht nur die Vater-Kind-Beziehung, sondern auch die Paardyade, lenkte die affektive Resonanz vieler Eltern mehr auf ihre Konflikte als auf die Bedürfnisse des abhängigen Babys. Sicher schränkte auch die geplante frühe Rückkehr der Mutter in den Beruf – besonders dann, wenn sie mittlerweile Alleinerziehende geworden war – ihre innere Einlassung auf das Baby ein, das im Hinblick auf diesen Schritt „möglichst früh selbstständig und pflegeleicht“ sein sollte (Ahlheim, Meador 2014). Prägend könnte auch gewesen sein, dass etliche junge Eltern selbst in ihrer frühen Kindheit eine Wochen- oder Tageskrippe besuchten oder in Heimen untergebracht waren und der Holding-Phase (Winnicott 1990, 58ff) verkürzt war. Unbewussten Einfluss auf die Eltern-Kind-Beziehung könnte auch das eingangs genannte Bild vom Kind gehabt haben, das, wenn man die politische Propaganda weglässt, an eine Erziehungspraxis anknüpfte, die in Deutschland seit Jahrzehnten weitverbreitet war. Ich meine damit solche Regeln wie, das weinende Baby nicht durch Herumtragen zu verwöhnen, nicht nachzugeben, wenn es außerhalb des 4-Stunden- Rhythmus die Brust oder Flasche verlangt, sich von Trennungsgängsten nicht irritieren zu lassen, weil das Baby nur zu schnell begreife, wie es seine Eltern tyrannisieren könne (ab Kleinkindalter sollten besonders Gehorsam und frühe funktionale Selbstständigkeit abgefordert werden). An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass diese Erziehungspraxis, die ihren Ursprung in der Nazizeit hatte (vgl. Haarer 1938) auch in der Ratgeberliteratur, selbst in Handbüchern der Familienberatungsstellen der Bundesrepublik lange vertreten wurde und erst infolge der ‚68er Bewegung‘ eine breite Diskussion über angemessene Erziehungspraktiken in Gang kam, von der – wie eingangs erwähnt – auch etliche DDR-Eltern profitieren konnten.

Diese , auf ein ‚defizitäres‘ Kind und einen ‚wissenden‘ Erwachsenen ausgerichtete Praxis hindert zu fragen: Was ist mit meinem Baby los? Was braucht es gerade? Sich ohnmächtig, ratlos, zerrissen zu fühlen zwischen Liebe und Hass auf das Baby, erschöpft zu sein – all das gehört zum Gefühlsgemisch der frühen Eltern-

Krippenerziehung in der DDR – Frühe Kindheit in der staatlichen Institution von Agathe Israel

schaft, das die Eltern als *eigenen Konfliktstoff* erkennen müssen und nicht dem Baby zuschreiben dürfen. Denn nur dann können Eltern und Kind – wie es Säuglingsforscher beschreiben – gemeinsam miteinander herausfinden, was gut für sie ist. Entlang dieses Dialogs werden Fähigkeiten wie Affektregulation, Selbstempfindung, Bindung, Autonomie entwickelt, die mental und psychisch den weiteren Lebensverlauf bestimmen (vgl. Stern 1992).

Der Entwicklungspsychologe Hans-Dieter Schmidt versuchte 1985 in seinem populärwissenschaftlichen Buch „Schritt um Schritt“ junge Eltern dafür zu sensibilisieren. „...nur wer sich viel Zeit für Kinder nimmt, sie genau beobachtet, sich liebevoll und geduldig mit ihnen befasst, wird schließlich in der Lage sein, ihr Kontaktbedürfnis auf angemessene Weise zu befriedigen“ (Schmidt, Schneeweiß 1985, 77ff). Er betont die zärtlich geführte Zwiesprache in engem körperlichem Kontakt, Lernen aus Gemeinsamkeit, beschreibt die Eltern als erste Sicherheitspartner.

Der Alltag der Eltern war anders. Ob sich Eltern deshalb so austauschbar fühlten und den Verlust so wenig spürten, den ihr Kind erlebte, wenn es bereits nach wenigen Monaten in die Krippe kam? Der Übergang in die sekundäre Bezugsgruppe der Kinderkrippe konnte sehr früh erfolgen und war letztlich gekoppelt an die Dauer des Wochenurlaubs, die bezahlte Freistellung der Mutter nach der Geburt.

2.3 Frühe Trennung

Ist die alleinige Tatsache einer frühen Trennung vom Elternhaus automatisch gleichzusetzen mit einem psychischen Trauma? Höchstwahrscheinlich müssen wir dies bejahen, wenn zum einen die ‚inneren Arbeitsmodelle‘ des Kindes es nicht ausreichend stützen, die Trennung von seinen primären Bezugspersonen ohne übermäßige Ängstigung zu erleben. Zum anderen, wenn die äußeren Leerstellen von Mutter oder Vater nicht durch einen verstehend-haltgebenden Anderen ausgefüllt werden, der sich auf die Individualität des Babys einlässt, ihm eine Bindung anbietet. Der Aufbau innerer Arbeitsmodelle braucht Zeit, da sie sich aus täglichen kleinen Erfahrungen im Dialog mit den primären Beziehungspersonen allmählich zusammenfügen. Obwohl die Bindungsforschung (Bowlby 1975) und die Objektbeziehungstheorie (Klein 1959) den für den Ausbau der Versorgungsstrukturen für Kinder Verantwortlichen – wie beispielsweise jenen vom Institut für Hygiene des Kindes- und Jugendalters der DDR – bekannt waren, wurden die Risiken sehr früher Trennung verleugnet. Es gab wenig Gegenstimmen, wie die von Hans-Dieter Schmidt: „Der Säugling braucht Kontakte zu einem festen ‚sozialen Netzwerk‘, in dessen Mittelpunkt wohl die eigenen Eltern stehen werden. Was ein Säugling aber noch nicht braucht, was ihn vielmehr vor

Vorhandenes Wissen über Bindung bei den Verantwortlichen wurde nicht genutzt

Krippenerziehung in der DDR – Frühe Kindheit in der staatlichen Institution von Agathe Israel

Wenig Spielraum für
individuelle Entwicklung
und Selbstempfinden

schwer lösbare Probleme stellt, ist der Kontakt zu Gleichaltrigen, denn diese können sich ihm nicht wie ältere Partner anpassen“ (Schmidt 1972, 78). Die staatlich erwünschte und geförderte Erziehungspraxis besaß ein doppeltes Gesicht: Einerseits boten die zahlreichen Institutionen von Geburt an Eltern und Kindern einen stabilen Rahmen für den Tagesablauf im Wochen- und Jahresrhythmus und preisgünstige, zuverlässige, gruppenbezogene Strukturen, auf die man jederzeit zurückgreifen konnte. Kein Kind war ohne Aufsicht. Andererseits entwickelten sich formale und inhaltliche Kontrollmöglichkeiten bis in die Familie hinein, was dazu führte, dass Eltern ihre Erziehungsverantwortung abgeben konnten, ja fast abgeben mussten. Wenn die Qualität der frühen Fremdbetreuung daran gemessen werden kann, inwieweit ein „Spielraum“ zur Verfügung steht, der Selbstempfinden und individuelle Entwicklung zulässt, so war die Krippenerziehung in der DDR *unzureichend*. Zu große Gruppen von Babys und Kleinkindern (oft bis zu 20 Kinder und mehr), häufiger Betreuerinnenwechsel, lange tägliche Trennungen von neun bis zehn Stunden und ein repressiv-reglementierender Erziehungsstil mit ideologischer Beeinflussung (vgl. Karutz 2001) konnten abends von berufstätigen, müden Eltern kaum ausgeglichen werden.

DDR- Kinderliteratur
diente dem inneren
Wunsch nach Freiheit

Es gab allerdings auch Eltern, die ganz bewusst dafür sorgten, dass solche „Spielräume“ entstanden, die dem Kind ermöglichten, sein Tempo zu leben, seine ganz eigenen Erfahrungen zu machen. Nicht nur, dass sie ihre Kinder später oder nur wenige Stunden in die Krippe gaben oder sich in den ersten Jahren zu Hause abwechselten und dafür finanzielle und moralische Einbußen (ihnen wurde Egoismus vorgeworfen) in Kauf nahmen. Sie bemühten sich auch um eine Beziehung, die eigenes Erleben und letztlich Autonomie förderte. Ebenso gab es auch Erzieherinnen, die nicht in Massenabfertigung verfielen und sich empathisch auf die Eigenheiten der ihnen anvertrauten Kinder einließen. Interessanterweise bot ein großer Teil der liebevoll ausgestalteten Kinderliteratur eine ganz andere Erlebniswelt an. Schriftsteller und Maler schufen in phantasievollen Geschichten Kinderfiguren, die autonom agierten und sich nicht angepasst verhielten. Erwachsene wie Kinder liebten diese Lektüre, so dass sich per Mundpropaganda der gute Ruf eines Buches rasch verbreitete und die Auflagen im Nu vergriffen waren. Ob diese Lust am Unterlaufen des Systems, an einer nonkonformistischen Ästhetik, wenn auch weitestgehend unreflektiert, den Wunsch der kleinen und großen Menschen nach einer inneren Freiheit ausdrückte?

Krippenerziehung in der DDR – Frühe Kindheit in der staatlichen Institution von Agathe Israel

3. Die Struktur des Krippenwesens

Frühe Aufnahme in die Kinderkrippe

Das Netz der Tageskinderkrippen hatte sich zwischen 1950 von 194 Einrichtungen mit 4.774 Plätzen bis 1989 auf 7.707 Einrichtungen mit 348.058 Plätzen so weit verdichtet, dass zu diesem Zeitpunkt für ca. 80 Prozent der Kinder unter drei Jahren ein Krippenplatz zur Verfügung stand (Poßner 1990, 64). 1950 konnte ein Baby bereits ab der sechsten Lebenswoche aufgenommen werden, dann verschob sich der Zeitpunkt der Aufnahme in die Kinderkrippe stufenweise auf 14 Lebenswochen, ab 1972 auf 18 und ab 1976 auf 20 Lebenswochen (vgl. Gesetz über den Mutter und Kinderschutz 1950, 1972, 1974, 1976 § 10 Abs.1.). Zwischen 1970 und 1975 wurden noch 22 Prozent der Kinder vor dem ersten Lebensjahr aufgenommen. Da von der DDR-Regierung nach 1976 auch eine zwölfmonatige Freistellung der Mutter für das zweitgeborenen Kind gewährt wurde, kamen die Kinder später in die Krippe. Ab 1986 wurde das Babyjahr auch für das 1. Kind eingeführt und damit waren fast alle Kinder beim Krippeneintritt älter als zwölf Monate. Die bezahlte Freistellung der Mütter, in der Praxis kaum der Väter, im ersten Lebensjahr hatte ihre Wirkung entfaltet.

DDR hatte dichteste Krippennetz Europas

Bis 1989 hatte sich in der DDR das dichteste Netz von Kinderkrippen in Europa entwickelt. Annähernd ähnlich hatte man in der einstigen ČSSR in den 1960er Jahren die Tageskrippenplätze ausgebaut. Dort wurden jedoch die Folgen frühkindlicher Kollektiverziehung erforscht. Als sich dabei herausstellte, dass psychische Deprivation sowie die Übertragung der psychischen Deprivation von einer Generation auf die nächste als Folge von Frühtrennungen und kollektiver Früherziehung gehäuft auftraten, wurden diese Ergebnisse öffentlich und relativ ideologiefrei diskutiert und in die Sozialpolitik umgesetzt (Matejcek 1988). So wurden die Krippenplätze drastisch auf ein Angebot von ca. 25 Prozent für Ein- bis Dreijährige reduziert und gleichzeitig die Familien in der Frühzeit ihrer Kinder durch verschiedene Maßnahmen unterstützt.

3.1. Das Erziehungsprogramm der Kinderkrippe

Strenger Beschäftigungs- plan war einzuhalten

Das Erziehungsprogramm für Krippenkinder sollte „das theoretische Rüstzeug für die erste Stufe des einheitlichen sozialistischen Bildungswesens schaffen“ (Schmidt-Kolmer 1968, 19). Es wurde zwischen 1963 und 1967 unter der Federführung des Instituts für Hygiene des Kindes- und Jugendalters der DDR, das direkt dem Ministerium für Gesundheitswesen unterstand, ausgearbeitet. Das Erziehungsprogramm erfuhr zwischen 1970 und 1974 eine weitere immer minutiösere Ausgestaltung. Mittels Entwicklungsbögen wurden die Ergebnisse der Erziehungsarbeit nach Sachgebieten gegliedert und genau kontrolliert. In einem „Merkblatt zum Beschäftigungsplan“ wurde festgehalten, ob das Kind sein „Wochenziel“ erreichte. In diesem Zusammenhang wurde auch die Anwesenheit des

Krippenerziehung in der DDR – Frühe Kindheit in der staatlichen Institution von Agathe Israel

Kindes überprüft, um sicherzustellen, dass alle Kinder die notwendigen Übungen absolvierten. Die Einwände von Kleinkindpädagogen der Humboldt-Universität Berlin Ende der 1960er Jahre gegen solcherart Entwicklungsbögen, die den individuellen Eigenschaften eines Kindes kaum Rechnung trugen, wurden nicht aufgegriffen. Erst nach 1985 kam es im Zusammenhang mit einer weiteren Überarbeitung des Erziehungsprogramms zu einer gewissen Lockerung (vgl. auch Zwiener 1991).

Das Erziehungsprogramm mit bis ins Detail abgefassten methodischen Hinweisen und Aufgaben gab vor, wie die Frühbetreuung zu verlaufen hatte. Fachberaterinnen kontrollierten die Durchführung. Zwar räumte man in diesen Programmen dem Kind eine subjektivere und aktivere Rolle als in den Kindergartenprogrammen ein, aber in den Ausführungshinweisen war nicht zu übersehen, wie konsequent kindliche Entwicklung als Ergebnis der pädagogischen Beeinflussung verstanden wurde. „Zwangsläufig setzte wenige Jahre nach Erscheinen des Programms ein Verschulungsprozess in den Krippen ein“ (Weber 1996, 208). Neugier, Mitgefühl, Phantasie, Spiel wurden „entwickelt und gelenkt“, geübt und vorgemacht unter der führenden Rolle der Erzieherin.

Der westdeutsche Kleinkindpädagoge Laewen kritisiert diesbezüglich das „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“, in welchem „die Ordnungsprinzipien der DDR nicht schwer zu erkennen sind. Sie finden ihren für mich deutlichsten Ausdruck in der unablässigen Verwendung von Lenkungsvokabeln wie ‚Die Erzieherin beachtet, nutzt, führt, lenkt, richtet, hilft, fordert, weckt, sichert, sorgt, hält, organisiert, präzisiert, motiviert, informiert ... und schließlich, sie befähigt‘. Alle Aktivität wird der Erzieherin aufgenötigt, das Kind wird zum Objekt von ‚Befähigungsbemühungen‘, deren Erfolg überprüft wurde“ (Laewen et al, 1992, 45f).

3.2. Die Eingewöhnung

Die emotionale Bedeutung einer frühen zeitweiligen Trennung von der Hauptbezugsperson und damit verbundene Ängste wurden nur begrenzt erfasst und akzeptiert, die Risiken zu früher Trennung lange Zeit verleugnet und als „biologische Auffassungen abgelehnt“ (Weber 1996, 197). Die Neurobiologie untermauerte in den letzten Jahrzehnten die Erkenntnis, dass nichts ein Baby so stresst und beunruhigt wie die Trennung von seiner Mutter (Hüther 2001), und vermutlich dann um so mehr, wenn die Trennung sehr früh erfolgt. Ein junger Säugling reagiert auf die frühe Trennung überwiegend körperlich (vgl. Egle et al. 2002), z.B. mit Gewichtsverlust, ein älterer Säugling entsprechend seinem Bindungsmuster mit Verhaltensbesonderheiten (vgl. Brisch 1999). Um die bekannten Fol-

Kurze Eingewöhnung mit der Mutter

Krippenerziehung in der DDR – Frühe Kindheit in der staatlichen Institution

von Agathe Israel

Weinen prägte den
Krippenalltag

Viele Kinder sahen sich
ohne Chance, gehört zu
werden

gen einer abrupten Abgabe in die Krippe zu mildern(vgl. Zwiener 1991), wurde im Erziehungsprogramm eine mutterbegleitete Eingewöhnungszeit empfohlen: „...dass die Mutter mehrere Tage vorher mit dem Kind kommt, einige Zeit mit dem Kind in der Gruppe bleibt, ... lässt sie es zum ersten mal allein, soll sie nicht länger als eine halbe Std. fortbleiben, das nächste mal noch vor dem Mittagessen abholen, ein weiteres Mal nach dem Mittagsschlaf, und wenn alle Schritte erfolgreich waren, soll das Kind den ganzen Tag bleiben“ (Schmidt-Kolmer 1974 ,159). Man ging davon aus, dass sich das Kind nach durchschnittlich 14 Tagen eingewöhnt hat. Vor der Neuaufnahme sollte die Mutter an Hand des Entwicklungsbogens genau nach dem Verhalten des Kindes befragt werden“ (ebenda, 70). Sowohl sehr kleine Säuglinge, als auch unsicher gebundene reagierten in ihrem Verhalten scheinbar kaum auf die Trennung und den Wechsel in die Kinderkrippe, was viele Mütter als Ergebnis ihrer konsequenten Erziehung ansahen und stolz und erleichtert erzählten. Diesen schmerzlichen Irrtum beschreibt der Bindungsforscher Karl-Heinz-Brisch: „Diese Kinder haben Eltern, die in früheren Situationen auf die Bedürfnisse nach Trost und Nähe mit Ablehnung und Zurückweisung reagiert haben und der Meinung sind, Kinder sollten möglichst früh alleine mit Stresssituationen fertig werden. Da auf ihr Weinen und ihre Bedürfnisse nach Nähe und Körperkontakt nicht reagiert wurde, haben es die Kinder aufgegeben, auf Hilfe oder Unterstützung zu hoffen. Innerlich bleiben unsicher gebundene Kinder über Nacht und manchmal über viele Tage unter Stress.“ (Brisch 2015, Interview ohne Seitenangabe). In der Eingewöhnungsphase waren diese ‚pflegeleichten‘ Kinder, wie Krippenbetreuerinnen berichteten, deshalb relativ beliebt, weil sie den Tagesablauf nicht behinderten, (scheinbar) gut angekommen waren. Häufig erkrankten Kinder im ersten Vierteljahr an Infekten, insbesondere an spastische Bronchitiden, die man auch als stecken gebliebenes Weinen oder Schreien auffassen könnte. In Kinderkliniken wurden spezielle Stationen eingerichtet, die Kinder mit solcherart Erkrankungen, die man als „Adaptionssyndrom“ bezeichnete, aufnahmen. Kinderärzte waren angehalten, das Kind frühzeitig wieder in das „Kinderkollektiv“ zurückzuführen oder aber stationär einzuweisen. Dass es sich um den körperlichen Ausdruck einer psychischen Überforderung handeln könnte, wurde dabei nicht bedacht. Andere Kinder reagierten nach anfänglich heftigem Protest mit psychischen Auffälligkeiten wie Appetitlosigkeit, Schlafstörungen, Ängstlichkeit, Spielunlust. Weinende und schreiende Kinder gehörten jedoch so sehr zum Krippenalltag, dass die individuelle Not gar nicht auffiel. Emotionale Befindlichkeiten wurden wenig beachtet. „Positive“ Gefühle fanden Akzeptanz. Im Erziehungsprogramm wurde vor der Bevorzugung von „Lieblingskindern gewarnt,“ die sich ausgeglichen und geordnet verhalten und so dem Erwachsenen entgegenkommen“ (ebenda151). Für die Verarbeitung von Trauer und Unlust und die damit verbundenen „negativen“ Gefühle gab es seitens der Erwachsenen wenig Raum. „Selbst wachsame Eltern, die die Veränderungen ihres Kindes durchaus wahrnahmen, griffen eher zu Süßigkeiten, Spielzeug, Medikamenten entsprechend eigener oraler Bewältigungs-

Krippenerziehung in der DDR – Frühe Kindheit in der staatlichen Institution von Agathe Israel

muster“, berichtete eine kritische Pädiaterin im Rückblick auf ihre Erfahrungen in den 1970er bis 1980er Jahren (Kühn 1986). Vermutlich wirkten die Veränderungen wie ein Riss und waren nicht integrierbar, weil einerseits die Trennung von den primären Bezugspersonen zu plötzlich und zu lange eintrat. Andererseits gingen in der Sekundärgruppe von den Erwachsenen zu wenig stützende Kräfte aus, sich empathisch, tröstend und ausreichend in einer dyadisch orientierten Interaktion zu engagieren.

Selbst nach 1985, als man in den ersten Krippentagen für die Eingewöhnung einen stundenweise gestaffelten Aufenthalt einräumte, wurde die Anwesenheit der Mutter oder einer vertrauten Bezugsperson gelegentlich untersagt oder „zögerlich eingesetzt“ (vgl. Zwiener 1994, 69), z.B. mit den strengen hygienischen Vorschriften begründet. Meist ließ man das Kind in seinem Trennungsschmerz oder Rückzug allein, statt es zu umwerben.

Das erscheint uns im Nachhinein besonders schmerzlich, da Trennungsängste durchaus auch durch fremde Erwachsene abgemildert werden können, wenn sie einführend darauf eingehen (Robertson & Robertson, 1975, S. 626ff).

3.3. *Der Alltag in der Krippe*

Mindestens acht bis zehn
Kinder in einer Gruppe

Die Kleingruppen wurden in der Regel von zwei Erzieherinnen betreut, die sich im Zwei-Schicht-System zwischen sechs und 18 Uhr – in Krippen für Schichtarbeiter bis 19 bzw. 20 Uhr –, ablösten. 1972 wurde eine Fachschulausbildung zur Krippenerzieherin eingeführt. Ende der 80er Jahre waren ca. 80 Prozent der Mitarbeiterinnen in diesem Beruf qualifiziert (Wilhelm-Breunig 2013). Vorgegeben waren Gruppengrößen von acht bis zehn Kindern, de facto kamen aber zeitweise 20 und mehr gleichaltrige Kleinstkinder zusammen. Dieser Umstand war keineswegs angestrebt, aber da Krankenstand und Fluktuation (vgl. Weber 1996, Zwiener 1994) unter den Betreuerinnen hoch waren, eine bedauerliche Notlage. Damit war man weit entfernt von dem gegenwärtig empfohlenen Betreuungsschlüssel zwischen 1:3 und 1:4 (vgl. Ahnert 2007).

In seiner detaillierten Untersuchung der Entwicklung von Krippenkindern in 200 DDR-Krippen, die ab 1988 durchgeführt wurde, gibt Karl Zwiener an, dass bis zu 20 Prozent mehr Kinder angemeldet waren als es Plätze gab. Seine Entwicklungstestung ergab: „Kinder in größeren Kindergruppen sind in ihrer Entwicklung oft benachteiligt“ (Zwiener 1994, 130). Größere Gruppen waren neun und mehr Kinder.

Ab den 1960er Jahren begann man sogenannte ‚Kinderkombinationen‘ zu bauen, die Krippe und Kindergarten unter einem Dach vereinten und die oft maroden

Krippenerziehung in der DDR – Frühe Kindheit in der staatlichen Institution von Agathe Israel

Erziehungsplan sollte
Kinder „füllen“

Altbauten ablösen sollten. Das räumliche Grundprinzip richtete sich nach Funktionen wie schlafen, essen, Beschäftigung und zwang die Kinder immer in Großgruppen zusammen zu bleiben, ohne sich räumlich einmal zurückziehen (Zwie-ner 1993) selbstbestimmt einer Reizüberflutungen ausweichen oder sich wieder ‚sammeln‘ zu können.

Den geistigen Hintergrund der Erziehungspraxis bildete der Erziehungsplan.

„Diese Aufgaben erfordern, konsequent davon auszugehen, dass die Erziehbarkeit und Erziehungsbedürftigkeit des Menschen in seinen ersten Lebensstagen beginnt, und nur dann tatkräftige, schöpferische und allseitig gebildete Sozialisten herangebildet werden können, wenn der komplizierte Prozess der Erziehung und Bildung vom ersten Tage an bis hinein ins Erwachsenenalter einheitlich und kontinuierlich gestaltet wird... das Kind soll bereits im frühen Alter lernen, in einer Gruppe Gleichaltriger zu leben und sich in der gemeinsamen Tätigkeit mit anderen wohl zu fühlen... Die wesentlichste Aufgabe der sittlichen Erziehung besteht darin, das Verhalten der Kinder in der Kindergruppe richtig zu lenken“ (Schmidt-Kolmer 1974,19).

Das Kind sollte mittels Bildung und Erziehung allmählich „gefüllt“ werden. Die Vorstellung, man könne aus jedem Kind alles machen, wenn es nur recht erzogen werde, bestimmte das Handeln.

3.3.1. Tagesablauf

Feste Zeiten vom Töpfen
bis zum Spielen

Der Tagesablauf verlief straff strukturiert nach Plan. Die Zeitstruktur gaben die Erwachsenen vor, mit festen Fütterungszeiten, gleichzeitigem „Töpfen“, Gruppenspaziergängen, Schlafzeiten, Einheiten für angeleitetes und freies Spiel, musischen und Sportübungen und geregelten Beschäftigungszeiten.

Vor individueller Hinwendung, sogenannten „Extravaganzen“, wurde gewarnt. Und selbst wenn Krippenerzieherinnen diese Auffassung nicht teilten, war es ihnen praktisch kaum möglich, als emotionaler Bezugspunkt zu wirken, weil viel zu viele Kleinstkinder mit gleichgerichteten Bedürfnissen gleichzeitig zu versorgen waren.

Nur wenige Krippenerzieherinnen sind heute bereit, über ihre damalige Arbeit, die ihnen viel Kraft abverlangte, zu sprechen. Nicht nur, weil es schmerzt, eigenes Verhalten auch kritisch zu betrachten, sondern vermutlich auch, weil sie in ihrer beruflichen Identität verunsichert sind. Dafür ist ein geschützter Raum nötig. Aus einer anonymen Reflexionsgruppe, die ich mit Erzieherinnen Ende der 90er Jahre veranstaltete, zitiere ich einige Stimmen:

Krippenerziehung in der DDR – Frühe Kindheit in der staatlichen Institution von Agathe Israel

„Ich darf gar nicht daran denken, wie wir die Kinder getrieben und kommandiert haben. Schon damals dachte ich, das kann nicht gut sein.“ Eine andere Erzieherin erinnert sich: „Wir mussten den Brei regelrecht reinstopfen, denn alle hatten gleichzeitig Hunger.“ Auf die Not mit großen Kindergruppen zu arbeiten, bezog sich eine andere Erzieherin: „Obwohl ich als Absolventin noch so jung und unerfahren war, musste ich manchmal bis zu 34 Kinder, und das waren Säuglinge und Kleinstkinder, alleine betreuen. Das hing mit dem Personalmangel und den langen Öffnungszeiten zusammen“ (persönliche Aufzeichnungen der Autorin).

Gruppennorm sollte Lerntempo bestimmen

3.3.2. Die Dominanz der Gruppennorm

Das individuelle Tempo des einzelnen Kindes war der Gruppennorm untergeordnet, wenn es darum ging, bestimmte Ziele zu erfüllen, wie Grundfarben benennen, Schleife binden, Knöpfe schließen, Messer und Gabel führen. „Kinder, die das noch nicht erfüllten, gerieten schnell in den Ruf zurückgeblieben zu sein... Denn wollte man eine ganze Gruppe für den gleichen Gegenstand, die gleiche Tätigkeit interessieren, ließ sich das nur unter Vernachlässigung individueller Absichten und Neigungen und mit einer bestimmten Konsequenz durchsetzen.“ (Schmidt 1996, 78) Vermutlich war es deshalb verbreitet, dem Kind schon im Alter von einem Jahr willentliches Verhalten zuzuschreiben: ‚Es will bloß nicht, es bockt, es war schon im ersten Lebensjahr böswillig, es hat etwas gegen mich.‘ Diese vorzeitige Zuschreibung von Willensfunktionen, die in diesem Umfang erst zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr zu erwarten sind, verdeutlicht wiederum, dass zu wenig emotionaler Kontakt zur Bedürfnislage der Kinder bestand, bzw. dass die Eltern und Erzieherinnen ihre emotionale Überforderung in das Kind projizierten. Übergangsobjekte, die die (tägliche) Trennung von den primären Beziehungspersonen hätten erleichtern können, wurden nur ungern geduldet, sei es wegen Infektionsgefahren durch Verschmutzung, dem Neid der anderen Kinder oder möglicher Zerstörungsgefahr.

Kinder erleben Ausscheidung wie Ein-sich-Trennen

3.3.3. Die Sauberkeitserziehung

Die Sauberkeitserziehung eröffnet die Chance für das Kind, seinen Willen zur Autonomie zu entwickeln: ‚Ich will – Ich will nicht.‘ Gleichzeitig wird es mit dem fremden Willen (der Erwachsenen) konfrontiert. Hergeben oder Behalten von Körperausscheidungen verbinden sich mit Stolz, wenn das zur rechten Zeit gelingt, mit Kummer und Zweifel, wenn nicht, denn die Beherrschung seiner Schließmuskeln ist noch unzulänglich. In der kindlichen Vorstellung stellen Urin und Stuhl *Körperteile* dar, die es verlassen. Ausscheiden wird deshalb seelisch wie ein sich Trennen erlebt. So übt sich das Kind entlang dieser Körpervorgänge Trennungen seelisch zu bewältigen. Gegen Ende des zweiten Lebensjahres klärt sich, welche Gefühle im Kind überwiegen: Schuld und Scham oder Stolz

Krippenerziehung in der DDR – Frühe Kindheit in der staatlichen Institution von Agathe Israel

und Bewusstheit. Dabei spielt die Erziehung zur Sauberkeit eine zentrale Rolle. Toleranz und gleichzeitig klare Regeln, die die *Fähigkeit des Kindes nicht überfordern*, geben die nötige Sicherheit, damit sich Autonomie entwickeln kann (Erickson 1950). Im DDR-Erziehungsprogramm war vorgesehen: „Ab dem 9. Monat, bei freisitzenden Kindern, auf den Topf setzen, Gummihose weglassen ... Viertes Lebensvierteljahr: dreimal täglich auf den Topf setzen, tagsüber keine Windelpackung mehr! Einnässen nach dem Schlaf zuvorkommen; ... Fünftes Lebensvierteljahr: Kind wird angehalten, sich zu melden, wenn es entleeren muss; keine Windel mehr verwenden;“ (Schmidt-Kolmer 1974, 25ff). Vermutlich hatte die Sauberkeit als Ausdruck von Erziehungstüchtigkeit und Leistungsfähigkeit für Eltern und Erzieherinnen eine hohe symbolische Bedeutung. Die kinderpsychiatrischen Lehrmeinung in der DDR unterstützte indirekt die Tendenz zur verfrühten Sauberkeitserziehung, indem bereits bei Kindern, die bis Ende des 3. Lebensjahres noch nicht trocken waren, die Diagnose Enuresis (Einnässen) gestellt werden konnte (Rennert 1970). Die verbindliche Internationale Klassifikation der Diagnosen (ICD10) gibt ein Alter von fünf Jahren an.

Stillsein und Konformität war ein hoher Wert

Untersuchungen zu familiären Erziehungszielen sind in der DDR vermutlich nicht durchgeführt, jedenfalls nie veröffentlicht worden. Erst 1990 wurde „Eine vergleichenden Analyse der elterlichen Erziehungsziele in der ehemaligen DDR und in der alten Bundesrepublik“ durchgeführt (Sturtzbecher/Kalb 1993). „Das Wunschkind in der DDR sollte eher höflich, ordentlich, sauber, verantwortungsbewusst, gehorsam, familienbezogen und lieb sein“ (ebenda, 144). Stillsein, bei Erwachsenen beliebt sein, Konformität mit gesellschaftlichen Anforderungen, Akzeptanz von Pflicht und Ordnung wurden in der Erziehung in Ostdeutschland deutlich stärker angezielt als in der in den alten Bundesländern. Dagegen erwarteten DDR-Eltern signifikant weniger als die westlichen von ihren Kindern Selbstbewusstsein, Aufgeschlossenheit und Fähigkeit zur Kritik.

3.3.4. Das Spiel

Die sachlichen Inhalte und Aufgaben des „Erziehungsplans“ bildeten auch die Grundlage für die täglichen Spieleinheiten und Beschäftigungen. Sie waren in imperativer Sprache als Vorschriften verfasst, gaben vor, was an Wissen zu vermitteln ist und auf welche Weise Fertigkeiten zu erlernen sind. Inwieweit sich daraus partnerschaftliche Vorschläge entwickeln konnten, hing von der inneren Kapazität der Erzieherin ab. Wenn sie Zugang zu eigenen Wünschen, Phantasien und Ängsten hatte, dann wird sie diese innere Welt vermutlich auch bei den Kindern erwartet und darauf gebaut haben. Dann konnte sie den Plan auch als Anregung verstehen und den Kindern einen „Spielraum“ im wahrsten Sinne des Wortes verschaffen.

Krippenerziehung in der DDR – Frühe Kindheit in der staatlichen Institution von Agathe Israel

Vorgaben fürs Spiel

Beispiele aus dem Programm „Aufgabenfolgen 1 – Ausbildung und Anleitung des kindlichen Spiels“

Spiel des Säuglings – gegenständliches Spiel ab 4. Monat

Nr. 9 Spiel am Tisch:

Drei Säuglinge sitzen am Füttertisch, die Pflegerin sitzt dabei und bringt mechanisches Spielzeug (Ziehtier, Auto, kleinen Brummkreisel) in Bewegung. Benennen der Spielgegenstände: Sie benennt z. B. das Auto: tutut und fährt das Auto auf dem Tisch von Kind zu Kind. Bemerkung: Nur jeweils einen Gegenstand verwenden.

Lautnachahmung anregen: Die Pflegerin bringt den Kreisel in Bewegung, dabei summt sie mit, indem sie das Kind ansieht und ihre Lippen fest zusammen drückt.

Anleitung zum Mitspielen: Pflegerin rollt den Ball über den Tisch und sagt: Petra, jetzt kommt der Ball. Erzeugung von Freude: Pflegerin stellt einige Klapperwürfel übereinander und wirft sie um. Bemerkung: Dieses Spiel wird mit freudigen Ausrufen, Singen und Ansprechen des Kindes begleitet.

Nr. 19 Nachahmen von Bewegungen ‚Bitte – bitte‘ machen:

Die Pflegerin zeigt dem Säugling einen bunten Gegenstand. Das Kind möchte danach greifen. Die Pflegerin patscht in die Hände, fordert das Kind auf: „Mach ‚bitte – bitte‘!“ Die Pflegerin hilft nach. Dann gibt sie dem Kind den Gegenstand. Bemerkung: Übung ist oft zu wiederholen.“

Die methodischen Anweisungen geben *immer* der Pflegerin die führende Rolle. Sie soll genau zeigen, wie es richtig zu machen ist. Ähnlich programmiert war das Vorgehen in den anderen Sachgebieten

Ein Kleinstkind wuchs also in der Regel während der ersten Lebensjahre in einem stabilen, überwiegend starren äußeren Rahmen auf, der es wie ein Korsett umgab. Vorschriften lenkten seine Bedürfnisse. Was richtig und was falsch ist, wurde von außen entschieden. Ihm boten sich wenig Gelegenheiten, eigenständig seine Fähigkeit zur inneren Selbstregulation zu entwickeln. Diese Fähigkeit ist jedoch nötig, um das Spannungsfeld, das sich zwischen inneren Bedürfnissen und äußeren Umständen auftut, erkennen und die daraus entstehenden Konflikte eigenständig lösen zu lernen.

4. Interviews mit ehemaligen Krippenkindern

Ausgangsmaterial sind 20 biographische Interviews mit ehemaligen DDR-Bürgern, die als Säugling oder Kleinkind eine Krippe besuchten und mittlerweile selbst Eltern von Kleinkindern waren (Israel, Kerz-Rühling 2008). Die Teilnehmer (18 Frauen, zwei Männer zwischen 30 und 40 Jahren) stammten aus vier ‚neuen Bundesländern‘.

Aussagen aus zwei Interviews

Frage: „Was denken Sie, hat Ihre Eltern dazu bewogen, Sie in die Krippe zu geben? Reaktion Schulterzucken und Antwort: „Weiß nicht. Das war eben so. Machten doch alle so.“

Frage: „Was haben Ihre Eltern Ihrer Vermutung nach dabei empfunden?“

Antwort: „Hm, schwer. Keine Ahnung.“

Beide Antworten weisen auf eine *niedrige* Reflexionsfähigkeit hin. Es werden konkretistische, verallgemeinernde Erklärung von Verhalten gegeben, ohne auf mentales Befinden Bezug zu nehmen.

Die zentralen Ergebnisse nach Auswertung der Interviews lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- 1. Die Eltern** der Interviewten entschieden sich nach Aussagen der Befragten in der Mehrheit auf Grund der staatlichen Forderung, nicht aus persönlicher Überzeugung zur Krippenbetreuung. Ihre Mütter verbanden mehrheitlich keine positive Erwartung an die Betreuung. Für junge Mütter, die sich überfordert fühlten, bedeutete die Krippe jedoch eine Entlastung.
- 2. Die Selbstentwicklung**, deren lebendiger Ausdruck die reflexive Funktion ist, also die Fähigkeit, sich selbst und den Anderen als eigenständiges Wesen in Gedanken, Gefühlen und Bedürfnissen wahrzunehmen, war bei mehr als der Hälfte der GesprächspartnerInnen nach den benannten Kriterien niedrig. Besonders waren davon diejenigen betroffen, die nach der Einführung des Erziehungsprogramms in die Krippe gekommen waren. Negativ wirkten sich auch eine traumatisierende Eltern-Kind-Beziehung und ein abwesender Vater aus.
- 3. Die Gesundheit:** Die Krippenaufnahme vor dem 6. Lebensmonat löste häufig chronisch rezidivierende Erkrankungen aus, die im weiteren Lebensalter zu einem breiten Spektrum von somatischen Erkrankungen, in der Adoleszenz auch vermehrt zu psychischen Problemen führten. Letztere führten die Interviewten auf ihre damaligen inneren Schwierigkeiten zurück, den Alltagsstress zu bewältigen.

Krippenerziehung in der DDR – Frühe Kindheit in der staatlichen Institution von Agathe Israel

4. Bei der **Geburt** ihrer eigenen Kinder reagierten die ehemaligen Krippenkinder häufiger und schwerer als in der Fachliteratur (Härtl 2006, Unger 1996) angegeben, mit psychischen, psychosomatischen und somatischen Störungen. Dadurch war es ihnen dann auch schwerer möglich, sich empathisch auf ihr Baby einzulassen.
5. **Der Umgang mit den eigenen Kindern:** Diejenigen die auch innerhalb der Familie eine rigide Erziehungspraxis wie in der Krippe mit Forderungen nach striktem Gehorsam und Anpassung an die Erwachsenen erlebt hatten, konnten sich trotz bewusster Bemühungen, es anders zu machen zu wollen, wenig von dieser Praxis lösen.
6. Fast alle Interviewten beurteilten die **Krippenerziehung** als positiv, erinnerten keine schmerzhaften Trennungserfahrungen. Dennoch gaben alle Interviewten ihre Kinder deutlich später (im Durchschnitt mit 15,3 Monaten im Vergleich zu errechneten durchschnittlichen 4,1 Monaten beim eigenen Krippeneintritt) in die Krippe. Sie betonten auch, wie wichtig ihnen die Eingewöhnungsphase sei. So kann man davon ausgehen, dass die transgenerationale Weitergabe belastender Früherfahrungen gemildert wurde, nicht zuletzt auch durch den kulturellen Wandel im Umgang mit Kindern, Hilfen seitens verständnisvoller Hebammen und Erziehungsberatung.
7. Die über mindestens drei Generationen bestehende Tradition der **Berufstätigkeit der Mutter** setzten alle weiblichen Interviewten fort.
8. Ohne ein **soziales Netzwerk** (Großeltern, Verwandte, Nachbarn, Freundinnen) konnten die häufigen Erkrankungen der Kinder nicht gemanagt werden. Die „Ersatzmütter“ konnten in vielen Fällen die mangelnde emotionale Zuwendung der Eltern ausgleichen.
9. **Guter Kontakt zwischen Eltern und Erzieherinnen** ergab sich in kleinen ländlichen Krippen und Betriebskrippen. Er wurde damit begründet, dass die Erzieherinnen die Familienverhältnisse kannten.

Diese Befunde sind auf Grund der kleinen Zahl der Befragten zwar *nicht repräsentativ*, geben aber wichtige Hinweise, dass eine Krippenbetreuung, die der Entwicklung förderlich sein soll, auf individuelle Bedürfnisse, Entwicklungstempo und Autonomieförderung Rücksicht nehmen muss.

5. Ausblick

Die Entscheidung, wie viel Zeit eine Gesellschaft den Kindern gewährt, sich so an ihre Eltern binden zu können, dass sie im Dialog mit ihnen sich selbst und die Welt kennen lernen, wird durch die kulturellen Maßstäbe und den Lebensstandard bestimmt. Da die temporäre außerfamiliäre Betreuung so selbstverständlich geworden ist, wird kaum bedacht, dass die *Notwendigkeit* früher Fremdbetreuung nicht von den Kindern ausgeht. Ebenso wenig wird bedacht, ob und wie eine Fremdbetreuung als vereinheitlichender Teil der Frühsozialisation unserer Kinder, in ihnen (und künftigen Erwachsenen) einen Wandel *spezifischer Persönlichkeitseigenschaften* nach sich ziehen könnte. Diese Frage zielt nicht auf emotionale und soziale Auffälligkeiten ab, worauf einige Studien hinweisen (vgl. Belsky 2005, Averdijk 2011, NICHD 1997). Vielmehr frage ich danach, inwieweit das Alltagsleben in der Krippe die innere Bereitschaft mindern könnte, Abhängigkeit und Trennung und verbindliche Bezogenheit bewusst zu erleben und die innere Motivation bestärken könnte, unabhängig zu sein, sich flexibel anzupassen, sich weniger auf Menschen, als auf materielle Dinge zu verlassen. Falls solcherart Veränderungen aufkommen, würden sie sich vermutlich unauffällig vollziehen und erst im gesellschaftlichen Sozialklima spürbar.

Die Betreuung in den DDR-Kinderkrippen kann zur Beantwortung dieser Frage wenig beitragen, weil sie nicht der Qualität der frühen Beziehungsgestaltung entsprach, um die wir uns heute bemühen. Mit ihrem „mageren“ individuellen Beziehungsangebot durch Erwachsene musste sich ein Kleinstkind vermutlich mehr an Gleichaltrige wenden, wenn es eine sichere emotionale Basis oder gemeinsam geteilte Aufmerksamkeit suchte, aber nicht fand. Sie waren leichter erreichbar als die Erzieher. Aber Gleichaltrige können sich gegenseitig noch nicht einfühlen, beruhigen, trösten, kooperativ unterstützen. Sie können sozial viel voneinander lernen, wenn die Konflikte untereinander nicht überwiegen.

Kinder und Eltern ziehen sich aus der Beziehung zueinander zurück

Selbst wenn heutzutage deutlich günstigere Bedingungen den Krippenalltag prägen, sind Kleinstkinder nun für viele Stunden des Tages auf das Verständnis anderer Erwachsener angewiesen, auf die sie sich unweigerlich einstellen. Neben den „frühen Bildungsangeboten“, die von den Erwachsenen kommen, müssen sie auch „lernen“ eine Balance zwischen Einordnung und Selbstbehauptung, zwischen Eifersucht, Rivalität und Zusammenspiel unter den Gleichaltrigen zu erlangen und zu halten. Angesichts dieser Aufgaben und Beziehungsanforderungen, sollte man in Erwägung ziehen, dass sich die Kinder aus der realen Anbindung an ihre Eltern etwas zurückziehen, sie als weniger bedeutend erleben, um die Realität zu bewältigen. Aber auch die Eltern könnten sich etwas zurückziehen. In der 1991 in den USA begonnenen Langzeitstudie des National Institute of Child Health und Human Development (NICHD 1999), die u. a. zu verschiedenen Untersuchungszeitpunkten die Mutter-Kind-Interaktion unter-

Krippenerziehung in der DDR – Frühe Kindheit in der staatlichen Institution
von Agathe Israel

suchte, gibt es dafür Hinweise. “Je mehr Stunden die Fremdbetreuung umfasste, umso häufiger... wurde ermittelt, dass die Mütter weniger sensibel mit dem 6 bzw. 36 Monate alten Kind spielten, und sich häufiger negativ gegenüber dem 15 Monate alten Kind verhielten. Ihre... Kinder zeigten ihnen gegenüber weniger Zuneigung“ (Textor 2007). Sich täglich zu trennen und wieder zusammen zu kommen, sind für das Kleinstkind innerlich bewegende Übergänge, in denen es auf das Engagement (und die Fähigkeit) seiner Eltern angewiesen ist, liebevoll und geduldig zwischen den unterschiedlichen Erfahrungswelten eine Brücke schlagen zu wollen. Darüber hinaus braucht es seine Eltern, um seinen anstrengenden Alltag – mag die Betreuung noch so gut gewesen sein – emotional zu verdauen. Es braucht ihre nachdenkliche Empfindsamkeit, um Missmutigkeit, Jammrigsein, Unlust oder Wut, deren Ursache es selbst noch nicht versteht, bei ihnen loszuwerden. Wenn sie sich in ihr Kind hineinversetzen und dann eine passende Lösung finden, fühlt es sich nicht nur erleichtert, sondern es wächst auch seine innere Überzeugung: meine Eltern können mir wirklich helfen.

6. Fragen und weiterführende Informationen

6.1. Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes



FRAGE 1:

Welche Entwicklungsmodelle („Bild vom Kind“) sind Ihnen bekannt ?



FRAGE 2:

Welche Erziehungspraxis ist nötig, um Mündigkeit, Empathie, Verantwortung im Kind zu stärken?



FRAGE 3:

Worin bestehen die Unterschiede zwischen der Eingewöhnung in der DDR-Krippe und der Eingewöhnungsphase in heutigen Krippeneinrichtungen?



AUFGABE 1:

Welche Erziehungsziele könnten Ihre Eltern gehabt haben?

Versuchen Sie sich an Situationen zu erinnern, in denen diese deutlich werden konnten, wie z.B.: Sie wollten unbedingt ein Spielzeug haben; Sie mochten manches nicht essen (z. B. Spinat...) und manches zu gern (z. B. Süßigkeiten); Sie übten aufs Klo zu gehen; Sie fühlten sich ungerecht behandelt; Sie hatten Streit mit Spielkameraden/Geschwistern; Sie vertraten Ihre eigene Meinung gegenüber Erwachsenen; Sie übten Kritik an den Normen/Regeln der Schule; Sie hatten Ihre Vorstellung von „Ordnung“ in Ihrem Zimmer, Sie wollten nicht zu einer Familienfeier mitgehen; usw.

Tauschen Sie sich mit anderen Studierenden aus.



AUFGABE 2:

Versuchen Sie von einigen jungen Eltern aus Ihrem Umfeld zu erfahren, wie sie ihr Familienleben organisieren und welche Bedeutung dabei der außerfamiliären Betreuung zukommt. Versuchen Sie eine Diskussion zu vermeiden – auch wenn Sie andere Vorstellungen haben – und nur gut zuzuhören.



AUFGABE 3:

Welche Erinnerungen verbinden Sie mit der Kindereinrichtung, die Sie besucht haben?

Krippenerziehung in der DDR – Frühe Kindheit in der staatlichen Institution
von Agathe Israel

Was halten Sie im Rückblick in Ihrer Kita für veränderungswürdig, was erhaltenswert?

Tauschen Sie sich mit anderen Studierenden aus.



AUFGABE 4:

Beobachten Sie für ca. 30 Min. ein kleines Kind in einer Kindergruppe auf einem Spielplatz. In welchen Situationen und wie wendet es sich an Mutter/Vater?

Wie interagiert es mit Gleichaltrigen?

Versuchen Sie sich in das Kind hinein zu versetzen und achten Sie dabei auf Ihre Gefühle.

Beobachten Sie für ca. 30 Min. in der Krippe ein kleines Kind in einer freien Spielsituation. Wie und in welchen Situationen wendet es sich an seine Bezugsperson?

Wie interagiert es mit Gleichaltrigen?

Versuchen Sie sich in das Kind hinein zu versetzen und achten Sie dabei auf Ihre Gefühle.

Beobachten Sie danach (oder zu einem späteren Zeitpunkt) ca. 30 Min. ausschließlich eine/n ErzieherIn in einer freien Spielsituation. Versuchen Sie jegliche Bewertung ihrer Handlungen zu vermeiden.

Versuchen Sie sich in die Erzieherin hinein zu versetzen und achten Sie dabei auf Ihre Gefühle.

Untersuchen Sie Ihre Beobachtung nachträglich entlang der Fragen:

Wie ging es dem Kind? Wie konnte es sich mitteilen? Wie wurde seine Mitteilung aufgenommen/verstanden?

Wie ging es der Erzieherin? Wie konnte sie sich mitteilen? Was bewirkten ihre Interventionen?

6.2. Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

- Adorno, T. W. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit*. In: Kadelbach, G. (Hrsg.): *Vorträge und Gespräche mit H. Becker 1959-1969*. Frankfurt/M: Suhrkamp
- Ahlheim, R., Meador, M (2014): *Ideologiegeleitete Empathieverweigerung im nationalsozialistischen Deutschland und in den beiden Nachkriegsstaaten* In: Ahlheim, K., Ahlheim, R. (Hrsg.) *Frühe Bildung-früher Zugriff?* Hannover: Offizin-Verlag, S. 29-46
- Ahnert, L. (2007): *Entwicklungspsychologische Aspekte der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kleinkindern – Expertise im Auftrag der Enquete-Kommission des Landtags NRW*. Düsseldorf 2007, Zugriff am 30.10.2015. Verfügbar unter https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_I/1.1/EK/EKALT/14_EK2/Gutachten/ExpertiseBraunStern2007.pdf
- Averdijk, M. et al. (2011): *The relationship between quantity, type and timing of external childcare and child problem behavior in Switzerland*. *European Journal of Developmental Psychology*, 8. Vol. 6, S. 637-660
- Bion, W. (1962). *Lernen durch Erfahrung*. Frankfurt/M: Suhrkamp
- Belsky, J.(2005): *Developmental Risks (Still) Associated with Child Care*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2005, Vol. 42, S. 845-859
- Bowlby, J. (1969): *Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. München: Kindler 1975
- Brisch, K. H.: *Darf man Babys schreien lassen und kann man sie verwöhnen?* In: *Spiel und Zukunft online- Portal für Eltern*, Zugriff am 23.10.2015. Verfügbar unter <http://www.spielundzukunft.de/kinderzeit/baby/2641-2015-03-09-14-44-50>
- Bunke, F. „Wir lernen und lehren im Geiste Lenins...“ In: *Oldenburger Beiträge zur DDR- und DEFA-Forschung Bd.5, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg* 2005, S.97 ff
- Brisch, K. H.: *Bindungsstörungen – Von der Bindungstheorie zur Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta 1999
- Brisch, K. H.: *Darf man Babys schreien lassen und kann man sie verwöhnen?* In: *Interview mit Gabriela Jehn*, 9. 3. 2015, redaktion@spielundzukunft.de
- De Mause, L. (1974): *Hört ihr die Kinder weinen – eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*. Frankfurt/M: Suhrkamp, 8. Aufl. 1994
- Egle, U. T., Hardt, J., Nickel, R., Kappis, B., Hoffmann, S. O.(2992): *Früher Stress und Langzeitfolgen für die Gesundheit – Wissenschaftlicher Erkenntnisstand und Forschungsdesiderate*. In: *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie* Heft 4, 2002, S. 411-434
- Erickson, E. H. (1950): *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Verlag, vierte Auflage 1971
- Familiengesetzbuch der DDR 1965, Gesetzblatt der DDR 1966, Teil 1*
- Fonagy, P.; Gergely, G., Jurist, E. L.; Target, M. (2004): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gesetz über Mutter- und Kinderschutz und die Rechte der Frau 1950, § 10 im Gesetzblatt der DDR*
- Gordon, Th. (1970): *Familienkonferenz – Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kindern*. Reinbeck: Rowohlt, 29. Auflage 1989
- Günther K.-H. und Redaktionskollegium im Auftrag des Ministeriums für Volksbildung der DDR (1959): *Die Schule in der Deutschen Demokratischen Republik*. Berlin: VEB Verlag Volk und Wissen

Krippenerziehung in der DDR – Frühe Kindheit in der staatlichen Institution von Agathe Israel

- Härtl, K.; Müller, M.; Friese, K. (2006): *Wochenbettdepression, Gynäkologie* 39
- Horkheimer, M., Adorno, T. (1952): *Vorurteil und Charakter. Frankfurter Hefte*, 4, S. 284-291
- Hüther, G. (2001): *Kinder brauchen Wurzeln – Die Bedeutung emotionaler Sicherheit für die Hirnentwicklung. Düsseldorf: Walter Verlag* 2001
- Israel, A. (1997): *Mein Selbstverständnis als Psychotherapeutin in den neuen Bundesländern. In Rosendahl (Hrsg.). Beiträge zur Analytischen Psychotherapie Lengerich: PABST – Verlag, S. 144-148*
- Israel, A. (2008): *Frühe Kindheit in der DDR. Kinderanalyse* 16, Heft 2, 101-127
- Israel, A., Kerz-Rühling, I., (2008): *Krippenkinder in der DDR. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel* 2008
- Karutz, A.: *Erziehung in staatlichen Kinderkrippen und Kindergärten in der DDR. In Benz, U.; Benz, W. (Hrsg.): Deutschland, deine Kinder. Zur Prägung von Feindbildern in Ost und West. München: Deutscher Taschenbuch Verlag* 2001, S. 43-66
- Klein, M. (1959): *Die Welt der Erwachsenen und ihre Wurzeln im Kindesalter. In: Klein, M: Gesammelte Schriften Bd. 3. Stuttgart: frommann-holzboog* 2000, S. 387-412
- Kühn, B.; Voerkel, A. (1986): *Gedanken zur Entwicklung von Krippenkindern aus ärztlicher Sicht. Leipzig: Unveröffentlichtes Manuskript.*
- Laewen, H-J.; Andres, B.; Hedervari, E. (1992): *Auf dem Weg zu einer neuen Kleinkindpädagogik. Anmerkungen zur Tagesbetreuung von Kleinkindern in Kindertagesstätten. Berlin: INFANS, Institut für angewandte Sozialisationsforschung/Frühe Kindheit e. V., Eigendruck* 1992
- Neues Deutschland, Organ des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands, Zeitungsbeitrag vom 23. Februar 1974, S. 12*
- NICHD Early Child Care Research Network: *The Effects of Infant Child Care on Infant-Mother attachment Security: Results of the NICHD Study of Early Child Care. Child Development* 1997, 68, S. 860-879
- Matejcek, Z.; Langmeier, J. (1968): *Die zeitweilige Gemeinschaftserziehung im Hinblick auf die psychische Deprivation. Paedagogica Europea*, 1968, S. 98-111
- Poßner, W. (1990): *Ausgewählte Zahlen und Fakten zur Lage der Kinder und Jugendlichen in der DDR. In: Dokumentation des Staatssekretärs und Leiters des Amtes für Jugend und Sport unter zur Verfügung gestellten Materialien des Ministeriums für Gesundheits- und Sozialwesen, Beratung des Runden Tisches am 3. März 1990, Eigendruck, S.64*
- Rennert, H. (1970): *Neurologie und Psychiatrie sowie Grundzüge der Kinderpsychiatrie – für Studium und Praxis. Leipzig: Johann Ambrosius Barth Verlag* 1970
- Robertson, J., Robertson, J. (1975): *Reaktionen kleiner Kinder auf kurzfristige Trennung von der Mutter im Lichte neuer Beobachtungen. Zeitschrift Psyche* 1975, Heft 29, S. 626–664.
- Scharnhorst, E. (Hrsg. 1989): *Lebensweise und Erziehung in der Familie. In: Nationales Komitee für Gesundheitserziehung der DDR. Beiträge des 3. Symposiums Schwerin. Berlin: Eigendruck,*
- Schmidt, H.-D., Schneeweiß, B. (1985): *Schritt um Schritt – Die Entwicklung des Kindes bis ins 7. Lebensjahr. Berlin: VEB Verlag Volk und Gesundheit* 1985
- Schmidt, H.-D., (1982) : *Das Bild des Kindes – eine Norm und ihre Wirkungen Neue deutsche Literatur*, 30. Jg., Heft 10 (1982), S. 71-81

Krippenerziehung in der DDR – Frühe Kindheit in der staatlichen Institution von Agathe Israel

- Schmidt, H.-D. (1996): Erziehungsbedingungen in der DDR. In: Trommsdorf, G. (Hrsg.) *Sozialisation und Entwicklung von Kindern vor und nach der Vereinigung*. Opladen: Leske und Budrich, S. 1-171
- Schmidt-Kolmer, E. (Hrsg.) (1974) : *Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweisen der Krippen*. Berlin: VEB Verlag Volk und Gesundheit
- Schmidt-Kolmer, E. (1977): *Zum Einfluss von Familie und Krippe auf die Entwicklung von Kindern in der frühen Kindheit*. Berlin: VEB Verlag Volk und Gesundheit
- Schwartz, M. (2005): *Emanzipation zur sozialen Nützlichkeit – Bedingungen und Grenzen von Familienpolitik in der DDR*. In: *Sozialstaatlichkeit in der DDR, Sondernummer, Schriftenreihe der Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte des Instituts für Zeitgeschichte München*, Berlin. München: Oldenbourg-Verlag 2005, S. 47-88
- Siebert, H. (1949): *Die Hebung des Leistungsstandes der deutschen demokratischen Schule*. In: *Der 4. Pädagogische Kongress vom 23.- 24. August 1949*. Berlin/Leipzig: VEB Verlag Volk und Wissen, 1949, S. 15-56
- Staatliche Zentralverwaltung für Statistik (Hrsg.), *Statistisches Jahrbuch der DDR (1964 – 1989)*. Berlin: Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik
- Sturzbecher, D., Kolb, K. (1993): *Vergleichende Analyse elterlicher Erziehungsziele in der ehemaligen DDR und in der alten Bundesrepublik*. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Jg 40, Heft 2. München – Basel: Verlag Ernst Reinhardt, 1993, S. 143-147
- Textor, M. Die „NICHD Study of Early Child Care“ – ein Überblick. Zugriff am 30.10.2015, Verfügbar unter https://www.google.de/?gws_rd=ssl#q=www.kindergartenp%C3%A4dagogik.de+%2F1602.html
- Verordnung vom 10.5.1972 in: *Gesetzblatt der DDR II*, S. 307 und 314
- Vorweg, M., (1969): *Sozialpsychologische Strukturanalysen des Kollektivs*. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften 1969
- Wierling, D., (2002): *Geboren im Jahr Eins – Der Jahrgang 1949 in der DDR – Versuch einer kollektiven Biographie*. Berlin: Ch. Links-Verlag, Berlin: 2002
- Weber, Ch. (1996): *Erziehungsbedingungen im frühen Kindesalter in Kinderkrippen vor und nach der Wende*. In: Trommsdorf, G. (Hrsg.) *Sozialisation und Entwicklung von Kindern vor und nach der Vereinigung*. Opladen: Leske & Budrich, S. 173-242
- Willi, J. (1975): *Die Zweierbeziehung*. Reinbek: Rowohlt Verlag
- Winnicott, D. W. (1965): *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. Frankfurt/M: Fischer Taschenbuchverlag 1990
- Zwiener, K.: *Kinderkrippen in der DDR*. München: Verlag deutsches Jugendinstitut 1994
- Zwiener, K. : *Geschichte und Zukunft der Krippenerziehung in Ostdeutschland*. In: Büchner, P.; Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Aufwachsen hüben und drüben. Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend vor und nach der Vereinigung*. Opladen: Leske & Budrich 1991
- Ahlheim, R., Meador, M (2014): *Ideologiegeleitete Empathieverweigerung im nationalsozialistischen Deutschland und in den beiden Nachkriegsstaaten* In: Ahlheim, K., Ahlheim, R. (Hrsg.) *Frühe Bildung-früher Zugriff? Hannover: Offizin-Verlag, S. 29-46*
- Ahnert, L. (2007): *Entwicklungspsychologische Aspekte der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kleinkindern – Expertise im Auftrag der Enquete-Kommission des Landtags NRW*. Düsseldorf 2007, Zugriff am 30.10.2015. Verfügbar unter https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_I/I.1/EK/EKALT/14_EK2/Gutachten/ExpertiseBraunStern2007.pdf, HYPERLINK <http://www.ek2.landtag.nrw.de>

EMPFEHLUNGEN ZUM WEITERLESEN

Krippenerziehung in der DDR – Frühe Kindheit in der staatlichen Institution von Agathe Israel

Israel, A., Kerz-Rühling, I. (2008): *Krippenkinder in der DDR*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel 2008

Robertson, J., Robertson, J. (1975): *Reaktionen kleiner Kinder auf kurzfristige Trennung von der Mutter im Lichte neuer Beobachtungen*. Zeitschrift *Psyche* 1975, Heft 29, S. 626–664.

Schmidt, H.-D. (1996): *Erziehungsbedingungen in der DDR*. In: Trommsdorf, G. (Hrsg) *Sozialisation und Entwicklung von Kindern vor und nach der Vereinigung*. Opladen: Leske und Budrich, S. 1-171

Schmidt-Kolmer, E. (Hrsg.) (1974): *Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweisen der Krippen*. Berlin: VEB Verlag Volk und Gesundheit

6.3. Glossar

Innere Arbeitsmodelle: Der Bindungsforscher John Bowlby (1907-1090) entwarf diesen Begriff: Das Kind konstruiert sich Erwartungen in Bezug auf das Verhalten der Bezugsperson und hinsichtlich seines Verhaltens. Sie regulieren das kindliche Verhalten auch in Abwesenheit der primären Bindungspersonen. „Diese Erwartungen beruhen auf der Art und Weise, wie das Kind frühere Interaktionserfahrungen, z. B. während einer Angstsituation verstanden hat und organisieren sein Verhalten gegenüber Bindungspersonen und anderen Menschen“ (vgl. auch Fonagy, 2003, 53).

Haltephase (Holding- Funktion): darunter verstand der Kinderarzt und Psychoanalytiker D. W. Winnicott (1896-1971) die Phase maximaler/absoluter Abhängigkeit des Säuglings von seiner Mutter, in der sie ihn körperlich halten/versorgen muss, vor physischer Beschädigung schützen und gleichzeitig psychisch halten muss, indem sie seine Signale aufnimmt. Beide werden entlang des Zusammenlebens eine Einheit: Es gibt keinen Säugling ohne seine Mutter. Das ererbte Potential reiche nicht ein Säugling zu werden, wenn es nicht mit mütterlicher Fürsorge zusammengebracht wird. Winnicott lehnt sich mit diesem Begriff an Bowlbys Bindungstheorie an.

Mentalisierung: Die Fähigkeit interpersonales Verhalten unter dem Blickwinkel seelischer Zustände zu begreifen, also eine Vorstellung davon zu haben, welche gedanklichen Vorgänge für das Verhalten/das Handeln anderer Menschen vorliegen können. Ebenso ist es möglich, selbst gedanklich reflexiv zu erfassen, welche Erfahrungen in der Vergangenheit (und Gegenwart) zu den jetzigen Gedanken/Überzeugungen führen. Diese Fähigkeit entwickelt sich von Geburt an entlang der Interaktionen zwischen Mutter und Kind.

Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit nach Fonagy: Ein Baby befindet sich anfangs in heftig wechselnden körperlichen Zuständen, die es nicht beeinflussen kann (ausgeliefert) und die von angenehmen oder unangenehmen (bedrohlich)

Krippenerziehung in der DDR – Frühe Kindheit in der staatlichen Institution von Agathe Israel

Affekten begleitet werden, z. B ein leerer Magen mit Schmerzen und extremem Unbehagen (Bedrohung). Das Kind erlebt das überwältigende Unbehagen, kann es aber ursächlich nicht zuordnen (noch nicht denken) und will es loswerden, schleudert es raus (Schreien). Die Mutter (oder primäre Bezugsperson) wird von seinem Affekt berührt, der im Schreien steckt (erkennt den inneren Zustand an). Sie denkt (reflektiert) und spiegelt mimisch wider: Oh, du leidest. Ob du Hunger hast? Die Mutter verwandelt in ihrer Spiegelung das Schreien (Bedrohung, Körperschmerz) in einen Gefühlszustand: Leiden aus Hunger. Das sieht das Baby und verbindet innerlich die mütterliche Reaktion mit seinem Zustand, entdeckt damit den Affekt: Leiden. Sie handelt dann, gibt Milch. Nun verbindet sich im Baby körperliche Sättigung mit (ersten) Vorstellungen: Leiden kann aufhören, es gibt Hilfe und zunehmend mit der Erfahrung: Ich bin Urheber dessen, was meine Mutter mir affektiv spiegelt. Die inneren Vorstellungen helfen ihm auch, wenn es sich erneut durch Hungerschmerzen bedroht fühlt, seine Affekte wiederzuerkennen und damit zu mildern (regulieren).

Orale Bewältigungsmuster: Am Lebensanfang sind Mund und Gaumen die Zonen, über die das Baby sich am leichtesten Lust und Beruhigung verschaffen kann durch Saugen, Lutschen, auch wenn es nicht hungrig ist. Damit ist die Phantasie verbunden durch Aufnehmen/Hineinnehmen in einen Zustand der Geborgenheit zu geraten, den er aus dem Zusammensein mit seiner Mutter (oder anderen primären Bezugsperson) kennt. Erlebt das Baby zu früh zu wenig Zusammensein oder beantwortet die Mutter (Bezugsperson) kindliche Bedürfnisse/Ungleichgewichte (wie Angst, Überreizung, Ohnmachtsgefühle, Verwirrung, Sehnsucht nach Körperkontakt, Orientierung...) überwiegend mit Fütterung, die ruhig stellen soll, ohne genau zu erforschen, worunter das Baby leidet, füllt und erregt es seinen Mund, um sich gut zu fühlen. Die Ursachen seines eigentlichen Unbehagens bleiben ihm unbewusst. Weil es diese deshalb nicht differenzieren und denken kann, bleibt es auf diese primitive Lösung fixiert. Im späteren Lebensalter dienen dann konkretes Essen, Genussmittel oder Dinge zur Milderung unerträglicher Zustände.

Reflexive Funktion: Die Fähigkeit (der Bezugsperson), über das konkret unmittelbar beobachtbare Verhalten in einer Situation hinauszugehen und das dem Verhalten zugrundeliegende innere Geschehen im Anderen (Kind), seine Gefühle, Zustände affektiv und denkend zu erfassen. Durch reflexive Kompetenz kann die Mutter die innere Ausrichtung/Absicht/Befindlichkeit des Kindes durch ihr Verhalten deutlich machen (abbilden), und damit findet sich das Kind zunehmend als eigenes Wesen im Anderen wieder.

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). KiTa Fachtexte möchte Lehrende und Studierende an Hochschulen und Fachkräften in Krippen und Kitas durch aktuelle Fachtexte für Studium und Praxis unterstützen. Alle Fachtexte sind erhältlich unter: www.kita-fachtexte.de

Zitiervorschlag:

Israel, A. (11.2015) Krippenerziehung in der DDR – Frühe Kindheit in der staatlichen Institution. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/XXXX> (Hier die vollständige URL einfügen.). Zugriff am T.T.MM.JJJJ