

Israel, Agathe

Kapitel 1 - Krippenbetreuung in der DDR - Sozialpolitischer und ideologischer Kontext

Israel, Agathe / Kerz-Rühling, Ingrid (Hg.): Krippen-Kinder in der DDR - Frühe Kindheitserfahrungen und ihre Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung und Gesundheit, 2008 S. 11-32

urn:nbn:de:bsz-psydok-46329

Erstveröffentlichung bei:

Brandes & Apsel

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de
Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

Agathe Israel
Ingrid Kerz-Rühling (Hrsg.)
Krippen-Kinder in der DDR



In dem Buch wird den Auswirkungen der frühen Krippenbetreuung nachgegangen. Dabei wird besonders der körperlich-seelischen Gesundheit und der Persönlichkeitsentwicklung Aufmerksamkeit geschenkt. Der spätere Einfluss auf die eigene Elternschaft durch die Verschränkung von familiären, institutionellen und subjektiven Faktoren wird hervorgehoben.

Die Befunde dieser qualitativen Untersuchungen stellen die Autorinnen und der Autor in den Kontext aktueller entwicklungspsychologischer Erkenntnisse und psychoanalytischer Konzepte. Besonderer Wert wird auf den Bezug zu der aktuellen Betreuungsdebatte von Kleinkindern gelegt. Die Ergebnisse betonen die Qualität der Beziehungen in den Einrichtungen und messen der Bewältigung von Entwicklungsschritten der Kinder eine zentrale Bedeutung bei.

Die Herausgeberinnen:

Ingrid Kerz-Rühling, Dr. med., Ärztin für Neurologie und Psychiatrie, Psychoanalytikerin (DPV). Von 1977 bis 2006 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Sigmund-Freud-Institut in Frankfurt a. M. Veröffentlichungen zur Psychoanalyse und den Transformationsprozessen nach 1989 in der ehemaligen DDR, u. a.: *Sozialistische Diktatur und psychische Folgen* (2000), *Verräter oder Verführte?* (2004).

Agathe Israel, Dr. med., Psychoanalytikerin für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Mitbegründerin des Instituts für Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie in Berlin. Zahlreiche Veröffentlichungen u. a. bei Brandes & Apsel: *Der Säugling und seine Eltern. Die psychoanalytische Behandlung frühester Entwicklungsstörungen* (2007).

Agathe Israel/Ingrid Kerz-Rühling (Hrsg.)

Krippen-Kinder in der DDR

Frühe Kindheitserfahrungen und ihre Folgen
für die Persönlichkeitsentwicklung
und Gesundheit

Beiträge von Agathe Israel,
Ingrid Kerz-Rühling, Luise Köhler,
Irene Misselwitz, Peter Vogelsänger,
Dagmar Völker

Brandes & Apsel

Sie finden unser Gesamtverzeichnis mit aktuellen Informationen
im Internet unter: www.brandes-apsel-verlag.de
Wenn Sie unser Gesamtverzeichnis in gedruckter Form wünschen,
senden Sie uns eine E-Mail an: info@brandes-apsel-verlag.de
oder eine Postkarte an:
Brandes & Apsel Verlag, Scheidswaldstr. 22, 60385 Frankfurt a. M., Germany

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung
der Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur

1. Auflage 2008

© Brandes & Apsel Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Alle Rechte vorbehalten, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und
Verbreitung sowie der Übersetzung, Mikroverfilmung, Einspeicherung und
Verarbeitung in elektronischen oder optischen Systemen, der öffentlichen
Wiedergabe durch Hörfunk-, Fernsehsendungen und Multimedia sowie der
Bereithaltung in einer Online-Datenbank oder im Internet zur Nutzung
durch Dritte.

Verlagslektorat: Roland Apsel

Verlagskorrektorat: Caroline Ebinger

Umschlag und DTP: Franziska Gumprecht, Brandes & Apsel Verlag, Frankfurt a. M.

Druck: Impress, d.d., Printed in Slovenia

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfrei
gebleichtem Papier

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek:

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

ISBN 978-3-86099-869-4

Inhalt

Vorwort	9
Teil 1: Einführung	11
Kapitel 1 Krippenbetreuung in der DDR <i>Agathe Israel</i>	12
Kapitel 2 Entwicklungspsychologischer Exkurs <i>Agathe Israel</i>	33
Kapitel 3 Fragestellung und Methode <i>Ingrid Kerz-Rühling</i>	50
Teil 2: Lebensgeschichten	53
Kapitel 4 Zusammenfassungen der Interviews Tabelle: Die Interviewten <i>Agathe Israel, Luise Köhler, Irene Misselwitz, Peter Vogelsänger, Dagmar Völker</i>	54 148
Teil 3: Ergebnisse	149
Kapitel 5 Motive für die Teilnahme an der Untersuchung und Interaktion mit dem Interviewer: ein erstes Verstehen <i>Dagmar Völker</i>	150

Kapitel 6	
Lebensumstände der Eltern, ihre Gründe für die Abgabe der Kinder in die Krippe und der Umgang mit der Fröhrtrennung	178
<i>Ingrid Kerz-Rühling</i>	
Kapitel 7	
Familiäre und institutionelle Einflüsse auf die Selbstentwicklung	193
<i>Agathe Israel</i>	
Kapitel 8	
Wie wirken sich frühe Trennungserfahrungen auf die körperliche und psychische Gesundheit aus?	217
<i>Peter Vogelsänger</i>	
Kapitel 9	
Das Erleben der Adoleszenz und der politischen Wende in der DDR	236
<i>Peter Vogelsänger</i>	
Kapitel 10	
Reaktualisierung früher Lebenserfahrungen bei Geburt und Krippenaufnahme eigener Kinder	252
<i>Irene Misselwitz</i>	
Kapitel 11	
Einfluss der Krippenbetreuung auf die Erziehung der eigenen Kinder	268
<i>Ingrid Kerz-Rühling</i>	
Kapitel 12	
Einige Überlegungen zur transgenerationalen Weitergabe von Lebens- und Verhaltensmustern	273
<i>Luise Köhler, Irene Misselwitz</i>	
Kapitel 13	
Diskussion und Schlussfolgerungen	282
<i>Agathe Israel, Ingrid Kerz-Rühling</i>	
Literatur	290

Dank

Wir danken den Interviewten, dass sie sich bereit erklärten, uns Einblicke in ihre Lebensgeschichten zu geben.

Die Durchführung der Untersuchung und die Drucklegung erfolgten mit finanzieller Unterstützung der Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, der wir dafür danken.

Vorwort

Unser Buch möchte einen Beitrag zum besseren Verständnis der Bedingungen der Kindheit in der DDR leisten. Ausgehend von der Tradition der Psychoanalyse, an konkreten Fällen emotionale Entwicklungen aufzuzeigen, bilden deshalb die Lebensgeschichten von ehemaligen Krippenkindern aus der DDR das Kernstück unseres Buches. Bei der Bearbeitung der Interviews empfanden wir oft tiefe Trauer über die Sprachlosigkeit der frühen schmerzlichen Erfahrungen und die stillschweigende Anpassung der Interviewten. Wir hatten den Wunsch, ihnen durch diese Untersuchung eine Sprache zu verleihen, damit diese Erfahrungen nicht ungehört verschwinden.

Die Idee der sechs Autoren, Interviews mit jungen Eltern durchzuführen, die im frühesten Lebensalter in eine Kinderkrippe der DDR gekommen waren, entstand vor einigen Jahren, lange bevor die Diskussion um die Krippenbetreuung hohe Wellen schlug. Nach zweijähriger Vorarbeit begannen wir 2005 mit den Interviews. Unsere Motive für die Auseinandersetzung mit diesem Thema waren höchst unterschiedlicher Natur, geprägt durch die eigene Lebensgeschichte, durch professionelles Interesse und gesellschaftspolitische Beunruhigung. Oft entwickelten sich während unserer langjährigen Zusammenarbeit anhand des Materials und der Fachliteratur heftige Debatten. Denn für jeden von uns verband sich mit der Arbeit an diesem Thema jenseits aller professionellen Selbsterfahrung auch eine erneute Konfrontation mit der eigenen Lebensgestaltung. Das Oszillieren zwischen den Erfahrungen der Interviewten und unseren eigenen Kindheitserinnerungen und Erfahrungen als ehemalige DDR-Bürger in Anwesenheit einer interessierten Westdeutschen mit einer anderen gesellschaftlichen Sozialisation war eine schwierige, emotionale und zugleich erhellende Arbeit, die uns nach Beendigung der gemeinsamen Forschungsarbeit weiter bewegen wird. Aber ein gemeinsames Anliegen vereinte alle Autoren: die frühe Kindheit in der DDR sowohl in ihrem historischen, kulturellen und sozialpolitischen Kontext, als auch in ihrer intrapsychischen und interpersonalen Dimension verständlicher zu machen.

In Kapitel 1 versuchen wir deshalb, das in Europa einmalige Spezifikum der DDR-Kindheit, die staatliche institutionelle Fremdbetreuung fast aller null- bis dreijährigen Kinder, in ihren Strukturen und Zielen zu beschreiben. Der entwicklungspsychologische Exkurs in Kapitel 2 soll unsere Sicht auf die

wichtigsten Entwicklungsaufgaben des ersten Lebensjahres lenken. Die Ausführungen dieser beiden Kapitel können dem Leser helfen, sowohl die ganz individuellen als auch die kontextbezogenen Aspekte der einzelnen Lebensgeschichten zu erkennen.

Fragestellung und Methode unserer Untersuchung werden in Kapitel 3 erläutert.

Von den 20 durchgeführten Interviews werden aus Gründen der Anonymisierung in Kapitel 4 nur 18 Lebensgeschichten nacherzählt. Die Erzählungen entfalten sich sehr unterschiedlich, was vielleicht im ersten Moment den Leser irritieren mag. Aber gerade diese Unterschiede spiegeln auch etwas von der Interviewszene wieder und entkräften das Klischee vom Einheits-DDR-Krippenkind.

Die Auswertung der Interviews wird deshalb auch eröffnet mit der Untersuchung der Motive der Interviewten, sich an dem Projekt zu beteiligen, und der Interaktionsszene zwischen den beiden Gesprächspartnern (Kapitel 5).

In den weiteren Kapiteln 6 bis 12 werden im Kontext der frühen Krippenbetreuung Lebensumstände, innerfamiliäre Beziehungen, Selbstentwicklung, Gesundheit, Adoleszenz, Erleben der Wende und die Bewältigung eigener Elternschaft sowie die transgenerationale Weitergabe von Lebensmustern dargestellt. Auch in diesem Ergebnisteil wollen wir den Leser durch zahlreiche Beispiele an der Textanalyse teilnehmen lassen. Lediglich bei der Untersuchung der reflexiven Funktion mussten wir aus Platzgründen darauf verzichten.

Wir hoffen, dass es uns mit dieser Untersuchung gelungen ist, deutlich zu machen, wie wenig hilfreich die oft hoch emotional vertretenen positiven oder negativen Pauschalurteile über Krippen sind und wie nötig es ist, darüber eine offene, differenzierte Debatte in unserer Gesellschaft zu führen. Besonders wichtig erscheint uns die Ausweitung der Diskussion über die Quantität der geplanten Krippenplätze auf die Anforderungen an die Qualität der Betreuung. Die Ergebnisse unserer Arbeit, die im Schlussteil (Kapitel 13) diskutiert werden, könnten dafür wesentliche Hinweise geben.

Teil 1

Einführung

Kapitel 1

Krippenbetreuung in der DDR

Agathe Israel

SOZIALPOLITISCHER UND IDEOLOGISCHER KONTEXT

Der Aufbau von Kinderkrippen, die Kleinkinder von null bis drei Jahren betreuten, war eine der wirkmächtigsten Maßnahmen der Sozialpolitik der DDR, neben familienfreundlichen Subventionen wie Niedrigpreisen für Kinderbekleidung und Kinderliteratur, kostengünstiger Speisversorgung in Kita, Schule, Hort sowie ab Mitte der 1970er Jahre »Geburtengeld« und Freistellung der Mütter bei vollem Arbeitslohn für ein Babyjahr mit Sicherung ihres Arbeitsplatzes über drei Jahre. Des Weiteren erhielt man bei Eheschließung bis zum 26. Lebensjahr ein zinsloses Darlehen, das mit der Geburt eines jeden Kindes anteilig getilgt wurde. Vollbeschäftigten Müttern gewährte man ab dem zweiten Kind eine Arbeitszeitverkürzung von 3,75 Stunden pro Woche. Die Dauer des Jahresurlaubs war von der Kinderzahl abhängig, ebenso die Höhe des Kindergeldes. Erkrankte ein Kind, gab es eine unbefristete Freistellung für Mutter oder Vater, die anteilig (wenn mehrere Kinder im Haushalt lebten) auch bezahlt wurde. Kostengünstige Kindergartenplätze sowie Ferien- und Freizeitbetreuung standen ausreichend zur Verfügung, so dass vom Lebensanfang an eine staatlich subventionierte »Vollversorgung« gesichert war.

Hans-Dieter Schmidt, einer der wenigen kritischen Entwicklungspsychologen der DDR, beschreibt 1996 in seinem Beitrag für die »Kommission für die Erforschung des sozialen und politischen Wandels in den neuen Bundesländern e. V. (KSPW)« die Auswirkungen dieser Sozialpolitik:

Sie trug zur klimatischen Optimierung (...) elementarer Grundbedingungen erfolgreicher erzieherischer Situationen bei, die – insofern das Erziehungskonzept in gleichem Maße familien- wie kindgerecht gewesen wäre – eine wahrhaft ideale Erziehungsgesellschaft hätte gewährleisten können (...) Sie versöhnte die Mehrheit der Bürger mit den als lästig, ärgerlich oder widerlich empfundenen Restriktions- und Repressionsphänomenen des DDR-Systems und verstärkte die Tendenz, sich einzurichten (...), intensivierte also die Anpassungs- und Unterordnungsbereitschaft (...), dass viele Familien geneigt waren, einen Großteil ihrer erzieherischen Verant-

wortung an staatliche Institutionen zu delegieren und zudem ein Übermaß an staatlicher Förderung und Unterstützung (...) einzufordern und für selbstverständlich zu halten (...) Die staatlichen Erziehungsziele wurden von Anfang an *unmittelbar* aus den Aufbau-, Entwicklungs-, Stabilisierungs- und Sicherheitserfordernissen der sozialistischen DDR-Gesellschaft abgeleitet. Bezüglich des *Wie* der Erziehung galt die bewusste Planung unter Anleitung und Kontrolle des Lehrers und Erziehers (dessen gleichfalls führende Rolle zu sichern war) als probates Instrumentarium. (H.-D. Schmidt, 1996, S. 61ff)

Ziel aller Bemühungen war die Prägung einer »sozialistischen Persönlichkeit«. Das Konzept und damit das Bild vom Kind basierten auf drei charakteristischen Merkmalen:

1. *Heranwachsende sind werdende Erwachsenen* d. h. Unreife, Noch-nicht-Wissen oder Nicht-Können werden als defizitäre Differenz gegenüber Erwachsenen aufgefasst (Defizitmodell).
2. *Heranwachsende sind nahezu grenzenlos formbare Rezipienten* einer geplanten und programmierten Erziehung, d. h. individualspezifische Voraussetzungen werden den Außenbedingungen, vertreten durch den Erzieher und seine Anforderungen, untergeordnet (Tabula rasa-Modell).
3. *Heranwachsende haben sich vor allem die Fähigkeiten und Eigenschaften rational-bewussten, gesellschaftsverpflichtenden und angepassten Verhaltens* anzueignen, d. h. es »wurde ein konventionell-konformistisches Niveau angezielt« (H.-D. Schmidt, 1996, S. 67); dies entsprach m. E. einem Kollektivierungsmodell.

Dafür wurde eine »einheitliche, geschlossene Erzieherfront« geschaffen, die auch die »sozialistische Familie« einbezog. Deren Leitbild könnte folgendermaßen umrissen werden:

- *bewusste und aktive Stellung* der Eltern in der Gesellschaft und zur Gesellschaft;
- *Vater und Mutter tragen grundlegende Merkmale sozialistischer Persönlichkeiten* und
- *Verantwortung und Verpflichtung für die sozialistische Erziehung* ihrer Kinder, für ihre geistige, moralische und körperliche Entwicklung und die Vorbereitung auf die Arbeit und das Leben im Sozialismus;
- »*die Beziehungen in der Familie* werden von Liebe, Vertrauen, gegenseitiger Hilfe und Gleichberechtigung von Mann und Frau getragen« (Scharnhorst, 1989, S. 46);
- *Gleichsinnigkeit mit den gesellschaftlichen Erziehungsinstitutionen*, um den gesellschaftlichen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes zu »potenzieren«.

Für das Krippenalter wurde angestrebt, dass von beiden Seiten her, durch die Eltern und die Krippenerzieher, das Leben des Kindes bewusst und harmonisch zu gestalten wäre. In den 1970er Jahren führte man Elternvertretungen in allen Einrichtungen ein. Aber die wurden meist dominiert durch »fortschrittliche« Eltern, wie SED-Mitglieder, die Einfluss ausübten »durch ein breites Reservoir von Beeinflussungstechniken, die schließlich zum schweigenden »Mitlaufen« des überwiegenden Teils der Elternschaft führte« (H.-D. Schmidt, 1996, S. 39f).

Das Leben, wie es nach staatlichen Vorstellungen ablaufen sollte, vollzog sich also von frühester Kindheit bis in das Erwachsenenalter überwiegend in hierarchisch strukturierten Klein- und Großgruppen nach dem Modell: Führer – Geführter, Rede ohne Gegenrede. Der Wert des Einzelnen war den Normen der Gruppe total untergeordnet. Dass das multilaterale Leben in Gruppen einen gewaltigen Entwicklungsanreiz bieten kann, soll damit nicht in Frage gestellt werden. Aber diese formalen Gruppen sollten die ideologisch erwünschten Erziehungsziele auch gegen die Interessen und Widerstände des Einzelnen durchsetzen.

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.« (H.-D. Schmidt, 1996, S. 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 u. ä. m. 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, gerieten in den Ruf, »bürgerlich-individualistische Abweichler« zu sein. Das ist u. a. darauf zurückzuführen, dass man sich von reformpädagogischen Ideen, die sich auf eine »Erziehung vom Kinde und seiner Individualität her« gründeten, bereits Anfang der 1950er Jahre abgewandt hatte. Man brach mit der Tradition der Reformpädagogik vor 1933 – lediglich Fröbel (der »Erfinder des Kindergartens«) wurde gelegentlich als Urahn zitiert –, weil sie »revisionistische Auffassungen und Bestrebungen« (Günther et al., 1959, S. 44f) vertrat, und verteufelte ebenso Weiterentwicklungen (...) als »die größten Feinde einer wahren demokratischen Erziehung« (Siebert, 1949, S. 27).

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 Wider-

spiegelungstheorie der objektiven Realität im menschlichen Bewusstsein eigene.

INNERFAMILIALER KONTEXT

Meist gestaltete sich die Situation junger Familien in der DDR folgendermaßen: Man heiratete sehr früh, oft schon mit 20 Jahren nach dem Abschluss der Berufsausbildung oder während des Studiums, mit der Absicht, sich äußerlich von der Herkunftsfamilie zu lösen, um autonom leben zu können. Das Einkommen war zwar nicht groß, aber sicher. Und als Ehepaar konnte man angesichts der Wohnungsnot auch eher mit der Zuteilung einer eigenen Kleinstwohnung rechnen. Kinder galten als gesellschaftlich gestütztes Statussymbol und als Druckmittel für größere soziale Freiheiten wie eine größere Wohnung, Kindergeld, Befreiung von Arbeitsplatzbindung oder vom Schichtdienst, Reismöglichkeit in den Westen. Kinder halfen, elterliche Geborgenheitswünsche zu erfüllen. Die selbstverständliche Berufstätigkeit beider Eheleute wurde meist solidarisch getragen. Der permanente Zeitdruck war so selbstverständlich, dass er kaum noch wahrgenommen wurde.

Man teilte sich weitestgehend häusliche Alltagsarbeit und Kinderpflege. Dennoch blieben meist »Mutti fürs Emotionale« und damit letztlich doch für die Kinder, »Vati mehr fürs Sachliche« wie Reparaturen, Kleingarten oder Auto zuständig.

Die Gleichberechtigung von Männern und Frauen war bereits 1949 im Artikel 7 der ersten Verfassung der DDR festgeschrieben worden. Dafür sollten Einrichtungen für Kinder geschaffen werden, »die es gewährleisten, dass die Frau ihre Aufgabe als Bürgerin und Schaffende mit ihren Pflichten als Frau und Mutter vereinbaren kann«. Die Gleichberechtigung zielte damit von Anfang an auf die Veränderung äußerer Bedingungen. Die Vernachlässigung einer Wandlung des innerfamiliären Rollenverständnisses hielt m. E. bis zum Ende der DDR an. Auch war die Emanzipation der Frauen im Sinne der Selbstfindung als erotische Person mit einem geschlechtsspezifischen Daseinsgefühl – bis auf wenige literarische Arbeiten und Filme – kein Gegenstand im öffentlichen Diskurs. Deshalb blieb es bei einer Doppelbelastung der Frauen, und das sozialpolitische Paket war eher eine »Muttipolitik«.

Die Geburt des ersten Kindes fiel meist in die ersten zwei Ehejahre, in denen das Paar seine Identität festigen und einen eigenen Lebensstil erst finden muss-

te. »Dieser gegenseitige Anpassungsprozess ist schwierig und gefährlich.« (Willi, 1975, S. 36) So geriet das Kind, zwar erwünscht, als Dritter rasch in die Position eines zu funktionierenden Objektes und erhielt wenig emotionalen Raum für seine Abhängigkeit und Bedürfnisse nach Halt und Verstehen.

Dementsprechend gestaltete sich auch der *Umgang mit dem Baby oder Kleinstkind*: Es wurde im System Familie kaum als ein Mitglied betrachtet, das erst einmal etwas zu bekommen hat, sondern in den Status des Gebenden geschoben. Der elterliche Container (Bion, 1962), der kindliches Erleben aufnehmen und bearbeiten sollte, war brüchig. Dadurch wurden Kleinkinder früh von ihren Bedürfnissen nach Bindung und Geborgenheit getrennt. Dieser Kontext macht vielleicht auch die harten Interpretationen der Eltern – z. B.: »*Es will uns ärgern. Es hört nicht. Es ist verwöhnt. Es muss besser erzogen werden*« – verständlicher, wenn die Kinder nachts schrien, unruhig waren, weinten oder sich vor unbekanntem Personen ängstigten.

Ebenso schnell und unkompliziert, wie man in der DDR heiraten konnte, vollzogen sich auch die Scheidungen. Jede dritte Ehe in der DDR wurde wieder geschieden. Der erste Scheidungsgipfel lag in den 1970er Jahren innerhalb der ersten drei bis vier Ehejahre, also meist zwischen dem 22. bis 24. Lebensjahr der Eheleute. In der Regel war bereits mindestens ein Kind geboren. Oft fiel in diese ersten Ehejahre auch der anderthalbjährige Pflichtdienst der Väter bei der Nationalen Volksarmee, so dass sie den Lebensanfang ihrer Kinder nur aus der Perspektive eines gelegentlichen Wochenendbesuchers miterleben konnten. Auch sollte man nicht unterschätzen, wie stark die langen Trennungen zu einer Entfremdung der jungen Erwachsenen beitrugen.

Selten blieben nach der Scheidung die Frauen, denen meist die Kinder zugesprochen wurden, längere Zeit alleine. Leider war das Wissen um den Schmerz und die Dauer kindlicher Trauer über den Verlust des Vaters den Eltern und Erzieherinnen kaum bewusst. Das Kind sollte schnell den »bösen« Vater vergessen, denn Partnerschaft und Elternschaft hatten sich angesichts der kurzen Findungszeit kaum differenzieren können. Ebenso wenig reflektierten die Mütter die Rollen, die ihre (Klein-) Kinder für sie nach einer Scheidung ausfüllen sollten, wie Partner, Tröster, Freund, Versorger. Die Stiefväter sprachen und verstanden nicht die »Sprache« des Kindes. Wollten sie dessen unangemessene innerfamiliäre Position auflösen, standen sie unter hohem Handlungsdruck, besonders dann, wenn sich das Kind auf einen idealisierten leiblichen Vater berief. In diesem Beziehungswirnis war die »Kindergartenante« oft die stabilste Identifikationsfigur. Regressive Symptome oder Aggressionen, Missmut, Naschen, psychosomatische Erkrankungen, Nicht-hören-Wollen, Stehlen zu Hause und im Kindergarten wurden eher auf schlaife Erziehung zurückgeführt als auf das häusliche Beziehungschaos oder den repressiven Erzie-

hungsstil oder die psychische Not der Kinder. Die öffentliche Früherziehung konnte jedoch den Verlust von Vater oder Mutter nicht auffangen, wie eine der wenigen Untersuchungen zu psychosomatischen und psychischen Auffälligkeiten von Kleinkindern in der DDR zeigte (Böttcher, 1968).

Die Großeltern spielten in den ersten Lebensjahren oft eine entscheidende Rolle. Sie waren stützende und stabilisierende Personen. Als Paar oft stabiler als die Eltern, wurden sie häufig zur Pflege in Anspruch genommen und gewannen damit ein Recht sich einzumischen. Die abhängige und infantile Position gegenüber den eigenen Eltern erschwerte wiederum die Reifung der Eltern-Kind-Beziehung.

STRUKTUR DES KRIPPENWESENS

Das Netz der Tageskinderkrippen hatte sich zwischen 1950 von 194 Institutionen mit 4.774 Plätzen bis 1989 auf 7.707 Einrichtungen mit 348.058 Plätzen soweit verdichtet, dass zu diesem Zeitpunkt für 80% der Null- bis Dreijährigen ein Platz bereitstand. Allerdings verschob sich die Altersgrenze der Krippenaufnahme im Laufe der Jahrzehnte erheblich nach oben. Zwischen 1970 und 1975 wurden noch 22 % der Kinder vor dem ersten Lebensjahr aufgenommen. Danach, nicht zuletzt wegen des 1976 eingeführten »Babyjahres« ab dem zweitgeborenen Kind, besuchten nur noch acht bis zehn Prozent der Kleinstkinder unter einem Jahr die Krippe. 1988, nach Einführung des Babyjahres ab dem erstgeborenen Kind, waren nur noch 1% der Krippenkinder unter einem Jahr alt. Die bezahlte Freistellung der Mütter oder Väter im ersten Lebensjahr hatte also ihre Wirkung voll entfaltet.

Bis 1989 hatte sich in der DDR das dichteste Netz von Kinderkrippen in Europa entwickelt. Annähernd ähnlich hatte man in der ČSSR in den 1960er Jahren die Tageskrippenplätze ausgebaut. Dort wurden die Folgen frühkindlicher Kollektiverziehung beforscht, und 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, 1968, 1988). So wurden die Krippenplätze drastisch auf ein Angebot von ca. 25% für Ein- bis Dreijährige reduziert und gleichzeitig die Familien in der Frühzeit ihrer Kinder durch verschiedene Maßnahmen unterstützt.

Die Kinderkrippen unterstanden dem Ministerium für Gesundheit der

DDR. Von dort wurde über ein hierarchisch gegliedertes System die fachliche und politische Aufsicht und Kontrolle ausgeübt. Die Bezirksärzte und deren Fachreferate für »Krippen und Heime« waren gegenüber den Kreisärzten und Fachreferaten auf Kreisebene weisungsbefugt. Diese befassten sich direkt mit der Einrichtung oder mit sogenannten Krippenvereinigungen – Zusammenschlüssen von mehreren Krippen –, die sich in Großstädten gebildet hatten.

Mit der Einführung der »Kinderkombinationen«, dabei handelte es sich um Zweckbauten, die Krippe und Kindergarten und damit mehr als 200 Kinder unter einem Dach vereinten, entstanden erhebliche strukturelle Unterschiede zu den ländlichen oder Betriebseinrichtungen, die in der Regel kleiner waren und deshalb eher »familiär« anmuteten. Alle Neubauten wurden nach normierten Standardvorgaben errichtet, die »Funktionseinheiten« pro Gruppe mit Schlaf-, Gruppen-, Sanitärraum und Garderobe sowie eine kindgerechte, minutiös ausgearbeitete Standardausstattung an Möbeln und Spielsachen vorsahen.

Die wirtschaftliche und arbeitsrechtliche Verantwortung lag in den Händen der Räte der Gemeinden und Städte bzw. bei der Betriebs- (bzw. Kombinars-) Leitung.

Auf der untersten Ebene musste die jeweilige Krippenleiterin sowohl die administrativ-wirtschaftlichen als auch die fachlichen Vorgaben koordinieren.

Die Mitarbeiterinnen hatten eine pflegerische oder pädagogische Ausbildung als Säuglings- bzw. Kinderkrankenschwester oder Krippenerzieherin. In ihren jeweiligen Berufsausbildungen waren nicht nur die kleinkindpädagogischen, sondern vor allem die psychologischen Fächer schwach vertreten. Als Grundlage für die Praxis diente zwischen 1968 und 1984 das Erziehungsprogramm unter dem Titel »Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweisen der Krippen«, das insbesondere zwischen 1970 und 1974 mit großem Nachdruck eingeführt wurde. Fachberaterinnen kontrollierten die Qualität der Umsetzung und die Arbeit der Institution. Diese Art der »Aufsicht« wurde von den Mitarbeiterinnen in der Regel nicht gern gesehen. Vielleicht lag in diesem Umstand, neben der niedrigen Bezahlung und der vielseitigen Belastung, auf die besonders die jüngeren Erzieherinnen nicht ausreichend vorbereitet waren, einer der Gründe für die hohe Fluktuation des Fachpersonals. »Etwa ab 1985 waren jährlich 2.000 und mehr Krippenerzieherinnen aus dem Beruf ausgeschieden« (Weber, 1996, S. 185), was die zentrale Führungsebene mit Beunruhigung wahrnahm und mit Appellen an das Berufsethos beantwortete.

Erst 1985 löste ein neues Programm, das die Subjekthaftigkeit des Kindes mehr berücksichtigte, die alten Vorgaben ab. »Da eine kritische Auseinandersetzung mit diesem (alten) Programm nicht öffentlich geführt werden durfte, war es für die Erzieherinnen in der Praxis besonders schwer, veränderte Erziehungsauffassungen aus dem neuen Programm herauszulesen.« (Weber, 1996, S. 215)

DAS ERZIEHUNGSPROGRAMM

Das Erziehungsprogramm sollte »das theoretische Rüstzeug für die erste Stufe des einheitlichen sozialistischen Bildungswesens schaffen« (Schmidt-Kolmer, 1968, S. 19). Es wurde zwischen 1963 und 1967 unter der Federführung der Leiterin des Instituts für Hygiene des Kindes- und Jugendalters der DDR, Eva Schmidt-Kolmer, ausgearbeitet. Das Institut unterstand direkt dem Ministerium für Gesundheitswesen. Das Erziehungsprogramm erfuhr zwischen 1970 und 1974 eine immer minutiösere Ausgestaltung.

Mittels Entwicklungsbögen wurden die Ergebnisse der Erziehungsarbeit, gegliedert nach den unten genannten Sachgebieten, genau kontrolliert. Zum Beispiel wurde in einem »Merkblatt zum Beschäftigungsplan« festgehalten, ob das Kind sein Wochenziel erreichte. In diesem Zusammenhang wurde auch die Anwesenheit des Kindes überprüft, um sicherzustellen, dass alle Kinder die notwendigen Übungen absolvierten.

Die Einwände einiger Kleinkindpädagoginnen der Humboldt-Universität Berlin Ende der 1960er Jahre gegen solcherart Entwicklungsbögen, die den individuellen Eigenschaften eines Kindes kaum Rechnung trugen, wurden nicht gehört.

Das Erziehungsprogramm umfasste in seinem ersten Abschnitt die »Planung der pflegerisch-erzieherischen Arbeit« hinsichtlich Systematik, organisatorisch-methodischer Gestaltung und Kontrolle der Planerfüllung. Im zweiten Abschnitt wurden die »Sachgebiete der Erziehung – Allgemeines, Aufgabenfolgen und methodische Anleitungen« aufgeführt:

- Gestaltung des Lebens und des Verhaltens
- Bewegungsschulung durch Körperübungen
- Ausbildung und Anleitung zum kindlichen Spiel
- Bekanntwerden mit der Umwelt und Spracherziehung
- Musikerziehung
- Darstellende Tätigkeiten.

In bis ins Detail abgefassten, durchnummerierten methodischen Hinweisen und Aufgaben gab das Programm nun 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, S. 208) Neugier, Mitgefühl, Phantasie und Spiel wurden

»entwickelt und gelenkt«, geübt und vorgemacht unter der führenden Rolle der Erzieherin. Der 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 Lenkungs-vokabeln 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., 1991, S. 45f)

Nicht verwunderlich ist es deshalb, dass die Bedeutung der Fröhrennung und die damit verbundenen Ängste und der Stress nur begrenzt erfasst und akzeptiert wurden.

Eingewöhnung

Unter *Eingewöhnung* verstand man die ersten Wochen des Krippenaufenthalts. Bei der Aufnahme sollte sich die Erzieherin laut Erziehungsprogramm nach Eigenheiten erkundigen und dann »negative Gewohnheiten behutsam in den ersten 2-3 Wochen verändern«. *Unsicher gebundene und sehr früh getrennte Kinder* reagierten scheinbar kaum auf die Trennung und den Wechsel in die Kinderkrippe, was Mütter als Ergebnis ihrer konsequenten Erziehung ansahen und mit viel Stolz erzählten. Diese »pflegeleichteren« Kinder waren deshalb relativ beliebt, wengleich ihr Entwicklungstempo oft langsamer verlief. Häufig erkrankten Kinder im ersten Vierteljahr an Infekten, insbesondere an spastische Bronchitiden, die man auch als steckengebliebenes 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 bzw. stationär einzuweisen. Dass es sich um die Somatisierung einer psychischen Überforderung handeln könnte, wurde dabei nicht bedacht. Das Adaptionssyndrom stellte ein schwerwiegendes Problem dar. Es wurde m. E. mit einer gewissen Brutalität von Seiten der Eltern und Erzieher und von Kinderärzten bekämpft: »*Da muss man durch. Das ist eben so. Das wird schon wieder.*« Andere Kinder reagierten nach anfänglich heftigem Protest mit psychischen Auffälligkeiten wie Appetitlosigkeit, Schlafstörungen, Ängstlichkeit oder 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. Für die Verarbeitung von Trauer und Unlust und die damit verbundenen »negativen« Gefühle gab es seitens der Erwachsenen keinen Raum. »Selbst wachsame Eltern, die die Veränderungen ihres Kindes durchaus wahrnehmen, griffen eher zu Süßigkeiten, Spielzeug, Medikamenten entsprechend eigener oraler Bewältigungsmuster«, bemerkte eine kritische Pädia-terin in den 1970er 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, nämlich täglich neun bis zehn Stunden, und andererseits in der Sekundärgruppe zu wenig stützende Kräfte bestanden im Sinne eines Erwachsenen, der sich empathisch, tröstend und ausreichend in einer dyadisch orientierten Interaktion engagierte.

Selbst nach 1985, als man eine stundenweise gestaffelte Aufnahme in den ersten Anwesenheitstagen einräumte, wurde die Anwesenheit der Mutter oder einer vertrauten Bezugsperson wegen der strengen hygienischen Vorschriften strikt untersagt. Meist wurde das Kind in seinem Schmerz oder Rückzug alleingelassen. Statt es zu umwerben, statt individueller Bestätigung und Verständigung im Dialog wurde das Kind sich selbst überlassen oder ausgeschimpft. Noch Anfang der 1990er Jahre begegnete ich in einer Kindertagesstätte, die mit ehemaligen DDR-Erzieherinnen arbeitete, dieser Einstellung: Ein Kleinstkind, das die ersten Tage alleine in der Krippe verbrachte, lag während meines einstündigen Besuchs ununterbrochen schreiend unter einer Bank, ohne dass sich eine der drei Erzieherinnen, die im Gespräch an einem Tisch saßen, regte. Meine Frage, welche pädagogische Absicht damit verbunden sei, wurde mit Erstaunen aufgenommen. Man dürfe das Kind nicht verwöhnen, war die einhellige Meinung. Das erscheint uns im Nachhinein besonders schmerzlich, da Trennungsängste durchaus abgemildert werden können, wenn ein Erwachsener einführend darauf eingeht (Robertson & Robertson, 1967).

Ist die alleinige Tatsache einer zu frühen Trennung vom Elternhaus automatisch gleichzusetzen mit einem psychischen Trauma? Höchstwahrscheinlich müssen wir dies dann bejahen, wenn nicht ein verstehend-haltgebender Anderer, der sich auf die Individualität des Babys einlässt, die äußere Leerstelle von Mutter oder Vater einnimmt.

Obwohl Bowlbys Bindungsforschung und die psychoanalytische Objektbeziehungstheorie in den strukturbestimmenden Kreisen, wie zum Beispiel im Institut für Hygiene des Kindes- und Jugendalters der DDR, nicht unbekannt waren, wurden die Risiken zu früher Trennung, wie bereits oben zitiert, lange Zeit verleugnet und als »biologistische Auffassungen abgelehnt« (Weber, 1996, S. 197).

Die Neurobiologie untermauerte in den letzten Jahrzehnten die Erkenntnis,

dass nichts ein Baby so stresst und ängstigt wie die Trennung von seiner Mutter (Hüther, 2002), und vermutlich dann um so mehr, wenn die Trennung sehr früh erfolgte und wenig Lebenszeit für die Einübung eines Dialogs zwischen Mutter/Eltern und Kind und für den Aufbau innerer Primärobjekte und innerer Arbeitsmodelle blieb. Ein Umstand, dem Kinder, die in den ersten Lebenswochen in die Krippe kommen, ausgesetzt sind.

Der Alltag

Die Kleingruppen wurden in der Regel von zwei Erzieherinnen betreut, die sich im Zwei-Schicht-System zwischen 6 und 20 Uhr ablösten. Vorgegeben waren Gruppengrößen von acht bis zehn Kindern, de facto kamen aber 20 und mehr gleichaltrige Kleinstkinder zusammen. Den geistigen Hintergrund bildete, wie bereits erwähnt, der *Erziehungsplan*:

Diese Aufgaben erfordern, konsequent davon auszugehen, dass die Erziehbarkeit und Erziehungsbedürftigkeit des Menschen in seinen ersten Lebenstagen 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. (»Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen«, 1974, S. 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.

Tagesablauf

Der Tagesablauf verlief nach Plan, straff strukturiert. Die Zeitstruktur gaben Erwachsene vor, mit festen Fütterungszeiten, gleichzeitigem »Töpfen«, Gruppenpausengängen, Schlaf, Zeiten für angeleitetes und freies Spiel, musischen und Sportübungen und später auch geregelten Beschäftigungszeiten. Der Plan stand vor einer Beziehungsgestaltung. Der Umgangston war in der Regel hart und laut. Dass »die Betreuung von Säuglingen und Kleinstkindern Dialogstrukturen (verlangt), die in bestimmten Zeitfenstern geführt werden müssen und nur dann entwicklungsfördernd sind, wenn die Konsistenzen dafür eingehalten werden« (Ahnert et al., 2005), fand kaum Berücksichtigung.

Vor individueller Hinwendung, sogenannten »*Extravaganzen*«, wurde ge-

warmt. 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 zu sprechen: *»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.«*

Im Zentrum der Erziehung stand die Einordnung ins »Kinderkollektiv«. Die Bezeichnung »Kinderkollektiv« für Kindergruppen zwischen dem ersten und dem dritten Lebensjahr unterstützt dieses Missverständnis. »Ein Kollektiv als bestentwickelte Form der Gruppe besteht aus sozialistischen Persönlichkeiten, (...) ist auf optimale Entwicklung seiner Mitglieder orientiert (...), die im gemeinsamen Handeln Aufgaben gewissenhaft erfüllen und sich gegenseitig zu erwünschtem Verhalten erziehen«, so lautete die Definition im psychologischen Wörterbuch der DDR. Dazu sind Kleinstkinder nicht in der Lage. Doch selbst viele Psychotherapeuten in der DDR fanden Bedenken bezüglich der großen Gruppen gleichaltriger Säuglinge und Kleinstkinder und hinsichtlich des häufigen Betreuerwechsels übertrieben. Ebenso übertrieben fanden sie Bedenken bezüglich der langen täglichen Trennungen von neun bis zehn Stunden und die Hinweise auf den abendlichen Stress mit überlasteten, müden Eltern. Auch die Bedenken hinsichtlich des repressiv-reglementierenden Erziehungsstils und der ideologischen Früherziehung wurden von ihnen belächelt.

Selbstbestimmung

Das individuelle Tempo 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.« (H.-D. Schmidt, 1996, S. 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 eigentlich erst zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr zu erwarten wären, 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 wegen angeblicher Infektionsgefahr durch Verschmutzung, Neid der anderen Kinder oder Zerstörungsgefahr; nicht erkannt wurde die Skepsis gegenüber jeglicher Individualität.

Sauberkeitserziehung

Die Sauberkeitserziehung ist die erste eigentliche soziale Krise des Kindes in unserer Kultur. Sie eröffnet die Chance, Autonomie (*»ich will – ich will nicht«*) zu entwickeln sowie Hergeben oder Behalten körperlich zu spüren, sich psychisch im Trennen zu üben, Stolz zu erleben, aber auch die Gefahr, erstmals gebrochen oder beschämt zu werden. Gegen Ende des zweiten Lebensjahres klärt sich, welche Gefühle im Kind überwiegen: Schuld und Scham oder Stolz und Bewusstheit, dabei spielt die Erziehung zur Sauberkeit eine zentrale Rolle (Erikson, 1950). Dressur, Zwang, Vorwürfe, Strafen, Beschämung vor anderen Kindern und Eltern, z. B. mit der Windel ins Gesicht geschlagen werden, waren leider keine Seltenheit. Dies wurde vermutlich nicht wegen der Pflegeerschweris so praktiziert, sondern weil Sauberkeit einen *hohen Symbolwert* für Eltern und Erzieherinnen hatte. Sie galt als Ausdruck von Gehorsam, Erziehungstüchtigkeit, Leistungsfähigkeit.

Die sogenannte Trotzphase fällt in der Regel mit dem Höhepunkt der »Sauberkeitskrise« um das vierte Lebensjahr zusammen, in dem das Kind auch schon über differenzierte sprachliche Mittel verfügt. Es war verblüffend, wie viele Kinder, die wegen aggressiver Durchbrüche oder Anpassungsstörungen im Schulalter kinderpsychiatrischer Behandlung bedurften, nach den Angaben ihrer Eltern nie getrotzt oder aufbegehrt hatten. Spätestens zu diesem Zeitpunkt begannen sich die Erziehungsziele von Institution und Familien bezüglich Ordnung, Disziplin, Sauberkeit und Einordnung zu decken. Wenn die Eltern die frühen Jahre schilderten, berichteten sie kaum von gemeinsamem Spiel und Freude mit den Kindern in dieser Zeit, sondern von gemeinsamer Pflichterfüllung, auch davon, dass sie sich beschämt fühlten, wenn ihr Kind bis zum dritten Lebensjahr noch nicht sauber gewesen sei; sie berichteten von

peinlichen Szenen beim Abholen aus der Krippe, auf deren Wohlwollen sie sich angewiesen fühlten.

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, was an Wissen 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 zur eigenen inneren Welt, eigenen Wünschen und Ängsten hatte, dann wird sie dies alles 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.

Einige Beispiele aus dem Programm im Gebiet »Aufgabenfolgen – Ausbildung und Anleitung des kindlichen Spiels« sollen zeigen, wie schwer es gewesen sein muss, sich der Verschulung zu entziehen.

Aufgabenfolge 1: Spiel des Säuglings – gegenständliches Spiel (ab 4. Monat)
Nr 9. Spiel am Tisch: Drei Säuglinge sitzen am Fütter Tisch, 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 zusammendrückt.

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 und fordert das Kind auf: »Mach bitte – bitte!« Die Pflegerin hilft nach.

Dann gibt sie dem Kind den Gegenstand.

Bemerkung: Übung ist oft zu wiederholen.

Aufgabenfolge 8: Puppenspiele, Rollenspiele

(Aus Platzgründen können die ausführlichen Anweisungen für die folgende Aufgabenfolge nicht mit aufgeführt werden, Anm. d. Autorin)

Bemerkung: Bei diesen Spielen sollen die Kinder zu Nachahmungsspielen aus der Beobachtung ihrer Umgebung angeregt werden. Die Kinder werden von einfachen Handlungen mit der Puppe zu Anfängen des schöpferischen Spielens am Ende des 3. Lebensjahres geführt. Siehe auch: bekannt werden mit der Umwelt Aufgabenfolge 2, Nr. 9 ab 16. Lebensmonat:

1. Bekannt werden mit der Puppe
2. Puppe spazieren fahren (im Zimmer)

ab 19. Monat

3. Selbstständiges Umgehen mit der Puppe anbahnen, Ein- und Auspacken der Puppe (Abb. 41)
4. Bekannt machen mit Spielfiguren – Tiere schlafen legen
Bemerkung: Geeignet sind alle Tiere, besonders Haustiere. Vorbereitung für Aufgabe 22/23
5. kranke Tiere pflegen
6. Tiere füttern
7. Tiere auf die Weide bringen
8. Pferde zum Wasser führen

ab 22. Monat

9. Puppe waschen (Abb. 44)
Bemerkung: Siehe auch »Bekannt werden mit der Umwelt«, Aufgabenfolge 2, Nr. 10 und 13
10. Puppe füttern
Bemerkung: Verbinden mit »Bekannt werden mit der Umwelt«, Aufgabenfolge 5, Nr. 27

ab 25. Monat

11. Tagesablauf mit der Puppe spielen
Bemerkung: Dieses Spiel kann längere Zeit durchgeführt werden, weil verschiedene Handlungen einander ablösen und neuen Anreiz bieten (...) Verbinden mit »Bekannt werden mit der Umwelt«, Aufgabenfolge 1, Nr. 12, Aufgabenfolge 5, Nr. 29
12. Spaziergang mit der Puppe (im Freien)
13. Keksbrei für die Puppe kochen
Bemerkung: Verbinden mit »Bekannt werden mit der Umwelt«, Aufgabenfolge 6, Nr. 13 und 17, Aufgabenfolge 1, Nr. 12

ab 31. Monat

14. Puppengeburtstag feiern
15. Puppendoktorspiel (Abb. 42)

16. kranke Puppe pflegen

17. Frisörspiel mit der Puppe

Die methodischen Anweisungen geben immer der Pflegerin die führende Rolle. Sie soll genau zeigen, wie es richtig zu machen ist. Dabei wird besonders der liebevolle Umgang mit der Puppe und den Tieren betont. Es handelt sich also weniger um ein Spiel, das dem Kind die Möglichkeit gibt, seine Phantasie oder sein Erleben auszudrücken, als um eine Übung.

Ähnlich programmiert war das Vorgehen in den anderen Sachgebieten.

Zum Beispiel wird im Sachgebiet »Darstellende Tätigkeiten« ab 31. Monat »Darstellendes Malen« geübt.

Übung Nr. 8 gibt Folgendes vor: »den Zaun vor unserem Garten malen«. Die Pflegerin malt die jeweilige Figur vor. Sie macht dabei bei jedem Schritt der Aufgabe aufmerksam [»ich streiche den Pinsel noch einmal am Rand des Gefäßes ab, sonst wird mein (...) zu naß, das Papier muß ich festhalten, sonst (...)«]

Bemerkung: Die fertig gestellten Arbeiten werden den Kindern gezeigt. Sie können beispielsweise ausgehängt, in Verbindung mit dem Postspiel als Brief behandelt, zu einem festlichen Anlass verwendet oder den Kindern mit nach Hause gegeben werden.

Eine Mutter erinnert sich an die Bemerkung der Erzieherin über das Bild ihres dreijährigen Sohnes: »*Er malt wirklich so schön. Nur schade, dass er immer noch nicht gelernt hat, den Schornstein gerade zu malen.*« Der vorsichtige Einwand, dass ihr Sohn vielleicht damit eine bestimmte Vorstellung verbinde, traf auf völliges Unverständnis. Diese Sicht steht prototypisch für eine Pädagogik, die eine innere Welt verneint und der sich die Erzieherin unterordnete. Ihr Defizitbild setzte voraus, dass dem Kind Sinn und Zweck menschlichen Handelns, den es noch nicht versteht, beigebracht werden musste.

Selbsterleben, innere Räume

Ein Kleinkind wuchs also in der Regel während der ersten Lebensjahre in einem stabilen äußeren Rahmen auf, der es wie ein Korsett oder »Äußeres Skelett« umhüllte, während es nur wenig Gelegenheiten gab für die differenzierte innere Entwicklung seiner psychischen Struktur im Sinne einer Selbstregulation oder eines emotionalen inneren Skeletts (Bion, 1962). Und gleichzeitig musste es sich aufgrund der überfüllten Gruppen schlicht seiner Haut wehren und durch lautes Verhalten bemerkbar machen. Aktuelle neurobiologische Erkenntnisse zeigen, dass anhaltender Stress bei kleinen Kindern die primitiven neuronalen Regelkreise stabilisiert, während differenzierte cortical-subcorticale Verschaltungen sogar ausgeschaltet werden können, so dass ein Lernen aus Erfahrung kaum stattfindet (Hüther, 2002). Das Erleben bleibt auf einer

körperlichen Ebene fixiert, kann kaum von Gedanken begleitet oder mentalisiert werden. Dann gelingt es auch wenig, sich differenziert in den Anderen hineinzusetzen (Fonagy, 2005), was letztlich fatale Folgen für das Zusammenleben hat.

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 und sich ein individuelles Entwicklungsprofil und Selbstempfinden des Kindes nur schwer entwickeln konnten. Wenn wir die Qualität der frühen Entwicklungsbedingungen darin sehen, inwieweit »Übergangsräume« zur Verfügung stehen, die eine individuelle Entwicklung zulassen, so waren viele Eltern wenig in der Lage, Vorstellungen vom Innenleben (Fonagy, 1999) ihres Kindes zu entwickeln, sondern waren beherrscht von eigenen existenziellen Bedürfnissen.

Unreflektiert teilten sie damit den geistigen Hintergrund der staatlichen Erziehungseinrichtungen von der »Erziehbarkeit« des Menschen vom ersten Lebenstag an. Ob sie sich deshalb so austauschbar fühlten und den Verlust so wenig spürten, den ihr Kind erlebte, wenn es in andere Hände kam?

Es gab aber auch Eltern, die ganz bewusst dafür sorgten, dass solche Erfahrungsräume entstanden. Gemeint sind Alltagsbedingungen, Personen und Regeln, die dem Kind ermöglichen, 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 in Kauf nahmen, sondern sie bemühten sich auch um eine Beziehung, die eigenes Erleben, Getrenntheit und letztlich Autonomie förderte. Mehr darüber wurde bereits am Anfang dieses Kapitels berichtet.

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?

RESUMEE

Die DDR-Tageskrippe entsprach in ihrer Grundkonzeption nicht dem, was Säuglinge und Kleinstkinder brauchen. Ahnerts Auswertung einer 20jährigen Forschungsgeschichte der außerfamiliären Betreuung unterstreicht dies:

Trotz der Alltagsroutinen (...) muss darüber hinaus der Individualität des Kindes Rechnung getragen und eine Betreuung gewährleistet sein, die keine Ängste hervorruft (auch nicht in bestimmten Alltagssituationen, z. B. durch ungeliebte Speisen oder erzwungenen Mittagsschlaf), um die Herausbildung *desorganisierter Beziehungsmerkmale* zu Erzieherinnen zu vermeiden (...) Dyadische Interaktionsprozesse können dies am besten gewährleisten, bei denen sich die Erzieherinnen auf wenige Kinder konzentrieren können, die sie sehr gut kennen. (Ahnert, 2005, S. 35)

Das verlangt einen Betreuerschlüssel von 1 : 3 bis 1 : 4 (wie er zum Beispiel in Schweden realisiert wird) sowie erzieherische Sensitivität, Fähigkeiten im Gruppenmanagement, bei der Neuaufnahme von Kindern und im Umgang mit geschlechtstypisierenden und interkulturellen Einflüssen. Ebenso gehört dazu die Elternarbeit, die im DDR-Krippenalltag wenig beachtet wurde.

Wir müssen annehmen, dass in vielen Fällen die Qualität der frühen verinnerlichten Beziehung zu Eltern und Erzieherinnen – die im Wesentlichen die Fähigkeit des Kindes beeinflusst, seine Entwicklungsaufgaben zu lösen – nicht ausreichte, immer wieder in ein Gleichgewicht zu gelangen, um das Erlebte integrieren zu können.

Obwohl es wirklich schwer ist, über Auswirkungen der DDR-Krippenerziehung nachzudenken, sollte man es tun: Wir hatten es mit einer *Verschränkung* verschiedener riskanter Umstände zu tun.

1. Die *jungen Eltern* waren oft noch nicht ausreichend fähig, sich den Grundbedürfnissen ihres Kindes auszusetzen.
2. Die zu *frühe Trennung*, besonders wenn sie vor dem sechsten Lebensmonat erfolgte, bewirkte vermutlich, dass sich ein stabiles, gutes inneres »mütterliches Objekt« nur unzureichend aufbauen konnte. Dazu kam die Aufnahme *in zu große Kindergruppen* mit *starrer Organisation* und, infolge der langen täglichen Trennungen, eine *mangelnde emotionale und zeitliche Verfügbarkeit* der Primärgruppe. Was diese riskante Verschränkung *im einzelnen Kind* bewirkte, kann man nicht wissen, also nur tendenziell vermuten.

Vielleicht führte sie später zu einer körperlichen Stressreaktion oder zu körperlichen Erkrankungen in Situationen, die mit Eigenständigkeit, Alleinsein,

Abgrenzung, verunsichernden Wandlungen verbunden waren, weil die damit verbundenen Ängste im frühen Alter der Kinder von den Beziehungspersonen nicht ausreichend erfasst und gemildert werden konnten. So »sprechen« diese Personen dann, statt ihre Gefühle wahrzunehmen, durch ihren Körper, indem sie körperliche Symptome produzieren.

Vielleicht führte sie zu einer verfrühten Ich-Bildung (darunter ist der Bereich der Persönlichkeit zu verstehen, der vorrangig Wahrnehmungen und Sinneseindrücke organisiert) mit hoher Selbstkontrolle sowie Selbsthilferversuchen (Abwehren) im Sinne von Schutzverhalten wie Verschlossenheit und Aggressivität. Vielleicht bewirkte diese verfrühte Ich-Bildung eine »zu frühe Unterordnung individueller Wünsche und Interessen unter kollektive Vorstellungen« (Leuzinger-Bohleber/Garlichs, 1993, S. 220).

Vielleicht behinderte sie auch die Bildung eines wohlwollenden Über-Ich (darunter ist der Bereich der Persönlichkeit zu verstehen, der vorrangig das Gewissen ausmacht), da sich die Verinnerlichung der äußeren Realität nicht über wachsende Identifikation mit einfühlenden Beziehungspersonen, sondern vorwiegend über Anpassung bzw. Unterwerfung vollzog.

Vielleicht konnte ein Kind aus den Momenten des Verstehens und individueller Zuwendung, die es ja auch gab, ausreichend Nutzen ziehen und einen eigenständigen Kern entwickeln, der seine Entwicklung fortan stärkte.

Ausblicke in Kindergarten, Vorschule und Schule

»Sauberkeit« war eine Bedingung zur Übernahme in die nächste Institution, den Kindergarten, den ca. 90 Prozent der drei- bis sechsjährigen Kinder besuchten. Die Kindergärten unterstanden dem Ministerium für Volksbildung. Die Erziehung erfolgte ebenfalls nach einem verbindlichen Bildungs- und Erziehungsplan, mit durchstrukturiertem Tagesablauf, in Gruppen von ca. 20 Kindern (»Programm für Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten«). Lediglich die wenigen konfessionellen Kindergärten konnten freier arbeiten. Der Plan bot viele Anregungen für musische, körperliche, sprachliche und lebenspraktische Betätigung, aber wieder in vereinheitlichender, anweisender Form: Zum Beispiel erhielten, als man in den 1980er Jahren das Spiel mit Puppen im Rahmen des Rollenspiels einführte, alle Jungen die gleiche Jungpuppe und alle Mädchen die gleiche Mädchenpuppe, und das jeweilige Puppengeschlecht trug einen Einheitsnamen. Der Plan ließ wenig Spielraum für das individuelle Entwicklungstempo. Statt den Weg zum Ziel zu erklären, wurde eine prozess- und wachstumsfeindliche Haltung praktiziert. Es wurde der Eindruck vermittelt, dass erwünschtes Verhalten sofort und total eintreten

müsse. Ein wertfreies »noch nicht« schien es nicht zu geben. Unwissenheit der Verantwortlichen können wir nicht annehmen, denn eine unveröffentlichte Studie des Instituts für Hygiene des Kindes- und Jugendalters Berlin wies nach, dass zu diesem Zeitpunkt durchgeführte spezielle, zeitlich sehr aufwändige Trainingsprogramme für entwicklungsrückständige Kindergartenkinder versagten, wenn nicht eine gute, d. h. freundlich geduldige Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern bestand, wenn nicht das Kind den Erwachsenen gern hatte.

Im Kindergarten wird der Umgang mit der Gleichaltrigengruppe zum Bedürfnis, anfangs eher im Paarkontakt, später in kleineren Gruppen. Eine interessante Welt tut sich auf: Freundschaften, Rollenspiele, Kooperationsversuche, Entdecken der genitalen Geschlechtlichkeit, Konkurrenz, Leisten-Wollen. Die Erzieherin könnte in dieser Zeit allmählich in den Hintergrund treten und die Gruppe selbst an Bedeutung gewinnen; die Kinder können ihre Alltagskonflikte immer mehr untereinander aushandeln. Viele Kindergärtnerinnen beklagten aber gerade im Vorschulalter, dass sie wegen aggressiver Ausbrüche, Neid, Streit, Unruhe, mangelnder Kooperationsbereitschaft gegenüber Gleichaltrigen viel zu häufig regulierend eingreifen mussten, als ob die Kinder sich damit die persönliche Zuwendung erzwingen.

Dieses hohe Maß an Zuwendungsbedürftigkeit und Geborgenheitswünschen war augenfällig im wahrsten Sinne des Wortes. Mir sind in Erinnerung: blasse Kinder mit starrem Brustkorb und schmalen Lippen, oft mit verkniffenem Mund und ungeschickten, wenig ausgreifenden Bewegungen, die Arme eng am Körper gehalten. Kinder, die nicht selten zu distanzloser Kontaktaufnahme neigten. Dieses Erscheinungsbild erinnert an eine frühe Abwehr, die man schon im Säuglingsalter beobachten kann. Wenn die Angst zu groß wird und keiner da ist, der die Angst aufnimmt, kann sich das Baby nach innen zurückziehen: Die Haut wird weniger durchblutet, der Blick leer, es erstarrt oder wird zur »Puppe«, die sich der Umwelt überlässt (Israel, 2001).

Vorschulzeit und ideologische Früherziehung

In der Vorschulzeit trat die ideologische Erziehung deutlicher in den Vordergrund. Die Kinder erhielten neben der Einführung in elementare Techniken (wie Zählen, Formgestaltung u. ä. m.) Belehrungen zum Thema Weltfrieden, Solidarität, Waffenbrüderschaft, Klassenfeind, Volksarmee, Sozialismus und lernten entsprechende Lieder, Verse und Rollenspiele. Oft wird heute in Diskussionen die ideologische Früherziehung als besonders schädigend angeführt. Es wäre zu überlegen, wie tief die Parolen, Kampflieder und politischen Rituale die Klein-

kinder wirklich erreichten. Eine Verankerung des Freund-Feind-Schemas lässt sich aber dann vermuten, wenn die gängige Erziehungspraxis die ideologischen Inhalte bestätigte, z. B. *wenn du nicht gehorchst, bist du der Feind*, wodurch existenzielle Ängste aktiviert werden können. Ich denke, dass diese sprachgebundenen Angebote zwar der Erinnerung leichter zugänglich sind, aber weitaus weniger Einfluss auf die Entwicklung des Selbst hatten als die Ängste im Verlassensein von den Eltern oder im mangelnden emotionalen Austausch.

Schulalter

Die Einschulung gehörte zu den neuen Ritualen der DDR-Kultur und wurde nicht nur als Familienfest groß gefeiert, sondern eröffnete auch die »gesellschaftliche Karriere« als Jungpionier. Der Pionierorganisation, als Massenorganisation bereits 1947 gegründet, wurden konkrete Erziehungsaufgaben zugeordnet. Pioniere sollten helfen, eine Atmosphäre bewussten und disziplinierten Lernens zu schaffen und alle Schüler im Geiste einer kämpferischen Demokratie zu erziehen. Beim Eintritt in die Organisation gelobten die Kinder, die »zehn Gebote der Jungpioniere« einzuhalten. Sie entsprachen dem Verhaltenskodex eines idealen jüngeren Schulkindes: die DDR, die Eltern und den Frieden zu lieben, Freundschaft mit allen Kindern zu halten, fleißig zu lernen, diszipliniert und ordentlich zu sein, Sport zu treiben, den Körper gesund und sauber zu halten, alle arbeitenden Menschen zu achten und überall tüchtig mitzuhelfen sowie gerne zu singen, zu tanzen und zu spielen und als gute Freunde einander zu helfen. Auch sollten sie mit Stolz das blaue Halstuch tragen.

Obwohl formal durch den Kindergarten sehr gut vorbereitet, nahm die Zahl konzentrationsschwacher, lernunlustiger Kinder zu. In den 1970er Jahren klagten Lehrer über Disziplinlosigkeit und Passivität. Vermutlich waren das nicht nur Reaktionen auf ein Bildungssystem, das hauptsächlich auf Reproduzieren von Gelerntem, intellektueller Bildung, Rede ohne Gegenrede, ideologischer Heuchelei aufbaute, sondern auch die Folge ungelöster frühkindlicher Entwicklungskonflikte.