Erziehungskonzepte der Krippeneinrichtungen der DDR –

Eine vergleichende Analyse unter besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses von Selbständigkeit und pädagogischer Anleitung

Von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg –

Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften –

zur Erlangung des Grades eines Doktor der Philosophie (Dr. phil)

genehmigte Dissertation

von Frau Paula Charlotte Wilhelms-Breunig

geboren am 13.04.1981 in Thedinghausen

Referentin: Prof. Dr. Heike Fleßner (Universität Oldenburg)

Korreferentin: Prof. Dr. Susanne Miller (Universität Bielefeld)

Tag der Disputation: 14.11.2013

Einleitung 1

Theoretische Grundlagen 13
1. Pädagogik für den frühkindlichen Bereich 13
1.1 Das Kind als kompetentes Wesen 14
1.2 Selbstbildungsprozesse in der frühen Kindheit 22
1.3 Konsequenzen für die pädagogische Praxis 30
2. Das Bildungssystem der DDR 34
2.1 Theoretische Ausgangspunkte sozialistischer Erziehung 34
2.1.1 Das Konzept der sozialistischen Erziehung bei Marx und Engels ... 34
2.1.2 Die „allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit“ 37
2.2 Die Entwicklung des Bildungssystems 40
2.2.1 „Etappe der antifaschistischen-demokratischen Schulreform (1945-1949)“ 42
2.2.2 „Etappe des Aufbaus der sozialistischen Schule (1949-1961/62)“ .. 44
2.2.3 „Etappe der Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems seit 1961/62“ 49
3. Krippeneinrichtungen in der DDR 55
3.1 Ideologische Hintergründe und Aufgabenbereiche 55
3.2 Der pädagogische Ansatz 57
3.3 Forschung 59
3.4 Quantitative Entwicklung und Träger 61
3.5 Die Ausbildung zur Krippenerzieherin 62
3.6 Das Verhältnis zwischen Kinderkrippe und Elternhaus 64
4. Der entwicklungstheoretische Ansatz von Eva Schmidt-Kolmer 67
4.1 Der Mensch als gesellschaftliches Wesen 68
4.2 Der Aneignungsprozess 70
4.3 Die Bedeutung der menschlichen Tätigkeit 73
4.4 Das „System der psychischen Widerspiegelung“ 74
4.5 Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung 77
4.6 Pädagogische Konsequenzen 80
4.7 Kritische Würdigung 84

Analysen 89
5. Erziehungskonzepte der Krippeneinrichtungen der DDR 89
5.1 Rahmenbedingungen der Erarbeitung und struktureller Aufbau 92
5.1.1 1956: „Die Pflege und Erziehung unserer Kinder in Krippen und Heimen“ 92
5.1.2 1957: „Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen“ 96
5.1.3 1968: „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen. Diskussionsunterlagen zum Programm der pflegerisch-erzieherischen Arbeit, zu den Sachgebieten der Erziehung, den Aufgabenfolgen und methodischen Anleitungen“ 100
5.1.4 1985: „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ 107
5.2 Analysen unter besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses von Selbständigkeit und pädagogischer Anleitung 112
5.2.1 Bild vom Kind 112
5.2.2 Rolle der Erzieherin 126
5.2.3 Rolle der Eltern 143
5.2.4 Verhältnis von Medizin, Pflege und Pädagogik 154
5.2.5 Gestaltung der Eingewöhnung 166
5.2.6 Verhältnis von eigenaktiven Lernprozessen und „Beschäftigungen“ 172
5.3 Zusammenfassung 192
6. Beispiel eines aktuellen krippenpädagogischen Konzepts 199
6.1 2004: „Spielen und Lernen mit 0- bis 3-Jährigen – Der entwicklungszentrierte Ansatz in der Krippe“ 199
6.2 Zusammenfassung 217

Fazit 220

Literaturverzeichnis 229

Einleitung

Der politische Beschluss über den Ausbau der Kinderkrippen[1] in Deutschland[2] und die zunehmende Anerkennung dieser Institution als mögliche Bildungseinrichtung für Kinder von null bis drei Jahren haben eine lange Vorgeschichte. Die ersten Krippeneinrichtungen entstanden in der Mitte des 19. Jahrhunderts als Reaktion auf die herrschende Armut und die sich hieraus ergebende Notwendigkeit der Erwerbstätigkeit von Müttern auch junger Kinder und Säuglinge (vgl. Reyer / Kleine 1997, 15.).[3] Den so genannten „Säuglingsbewahr-Anstalten“ (ebd. 19) fiel in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, die Betreuung und Pflege dieser Kinder zu sichern (vgl. ebd.). Sie galten als Übergangslösung und sollten nur so lange bestehen, bis sich die gesellschaftlichen Verhältnisse wieder verbessert hätten und eine innerfamiliale Erziehung erneut möglich sein würde (vgl. ebd.). Kennzeichnend für die Arbeit der in erster Linie privat getragenen Institutionen waren, aufgrund der Altersspezifik und der hohen Krankheitsanfälligkeit, medizinische und hygienische Aspekte (vgl. ebd. 17). Zudem konnten die zur Verfügung stehenden Angebote an Krippenplätzen die tatsächliche Bedarfslage bei weitem nicht decken (vgl. ebd. 12 f.). Der unzureichende quantitative Ausbau und die Betonung pflegerischer Aspekte gegenüber pädagogischen Inhalten bestimmten auch die

---

1 Bei Kinderkrippen handelt es sich um gesonderte Einrichtungen für Säuglinge und Kleinkinder von null bis drei Jahren (vgl. z. B. Ahnert / Schnurrer 2006, 304). Kinder dieses Alters werden gegenwärtig allerdings auch in Kindertagesstätten und zum Teil in Kindergärten untergebracht (vgl. ebd.). Kindertagesstätten integrieren Krippe, Kindergarten und Hort und machen in Deutschland einen großen Anteil des Kinderbetreuungsangebotes aus (vgl. ebd.). Aufgrund der wachsenden Vielfalt von heutigen Betreuungsangeboten für Kinder von null bis zehn Jahren existieren für sie „keine bundeseinheitlich verwendeten Bezeichnungen mehr“ (ebd.). Der Begriff Krippe wird zudem teilweise kritisch diskutiert. Nave-Herz schreibt in diesem Zusammenhang, dass der Begriff „‚Krippenerziehung’ […] die Vorstellung von Armut und Deprivation, durch seine Anknüpfung an die christliche Tradition“ (1990, 55) suggeriere. Da er jedoch nach wie vor die in erster Linie gebräuchliche Bezeichnung darstellt, werden im Folgenden im Zusammenhang mit der Versorgung null- bis dreijähriger Kinder die Begriffe Kinderkrippe und / oder Krippeneinrichtung verwendet.

2 Gesetzlich festgelegt wurde der Ausbau durch das am 1. Januar 2005 in Kraft getretene „Tagesbetreuungsausbaugesetz“ (TAG) (vgl. z. B. Niebsch / Grosch / Boßdorf / Graehn-Baumann 2008, 15). Im „Kinderförderungsgesetz“ (KiföG) vom 16. Dezember 2008 wurde darüber hinaus ein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder in Kindertageseinrichtungen oder in der Kindertagespflege nach Vollendung des ersten Lebensjahres ab dem 1. August 2013 manifestiert (vgl. z. B. Neuß / Lorber 2011, 19).

3 Nach Reyer und Kleine entstanden Krippeneinrichtungen somit in demselben Zeitraum wie die anderen frühkindlichen Institutionen, die seit den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts errichtet worden seien (vgl. 1997, 15). In dem Maße wie Einrichtungen für Kinder ab dem zweiten oder dritten Lebensjahr geschaffen worden seien, habe sich eine Betreuungslücke für die jüngeren Kinder und Säuglinge aufgetan, auf die mit den Kinderkrippen reagiert worden sei (vgl. ebd. 17).

weitere historische Entwicklung der Krippeneinrichtungen in Deutschland. Nach der Jahrhundertwende kam es während der Kaiserzeit und der Weimarer Republik aufgrund der sinkenden Geburtenrate und der zunehmenden Säuglingssterblichkeit zwar zu einem Anstieg öffentlicher Träger und ersten Ansätzen einer Professionalisierung der Säuglingspflege, die Anzahl an Krippenplätzen stieg jedoch kaum (vgl. ebd. 13). Während der Weltkriege wurden so genannte „Kriegskrippen“ (ebd. 79) errichtet, die die Kinder der in der Kriegswirtschaft beschäftigten Mütter betreuten (vgl. ebd. 78 f.). Die Bedeutung, die die Krippeneinrichtungen aufgrund der genannten sozialhygienischen und wirtschaftlichen Bedingungen erlangten, verlor sich in der weiteren Entwicklung jedoch wieder (vgl. ebd. 13). Dies hing unter anderem zusammen mit der Bereitstellung weiterer „Formen der offenen Säuglingsfürsorge“ (ebd.), wie zum Beispiel „Säuglingsberatungsstellen“ (ebd.) und dem Rückgang der Säuglingssterblichkeit (vgl. ebd. 105). Auch während der Zeit des Nationalsozialismus war es nicht zu bedeutenden Veränderungen hinsichtlich des Ausbaus und der Stellung der Kinderkrippen gekommen (vgl. ebd. 108). Vielmehr hatte die nationalsozialistische „Familien- und Mutterideologie“ (ebd.) eine negative Einstellung gegenüber der Berufstätigkeit von Frauen und Müttern impliziert, was eine kritische Haltung gegenüber den Krippeneinrichtungen mit sich gebracht hatte (vgl. ebd.).

Nach dem zweiten Weltkrieg kam es im Zuge der Teilung Deutschlands in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik zu sehr unterschiedlichen Entwicklungen im Krippenbereich. In der DDR galten die Berufstätigkeit von Müttern auch kleinster Kinder und die Betreuung in Krippeneinrichtungen als fortschrittlich und wurden positiv bewertet (vgl. Reyer / Kleine 1997, 117). Das Krippensystem wurde umfangreich ausgebaut und es wurde intensiv Forschung in diesem Bereich betrieben (vgl. ebd. 127 ff.; 135 ff.). Demgegenüber wurde die institutionelle Betreuung von Kindern unter drei Jahren in der alten Bundesrepublik nach wie vor als Notbehelf verstanden (vgl. ebd. 155). Folglich stellte sie in erster Linie ein rein privat zu lösendes Problem dar und die Betreuungsquote in Kinderkrippen betrug nie mehr als 1.6 % (vgl. ebd.).[4] Argumentiert wurde von Seiten der Politik mit dem Kindeswohl (vgl. ebd. 155 f.). Unter Hinweis auf mögliche Entwicklungsstörungen wurden

[4] In der DDR lag die Versorgungsquote 1989 im Gegensatz hierzu bei 80.2 % für die Ein- bis Dreijährigen und bei 55.2 % für alle Kinder unter drei Jahren (vgl. Reyer / Kleine 1997, 128).

Krippeneinrichtungen abgelehnt (vgl. ebd. 156). Positive Effekte früher institutioneller Betreuung blieben unberücksichtigt (vgl. ebd.). Im Rahmen wachsender internationaler Forschungsergebnisse, die die Vorteile von Krippenerziehung erfassten, wurde es allerdings zunehmend schwieriger die Kinderkrippen als eine reine Notlösung zu verurteilen (vgl. ebd.). Demzufolge wurde als ein weiterer Grund für den fehlenden Ausbau der nötige finanzielle Aufwand genannt (vgl. ebd.). In den vier Jahrzehnten des Bestehens der alten Bundesrepublik kreiste die Diskussion vorrangig um die Legitimität von Krippeneinrichtungen. Konkrete Veränderungen in der Praxis, sowohl was den gezielten Ausbau als auch die pädagogische Gestaltung der Kinderkrippen anging, wurden kaum vorgenommen. (Vgl. ebd.)

Seit den 1970er-Jahren wurde die Thematik im Zuge des „Modellprojekt[s] ‚Tagesmütter'" (Reyer / Kleine 1997, 157), in dem die Tagespflege in Familien untersucht wurde, zunehmend kritisch diskutiert (vgl. ebd.). Reformbemühungen im Kindergartenbereich und das Engagement von Eltern, zum Beispiel im Rahmen der Kinderladenbewegung, führten zudem dazu, dass sich die Änderungswünsche und Verbesserungstendenzen allmählich auch auf den Krippenbereich übertrugen (vgl. z. B. Schneider 2010, 138). So kam es, Mitte der 1970er-Jahre, zu einem ersten Krippenprojekt, das an der Freien Universität in Berlin unter der Leitung von Kuno Beller durchgeführt wurde (vgl. ebd.). Es wurden Fachtagungen für die Krippenpraxis abgehalten und Fortbildungen für die Erzieherinnen[5] organisiert, in denen grundlegend neues Wissen zur Krippenpädagogik, zum Beispiel im Bereich der „Sauberkeitserziehung", vermittelt wurde (vgl. ebd. 138 f.). Außerdem fanden Bemühungen statt, die Einrichtungen hinsichtlich ihres Erscheinungsbildes, das bis dahin eher steril gehalten war, zunehmend freundlich zu gestalten (vgl. ebd. 139). Trotz dieser Entwicklungen wurde eine systematische Diskussion über Krippenbetreuung im sozialpädagogischen Kontext erst in der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre geführt (vgl. ebd.).[6] Erstmalig offiziell benannt wurden die möglichen positiven Aspekte

[5] In der vorliegenden Arbeit wird zu Gunsten einer besseren Lesbarkeit in diesem Zusammenhang ausschließlich die weibliche Form verwendet. Hinzu kommt, dass in den Krippeneinrichtungen der DDR nur Frauen arbeiteten (vgl. Zwiener 1993, 302).

[6] Aus historischer Perspektive kann in diesem Zusammenhang von einer dritten großen Debatte über Krippeneinrichtungen gesprochen werden. Der erste große „Krippenstreit" (Reyer / Kleine 1997, 94) ist 1884 durch die Veröffentlichung eines Artikels des Arztes Dr. Emil Pfeiffer in Gang gesetzt worden (vgl. ebd.). Dieser beinhaltet die These, dass die Betreuung in

der institutionellen Kinderbetreuung Null- bis Dreijähriger im Achten Jugendbericht von 1990 (vgl. ebd. 165). In der weiteren Entwicklung rückten zunehmend Fragen nach der qualitativen Ausgestaltung von Krippenbetreuung in den Vordergrund (vgl. z. B. Leu / Behr (Hg.) 2010, 11).[7]

Dass die institutionelle Betreuung von Kindern unter drei Jahren gegenwärtig zunehmend positiv bewertet wird, hängt mit unterschiedlichen Faktoren zusammen. In ihrer historischen Analyse der Krippenentwicklung gehen Reyer und Kleine von einem so genannten „sozialpädagogische[n] Doppelmotiv“ (1997, 9) der „Veranstalter“[8] (ebd. 12) der Krippeneinrichtungen aus, wobei deren Anliegen darin bestanden habe, „einerseits Müttern Erwerbstätigkeit oder andere Aktivitäten zu ermöglichen, andererseits die Kinder während der Zeit der Abwesenheit der Mütter zu beaufsichtigen, zu pflegen und zu erziehen.“ (Ebd.) Dieses „Doppelmotiv“ sei für die gesamte historische Entwicklung der Kinderkrippen konstitutiv gewesen und wirke bis in die Gegenwart (vgl. ebd.). Die AutorInnen verweisen weiterhin auf die unterschiedlichen Verschränkungen und Bewertungen der beiden Teilmotive (vgl. ebd. 10). Sie zeigen auf, dass die Bewertung der Berufstätigkeit von Müttern entscheidend mit der Bewertung früher institutioneller Kinderbetreuung zusammenhängt (vgl. ebd.). Aktuell ist die Situation einerseits durch den wachsenden Wunsch von Frauen nach beruflicher Verwirklichung und finanzieller Unabhängigkeit, andererseits durch die nach wie vor bestehende Benachteiligung von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern gekennzeichnet. Zudem konnten Ergebnisse aus der Neurobiologie und Entwicklungspsychologie zeigen, dass das Bildungspotential eines Kindes in den ersten drei Lebensjahren besonders stark ausgeprägt ist. In der Folge wächst der Bildungsanspruch für Kinder dieses Alters, was zu einer Verschiebung der Inhalte der Krippenarbeit geführt hat. So werden gegenwärtig die pädagogischen Aspekte gegenüber denen der reinen Betreuung und Pflege hervorgehoben.[9] Unter Berücksichtigung dieser Entwicklungen wird der derzeit stattfindende Ausbau der

Kinderkrippen die Säuglingssterblichkeit erhöhe (vgl. ebd.). Die Debatte um das „Modellprojekt ‚Tagesmütter‘“ (ebd. 157) bildet die zweite große Debatte.

7 Hierzu gehören z. B. Fragen nach dem Betreuungsschlüssel, der Ausbildung der Erzieherinnen oder der Gestaltung der Eingewöhnungsphase.

8 Hierunter verstehen die AutorInnen „alle Einzelpersonen, Gruppen und gesellschaftliche[n] Instanzen, die in der einen oder anderen Weise mit der Krippe zu tun hatten und die mit ihren direkten oder indirekten Entscheidungen und Aktivitäten an der Umsetzung des sozialpädagogischen Doppelmotivs in die institutionelle Krippenpraxis beteiligt waren.“ (Reyer / Kleine 1997, 12)

9 Wie die weiteren Ausführungen zeigen werden, hatte diese Verschiebung der inhaltlichen Schwerpunktsetzung in der Krippenarbeit der DDR bereits stattgefunden.

Krippeneinrichtungen sowohl mit der Gewährleistung von der Vereinbarkeit von Familie und Beruf als auch mit der Ermöglichung von „Bildung von Anfang an“ (z. B. Kalicki 2012, 7) gerechtfertigt.

Die in der Gegenwart bestehenden Probleme einer rein familialen Betreuung von Kindern werden von Rauschenbach wie folgt zusammengefasst:

> „Offenkundig stößt eine ausschließlich familial verantwortete Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen in einer modernen Industriegesellschaft westlicher Prägung an ihre Grenzen. Familien brauchen und verlangen aus mehreren Gründen Unterstützung von außen: weil ihre internen Kräfte und Ressourcen limitiert sind, weil die Arbeitswelt ihnen Bedingungen vorgibt und Verhaltensregeln abverlangt, die ohne öffentliche Unterstützung nur um den Preis der Nicht-Vereinbarkeit von Beruf und Familie bewältigt werden können und weil Kinder Bildungspotenziale und Entwicklungsanregungen benötigen, die ihnen in den instabiler gewordenen Kleinfamilien nicht in allen Dimensionen in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen.“ (2012, 6)

Die aktuelle Familienpolitik reagiert auf diese Tendenzen, indem sie einen Ausbau der Krippeneinrichtungen forciert. Ab August 2013 ist zudem ein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem ersten Lebensjahr festgelegt worden (vgl. z. B. Leu / Behr (Hg.) 2010, 11). Hierbei ist jedoch zu konstatieren, dass der Ausbau bisher nur unter unzureichenden qualitativen Bedingungen stattgefunden hat. So mangelt es gegenwärtig nach wie vor an Fachkräften für den Krippenbereich und Kinder werden, aufgrund fehlender Plätze, teilweise frühzeitig (das heißt, vor der Vollendung des dritten Lebensjahres) in Kindergärten untergebracht. (Vgl. z. B. Hüsken / Riedel 2012, 4 f.). Zudem wird hinsichtlich der Konzeptionserarbeitung in den Krippeneinrichtungen nach wie vor ein Mangel an verfügbaren übergreifenden Empfehlungen oder pädagogischen Ansätzen beklagt. Demgemäß heißt es zum Beispiel bei Lorber und Hanf:

> „Für die Altersklasse der Drei- bis Sechsjährigen existieren zahlreiche und unterschiedliche pädagogische Konzepte wie etwa der Situationsansatz oder die Montessori-Pädagogik, die als Orientierung für die Herausbildung eines individuellen Profils dienen können. […] Fachkräften in Krippen stehen jedoch für die Entwicklung einer individuellen Einrichtungskonzeption kaum explizit auf ihre Zielgruppe ausgerichtete pädagogische Ansätze als Bezugsrahmen zur Verfügung.“ (2011, 69 f.)

Die Rahmenpläne der einzelnen Länder berücksichtigen zwar die Null- bis Dreijährigen, gesonderte Ausführungen für den Krippenbereich werden jedoch erst allmählich entwickelt.[10]

Bemerkenswert ist, dass in der aktuellen Familienpolitik viel von dem angestrebt wird, was in der DDR bereits realisiert worden war. In der DDR erfüllte Krippenbetreuung verschiedene Funktionen. Neben einer früh einsetzenden Erziehung im sozialistischen Sinne[11] sollten unter anderem die Gleichberechtigung der Geschlechter und die Unterstützung berufstätiger Frauen zu Gunsten einer Produktivitätssteigerung verwirklicht werden (vgl. Liegle 1990, 158 f.). Ebenso wie in Westdeutschland hatte sich die Arbeit in den Krippen der Nachkriegszeit aufgrund der hohen Säuglingssterblichkeit zunächst vor allem auf medizinische und hygienische Maßnahmen konzentriert (vgl. Zwiener 1993, 302). In der weiteren Entwicklung traten jedoch zunehmend pädagogische Inhalte in den Vordergrund (vgl. ebd.). Einen entscheidenden Schritt bildete in diesem Zusammenhang das 1965 verabschiedete „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (vgl. Reyer / Kleine 1997, 131), in dem sich der Bildungsauftrag der Krippeneinrichtungen manifestierte.

Für die Krippenpraxis in der DDR lagen vier aufeinander folgende Erziehungsprogramme[12] vor, die Entwicklungsangaben und Hinweise zu den pflegerischen und pädagogischen Aufgaben enthalten:

1. 1956: „Die Pflege und Erziehung unserer Kinder in Krippen und Heimen“ (Schmidt- Kolmer (Hg.)) (108 Seiten)
2. 1957: „Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen“ (Schmidt-Kolmer / Reumann) (259 Seiten)[13]

---

[10] S. z. B.: Hessisches Sozialministerium (Hg.) (2010): Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Was können sie, was brauchen sie? Wiesbaden.

[11] Die Grundidee der sozialistischen Erziehung setzt sich zusammen aus der Überwindung der Klassengegensätze der bürgerlichen Gesellschaft und der Verwirklichung von Bildungsgleichheit (vgl. z. B. Böhm 2000, 502). In der Praxis beinhaltet dieser Ansatz die enge Verbindung von geistiger und körperlicher Arbeit und polytechnische Bildung, d. h. die Einführung in theoretische und praktische Grundlagen von Technik und Produktion (vgl. ebd. 425 f.). Zentrales Erziehungsziel der sozialistischen Erziehung ist die „allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit“. Im marxistischen Sinne beschreibt der Begriff „Persönlichkeit“ die Abhängigkeit des Individuums von den gesellschaftlichen Verhältnissen sowie seine gesellschaftliche Funktion und grenzt sich somit gleichermaßen von dem Begriff Individuum ab (vgl. Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hg.) 1985, 982). Der Terminus „allseitige Entwicklung“ umfasst die Ausbildung sowohl körperlicher als auch geistiger Anlagen und Fähigkeiten des Menschen (vgl. z. B. Ahnert et al. 1995, 10).

[12] In der vorliegenden Arbeit wird für die Erziehungskonzepte der Krippeneinrichtungen der DDR u. a. auch der Begriff Programm verwendet, obwohl erst der letzte Text explizit so bezeichnet wurde.

3. 1968: „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen. Diskussionsunterlagen zum Programm der pflegerisch-erzieherischen Arbeit, zu den Sachgebieten der Erziehung, den Aufgabenfolgen und methodischen Anleitungen“ (Schmidt-Kolmer (Hg.)) (414 Seiten)[14]

4. 1985: „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.)) (192 Seiten)

Aus heutiger Sicht weisen diese Programme verschiedene Mängel auf. Hierzu gehören unter anderem die unzureichende Berücksichtigung psychosozialer Gesichtspunkte von Kindheit und die allzu strenge Durchstrukturierung des Tagesablaufs sowie die starke Orientierung an normativen Entwicklungsschritten. Gleichzeitig verfügen die Texte sowohl in ihrer Struktur als auch inhaltlich über Aspekte, die im Zusammenhang mit der Entwicklung aktueller Konzepte nach wie vor Gültigkeit besitzen. Dessen ungeachtet liegt eine umfassende vergleichende Analyse und Einordnung dieser Programme nicht vor.[15] Hier will die vorliegende Arbeit anknüpfen. Der Schwerpunkt der Analyse liegt auf der Untersuchung des Verhältnisses von Selbständigkeit und pädagogischer Anleitung, dem im Rahmen der Auseinandersetzung mit frühkindlicher Betreuung und Erziehung eine besondere Bedeutung zukommt.[16] Aktuelle wissenschaftliche Ansätze gehen davon aus, dass die Bildung des Kindes – und hierbei insbesondere des Kleinstkindes und des Säuglings – in erster Linie so genannte Selbstbildungsprozesse darstellen. Das heißt, Bildung vollzieht sich vor allem in der selbständigen Beschäftigung und kann nicht von außen erzeugt werden.

---

[13] Im Literaturverzeichnis ist die Ausgabe aus dem Jahr 1965 aufgeführt.

[14] Im Literaturverzeichnis ist die Ausgabe aus dem Jahr 1974 aufgeführt.

[15] Eine umfangreiche Analyse liegt bisher ausschließlich vom „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ von 1985 vor. Im Mittelpunkt der Studie „Krippenerziehung in der DDR – Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel“ (Nentwig-Gesemann, 1999) steht die Frage nach dem „professionelle[n] Selbstbild und d[em] Bild vom Kind“ (ebd. 11) der Erzieherinnen der Krippeneinrichtungen in der DDR. Diese Grundhaltungen werden vor allem mit Hilfe von Fallanalysen von Diskussionen mit den Erzieherinnen ermittelt. Im Rahmen der Untersuchung des Erziehungsprogramms von 1985 werden einzelne Abschnitte analysiert. Hierbei sind die zentralen Ergebnisse, dass aufgrund von Altersnormierungen und festgelegten Erziehungsinhalten und -zielen, „Kollektivität und [pädagogische] Führung“ (ebd. 37) in der Praxis besonders betont wurden und kindliche Bedürfnisse nur unzureichend Berücksichtigung fanden (vgl. ebd.).

[16] Das Projekt baut auf eine Diplomarbeit auf, die sich mit dem der sozialistischen Erziehungslehre der Kinderkrippen der DDR zu Grunde liegenden Bild vom Kind auseinandersetzt (vgl. Wilhelms 2008). Basierend auf der Annahme, dass der Beschäftigung mit dem Menschenbild bei der Analyse von Erziehungskonzepten entscheidende Bedeutung zukommt (vgl. hierzu z. B. Nentwig-Gesemann 1999, 11), wurden im Hauptteil der Arbeit die signifikantesten Konstituenten des Kindbildes in der sozialistischen Erziehung der DDR herausgearbeitet und sein Ausdruck im „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ von 1985 untersucht.

Gleichzeitig sind gelingende Bildungsprozesse jedoch in entscheidendem Maße von den soziokulturellen Gegebenheiten abhängig. (Vgl. z. B. Schäfer 2006, 34 ff.) In den Konzepten der DDR wird die Selbständigkeit des Kindes zwar bereits betont, allerdings ist hierbei vor allem „Selbstbedienung“ (z. B. Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 159) gemeint, das heißt die Fähigkeit, bestimmte funktionale Tätigkeiten ohne die Hilfe Erwachsener auszuführen. Gleichzeitig erhalten die so genannten „Beschäftigungen“ (z. B. ebd. 13), das heißt die angeleitete Durchführung bestimmter Tätigkeiten, eine besondere Bedeutung. Den Erzieherinnen werden hierbei detaillierte Vorgaben bezüglich Anzahl, Inhalt und Dauer der im Tagesverlauf durchzuführenden „Beschäftigungen“ gemacht. Zudem verbleibt auch das freie Spiel in den Konzepten der DDR in einem durch die Erzieherinnen zu kontrollierenden Bereich.[17] Dies hängt eng mit den starr vorgegebenen Entwicklungs- und Erziehungszielen zusammen. In der Analyse sollen diese Zusammenhänge weiter untersucht und hierbei auch aufscheinende Entwicklungen in den Dokumenten festgehalten werden.

Weiterhin soll die Frage bearbeitet werden, ob und inwiefern sich das Programm von 1985 von den vorangegangenen Erziehungskonzepten unterscheidet. Hierzu liegen unterschiedliche Einschätzungen vor. Die ersten drei Programme sind entscheidend vom entwicklungstheoretischen Ansatz der Sozialhygienikerin Eva Schmidt-Kolmer geprägt und wurden auch von dieser mit erarbeitet und herausgegeben. Im Rahmen einer wissenschaftlichen Überarbeitung des Programms von 1968 führten inhaltliche Auseinandersetzungen zum Rückzug Schmidt-Kolmers aus der Zusammenarbeit (vgl. Weber 1996, 209). In der Fachliteratur herrscht Uneinigkeit darüber, inwiefern sich im Programm von 1985 neuere Ansätze durchgesetzt haben. Die AutorInnen selber heben seinen innovativen Charakter hervor. So betonen sie im Vorwort, dass „das Prinzip des emotionalen und individuellen Eingehens auf jedes Kind mehr als bisher zu beachten“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 4) sei. In einem Anfang der 1990er-Jahre erschienenen Aufsatz schreibt eine der MitautorInnen in der Rückschau:

[17] Wenn im Folgenden der Begriff Kontrolle im Zusammenhang mit den DDR-Konzepten verwendet wird, ist hiermit eine bestimmte Motivation und Ausführungsform im negativen Sinne gemeint. Es handelt sich nicht um ein im modernen westlichen Erziehungsdiskurs als sinnvoll und notwendig wahrgenommenes, „normales“ Kontrollverhalten von Erwachsenen gegenüber Kindern.

„Das ‚Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen' stellte keine ‚Verbesserung' der ‚Pädagogischen Aufgaben und Arbeitsweisen [sic] der Krippen' dar, sondern das neue Modell bedeutete ein Abschiednehmen von der alten Krippenpädagogik." (Weigel 1991 / 1993, 108)

Im Gegensatz hierzu heben andere Untersuchungen strukturelle und inhaltliche Ähnlichkeiten mit den vorangegangenen Erziehungstexten hervor. Nentwig-Gesemann kommt in ihrer Analyse des 1985er-Programms zu dem Ergebnis, dass auch hier die Individualität des Kindes „durch den engen Rahmen der kollektiven, altersnormierten Aufgaben- und Zielstellung wesentlich eingeschränkt" (1999, 188) geblieben sei. Ebenso gehen Reyer und Kleine davon aus, dass das Programm von 1985, wie die vorangegangenen Erziehungsanweisungen, „von den widerspiegelungs- und aneignungstheoretischen Ausgangspositionen" (1997, 149) bestimmt sei. Auf der anderen Seite konstatieren sie aber auch „eine allmähliche Überwindung der starren und dirigistischen Planpädagogik, die bislang das Geschehen in den Krippen bestimmt hatte." (Ebd.)

Schließlich soll ein zeitgemäßes Konzept untersucht werden, das im Rahmen der vorliegenden Arbeit besonders interessant ist, da es sich – so die in der Dissertation vorgetragene Position – um eine Erweiterung beziehungsweise Modernisierung des „Programm[s] für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen" von 1985 handelt. Es wird kritisch überprüft, inwiefern es den AutorInnen des Konzepts „Spielen und Lernen mit 0- bis 3-Jährigen – Der entwicklungszentrierte Ansatz in der Krippe" (Weber (Hg.) 2004) gelungen ist, die stark ideologisierten Inhalte des Krippenkonzepts der DDR unter Berücksichtigung heutiger Forschungserkenntnisse zu aktualisieren und gleichzeitig die positiven Inhalte beizubehalten oder in abgewandelter Form zu bewahren.

Zu Leben und Werk Schmidt-Kolmers existieren bisher, neben zwei umfassenderen Arbeiten (vgl. Niebsch / Grosch / Boßdorf / Graehn-Baumann 2008; Arndt 2001), lediglich biographische Lemmata (vgl. hierzu z. B. Klimpel 2001, 114 f.; Müller-Enbergs / Wieglohs / Hoffmann (Hg.) 2001, 751) sowie Festreden und Nachrufe. Eingehende Untersuchungen, ob und inwiefern sich ihr Ansatz auch im letzten Erziehungsprogramm von 1985 wiederfindet sowie eine konkrete Vergleichsanalyse der einzelnen DDR-Programme liegen bisher nicht vor. Diese Lücke soll durch die vorliegende Arbeit geschlossen und die oben skizzierte Diskussion somit weiter geführt werden. Die Frage nach etwaigem

gegenwärtigem Nutzen der Programme ist von nachrangiger Bedeutung, jedoch wird hierauf im Schlussteil in einem ersten Zugriff Bezug genommen werden.

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Der erste stellt eine Einführung in das Thema dar, indem die theoretischen Grundlagen herausgearbeitet werden und umfasst die Kapitel 1 bis 4. Im zweiten Teil, dem Hauptteil, erfolgt die Analyse der Erziehungstexte in den Kapiteln 5 und 6. Nach der Einleitung werden im ersten Kapitel die für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit relevanten aktuellen theoretischen Befunde zur Pädagogik der frühen Kindheit beziehungsweise zur Krippenpädagogik untersucht. Es werden zunächst (in 1.1) die wichtigsten Komponenten eines für die Gegenwart angemessenen Kindbildes ermittelt, das die Kompetenzen auch schon des Säuglings und des sehr kleinen Kindes sowie seine Individualität und Gleichwertigkeit gegenüber dem Erwachsenen betont. Anschließend wird (in 1.2) der Aspekt der Selbstbildung analysiert, der insbesondere im Zusammenhang mit frühkindlichen Bildungsprozessen eine zentrale Bedeutung erhält. Es zeigt sich, dass die Frage nach dem Verhältnis von Selbständigkeit und pädagogischer Anleitung die Debatte um frühkindliche Betreuung nach wie vor in besonderer Weise prägt. Sie bildet die zentrale Analyseperspektive für die krippenpädagogischen Programme der DDR. Die Selbstbildungsprozesse des Kleinstkindes und des Säuglings werden gegenwärtig zwar übereinstimmend als besonders wichtig eingestuft, die Gewichtung einzelner Komponenten, wie die Bedeutung der sozialen Umwelt, divergieren jedoch. Indem die Selbstbildungsprozesse betont werden, entsteht gleichzeitig die Frage danach, wie Bildungsprozesse gefördert werden können und welche Aufgaben hierbei von den Erzieherinnen zu erfüllen sind. In diesem Zusammenhang gewinnt auch die Frage nach der Funktion pädagogischer Konzepte eine besondere Bedeutung, der in einem weiteren Unterkapitel (in 1.3) nachgegangen werden soll.

In den Kapiteln 2, 3 und 4 werden die theoretischen Grundlagen der Pädagogik der DDR untersucht. Da die Krippeneinrichtungen in der DDR seit 1965 (im Zuge der Verabschiedung des „Gesetz[es] über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“) auch formal in das Bildungswesen integriert waren, wird (in 2) zunächst das Bildungssystem in seiner Gesamtheit untersucht. Zentrale Anknüpfungspunkte sind die Ansätze von Karl Marx und Friedrich Engels zur

sozialistischen Erziehung und das Ideal der „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit“ (Untersuchung in 2.1). Die Analyse der Entwicklung des Bildungssystems (in 2.2) erfolgt in drei Schritten, wobei die verschiedenen strukturellen und inhaltlichen Entwicklungen im Zusammenhang mit den historischen und gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozessen betrachtet werden.

Im Rahmen der Untersuchung des Krippenwesens der DDR (in 3) werden die ideologischen Voraussetzungen und Funktionen des Krippenwesens (in 3.1), die Krippenpädagogik und -forschung (in 3.2 und 3.3), die quantitative Entwicklung und Trägerschaften der Krippeneinrichtungen (in 3.4), die Ausbildung des Krippenpersonals (in 3.5) und die Beziehung zwischen Institution und Elternhaus (in 3.6) untersucht. Es wird die besondere Stellung der Kinderkrippen im Bildungswesen der DDR verdeutlicht. Zudem werden erste Angaben bezüglich des Verhältnisses von pädagogischer Anleitung und Selbständigkeit in der Krippenpädagogik gemacht.

In Kapitel 4 wird der entwicklungszentrierte Ansatz der Medizinerin Eva Schmidt-Kolmer analysiert. Ihre wissenschaftlichen Arbeiten haben entscheidend zur Entstehung einer frühkindlichen Pädagogik in den Krippeneinrichtungen der DDR beigetragen und sie hat maßgeblich an der Erarbeitung der Krippenprogramme mitgewirkt. Die Untersuchung ihres theoretischen Ansatzes bildet die notwendige Voraussetzung für die Bearbeitung der Fragestellung, welche Bedeutung ihren Annahmen hinsichtlich des Erziehungsprogramms von 1985 zukommt. Zudem werden die Konsequenzen ihres Ansatzes für die pädagogische Praxis untersucht (in 4.6) und abschließend (in 4.7) eine kritische Würdigung ihrer wissenschaftlichen Arbeit vorgenommen.

Das fünfte Kapitel stellt die Analyse der Erziehungsprogramme dar. Um eine erste Vorstellung zu ermöglichen, werden zunächst (in 5.1) Angaben zu den Rahmenbedingungen und dem strukturellen Aufbau der einzelnen Texte gemacht. Hierbei wird insbesondere der Diskussions- und ideologische Begründungszusammenhang während der einzelnen Erarbeitungsprozesse thematisiert, um bereits hier die wichtigsten Tendenzen inhaltlicher Entwicklungen und Neuerungen herauszuarbeiten. Gleichzeitig wird die Arbeit Schmidt-Kolmers im Krippenbereich untersucht. Die Ausführungen zum strukturellen Aufbau sollen einerseits eine erste Vorstellung über Umfang und

Aufbau der Texte vermitteln, andererseits werden auch hier die wichtigsten Veränderungen gekennzeichnet. Anschließend werden (in 5.2) die Dokumente anhand ausgewählter Kategorien untersucht, die für die frühkindliche Pädagogik der unter Dreijährigen essentiell sind und bereits in den DDR-Konzepten berücksichtigt werden oder implizit in ihnen zum Ausdruck kommen. Hierzu gehören das die Erziehung prägende Bild vom Kind, die Rolle der Erzieherin, die Rolle der Eltern, das Verhältnis von Medizin, Pflege und Pädagogik, die Gestaltung der Eingewöhnung und die Wechselwirkung von eigenaktiven Lernprozessen und so genannten „Beschäftigungen“. Konkret werden alle relevanten Angaben aus den Texten zu diesen Kategorien herausgearbeitet und miteinander verglichen. Die Ergebnisse werden teilweise durch Angaben aus weiteren DDR-Dokumenten und aus der Sekundärliteratur ergänzt. Der Schwerpunkt der Analyse liegt auf der Untersuchung des Spannungsverhältnisses von der dem Kind gewährten eigenständigen Tätigkeit und der durch den Erwachsenen initiierten pädagogischen Intervention. Diese erfolgt einerseits in einem eigenen Unterkapitel (in 5.2.6), andererseits wird dieses Verhältnis aber auch in der Analyse der anderen für den Krippenbereich bedeutsamen Kategorien bereits eine Rolle spielen. Zum Beispiel, wenn es im Zusammenhang mit den Aufgaben der Erzieherin, um die Frage geht, wie viel Zeit sie den Kindern für freies Spiel zur Verfügung stellt und welchen Umfang die „Beschäftigungen“ einnehmen sollen.

Abschließend wird (in 6) das Konzept „Spielen und Lernen mit 0- bis 3-Jährigen“ (Weber (Hg.), 2004) untersucht. Es werden dieselben Vergleichskategorien wie bei der Analyse der DDR-Programme (ausgenommen das Verhältnis von Medizin, Pflege und Pädagogik) angewendet, wodurch sowohl Parallelen, als auch die überarbeiteten Anteile sichtbar gemacht werden.

Im Schlussteil werden die Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst. Darüber hinaus wird der Wert einer theoretischen Auseinandersetzung mit den Krippenkonzepten der DDR hinsichtlich aktueller Professionalisierungstendenzen im frühkindlichen Bereich noch einmal herausgestellt.

Theoretische Grundlagen

1. Pädagogik für den frühkindlichen Bereich

Heutige Ansätze frühkindlicher Pädagogik gehen von einer hohen Bildsamkeit schon des sehr kleinen Kindes und des Säuglings aus. Hierzu beigetragen haben in erster Linie seit den 1990er-Jahren gewonnene Erkenntnisse aus den Bereichen der Neurobiologie und der Entwicklungspsychologie, die zeigen konnten, dass das Kind von Geburt an aktiv an seinen Bildungsprozessen beteiligt ist. Der Säugling wird gegenwärtig als kompetentes Wesen betrachtet, das sich in erster Linie selbständig und mit Hilfe individueller Anlagen seine Umwelt erschließt. Hierbei spielen die soziokulturellen Bedingungen insofern eine entscheidende Rolle, als dass die Selbsttätigkeit des Kindes und seine gesunde Entwicklung von günstigen Rahmenbedingungen abhängig sind. Die sich hieraus ergebende Rolle der Erzieherin kann sowohl als die einer Gestalterin, aber auch als die einer zurückhaltenden Beobachterin beschrieben werden. Ihr fällt hierbei die komplexe Aufgabe zu, ein angemessenes Maß zwischen gewährter (und verantwortbarer) Selbständigkeit und der pädagogischen Anleitung in einzelnen Bereichen und Situationen zu finden.

Diese Ausgangslage überträgt den frühkindlichen Betreuungs- beziehungsweise Bildungsinstitutionen eine besondere Verantwortung. Um den neuen Ansprüchen an eine altersgemäße Förderung gerecht zu werden, sind pädagogische Empfehlungen und Konzepte nötig, die den PraktikerInnen das entsprechende Werkzeug in die Hand geben. Hierauf reagieren verschiedene Veröffentlichungen, die sich auf den Altersbereich der unter Dreijährigen konzentrieren und Vorschläge für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit machen. Zudem werden in den von den Ländern zur Verfügung gestellten so genannten Rahmenplänen für den Elementarbereich zunehmend auch die Null- bis Dreijährigen berücksichtigt. Dennoch beinhaltet die Aufgabe einer Konzeptionsentwicklung für die Erzieherinnen in Kinderkrippen nach wie vor besondere Schwierigkeiten (vgl. z. B. Lorber / Hanf 2011, 69 ff.). Diese sind für die Sicherung der Qualität der pädagogischen Arbeit jedoch dringend erforderlich.

Im Folgenden soll ein Einblick in die aktuellen Diskurse um zentrale theoretische Annahmen zur Grundlegung pädagogischen Handelns mit unter

Dreijährigen gegeben werden. Zudem soll die Bedeutung pädagogischer Konzeptionen in diesem Bereich begründet werden.

1.1 Das Kind als kompetentes Wesen

Pädagogische Konzepte und pädagogisches Handeln sind nie losgelöst von bestimmten Zuschreibungen, die gegenüber Kindern gemacht werden, das heißt, sie sind stets verbunden mit bestimmten Bildern und Vorstellungen von Kindern und von Kindheit. In diesem Zusammenhang kann auch von Kindbildern gesprochen werden. Der Terminus „Bild vom Kind“ wird von Schmidt wie folgt definiert:

> „Das Bild des Kindes ist ein Komplex von Ideen, Vorstellungen, Anschauungen über das psychophysische Wesen (die ‚Natur‘) des Kindes, über seine Stellung, seine Funktion in sozialen und gesellschaftlichen Strukturen und – vor allem – über Erscheinungen, Bedingungen, Ursachen und Ziele seiner Entwicklung. […] Das Bild des Kindes ist eine Einheit von Wissen (über das Kind), von normierten Bewertungen (seines Soseins und Werdens) und von ethischen Gesinnungen, die wir in die Partnerschaft mit dem Kind einbringen.“ (1991, 1)

Kindbilder variieren unter den jeweiligen historischen und kulturellen Gegebenheiten. Gegenwärtig wird das Kind als ein von Geburt an aktives und selbstbestimmtes Wesen betrachtet, das seine Lernprozesse (in Abhängigkeit von den sozialen Gegebenheiten) wesentlich mitgestaltet und initiiert und sich seine Umwelt mit den ihm eigenen Mitteln erschließt. Insofern kann auch vom „kompetenten Säugling“ (Dornes, 1999) beziehungsweise Kind gesprochen werden.[18] Ältere Vorstellungen sahen in ihm vor allem ein passives und hilfloses Wesen, das erst durch äußere Einflüsse eine eigene Persönlichkeit entwickelt. Pädagogische Konsequenzen des aktuellen Kindbildes sind, dass die Selbsttätigkeit des Kindes stärker betont und der Intervention des Erwachsenen in erster Linie eine unterstützende Funktion zugeschrieben wird. Gleichzeitig werden Nähe und Interaktion als natürliche Grundbedürfnisse des Kindes anerkannt.[19]

---

[18] Nach Dornes kommt in der Bezeichnung des kompetenten Säuglings „die Überzeugung zum Ausdruck, daß der Säugling nicht in einer ‚blooming buzzing confusion‘ (William James) lebt, sondern daß er, vermöge seiner […] Fähigkeiten, die Welt und sich selbst von Anfang an eher als geordnet denn als Chaos empfindet.“ (1999, 21 f.) Schäfer hält fest, dass hiermit gemeint sei, „dass der Säugling mit einer Vielzahl von Strukturen und Kompetenzen das Licht der Welt erblickt, die es ihm erlauben, in einer auf ihn abgestimmten Umgebung von Anfang an aktiv Beziehungen zu seiner Umwelt aufzunehmen.“ (2005, 33)

[19] Hierzu beigetragen haben neben psychoanalytischen Erkenntnissen auch Ergebnisse aus der Bindungsforschung und jüngerer neurologischer Forschung, die zeigen konnten, „dass ein

Die theoretische Auseinandersetzung mit der Konstruktion von Kindbildern hat im Westen Deutschlands verstärkt im Rahmen der in den 1970er-Jahren einsetzenden Kindheitsforschung begonnen (vgl. z. B. Ariès 2003).[20] Vordergründig geht es um die Frage, ob dem Kind eher eine Objekt- oder eine Subjektposition zugeschrieben wird (vgl. Nentwig-Gesemann 1999, 11). Kindbilder beeinflussen in entscheidender Weise die theoretische und praktische Pädagogik. Sie sind verbunden mit bestimmten hierbei oftmals unbewussten „Persönlichkeits-, Verhaltens- und Entwicklungstheorien“ (Schmidt 1991, 2), die religiös, pragmatisch oder wissenschaftlich begründet sein können (vgl. ebd.).[21]

Demgemäß spiegelt sich sowohl in der (pädagogischen) Praxis als auch in der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Kind immer auch das implizite Bild vom Kind beziehungsweise von Kindheit, das bewusst und/oder unbewusst vorausgesetzt wird (vgl. hierzu auch Nentwig-Gesemann 1999, 11). Zudem kommt in diesem Bild stets „das jeweilige gesellschaftliche, kollektive und individuelle Verständnis über das Verhältnis des Individuums zur Gesellschaft, zu anderen Menschen und zu sich selbst“ (ebd.) zum Ausdruck. Die Bedeutung dieser Bilder für das praktische Handeln ist unabhängig von einer geleisteten theoretischen Reflexion (vgl. ebd.).

Die im Folgenden vorgestellte Zusammenschau bisheriger Klassifizierungsversuche historischer Kindbilder aus dem europäischen Raum nach Schmidt beinhaltet besonders konträre Auffassungen. Es wird deutlich, dass auch heute noch ältere Vorstellungen von Kindern zu finden sind.[22]

Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit den Aufbau der auf Erkundung und Aneignung der Welt gerichteten neuronalen Netzwerke begünstigt.“ (Neumann 2006, 117)

[20] Die Vorstellung, dass die Kindheit eine eigene, besonders schützenswerte Phase in der Entwicklung des Menschen darstellt, existiert erst ungefähr seit dem 18. Jhdt. (vgl. Kluge 2006, 22). Demgemäß ist Kindheit kein einfacher „Tatbestand“, wie von Hentig es ausdrückt, „sondern selbst Schöpfung[en] unserer Anschauungen und Umstände“ (2003, 9). Nach Böhm ist das Verständnis von Kindheit hierbei „durch hist. entstandene Vorstellungen geprägt, die einmal Folge eines komplexen gesellschaftl. Modernisierungsprozesses und zum anderen Ertrag päd. Ideen über K. sind.“ (2000, 296) Gegenwärtig wird Kindheit als eine höchst produktive Entwicklungsphase des Menschen verstanden, die des besonderen Schutzes und der Förderung bedarf. Zeitlich umfasst sie den Abschnitt von der Geburt bis zur Geschlechtsreife (vgl. z. B. Kluge 2006, 22). (Zu einer umfassenden Darstellung der Geschichte der Kindheit s. auch Ariès (2003).)

[21] Ergänzend hierzu heißt es im „Wörterbuch Erziehungswissenschaft“: „Ausdrücke wie ‚das Kind‘ sind immer Abstraktionen, die nicht kommuniziert werden könnten ohne ästhetische Verallgemeinerung. ‚Das‘ Kind ist so immer das Bild vom Kind, das bei der Verwendung des Wortes unwillkürlich vorausgesetzt wird.“ (Oelkers 2006, 399)

[22] Die Ausführungen von Schmidt wurden teilweise ergänzt.

Ein sehr altes und bis in die Gegenwart hineinreichendes Konstrukt ist das „*Miniatur-Modell*“ (Schmidt 1991, 3)[23], in dem das Kind „als kleiner Erwachsener“ (ebd.) betrachtet wird. Kindliche Entwicklungsprozesse werden in dieser Perspektive unter rein quantitativen Gesichtspunkten beurteilt (vgl. ebd.). Der möglichst schnelle Erwerb physischer und geistiger Fähigkeiten wird betont (vgl. ebd.). Zwar wird das Kind als noch nicht erwachsen verstanden, eine Einschätzung, die durch das Adjektiv „klein“ gekennzeichnet wird, Erwachsen sein stellt jedoch die Richtlinie und das vorgegebene Ideal dar (vgl. Kluge 2006, 23). Aus diesem Grund erhält der Zustand des „Noch-Nicht-Erwachsensein[s] […] häufig etwas Defizitäres sowohl in der allgemeinen Wertschätzung als auch sozialen Rangordnung.“ (Ebd.) Kinder werden als „nicht […] vollwertige, d. h. entwicklungsmäßig noch unreife und rechtlich unmündige Wesen“ (ebd.) gesehen. Eine der möglichen Folgen dieses Ansatzes war in der Vergangenheit zum Beispiel, dass das Kind als billige Arbeitskraft missbraucht wurde (vgl. ebd.). Denkbare pädagogische Konsequenzen sind, dass Kindergruppen nicht nach Altersklassen aufgeteilt werden und eine kindgerechte Gestaltung der Lebensräume ausbleibt (vgl. 3). Bereiche aus der Erwachsenenwelt werden dem Kind, ohne das entsprechende Problembewusstsein, ungefiltert zugemutet (vgl. ebd.).

Diesem Ansatz sehr ähnlich ist das „*Defizit-Modell*“ (4), das die, im Vergleich mit dem Erwachsenen, als defizitär empfundenen Eigenschaften des Kindes in den Vordergrund rückt (vgl. ebd.). Entwicklung wird als die „Überwindung“ (ebd.) dieses Zustandes, im Sinne eines wachsenden Wissens- und „Fähigkeitsniveau[s]“ (ebd.) verstanden. Der spezielle Wert einzelner Entwicklungsabschnitte und die besonderen Kompetenzen des Kindes werden nicht erkannt und in der pädagogischen Praxis wird ein autoritärer Erziehungsstil bevorzugt (vgl. ebd.).

Das „*Erbsünde-Modell*“ (3) gründet auf „christlich-dogmatischen“ (4) Annahmen und beinhaltet die Vorstellung, dass das Kind von Geburt an „zu sündhaftem Verhalten“ (3) neige. Erziehung zielt auf die erwünschte moralische Entwicklung des Kindes ab und ist durch kontrollierende und beeinflussende Maßnahmen gekennzeichnet (vgl. ebd.). Bevorzugte pädagogische Mittel sind Autorität und Bestrafung (vgl. ebd.).

[23] Im Weiteren werden die Zitate aus diesem Werk lediglich durch in Klammern nachgestellte Seitenangaben gekennzeichnet.

Ein in der Aufklärung entstandener und unter anderem durch John Locke[24] begründeter Ansatz (4) ist das „*Tabula-rasa-Modell*“ (3). Hier wird davon ausgegangen, dass das Kind „mit einem ‚leeren’ Bewußtsein“ (ebd.) geboren werde, das durch äußere Einflüsse gewissermaßen gefüllt werden könne, ähnlich wie ein leeres Behältnis mit Wasser (vgl. ebd.). Genetisch begründete Unterschiede und Voraussetzungen werden negiert (vgl. ebd.). Das zu Grunde liegende Entwicklungskonzept ist „empiristisch-mechanistisch“[25] (ebd.). In der Erziehung wird die positive Verstärkung gegenüber Bestrafung betont (vgl. ebd.). Der Ansatz ist von einem starken „pädagogische[m] Optimismus“ (ebd.) geprägt und Bildung und Erziehung erhalten einen immens hohen Stellenwert (vgl. ebd.).

Das „*Modell der ‚guten Natur’*“ (3), zu dessen Begründern vor allem Jean-Jaques Rousseau gezählt werden kann (vgl. 4), basiert auf der Annahme, dass das Kind von sich aus gut sei. In diesem Verständnis bedarf es für dessen gesunde Entwicklung lediglich der Möglichkeit zu einer freien Entfaltung im Sinne eines „‚Wachsenlassen’ (...) ohne einschränkende Disziplinierung.“ (3)

Im Rahmen des „*Ausbeutungs-Modell[s]*“ (3) werden Kinder in erster Linie als potentielle Arbeitskräfte betrachtet, die „einen Beitrag zur Existenzsicherung der Familie leisten“ (ebd.). Der Entwicklungsgedanke konzentriert sich auf die Herausbildung der Arbeitsfähigkeit (vgl. 4). Vom Kind werden Anpassung und Gehorsam erwartet (vgl. ebd.).

Als einen modernen Ansatz nennt Schmidt das „*Entwicklungszentrierte[s] Modell*“ (4). Vor allem aufgrund evolutionsbiologischer und

[24] John Locke (1632 – 1704) prägte im angelsächsischen Raum nicht nur in pädagogischer Hinsicht das gesamte 18. Jhdt., sondern beeinflusste auch die Diskussionen in den Bereichen Theologie, Politik, Psychologie und Wissenschaftstheorie (vgl. Rhyn 2003, 60). In seinem Ansatz sind politische, philosophische und pädagogische Inhalte miteinander verbunden (vgl. ebd.). Seine „empiristische Erkenntnistheorie“ (ebd. 63) beinhaltet die Annahme, dass „Wahrnehmung, Erkenntnis und Denken“ (ebd. 62), ebenso wie Moral, nicht angeboren seien, sondern über Erfahrungen erst erworben werden müssten, was entscheidende Konsequenzen für die Pädagogik mit sich brachte (vgl. ebd.). Hierbei würden „Ideen“ (ebd. 63) durch „sinnliche[n] Wahrnehmung“ (ebd. 64) und durch die „Reflexion“ (ebd.) dieser Wahrnehmung entstehen. Sein „empirische[s] Modell des Zusammenhangs von Körper und Geist und des Ursprungs von Ideen, Denken und Moral war eine theologische Provokation, weil der menschliche Geist in letzter Konsequenz nicht mehr auf eine von Gott gegebene Seele angewiesen ist.“ (Ebd. 65)

[25] D. h. ein an Erfahrung orientierter Forschungsansatz, der mit Hilfe empirischer Verfahrensweisen – wie z. B. Beobachtung und Befragung – pädagogische Wirkungszusammenhänge zu ermitteln und darüber hinaus Handlungsanleitungen zur Verfügung zu stellen versucht. Die Vorgehensweise ist hierbei mechanistisch, also von Bewegungsgesetzmäßigkeiten ausgehend. (Zu näheren Angaben zu den unterschiedlichen päd. Forschungsansätzen s. z. B.: König, E. / Zedler, P. (2002): Theorien der Erziehungswissenschaft – Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen. Weinheim / Basel (2. Aufl.))

entwicklungspsychologischer Forschungsergebnisse werden „die ‚Offenheit' der Entwicklung" (ebd.) des Kindes sowie die „qualitative[n] Veränderungen […] des Entwicklungsverlaufs und die eigenaktive Entwicklungsdynamik als Produkt der Wechselwirkung biotischer, sozialer und intrapsychischer Komponenten" (ebd.) hervorgehoben. Zudem werden „das Recht des Kindes auf Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung" (ebd.) betont. In pädagogischer Hinsicht wird das Kind als „ganzheitliche Person" (5) verstanden. Das heißt, es werden sowohl emotionale als auch kognitive Aspekte beachtet und das Kind wird in seinen unterschiedlichen Beziehungen gesehen, zum Beispiel zur Natur und zu seinen Mitmenschen (vgl. 5 f.). Wichtige Erziehungsinhalte und Aufgaben der Erwachsenen sind unter anderem:

> „Schutz vor Unbill und Traumatisierung, Schaffung von Feldern entspannten Tätigseins, Hilfe bei der Überwindung von Schwierigkeiten – und das alles, ohne dem Kind das Gefühl zu geben, es sei abhängig, unterlegen und schwach! Das Kind muß erleben, daß es ein *ernstgenommener*, *gleichberechtigter* Partner im gemeinsamen Lösen von Entwicklungsaufgaben ist." (7)

Des Weiteren haben Erziehungspersonen eine „Mittlerfunktion" (8) zwischen den gesellschaftlichen Anforderungen und den kindlichen Bedürfnissen, wobei das Kind durch sie dazu befähigt wird, „in dieses Aufgabenprofil hineinzuwachsen und für die Bewährungen des Wachstumsweges gewappnet zu sein." (8)

Die Gleichwertigkeit des Kindes im pädagogischen Prozess wird unter anderem auch von Kluge besonders betont (vgl. 2006, 26 f.). Er hebt hervor, dass hierbei „das auf dieser Altersstufe noch existierende Reifungsgefälle oder de[r] soziale[n] Status eines im juristischen Sinne minderjährigen bzw. unmündigen Heranwachsenden" (ebd. 26) nicht missachtet werde. Auch meine „Gleichwertigkeit […] nicht zugleich die Gleichberechtigung bei der Zuweisung von erzieherisch für notwendig gehaltenen Aufgaben." (Ebd.) Er spezifiziert:

> „Die Gleichwertigkeit eines jeden jungen Menschen leitet sich – wie bei jedem menschlichen Individuum – ab aus der anthropologischen Tatsache seiner Individualität, den individuell zu respektierenden Wertmaßstäben und der daraus resultierenden Menschenwürde." (Ebd.)

In der pädagogischen Interaktion würden sowohl dem Kind als auch dem Erwachsenen spezifische Kompetenzen zugesprochen, die es situationsabhängig auszuloten und zu berücksichtigen gelte (vgl. ebd.). Das Erziehungsgeschehen

werde „als ein gemeinsames Vorhaben der Partner aufgefasst […], in dem Geben und Nehmen, Wollen und Sollen, Aktivität und Rezeptivität etwas Selbstverständliches bedeuten oder wenigstens als erstrebenswert angesehen werden.“ (Ebd. 27)

Aus historischer Perspektive zeigt die Entwicklung der Kindbilder die Tendenz einer zunehmenden Anerkennung des Kindes als einer eigenständigen, bereits mit bestimmten Fähigkeiten ausgestatteten Persönlichkeit. So wurde nach Kluge bis zum Einsetzen reformpädagogischer Bemühungen im 18. und 19. Jahrhundert das Kind vor allem „als Objekt erzieherischer Maßnahmen“ (2006, 25) durch den Erwachsenen betrachtet. Insbesondere seit der Aufklärung seien Entwicklungen im Erziehungsbereich entstanden, die sich darum bemühten, „das Kind als *Subjekt* und damit zum Mitgestalter seines Erziehungsprozesses einzuplanen“ (ebd.). Neumann hält fest:

> „Im Gegensatz zum traditionellen Verständnis von Erziehung als einem Mittel, mit dem Kinder und Jugendliche dem jeweils für gut erachteten Verhalten angepasst werden können, fragt die Pädagogik seit der Aufklärung ausdrücklich nach dem eigenen Ziel der Erziehung. In diesem Zusammenhang entfaltet sie die These vom ‚Eigenrecht des Kindes‘, die seit Jean-Jaques Rousseau die Pädagogik bestimmende Grundüberzeugung, dass das Kind kein kleiner, unvollkommener Erwachsener ist, sondern ein Wesen, das seine Erfüllung und Reife in sich selber trägt.“ (Neumann 2006, 107 f.).

Dieses Bild vom Kind, das die Eigenaktivität im Entwicklungs- und Lernprozess hervorhebt, fand in der Folgezeit seine Bestätigung unter anderem durch die Arbeiten der Philanthropen im 18. Jahrhundert, die Pädagogik Fröbels im 19. Jahrhundert und „im 20. Jahrhundert [durch] die pädagogische Bewegung ‚vom Kinde aus‘“ (Kluge 2006, 25), zu deren VertreterInnen zum Beispiel Maria Montessori gehörte. Weitere wichtige Ansätze sind zum Beispiel die Arbeiten von A. S. Neill und ab 1970 die Kinderladenbewegung (vgl. ebd.). Pädagogische Konsequenzen waren ein Abnehmen direkter Erziehungsmaßnahmen und eine stärkere Beobachtung des selbständigen Handelns der Kinder (vgl. ebd. 26). Zudem wurde die Bedeutung Gleichaltriger und der Umwelt im Erziehungsprozess anerkannt und berücksichtigt (vgl. ebd.). Die Psychoanalyse, deren Erkenntnisse über die Bedeutung früher Kindheitserfahrungen für die weitere menschliche Entwicklung in den 1970er-Jahren großen Zuspruch fanden, lieferte „eine erste, empirisch-wissenschaftliche Begründung“ (Schäfer 2007, 43) dieses Kindbildes. In den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts entstand zudem

der „Begriff des ‚Kindes als Akteur seiner Entwicklung'" (ebd.), der nach Schäfer „bereits damals einen Gegenpol zu funktionsorientierten Tendenzen in der Frühpädagogik [darstellte] und […] eine kindorientierte Perspektive der Pädagogik der frühen Kindheit" (ebd.) forcierte. Beeinflusst wurde dieser Ansatz durch das Zusammenspiel von reformpädagogischen, entwicklungspsychologischen und psychoanalytischen Erkenntnissen (vgl. ebd. 43 f.). In den 1990er-Jahren konnte, unter anderem durch Ergebnisse der Säuglingsforschung, die Vorstellung vom kompetenten Säugling und Kind, das seine Entwicklung erheblich selbst mitgestaltet, weiter gefestigt werden (vgl. ebd. 44).

Neben den aufgeführten theoretischen Annahmen zu einem zeitgemäßen Kindbild wurde zudem der Begriff des „postmodernen Kinderbilds" (Schäfer 2007, 40) durch Dahlberg, Moss und Pence entwickelt und in die Debatte mit aufgenommen (vgl. ebd.). Sie beziehen sich hierbei sowohl auf verschiedene theoretische Annahmen der Debatte um die Postmoderne generell, als auch auf den Ansatz der Reggio-Pädagogik, die das postmoderne Bild vom Kind in ihrem Praxiskonzept realisiert. In Deutschland wurde dieser Ansatz insbesondere von Fthenakis und Gisbert übernommen (vgl. ebd. 49). Als kennzeichnend für dieses Bild nennt Schäfer die folgenden Punkte:

- Kindsein und Kindheit sind „einerseits eine biologische Realität" (2007, 40), andererseits aber abhängig von gesellschaftlichen und historischen Gegebenheiten und somit gleichermaßen gesellschaftliche Konstrukte
- Folglich existiert „auch keine Natur des Kindes […], an der abzulesen wäre, was Kinder für ihre Entwicklung brauchen" (ebd.), sondern in seiner vermeintlichen „Natur" (ebd.) kommt vielmehr zum Ausdruck, was die gesellschaftlichen Erwartungen an Kindheit darstellen (vgl. ebd.). Diese werden vom Kind individuell umgesetzt (vgl. ebd. 41)
- Bedingung allen Lernens sind die sozialen Beziehungen (vgl. ebd.)
- In dieser Perspektive rücken nicht mehr mögliche Gemeinsamkeiten kindlichen Daseins, sondern vor allem „die individuellen, geschlechtlichen, sozialen sowie kulturellen Variationen" (ebd.) in den Mittelpunkt des Interesses

- Demgemäß sind auch Lernwege individuell unterschiedlich und zwar in Abhängigkeit „von den gegebenen Voraussetzungen einzelner Kinder oder sozialer Gruppen.“ (Ebd.)
- Bedingungen und „Ziele für Bildungsprozesse“ (ebd.) sind abhängig von den individuellen kindlichen „Ressourcen“ (ebd.)
- Bildung vollzieht sich nicht nur in den entsprechenden Einrichtungen, „sondern […] auch in alltäglichen Situationen“ (ebd.)
- Bildung ist sozial bedingt (vgl. ebd.)
- Diesen Annahmen entspricht „ein Bild vom Kind, das reich und kompetent genug ist, seine Bildungsprozesse selbst voranzutreiben, wenn wir ihm dazu interessante Anlässe, soziale Unterstützung und sachliche Herausforderung anbieten.“ (Ebd.)
- Pädagogische Konsequenzen sind „Spielräume zu schaffen, in denen neue Möglichkeiten entwickelt und ausprobiert werden können.“ (Ebd.) Fähigkeiten und Wissen werden nicht durch die bloße „Reproduktion […] hervorgebracht, sondern durch eigenständiges Fragen, Nachdenken und Entdecken von Lösungsmöglichkeiten.“ (Ebd.)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die soziale Eingebundenheit des Kindes von Geburt an bei Fthenakis besonders betont wird. Bezüglich seiner Bildungsprozesse, die sich insbesondere im Rahmen von Interaktion vollziehen, gewinnen die gesellschaftlichen Bedingungen einen besonderen Stellenwert. Gegenwärtig sind das nach Fthenakis Zusammenhänge die sich in den Ausdrücken „‚Postmoderne‘ und ‚Wissensgesellschaft‘“ (Kunze / Gisbert 2007, 34) widerspiegeln Besonders beachtet werden müssten existierende Anforderungen im Zusammenhang mit dem Aufwachsen von Kindern, wie die zunehmende kulturelle Vielfalt, soziale Diversitäten, aber auch Aspekte wie Scheidung und neue Familienformen (vgl. ebd.). Das Kind wird in seiner Subjektivität und Eigenaktivität anerkannt und geachtet. Fthenakis formuliert die Konsequenzen seines Ansatzes folgendermaßen:

> „Aus postmoderner Perspektive kann es kein einheitliches Bild vom Kind und von Kindheit geben. Vielmehr werden unterschiedliche Bilder akzeptiert, die von den jeweiligen kulturellen und lokalen Gegebenheiten abhängig sind. Vor allem aber ist das Kind nicht bloß Objekt der Bildungsbemühungen anderer. Im Gegenteil, es wird nunmehr als Subjekt im Bildungsprozess behandelt, als kompetent handelndes Wesen, das seine Entwicklung, sein Lernen und seine Bildung ko-konstruiert.“ (2003, 26)

1.2 Selbstbildungsprozesse in der frühen Kindheit

Aktuelle Definitionen von Bildung betonen die Selbsttätigkeit des Individuums. Hierin gründen sie auf einem Bildungsverständnis, das von Wilhelm von Humboldt geprägt wurde. Nach Schäfer „stellt Bildung [für Humboldt] ein Verhältnis zwischen dem individuellen Ich und der Welt her.“ (2006, 34) Hierbei würden Individualität und Bildung nur in Konfrontation mit der Umwelt ausgelöst und entwickelt (vgl. ebd.). Des Weiteren beschränke sich Bildung nicht auf den Erwerb von Fähigkeiten und Wissen (vgl. ebd.). Vielmehr umfasse sie „sowohl […] die Verbesserung und Veredelung der individuellen Kräfte der eigenen Natur, als auch […] die Verbesserung der Werkzeuge, mit deren Hilfe sich das Subjekt mit der Welt auseinander setzt.“ (Ebd.) Erreicht werden solle „die höchste und ‚proportionierlichste‘ (Humboldt) Bildung der Kräfte zu einem Ganzen, was nur gelingen kann, wenn die Aufgabe des Menschen nicht mit seinen Funktionen in der Gesellschaft und seinem Nutzen für die Gesellschaft in eins gesetzt wird.“ (Ebd.) Die Bedeutung von Gesellschaft und Kultur im Rahmen von Bildungsprozessen würde zwar anerkannt, sie dürften jedoch „nicht als einzige und ausschlaggebende die Bildung des Menschen bestimmen“ (ebd.).

Das wichtigste Merkmal des humboldtschen Bildungsbegriffs, das sich bis heute durchgesetzt hat, ist nach Schäfer die Annahme, dass Bildungsprozesse in entscheidendem Maß mit der Eigenaktivität des Individuums zusammenhängen und somit letztlich „nicht von außen erzeugt werden“ (2006, 34) können. Bildung werde zudem als ein komplexer Vorgang angesehen, der „Handeln und Denken, Wissenschaft und Kunst oder Können, Wissen und Ästhetik“ (ebd.) beinhalte. In der Konsequenz entstünden individuelle Bildungswege und -ausgänge, wobei die unterschiedlichen Inhalte und Anforderungen von Bildung in Konfrontation mit der gesellschaftlichen Umwelt „immer wieder neu ausbalanciert“ (ebd.) würden.

Bildung in diesem Sinne kann auch als „Selbstbildung“ (Liegle 2003, 17) bezeichnet werden. Unter Berücksichtigung der dargestellten philosophischen Grundannahmen und neuerer humanwissenschaftlicher Erkenntnisse definiert Liegle Bildung wie folgt:

„‚Bildung‘ bezeichnet die Selbsttätigkeit des Subjekt, kraft derer sich das Subjekt in ein Verhältnis setzt zur Welt der Dinge und Personen und zu inneren Repräsentationen der Welt sowie seines Verhältnisses zur Welt und zu sich selber gelangt.“ (2002, 49)[26]

Bezüglich einer Differenzierung des Bildungsbegriffs gegenüber dem der Erziehung schreibt Schäfer:

„Während unter Erziehung in der Regel ethisch vertretbare Formen eines absichtsvollen Einwirkens auf andere verstanden wird, rückt der Bildungsbegriff eher das eigenwillige und selbständige Handeln des Individuums bei seinen Lernprozessen in den Mittelpunkt sowie deren Integration in einen übergreifenden soziokulturellen Zusammenhang.“ (2006, 34)

Bildung und Erziehung können darüber hinaus „als wechselseitiges und einheitliches Geschehen im sozialen Kontext charakterisiert“ (Schuster 2006, 151) werden.[27]

Für den Bereich der frühkindlichen Pädagogik erhält der Selbstbildungsgedanke eine besondere Bedeutung. Stärker als mit zunehmendem Alter und viel ausgeprägter als zum Beispiel beim Schulkind entstehen Bildungsprozesse beim Säugling und Kleinkind im Rahmen von selbständigen Beschäftigungen (vgl. Liegle 2003, 17). Hierbei vollziehen sich die Bildungsprozesse meistens unabsichtlich mit Hilfe von Sinneseindrücken, tätigem Ausprobieren und Nachahmung und hauptsächlich im Zusammenhang mit der spielerischen Betätigung (vgl. ebd.).[28] Hieraus ergibt sich zugleich eine besondere Chance für die Pädagogik der frühen Kindheit:

„Das Streben nach Handlungsfähigkeit scheint es also zu sein, wodurch Kinder Kompetenzen entwickeln, die zwischen den eigenen Bedürfnissen und Interessen und denen der Umwelt vermitteln. Damit verbunden ist ein Wollen des Kindes, sich die Welt anzueignen und sich wahrnehmend und konstruierend, das heißt sinnstiftend, mit ihr auseinander zu setzen. Dieses Wollen scheint das kostbarste Gut der Pädagogik zu sein,

---

[26] Im Zusammenhang mit den Annahmen zu den Selbstbildungsprozessen in der menschlichen Entwicklung entstand auch der Begriff „Autopoiesis“ (Liegle 2003, 25). Hiermit ist die „*Selbstorganisation*“ (ebd. 26) bzw. ein „Sich-Selbst-Hervorbringen“ (ebd.) gemeint, was gleichzeitig „eine Radikalisierung“ (ebd. 25) des Selbstbildungsgedankens darstellt (vgl. ebd. 25 f.).

[27] Unter Berücksichtigung des Selbstbildungsgedankens beinhalten Erziehungsprozesse nach Laewen lediglich zwei Gestaltungsmöglichkeiten und zwar „die Gestaltung der Umwelt des Kindes und die Gestaltung der Interaktion mit ihm.“ (2006, 100) Aufgrund des gewählten Schwerpunktes wird auf den Erziehungsbegriff, ebenso wie auf weitere für die Pädagogik der frühen Kindheit relevante Begriffe (z. B. Betreuung, Prävention), hier nicht weiter eingegangen. S. hierzu z. B.: Laewen, H.-J. (2006): Funktionen der institutionellen Früherziehung: Bildung, Erziehung, Betreuung, Prävention. In: Fried, L. / Roux, S. (Hg.): Pädagogik der frühen Kindheit – Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim / Basel, 96 – 107

[28] Dies bildet nach Liegle auch den Grund dafür, dass frühkindliche Pädagogik „seit ihren Anfängen (Fröbel) in erster Linie Spielpädagogik gewesen ist.“ (2003, 18)

> denn damit kommt das Kind dem Pädagogen entgegen und öffnet eine Tür zu seinen Konstruktionen, in denen der Kern der frühen Bildungsprozesse erkennbar wird.“ (Laewen 2006, 99)

Die folgende Darstellung der Entwicklung des Bildungsbegriffs konzentriert sich in erster Linie auf die Ausführungen Schäfers, die „eine ausgewählte Traditionslinie des Bildungsbegriffs – bezogen auf die frühe Kindheit“ (2006, 33)[29] abbilden. Es geht vor allem um die Entstehung des Selbstbildungskonzepts und die Frage danach, was hiermit konkret gemeint sein könne.

Als Vorbereiter des Bildungsanspruchs für den frühkindlichen Bereich gilt Fröbel (vgl. 35). Er konzipierte den Kindergarten als eine Einrichtung, in der „frühkindliche[r] Bildung, unabhängig von den sozialen Notwendigkeiten einer institutionellen Betreuung“ (ebd.), ermöglicht werden sollte. Daneben betonte er auch die Familie als Bildungsquelle (vgl. ebd.). Die „Selbsttätigkeit“ (ebd.) erhält in seinem Ansatz bereits eine besondere Bedeutung (vgl. ebd.). So sollten die von ihm entwickelten „‚Spielgaben‘ und ‚Beschäftigungsmittel‘ […] zunächst […] ‚Selbstbelehrungsmittel‘, […] [d. h.] autodidaktisches Material für die Familie“ (vgl. ebd.) darstellen. Nach Schäfer lassen sich in didaktischer Hinsicht jedoch Diskrepanzen bezüglich der freien Beschäftigung mit dem Material und unterrichtsähnlicher Anleitung in Form von Vorzeigen und Nachahmung erkennen (vgl. ebd.).

Laut Schäfer haben insbesondere die folgenden Annahmen Fröbels die weitere Debatte um frühkindliche Bildung beeinflusst: „frühe Kindheit als Bildungszeit, Spiel- und Beschäftigungsmaterialien, welche die Kinder in die – mathematische – Ordnung der Wirklichkeit einführen, das selbsttätige Handeln des Kindes bei seinem Bildungsprozess, die Einbettung der kindlichen Tätigkeit in ein übergreifendes, kosmisches Modell“ (35) sowie die Bedeutung „zwischenmenschliche[r] Beziehungen“ (ebd.).

Für die weitere Entwicklung sieht Schäfer eine empirische Begründung des Bildungsanspruchs für die frühe Kindheit durch die Arbeiten Maria Montessoris gegeben (vgl. 35 f.). Hierbei greife sie die Betonung der Selbsttätigkeit des Kindes auf und führe diesen Ansatz weiter aus (vgl. ebd.):

> „Für sie zeigt sich die Selbsttätigkeit von Anfang an im ‚absorbierenden Geist‘, einer Fähigkeit des kleinen Kindes, die Verhältnisse, die es in seiner Umwelt vorfindet,

[29] Im Weiteren werden die Zitate aus diesem Text lediglich durch in Klammern nachgestellte Seitenangaben gekennzeichnet.

> unbewusst wie ein Schwamm aufzusaugen und zum Ausgangspunkt einer Ordnung des Geistes zu machen.“ (36)

Montessori entwirft autodidaktische Materialien, mit deren Hilfe sich Kinder in selbständiger Auseinandersetzung eine Vorstellung von ihrer Umwelt machen können (vgl. ebd.). Hierzu verwendet sie vor allem „Sinnesmaterialien“ (36), die dazu dienen sollen, „dass die Kinder entlang elementarisierter Lernschritte einzelne sinnliche, lebenspraktische oder geistige Funktionen (wie Schreiben, Lesen oder Mathematik) selbst entwickeln können.“ (Ebd.) Ebenso wie bei Fröbel wird den Erwachsenen eine unterstützende Funktion zugewiesen (vgl. ebd.). Schäfer verweist hierbei jedoch auf folgenden Unterschied: Während bei Fröbel das Verhältnis zur Erziehungsperson als emotionale Grundlage im Vordergrund stehe (besonders deutlich werde dies in den so genannten „Mutter- und Koseliedern“(37)), rücke bei Montessori das Material zwischen den Erwachsenen und das Kind und schaffe somit gleichzeitig eine Distanz (vgl. ebd.). Ein weiterer Unterschied zwischen Fröbel und Montessori sei, dass „Fröbels Anthropologie weitgehend in einer philosophischen Auslegung seiner eigenen biografischen Erfahrungen bestand, ergänzt durch Beobachtungen von Kindern“ (36). Montessori hingegen orientiere sich am „positivistisch-empirischen Denken ihrer Zeit.“ (Ebd.)

Zu einer Weiterentwicklung des Bildungsgedankens kam es, so Schäfer, in der Bundesrepublik erst im Rahmen der Bildungsreform in den 1970er-Jahren (vgl. 37). Auslösende Ereignisse hierfür seien der „Sputnikschock“ (37), die zunehmenden Erkenntnisse bezüglich sozialer Ungleichheiten und die bildungspolitischen Anforderungen im Rahmen des Wirtschaftwachstums gewesen (vgl. ebd.). Neue Befunde aus der Entwicklungspsychologie untermauerten die empirische Begründung frühkindlicher Bildung und führten zu normativen Vorgaben hinsichtlich der Entwicklung des Kindes, die im pädagogischen Bereich als Orientierung dienten (vgl. ebd.). Besondere Bedeutung fällt in diesem Zusammenhang dem Ansatz Piagets zu, der „die Teilschritte für eine kindgemäße Entwicklung vorzugeben versprach.“ (Ebd.) Der komplexe „Bildungsanspruch“ (ebd.), wie er von Humboldt entwickelt worden ist, konnte im Rahmen solcher Vorgaben allerdings nur noch bedingt berücksichtig werden (vgl. ebd.). Eine weitere Entwicklungslinie hinsichtlich frühpädagogischer Bildungskonzepte konzentrierte sich nach Schäfer auf die „elementare[n]

Einführung“ (37) der Kinder in Fächer wie Lesen, Schreiben und Rechnen (vgl. ebd.).

Schäfer konstatiert, dass der humboldtsche Bildungsgedanke im Anschluss an die Reformbemühungen, „eher außerhalb wissenschafts- oder entwicklungsorientierter Curricula“ (37) zum Ausdruck gekommen sei. Er hebt hierbei drei Strömungen hervor: Einer von psychoanalytischen Erkenntnissen beeinflussten Pädagogik der frühen Kindheit, verschiedene Ausführungen des Situationsansatzes und an der Reggio-Pädagogik orientierte Kindergartenkonzepte (vgl. ebd.).

Der Einfluss der Psychoanalyse auf frühpädagogische Bildungskonzepte war insbesondere in den 1960er und 1970er Jahren hoch und entfaltete sich vor allem im Rahmen der Kinderladenbewegung (vgl. 37). Dieser Ansatz geht auf der einen Seite von der Abhängigkeit der Pädagogik von gesellschaftlichen Bedingungen aus, betont auf der anderen Seite aber auch den Stellenwert der Selbständigkeit des Kindes (vgl. ebd. 38).

Neben der Psychoanalyse griff die Kinderladenpädagogik auch auf Inhalte der Gesellschaftstheorie von Marx zurück (vgl. 38).

> „Die Psychoanalyse bot ein Instrument zur Beschreibung der individuellen psychischen Formations- und Deformationsprozesse. Die marxistische Gesellschaftstheorie war das Werkzeug einer gesellschaftlichen Analyse, das geeignet schien, Prozesse der Unterdrückung ausfindig und beschreibbar zu machen. Der treibende Grund für die Verbindung von biografischer und gesellschaftlicher Analyse war die Frage nach der ‚autoritären Persönlichkeit‘ (Adorno, 1973; Horkheimer, 1988), also nach der Persönlichkeit, die sich einerseits widerstandslos und unter Aufgabe ihres eigenen Gewissens für einen scheinbar übergeordneten politischen Zweck oder eine Ideologie vereinnahmen lässt, und die andererseits bereit ist, unter einem ebensolchen ideologischen Deckmantel andere skrupellos und gewaltsam für politische und eigene Zwecke zu missbrauchen.“ (38)

Die von der Psychoanalyse beeinflusste Frühpädagogik war, so Schäfer, von drei Zielsetzungen durchdrungen: „Die Befreiung des individuellen Kindes durch die Anerkennung seiner Entwicklungsbedürfnisse“ (38), „[d]ie Befreiung der Gesellschaft von repressiven Strukturen durch Menschen, die diese Repressionen nicht bereits in den frühesten Lebensjahren verinnerlichen mussten und […] [d]ie Befreiung der Familie und das hieß die Befreiung der Frauen aus der Pflicht zur Mutterrolle.“ (Ebd.)

Der Situationsansatz ist nach Schäfer, insbesondere in Hinsicht auf den emanzipatorischen Aspekt, hiervon beeinflusst (vgl. 38).[30] Grundsätzlich wird „Bildung als sozialer Prozess“ (ebd.) verstanden und die „Lebenssituation“ (ebd.) des Kindes sowie seine Selbsttätigkeit und Autonomie betont (vgl. ebd.). Es wird zudem davon ausgegangen, dass Kinder natürlicherweise ihre Entwicklung mitbestimmen, indem sie aktiv an der Gestaltung von Alltagssituationen teilnehmen, sich sozial verhalten, neugierig sind, selbständig erforschen und erkunden, ihren Gefühlen Ausdruck verleihen und sich im Spiel selbst ausdrücken (vgl. Knauf 2006, 121). Die Individualität des Kindes wird hervorgehoben und es wird beansprucht, „es in seiner Fremdheit bzw. Andersartigkeit“ (39) wahrzunehmen. Dieses Bild vom Kind wird im Situationsansatz „in den Kontext der sozialen, kulturellen und sachlichen Lebensräume der Kinder eingebettet.“ (Ebd.) Die Persönlichkeit des Kindes wird durch die ihn umgebenden „lebensweltlichen Kontexte“ (ebd.) entscheidend beeinflusst.

> „Das Bild vom selbsttätigen Kind und die Verbindung des individuellen Lernens mit den sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten fügen die Konzepte der Situationsansätze in den hier skizzierten Bildungsgedanken ein. Mit der Akzentsetzung auf eine soziale Struktur der Bildungsprozesse wird eine Dimension des Bildungsgedankens besonders unterstrichen, die ihn nicht nur an die subjektive Tätigkeit des Kindes bindet. Gleichzeitig […] wird die Anonymisierung des kindlichen Subjekts in den psychologischen Entwicklungs- und Lerntheorien überwunden. Es wird eine neue Aufgabe wahrnehmbar, dem Kind sowohl in seiner soziokulturellen Vernetzung, wie auch in seiner individuellen Differenz im Bildungsprozess zu begegnen.“ (39)

Für die pädagogische Praxis bedeutet dies, dass „die sich wandelnden Lebensbedingungen von Kindern immer wieder überprüft und die darauf bezogenen Ziele, Inhalte und Handlungsstrategien der pädagogischen Praxis neu definiert werden sollen.“ (Knauf 2006, 121) Bildung und Erziehung werden somit verstanden als „Lernen in Erfahrungszusammenhängen, Bezüge zwischen

[30] Besonderen Einfluss auf diesen Ansatz hatte der brasilianische Pädagoge Paulo Freire ausgeübt, der Lernen als einen „Prozess sozio-politischer Bewusstwerdung“ (Knauf 2006, 120) verstand. Des Weiteren ist in diesem Zusammenhang die Strömung der „Community Education“ (ebd.) zu nennen. Sie entstand in England und zu ihren wichtigsten Vertretern gehören z. B. Henry Morris („Gründer einer der ersten Community Schools in England“ (ebd.)) und John Dewey („Vater der amerikanischen ‚progressive education‘“ (ebd.)). Ebenso fällt Saul B. Robinsohn hinsichtlich der Erarbeitung des Situationsansatzes eine hervorzuhebende Bedeutung zu. Er war Ende der 1960er-Jahre „maßgeblich an der Entwicklung des Strukturkonzeptes der Curriculumrevision beteiligt“ (ebd.), wobei es vordergründig darum ging, ein Bildungskonzept zu entwickeln, in dem der „Ausgangspunkt […] Situationen [sind], in denen die erworbenen Qualifikationen nützlich werden können.“ (Ebd.)

Lerninhalten und konkreten Lebenssituationen herstellen sowie Kompetenzen zur selbstbestimmten Bewältigung der Lebenssituationen vermitteln“ (ebd.).

Einen weiteren, international gewürdigten Ansatz, stellt die Reggio-Pädagogik dar (vgl. 39).[31] Sie wurde vor allem im Zeitraum von 1962 – 1973 (vgl. Knauf 2006, 122) entwickelt und hat verstärkt seit den 1980er-Jahren in die Bildungsdebatte für den frühkindlichen Bereich Eingang gefunden (vgl. 39). Hier wird davon ausgegangen, dass sich das Kind sowohl selbst konstruiert als auch sozial konstruiert ist (vgl. ebd.). Selbstkonstruierend sind Kinder insofern, als dass sie im Zuge ihrer Entwicklung selber „neugierig und forschend Erfahrungen machen“ (40) und hieraus „ein Bild von der Welt und von sich selbst“ (ebd.) entwerfen. Sozial konstruiert ist das Kind, da es in seiner „Selbstkonstruktion“ (ebd.) abhängig von den sozialen und kulturellen Gegebenheiten ist (vgl. ebd.). Somit entsteht ein Weltbild, das veränderbar bleibt, da es im Austausch mit der sozialen Umwelt entsteht (vgl. ebd.). Auf diese Weise ist das entwickelte Weltbild einerseits „überindividuell und denen anderer Kinder vergleichbar“ (ebd.), andererseits bleiben diese Bilder aufgrund der spezifischen Lebenssituationen und -erfahrungen subjektiv und somit individuell unterschiedlich (vgl. ebd.). Weiterhin wird angenommen, dass sich das Kind im Austausch mit der Welt vieler verschiedener Sprachen bedient (in der Reggio-Pädagogik wird hierbei sinnbildhaft von den „hundert Sprachen der Kinder“ (40) gesprochen), um mit ihr in Kontakt zu treten und sie zu verstehen beziehungsweise ein eigenes Weltbild zu konstruieren. Im Einzelnen ist hiermit die „Integration der Werkzeuge des Handelns, Denkens, Vorstellens, Empfindens und Fühlens“ (ebd.) gemeint. Die Reggio-Pädagogik hat mit besonderem Nachdruck „den Wert und die Bedeutung der individuellen Vielfalt herausgearbeitet und mit dem Gedanken der sozialen Vernetztheit allen Denkens und Tuns nahtlos verknüpft.“ (Ebd.) Sie hat hiermit die Basis für eine neue Komponente des Bildungsgedankens geschaffen:

> „Bildung als biografischer Prozess in dem sich die individuellen Aspekte des Bildungsprozesses mit den soziokulturellen entlang des Lebenswegs auf eine persönliche Weise verbinden.“ (Ebd.)

[31] Der Name „Reggio-Pädagogik“ beruht auf der norditalienischen Stadt Reggio Emilia, die im Zusammenhang mit einer weit verbreiteten Praxis des Reggio-Ansatzes, gleichzeitig den „juristischen, finanziellen, unternehmerischen, konzeptionellen und auch kulturellen Rahmen“ (vgl. Knauf 2006, 122) bildet.

Ergebnisse aus der Säuglings- und Kleinkindforschung, der Kognitionsforschung und der Entwicklungspsychologie konnten seit den 1990er-Jahren den Stellenwert der Selbsttätigkeit des Kindes in Zusammenhang mit seiner soziokulturellen Umwelt weiter untermauern (vgl. 41).

Nach Schäfer war es vor allem die so genannte „‚konstruktivistische Wende' innerhalb der Wissenschaften" (41), die dazu geführt hat, dass die Selbsttätigkeit des Kindes innerhalb der Bildungsprozesse stärker berücksichtigt werden muss (vgl. ebd.). Zu entscheidenden Erkenntnissen seien in diesem Zusammenhang die Biologen Maturana und Varela gekommen (vgl. ebd.). Sie betonten, auf der einen Seite, die Notwendigkeit der Eigenentwicklung jedes Organismus für seine Existenz. Jeder Organismus stelle „eine Einheit" (ebd.) dar, die sich, um zu überleben „in jedem Augenblick selbst erzeugen" (ebd.) müsse. Auf der anderen Seite sei der Organismus hierbei von den natürlichen Bedingungen abhängig (vgl. ebd.). Er müsse „dauerhaft eine Verbindung zur Umwelt eingehen" (ebd.), um von ihr das zu erhalten, was er für seine Existenz benötigt (vgl. ebd.).

> „So gesehen gestaltet sich der Organismus selbst, zum einen auf Grund einer gegebenen biologischen Organisation, zum anderen dadurch, dass diese Organisation einen Austausch mit der vorhandenen Umwelt ermöglicht. Der Organismus wird nicht von außen gemacht, sondern er entwickelt sich selbst mit den Mitteln, die ihm durch seine (biologische) Organisation und seine Umwelt zur Verfügung stehen. Er ist gleichzeitig autonom, indem er sich selbst aufbaut, wie auch abhängig, weil er dazu auf das angewiesen ist, was seine Umwelt möglich macht." (41)

In Bezug auf den Menschen bedeute das, dass er sich selbst bilde und hierbei gleichzeitig von den ihn umgebenden Umweltbedingungen abhängig sei (vgl. ebd.). Schäfer verweist im Weiteren auf interessante Ergebnisse der Kognitionsforschung:

> „Sie konnte, wenigstens für die ersten Lebensjahre des Menschen, zeigen, dass wir nicht nur mit bestimmten Programmen geboren werden, die uns ermöglichen, aus dem soziokulturellen Vorrat zu lernen. Vielmehr programmiert sich das Gehirn – ausgehend von den vorhandenen Programmen – selbst weiter, entsprechend den Anforderungen, welche die soziokulturelle Umwelt stellt. Die Programme wachsen also mit den Anforderungen mit. In gewisser Weise spiegelt damit das individuelle Gehirn die Möglichkeiten wider, die es im Laufe seiner Geschichte erfahren hat." (41)[32]

[32] Hinsichtlich der zu Grunde liegenden wissenschaftlichen Ansätze heißt es bei Schäfer: „Diese Wissenschaftsauffassung, die davon ausgeht, dass sich ein mit Basisprogrammen ausgestattetes Individuum entlang der Erfahrungen bildet, die eine soziale und eine kulturelle Umwelt bieten,

Innerhalb der deutschen Bildungsdebatte lassen sich gegenwärtig zwei Strömungen ausfindig machen, wobei die eine den Selbstbildungsgedanken in den Mittelpunkt stellt (v. a. vertreten durch Schäfer und Laewen) und die andere, aus sozialkonstruktivistischer Perspektive, stärker die Bedeutung der gesellschaftlichen Bedingungen, wie zum Beispiel zunehmende soziale und kulturelle Unterschiede, betont (v. a vertreten durch Fthenakis und Gisbert). Im letztgenannten postmodernen Ansatz wird „Bildung als soziale Ko-Konstruktion definiert, d. h. als sozialer Prozess, der innerhalb eines Kontextes stattfindet, der Kinder, Eltern, Fachkräfte und andere Erwachsene aktiv beteiligt sieht, und zwar schon beginnend mit der Geburt des Kindes.“ (Fthenakis 2007, 3) Bildung sei somit „soziale Sinnkonstruktion und bedarf erst der Verinnerlichung durch das Kind.“ (Ebd.) Fthenakis wirft dem Selbstbildungskonzept vor, dass „die kontextuellen Rahmenbedingungen vernachlässigt wurden und Bildung primär als ein im Kind stattfindender Prozess verstanden wurde, der sich dem direkten Einfluss von Pädagogen und Eltern entzieht.“ (Ebd. 2) In Reaktion hierauf fordert Schäfer eine „sozialkonstruktivistische Position“ (2007, 55), in der „soziale Konstruktionsprozesse mit subjektiven Konstruktionsprozessen“ (ebd.) verbunden würden. Eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Selbstbildung unter dieser Perspektive würde bedeuten, dass einerseits „die Dynamik der Interaktion des Subjekts mit den gegebenen Strukturen seiner Wirklichkeit“ (ebd. 56), andererseits „eine interne, konstruktive, subjektive Dynamik, in der die Ergebnisse der Interaktionen des Subjekts bewertet und – entlang der Erfahrungen der eigenen Geschichte – weiter verarbeitet werden“ (ebd.) beachtet würden. Hierbei betont er, dass „beide[n] Aspekte […] auch kein Nacheinander, sondern ein Miteinander“ (ebd.) darstellten.

1.3 Konsequenzen für die pädagogische Praxis

Die Bildungspotentiale schon des sehr kleinen Kindes werden gegenwärtig grundsätzlich anerkannt. Krippeneinrichtungen können frühkindliche Bildungsprozesse hierbei fördern und anregen. Dies setzt jedoch bestimmte qualitative Aspekte voraus, die erfüllt sein müssen. Eine besondere Funktion erhalten in diesem Zusammenhang pädagogische Konzepte, indem sie den ErzieherInnen nicht nur das Bewusstsein für die Bildungskompetenzen des

nennt sich Konstruktivismus. Der Begriff des Sozialkonstruktivismus hebt dabei besonders die Rolle der sozialen Umwelt bei diesen Bildungsprozessen hervor.“ (2007, 46)

Säuglings und Kleinstkindes vermitteln, sondern zugleich Anregungen und Vorschläge enthalten, wie die entsprechenden Prozesse unterstützt werden können. Solche Ausführungen beinhalten zum Beispiel die neuesten Erkenntnisse aus den Bereichen Entwicklungspsychologie und Neurobiologie, Angaben zum Bild vom Kind, der Bedeutung von Bildung und Erziehung und der Rolle und den Aufgaben der Erzieherinnen. Zudem finden sich konkrete Vorschläge zur Gestaltung der Räumlichkeiten, dem Tagesablauf, möglichen Beschäftigungen in einzelnen Erfahrungsbereichen (wie Musik oder Bewegung), der Sicherstellung hygienischer Standards, der Gestaltung der Eingewöhnungsphase und zur Zusammenarbeit mit den Eltern.

Die positive Bedeutung von Erziehungskonzepten ist vergleichbar mit der, die Knauf im Zusammenhang mit der Orientierung an einem speziellen pädagogischen Ansatz[33] beschreibt. Nach Knauf kann die Orientierung an einem solchen Ansatz „zur Entwicklung einer ‚Sinngemeinschaft' und ‚Vertrauenskultur' beitragen." (2006, 120) Dies begründet er damit, dass im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Ansatz die Erzieherinnen in regelmäßigen Abständen vor die folgenden Aufgaben gestellt seien:

> „(Selbst-)Einschätzung über den Qualifikationsstand des Teams im Hinblick auf die Fähigkeit, pädagogische Ideen zu verstehen und zu praktizieren
>
> Diskussionen über die Vorzüge und Wertvorstellungen des gewählten pädagogischen Ansatzes, um so die gemeinsame Identifikation aller Teammitglieder mit einem pädagogischen Überzeugungssystem zu stabilisieren
>
> Kritische[n] (Selbst-)Prüfungen der Kongruenz von pädagogischen Zielsetzungen und eigener Praxis." (2006, 120)

Pädagogische Ansätze tragen somit zur Qualitätssicherung bei. In diesem Zusammenhang verweist Knauf auf Tietze, der im Rahmen der Qualitätsdebatte ergänzend zu „strukturelle[n] und prozessuale[n] Dimension[en]" (Knauf 2006, 120) die „pädagogischen Orientierung[en]" (Tietze zit. in ebd.) hervorhebt (vgl. Knauf 2006, 119 f.). Tietze verstehe hierunter die „pädagogischen Vorstellungen, Werte und Überzeugungen der an den pädagogischen Prozessen unmittelbar beteiligten Erwachsenen" (Tietze zit. in ebd. 120). Pädagogische Orientierungen

[33] Ein pädagogischer Ansatz stellt nach Knauf „ein definiertes System pädagogischer Überzeugungen [dar], das sich bewusst von anderen Ansätzen absetzt und Konsequenzen für eine professionelle pädagogische Praxis formuliert." (2006, 118) Bezüglich der Begriffsverwendung ist festzuhalten, dass hierbei auch von pädagogischen Konzepten gesprochen wird.

stellten in seinem Verständnis zudem „zeitlich relativ stabile und überdauernde Konstrukte“ (ebd.) dar und manifestierten sich in „Normen und Überzeugungssystemen“ (ebd.).

Nach Fried birgt die Orientierung an Erziehungskonzepten verschiedene Schwierigkeiten:

> „Programme können immer nur ausgewählte Momente von Bildungsangeboten festlegen. Die Situation, in der ein solches Angebot dann konkretisiert wird und gegebenenfalls bei einem Kind Bildungsprozesse auslöst, ist dann weitaus komplexer. So sind viele Momente, welche die einzelne Situation bestimmen, außerhalb der Wahrnehmung der Beteiligten, wie z.B. Nähe oder Distanz zum Kind, Gesprächsführungsmuster, Rituale usw. Diese hängen nämlich vom kulturellen Kontext ab, der von den Erzieherinnen und Kindern nicht selten als unbewusstes, also z.B. verkörperlichtes bzw. habituelles Wissen erworben und agiert wird. All diese Feinheiten können aber durch ein Bildungsprogramm unmöglich vorausgesehen und berücksichtigt werden.“ (2003, 62)

Für Fried gewinnen in diesem Zusammenhang die „subjektiven Orientierungen“ (2003, 79) der Erzieherinnen eine besondere Bedeutung (vgl. ebd. 78 ff.). Hierbei handele es sich um eine „gleichermaßen sachadäquate wie situations- und fallgerechte Wissensbasis […], die sich ebenso aus bewusst gelernten Fakten, Theorien, Regeln usw. konstituiert wie aus erfahrungsvermittelten Einsichten, Weisheiten, Konzepten usw., wobei all das durch persönlichkeitsspezifische Einstellungen, Haltungen usw. […] in berufsrelevantes Wissen transformiert wird“ (ebd. 80). Die „subjektiven Orientierungen“ (ebd. 79) würden den Erzieherinnen „helfen, mit den spezifischen Situationen und den besonderen Kindern, die ihnen täglich begegnen, angemessen umzugehen.“ (Ebd.)

Obwohl Fried eine geringe Wirkungsweise von pädagogischen Konzepten konstatiert, geht sie davon aus, dass sie für die Erzieherinnen „eine wichtige Stütze bei der Herausbildung ihrer beruflichen Identität“ (2003, 84) seien. Sie nimmt zudem an, dass pädagogische Ansätze auch deswegen nur bedingt in der Praxis zum Ausdruck kämen, weil Tagesabläufe zu gering bewusst gestaltet würden und konkrete Beschäftigungen mit den Kindern „nur selten und oft auf ungünstige Weise“ (ebd.) durchgeführt würden.

Hinsichtlich der pädagogischen Konsequenzen, der unter 1.1 und 1.2 dargestellten theoretischen Grundannahmen einer frühkindlichen Pädagogik, gewinnt zudem die Frage nach der Rolle der Erzieherinnen eine besondere

Bedeutung. Im Bildungsplan für Nordrhein-Westfalen werden die an sie gestellten „professionelle[n] Anforderungen“ (von der Beek et al. 2007, 185) wie folgt zusammengefasst:

> „Eine sensible, fachlich geschulte Wahrnehmungsfähigkeit vor dem Hintergrund eines zeitgemäßen Fachwissens, eine zuverlässige und interessierte Beziehung zum Kind sowie die kontinuierliche Überprüfung des jeweiligen situativen pädagogischen Handelns bieten dem Kind einen geeigneten Rahmen zur Entfaltung seiner Selbstbildungspotenziale.“ (Ebd.)

Außerdem müsse sie in der Lage sein, sich in erster Linie abwartend und zurückhaltend zu verhalten und gleichzeitig das Kind in seinen Erkundigungen zu begleiten und gegebenenfalls zu unterstützen sowie ihm Anregungen und Herausforderungen zu verschaffen (vgl. ebd. 186 f.). Weiterhin sei entscheidend, wie sie die Räumlichkeiten und den Tagesablauf gestalten würde, da hierdurch die Selbstbildungsprozesse des Kindes angeregt werden könnten (vgl. ebd. 189 ff.).

2. Das Bildungssystem der DDR

Seit der Verabschiedung des „Gesetz[es] über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (Reyer / Kleine 1997, 131) 1965 wurden die Krippeneinrichtungen in der DDR als erste Stufe des Bildungswesens verstanden. Nach Eva Schmidt-Kolmer erhielt dieses dadurch einen Sinn, dass „*nur dann tatkräftige, schöpferische und allseitig gebildete Sozialisten herangebildet werden können, wenn der komplizierte Prozeß der Erziehung und Bildung vom ersten Tage an bis weit hinein in das Erwachsenenalter einheitlich und kontinuierlich gestaltet werden kann*“ (zit. in ebd.). Hierbei sollte bereits in den Krippeneinrichtungen sozialistische Erziehung praktiziert werden. Demgemäß heißt es in der „ANWEISUNG über die Erziehung, Betreuung und den Gesundheitsschutz der Kinder in den Kinderkrippen vom 1. Juni 1988“:

> „Die altersgerechte sozialistische Erziehung und fürsorgliche Betreuung der Kinder wird (auf der Grundlage des vom Minister für Gesundheitswesen bestätigten Programms für die Erziehungsarbeit) in Krippen durchgeführt.“ (Minister für Gesundheitswesen (Hg.) 1988, 171)

Aufgrund dieser Einordnung werden im Weiteren die wichtigsten Annahmen sozialistischer Erziehung bei Marx und Engels und das Erziehungsziel der „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit“ dargestellt und analysiert. Zudem werden Entwicklung, Struktur und Inhalt des Bildungswesens der DDR aufgezeigt und mit Angaben zu bestimmten Veränderungsprozessen innerhalb der Gesellschaft ergänzt.

2.1 Theoretische Ausgangspunkte sozialistischer Erziehung

2.1.1 Das Konzept der sozialistischen Erziehung bei Marx und Engels

In ideologischer Hinsicht gründet die von Marx und Engels konzipierte sozialistische Erziehung auf der Idee der Gleichberechtigung aller Menschen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft. Zentrales Erziehungsziel ihres Ansatzes ist die Entstehung „eines neuen menschlichen Bewußtseins“ (Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.) 1985, 10). Die angestrebte Gesellschaftsform stellt der Sozialismus beziehungsweise Kommunismus dar. Hinsichtlich der Methodik gewinnt die enge

Verbindung von geistiger und körperlicher Erziehung und polytechnische Bildung[34] eine besondere Bedeutung (vgl. Günther et al. (Redaktion) 1971, 473)[35].

Arbeit erhält im Erziehungskonzept von Marx und Engels einen herausragenden Stellenwert. Aus sozialistischer Perspektive ist „de[r] Mensch[en] […] [ein] *aktives* Wesen, das in revolutionärer Tätigkeit die Umstände vermenschlicht und in diesem Prozeß sich selbst höher entwickelt.“ (Stolz / Hermann 1966, 10) Mit seiner Umwelt stehe der Mensch in einer Art „Wechselverhältnis“ (Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.) 1985, 10): Im Prozess der Arbeit verändere der Mensch seine Umwelt und gleichzeitig sich selbst, indem er sich durch seine Arbeit im sozialistischen Sinn weiterentwickele (vgl. Stolz / Hermann 1966, 10 f.). Dieser Vorgang kann auch wie folgt beschrieben werden:

> „Der Mensch als Schöpfer und Gestalter seiner Umwelt ist zugleich sein eigener Schöpfer und entwickelt durch seine Tätigkeit sich selbst.“ (334)

Nach Marx und Engels muss Arbeit durch Erziehung und Ausbildung erlernt werden (vgl. 330). Indem Erziehung „die Gesamtheit der vorhandenen Arbeitserfahrungen vermittelt, setzt sie [junge Menschen] in den Stand, die Produktion weiterzuentwickeln und zu vervollkommnen, und schafft so die Voraussetzung für die Höherentwicklung der Gesellschaft.“ (Ebd.) Auch hier wird somit von dem wechselseitigen Verhältnis zwischen der Weiterentwicklung des Menschen in seiner Tätigkeit bei gleichzeitiger Veränderung und Weiterentwicklung der Umweltbedingungen in einem optimierenden Sinn ausgegangen. Hierbei werden von Marx und Engels auch die sozialen Komponenten betont, die im Erziehungsprozess durch den gesellschaftlichen Kontext vermittelt werden (vgl. 331).

Das „Verhältnis von Sein und Bewußtsein“ (328) wird im Ansatz von Marx und Engels materialistisch interpretiert. Hiernach bestimmt das „gesellschaftliche[s] Sein“ (Marx / Engels zit. in Günther et al. (Redaktion) 1971,

---

[34] Polytechnische Bildung bedeutet die theoretische und praktische Vermittlung der Grundlagen der verschiedenen Zweige der Produktion (vgl. Günther et al. (Redaktion) 1971, 473). Günther et al. betonen in diesem Zusammenhang, dass die polytechnische Ausbildung nicht als eine Form der Kinderausbeutung verstanden werden dürfe, da es sich bei ihr nicht um den Missbrauch der Kinder als günstige Arbeitskräfte, sondern um eine Erziehungsaufgabe handele (vgl. ebd. 345 f.). Aus diesem Grund habe sich Marx auch gegen ein grundsätzliches Verbot von Kinderarbeit ausgesprochen (vgl. ebd. 346) und den „pädagogische[n] Zweck der produktiven Tätigkeit, nämlich die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit“ (ebd.) hervorgehoben.

[35] Im Weiteren werden die Zitate aus diesem Werk lediglich durch in Klammern nachgestellte Seitenangaben gekennzeichnet.

328) und insbesondere die „Produktionsweise der Gesellschaft“ (328) das Bewusstsein der Menschen. Von denselben Grundannahmen ausgehend wird auch das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft beschrieben. Der Mensch wird als „Produkt seiner Verhältnisse und seiner Erziehung, also das Produkt seiner Umwelt“ (332) verstanden. Genetische Voraussetzungen werden in diesem Verständnis in ihrer Wirksamkeit minimiert und stattdessen die sozialen Bedingungen hervorgehoben (vgl. ebd.). Demgemäß seien die individuellen Anlagen eines Menschen lediglich „Voraussetzungen und Möglichkeiten zur Entwicklung von Eigenschaften und Fähigkeiten, nicht bereits diese Eigenschaften und Fähigkeiten selbst“ (333). Von diesen Grundvoraussetzungen ausgehend, bildet das Wesen des Menschen nach Marx „kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum“ (Marx / Engels zit. in Stolz / Hermann 1966, 9 f.), sondern „das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (ebd.).

Nach Marx verhindere die Arbeitsteilung im kapitalistischen System die „allseitige Entwicklung“ und produziere soziale Ungleichheiten (vgl. Fischer 1992, 11 ff.). Durch die Tätigkeit an einem einzelnen, vom Produktionsprozess als Ganzes isoliertem Arbeitsschritt, würden verschiedene Anlagen des Menschen unterdrückt (vgl. 340 ff.). Erst im Rahmen einer vielseitigeren Ausbildung und einem flexiblerem Umgang am Arbeitsplatz könnten die arbeitenden Menschen „die Herrschaft über die Produktion und damit letztlich über sich selbst zurück[erlangen]“ (343).

Die Betonung der gesellschaftlichen Verhältnisse für die menschliche Entwicklung und das Erziehungsziel der „allseitig gebildeten sozialistischen Persönlichkeit“ bringen hohe Erwartungen an die Bildung und Erziehung mit sich:

> „Die Erziehung hat es mit der sozial bestimmten Natur des Kindes zu tun und muß wesentlich mithelfen, diese soziale Natur des Kindes zu verwirklichen. Sie muß die den gesellschaftlichen Verhältnissen gemäßen Eigenschaften, Fähigkeiten und Verhaltensweisen bei der heranwachsenden Generation entwickeln. Sie hat die ständige Höherentwicklung des Menschen, wie sie sich aus dem Fortschritt der Gesellschaft ergibt, zu leiten und bewußt zu unterstützen. Der sozialistische Mensch entsteht nicht von selbst, er wird erzogen. Die Erziehung ist das wichtigste Mittel, die Persönlichkeit zu entwickeln und zu formen.“ (332)

In diesem Zusammenhang kann festgehalten werden, dass das sozialistische Erziehungsmodell von einem ausgeprägten „pädagogische[n] Optimismus“ (Fischer 1992, 10) bestimmt ist. Zudem beinhaltet es den Glauben an eine stark

ausgeprägte Formbarkeit der menschlichen Persönlichkeit und verbindet diese Vorstellung mit der Hoffnung auf die Erreichung des angestrebten Gesellschaftssystems (vgl. ebd.). Menschen zeichnen sich in diesem Bild durch eine starke Manipulierbarkeit und Abhängigkeit aus. Die frühe Indoktrination und Beeinflussung ihrer Persönlichkeitsentwicklung erhält einen besonderen Stellenwert.

Nachstehende Prinzipien einer Erziehung nach Marx wurden im Bildungskonzept der DDR aufgenommen:

> „öffentliche und staatliche Erziehung aller Kinder, Trennung von Schule und Kirche, Verbindung von Erziehung und materieller Produktion zu polytechnischer Bildung, Teilhabe der Frau an der Produktion, Vergesellschaftung frühkindlicher Erziehung, Verpflichtung des wissenschaftlichen Sozialismus auf den geschichtlichen Auftrag des Proletariats.“ (Fischer 1992, 10)

2.1.2 Die „allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit“

Im Begriff der „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit“ kommt das zentrale Erziehungsziel der DDR zum Ausdruck. Es beruht auf den Annahmen von Marx und Engels sowie der sowjetischen Pädagogik. Marx und Engels sprachen vorrangig von „der Herausbildung eines neuen menschlichen Bewußtseins“ (vgl. Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.) 1985, 10). In der Sowjetunion wurde hingegen das Bild des „neuen Menschen“ (ebd. 11) verwendet. Im Unterschied hierzu wurde in der DDR auf das Attribut „neu“ verzichtet und überwiegend die Bezeichnung „sozialistische[n] Persönlichkeit“ (ebd.) gewählt.

Hinsichtlich des Anspruchs mit der Erziehung zu „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeiten“ bereits in den Krippeneinrichtungen zu beginnen, formuliert Margot Honecker:

> „Ja, wir erziehen die Kinder von klein an zur sozialistischen Moral. [...] Denn Erziehung zur sozialistischen Moral, das ist die Erziehung zur Liebe zu einem Vaterland, in dem die Väter und Mütter, die Werktätigen zum Wohle des Volkes die Macht ausüben. Das ist eine Erziehung zur Achtung vor den Menschen, vor ihrer Arbeit, zur Achtung vor dem Leben. Das ist eine Erziehung im Geiste der gegenseitigen Achtung, der Wahrheitsliebe. Das ist eine Erziehung zu wahrhaft menschlichen Eigenschaften.“ (1986, 506)

Die hier anklingenden Merkmale des zu untersuchenden Menschenbildes sollen im Weiteren genauer analysiert und für den Krippenbereich spezifiziert werden.

In der marxistisch-leninistischen Interpretation bezeichnet der Begriff „Persönlichkeit“ die soziale und historische Determiniertheit des Individuums (vgl. Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hg.) 1985, 982). Indem seine Funktionen und seine Rolle innerhalb der Gesellschaft hervorgehoben werden, fungiert der Begriff gleichzeitig als Abgrenzung gegenüber dem Begriff Individuum (vgl. ebd.). Die „Allseitigkeit“ (ebd.) beschreibt idealerweise die „umfassende[n] reale[n] und ideelle[n] Beziehungen des Individuums in Arbeit, Freizeit, und sozialem Umfeld“ (ebd.). Hierbei solle sich die Persönlichkeit aktiv an der Mitgestaltung seiner Umwelt beteiligen (vgl. ebd.).

Im Jugendgesetz der DDR werden weitere Konstituenten der „sozialistischen Persönlichkeit“ deutlich. Es heißt hier:

> „Aufgabe jedes jungen Bürgers ist es, auf sozialistische Art zu arbeiten, zu lernen und zu leben, selbstlos und beharrlich zum Wohle seines sozialistischen Vaterlandes – der Deutschen Demokratischen Republik – zu handeln, den Freundschaftsbund mit der Sowjetunion und den anderen sozialistischen Bruderländern zu stärken und für die allseitige Zusammenarbeit der sozialistischen Staatengemeinschaft zu wirken. Es ist ehrenvolle Pflicht der Jugend, die revolutionären Traditionen der Arbeiterklasse und die Errungenschaften des Sozialismus zu achten und zu verteidigen, sich für Frieden und Völkerfreundschaft einzusetzen und antiimperialistische Solidarität zu üben. Alle jungen Menschen sollen sich durch sozialistische Arbeitseinstellung und solides Wissen und Können auszeichnen, hohe moralische und kulturelle Werte ihr eigen nennen und aktiv am gesellschaftlichen und politischen Leben, an der Leitung von Staat und Gesellschaft teilnehmen. Ihr Streben, sich den Marxismus-Leninismus, die wissenschaftliche Weltanschauung der Arbeiterklasse, anzueignen und sich offensiv mit der imperialistischen Ideologie auseinanderzusetzen, wird allseitig gefördert. Die jungen Menschen sollen sich durch Eigenschaften wie Verantwortungsgefühl für sich und andere, Kollektivbewußtsein und Hilfsbereitschaft, Beharrlichkeit und Zielstrebigkeit, Ehrlichkeit und Bescheidenheit, Mut und Standhaftigkeit, Ausdauer und Disziplin, Achtung vor den Älteren, ihren Leistungen und Verdiensten sowie verantwortungsbewußtes Verhalten zum anderen Geschlecht auszeichnen. Sie sollen sich gesund und leistungsfähig halten.“ („Sozialistisches Bildungsrecht – Volksbildung – Allgemeine Bestimmungen“ zit. in Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.) 1985, 12)

Diese Darstellung verdeutlicht den politischen Anspruch, der beinhaltet, den Sozialismus gegenüber anderen Gesellschaftsformen zu verteidigen und sozialistische Ideale zu vertreten und zu festigen. Demgemäß werden in einer weiteren Quelle auch Kampfbereitschaft und der Glaube an den Kommunismus genannt (vgl. Günther (Leiter des Redaktionskollegiums) 1979, 14). Weitere

Eigenschaften werden direkt aus den kommunistischen Grundgedanken abgeleitet. Hierzu gehören zum Beispiel „Ideen des Friedens, der Arbeit zum Wohle aller, der Freiheit, Menschenwürde und der Menschenrechte, der Solidarität und der sozialen Gerechtigkeit.“ (Ebd.) Stolz und Hermann heben hervor, dass „der allseitig entwickelte Mensch […] seine Kräfte bewußt in den Dienst des gesellschaftlichen Fortschritts stellt“ (1966, 13) und „befähigt und gewillt [sei], alle seine Begabungen und Fähigkeiten so einzusetzen, daß er der Gesellschaft höchsten Nutzen bringt“ (ebd. 14). Als weitere Eigenschaften der „sozialistischen Persönlichkeit“ werden zum Beispiel historisches Interesse, die Liebe zur Natur und Allgemeinbildung sowie Spezialwissen genannt (vgl. Günther (Leiter des Redaktionskollegiums) 1979, 15 ff.).

Wie bereits durch das vorangestellte Zitat von Margot Honecker deutlich wurde, sollte mit der sozialistischen Erziehung bereits im Kleinkindalter begonnen werden. Hierbei wurde davon ausgegangen, dass sich schon früh „wichtige *Prozesse der Herausbildung aller Seiten der Persönlichkeit zu entwickeln*“ (Günther (Leiter des Redaktionskollegiums) 1979, 27) beginnen. Für den Bereich der Vorschulerziehung wird festgehalten:

> „Aufgabe der Vorschulerziehung ist es, die körperlichen, geistigen und sittlichen Kräfte der Kinder im Kollektiv zu entwickeln, ihre individuellen Fähigkeiten zu fördern, der Entwicklung des Denkens und der Sprache große Aufmerksamkeit zu widmen, den Kindern elementare Kenntnisse in den Beschäftigungen zu vermitteln und sie zur aktiven und schöpferischen Auseinandersetzung mit der Umwelt und deren Aneignung durch die Tätigkeit der Kinder in einer wohldurchdachten Gestaltung des pädagogischen Prozesses anzuregen. Die Herausbildung der kommunistischen Moral beginnt schon bei den Kleinsten. Deshalb werden hohe Anforderungen an die sittliche Erziehung gestellt. Zielstrebig gilt es, den Kindern sittliche Gewohnheiten und Verhaltensweisen anzuerziehen, sie zu Bescheidenheit, Ordnungsliebe und Disziplinierthеit anzuhalten sowie die Fähigkeit und den Willen, Nützliches für das Kollektiv zu leisten, bei ihnen herauszubilden. Weil die ästhetische Empfindsamkeit des Kindes im Vorschulalter nachhaltig geprägt wird, ist die künstlerische Betätigung für die Bereicherung der geistigen Welt des Kindes, für die Entwicklung seiner Gefühle, seiner Vorstellungskraft und Phantasie erforderlich. Sportliche Betätigung und Gesundheitserziehung haben das Wohlbefinden und die Entwicklung der körperlichen Leistungsfähigkeit zu fördern und zu gewährleisten.“ (Ebd. 27 f.)

Auch in den Kinderkrippen sollten bereits bestimmte, der „sozialistischen Persönlichkeit“ zugeschriebene Eigenschaften, angeregt und gefördert werden. Hierzu gehörten zum Beispiel die Befähigung zum gemeinschaftlichen

Zusammenleben, empathisches Verhalten, Kreativität, das Interesse und die Wertschätzung gegenüber der Umwelt sowie erste Ansätze von Selbstkontrolle und Beherrschung. Es wurden entsprechende Erziehungsanweisungen, in Form von so genannten „Beschäftigungen“, gegeben und konkrete Entwicklungsvorgaben gemacht.[36]

Fischer kritisiert am abgebildeten Ideal der „sozialistischen Persönlichkeit“, die darin enthaltene Vorstellung „totale[r] Manipulierbarkeit [...] bei gleichzeitiger Höchstentwicklung schöpferischer Kräfte und der Vermittlung von vielseitigem Wissen“ (Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.) 1985, 7). Die an das Individuum gestellten Forderungen bestimmter politischer Überzeugungen, ließen keine Meinungsvielfalt zu und standen den erwarteten Persönlichkeitseigenschaften, wie Bildung und Moralentwicklung, in einem spannungsreichen Verhältnis gegenüber (vgl. ebd. 12). Nach Kirchhöfer sei die marxistische Idee des sich im Tätigkeitsprozess entwickelnden Menschen in der DDR „auf die Vorstellung des Menschen als ausschließlich soziales Wesen und die Auffassung von der sozialen Qualität wiederum auf die eines Klassenindividuums und dessen klassenmäßiger Gerichtetheit“ (1991, 15) reduziert worden. Durch die Betonung der kognitiven Entwicklung und die Hervorhebung „des Ideals der Bewußtheit, der darauf beruhenden Antizipation und Planbarkeit“ (ebd.) seien zudem spontanes und kreatives Verhalten in der pädagogischen Praxis nur sehr eingeschränkt zugelassen worden. Das birgt vor allem für den Krippenbereich besondere Schwierigkeiten, wie die spätere Analyse der Erziehungskonzepte aufzeigen wird.

2.2 Die Entwicklung des Bildungssystems

In der Darstellung der Entwicklung des Bildungssystems wird an Fischer angeknüpft, der von den folgenden drei Etappen ausgeht:

1. „Etappe der antifaschistisch-demokratischen Schulreform (1945-1949)“ (1992, 29)[37]
2. „Etappe des Aufbaus der sozialistischen Schule (1949-1961/62)“ (ebd.)
3. „Etappe der Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems seit 1961/62“ (ebd.)

[36] Vgl. hierzu Kap. 5.2.6 der vorliegenden Arbeit.

[37] Im gesamten Kap. 2 werden die Zitate aus diesem Werk lediglich durch in Klammern nachgestellte Seitenangaben gekennzeichnet.

Fischer ordnet jeder dieser Phasen ein Schulgesetz und einen Abschnitt der Hochschulpolitik zu (vgl. 29). Hierzu gehörten „das ‚Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule‘ (auch ‚Einheitsschulgesetz‘ genannt, Mai/Juni 1946), das ‚Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik‘ (2. Dez. 1959), ‚Das Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem‘ (auch ‚Bildungsgesetz‘ genannt, 25. Febr. 1965)“ (ebd.) und „die ‚Erste‘ (ab 1945), ‚Zweite‘ (ab 1951) und ‚Dritte‘ (ab 1967) ‚Hochschulreform‘.“ (Ebd.)[38]

Das hier aufgeführte Phasenmodell sollte im sozialistischen Verständnis der DDR die „Höher- und Weiterentwicklung“ (Böhm 2000, 124) des Bildungswesens abbilden. Nach Fischer wurde mit ihm zudem an das Schema der marxistischen Geschichtsschreibung angeknüpft. Dort wird Geschichte als die „gesetzmäßige[n] Aufeinanderfolge der Gesellschaftsformen […] von der Urgesellschaft über Sklavenhaltergesellschaft, Feudalismus, Kapitalismus und eine revolutionäre Zwischenetappe der Diktatur des Proletariats zur klassenlosen Gesellschaft“ (29) ausgelegt.[39]

Kritisiert wird an dem Modell, dass die ihm immanente Linearität die historischen Prozesse vereinfacht und im Sinne der sozialistischen Zielsetzungen idealisiert (vgl. 30). Seine Verwendung ist jedoch geeignet, um das „Selbstverständnis der DDR-Pädagogik“ (ebd.) zu verdeutlichen, das sich „als ein[es] zielgerichtet[es] zu immer höheren Entwicklungsstufen führende[s] System[s]“ (ebd.) begriff. Demgemäß galten die bildungspolitischen Maßnahmen in der DDR bis 1949 zunächst der Integration des Bildungswesens in das gesamtpolitische System (vgl. ebd.). In einem weiteren Schritt sollte es für die beabsichtigte „sozialistische Umgestaltung der Gesellschaft“ (ebd.) nutzbar gemacht werden. Diese galt bereits seit 1961 als abgeschlossen (vgl. ebd.). Es folgten die Bemühungen zur Verwirklichung des proklamierten Ziels der „‚Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft‘, d. h. deren

[38] Aufgrund des in der vorliegenden Arbeit gewählten Schwerpunkts wird auf die Hochschulpolitik im Weiteren nicht näher eingegangen. Zu genaueren Angaben hierzu s. Fischer 1992, 70 ff.

[39] Lenin unterschied in der nachrevolutionären Phase des Weiteren die Abschnitte Sozialismus und Kommunismus (vgl. 29).

Stabilisierung und ideologische wie ökonomische Absicherung durch Vermittlung differenzierter Qualifikationen an die nachwachsende Generation.“ (Ebd.)[40]

2.2.1 „Etappe der antifaschistischen-demokratischen Schulreform (1945-1949)“

Nach der bedingungslosen Kapitulation Deutschlands 1945 stand das Gebiet der ehemaligen DDR unter sowjetischer Besatzung. Unter der Prämisse einer „antifaschistisch-demokratischen Umwälzung“ (Mählert 2009, 12) wurden Reformbemühungen bezüglich der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse in Ostdeutschland eingeleitet. Diese beinhalteten neben Neuerungen im Bildungswesen auch die so genannte „Bodenreform“[41] (ebd. 13) und „die Enteignungen in der Industrie“[42] (ebd.).

Weitere einschneidende Ereignisse waren 1946 die Zusammenschließung von KPD und SPD zur SED[43] und 1948 die Errichtung der Berlin-Blockade[44]. Insbesondere die Entwicklung der SED zu einer „Partei neuen Typus“ (Mählert 2009, 42), nach dem Vorbild der sowjetischen KPdSU (vgl. ebd.), beeinflusste die weiteren politischen Entwicklungen im Osten Deutschlands. Diese waren von

---

40 Eine dem aufgeführten Phasenmodell entsprechende Unterteilung zu den allgemeinen politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen in der DDR enthält die folgenden Etappen: 1. „Die ‚antifaschistisch demokratische Umwälzung‘ (1945-1949)“ (Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) 1984, 4), 2. „Die Gründung der DDR und die ‚Errichtung der Grundlagen des Sozialismus‘ (1949-1961) (ebd. 5), 3. „Die ‚Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft‘“ (seit 1961/62) (ebd. 7).

41 Hierbei handelte es sich um eine im September 1945 von der SMAD (Sowjetische Militäradministration in Deutschland) angeordnete entschädigungslose Enteignung von Großbauern, die mehr als 100 Hektar Land besaßen sowie von ehemaligen einflussreichen Nationalsozialisten (vgl. Mählert 2009, 23).

42 Diese Enteignungen waren eine Maßnahme, die durch einen Volksentscheid in Sachsen im Juni 1946 zustande gekommen war und die Unternehmen von „Kriegs- und Naziverbrechern“ (Mählert 2009, 24) mit Verzicht auf Entschädigung verstaatlichte (vgl. ebd.). Bis 1948 wurden unter der Parole „Enteignung der Kriegsverbrecher“ (ebd.) im gesamten Besatzungsgebiet der SBZ im weiteren Verlauf 10.000 Gewerbe verstaatlicht (vgl. ebd.).

43 Dies geschah unter immensem Druck der KPD und der SMAD zur Absicherung ihrer eigenen Machtpositionen (vgl. Mählert 2009, 25 f.).

44 Ausgelöst wurde diese von der Sowjetunion initiierte Blockade durch die in Ost- und Westdeutschland getrennt verlaufende Währungsreform, die das Land wirtschaftlich in zwei Gebiete teilte (vgl. Mählert 2009, 36). Zuvor hatten die zunehmend auseinander driftenden politischen Interessen der Alliierten eine Einheit Deutschlands unrealistisch werden lassen (vgl. ebd. 34 ff.). Die Blockade sollte nach außen die Alliierten der westdeutschen Staaten dazu veranlassen, die auch in Westberlin durchgeführte Währungsreform rückgängig zu machen (vgl. ebd. 36). Tatsächlich wurde mit ihr jedoch das Ziel der Ausdehnung des sowjetischen Herrschaftsbereiches über ganz Berlin angestrebt (vgl. ebd.). Die Versorgung Westberlins durch eine Luftbrücke machte ein Einlenken im Westen in dieser Frage allerdings überflüssig (vgl. ebd.).

einer zunehmenden „Sowjetisierung“ (ebd. 13) und der absoluten Vormachtstellung der SED im Parteiensystem geprägt.[45]

Nachdem auch die wirtschaftlichen Entwicklungen in beiden Teilen Deutschlands zunehmend divergierten[46] und sich in Westdeutschland unter der Führung der CDU eine neue Regierung gebildet hatte, kam es 1949 zur Gründung der DDR, durch die Ernennung des Volksrates[47] zur „Provisorischen Volkskammer“ (Mählert 2009, 55).

Noch vor der Gründung der SED entwickelten die KPD und die SPD Ostdeutschlands im Oktober 1945 gemeinsam die „Grundsätze für die Erneuerung der deutschen Schule“ (31). In der ersten Phase der Entwicklung des Bildungssystems – der „Etappe der antifaschistisch-demokratischen Schulreform“ (29) in dem Zeitraum von 1945 bis 1949 – wurden die darin enthaltenen Forderungen weitgehend umgesetzt (vgl. 32). Hierzu gehörten unter anderem:

> „Säuberung des gesamten Lehr- und Verwaltungspersonals von nazistischen und militaristischen Elementen und die Besetzung der Schulrats- und Leiterstellen mit bewährten Antifaschisten; Beseitigung aller Bildungsprivilegien einzelner Schichten; Schaffung eines einheitlichen Bildungssystems; Trennung von Schule und Kirche; Öffnung des Wegs zu den Hochschulen für alle Befähigten, die durch den Hitlerfaschismus und durch reaktionäre Bildungsprivilegien bisher vom Studium ferngehalten wurden, auch unter Aufhebung herkömmlicher Aufnahmebedingungen“ (31 f.).

Die Orientierung am sowjetischen System zog folgende Änderungen nach sich: Die Auflösung und das Verbot aller Privatschulen, die Einführung des Unterrichts von Fremdsprachen ab der fünften Klasse – an weiterführenden Schulen mit Russisch als Pflichtfach (vgl. 32) –, die Ersetzung zehntausender Lehrer durch „Heranziehung geeigneter Antifaschisten ohne pädagogische Vorbildung als Hilfslehrer“ („Vorläufige Richtlinien für die Wiedereröffnung des Schulwesens

[45] Zu dieser Vormachtstellung gehörte, dass die so genannten Blockparteien seit 1947/48 vollständig unter dem Machteinfluss der SED standen (vgl. Wolle 2004, 123). Die Blockparteien waren fünf in der Nationalen Front zusammengefasste Parteien, zu denen die CDU (Christlich-Demokratische Union), die LDPD (Liberaldemokratische Partei Deutschlands), die NDPD (Nationaldemokratische Partei Deutschlands) und die DBD (Demokratische Bauernpartei Deutschlands) gehörten (vgl. ebd.). Diese Parteien standen in keinem Wettbewerb im demokratischen Sinne (vgl. ebd.). Die Anzahl der Mandate wurde vor den Wahlen bestimmt (vgl. ebd.). Durch das Kadernomenklatursystem der SED wurden die Besetzung der Führungspositionen und die Träger der Mandate der Blockparteien kontrolliert (vgl. ebd.).

[46] Im Westen wurde die Markt- im Osten die Planwirtschaft eingeführt (vgl. z. B. Wolle 2004, 18).

[47] Dieser Volksrat war auf undemokratischem Weg „aus dem im Mai 1949 auf der Grundlage von Einheitslisten gewählten III. Volkskongreß hervorgegangen“ (Mählert 2009, 55).

(11. Juni 1945)“ zit. in Fischer 1992, 33), die Gründung der staatlichen Jugendorganisation „*Freie Deutsche Jugend*“ (33) und die besondere Förderung von „Bewerber[n] aus Arbeiter- und Bauernkreisen“ (ebd.)[48] bei der Aufnahme zum Studium (vgl. 32 f.).

Im Rahmen des „Gesetz[es] zur Demokratisierung der deutschen Schule“ (33) entstand in Deutschland die erste Schule mit achtjähriger gemeinsamer Schulzeit für alle Kinder (33 f.). Für den Zeitraum von 1945 bis 1959 folgte auf die achtjährige Grundschule die Berufsschule, nach deren Absolvierung die Schüler die Möglichkeit hatten über die Fachschule an die Universität zu gelangen (vgl. Günther et al. (Redaktion) 1971, 630 f.). Alternativ hierzu bestand eine vierstufige Oberschule, die mit dem Abitur endete (vgl. ebd.).[49]

Parallel zu diesen Entwicklungen begann in der DDR der Ausbau der vorschulischen Einrichtungen, deren pädagogische Funktion sich im weiteren Verlauf zunehmend herausbildete (vgl. ebd. 630 ff.).

2.2.2 „Etappe des Aufbaus der sozialistischen Schule (1949-1961/62)“

Obwohl der planmäßige Aufbau des Sozialismus erst 1952 im Rahmen der II. Parteikonferenz formal beschlossen wurde und eine „sozialistische Umgestaltung“ (36) der Gesellschaft erst 1958 mit dem V. Parteitag der SED vollständig einsetzte, hatte der Aufbau der sozialistischen Schule in dem Periodisierungsschema der DDR bereits 1949 mit der Gründung der DDR begonnen. Verschiedene Ereignisse machen diese Zeiteinteilung von der formellen Trennung Deutschlands bis zum Mauerbau jedoch sinnvoll. Hierzu gehören die Verschärfungen des Ost-West-Konfliktes und die mit dem Tod Josef Stalins 1953 einsetzende Krise des Ostblocks sowie die Einführung der Planwirtschaft in der DDR und die Beförderungen Walter Ulbrichts seit 1950 zum Generalsekretär der SED und 1960 zum Staatsratsvorsitzenden der DDR (vgl.

[48] D. h. BewerberInnen, deren Eltern werktätige Bauern oder von einem Arbeitgeber / einer Arbeitgeberin bezahlte, überwiegend körperlich arbeitende Personen waren.

[49] Diese als „Oberstufe“ zusammengefassten Schulformen waren jedoch weder miteinander verbunden noch gleichwertig, denn erst der Besuch sowohl der Berufs- als auch der Fachschule galt als Oberschulbildung (vgl. 35). Das Konzept der Einheitsschule entsprach somit weder den „kommunistischen Schulprogrammen der zwanziger Jahre (die eine obligatorische Fachschulstufe als Voraussetzung späteren Hochschulzugang gefordert hatten)“ (ebd.), noch dem Schulsystem der Sowjetunion (vgl. ebd.). Aus diesem Grund wurde auf dem „*II. Pädagogischen Kongreß*“ (ebd.) 1947 die Eingliederung der Oberschule und der Berufs- und Fachschulen in das System der Einheitsschule gefordert (vgl. ebd.).

ebd.). Bevor die Konsequenzen für das Bildungssystem erörtert werden, sollen diese Ereignisse im Weiteren genauer dargestellt werden.

Dem 1952 auf der II. Parteikonferenz gefassten Beschluss zum planmäßigen Aufbau des Sozialismus ging die Ablehnung der in der Geschichte als so genannte „Stalin-Note“ (Mählert 2009, 60) eingegangenen Initiative der Sowjetunion durch die Westmächte voraus. Nachdem dieser Versuch, die „militärische Integration der Bundesrepublik in die westliche Allianz“ (ebd.) zu verhindern und stattdessen „ein neutralisiertes Deutschland mit eigenen Streitkräften“ (ebd. 60 f.) zu schaffen, gescheitert war, ordnete Stalin sowohl die militärische Aufrüstung der DDR als auch die „sozialistische Umgestaltung der Landwirtschaft“ (ebd. 61) an. Der planmäßige Aufbau des Sozialismus wurde daraufhin vom Generalsekretär der SED, Walter Ulbricht, im Rahmen der II. Parteikonferenz 1952 vorgeschlagen und einstimmig beschlossen (vgl. ebd. 62). Es wurde unter anderem über die Bildung von „Landwirtschaftliche[n] Produktionsgenossenschaften“ (LPG) (ebd. 63) und „Produktionsgenossenschaften des Handwerks“ (PGH) (ebd.) entschieden (vgl. ebd.). Besondere Aufmerksamkeit erhielt zudem die militärische Aufrüstung (vgl. ebd.).

Im weiteren Verlauf kam es zu zahlreichen Strafverfahren und Verhaftungen angeblicher „Agenten des Westens“ (ebd.) sowie von Bauern und Handwerkern, die sich gegen den Eintritt in die Produktionsgenossenschaften stellten oder die vom Staat dringend benötigten Steuer- und Abgabezahlungen unterschritten (vgl. ebd.). Auch innerhalb der Parteien kam es im Rahmen so genannter „Säuberung[en]“ (ebd. 66) zu Ausschlüssen und Verhaftungen (vgl. ebd. 66 f.).

Die Situation eskalierte mit dem Arbeiteraufstand am 17. Juni 1953, der zwar durch sowjetische Militärgewalt niedergeschlagen wurde, das System jedoch im Kern erschütterte (vgl. Mählert 2009, 72 ff.). Es folgten die Bemühungen der SED, die ökonomische Situation der Bevölkerung zu verbessern (vgl. ebd. 77). Während der öffentliche Druck zurückgeschraubt wurde, kam es gleichzeitig zu einem Ausbau des Überwachungsapparats, um zukünftige Ausschreitungen zu vermeiden (vgl. ebd. 77 ff.).

Aufgrund der weiter ansteigenden Abwanderungszahlen der ostdeutschen Bevölkerung in den Westen ab 1955 und der durch Nikita Chruschtschow auf dem XX. Parteitag der KPdSU eingeleiteten Entstalinisierung 1956 sowie der damit einhergehenden Krise innerhalb des kommunistischen Lagers, schienen sich in der

weiteren Entwicklung zunächst Reformbemühungen im Ostblock abzuzeichnen (vgl. Mählert 2009, 83 ff.). Es entstand die Forderung vor allem junger Studenten nach einem „‚dritten Weg' zwischen dem Kapitalismus der Bundesrepublik und dem stalinistischen Sozialismus der DDR" (ebd. 85).[50] Der Aufstand in Ungarn und seine Bezwingung durch die Armee der Sowjetunion 1956 führten jedoch zu erneuter Härte und Unnachgiebigkeit des Systems und zahlreichen Verhaftungen, mit denen Ulbricht deutlich machte, dass er Debatten über einen „dritten Weg" nicht akzeptieren würde (vgl. ebd. 85 f.). Ab 1957 verbesserten sich zudem die politische und die wirtschaftliche Lage der Sowjetunion und der DDR und die Flüchtlingszahlen in der DDR gingen zurück (vgl. ebd. 86 f.). Aus diesen Gründen wurde auf dem V. Parteitag der SED 1958 über die „Vollendung" (ebd. 87) des Aufbaus des Sozialismus entschieden und hiermit einhergehend erneute Verstaatlichungen der Betriebe beschlossen (vgl. 36)[51]. Zudem wurde eine Optimierung der Wirtschaft geplant, wobei der zukünftige Verbrauch der Bevölkerung in Ostdeutschland den der Bevölkerung in Westdeutschland nicht nur erreichen, sondern auch übersteigen sollte (vgl. Mählert 2009, 92). Um seine politische Machtposition zu sichern, veranlasste Ulbricht des Weiteren eine „politisch-ideologische[n] Offensive" (ebd. 88), die „eine systematische […] Indoktrination der Menschen im Sinne des Marxismus-Leninismus" (ebd. 87 f.) und die Vermittlung einer „sozialistischen Moral" (ebd. 88) beinhaltete.

Die in nicht ausreichendem Maße vorhandenen Waren und die rigide Planwirtschaft sowie die fortgesetzte erzwungene Auflösung von Privatunternehmen führten den Staat in der vermeintlich letzten Phase des Aufbaus des Sozialismus jedoch in eine erneute Krise (vgl. Mählert 2009, 91 ff.). Aufgrund der Konsumgüterknappheit und des verstärkten Drucks der SED nahmen die Flüchtlingszahlen erneut drastisch zu (vgl. ebd. 95).

Die dargestellten Entwicklungen blieben auch für das Bildungswesen nicht ohne Folgen. Bereits ab 1951 traten die ersten so genannten „marxistisch-leninistisch[en]" (37) Lehrpläne in Kraft. Ab 1952 zählte zum Erziehungsauftrag

[50] Die hieraus entstandene oppositionelle Harich-Gruppe, die sich um den Philosophen Wolfgang Harich und den Aufbauverlagsleiter Walter Janka gebildet hatte, vertrat marxistisch-leninistische Positionen, distanzierte sich jedoch entschieden vom Stalinismus (vgl. Mählert 2009, 85). Sie „forderte die Wiederherstellung der Meinungsfreiheit, Rechtssicherheit, die Abschaffung der politischen Geheimpolizei und innerparteiliche Demokratie." (Ebd.)

[51] Während bis Mitte der fünfziger Jahre noch nahezu 20% der Unternehmen selbständig waren, waren 1960 ca. 95% in die Genossenschaften integriert (vgl. 36). Bis 1980 reduzierte sich der Anteil der Selbständigen weiter bis auf 1.8% (vgl. 36 f.).

der Schulen, „die Jugend zu allseitig entwickelten Persönlichkeiten zu erziehen, die fähig und bereit sind, den Sozialismus aufzubauen und die Errungenschaften der Werktätigen bis zum äußersten zu verteidigen“ („Zur Erhöhung des wissenschaftlichen Niveaus des Unterrichts und zur Verbesserung der Parteiarbeit an den allgemeinbildenden Schulen (29. Juli 1952)“ zit. in Fischer 1992, 37). In der Zeit vom Februar 1951 bis zum Dezember 1952 wurden außerdem alle PädagogInnen dazu verpflichtet, an Weiterbildungsmaßnahmen über das theoretische Erziehungsverständnis der Sowjetunion teilzunehmen (vgl. 37). 1957 wurde von der SED, „unter Berufung auf die Verurteilung pädologischer Abweichungen durch das ZK der *KPdSU* (4. Juli 1936)“ (ebd.), die Annahme, dass individuelle Leistungsunterschiede bei Schülern vor allem auf deren genetische Voraussetzungen zurückzuführen seien, „als unvereinbar mit dem Marxismus“ („Zur Verbesserung der Berufsausbildung (19. Jan. 1951)“ zit. in Fischer 1992, 37) zurückgewiesen. Ansätze der Reformpädagogik wurden aufgrund des Verbots von Methoden, die den sowjetischen „didaktischen Prinzipien der deutschen demokratischen Schule“ („Verordnung über die Unterrichtsstunde als Grundform der Schularbeit, die Vorbereitung, Organisation und Durchführung der Unterrichtsstunde und die Kontrolle und Beurteilung der Kenntnisse der Schüler (4. Juli 1950)“ zit. in ebd. 38) widersprachen, zunehmend zurückgedrängt.[52]

Die grundlegendsten Veränderungen bezüglich des Schulwesens waren die Polytechnisierung des Unterrichts, das heißt die Verknüpfung von Unterricht und Einführung in praktische Produktionsprozesse, und die Einführung der zehn Pflichtschuljahre (vgl. 38).

Die bildungspolitische Diskussion war in diesem Zeitraum von einigen Unruhen geprägt (vgl. 38 f.). So kam es während der kurzen Phase der „Entstalinisierung“ (36) zu grundsätzlicher Kritik an den Entwicklungen im schulischen Bereich seit 1946, die in der Zeitschrift „Pädagogik“ in den Ausgaben von 1956 bis 1958 ihren Ausdruck fand (vgl. 38 f.). Hierbei wurde unter anderem die Überlastung einiger Schüler im System der achtjährigen Einheitsschule genannt (vgl. 39). Zwischen 1957 und 1958 gelang es Ulbricht und dem

[52] Günther et al. kritisieren an der Reformpädagogik: „Ihre Methoden und Organisationsformen erschwerten es, ein gründliches, systematisches und umfassendes Wissen zu vermitteln. Die scheinbare politische Konzeptionslosigkeit gefährdete die planmäßige Erziehung zu einem antifaschistisch-demokratischen Bewußtsein.“ (Günther et al. (Redaktion) 1971, 638)

sowjettreuesten Teil der SED-Führung jedoch seinen Kurs durchzusetzen und durch verstärkten Druck die Kritiker zum Verstummen zu bringen (vgl. 40). In der Konsequenz wurden seine Vorstellungen bezüglich der zukünftigen Schulpolitik auf dem V. Parteitag der SED im „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens“ (40) vom 2. Dezember 1959 manifestiert (vgl. ebd.). Der Besuch der aus zehn Klassenstufen bestehenden allgemeinbildenden Polytechnischen Oberschule wurde Pflicht (vgl. 41). Zur Erlangung der Hochschulreife existierte weiterhin eine speziell hochschulvorbereitende Einrichtung in Form der so genannten „Erweiterte[n] Oberschule“ (EOS), die aus den Klassenstufen neun bis zwölf bestand (vgl. ebd.).

Mit dem „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens“ wurde erstmals in der Bildungsgeschichte Deutschlands die generell geltende zehnjährige Schulpflicht umgesetzt und das Bildungssystem insgesamt auf der Grundlage des polytechnischen Unterrichts organisiert (vgl. 41). Gleichzeitig wurde die Berufsausbildung als wichtigste Grundlage für die zukünftigen Fach- und HochschülerInnen festgeschrieben (vgl. ebd.).

In vielen Punkten blieb das Gesetz von 1959 jedoch unrealisierbar. So war zum Beispiel die Übertragung der alleinigen Verantwortung für „die Erreichung des gleichen Bildungs- und Erziehungszieles durch alle Schüler“ (41) auf die Schule nie einlösbar. Auch erwies sich die Absolvierung der nun zehnklassigen Oberschule gar nicht als Möglichkeit zur Erlangung der Hochschulreife, sondern nur der Weg über die „erweiterte“ (ebd.) Oberschule. Die Auslese der Schüler, die tatsächlich bereits nach der sechsten und nach der achten Klasse durch die zweite Fremdsprache erfolgte, wurde im Gesetz nicht erwähnt (vgl. ebd.). Die Bestimmung des Weges zur Hochschule „von der Oberschule über die Berufsausbildung als ‚Hauptweg zur Entwicklung des Fach- und Hochschulnachwuchses‘ blieb […] uneingelöst“ (ebd.). Stattdessen ist die zentrale Zugangsmöglichkeit zur Hochschule vor allem die Erweiterte Oberschule geblieben (vgl. 41 f.).

Obwohl bereits vor der Wende einflussreiche VertreterInnen des Bildungswesens in der DDR, wie Margot Honecker, diese Schwächen bemängelten, wurden differenzierte Auseinandersetzungen mit den bestehenden Problemen zu spät geführt, um noch Änderungen nach sich zu ziehen (vgl. 42).

2.2.3 „Etappe der Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems seit 1961/62“

Die politischen Entwicklungen gipfelten 1961 in der Errichtung der Mauer. Die DDR hatte sich von nun an endgültig vom westlichen Teil Deutschlands abgeriegelt.

In der Zeit nach dem Mauerbau sahen sich die zum Bleiben gezwungenen Menschen zunächst verstärkt dem Druck des Systems ausgesetzt (vgl. Mählert 2009, 100 f.). So wurden zum Beispiel im Rahmen der Anwerbung Jugendlicher für die „Nationale Volksarmee“ (ebd. 101), vor allem durch Mitglieder der FDJ, Militärdienstverweigerer mit harten Maßnahmen, wie der Verweigerung des Hochschulbesuches, belegt (vgl. ebd. 102).

Insgesamt waren die sechziger Jahre in der DDR jedoch in erster Linie „vom Versuch gekennzeichnet, die Produktivkräfte der ‚wissenschaftlich-technischen Revolution‘ freizusetzen und für die Gesellschaft und vor allem die Wirtschaft nutzbar zu machen.“ (Mählert 2009, 108) Hierbei sollte den Betrieben mehr Raum für eigenverantwortliches Handeln eingeräumt werden, die Planung sollte flexibler gestaltet und neue wissenschaftliche Erkenntnisse sollten der Praxis möglichst schnell zugänglich gemacht werden (vgl. Wolle 2004, 48). Das übergeordnete Ziel war „die Steigerung der Arbeitsproduktivität“ (ebd.) und somit die Verbesserung der Lebensbedingungen der Menschen in der DDR (vgl.ebd.).

Die im Rahmen dieser Veränderungen in der Bevölkerung gestiegene Akzeptanz des Systems wurde durch den Militäreinsatz der Staaten des Warschauer Paktes in der Tschechoslowakei im August 1968 erneut erschüttert (vgl. Mählert 2009, 110 ff.). Der gewaltsame Abbruch der Reformbemühungen unter Alexander Dubček zerschlug auch die Hoffnungen vieler Menschen in der DDR auf einen zukünftigen „modernen Sozialismus“ (ebd. 113).

Mit der Ablösung Ulbrichts durch Erich Honecker 1971 begann in der DDR eine weitere Ära (vgl. Mählert 2009, 114 ff.). Die SED behielt ihren uneingeschränkten Machtanspruch bei (vgl. ebd. 119 f.). Zudem wurde dieser durch den verstärkten Ausbau der Staatssicherheit untermauert (vgl. ebd. 120). Gleichzeitig bemühte man sich, Moskau „Bündnistreue“ (ebd. 121) zu signalisieren, indem alle restlichen eigenständigen Unternehmen verstaatlicht und die Militarisierung der Gesellschaft fortgeführt wurde (vgl. ebd.). Auch in der Ära

Honeckers gelang es nicht die ökonomischen Probleme in der DDR zu lösen (vgl. ebd. 117 ff.).

Sowohl die Anfang der siebziger Jahre einsetzenden Verständigungsprozesse zwischen Ost- und Westdeutschland, wozu auch die Abschließung des Grundlagenvertrages von 1972 gehörte, als auch später der Amtsantritt Michail Gorbatschows (1985) führten zur Verbesserung der deutsch-deutschen und internationalen Beziehungen (vgl. Mählert 2009, 123 ff.; 142 ff.). Jedoch wurden die von Gorbatschow eingeleiteten Reformbemühungen von der SED-Führung kategorisch abgelehnt und stattdessen an den bestehenden Machtstrukturen festgehalten (vgl. ebd. 146 ff.). Die Bemühungen, diesen Kurs vor der Bevölkerung zu rechtfertigen, erreichten bei der Mehrheit keine Zustimmung (vgl. ebd. 149). Bereits in dieser Phase begannen sich in der SED intern Zerfallserscheinungen abzuzeichnen, die das spätere Ende der DDR mitbegründeten (vgl. ebd.).

Der Unmut in der Partei und der Bevölkerung nahm 1988/89 drastisch zu (vgl. Mählert 2009, 149 ff.). Es entstanden zunehmend oppositionelle Gruppen, die sich unter anderem gegen die weitere Aufrüstung und für Umweltschutz, Menschenrechte und Meinungsfreiheit in der DDR aussprachen (vgl. ebd. 154 f.). Ein entscheidendes Ereignis waren in diesem Zusammenhang die Kommunalwahlen im Mai 1989, im Rahmen derer „Wahlbeobachter[n] aus den Friedens- und Ökologiegruppen“ (ebd. 156) aufgrund der manipulierten Wahlergebnisse verstärkt an die Öffentlichkeit gingen. Die Anzahl der Gruppen, die einen demokratischen Sozialismus in der DDR einforderten, wuchs und es entstanden sozialdemokratische Parteien, die ihre Zulassung beantragten (vgl. ebd. 160). Zudem beteiligten sich immer mehr Menschen trotz aggressiven Vorgehens der Staatsmacht an den Montagsdemonstrationen in Leipzig (vgl. ebd.). Am 7. Oktober 1989, zum Zeitpunkt des vierzigjährigen Bestehens der DDR, demonstrierten überall im ostdeutschen Teilstaat Menschen für Reformen (vgl. ebd.). Eine weitere Demonstration am 9. Oktober in Leipzig brachte den Durchbruch der friedlichen Revolution und am 4. November wurden auf einer Großdemonstration in Berlin „Presse-, Reise-, Meinungs- und Versammlungsfreiheit sowie freie Wahlen“ (ebd. 166) gefordert.

Diese Stimmung unter den DDR-Bürgern konnte auch durch die Absetzung Honeckers am 17. Oktober, dessen Amt der frühere FDJ-Vorsitzende Egon Krenz

übernahm, nicht beeinflusst werden (vgl. Mählert 2009, 165). Es wurden weiterhin fundamentale Veränderungen im politischen System verlangt (vgl. ebd.).

Am Abend des 9. Novembers führte eine missverständliche Presseerklärung zu Menschenaufläufen mit der an die Erklärung anknüpfenden Forderung, kurzfristige Grenzübertritte in Berlin zuzulassen (vgl. Mählert 2009, 166 ff.). Die Diensthabenden an der Grenze gaben dem Druck der Massen schließlich nach und öffneten die Absperrungen (vgl. ebd. 168). Hiermit begann die Auflösung der SED und das Ende der DDR wurde eingeleitet (vgl. ebd.). Im Oktober 1990 wurden beide deutsche Staaten wieder vereinigt (vgl. ebd. 169 ff.).

Im Bildungssystem der sechziger Jahre in der DDR wurden, entsprechend „den Erfordernissen der ‚wissenschaftlich-technischen Revolution" (43) und aufgrund der anhaltenden Massenflucht ausgebildeter Arbeitskräfte, die Schwerpunkte vor allem auf die „Höherqualifizierung von Frauen" (ebd.) und „neue Wege zur Hochschule für Werktägige" (ebd.) gelegt. Zudem sollte die Schule „das sozialistische Nationalbewußtsein der Jugend […] entwickeln" (Neuner zit. in ebd.). Im Vergleich mit den bisherigen Entwicklungen, in denen es galt, das Bildungswesen komplett umzugestalten und die DDR vollständig vom westlichen Teil Deutschlands abzutrennen, zeichnete sich die folgende Phase durch zunehmende Kontinuität aus (vgl. 42).

Die neuen Forderungen spiegelten sich sowohl im Parteiprogramm der SED von 1963 wider, als auch in dem am 25. Februar 1965 verabschiedeten „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem" (43), das auch als „Bildungsgesetz" (ebd.) bezeichnet wurde und bis zum Zusammenbruch der DDR Gültigkeit besaß (vgl. ebd.). Während des gesamten Zeitraums von 1963 bis 1989 war Margot Honecker die Volksbildungsministerin, ein Umstand, der ebenfalls zur weitgehenden Beständigkeit des Bildungssystems in dieser Etappe beitrug (vgl. ebd.).

Im Gegensatz zum Schulgesetz von 1959, das „die *Schaffung der Grundlagen* der sozialistischen Gesellschaft" (43) und „politisch-ideologische Ziele der sozialistischen Schule" (ebd.) hervorgehoben hatte, wurden im „Bildungsgesetz" von 1965 „ökonomische Aufgaben und insbesondere die ‚Meisterung der technischen Revolution' als Ziele beim *umfassenden Aufbau* des Sozialismus" (ebd.) unterstrichen. Zudem umfasste das „Bildungsgesetz" und der darin

formulierte Anspruch zur Erziehung zu „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeiten“ nicht nur die allgemeinbildenden Schulen, sondern das gesamte Bildungssystem, beginnend mit der Kinderkrippe bis hin zu den Universitäten und Weiterbildungseinrichtungen (vgl. ebd.). Darüber hinaus wurden die „Einheit und Kontinuität“ (Günther (Leiter des Redaktionskollegiums) 1979, 12) aller Bildungseinrichtungen hervorgehoben.[53] Neben dem „egalitären Auftrag der Schule“ (44) wurden nun auch die Beachtung individueller Unterschiede und die Förderung Hochbegabter betont (vgl. ebd.). Zudem wurden im Gegensatz zum vorangegangenen Gesetz Auswahlkriterien für den höheren Bildungsweg formuliert (vgl. ebd.).

Eine wesentliche strukturelle Veränderung dieser Zeit war die Verkürzung der „Erweiterte[n] Oberschule“ (44) auf die Klassen elf und zwölf und somit die Verwirklichung der zehnjährigen Oberschule (ebd.). Dies war bereits 1959 gesetzlich geregelt, jedoch erst 1981 in die Realität umgesetzt worden (vgl. ebd.).

Zum Zeitpunkt der gesellschaftlichen Umbrüche 1989 setzte sich das Bildungssystem der DDR aus verschiedenen Komponenten zusammen. Obwohl gleiches Bildungsrecht, das in der DDR bereits 1946 per Gesetz festgelegt worden war, durch die achtjährige und seit 1981 zehnjährige Einheits- und Pflichtschule für alle Kinder verwirklicht werden sollte, waren die Zulassungsbedingungen für die weiterführenden Schulen auch 1989 noch stark beschränkt (vgl. 49 ff.).[54] Die Auswahlkriterien hierfür orientierten sich neben der Abschlussnote auch an politischen und wirtschaftlichen Aspekten. Ein Umstand, der in der folgenden Formulierung des Bildungsgesetzes von 1981 über die Zulassungskriterien für die an die Einheitsschule anschließende zweijährige Abiturstufe deutlich wird:

> „Für die erweiterte Oberschule und für die Berufsausbildung mit Abitur sind Schüler auszuwählen, die sich durch gute Leistungen im Unterricht, hohe Leistungsfähigkeit und

[53] Fischer weist darauf hin, dass der Begriff „Einheitlichkeit“ nicht eindeutig definierbar war, da er „die Struktureinheit [...], die Einheitlichkeit der gesetzlichen Grundlagen, Planung und Leitung des Bildungswesens, die einheitliche materielle Ausstattung der Bildungseinrichtungen, die Abgrenzung zwischen Allgemein- und Spezialbildung, die Erreichbarkeit aller Bildungswege und Abschlüsse für alle Kinder und Jugendlichen, die Beseitigung des ʼDualismusʼ verschiedenwertiger Bildungswege, das Spannungsverhältnis zwischen ʼEinheitlichkeitʼ und ʼDifferenzierungʼ und vieles andere“ (57) hätte bezeichnen können. Der „Einheitlichkeitsanspruch“ (ebd.) würde außerdem durch die Freiwilligkeit des Besuchs von Vorschuleinrichtungen, Spezial- und Sonderschulen sowie den unterschiedlichen Bildungsmöglichkeiten nach der Pflichtschulzeit durchbrochen (vgl. 57 f.).

[54] Im Zusammenhang mit dem hohen Anteil derjenigen SchulabgängerInnen, denen in der DDR eine berufliche Ausbildung und ein Arbeitsplatz garantiert schienen, ergänzt Fischer, dass Untersuchungen über die soziale Struktur der DDR ergaben, dass 1988 ca. 10% aller SchulabgängerInnen „Un- und Angelernte unterhalb des Facharbeiterniveaus“ (68) waren.

> -bereitschaft sowie politisch-moralische und charakterliche Reife auszeichnen und ihre Verbundenheit mit der Deutschen Demokratischen Republik durch ihre Haltung und gesellschaftliche Aktivität bewiesen haben …“ („Anordnung über die Aufnahme in die erweiterte allgemeinbildende polytechnische Oberschule und in Spezialklassen an Einrichtungen der Volksbildung sowie über die Bestätigung von Schülern für die Bewerbung um eine Lehrstelle in der Berufsausbildung mit Abitur – Aufnahmeordnung –“ zit. in Fischer 1992, 64).

Zusätzlich sollten die „Leistungen von Eltern beim Aufbau des Sozialismus“ (ebd.) berücksichtigt werden.

Kinder aus „Arbeiter- und Bauernfamilien“ wurden auf ihrem Bildungsweg in der DDR stets bevorzugt und machten den Großteil der SchülerInnen an den Hochschulen aus (vgl. 53 f.). Sie sollten, verbunden mit dem Ziel, innerhalb des angestrebten Arbeiter- und Bauernstaates eine „neue Intelligenz“ („Bericht des Zentralkomitees an den VI. Parteitag der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (15. – 21. Jan. 1963)“ zit. in Fischer 1992, 54) heranzubilden, zu den Leitungsstärksten erzogen werden. Zudem wurden auch Mädchen und Frauen besonders gefördert und erhielten bereits in der Verfassung von 1949 die uneingeschränkte Gleichberechtigung für den gesamten gesellschaftlichen und öffentlichen Bereich (vgl. 52). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, bestand ein umfassendes Angebot an Vorschuleinrichtungen und Ganztagsbetreuung, die die Mütter entlasten und ihre Teilhabe an der Produktion gewährleisten sollten (vgl. 54). Für die pädagogische Arbeit in diesen Bereichen lagen umfangreiche und detaillierte Konzepte und Handlungsanleitungen vor. Der Besuch eines Kindergartens blieb jedoch bis zur Auflösung der DDR freiwillig (vgl. 56).

Obwohl im Erziehungsverständnis der Pädagogik der DDR grundsätzlich davon ausgegangen wurde, dass jedes gesunde Kind den Anforderungen der Einheitsschule entsprechen könne, existierten auch in der DDR Sonderschulen und Einrichtungen der Jugendhilfe für Kinder mit gravierenden physischen oder psychischen Störungen (vgl. 61). Kinder mit Sprachschäden, körperlichen Behinderungen oder Verhaltensstörungen zählten oftmals nicht zu den Kindern, die eine besondere Betreuung erhielten (vgl. 61 f.). Im Rahmen der Begabtenförderung waren darüber hinaus so genannte Spezialschulen für verschiedene Bereiche wie zum Beispiel Sport, Kunst und Naturwissenschaften eingerichtet worden (vgl. 62 f.). Das Studium in der DDR war unentgeltlich (vgl.

59). Studierende erhielten zudem finanzielle Unterstützungen in Form von Stipendien (vgl. 72 f.).

Auch 1989 war das zentrale Erziehungsziel die „allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit“ (vgl. 80). Die grundlegenden Prinzipien des Bildungssystems waren „Einheitlichkeit, Staatlichkeit, Weltlichkeit und Unentgeltlichkeit“ (57) sowie auch in unterschiedlich stark ausgeprägter Form „Wissenschaftlichkeit, Parteilichkeit und Lebensverbundenheit“ (ebd.).[55] Hierzu gehörte, dass das Bildungswesen der DDR ab 1965 von den Kinderkrippen bis zu den Universitäten und Hochschulen „als *einheitliches* sozialistisches Bildungssystem definiert“ (ebd.) worden war. Seit 1945 galt es als staatlich und weltlich, daher wurden Privatschulen verboten und der Religionsunterricht abgeschafft (vgl. ebd. 58). Grund-, Ober-, Berufs-, Hoch- und Fachschulbesuch waren ab 1965 unentgeltlich (vgl. 58 f.). Der Wissenschaftlichkeitsanspruch orientierte sich am Marxismus und am „„dialektische[n] Materialismus“ („So im Beschluß des V. Parteitages der SED Über [sic] den Kampf um den Frieden, für den Sieg des Sozialismus, für die nationale Wiedergeburt Deutschlands als friedliebender, demokratischer Staat (15. Juli 1958)“ zit. in Fischer 1992, 59). Demgemäß wurden Wissenschaft und Unterricht als parteilich verstanden (vgl. 59). Der Anspruch der Lebensverbundenheit wurde in Form des polytechnischen Unterrichts realisiert (vgl. ebd.).

Bezüglich der Praxis in den Schulen bleibt festzuhalten, dass sich der Unterricht eng am Lehrplan orientierte und individuelle Unterschiede nur wenig Berücksichtigung fanden (vgl. 81). Zudem ist hervorzuheben, dass der Erziehungs- und Bildungsauftrag in erster Linie den staatlichen Institutionen oblag und den Eltern hierbei nur eine marginale Rolle zugeschrieben wurde (vgl. 91 f.). Auch die Möglichkeit der Teilnahme an Elternbesuchen, -sprechstunden und -zusammenkünften änderte dies nicht (vgl. 92).

[55] Hierbei handelt es sich um Prinzipien, die zum Großteil bereits auf die Ende des 19. Jhdt.s einsetzenden und das gesamte 20. Jhdt. andauernden Reformbemühungen im pädagogischen und sozialpolitischen Bereich zurückzuführen sind. Der hiermit verbundene Anspruch allen Kindern eine humane Kindheit zu ermöglichen, wirkte auch in der DDR. (Vgl. z. B. Uhlig 2003, 17 ff.)

3. Krippeneinrichtungen in der DDR

3.1 Ideologische Hintergründe und Aufgabenbereiche

Während im Zuge der Teilung Deutschlands in der alten Bundesrepublik die Kinderkrippen vor allem kritisch beurteilt wurden und ihren Notbehelfscharakter behielten, erfuhren sie in der DDR eine Aufwertung. Institutionelle Kleinkindbetreuung wurde hier positiv beurteilt und der quantitative Ausbau sowie die Verbesserung der qualitativen Bedingungen vorangetrieben.

Nach Reyer und Kleine erhielt die Berufstätigkeit von Müttern in der DDR in zweierlei Hinsicht eine besondere Bedeutung: „einerseits in der Tradition der Theoretiker der Arbeiterbewegung als entscheidende Voraussetzung für die Gleichberechtigung gegenüber dem Mann in Familie und Gesellschaft, andererseits als bedeutsamer Faktor in der Volkswirtschaft der DDR.“ (1997, 117) Weiterhin entscheidend war der Umstand, dass die Betreuung in Kinderkrippen nicht mehr grundsätzlich als untergeordnet in ihrem Wert gegenüber der familialen Fürsorge betrachtet wurde. Vielmehr war mit der früh einsetzenden staatlichen Erziehung der Anspruch verbunden, bereits im Kleinkindalter mit der Erziehung zu „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeiten“ zu beginnen (vgl. ebd.).

Die Funktionen von Krippenbetreuung waren also vielfältig. Liegle unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen der „ordnungspolitischen“ (1990, 158), der „beschäftigungspolitischen“ (ebd.), der „bildungspolitischen“ (ebd.), der „sozialpolitischen“ (ebd. 159) und der „familienpolitische[n] und pädagogische[n] Funktion“ (ebd.) der Vorschulerziehung. Die „ordnungspolitische[n] Funktion“ (ebd. 158) sei der Beitrag der institutionellen Erziehung „das Recht und die Pflicht aller Gesellschaftsmitglieder (also auch der Frauen) zur Arbeit, die Gleichberechtigung der Geschlechter, den Vorrang der gesellschaftlichen Erziehung“ (ebd.) und die Erziehung zu „sozialistischen Persönlichkeiten“ zu realisieren (vgl. ebd.). Die „beschäftigungspolitische[n] Funktion“ (ebd.) betreffe die Unterstützung erwerbstätiger Frauen, um die wirtschaftliche Situation des Landes zu stärken (vgl. ebd.). Die „bildungspolitische[n] Funktion“ (ebd.) sei der Auftrag der Kinderkrippe „als erste Stufe des staatlichen Bildungssystems, die für die wissenschaftlich-technische Entwicklung notwendigen Qualifikationen im Sinne einer gezielten

Vorbereitung auf schulisches Lernen zu vermitteln“ (ebd. 158 f.). Die „sozialpolitische[n] Funktion“ (ebd. 159) betreffe den Beitrag zur Verwirklichung von Bildungsgleichheit und die „familienpolitische und pädagogische Funktion“ (ebd.) beinhalte sowohl das Ziel die Familienerziehung zu ergänzen, als auch auf die Eltern durch die Erzieherinnen Einfluss zu nehmen, um eine Erziehung im sozialistischen Sinn zu bewirken (vgl. ebd.).

Die Gewichtung der einzelnen Funktionen wird unterschiedlich bewertet. In der DDR wurde insbesondere die Gleichberechtigung der Frau betont. So heißt es zum Beispiel bei Günther:

> „Mit der Einrichtung und ständigen Erweiterung von Kinderkrippen und -gärten schuf der sozialistische Staat für Tausende von Frauen reale Voraussetzungen dafür, daß sie einen Beruf ausüben, sich qualifizieren und gleichberechtigt am gesellschaftlichen Leben teilnehmen können.“ (Günther (Leiter des Redaktionskollegiums) 1979, 29)

Reyer und Kleine nehmen an, dass dem wirtschaftlichen Erfordernis der arbeitenden Frauen und Mütter das Motiv der Kinderbetreuung „reaktiv folgte“ (1997, 118). Auch Schmidt hebt die beschäftigungspolitische Funktion der Krippeneinrichtungen in der DDR hervor (vgl. 1990, 158). Nave-Herz betont „bevölkerungspolitische[n] Zwecke[n]“ (1990, 48). Sie nimmt an, dass die in der DDR zur Verfügung gestellten Subventionen für Mütter, zu denen neben den Betreuungseinrichtungen zum Beispiel auch das so genannte Babyjahr oder das Kindergeld gehörten, nicht in erster Linie der „Einlösung frauenpolitischer Ziele“ (ebd.), sondern vor allem einem erhofften Bevölkerungszuwachs gedient hätten (vgl. ebd.).

Im Zusammenhang mit der historischen Entwicklung arbeitet Zwiener heraus, dass die Betreuung, Pflege und Erziehung in den Kinderkrippen der DDR bis 1950 in erster Linie die Funktion gehabt hätten, den Müttern aus ärmlichen Verhältnissen zu ermöglichen einer Erwerbstätigkeit nachzugehen und die Entwicklungsvoraussetzungen ihrer Kinder zu sichern (vgl. 1991, 107). Aufgrund des quantitativen Ausbaus der Krippeneinrichtungen, sei ab 1955 das politische Ziel der ökonomischen Unabhängigkeit der Frau und als volkswirtschaftliches Ziel „die Schaffung von Arbeitsplätzen“ (ebd.) hinzugekommen. Erziehungs- und bildungsbezogene Aufgaben hätten sich in den sechziger und siebziger Jahren entwickelt (vgl. ebd. 108). Ahnert et al. nennen in diesem Zusammenhang den VI. Parteitag der SED der 1963 stattfand (vgl. 1995, 10). Hier wurden der

„umfassende Aufbau des Sozialismus“ (VI. Parteitag der SED zit. in ebd.) und die „Erziehung und Herausbildung des allseitig – das heißt, geistig-moralisch und körperlich entwickelten – sozialistischen Menschen“ (ebd.) proklamiert. Fixiert wurde die pädagogische Funktion der Krippeneinrichtungen schließlich 1965 im Rahmen des „Gesetz[es] über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (vgl. z. B. Reyer / Kleine 1997, 131).

3.2 Der pädagogische Ansatz

Ebenso wie in der Bundesrepublik konzentrierte sich die Arbeit in den Kinderkrippen in der DDR aufgrund der hohen Säuglingssterblichkeit bis zu den 1950er-Jahren vorrangig auf medizinische und hygienische Aspekte (vgl. Weber 1996, 205). In pädagogischer Hinsicht orientierten sich die Erzieherinnen in beiden Teilen Deutschlands in diesem Zeitraum an Ansätzen aus der Weimarer Republik (vgl. Reyer / Kleine 1997, 116).[56] In der DDR wurden in der weiteren Entwicklung aufgrund der rückläufigen Krankheitsfälle in den Krippeneinrichtungen und der zunehmenden Einbindung des Krippenwesens in das Bildungssystem pädagogische Aspekte verstärkt hervorgehoben (vgl. Zwiener 1993, 302). Einen entscheidenden Schritt bildete hierbei 1965 die Manifestation des Bildungsauftrags der Krippeneinrichtungen im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (vgl. 131). Es beinhaltete, dass Erziehung und Bildung bereits in den Kinderkrippen „planpädagogisch ausgerichtet[e]“[57] (144) und „wissenschaftlich angeleitet“ (ebd.) verlaufen sollten.

Besonderen Einfluss auf die Entwicklung der Krippenpädagogik hatte die Sozialhygienikerin Eva Schmidt-Kolmer.[58] Rekurrierend auf die Lehren von Marx und Engels verstand sie die Entwicklung des menschlichen Individuums in Abhängigkeit von seinen „konkret-historischen Lebensbedingungen“ (Schmidt-Kolmer 1986, 34). In ihrer Konzeption bildet Individuation einen Prozess der „*individuellen Vergesellschaftung*“ (ebd. 27), das heißt die Übernahme gesellschaftlichen Bewusstseins sowie die Ausbildung „eine[r] Subjektposition im Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (ebd. 29). Hinsichtlich der zu Grunde liegenden neuronalen Prozesse wird unter Rückgriff auf Theorien von I.

[56] Im Weiteren werden die Zitate aus diesem Werk lediglich durch in Klammern nachgestellte Seitenangaben gekennzeichnet.

[57] Der Begriff „Planpädagogik“ beinhaltet die Orientierung der Krippenarbeit an detaillierten Erziehungsvorgaben, die in Form von so genannten Erziehungsprogrammen festgelegt waren (vgl. z. B. Reyer / Kleine 1997, 144 ff.).

[58] Zu genaueren Ausführungen hierzu s. Kap. 4 der vorliegenden Arbeit.

P. Pawlow und später P. K. Anochin zu Verhalten und Lernen angenommen, dass Informationen vom Kind in der Interaktion mit der Umwelt „widergespiegelt“ (ebd. 57) und als „Repräsentation der Wirklichkeit“ (ebd.) im Gedächtnis gespeichert würden. In der pädagogischen Konsequenz sollte dieser Vorgang dem direkten erzieherischen Einfluss unterliegen, um das in der DDR propagierte Erziehungsziel der „allseitig entwickelte[n] Persönlichkeit“ (Schmidt-Kolmer 1986, 418) zu gewährleisten. Dementsprechend beinhaltete der favorisierte Erziehungsstil auch ein stark kontrollierendes Moment.[59]

Als Grundlage für die pädagogische Arbeit in den Kinderkrippen existierten schriftliche Erziehungskonzepte.[60] Obwohl erst das „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ (1985) als verbindliche Erziehungsgrundlage gegolten hatte, waren auch der „Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen“ (1957) und der Text „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen – Diskussionsunterlagen zum Programm der pflegerisch-erzieherischen Arbeit, zu den Sachgebieten der Erziehung, den Aufgabenfolgen und methodischen Anleitungen“ (1968) in breiter Form genutzt worden (vgl. Weber 1996, 204; Reyer / Kleine 1997, 148 f.). Der Text „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen“ fungierte zudem als Lehrbuch im Rahmen der Ausbildung der Erzieherinnen (vgl. 149).

Besonders hervorgehobene Bereiche stellten in der Krippenpädagogik die sensorische und motorische Erziehung, Spracherziehung, „Bekanntwerden mit der Umwelt“ (148), „Selbstbedienung“ (ebd.) und musikalische sowie bildnerische Erziehung dar (vgl. 148 f.). Das so genannte „Bildungsgesetz“ fasst die Erziehungsaufgaben für Krippeneinrichtungen wie folgt zusammen:

> „In den Kinderkrippen ist zu gewährleisten, daß sich die Kinder gesund, und vor allem durch das Spiel, körperlich und geistig harmonisch entwickeln. Die Kinder sind mit ihrer unmittelbaren Umwelt bekannt zu machen, damit sie ihren Lebenskreis kennenlernen und ihrem Alter entsprechend allmählich erweitern. Die Empfindungs- und Erlebnisfähigkeit und das Sprechen und Denken sind systematisch zu entwickeln. Durch vielseitige körperliche Erziehung ist unter weitgehender Ausnutzung von Licht, Luft und Sonne der kindliche Organismus zu kräftigen. Bis zum Ende des Krippenalters sind Grundformen der

[59] Insgesamt kann bereits an dieser Stelle festgehalten werden, dass in der DDR schon die Krippenerziehung von sozialistischen Ansprüchen durchdrungen war. In der Sekundärliteratur besteht ein allgemeiner Konsens darüber, dass hierbei Eigenschaften wie Disziplin und Gehorsam besonders positiv konnotiert waren und Leistungsorientiertheit gegenüber persönlichen Befindlichkeiten betont wurden (vgl. z. B. Schmidt 1992, 152).

[60] S. auch Kap. 5 der vorliegenden Arbeit.

Haltung und Bewegung sowie elementare hygienische Gewohnheiten herauszubilden. Der Tagesablauf in der Krippe ist so zu gestalten, daß die Kinder an Ordnung und Regelmäßigkeit gewöhnt werden und die Selbständigkeit dem Alter der Kinder gemäß gefördert wird.“ (Büro des Ministerrates der Deutschen Demokratischen Republik (Hg.) 1965, 89)

3.3 Forschung

Nachdem sich die Krippenforschung in den ersten Jahren des Bestehens der DDR vor allem mit dem Krankheitsgeschehen in den Einrichtungen beschäftigt hatte, rückten in der weiteren Entwicklung zunehmend Fragen hinsichtlich der Entwicklung des Säuglings und Kleinkindes in den Vordergrund (vgl. Reyer / Kleine 1997, 135)[61]. Schwerpunkte der Forschung waren medizinische und sozialhygienische Fragestellungen (vgl. 136). Auch hier hatte Schmidt-Kolmer einen besonderen Einfluss (vgl. ebd.). So fanden die Forschungen in erster Linie am „Institut für Hygiene des Kindes- und Jugendalters“ (ebd.) statt, das von ihr gegründet worden war und das sie zwischen den 1966er und 1974er-Jahren leitete (vgl. ebd.). Im Anschluss hieran behielt sie eine beratende Funktion (vgl. ebd.). Veröffentlicht wurden die Forschungsergebnisse vor allem in der Reihe „Hygiene in Kinderkollektiven“ (137) und der Fachzeitschrift „Die Heilberufe. Zeitschrift für die Angehörigen der mittleren medizinischen Berufe und der medizinischen Heilberufe“ (ebd.).

Die Forschungsarbeiten zum Krankheitsgeschehen konzentrierten sich besonders stark auf den Vergleich zwischen der Krankheitshäufigkeit bei rein familial und bei den zusätzlich institutionell betreuten Kindern (vgl. 137 f.). Das Interesse gründete hierbei vor allem darauf, kritische Einstellungen gegenüber der Krippenbetreuung abzubauen (vgl. 138). Da die Krankheitsanfälligkeit bei den zusätzlich in Kinderkrippen betreuten Kindern signifikant höher war, wurde zum Beispiel darauf verwiesen, dass hierdurch jedoch die „Immunisierungsphase“ (ebd.) vorverlegt sei und die Kinder weniger häufig krank in den Kindergärten würden. Dennoch konnten die negativen Auswirkungen der häufigen Erkrankungen der Kinder auf ihre Entwicklung hierdurch nicht aufgelöst werden (vgl. ebd.).

Auch die Forschungen im Entwicklungsbereich standen unter dem Druck, ideologische Erwartungen zu erfüllen. So waren sie durch den Anspruch

[61] Im Weiteren werden die Zitate aus diesem Werk lediglich durch in Klammern nachgestellte Seitenangaben gekennzeichnet.

gekennzeichnet, die bereits früh erklärten Vorteile einer kombinierten Erziehung empirisch zu belegen (vgl. 139). Da dies jedoch nicht zu leisten war, „geriet die Krippenforschung in offene Widersprüche.“ (Ebd.) So wurde einerseits die Entwicklung bestimmter Persönlichkeitseigenschaften bei Krippenkindern positiv hervorgehoben, andererseits aber auch Entwicklungsverzögerungen ermittelt (vgl. ebd.). Diese sollten relativiert werden, indem die Ergebnisse der Forschungen in den Krippeneinrichtungen mit denen in Wochenkrippen oder Heimen verglichen und anschließend, aufgrund der in den Krippen gewonnenen besseren Ergebnisse, positiv bewertet wurden (vgl. ebd.).

Ein objektiver Forschungszugang war aufgrund der dargestellten Zusammenhänge kaum möglich. Zudem konstatieren Reyer und Kleine:

> „Krippenforschung und -pädagogik konnten das, was aufgrund ideologisch-programmatischer Vorgaben prinzipiell schon legitimiert war, nur noch verbessern. Es findet sich kaum eine empirische oder pädagogisch-praktische gerichtete Publikation zur Krippe, in der nicht eine spezifische Rhetorik der Verbesserung und immer besseren Erfüllung der vorgegebenen Ziele zum Ausdruck kam.“ (Reyer / Kleine 1997, 120)

Weber geht außerdem davon aus, dass Forschungsergebnisse nur dann berücksichtigt worden seien, wenn sie den Inhalt oder die Fachlichkeit der Krippenarbeit betrafen (vgl. 1996, 194). Untersuchungen, die emotionale Aspekte in den Vordergrund stellten, seien hingegen kaum durchgeführt oder noch vor der Ergebnissicherung abgebrochen worden (vgl. ebd. 201).[62]

Weitere detaillierte Untersuchungen, wie zum Beispiel zur Eingewöhnung, wurden in ihren Konsequenzen erst gegen Endes des Bestehens der DDR ernsthaft berücksichtigt (vgl. 140 f.).

Weber weist darauf hin, dass zwischen 1974 und 1981 verstärkt pädagogische und psychologische Fragestellungen untersucht worden seien (vgl. 1996, 197). Reyer und Kleine führen in diesem Zusammenhang eine Studie aus den 1970er-Jahren an, die die besondere Bedeutung der Familie im Zusammenhang mit der Entwicklung der Kinder belegte (vgl. 142). In der Folge seien die Kooperation

[62] Hier ist z. B. das seit 1971 unter der Leitung von Karl Zwiener entworfene Projekt zur Entwicklungskontrolle der Krippenkinder zu erwähnen, das vom Ministerium für Gesundheitswesen verhindert wurde (vgl. 141 f.). Kritikpunkte waren z. B. die Überforderung der Erzieherinnen und unkorrekte Forschungsergebnisse hinsichtlich der ermittelten Entwicklungsrückstände der Kinder (vgl. 142). EntwicklungspsychologInnen und KleinkindpädagogInnen kritisierten zudem u. a., dass die Herausstellung der Entwicklungsunterschiede „der Auffassung von einem kompensatorischen Verlauf der kindlichen Entwicklung und der Akzeptanz der individuellen Unterschiede widersprach.“ (Weber 1996, 202)

von Kinderkrippe und Elternhaus zwar stärker betont, immanente Schwierigkeiten, wie die Voraussetzung prinzipieller Interessengleichheit, aber während der Zeit des Bestehens der DDR nicht mehr aufgelöst worden (vgl. ebd.).

3.4 Quantitative Entwicklung und Träger

Die ersten Kinderkrippen entstanden bereits in der Besatzungszone der Sowjetunion, so dass zum Zeitpunkt der Entstehung der DDR, im Jahr 1949, bereits 73 Krippeneinrichtungen mit ungefähr 1500 Plätzen existierten (vgl. Ahnert 1998, 30). In der weiteren Entwicklung sind im Rahmen des ersten Fünfjahresplanes die Kinderkrippen in den Jahren von 1950 bis 1955 mehr als verzehnfacht (vgl. Reyer / Kleine 1997, 118)[63] und Betriebsleitungen und Kommunen in Ostdeutschland zu der Bereitstellung eines umfassenden Betreuungssystems für unter Dreijährige aufgefordert worden (vgl. Ahnert 1998, 30). Während die Versorgungsquote in der DDR 1950 noch bei 6.3% lag, war sie bis 1985 auf 61.2% für Ein- bis Dreijährige beziehungsweise auf 40.5 % für alle unter Dreijährigen angestiegen (vgl. 116). 1989 existierte nach Ahnert „sogar ein Potential an Überkapazitäten“ (1998, 31), da es ab 1988 zu einem Abfall der Geburtenrate gekommen sei (vgl. ebd.).

In der DDR existierten Tages, Wochen- und Saisonkrippen sowie Dauerheime (vgl. 127). Ab 1950 wurden im Rahmen des „Gesetz[es] über Mutter- und Kinderschutz und die Rechte der Frau“ (Ahnert 1998, 30) zudem so genannte Fabrikkrippen, das heißt an Betriebe angeschlossene Kinderkrippen, eingerichtet (vgl. ebd.). Tageskrippen waren montags bis freitags jeweils von 6.00 bis 18.00 Uhr, Wochenkrippen montags bis freitags sowie nachts, Heime durchgehend (vgl. Zwiener 1994, 19) und Saisonkrippen tagsüber für ungefähr acht Monate im Jahr geöffnet (vgl. 127 f.). Saisonkrippen sollten diejenigen Eltern entlasten, die in der Landwirtschaft tätig waren (vgl. 127 f.). Wochenkrippen wurden vorrangig von Eltern genutzt, die sich noch in der Ausbildungsphase befanden (vgl. 127). Aufgrund einer erhöhten Entwicklungsgefährdung für die Kinder und der notwendig gewordenen ganzjährigen Beschäftigung von Frauen im landwirtschaftlichen Betrieb wurden ab 1965 Wochen- und Saisonkrippen zu Gunsten der Tageskrippen zunehmend abgebaut (vgl. 127 f.). Ihr Platzanteil betrug, gemessen an allen vorhandenen Krippenplätzen, 1988 lediglich noch 1.4%

[63] Im Weiteren werden die Zitate aus diesem Werk durch in Klammern nachgestellte Seitenangaben gekennzeichnet.

(vgl. 127). Zu den Saisonkrippen zählten 1985 noch vier Einrichtungen mit einem Platzangebot für 70 Kinder (vgl. 128).

Der quantitative Ausbau der Tageskrippen ging mit der zunehmenden Erwerbstätigkeit der Frauen einher (vgl. 128). Geregelt wurde er durch Angaben in den Fünfjahresplänen und den so genannten Volkswirtschaftsplänen (vgl. ebd.). Die Hauptzuständigkeit für die Kinderkrippen hatte das „Ministerium für Gesundheitswesen“ (MfGe) inne, das mit Hilfe gesetzlicher Vorgaben auch die Einheitlichkeit des Krippenwesens regelte (vgl. 130 f.). Weitere Zuständigkeitsbereiche lagen bei den Städten, Kreisen und Bezirken sowie den Betrieben (vgl. 130). Die Träger der Krippeneinrichtungen waren vor allem die Kommunen und Betriebe, wobei der Anteil der kommunalen stets höher als der der betrieblichen Träger war (vgl. 129). Der Anteil der betrieblichen Träger ging zudem, im Zusammenhang mit dem quantitativen Ausbau der Tageskrippen, zwischen 1955 und 1989 noch weiter zurück (vgl. 129 f.). Während 1955 „ihr Trägeranteil an den Einrichtungen 19,7 und an den Plätzen 25,4 Prozent“ (130) betrug, waren diese Anteile 1989 auf „11,2 beziehungsweise 12,5 Prozent“ (ebd.) gesunken. Die wenigen konfessionellen Träger wurden statistisch nicht erfasst (vgl. ebd.).

Finanziert wurden die Krippeneinrichtungen in erster Linie mit staatlichen Geldern (vgl. 131). Die Betriebe, die für die Finanzierung der an sie angeschlossenen Einrichtungen selber zuständig waren, hatten im Rahmen der Erfüllung der durch die verschiedenen Pläne an sie gestellten Vorgaben zudem die Möglichkeit auf den Staatshaushalt zurückzugreifen (vgl. ebd.). Die Eltern hatten lediglich einen geringen Verpflegungsbeitrag zu leisten (vgl. ebd.).

3.5 Die Ausbildung zur Krippenerzieherin

Bis 1961 galt als Ausbildung für das Krippenpersonal die Ausbildung zur Säuglings- und Kinderkrankenschwester (vgl. Niebsch et al. 20008, 98). Im Zuge der anschließenden Separation der Berufsgruppen entstand das Berufsbild der Kinderpflegerin und ab 1972 das der Krippenerzieherin (vgl. ebd.). Die neuen Ausbildungspläne enthielten nun neben Fächern wie Anatomie und Hygiene auch pädagogische und psychologische Inhalte (vgl. Reyer / Kleine 1997, 154).[64] Voraussetzung für die Ausbildung zur Krippenerzieherin war der Besuch der

[64] Im Weiteren werden die Zitate aus diesem Werk lediglich durch in Klammern nachgestellte Seitenangaben gekennzeichnet.

zehnklassigen polytechnischen Oberschule (vgl. 154). Die Ausbildung selbst fand an medizinischen Fachschulen und in ausgewählten Praxiseinrichtungen statt (vgl. ebd.) und umfasste drei Jahre (vgl. Niebsch et al. 2008, 97). Der 1975 eingeführte so genannte „Studienplan für die Ausbildung im mittleren medizinischen Beruf“ (155) beinhaltete im dritten Ausbildungsjahr die Absolvierung eines praktischen Jahres in so genannten Ausbildungskrippen (vgl. ebd.). Nach Günther machten die praktischen Anteile in der Ausbildung zur Krippenerzieherin in den ersten beiden Jahren die Hälfte und im dritten Jahr den überwiegenden Teil der Ausbildungszeit aus (vgl. Günther (Leiter des Redaktionskollegiums) 1979, 35). Sie seien zudem, außer in den Säuglings- und Kleinkindgruppen, auch in Kindergärten, Kinderkrankenhäusern und Mütterberatungsstellen absolviert worden (vgl. ebd.).

Bezüglich des Anteils des ausgebildeten Personals in den Krippeneinrichtungen nennen Reyer und Kleine die folgenden Zahlen: 1971 betrug der Anteil der unausgebildeten Krippenmitarbeiterinnen 51% (vgl. 154). Der Anteil der Kinderkrankenschwestern am ausgebildeten Personal im Erfurter Raum lag bei circa 55% (vgl. ebd.). Ende der 1980er-Jahre waren die Mehrzahl der in den Krippeneinrichtungen Tätigen vollständig ausgebildete Erzieherinnen (vgl. ebd.). Das heißt circa 80% waren ausgebildete Krippenerzieherinnen, 11% waren Kinderpflegerinnen und 9% ohne Ausbildung oder „angelernt“ (ebd.).

Weiterbildungen fanden „in der Regel als den Arbeitsprozess begleitende Maßnahme [statt], die die jeweils neuesten Erkenntnisse auf dem Fachgebiet in Form von Lehrgängen, Hospitationen u. ä. vermittelte.“ (Niebsch et al. 2008, 97) Sie fielen in die Arbeitszeit und wurden vom Arbeitgeber finanziert (vgl. ebd.). Sie galten der Höherqualifizierung und dem entsprechenden beruflichen Aufstieg (vgl. ebd.). Allerdings gehen Reyer und Kleine davon aus, dass hierbei „eine Art hierarchisches Multiplikationsprinzip“ (155) gegolten habe, da die Tagungen in erster Linie von den Krippenleiterinnen und den stellvertretenden Leiterinnen wahrgenommen worden seien, die die Informationen wiederum an das übrige Krippenpersonal weitergegeben hätten (vgl. ebd.).

Seit den 1960er-Jahren gab es für „geeignete Krippenerzieherinnen und Kindergärtnerinnen die Möglichkeit einer Hochschulausbildung“ (Niebsch et al. 2008, 98) im Fach Kleinkindpädagogik an der Humboldt-Universität in Ost-Berlin.

3.6 Das Verhältnis zwischen Kinderkrippe und Elternhaus

Die Bedeutung der Zusammenarbeit von Krippeneinrichtung und Elternhaus ist in der DDR in verschiedenen theoretischen Ausarbeitungen hervorgehoben worden und war zudem gesetzlich geregelt.[65] In der Praxis wurde sie jedoch nur unzureichend umgesetzt. Das Verhältnis war insbesondere durch eine starke Bevormundung der Eltern geprägt, wobei die Professionalität der Erzieherinnen stets hervorgehoben wurde. Zudem wurde Interessengleichheit vorausgesetzt, wodurch Konflikte ausgeschlossen und vor allem negativ bewertet wurden.

In einem Beitrag von Besse zur Elternarbeit im Lehrbuch für die Fachschulausbildung in der DDR werden als die wichtigsten Formen der Zusammenarbeit unter anderem Elternvertretungen, Elternabende und Einzelgespräche mit den Eltern genannt (vgl. 1990, 115). Es wird zudem hervorgehoben, dass „eine freundliche und vertrauensvolle Atmosphäre“ (ebd. 118) wichtig sei und dass den Eltern takt- und verständnisvoll begegnet werden solle (vgl. ebd.). Nach Zwiener ist die Funktion der Elternvertretung jedoch auf „Hilfsdienste“ (1991, 113) beschränkt geblieben. Er moniert zudem ein fehlendes Vertrauen innerhalb der Beziehung (vgl. ebd.). So seien die Eltern zum Beispiel im Regelfall ausschließlich in den „Übergaberaum“ (ebd.) und nur im Rahmen von Elternabenden sowie in den letzten Jahren des Bestehens der DDR für wenige Tage während der Adaptionsphase in die eigentlichen Krippenräume gelangt (vgl. ebd.).

Diese Benachteiligung ergibt sich aus den folgenden Gründen: Obwohl in der DDR der besondere Einfluss der Familie auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes erkannt (vgl. z. B. Honecker 1986, 506 f.) und eine Kombination aus familialer und gesellschaftlicher Erziehung als das Ideal bestimmt worden sind, wurde den Eltern hinsichtlich des Erziehungsprozesses stets die geringere Kompetenz zugesprochen. Ihre erzieherischen Möglichkeiten wurden zudem oft als nur eingeschränkt dargestellt. So heißt es zum Beispiel in einem Band der in der DDR erschienenen Reihe „Hygiene in Kinderkollektiven“ zur Bedeutung von Familie und Krippeneinrichtung auf die kindliche Entwicklung:

[65] Z. B. in der „ANWEISUNG über die Erziehung, Betreuung und den Gesundheitsschutz der Kinder in den Kinderkrippen vom 1. Juni 1988“. Hier heißt es: „Die Erzieherinnen in den Krippen fördern die gesunde körperliche, geistige und emotionale Entwicklung der Kinder in engem Zusammenwirken mit den Erziehungsberechtigten.“ (Minister für Gesundheitswesen (Hg.) 1988, 171)

„Die allgemeine Haltung und Einstellung der meisten Eltern gegenüber ihrem Kleinkind ist gekennzeichnet durch eine zwar liebevolle aber nicht sehr bewußte, von bestimmten Erziehungszielen gesteuerte Zuwendung. Sowohl hinsichtlich der belohnenden, fördernden wie der bestrafenden Praktiken gibt es Anzeichen eines weitgehend spontanen Vorgehens, daß einerseits zur Verwöhnung, andererseits zu meist spontanen, unüberlegten und affektiven Handlungen führt. Dadurch werden die Kinder sicherlich oft in Konfliktsituationen gestellt, die bei einem zielgerichteteren und bewußteren Vorgehen bei Erziehungsproblemen vermeidbar wären.“ (Besse / Niebsch 1977, 278)

Positive Auswirkungen einer Erziehung in kollektiven Gemeinschaften gegenüber einer reinen Familienerziehung wurden betont und als höherwertig beschrieben:

„[Es] entwickelt sich in der planmäßig pädagogisch gelenkten Gemeinschaft von Kindern sowohl die Selbständigkeit des Kindes wie seine Eingliederung ins Kollektiv in einer Weise, wie sie in der Familie, selbst bei Vorhandensein von ein oder zwei Geschwistern, nicht erreicht werden kann.“ (Schmidt-Kolmer 1977, 20)

Es wurde davon ausgegangen, dass sich die Erziehungsleistung der Eltern erst „unter dem gezielten Einfluß der verschiedenen gesellschaftlichen Institutionen“ (Stolz / Hermann 1966, 50) verbessere. Demgemäß wurde eine Form instrumentalisierenden Einwirkens auf die Eltern – mit dem Ziel die Vorstellungen der Erzieherinnen zu verwirklichen – befürwortet. Ein Umstand, der nach Ahnert darauf zurückzuführen ist, dass ein von der Krippeneinrichtung vorgegebener Rhythmus des kindlichen Alltags auch innerhalb der Familie durchgehalten werden sollte (vgl. 1998, 34). Dementsprechend heißt es bei Besse und Niebsch:

„Für die Entwicklung des Kindes ist das einheitliche Vorgehen aller an der Erziehung Beteiligten von entscheidender Bedeutung. Deshalb ist es für Krippenkinder auch besonders wichtig, daß die Einstellung der Eltern nicht im Widerspruch zu Auffassungen der Erziehung in der Krippe stehen und das praktische erzieherische Vorgehen der Eltern mit dem der Krippe übereinstimmt.“ (1977, 279)

Ahnert konstatiert, dass „die Vernetzung von familialer und institutionaler Sozialisation ausschließlich unter dem Aspekt der Passung und Komplettierung betrachtet“ (1998, 34) worden sei. Auch Zwiener vermerkt, dass von den Eltern in erster Linie erwartet wurde, dass sie sich nach den Ratschlägen der Erzieherinnen richteten (1991, 112 f.).

Einen erschwerenden Faktor für die positive Zusammenarbeit von Elternhaus und Kinderkrippe stellte zudem die Grundannahme einer „prinzipiellen

Übereinstimmung individueller, gesellschaftlicher und staatlicher Interessen“ (Reyer / Kleine 1997, 119) dar, wodurch Konflikte negiert wurden. So heißt es zum Beispiel bei Margot Honecker:

> „Unsere sozialistische Gesellschaft weiß sich eins mit den Eltern und deren Wünschen für ein gutes Gedeihen und eine sichere Zukunft der Kinder. Die Übereinstimmung von gesellschaftlichen Anforderungen und persönlichen Vorstellungen der Eltern für die Erziehung der Kinder machen Pädagogen und Eltern zu natürlichen Verbündeten.“ (1989, 74)

Positive Aspekte von konflikthaften Auseinandersetzungen, in denen die Eltern als gleichwertige Gesprächspartner mit eigenen Erfahrungen und eigenen Meinungen anerkannt werden, blieben in dieser Vorstellung unberücksichtigt. Zudem wurden die Aktivitäten der Eltern auf deren zuarbeitendes Verhalten hinsichtlich der in den Krippeneinrichtungen klar definierten Entwicklungs- und Erziehungsziele beschränkt.

4. Der entwicklungstheoretische Ansatz von Eva Schmidt-Kolmer

Die Entwicklung des Krippenwesens der DDR war bis zur Einführung des Erziehungsprogramms von 1985 entscheidend von der Sozialhygienikerin Eva Schmidt-Kolmer (1913 – 1991) geprägt. Ihre Bedeutung erlangte die Medizinerin insbesondere durch die Entwicklung des Fachbereichs Hygiene des Kindes- und Jugendalters und ihr Wirken am „Institut für Hygiene des Kindes- und Jugendalter“[66], für dessen Gründung sie sich in entscheidendem Maße eingesetzt hatte (vgl. Niebsch et al. 2008, 124 f.). Der Schwerpunkt ihrer Forschung lag auf der gesunden physischen und psychischen Entwicklung des Kindes und Jugendlichen. Hierbei beschäftigte sie sich vor allem mit dem Geschehen in den Kinderkrippen und deren Ausbau. Die wichtigsten Themengebiete bezüglich der inhaltlichen Ausgestaltung des Krippenwesens waren der präventive Gesundheitsschutz, die hygienischen Bedingungen und das Erstellen von Methoden zur Entwicklungskontrolle (vgl. z. B. Arndt 2001, 80). Schmidt-Kolmer verfasste hierzu zahlreiche Publikationen. Sie war Herausgeberin der elfbändigen Schriftenreihe „Hygiene in Kinderkollektiven“ beziehungsweise „Hygiene des Kindes- und Jugendalters“ (erschienen 1974 – 1989)[67] und der pädagogischen Lehrbücher im Rahmen der Fachschulausbildung der Erzieherinnen. Letztere erschienen unter den Titeln „Bewegungserziehung, bildnerische Erziehung, Musikerziehung“ (1983), „Pädagogik“ (1983) und „Pädiatrie für Krippenerzieherinnen“ (1985). Zudem hat sie das Werk „Die Pflege und Erziehung unserer Kinder in Krippen und Heimen“ (1956) und (zusammen mit Johanna Reumann) den „Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen“ (1957) herausgegeben. 1964 entwickelte sie mit weiteren MitarbeiterInnen „Diskussionsmaterial zu einem Erziehungsprogramm für die Krippen“ (1969) und 1968 erschien das ebenfalls von ihr herausgegebene Werk „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen. Diskussionsunterlagen zum Programm der pflegerisch-erzieherischen Arbeit, zu den Sachgebieten der Erziehung, den Aufgabenfolgen und methodischen Anleitungen“. Dieses Programm stellte bis 1985 eine wichtige Orientierungshilfe dar und diente als Lehrbuch im Rahmen der

[66] Das von 1966 bis 1990 existierende Institut für Hygiene des Kindes- und Jugendalters war eine dem Ministerium für Gesundheitswesen zugeordnete Einrichtung der DDR (vgl. Arndt 2001, 42). Seine Aufgabe bestand in der wissenschaftlichen Fundierung der praktischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (vgl. ebd. 42 ff.).

[67] Die letzten beiden Bände erschienen ab 1987 unter dem Titel „Hygiene des Kindes- und Jugendalters“.

Ausbildung für das Krippenpersonal (vgl. Reyer / Kleine 1997, 149). Die wichtigsten Monografien Schmidt-Kolmers sind „VERHALTEN UND ENTWICKLUNG DES KLEINKINDES – Der Einfluß verschiedenartigen sozialen Milieus auf das kindliche Verhalten und seine Bedeutung für die Hygiene des Kindesalters“ (1960) und „Frühe Kindheit – Der Aneignungsprozeß der menschlichen Tätigkeit und ihre psychophysische Regulation. *Die Entwicklung der individuellen Vergesellschaftung und die Herausbildung der kindlichen Persönlichkeit in den ersten drei Lebensjahren*.“ (1984).

Im Folgenden werden die wichtigsten theoretischen Grundannahmen Schmidt-Kolmers abgebildet und anschließend eine Einordnung und Bewertung ihrer Arbeiten vorgenommen.[68]

4.1 Der Mensch als gesellschaftliches Wesen

Schmidt-Kolmers entwicklungstheoretischen Annahmen orientieren sich stark an der dialektisch-materialistischen Erkenntnistheorie. Demgemäß beschreibt sie die Entwicklung des menschlichen Individuums in Abhängigkeit von seinen „konkret-historischen Lebensbedingungen“ (1986, 34) und den Menschen als „gesellschaftliches Wesen“ (1980, 107), das sie wie folgt definiert:

> „*Gesellschaftliches* Wesen heißt *Träger, Mitgestalter und schließlich Subjekt* des Ensembles der gesellschaftlichen Verhältnisse zu sein, in die jeder Mensch historisch-konkret, d. h. entsprechend seinem Jahrgang, seiner Nation, seiner Gesellschaftsformation, seiner Klasse hineingestellt ist und wirkt.“ (1986, 28)

Die Autorin geht hierbei von dem folgenden Zusammenhang aus:

> „Der Mensch ist wie alle anderen Lebewesen ein Organismus, d. h. ein multistabiles biologisches System. Zum Unterschied von allen anderen Lebewesen ist er aber gleichzeitig ein gesellschaftliches Wesen. Er kann nur Subjekt und Persönlichkeit im Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse sein oder werden.“ (Schmidt-Kolmer 1980, 107)

Individuation und „Vergesellschaftung“[69] stehen in einem engen Verhältnis zueinander, wobei der Prozess der Persönlichkeitsbildung die Übernahme gesellschaftlichen Bewusstseins und die aktive Anteilnahme des Individuums an

[68] Bezüglich der Darstellung des theoretischen Ansatzes Schmidt-Kolmers wird in erster Linie ihr Werk „Frühe Kindheit“ zu Grunde gelegt.

[69] Der Begriff „Vergesellschaftung“ wird von Schmidt-Kolmer positiv definiert: „Vergesellschaftung – d. h. zunächst vor allem Eingegliedert sein in eine Gemeinschaft – gehört also, wenn Interaktion und Kommunikation von den Erwachsenen entwicklungsgerecht gestaltet werden, zu den positiven emotionalen Erlebnissen des Kindes.“ (1986, 195)

gesellschaftlichen Vorgängen beinhaltet (vgl. Schmidt-Kolmer 1986, 35). Hierbei kommt es nach Schmidt-Kolmer zu einer „Überschreitung“ (ebd.) der Individualität, „durch Teilhabe an gesellschaftlicher Subjektivität“ (ebd.).

Eine besondere Bedeutung erhält im Kontext der Gesellschaftlichkeit des Menschen zudem der Bereich der Arbeit. Dieser habe bewirkt, dass sich die Entwicklung des Menschen nicht mehr nach biologischen, sondern nach historischen Gesetzmäßigkeiten vollziehe (vgl. Schmidt-Kolmer 1980, 107):

> „Als gesellschaftliche Wesen entwickelten sich die Menschen durch die in der Arbeitsteilung gesellschaftliche Arbeit. Dabei bildeten sich die spezifisch menschliche Funktionsweise und Struktur der Hirntätigkeit sowie die psychische Regulation der spezifisch menschlichen Fähigkeiten, insbesondere der Kommunikation mit Hilfe der Sprache, der gegenständlichen Tätigkeit, der Entwicklung des gesellschaftlichen Seins und des gesellschaftlichen Bewußtseins in dem kurzen Zeitraum der Menschheitsgeschichte in einem Tempo heraus, wie dies niemals auf der Grundlage der biologischen Evolution und Vererbung möglich gewesen wäre.“ (Schmidt-Kolmer 1980, 107)

Im engen Zusammenhang mit der Auffassung vom Menschen als gesellschaftliches Wesen steht auch Schmidt-Kolmers Hervorhebung der Vorteile einer früh einsetzenden institutionalisierten Erziehung. Sie geht diesbezüglich davon aus, dass der Bedarf des Kindes „nach Einbezogensein in das geordnete Leben einer sozialen Mikrogruppe“ (Schmidt-Kolmer 1986, 194) von Geburt an vorhanden sei.[70] Hierbei benötige das Kind „schon sehr früh“ (ebd. 196), ergänzend zu Vater und Mutter, „die organisierte Gemeinschaft mit anderen Kindern unter pädagogischer Führung“ (ebd.), wie sie zum Beispiel in der Kinderkrippe ermöglicht werde (vgl. ebd.).

Als einen weiteren Grund für die zusätzliche außerfamiliale Erziehung nennt Schmidt-Kolmer historisch bedingte Veränderungen der Familienstruktur (vgl. 1986, 202). So sei die durch die Industrialisierungsprozesse entstandene so genannte Kleinfamilie von den produktiven und gesamtgesellschaftlichen Prozessen weitestgehend isoliert (vgl. ebd.). Dieser Umstand erschwere außer der „Aneignung des Reichtums an gesellschaftlichen Erfahrungen“ (ebd.) auch „die individuelle Vergesellschaftung“ (ebd.) und somit die Entwicklung der Persönlichkeit (vgl. ebd.). Des Weiteren sieht Schmidt-Kolmer in dem

[70] Schmidt-Kolmer nimmt an, dass bereits beim Säugling im vierten oder fünften Monat auch außerfamilialer sozialer Kontakt Freude auslöse und der „ältere Säugling“ (Schmidt-Kolmer 1986, 195) bestimmte Erwartungshaltungen, wie den Wunsch nach positiver Verstärkung, zeige (vgl. ebd.).

privatisierten Verhältnis zwischen Eltern und ihrem Kind die Gefahr einer „emotionale[n] Instrumentalisierung“ (ebd. 205), indem die Eltern die Abhängigkeit des Kindes (unbewusst) ausnutzten, um eigene Bedürfnisse zu befriedigen (vgl. ebd. 205 f.).

Hinsichtlich der Vorteile einer früh einsetzenden institutionalisierten Erziehung schließt sich Schmidt-Kolmer in ihren Ausführungen der folgenden – hier in zusammengefasster Form dargestellten – Aufzählung Küchlers an:

- die Professionalität der Erzieherinnen in der zielgerichteten Förderung der kindlichen Entwicklung
- die kindgerechten „materiellen Bedingungen“ (Schmidt-Kolmer 1986, 208), die eine aktive Beschäftigung der Kinder mit der sie umgebenden Umwelt und die Kontaktaufnahme zu anderen Kindern ermöglichen
- die durch die Unterstützung der Erzieherinnen entstehenden positiven sozialen Beziehungen und deren Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes
- die Förderung der Selbständigkeit, des Spracherwerbs
- die medizinische Betreuung (vgl. ebd. 208 f.)

4.2 Der Aneignungsprozess

Mit dem Begriff „Aneignungsprozess“ ist der Kern von Schmidt-Kolmers Entwicklungskonzept benannt. Er stellt einen Vorgang „*individuelle[r]Vergesellschaftung*“ (Schmidt-Kolmer 1986, 27) dar. Mit Hilfe der Informationsverarbeitung im Zentralnervensystem und den Abläufen der „psychischen Widerspiegelung“ (ebd. 28)[71] komme es hierbei beim Kind ab seiner Geburt zur Übernahme „gesellschaftliche[r] Wesenskräfte“[72] (Schmid-Kolmer 1980, 108) und damit einhergehend zur Persönlichkeitsentwicklung.

> „Aneignung bildet den Grundmechanismus der psychischen Entwicklung des Menschen. In der Individualentwicklung eignet sich der Mensch die spezifisch menschlichen Formen und Arten der produktiven Tätigkeit an, bildet dabei die spezifisch menschlichen psychischen Inhalte, Prozesse, Zustände und Eigenschaften heraus und eignet sich seine Subjektposition im Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse an.“ (Schmidt-Kolmer 1986, 30)

[71] Auf den Prozess der „psychischen Widerspiegelung“ wird weiter unten eingegangen.

[72] Zu den „gesellschaftlichen Wesenskräften“ gehören nach Schmidt-Kolmer das über Generationen erworbene Wissen und Können sowie entwickelte Wertvorstellungen (vgl. Schmidt-Kolmer 1980, 109).

Hierbei gehe bereits in der Kindheit die Aneignung über bloßes Lernen hinaus, da durch „produktive Tätigkeit“ (ebd.), wie zum Beispiel das Spiel, „die subjektiv angeeigneten Wesenskräfte selbstständig schöpferisch […] produziert und reproduziert“ (ebd.) würden. Auf diese Weise entwickele sich das Kind „schrittweise zum Akteur und Gestalter gesellschaftlicher Verhältnisse“ (ebd.).

Nach Schmidt-Kolmer bedeutet Aneignung demnach:

> „1. die Entwicklung der subjektiven Fähigkeiten für die produktive Tätigkeit in der gegenständlichen Welt und 2. Einbezogenwerden und sich aktiv auseinandersetzen mit den materiellen Lebensbedingungen und den sozialen Beziehungen, d. h. Aneignung der gesellschaftlichen Verhältnisse.“ (Schmidt-Kolmer 1986, 30)

Um dies zu gewährleisten, müsse das Kind in „gesellschaftlichen Mikrogruppen“ (ebd.) und hiermit verbunden in kommunikative und interaktive Zusammenhänge eingebunden sein, wodurch gleichzeitig die Voraussetzung für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes gegeben sei (vgl. ebd.).

Weitere Bedingungen des Aneignungsprozesses bilden bei Schmidt-Kolmer biologische Voraussetzungen (vgl. Schmidt-Kolmer 1986, 31 f.). Zu diesen gehörten insbesondere das „neuro-endokrine System“ (ebd. 32) beziehungsweise das „Zentralnervensystem und Gehirn“ (ebd.). Diese ermöglichten die Informationsverarbeitung in Form der „psychischen Widerspiegelung“ (ebd.) und die Kontrolle der Tätigkeit. Überdies zählt Schmidt-Kolmer zu den biologischen Voraussetzungen den aufrechten Gang und damit verbunden das Hantieren mit Werkzeugen und das Erstellen von Gegenständen (vgl. ebd.). Hinzu kämen die verfeinerten Sinnesorgane für eine gelingende gegenständliche und kommunikative Tätigkeit und die hohe Ausdifferenzierung der Sprechwerkzeuge „als Voraussetzung und Ergebnis des Spracherwerbs.“ (Ebd.)

Neben diesen evolutionsbedingten Voraussetzungen hebt Schmidt-Kolmer die Bedeutung historischer und gesellschaftlicher Entwicklungen hervor (vgl. ebd. 32 f.):

> „Die geringe Zahl angeborener Verhaltensweisen führt dazu, daß fast alles im Verhalten der Menschen im Lauf der Lebenserfahrung, also in Auseinandersetzung mit der Umwelt, d. h. unter dem Einfluß der jeweiligen konkreten Lebensbedingungen erworben wird. Der Mensch ist von Geburt an ein historisches Wesen. Seine Lebensgeschichte ist Teil der Menschheitsgeschichte, Teil der Geschichte der Gesellschaft, in der er aufwächst.“ (Schmidt-Kolmer 1960, 13)

Und an anderer Stelle betont sie:

„Der Zusammenhang zwischen organischer und psychischer Entwicklung ist ein hierarchisch-zyklischer – es ist der subjektiv widergespiegelte Zusammenhang der Wechselwirkung zwischen der gesellschaftlichen und der biologischen Existenz des Menschen, bei dem die höhere, die gesellschaftliche Tätigkeit, führend ist und sich die niedere, die biologische, vermittels der Informationsverarbeitung im ZNS [Zentralnervensystem] unterordnet.“ (Schmidt-Kolmer 1980, 113) [73]

Zu den wichtigsten gesellschaftlichen Voraussetzungen des Aneignungsprozesses gehören nach Schmidt-Kolmer zunächst die konkret-historischen Lebensbedingungen, die in Abhängigkeit von den jeweils vorherrschenden „Produktionsverhältnissen und dem Stand der Produktivkräfte“ (Schmidt-Kolmer 1986, 34) betrachtet werden müssten (vgl. ebd.). Die „Klassen- oder Schichtzugehörigkeit“ (ebd.) des Einzelnen sei hierbei durch dessen Stellung innerhalb der Gesellschaft und der Produktion festgelegt (vgl. ebd.). Folglich seien die Lebensbedingungen der einzelnen Individuen einerseits durch die „Klassenzugehörigkeit der Eltern“ (ebd.), andererseits durch die jeweilige Gesellschaftsform beziehungsweise der durch sie bereit gestellten materiellen Grundlagen bestimmt (vgl. ebd.).

Nach Schmidt-Kolmer beginnt der Aneignungsprozess des Kindes mit seiner Geburt, indem es in verschiedene Lebensbereiche eingegliedert wird und in ihnen Eindrücke „aus dem konkret-historischen Leben seines Volkes“ (Schmidt-Kolmer 1986, 34) sammelt. Die Autorin beschreibt diesen Vorgang folgendermaßen:

„Im Aneignungsprozeß des Kindes spielt von Geburt an seine Eingliederung in bestimmte Ausschnitte des Ensembles der gesellschaftlichen Verhältnisse eine große Rolle. Durch seine kommunikative Tätigkeit und die Wechselbeziehungen, die es in der aktiven Auseinandersetzung mit seiner gegenständlichen Umwelt und der Interaktion mit anderen Menschen eingeht, vollzieht sich seine *Sozialisation*, seine Vergesellschaftung wie Individuation, d. h. die dialektische Herausbildung und die Verschmelzung der individuellen mit sozialtypischen Merkmalen (sozialtypische Individualitätsform) und Zügen seiner Persönlichkeit im konkret-historischen, klassenspezifischen Bedingungsgefüge.“ (Schmidt-Kolmer 1986, 34 f.)

[73] Bei der Hervorhebung gesellschaftlicher gegenüber biologischer Bedingungen in Hinsicht auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes bezieht sich Schmidt-Kolmer in ihrem Werk „Verhalten und Entwicklung des Kleinkindes – Der Einfluß verschiedenartigen sozialen Milieus auf das kindliche Verhalten und seine Bedeutung für die Hygiene des Kindesalters“ vor allem auf psychologische und neurophysiologische Befunde sowjetischer Wissenschaftler, wie zum Beispiel S. L. Rubinstein und Vertreter der „ontogenetische[n] Schule in der sowjetischen Neurophysiologie“ (Schmidt-Kolmer 1960, 12), zu denen unter anderen P. K. Anochin gehört (vgl. ebd. 11 f.).

Das Kind erwerbe hierbei einerseits durch die „Wechselbeziehung mit seiner konkreten, generationstypischen sozialen Umwelt“ (Schmidt-Kolmer 1986, 35) Erfahrungen im sozialen Bereich, andererseits mittels Pflege und Erziehung „gesellschaftliche Erfahrungen, soziale Handlungen, Wertorientierungen, Normen [und] Verhaltensweisen“ (ebd.).

4.3 Die Bedeutung der menschlichen Tätigkeit

In Schmidt-Kolmers Entwicklungskonzept ist die Persönlichkeitsbildung des Kindes abhängig von seiner physischen und psychischen Tätigkeit (vgl. Schmidt-Kolmer 1986, 45). Als Tätigkeit bezeichnet Schmidt-Kolmer die „spezifisch menschliche Form der aktiven Beziehung zur Umwelt“ (ebd.) im verändernden Sinne „von Objekten und Situationen“ (ebd.). Hierdurch komme es zur „Herausbildung stets neuer Erkenntnisse von Eigenschaften und Zusammenhängen“ (ebd.) und somit, neben der Entwicklung der Formen der Tätigkeit, auch zur Entwicklung des tätigen Subjekts selbst (vgl. ebd. 46):

> „In der Tätigkeit wird der Mensch zum Subjekt, indem er Ausschnitte der Wirklichkeit zu seinem Objekt macht, auf das er entsprechend seinen Zielen, Bedürfnissen und Möglichkeiten einwirkt und das er sich in diesem Prozeß praktisch und/oder geistig aneignet.“ (Lompscher zit. in Schmidt-Kolmer 1986, 45)

Die menschliche Tätigkeit im Rahmen der „gesellschaftlichen Arbeit“ (Schmidt-Kolmer 1986, 46) ist nach Schmidt-Kolmer „*vermittelte* Tätigkeit“ (ebd.). Sie sei in diesem Zusammenhang „nicht nur [...] direkte gegenständliche, sondern gleichzeitig [...] kommunikative, kooperative Tätigkeit“ (ebd.), verbunden mit dem Ziel, die Umwelt zu verändern (vgl. ebd.).[74]

Des Weiteren weise die Tätigkeit Doppelcharakter auf, indem sie stets „gleichzeitig äußere und innere, materielle und ideelle Tätigkeit“ (ebd. 47) sei. Hierbei seien sowohl die körperliche als auch die geistige Tätigkeit einerseits von „organismische[n] Vorgänge[n]“ (ebd.) andererseits „‚bewußt’, d. h. durch das hierarchische System der *psychischen Handlungsregulation*“ (ebd.) gelenkt.

Beim Kind beginnt die Tätigkeit nach Schmidt-Kolmer „mit der Ausreifung der morphologisch-funktionellen Voraussetzungen in Auseinandersetzung mit der Umwelt.“ (Schmidt-Kolmer 1986, 48). Bereits ab dem zweiten Lebensjahr komme die „Ausbildung zielgerichteter Handlungen“ (ebd. 49) hinzu. Bezüglich

[74] Nach Schmidt-Kolmer existieren zwei Tätigkeitsformen: Zum einen „die gegenständliche und [zum anderen] die sozial orientierte, kommunikative Tätigkeit.“ (Schmidt-Kolmer 1986, 46)

der grundlegenden Entwicklungsschritte in den ersten Lebensjahren auf der körperlichen und der geistigen Ebene der Tätigkeit geht Schmidt-Kolmer von dem folgenden Zusammenhang aus:

> „Voraussetzung für die Ausbildung des Systems der gegenständlichen und kommunikativen Tätigkeit sind die Entwicklung der Körperbeherrschung und Willkürbewegungen einerseits, also der Bewegungsfähigkeiten und -fertigkeiten, der Orientierungs- und Erkundungstätigkeit, also der kognitiven Tätigkeit andererseits.“ (Schmidt-Kolmer 1986, 48)

Grundsätzlich würden in der Ontogenese „äußere[n] gegenständliche[n] Operationen“ (Schmidt-Kolmer 1986, 52) mit Hilfe der Sprache zunehmend durch „inneres Operieren“ (ebd.) abgelöst. Gleichzeitig komme es zu einer Automatisierung der „äußere[n] Operation“ (ebd.), so dass diese „ohne ‚bewußt' zu werden, ohne vorausgehende Orientierung als *Fertigkeit*, im Handlungsprogramm als Efferenzblock eingesetzt werden kann.“[75] (Ebd.)

Im Hinblick auf die beschriebenen Entwicklungsprozesse besitzen in Schmidt-Kolmers Ansatz „die Qualität der äußeren Tätigkeitsbedingungen“ (Schmidt-Kolmer 1986, 52) und hierbei insbesondere deren sozialen und pädagogischen Gestaltungsprozesse eine wichtige Funktion für die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. ebd. 52 f.).

4.4 Das „System der psychischen Widerspiegelung“

Die der Konzeption Schmidt-Kolmers zu Grunde liegenden neuronalen Vorgänge werden, rekurrierend auf die theoretischen Ansätze I. P. Pawlows und später P. K. Anochins[76], als eine Art Widerspiegelungsprozess dargestellt. In direktem Zusammenhang mit den Abläufen der menschlichen Tätigkeit wird hierbei angenommen, dass äußere Informationen vom Kind in der Interaktion mit der Umwelt neuronal widergespiegelt und als „Repräsentation der Wirklichkeit“ (Schmidt-Kolmer 1986, 57) im Gedächtnis gespeichert würden. Dieses stellt nach

[75] Die „Efferenz“ ist die „Erregung, die über die efferenten Nervenfasern vom Zentralnervensystem zur Peripherie geführt wird und die Motorik [...] in Gang setzt“ (Dudenredaktion (Hg.) 2000, 253).

[76] Forschungsschwerpunkt des russischen Physiologen Iwan Petrowitsch Pawlow (1849 – 1936) bildete die Physiologie des Verdauungssystems (vgl. Zwahr (Redaktionelle Leitung) 1999, 69). Des Weiteren befasste er sich mit der „höheren Nerventätigkeit“ (ebd.), wobei er zwischen unbedingten und bedingten Reflexen unterschied und den Vorgang des „Lernens durch Konditionierung“ (ebd.) untersuchte. Hierbei verwendete er keine psychologischen Begriffe, sondern griff bei der Analyse psychischer Vorgänge ausschließlich auf physiologische Erklärungsansätze zurück (vgl. ebd. 69 f.). Die wissenschaftliche Lehre Pawlows wurde von Anochin weiter geführt.

Schmidt-Kolmer ein Geschehen dar, das dem Individuum die Regulation seiner Tätigkeit ermögliche (vgl. ebd. 53). So komme es hierdurch zu einer

> „vorwegnehmende[n] vergleichende[n] Orientierung über die äußeren Bedingungen für eine Tätigkeit ebenso wie [zu] eine[r] Programmierung der Tätigkeit und ihre[r] Regulation mit Hilfe der neu gewonnenen sowie bereits im Gedächtnis gespeicherter Informationen.“ (Schmidt-Kolmer 1980, 108)

Die Bedeutung des Widerspiegelungsprozesses beschreibt Schmidt-Kolmer folgendermaßen:

> „Das höhere Lebewesen muß vor seiner direkten Einwirkung oder Wechselwirkung Informationen suchen, aufnehmen und verarbeiten, um sich zu orientieren, um die möglichen Einwirkungen bzw. Folgen seiner Wechselwirkung mit einem Objekt oder einem anderen Subjekt vorweg widerzuspiegeln und sich darauf einstellen zu können.“ (Schmidt-Kolmer 1986, 57)

Hierbei würden durch die „höhere[n] Nerventätigkeit“ (Schmidt-Kolmer 1986, 53) im Gehirn bestimmte Signale „über die verschiedensten Informationskanäle [...] aufgenommen, verarbeitet und auf der höchsten Verarbeitungsebene – in der Hirnrinde – integriert“ (ebd. 57). Dieses erzeuge wiederum die „psychische[n], ideelle[n] Abbildung“ (ebd.) und eine Fixierung der Informationen.

Als spezifisch für den Menschen bezeichnet Schmid-Kolmer in diesem Kontext die Tatsache, dass die Widerspiegelung nicht auf „konkret-sinnliche[s]“ (Schmidt-Kolmer 1980, 108) reduziert sei (vgl. ebd.). Durch seine Sprache verfüge der Mensch vielmehr über ein „Kommunikations- und Informationssystem, mit dem er sich den historisch erworbenen und in Form von schriftlichen und mündlichen Überlieferungen durch andere Menschen vermittelten Reichtum des gesellschaftlichen Bewußtseins aneignen“ (ebd.) könne. Demgemäß finde die „psychische Widerspiegelung“ (Schmidt-Kolmer 1986, 80) auf zwei Ebenen statt: „1. der emotionalen und sinnlich-konkreten Erkenntnis und 2. der sprachlich-begrifflichen.“ (Ebd.) Diese Ebenen stünden sowohl hierarchisch als auch wechselseitig zueinander in Beziehung (vgl. ebd.). Bezüglich ihrer hierarchischen Struktur bestimme die „begrifflich abstrakte“ (ebd.) die „sinnlich-konkrete[n]“ (ebd.) Form. Biologisch spiegele sich dieses Verhältnis in der „ebenfalls systemhafte[n] Wechselbeziehung zwischen der Verarbeitung 1. sinnlich-konkreter und 2. verbaler Signalmuster in den funktionellen Systemen der kortikalen Informationsverarbeitung“ (ebd.).

Nach Schmidt-Kolmer werden dem Kind die gesellschaftlichen Erfahrungen von Beginn seines Lebens an durch seine Umwelt vermittelt (vgl. Schmidt-Kolmer 1986, 82 ff.). Hierbei herrsche zunächst die „sinnliche Erkenntnis“ (ebd. 82) vor, wobei „praktische gesellschaftliche Erfahrungen über die Bedeutung von Gegenständen gemacht und gespeichert“ (ebd. 83) würden. Des Weiteren würden sowohl Handlungsabläufe als auch zwischenmenschliche Beziehungen emotional und bildhaft wahrgenommen, das heißt „konkret-sinnlich widergespiegelt“ (ebd. 84). Die Ausprägung der „Widerspiegelung“ sei hierbei abhängig von der Ausprägung der Tätigkeit und der sozialen Interaktion des Kindes (vgl. Schmidt-Kolmer 1980, 110).

Als „höchste Form und oberste Ebene der Widerspiegelung“ (ebd.) bezeichnet Schmidt-Kolmer „die ‚*bewußte*’, die *begrifflich-abstrakte Ebene*, die nur auf der Basis gesellschaftlicher Verhältnisse entstehen konnte und sich stets weiterentwickelt.“ (Schmidt-Kolmer 1986, 84) Hierbei würden sowohl durch produktive Tätigkeit als auch durch Kommunikation – in Form von Sprache und Schrift – Informationen ausgetauscht, verarbeitet und von Generation zu Generation weitergegeben sowie „gesellschaftliches Bewußtsein“ (ebd.) vermittelt. Den Zusammenhang von „psychischer Widerspiegelung“ und „gesellschaftlichem Bewußtsein“ erläutert Schmid-Kolmer wie folgt:

> „Produktive gegenständliche Tätigkeit, gesellschaftliche Arbeitsteilung und sprachliche Kommunikation haben im Lauf der Menschheitsgeschichte jedes einzelne Individuum in das Ensemble der jeweils historisch-konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse eingegliedert und zugleich zu ihrem Subjekt, Mitgestalter und Träger gemacht. Die Produktion als gesellschaftliche Basis und das gesellschaftliche Bewußtsein als der ideelle Überbau bewirken als höchstes Ordnungs- und Organisationssystem der objektiven Realität, daß jedes Menschenkind von Geburt an vermittelt über die psychische Widerspiegelung seiner Wechselwirkung mit der gesellschaftlichen Umwelt sich sein menschliches Wesen, seine individuelle Subjektivität Schritt für Schritt aneignet.“ (Schmidt-Kolmer 1986, 84 f.)

Aufgrund dieser Überlegungen wird der Prozess der Widerspiegelung von Schmidt-Kolmer als Hauptfunktion der Psyche des Menschen beschrieben (vgl. Schmidt-Kolmer 1986, 60). Durch die Verfestigung der durch ihn erzeugten „Abbilder“ (ebd.) bilden sich in ihrem Verständnis die „psychische[n] Eigenschaften der Persönlichkeit“ (ebd.) heraus. Die Prozesse der Widerspiegelung beinhalteten die Entstehung individuellen Bewusstseins und bestimmten „den Grad der Fähigkeit, durch seine im ZNS [Zentralnervensystem]

verarbeiteten und gespeicherten Informationen seine Lebenstätigkeit in immer besserer Übereinstimmung mit den Anforderungen der gesellschaftlichen Umwelt zu steuern und zu regulieren.“ (Schmidt-Kolmer 1980, 110)

Mit den angeführten Überlegungen knüpft Schmidt-Kolmer an den Ansatz der dialektisch-materialistischen Erkenntnistheorie an. Auch hier birgt die die Wirklichkeit verändernde menschliche Tätigkeit das Erlangen neuen Wissens und neuer Einsichten (vgl. Schmidt-Kolmer 1986, 59). Da individuelle und gesellschaftliche Erkenntnisse einander bedingen, wird dieser Vorgang als ein historischer Prozess begriffen. Zu dem Verhältnis individueller und gesellschaftlicher Erkenntnisse erläutert Schmidt-Kolmer:

> „Erkennen vollzieht sich als gesellschaftlicher Erkenntnisprozeß, in den die unendlich vielen individuellen Erkenntnisprozesse als Teil des Ganzen eingebettet sind. Die Erkenntnistätigkeit ist ein aktiver und schöpferischer Prozeß. Auch der individuelle Erkenntnisprozeß besitzt gesellschaftlichen Charakter, da sich in ihm die eigenen individuellen Erfahrungen mit den gesellschaftlich vermittelten vereinen.“ (Schmidt-Kolmer 1986, 59)

4.5 Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung

Der Entwicklungsansatz Schmidt-Kolmers ist durchdrungen von den Denkansätzen und Erkenntnispositionen von Marx und Engels. Dieses zeigt sich auch in ihren Ausführungen zu Sozialisation[77] und Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Die Prozesse der Individuation sind hierbei eng mit denen der Aneignung verknüpft. Demgemäß wird auch die Individualentwicklung von Schmidt-Kolmer als ein Vorgang „*individuelle[r] Vergesellschaftung*“ (Schmidt-Kolmer 1986, 27) beschrieben, indem durch Bildung und Erziehung gesellschaftliches Bewusstsein übernommen und „eine[r] Subjektposition im Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (ebd. 29) herausgebildet wird. Des Weiteren wird der Prozess der Persönlichkeitsbildung in Abhängigkeit von den „konkret historischen Lebensbedingungen“ (ebd. 34), in denen das Individuum heranwächst, verstanden. Hierdurch erhält die soziale Umwelt eine besondere Bedeutung (vgl. ebd. 194). Das Entwicklungsziel bildet die „allseitig entwickelte Persönlichkeit“ (ebd. 418), die von Schmidt-Kolmer als „ein an zentralen

[77] Bezüglich einer Definition von Sozialisation bezieht sich Schmidt-Kolmer auf Meier et al., die hierunter „das Hineinwachsen jeder neuen Generation in die gesellschaftliche Wirklichkeit [verstehen], wobei die Individuen eine ganz bestimmte, von ihren eigenen Lebensbedingungen vorgeschriebene Entwicklung nehmen und einen speziellen sozialen Charakter annehmen“ (Meier, Nickel, Wenzke zit. in Schmidt-Kolmer 1986, 194).

gesellschaftlichen Werten orientiertes, bewußt und eigenständig handelndes, die Umwelt und sich selbst gestaltendes Individuum“ (ebd.) definiert wird.

Ebenso wie bei Marx und Engels unterscheiden sich in Schmidt-Kolmers Ansatz die Eigenschaften des Individuums von denen der Persönlichkeit (vgl. Schmidt-Kolmer 1980, 113). Persönlichkeit sei gegenüber der Individualität nicht „präexistent“ (ebd.), sondern stelle „eine besondere Qualität“ (Schmidt-Kolmer 1986, 418) dar, die im Rahmen der Entwicklung mit Hilfe von Kommunikation und Interaktion erst erworben werden müsse. In demselben Zusammenhang bezeichnet Schmidt-Kolmer Persönlichkeit als ein sich ausbildendes „überbiologisches System“ (ebd. 419), wobei die biologischen Voraussetzungen „durch die Teilhabe an der Tätigkeit im Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse prozeßhaft in sie eingeordnet und dadurch selbst Teil des übergeordneten Systems“ (ebd.) würden.[78] Aufgrund dieser Annahmen vereine das Individuum in sich „individuelle[n] und kollektive[n] Persönlichkeitseigenschaften“ (ebd. 35) und sei gleichzeitig sowohl durch individuelle als auch durch gesellschaftliche Einflüsse geprägt (vgl. ebd. 36). Zu den individuellen Einflüssen gehören nach Schmidt-Kolmer seine biologischen Anlagen ebenso wie seine individuellen Lebensbedingungen, während seine Interaktion mit anderen Menschen und seine Aktivität in verschiedenen Lebensbereichen die gesellschaftlichen Einflüsse bildeten (vgl. ebd. 35 f.).

Die Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung stehen bei Schmidt-Kolmer in einem engen Zusammenhang mit den Funktionsweisen der Tätigkeit und der Widerspiegelungsprozesse des Kindes. Die Autorin schreibt in diesem Zusammenhang:

> „Das Kind interiorisiert seine eigenen und die vermittelten Erfahrungen als psychische Abbilder der Wirklichkeit, speichert sie im Gedächtnis und verwandelt dadurch immer größere Anteile des gesellschaftlichen Bewußtseins in individuelles Bewußtsein, in Züge und Eigenschaften seiner Persönlichkeit. Je vielfältiger und umfassender seine Tätigkeit entwickelt und gestaltet werden kann, je tiefer und reicher dabei seine sozialen Beziehungen und seine Kommunikation mit anderen Menschen werden, desto komplexer und höher entwickelt werden auch seine psychischen Prozesse, desto wirksamer und realer wird die Widerspiegelung seines Seins in seinem Bewußtsein.“ (Schmidt-Kolmer 1980, 109)

[78] In ihrem Werk „Frühe Kindheit“ (1986) stellt Schmidt-Kolmer die Wechselwirkungen biologischer und gesellschaftlicher Bedingungen im Zusammenhang mit der Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung des Kindes mit Hilfe empirisch gewonnener Ergebnisse ausführlich dar.

Qualitative Veränderungen im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung sind nach Schmidt-Kolmer in erster Linie abhängig von „der Stellung und Eingliederung des Individuums in den verschiedenen sozialen Mikrogruppen“ (Schmidt-Kolmer 1980, 115). Hierbei gewinne bereits die Erziehung in der Kinderkrippe, aufgrund „der Anknüpfung neuer sozialer Beziehungen und ihrer Widerspiegelung in neuen Bedürfnissen, Motiven für gegenständliche Handlungen, Tätigkeiten und Kommunikation“ (ebd.) im Rahmen des Spiels, eine wichtige Funktion.[79] Als die „entscheidende[n] Eingliederung des Jugendlichen in den Kern des Ensembles der gesellschaftlichen Verhältnisse, in die Produktion und Reproduktion im weitesten Sinne“ (ebd.) bezeichnet Schmidt-Kolmer die Berufsausbildung. Erst hierdurch entstehe „die eigentliche Persönlichkeit“ (ebd.)[80]. Zeitlich ordnet Schmidt-Kolmer diesen Entwicklungsschritt der Phase der Pubertät zu (vgl. ebd.). Die entscheidende Veränderung in diesem Zusammenhang wird von der Autorin folgendermaßen beschrieben:

> „Als Kind ist das Individuum in die Gesellschaft, in die Klassenverhältnisse als Objekt eingegliedert, als Jugendlicher bzw. Erwachsener wird er zum Subjekt seiner Klasse und nimmt bewußt oder unbewußt eine Klassenposition ein.“ (Schmidt-Kolmer 1980, 115)[81]

Das Subjekt wird von Schmidt-Kolmer als „Träger, Mitgestalter, Beherrscher [...] und Veränderer gesellschaftlicher Verhältnisse“ (1986, 194) definiert.

Rekurrierend auf die bestimmenden Faktoren der Persönlichkeitsentwicklung lässt sich die Persönlichkeitsstruktur eines Menschen nach Schmidt-Kolmer mittels folgender Bereiche beurteilen: „durch das Niveau seiner *Tätigkeit*“ (Schmidt-Kolmer 1986, 422), „durch das Niveau seiner *Widerspiegelungsprozesse*“ (ebd.) und „durch [das Niveau] seine[r] *Gerichtetheit*, seine[r] Subjektposition“ (ebd.). Zum Aspekt der „Tätigkeit“ gehören zum Beispiel die „individuelle[n] Handlungsfähigkeit und Sprachkompetenz“ (ebd.).

---

[79] Schmidt-Kolmer nimmt an, dass sich bereits gegen Ende des ersten Lebensjahres infantile Persönlichkeitseigenschaften beim Kind beschreiben lassen (vgl. Schmidt-Kolmer 1986, 422). Hierzu gehörten z. B. „Formen zielgerichteten Handelns“ (ebd.) und erste „stark affektiv geäußerte Motivkonflikte zwischen seinen elementaren und höheren sozialen oder produktiven Bedürfnissen.“ (Ebd. 423) Gegen Abschluss des dritten Lebensjahres zeige das Kind „Selbständigkeit im Handeln, Sprachbeherrschung und Ichbewußtsein“ (ebd.). (Vgl. zu weiteren Entwicklungsparametern der kindlichen Persönlichkeit in den ersten drei Lebensjahren Schmidt-Kolmer 1986, 422 ff.)

[80] Im Original ist der Begriff „eigentliche“ durch die Setzung von Leerzeichen zwischen den einzelnen Buchstaben hervorgehoben.

[81] Schmidt-Kolmer betont jedoch auch die Unabschließbarkeit der Entwicklung der Persönlichkeit, die während des gesamten Lebens „weiteren Umformungen bzw. Neubildungen“ (Schmidt-Kolmer 1986, 425) unterliege.

Das Niveau der „Widerspiegelungsprozesse“ beinhaltet das Ausmaß und „den Hierarchisierungsgrad der inneren Repräsentation der objektiven Realität“ (ebd.) sowie kognitive Leistungen (vgl. ebd.). Das Niveau der „Gerichtetheit“ eines Menschen lässt sich nach Schmidt-Kolmer „durch das Niveau und den Hierarchisierungsgrad seiner Motive, durch den Grad des Dominierens sozialer, produktiver Bedürfnisse und Motive, durch den Grad seiner Konzentrationsfähigkeit, Aufmerksamkeit, Ausdauer, durch das Niveau seiner emotionalen, motivationalen und volitiven Prozesse“ (ebd.) bestimmen.

Die frühe familienergänzende Erziehung im „Erziehungskollektiv[s] einer Vorschuleinrichtung“ (Schmidt-Kolmer 1986, 201) ermöglicht nach Schmidt-Kolmer die Ausbildung „eine[r] dialektische[n] Wechselwirkung zwischen individuellen und kollektiven Persönlichkeitseigenschaften, für Individuation wie Vergesellschaftung“ (ebd.). Hierdurch entstünden die Bedingungen „für eine gute soziale Anpassungs- und Umstellungsfähigkeit bei der Eingliederung in soziale Mikrogruppen der verschiedensten Lebensbereiche.“ (Ebd. 202) Gleichzeitig entwickelten sich mit Hilfe des erweiterten sozialen Umfeldes positive Charaktereigenschaften wie „Hilfsbereitschaft, Verantwortungsgefühl, Vertrauen und Selbstvertrauen, Sicherheit und Selbstsicherheit, Furchtlosigkeit bzw. Fehlen von intensiver oder chronischer Angst“ (ebd.). In der Folge würden hiermit die Grundlagen für „hohe psychische Belastbarkeit“ (ebd.) gelegt, die auch „die Fähigkeit, […] Einsamkeit zu ertragen“ (ebd.) beinhalteten.

4.6 Pädagogische Konsequenzen

Im beschriebenen Konzept erhalten Betreuung, Erziehung und Bildung eine entscheidende Bedeutung. Theoretisch vertritt Schmidt-Kolmer – zum Beispiel unter Bezugnahme auf den sowjetischen Psychologen Wygotski (vgl. Schmidt-Kolmer 1986, 187) – einen entwicklungszentrierten Ansatz. Dieser beinhaltet, dass sich die pädagogische Gestaltung des Lernprozesses am jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes orientiert (vgl. ebd. 190). Hierbei bestimmt die Autorin als Maßstab „die obere Grenze des erreichten Entwicklungsstandes“ (ebd. 193), wodurch gleichermaßen die Entwicklungsrichtung vorgegeben wird (vgl. ebd. 192 f.). Das Schmidt-Kolmers Ansatz zu Grunde liegende Lernmodell basiert auf der Annahme, dass das menschliche Lernvermögen neben „*angeborene[m], erblich fixierten Verhalten*“ (ebd. 182) und „*individuellen* Erfahrung[en]“ (ebd. 183) auch die Aneignung gesellschaftlichen Bewusstseins impliziert (vgl. ebd.

183 f.). In diesem Zusammenhang gelte es im Rahmen der Erziehung „gesellschaftliche[r] Zielsetzungen, Bedingungen und Zusammenhänge“ (ebd. 188) zu berücksichtigen. Als Voraussetzung für das Gelingen des Erziehungsprozesses nennt Schmidt-Kolmer „soziale Beziehungen zwischen Erziehern und zu Erziehenden [...], die das dialektische Wechselverhältnis von Einwirkungen des Erziehers und aktiver Tätigkeit des zu Erziehenden einschließen.“ (Ebd.)

Nach Schmidt-Kolmer werden dem Säugling bereits in den ersten Lebenswochen und -monaten durch die pflegerische Zuwendung der Eltern und später der Krippenerzieherinnen „menschliche[r] Erfahrungen, Verfahrens- und Verhaltensweisen“ (Schmidt-Kolmer 1986, 188) vermittelt. Die betreuenden Personen „*gewöhnen* das Kind an die menschliche Lebensweise in der Familie, später auch an die in der Kinderkrippe.“ (Ebd.) Als den wichtigsten Lernprozess in diesem Zeitraum nennt Schmidt-Kolmer aufgrund des engen emotionalen Kontakts zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen das „‚soziale[s]’ Lernen“ (ebd. 189)[82]. Zu einer „*entwicklungsgerechte[n] Gestaltung*“ (ebd.) der Umwelt des Kindes gehörten in dieser Phase die Bereitstellung der „notwendigen materiellen Bedingungen für die Sicherung seiner elementaren Lebensbedürfnisse sowie die für die systematische Herausbildung und Anleitung seiner Tätigkeit“ (ebd.). Eine weitere Bedingung seien „emotionale[n], zwischenmenschliche[n] Beziehungen, die dem Kind eine aktive Wechselwirkung mit den anderen Mitgliedern der sozialen Mikrogruppe sichern und ihm eine feste Stellung im Rahmen der Gruppe einräumen und dadurch seine individuelle Subjektivität fördern“ (ebd.).

[82] Folgende Lernformen treten nach Schmidt-Kolmer in den ersten drei Lebensjahren zunächst hintereinander und dann in Wechselwirkung zueinander auf: „Lernen durch *Gewöhnung* (Habituation)“ (Schmidt-Kolmer 1986, 185), „*Differenzierungslernen in der Orientierungsaktivität*“ (ebd.), „*Versuch-Irrtumlernen*“ (ebd.), „*Erkundendes Signallernen*“ (ebd.), „‚*Soziales Lernen*’, *Beobachtungs- und Nachahmungslernen*“ (ebd. 186), „*Lernen durch Fragen*“ (ebd.) und „*Lernen durch Beobachten und gleichzeitige Aufnahme von Gesprochenem und Gezeigtem* [...] *und inneres Operieren*“ (ebd.). Beim Säugling fände in erster Linie „Lernen durch Gewöhnung, durch teil- oder ganzkörperliche Bewegungsaktivität, durch gegenständliches Operieren und Erkundungstätigkeit“ (ebd.) statt. Ab dem zweiten Lebensjahr komme das „‚soziale[m]’ Lernen durch Verarbeitung von Demonstration und Instruktion des Erwachsenen“ (ebd.) und Umwandlung der „sinnlich-konkreten Erkenntnisse und Erfahrungen in *Kenntnisse und Können*“ (ebd.) hinzu. Auf Grund der sprachlichen Fähigkeiten im dritten Lebensjahr und der hiermit einhergehenden bewussten Verarbeitung rein verbal geäußerter Informationen würde in diesem Alter die „*organisierte Lerntätigkeit* im Sinne eines entwicklungsgerecht, planmäßig und systematisch gestalteten Unterrichtsprozesses (‚Beschäftigung‘)“ (ebd. 187) möglich.

Pflege und Erziehung stehen im pädagogischen Konzept Schmidt-Kolmers in einem engen Verhältnis zueinander (vgl. Schmidt-Kolmer 1986, 190). Die Autorin geht hierbei davon aus, dass die sich regelmäßig wiederholenden Pflegehandlungen „eine Grundbedingung für das frühe Lernen, für das Lernen durch Gewöhnung und Differenzierung bei der Herausbildung von bedingt-reflektorischen funktionellen Systemen“ (ebd.) bilden. Als entscheidend in diesem Zusammenhang nennt sie die „*Dialektik von Kontinuität und Stabilität auf der einen und Variabilität auf der anderen Seite*.“ (Ebd.) Beständigkeit im Tagesablauf des Kindes bewirke „die Regulation der Körperfunktionen“ (ebd. 191) und spiegele sich „in grundlegenden Gefühlszuständen, wie z. B. Entstehung eines Zeitgefühls, der Erwartungshaltung usw.“ (ebd.). Gleichzeitig auftretende Veränderungen oder Abweichungen förderten beim Kind „die Verstärkung und Differenzierung seiner Orientierungs- und kognitiven Tätigkeit, das Vergleichen jeder neuen Situation mit dem bereits Bekannten, Vertrauten, das Zuordnen bzw. Identifizieren, Wiedererkennen der sich unverändert wiederholenden, also invarianten Merkmale der Situation und das Registrieren und Zuordnen der Veränderungen.“ (Ebd.)

Das „*Üben (Wiederholen mit Abwandlung)*“ (1986, 191) wird von Schmidt-Kolmer als eine besonders wichtige pädagogische Maßnahme hervorgehoben. Bei „aktive[r] Kommunikation“ (ebd.) und einem positiven Verhältnis zwischen Kind und Erzieherin komme es hierbei zu einer Verbindung der Übungssituation „mit der Gewöhnung in den täglichen Pflegemaßnahmen“ (ebd.). Zudem hebt Schmidt-Kolmer die Bedeutung des „Vormachens“ (ebd.) im Entwicklungsprozess hervor:

> „In dem Maße, wie sich die Bewegungs-, Orientierungs-, gegenständliche und kommunikative Tätigkeit des Kindes entwickelt, braucht es, besonders vom Beginn des gegenständlichen Operierens an, auch außerhalb und unabhängig von der Pflege in seinen länger werdenden Wachzeiten, pädagogische Führung in der Form des Vormachens (Demonstrierens) und des Vorbilds für sein Beobachtungslernen und die Schaffung von Bedingungen für seine selbständige Tätigkeit – für seine Probier- und Spieltätigkeit.“ (Schmidt-Kolmer 1986, 191)

Durch die sprachliche Begleitung der verschiedenen Handlungsabläufe würden zudem sowohl die Sprachentwicklung als auch der „allmähliche[n] Übergang des Kindes zum geistigen Operieren“ (Schmidt-Kolmer 1986, 192) gefördert. Bereits ab dem Ende des ersten Lebensjahres würden in diesem Kontext äußere

Bedingungen entsprechend des folgenden Stufenmodells von Galperin vom Kind verinnerlicht:

> „1. äußere objektbezogene gegenständliche Handlung, Versuchs- und Irrtumlernen, Nachahmen, 2. Aneignung der Handlungsfähigkeit und des Sprachverständnisses durch simultanes Darbieten von Handlungen und instruierendem Sprechen von seiten des Erwachsenen, 3. Ausbildung materialisierter Handlungen, in denen konkrete Gegenstände durch ein polyfunktionales Objekt (z. B. Stäbchen statt Löffel) ersetzt werden können: Als-ob-Handlung des Kindes, 4. Handeln nach Instruktion des Erwachsenen und schrittweises Ersetzen von Teilen der äußeren Handlung durch das Sprechen des Kindes, 5. inneres Vorprogrammieren der Handlung bzw. ihr Ersatz durch Sprechen, 6. Vollzug vieler Handlungen als geistige Tätigkeit, als inneres Sprechen und Exteriorisation ihres Ergebnisses im Sprechen.“ (Schmidt-Kolmer 1986, 192)

Bezüglich des „‚sozialen’ Lernen[s]“ (Schmidt-Kolmer 1986, 192) bei Kindern im zweiten und dritten Lebensjahr hebt Schmidt-Kolmer „die Beachtung der Gesetzmäßigkeit des simultanen Angebots von Handlung (Demonstration) und Sprache (Instruktion)“ (ebd.) hervor.

Als die „eigentlichen erzieherischen Aufgaben“ (Schmidt-Kolmer 1986, 193), neben der Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, nennt sie „die *Herausbildung der charakterlichen, der sittlich-moralischen und ästhetischen Eigenschaften der Persönlichkeit*.“ (Ebd.) Auch hier erhielten die sozialen Beziehungen und die „Gewöhnung“ (ebd.) – „d. h. konstantes, stabiles Verhalten gegenüber dem Kind, die Übertragung von Gefühlen, die Schaffung von emotionalen wie sachlichen Beziehungen, die dem Kind vertraut und gewohnt werden, auf die es sich verlassen kann“ (ebd.) – eine besondere Bedeutung. Zudem benötige das Kind in diesem Zusammenhang mehr als nur eine Bezugsperson, um „Wesentliches im sozialen Verhalten von Unwesentlichem auszusondern und zu unterscheiden“ (ebd.) und um sich mit Hilfe „konkret-anschauliche[r] Vorbilder“ (ebd.) in das Leben der Gemeinschaft einzugliedern (vgl. ebd.). Mit Hilfe des Spracherwerbs gelänge es dem Kind zunehmend Werte und Normen nicht mehr nur rein gefühlsmäßig, sondern verstärkt in einem verallgemeinerten und objektivierten Sinne zu verstehen (vgl. ebd. 194). Hierdurch könne es seinen Platz innerhalb seiner sozialen Bezüge „bewußt erleben und als eigene, innere Position widerspiegeln und bewerten“ (vgl. ebd.).

4.7 Kritische Würdigung

Schmidt-Kolmers entwicklungstheoretischer Ansatz ist in besonderem Maße von der physiologischen und reflexologischen Lern- und Verhaltenstheorie Pawlows beeinflusst (vgl. z. B. Reyer / Kleine 1997, 144). Die hierauf basierenden Annahmen zu den Widerspiegelungsvorgängen im Entwicklungsprozess bilden nach Reyer und Kleine „den Kern des mechanistischen Entwicklungsverständnisses von Schmidt-Kolmer […], auch wenn sie bemüht war, Aspekte der kulturhistorischen Psychologie aus der Sowjet-Union (Wygotski, Leontjew) mit einzubeziehen." (Ebd.) Zudem kritisieren die AutorInnen die Konsequenzen der von Schmidt-Kolmer vertretenen „naiv-rationalistische[n] Entwicklungstheorie" (ebd.):

> „Während in der marxistisch-leninistischen Erkenntnistheorie die Abbildtheorie als generelles Wahrnehmungs- und Erkenntnisprinzip auftrat, mußte sie in der Anwendung auf die Entwicklung des Kindes relativiert werden, da die ‚Fähigkeit zur Widerspiegelung der objektiven Realität und zur Regulierung der Tätigkeit durch sie, erst im Entstehen begriffen' sei […]. Erziehung konnte danach nichts anderes sein, als die Anpassung der Erkenntniswerkzeuge des Kindes an die wie immer auch definierte ‚objektive Realität'." (Ebd. 144 f.)[83]

Hinsichtlich der Auswirkungen auf die Krippenpraxis nennen Reyer und Kleine (unter Bezugnahme auf Schmidt) die folgenden Punkte:

- bereits in der Kinderkrippe stand die kognitive Entwicklung (insbesondere die „Schulung der Wahrnehmung und der Denkfähigkeit" (1997, 147)) gegenüber Emotionalität im Vordergrund
- „Die Eigenaktivität des Kindes und seine dingliche und soziale Umgebung bedurften strikter Kontrolle, um die richtigen ‚psychischen Abbilder' zu erzeugen. ‚Zu dieser exogenistisch akzentuierten Vergesellschaftung paßt die Überbetonung pädagogischer Führung und Kontrolle, ferner die kollektivistisch interpretierte soziale An- und Einpassung. Demgegenüber werden Individuation (als Subjekt- und Anderssein) und ihr entsprechende plurale Entwicklungsziele (als Konsequenz einer prinzipiell ‚offenen' Entwicklung) hintenangestellt'" (Schmidt zit. in ebd.)
- Konflikte zwischen Erzieherinnen, den Eltern und dem Kind wurden negiert, „weil sie der Ideologie der Interessenidentität von Individuum und

[83] Bei den durch Häkchen gekennzeichneten Formulierungen in diesem Zitat, handelt es sich um Zitate von Schmidt-Kolmer.

> Gesellschaft, Familie und gesellschaftlichen Einrichtungen widersprachen.“ (Reyer / Kleine 1997, 147)

Weiterhin werden auch die unbewussten Gehalte psychischer Entwicklung von ihr nicht benannt. Obwohl sie bemüht war, die selbständigen und schöpferischen Prozesse im Entwicklungsprozess zu berücksichtigen, blieben diese aufgrund der Betonung so genannter „Vergesellschaftungs- und Aneignungsprozesse“ letztlich beschränkt. Zudem bildete die Orientierung an vorgegebenen und hierbei zu eng gefassten Entwicklungsnormen eine weitere Begrenztheit von kindlicher Individualität. Schließlich sind ihre pädagogischen Konsequenzen von dem Anspruch an das Ideal der „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit“ durchdrungen und somit immer schon befangen durch bestimmte politische Ansprüche.

Neben diesen Kritikpunkten existieren jedoch auch positiv zu bewertende Aspekte im Konzept Schmidt-Kolmers, löst man diese von bestimmten Begrifflichkeiten und Ideologien. Hierzu gehören zum Beispiel die Betonung möglicher positiver Effekte frühkindlicher Betreuung, wie die gezielte Förderung durch geschultes Personal, die positive Bedeutung früher sozialer Kontakte über die Familie hinaus und die bewusste Gestaltung der Umwelt des Kindes. Grundsätzlich beschreibt Schmidt-Kolmer bereits den Säugling und das Kleinkind als kommunikatives, aktives und hoch lernfähiges Wesen. Zudem betont sie die Bedeutung „emotionaler, zwischenmenschlicher Beziehungen“. Das spannungsreiche Verhältnis von pädagogischem Einwirken und der Eigenaktivität des Kindes wird von Schmidt-Kolmer erkannt und als „dialektisches Wechselverhältnis“ beschrieben. Im Zusammenhang mit der gegenständlichen Auseinandersetzung wird von ihr die pädagogische Anleitung, im Sinne des Vormachens der gewünschten Tätigkeit, jedoch letztlich gegenüber der selbständigen, ungestörten Beschäftigung betont. Gerade in Bezug auf aktuelle Erkenntnisse hinsichtlich der besonderen Bedeutung der Selbstbildungsprozesse des Säuglings und Kleinkindes ist hier ein großer Mangel zu konstatieren. Trotzdem fällt unter Berücksichtigung der historischen und politischen Gegebenheiten, unter denen die Arbeiten Schmidt-Kolmers entstanden sind, auf, dass sie hinsichtlich forschungsbasierter Aussagen zu frühkindlicher institutioneller Erziehung und frühkindlicher Entwicklung eine besondere und, im Zusammenhang mit gegenwärtigen Tendenzen, gewissermaßen zukunftsweisende

Bedeutung erlangen. Den umfangreichen Forschungsarbeiten in der DDR stand ein kaum vorhandenes Forschungswesen in der alten Bundesrepublik gegenüber.[84] Insgesamt war die Forschung hier, wie auch im internationalen Rahmen, zunächst von „Negativerwartungen“ (Reyer / Kleine 1997, 168) bestimmt. Als besonders „verhängnisvoll“ (ebd.) bezeichnen Reyer und Kleine die Auswirkungen der „unreflektierte[n] Übertragung pädiatrischer und psychoanalytischer Beobachtungen in Säuglingsheimen (Hospitalismusforschung) auf die Situation der Tagesbetreuung“ (ebd.). Entwicklungsrückstände wurden pauschal mit der Trennung von der Mutter begründet und hierbei weder zwischen den Institutionen Heim und Krippe unterschieden noch nach möglichen Ursachen hinsichtlich der Bedingungen und inhaltlichen Ausgestaltung der Betreuungssituation gefragt (vgl. ebd.).[85]

Hier knüpfte Schmidt-Kolmers Forschungsinteresse an. Schmidt-Kolmer promovierte 1952 zu dem Gegenstand „Gesundheitsschutz für Mutter und Kind“ (Arndt 2001, 19). Im Rahmen ihrer Recherchearbeiten stieß sie auf das Phänomen des psychischen Hospitalismus. Ihre Forschungsbemühungen konzentrierten sich im Weiteren auf die Herausarbeitung positiver Bedingungen frühkindlicher institutioneller Betreuung, um Entwicklungsrückstände bei den fremdbetreuten Kindern zu vermeiden.

---

[84] Nach Reyer und Kleine kann „von bescheidenen Anfängen einer Krippenforschung in der Bundesrepublik“ (1997, 167) erst seit den 1980er Jahren gesprochen werden, auch wenn „die sozialwissenschaftliche Diskussion in der Mitte der 70er Jahre mit der Kontroverse um das ‚Modellprojekt Tagesmütter‘ (1974-1979) einsetzte“ (ebd.). Bezüglich der weiteren Entwicklungen halten die AutorInnen fest: „Die sozialwissenschaftliche und kleinkindpädagogische Erörterung der Krippe war somit über viele Jahre vor allem Rezeption und Diskussion der internationalen, insbesondere amerikanischen Forschungsansätze und -ergebnisse. Deren Trends spiegelten sich mit teilweise erheblichen zeitlichen Verzögerungen in der bundesrepublikanischen Diskussion wieder.“ (Ebd. 168)

[85] Reyer und Kleine weisen darauf hin, dass in der weiteren Entwicklung im Rahmen internationaler Debatten recht schnell klar wurde, „daß die aus der Hospitalismusforschung abgeleiteten Negativerwartungen von den verfügbaren Krippenstudien nicht bestätigt wurden.“ (1997, 168) In der Folge sei „in internationalem Rahmen eine ständige sozialwissenschaftliche Forschung (Early Day Care Research) und ein Diskussionszusammenhang zur Erörterung und Bewertung der Ergebnisse“ (ebd.) entstanden. Die Frage nach den möglichen Effekten auf die kindliche Entwicklung bei Berufstätigkeit von Müttern stand im Vordergrund (vgl. ebd.). Einen besonderen Einfluss gewann die „Bindungstheorie“ (ebd.). „Von ihr ging die Frage aus, wie sich die Mehrfachbetreuung (multiple mothering) unter welchen spezifischen Bedingungen auf das sozial-emotionale Bindungsverhalten des Säuglings und Kleinstkindes auswirke. Andere Forschungsansätze fragten nach spezifischen Einflußfaktoren, zum Beispiel Schichtzugehörigkeit, Arbeitszufriedenheit der Mutter, Qualität der Beziehungen zwischen der Mutter und dem Betreuungspersonal, Qualität der Tagesbetreuung.“ (Ebd. 168 f.) Die AutorInnen konstatieren: „Die Forschungslage hat sich im Verlauf der 80er Jahre stark ausdifferenziert. Die Ergebnisse führten dazu, daß der Sumpf der pauschalisierenden Be- und Verurteilungen weitgehend ausgetrocknet werden konnte. Andererseits hat die Erkenntnis der Komplexität des Untersuchungsfeldes zu der ernüchternden Feststellung geführt, daß sich die Krippenforschung […] noch in den Kinderschuhen befinde“ (ebd. 169).

Schmidt-Kolmer selbst beschreibt die Entwicklung ihrer Forschungsschwerpunkte folgendermaßen:

„*Zwei weitere Problemkreise traten immer klarer (...) in den Vordergrund (...), die seit den (19)50er Jahren mein Interesse immer mehr in Anspruch nahmen, z. B. Veröffentlichungen I. P. Pawlows und seiner Schüler über die höhere Nerventätigkeit einerseits und andererseits die von Anna Freud, R. Spitz und M. Bowlby über die Schädigungen bzw. Störungen bei Säuglingen und Kleinkindern, die familiengelöst (...) aufwachsen. (...) Für mich galt die von Marx und Engels entwickelte Theorie vom Menschen als gesellschaftliches und gleichzeitig Naturwesen als entscheidender theoretischer Ansatz. (...) Zu erforschen, wie das Bedingungsgefüge gestaltet sein muß, damit sich jedes Kind vom Neugeborenen bis zum Erwachsenen in seiner Einzigartigkeit zu einer Persönlichkeit entwickeln kann, dabei seine Gesundheit gesichert, seine Leistungs- und Genußfähigkeit ausgebildet und seine Individualität, seine Persönlichkeit möglichst allseitig entwickelt wird, das (...) ist das entscheidende Anliegen der Hygiene des Kindes- und Jugendalters:(...)*“ (Schmidt-Kolmer zit. in ebd. 32 f.)

Die allgemeinen Reaktionen auf die Erscheinungen des psychischen Hospitalismus und ihre Konsequenzen hinsichtlich der Bewertung von Krippenerziehung beschreibt Schmidt-Kolmer folgendermaßen:

„*Die Interpretation der vorgefundenen Fakten des >psychischen Hospitalismus< [...] gipfelte darin, daß in der frühen Kindheit nur die Mutter-Kind-Bindung eine gesunde und normale Entwicklung ermögliche und daher Mütter von Säuglingen und Kleinkindern nicht berufstätig sein könnten, weil sie sich nicht von ihrem Kind trennen dürften. Diese Auffassungen führten in den westlichen Ländern dazu, daß der Aufbau von Krippen abgelehnt und heftig bekämpft wurde.*

Mit der Aufklärung der eigentlichen Ursache des >psychischen Hospitalismus< war also ein viel grundlegenderes soziales und wissenschaftliches Problem zu lösen, nämlich die Frage nach der Überwindung der bürgerlichen Form der Familie und nach der Schaffung von Verhältnissen für Eltern und Kinder, die Müttern wie Vätern eine allseitige Persönlichkeitsentwicklung, echte Partnerschaft sowie Betreuung und Erziehung ihrer Kinder erlaubten bei gleichzeitiger Unterstützung durch gesellschaftliche Einrichtungen der Betreuung und Erziehung ihrer Kinder in den ersten Lebensjahren. Es galt, den wissenschaftlichen Vorlauf dafür zu schaffen, daß die Kinderkrippen ihre Aufgaben zu erfüllen vermochten“ (Schmidt-Kolmer zit. in ebd. 71).

Im Gegensatz zu anderen WissenschaftlerInnen, die aufgrund der Entdeckung des Hospitalismus Krippenbetreuung grundsätzlich verurteilten, stellte Schmidt-Kolmer die Frage nach dem vorherrschenden Familienmodell und der Situation der Mütter in den Vordergrund. Hieraus entwickelte sich gleichsam die Frage, wie frühe institutionelle Betreuung gestaltet sein müsste, damit sie sich nicht

entwicklungshemmend, sondern, im günstigsten Falle, förderlich auf die kindlichen Entwicklungsprozesse auswirken könne. In diesem Zusammenhang entwickelte bereits Schmidt-Kolmer die (sehr moderne) Idee, dass Krippeneinrichtungen nicht nur Betreuungs-, sondern vielmehr auch Bildungs- und Erziehungseinrichtungen darstellen müssen und können.

Ihre Forschung konzentrierte sich im Weiteren auf die Ermittlung von „Normwerten“ (Arndt 2001, 72) der Entwicklung in den ersten drei Lebensjahren, um einen Vergleichsmaßstab hinsichtlich der Entwicklungsprozesse von Kindern in Familien und / oder Einrichtungen zu konzipieren. (vgl. ebd.). Hierbei entdeckte sie die negativen Auswirkungen „mangelnde[r] Stimulierung“ (ebd.). Außerdem hält sie fest:

> „*Damals lernte ich (...) erkennen, wie entscheidend für die Kinder die Zuwendung der Erzieher und ihr richtiges pädagogisches Vorgehen war*“ (Schmidt-Kolmer zit. in ebd. 72).

Als weitere entscheidende Faktoren für eine gelingende Betreuung und Erziehung in Krippeneinrichtungen betonte Schmidt-Kolmer die Zusammenarbeit mit den Eltern und befürwortete eine möglichst kurze Aufenthaltsdauer der Kinder in den Krippeneinrichtungen (ebd. 72 f.). Sie hob den pädagogischen Wert der Betreuung in Krippeneinrichtungen hervor und auch die Notwendigkeit, manche Kinder besonders zu fördern (vgl. ebd. 73).

Im Rahmen ihrer umfangreichen Forschungsbemühungen gelangte Schmidt-Kolmer somit durchaus zu Erkenntnissen, die nach wie vor Gültigkeit besitzen und zudem als besonders relevant eingestuft werden. Dies betrifft auch den Kern ihres Forschungsinteresses: Müttern soll eine Berufstätigkeit ermöglicht und gleichzeitig die positiven Entwicklungsbedingungen der Kinder gesichert werden. Die Grenzen ihrer Arbeit gründen einerseits auf den oben geschilderten, starren theoretischen Grundannahmen, andererseits auf dem System der DDR und seinen starken Reglementierungs- und Kontrollprozessen. Eine bestimmte Diktion war unvermeidlich, um im Wissenschaftsbetrieb überhaupt wirken zu können. Dies muss berücksichtigt werden, auch wenn Schmidt-Kolmer selbst grundsätzlich mit dem DDR-Regime und seiner Ideologie konform ging.

Analysen

5. Erziehungskonzepte der Krippeneinrichtungen der DDR

In der DDR erschienen insgesamt vier Erziehungsanweisungen für Krippen- beziehungsweise Heimeinrichtungen:

- „Die Pflege und Erziehung unserer Kinder in Krippen und Heimen“ (1956)
- „Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen“ (1957)
- „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen. Diskussionsunterlagen zum Programm der pflegerisch-erzieherischen Arbeit, zu den Sachgebieten der Erziehung, den Aufgabenfolgen und methodischen Anleitungen“ (1968)
- „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ (1985)

Bis auf das Programm von 1985 wurden alle Texte von Schmidt-Kolmer herausgegeben und mitverfasst. Herausgeber des Programms von 1985 war das Ministerium für Gesundheitswesen.

Obwohl erst das Programm von 1985 als verbindliche Erziehungsgrundlage für alle Kinderkrippen in der DDR galt[86], waren auch die vorangegangenen Erziehungsanweisungen im Rahmen der Ausbildung des Krippenpersonals und zur praktischen Anleitung in den Einrichtungen in breitem Umfang genutzt worden (vgl. z. B. Weber 1996, 204; Reyer / Kleine 1997, 149). Im Folgenden sollen diese Erziehungsdokumente analysiert und inhaltliche Entwicklungen aufgezeigt werden. Im Mittelpunkt steht hierbei die Untersuchung des Verhältnisses von Selbständigkeit und pädagogischer Anleitung beziehungsweise den so genannten „Beschäftigungen“. Außer in einem eigenen Unterkapitel zu dieser zentralen Fragestellung, wird sie darüber hinaus auch im Rahmen der anderen Analysekategorien bereits auftauchen und berücksichtigt werden. Zudem soll der Frage nachgegangen werden, auf welche Weise das Programm von 1985 im Vergleich mit den vorangegangenen Konzeptionen einerseits inhaltliche Innovationen aufweist, andererseits jedoch nach wie vor von denselben theoretischen Grundannahmen geprägt ist. Die gewonnenen Ergebnisse werden im Anschluss an die Analyse noch einmal zusammengefasst.

[86] In der „Krippenordnung“ (Küchler 1988, 170) von 1988 heißt es: „Erziehungs- und Betreuungsaufgaben sowie Maßnahmen zur Erhaltung und Förderung der Gesundheit der Kinder sind auf der Grundlage des ‚Programms für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen‘ zu planen.“ (Minister für Gesundheitswesen 1988, 172)

Die Analyse ist wie folgt aufgebaut: Zunächst sollen (in 5.1) die Rahmenbedingungen der Erarbeitung und der strukturelle Aufbau der einzelnen Texte dargestellt werden. Bei der Darstellung der Rahmenbedingungen wird die Blickrichtung insbesondere auf den unterschiedlichen Diskussionszusammenhängen während der jeweiligen Erarbeitungsprozesse liegen. Außerdem werden die ideologischen Begründungszusammenhänge abgebildet, wodurch erste wichtige Ergebnisse hinsichtlich der späteren Einordnung und Bewertung der Texte ermittelt werden sollen. Die Ausführungen zum strukturellen Aufbau sollen einer besseren Vorstellung über die einzelnen Texte dienen. Ferner wird bereits hier auf die wichtigsten inhaltlichen Veränderungen Bezug genommen. Daraufhin werden (in 5.2) die Dokumente anhand der ausgewählten Vergleichskategorien untersucht. In 5.2.1 wird das den jeweiligen Texten zu Grunde liegende Bild vom Kind analysiert. Hierbei geht es vor allem um die Fragen, wie viel Kompetenz und Eigenständigkeit dem Kind zugestanden und ob seine Individualität sowie psychischen Bedürfnisse anerkannt und befriedigt werden. Hinsichtlich einer theoretischen Auseinandersetzung mit den Phänomenen Kind und Kindheit beziehungsweise ihrer gesellschaftlichen Konstruiertheit, ist anzumerken, dass eine solche Reflexion in der DDR – bis auf einen kritischen Artikel von Schmidt aus der „Neue[n] deutsche[n] Literatur“ von 1982 – nicht stattgefunden hat. Kirchhöfer nennt als möglichen Erklärungsansatz hierfür die „praktizierte[n] Auffassung von Kindheit selbst“ (2003, 39) und führt hierzu aus:

> „Wenn Kindheit als Erscheinungsform allgemeiner gesellschaftlicher Verhältnisse und Teil einer umfassenden Praxis aufgefaßt wird, dann ist gesellschaftliches Bewußtsein vorerst der Notwendigkeit enthoben, Kindheit als einen besonderen Bereich dieser Praxis zu reflektieren. […] In dem Maße wie Existenz und Entwicklung *aller* ermöglicht werden, entstehen auch humane Bedingungen für Kindheit. Über Kindheit zu reflektieren, erscheint in einer solchen Auffassung als zweitrangig, wenn es gilt, eine bessere Kindheit praktisch zu konstituieren. […] Kindheit erschien als eine ‚anthropologische Selbstverständlichkeit‘.“ (Ebd.)

Insgesamt zeichnet sich das in den Erziehungskonzepten implizite Kindbild durch hohe Erwartungen an seine Entwicklung und Erziehung aus, wobei das Ziel letztlich die „allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit“ darstellt. Hiermit einhergehend zeigen sich bestimmte Begrenzungen, insbesondere hinsichtlich der Gewährung von Individualität.

Anschließend wird (in 5.2.2) die Rolle der Erzieherinnen untersucht. Es wird deutlich, dass ihnen eine sehr große Verantwortung in Bezug auf die frühkindliche Erziehung übertragen wurde. Die besonderen Anforderungen im Rahmen der pädagogischen Arbeit und bestimmte Persönlichkeitszuschreibungen zeigen, inwiefern die formulierten Erwartungen an das Krippenpersonal überfordernd wirken mussten. Die wichtigsten pädagogischen Aufgabenbereiche sind unter anderem ein geregelter Tagesablauf und die gezielte Entwicklungsförderung. Spiele und Beschäftigungen erhalten einen besonderen Stellenwert, wobei die Analysen deutlich machen, dass das kontrollierende und einflussnehmende Verhalten in allen Erziehungskonzepten gegenüber der selbständigen Tätigkeit betont wird. Der individuelle und emotionale Umgang mit den Kindern wird in allen Erziehungskonzepten, wenn auch in unterschiedlich starker Ausprägung, hervorgehoben.

In einem engen Zusammenhang mit der Untersuchung der Aufgaben der Erzieherinnen steht die Analyse der Rolle der Eltern, die in 5.2.3 vorgenommen wird. Hierbei steht das Verhältnis zwischen Institution und Elternhaus im Mittelpunkt. Obwohl die Zusammenarbeit zwischen Erzieherinnen und Eltern in der DDR als wichtige Voraussetzung für eine gelingende Krippenbetreuung anerkannt worden ist, wurde die Kompetenz der Erzieherinnen in den Erziehungsprogrammen grundsätzlich höher als die der Eltern bewertet. Die Rolle der Eltern bestand vor allem darin, sich den Erziehungsvorstellungen der Erzieherinnen anzupassen und ihr pädagogisches Verhalten darauf abzustimmen.

In 5.2.4 soll das Verhältnis von Medizin, Pflege und Pädagogik erörtert werden. Es wird deutlich, dass es im Laufe der Krippengeschichte der DDR zu einer Verschiebung der inhaltlichen Schwerpunktsetzung der Arbeit in den Institutionen zu Gunsten einer zunehmenden Betonung pädagogischer Aufgaben kam. Während die Krippenerziehung in der DDR, ebenso wie in der Bundesrepublik, aufgrund der hohen Säuglingssterblichkeit bis zu den 1950er-Jahren in erster Linie von hygienischen Maßnahmen geprägt gewesen ist, entwickelte sich das Verhältnis in der Folgezeit immer mehr in Richtung einer stärkeren Hervorhebung pädagogischer Interventionen. Einen entscheidenden Vorgang bildete hierbei der zunehmende Abbau der Wochen- und Saisonkrippen bei einem gleichzeitigen Anstieg der Anzahl der Tageskrippen seit 1965, wodurch Fälle von Entwicklungsverzögerungen und Krankheiten weiter zurückgingen und

medizinische Behandlungen weniger häufig erforderlich waren. Diese Entwicklung spiegelt sich in den untersuchten Dokumenten wider.

Im Weiteren werden (in 5.2.5) die Angaben zur Gestaltung der Eingewöhnungsphase untersucht. Dass es sich bei dem Prozess der Eingewöhnung um eine besondere Herausforderung für das Kind handelt, in der es auf die Hilfe des Erwachsenen angewiesen ist, wird in den Erziehungskonzepten der DDR erkannt. Die Analyse zeigt, inwiefern sich zunehmend Ansätze eines Eingewöhnungskonzepts entwickelten und sich die Angaben zur Eingewöhnung insgesamt ausdifferenzierten.

Abschließend soll das Verhältnis zwischen gewährter Eigenaktivität des Kindes und initiierter „Beschäftigung“ durch die Erzieherin in einem eigenen Unterkapitel (in 5.2.6) eingehend untersucht werden. Die „Beschäftigungen“ oder das „angeleitete Spiel“ stellen in den Krippenkonzepten der DDR die primäre pädagogische Methode dar. Es handelt sich hierbei um die gezielte Anweisung der Kinder durch die Erzieherinnen zur Erreichung bestimmter Entwicklungs- und Lernschritte. Insgesamt zeichnen sich die Texte durch einen hohen Anteil des „angeleiteten Spiels“ im Tagesverlauf der Krippen und eine häufig zu starre und an bestimmten Entwicklungszielen orientierte Umsetzung aus. Zudem beinhalten die Angaben, dass unter bestimmten Bedingungen auch auf das freie Spiel des Kindes Einfluss zu nehmen sei. Die entscheidenden Fragen sind, ob der Wert der selbständigen Tätigkeit erkannt und den Kindern dementsprechend genügend Zeit für das freie Spiel und Erkunden zugestanden wird. Die Analyse zeigt, dass eine ambivalente Einstellung hierzu in keinem der vier Dokumente aufgelöst werden kann und die Selbständigkeit des Kindes in diesem Zusammenhang stark eingeengt wird.

5.1 Rahmenbedingungen der Erarbeitung und struktureller Aufbau

5.1.1 1956: „Die Pflege und Erziehung unserer Kinder in Krippen und Heimen“

Rahmenbedingungen der Erarbeitung

An den zunehmenden Krippenausbau in der DDR knüpften sich seit den 1950er-Jahren verstärkt Bemühungen um eine Verbesserung der qualitativen Grundlagen dieser Institution. Hierzu gehörten Veränderungen im Hinblick auf

die Ausbildung des Krippenpersonals und die theoretische Fundierung der Betreuung und Erziehung in den Einrichtungen. Zudem wurden pädagogische Inhalte stärker hervorgehoben. (Vgl. z. B. Zwiener 1993, 302)

Der Text „Die Pflege und Erziehung unserer Kinder in Krippen und Heimen“ stellte das erste Handbuch für Krippenangestellte in der DDR dar, in dem neben Entwicklungsangaben und medizinischen Aufgaben unter anderem konkrete Anweisungen zur Tagesgestaltung, zum Spiel, zur Eingewöhnung und zur Zusammenarbeit mit den Eltern gemacht werden. Er wurde von Eva Schmidt-Kolmer herausgegeben, die seit Juli 1956 als Oberassistentin in der Abteilung Sozialhygiene des Hygieneinstituts der Charité in Berlin arbeitete (vgl. Arndt 2001, 19). Zuvor hatte sie ihre Facharztausbildung zur Sozialhygienikerin am Institut für Sozialhygiene der medizinischen Fakultät der Karl-Marx-Universität in Leipzig absolviert (vgl. ebd.). Die weiteren Autorinnen waren Mitarbeiterinnen der „Pädagogische[n] Schule für Kindergärtnerinnen“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 5)[87] und der Abteilung Gesundheitswesen des Rates des Bezirks und der Stadt Leipzig für den Bereich „Mutter und Kind“ (ebd.). Zudem gehörte Käthe Kern, die „Leiterin der Hauptabteilung Mutter und Kind im Ministerium für Gesundheitswesen“ (ebd.), der Gruppe an.

Schmidt-Kolmers wissenschaftliches Interesse gründete vor allem auf der Frage, wie institutionelle frühkindliche Betreuung und Erziehung gestaltet sein müssten, damit sich die Kinder gesund entwickeln (vgl. z. B. Niebsch et al. 2008, 19). Forschungen hierzu wurden von Schmidt-Kolmer und ihren MitarbeiterInnen in den 1950er-Jahren zunächst an der Universität Leipzig und dann an der Humboldt-Universität Berlin durchgeführt (vgl. ebd. 27).

Im Vorwort des hier untersuchten Textes wird der Gleichberechtigungsanspruch der Frau betont und der quantitative Ausbau der Krippeneinrichtungen positiv hervorgehoben sowie zahlenmäßig abgebildet (vgl. 7). Es wird zudem darauf hingewiesen, dass sich die Ausbildungssituation des Krippenpersonals verbessert habe, indem der Anteil der ausgebildeten Pflegerinnen stetig zunehme (vgl. ebd.). Weiterhin wird aufgeführt, dass das Ministerium für Gesundheitswesen (dem die Kinderkrippen in der DDR unterstellt waren), in Kooperation mit dem Ministerium für Volksbildung „und insbesondere mit dem Zentralinstitut für Pädagogik“ (8), bestrebt sei, „den

[87] Im Weiteren werden die Zitate aus diesem Werk lediglich durch in Klammern nachgestellte Seitenangaben gekennzeichnet.

pädagogischen Gesichtspunkten immer mehr Beachtung zu schenken.“ (Ebd.) Insofern fungiere der Text „Die Pflege und Erziehung unserer Kinder in Krippen und Heimen“ als „ein wertvolles Handbuch und ein willkommener Ratgeber“ (ebd.).

Im Weiteren werden die gesellschaftliche und politische Verpflichtung der Mitarbeiterinnen hervorgehoben und hierbei auf verschiedene staatliche Subventionen für Mütter und Kinder hingewiesen (vgl. 9). Hierdurch würde „die Erziehung der Kinder im Geiste des Friedens, des Fortschritts und der Demokratie“ (9) gefördert. Der in diesen Ausführungen implizite sozialistische Erziehungsauftrag wird abschließend durch ein Zitat von Makarenko[88] noch einmal verstärkt. Kinder werden hier als „die zukünftigen Bürger unseres Landes und der Welt“ (Makarenko zit. in Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 9) beschrieben. Von der „richtige[n]“ (ebd.) beziehungsweise „falsche[n]“ (ebd.) Erziehungsweise hänge es ab, wie sie diese Zukunft gestalten würden.[89]

Hinsichtlich der theoretischen Fundierung wird auf die „Lehre *Pawlows* von der Entwicklung der höheren Nerventätigkeit“ (8) Bezug genommen.[90]

Bezüglich durchgeführter Forschungsarbeiten wird angegeben, dass sich die vorliegenden „Hinweise […] auf langjährige praktische Erfahrungen und auf eine kollektive Studienarbeit, die von den Verfasserinnen gemeinsam mit einigen unserer Mitarbeiterinnen in unseren Einrichtungen durchgeführt wurden“ (8) stützten. Im Kapitel zum „angeleiteten Spiel[s]“ (57) wird vermerkt, dass diese in mehreren Krippeneinrichtungen erprobt worden seien (vgl. ebd.).

---

[88] Anton Semjonowitsch Makarenko gehörte neben Nadeshda Konstantinowna Krupskaja, Anatoli Wassiljewitsch Lunatscharski, Pawel Petrowitsch Blonski und Michail Iwanowitsch Kalinin zu den bedeutendsten PädagogInnen der Sowjetunion, deren Ansätze in der DDR weiter Einfluss ausgeübt haben (vgl. Günther et al. (Redaktion) 1971, 482). Auf die Pädagogik Makarenkos (1888 – 1939) wurde hierbei in besonderer Weise Bezug genommen (vgl. z. B. Günther-Schellheimer 2005, 17 ff.). Diese orientiert sich an spezifisch sozialistischen Erziehungszielen und an der Idee eines neuen, des „sowjetische[n] Menschen“ (Kemnitz 2003, 152). Die Grundannahmen von Makarenkos theoretischem Ansatz sind die Erziehung im Kollektiv und zum Kollektivismus sowie die Verbindung der Erziehung und der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen mit der Gesellschaft und dem Aufbau des Sozialismus (vgl. Günther et al. (Redaktion) 1971, 489 f.). Die wichtigsten Stichwörter in Bezug auf seine Erziehungskonzeption sind nach Kemnitz: „‚Kollektiv‘, ‚Selbstverwaltung‘, ‚Kommandeurspädagogik‘ und ‚Disziplin‘ sowie ‚System der Perspektiven‘ und ‚Prinzip der parallelen pädagogischen Einwirkung‘“ (2003, 158). (Zu näheren Ausführungen hierzu s. ebd.)

[89] Inwiefern hier bereits ein bestimmtes Bild vom Kind transportiert wird, wird in 5.2.1 näher erläutert.

[90] Diese theoretischen Grundannahmen sind auch für den „Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen“ von 1957 und den Text „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen“ von 1968 konstitutiv.

Struktureller Aufbau

Der Text „Die Pflege und Erziehung unserer Kinder in Krippen und Heimen“ setzt sich aus einem Vorwort und vier Kapiteln von jeweils unterschiedlichen Autorinnen zusammen und umfasst 108 Seiten. Die einzelnen Kapitel sind „Pflege und Erziehung“ (11) (Schmidt-Kolmer)[91], „Das angeleitete Spiel“ (52) (Jantschke), „Die gesundheitlichen Aufgaben“ (66) (Boenheim) und „Leitung und Arbeitsorganisation“ (92) (Körner).

Im ersten Kapitel zur „Pflege und Erziehung“ (ebd.) werden zunächst das zu Grunde liegende Entwicklungsverständnis kurz umrissen und anschließend die wichtigsten Entwicklungsschritte in den ersten drei Lebensjahren zu den Bereichen „Entwicklung der Bewegungen und Gewohnheiten“ (15), „der Fertigkeiten“ (16), der „Nachahmungsreaktionen“ (17), „der zwischenmenschlichen Beziehungen“ (18) und „der Sprache und des Denkens“ (ebd.) dargestellt. Diese werden darüber hinaus tabellarisch in Vierteljahresabständen aufgeführt (vgl. 21 ff.). Weiterhin werden Hinweise zur „Tageseinteilung“ (29), zur „Körperpflege“ (34), zum Spiel (vgl. 35 ff.), zu den „individuellen Besonderheiten der Kinder“ (48) und zur „Eingewöhnung neuer Kinder“ (51) gegeben.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich eingehend mit dem „angeleitete[n] Spiel“ (52). Es werden Angaben zur Bedeutung, den Zielen und der Organisation des „angeleiteten Spiels“ gemacht sowie einige konkrete Beispiele formuliert (vgl. 53 ff.). Zudem werden verschiedene Formen von möglichen Arbeitsplänen für die Erzieherinnen vorgestellt (vgl. 61 ff.).[92]

Im dritten Kapitel werden die gesundheitlichen Aufgaben im Rahmen der Betreuung in Krippen und Heimen beschrieben. Es werden zum Beispiel die Aufgaben des Arztes und der Leiterin der Einrichtung näher dargestellt (vgl. 67 f.). Besondere Berücksichtigung findet die Aufnahme der Anamnese, wofür beispielhaft ein „Aufnahmebogen[s]“ (69) abgedruckt ist. Des Weiteren werden

[91] Bei den in Klammern nachgestellten Namen handelt es sich um die Verfasserinnen des jeweiligen Kapitels.

[92] Die Beispiele für das „angeleitete Spiel“ beginnen mit dem sechsten und enden mit dem zwölften Lebensvierteljahr. Sie sind unterteilt nach „*Spiele am Tisch*“ (58), „*Spiele am Fußboden*“ (ebd.) (Angaben hierzu lediglich für das siebte und neunte Lebensvierteljahr) und „*Spiele im Zimmer oder im Freien*“ (ebd.). Die Beispiele für die Arbeitspläne beinhalten Angaben zur „Hebung des politischen und fachlichen Niveaus“ (61) der Mitarbeiterinnen, zu pflegerischen und pädagogischen Maßnahmen (vgl. ebd.), zu den in dem Quartal anstehenden Festen (vgl. 62) und zur „Verbesserung der räumlichen Verhältnisse“ (62).

unter anderem Angaben zu den Impfungen (vgl. 77 ff.) und zur „*Ernährung der Kinder*“ (80) gemacht.

Das vierte Kapitel behandelt die Aspekte „Leitung und Arbeitsorganisation“[93] (92) in Krippen und Heimen. Neben Angaben zur Funktion der Leiterin (vgl. 92 f.), zu den „Personalangelegenheiten“ (94), den zu tätigenden „Anschaffungen“ (99) und den „Verwaltungsaufgaben“ (102), werden unter anderem auch Angaben zur „Zusammenarbeit mit Eltern“ (106) und den Maßnahmen zur „Überprüfung des Pflegepersonals“ (107), das heißt die Kontrolle ihrer Arbeit, gemacht. Es werden eine tabellarische „*Mustertageseinteilung für Wochenkrippe und Dauerheim*“ (95) und Beispiele von Schichtplänen angeführt (vgl. 97 ff.).

5.1.2 1957: „Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen“

Rahmenbedingungen der Erarbeitung

Der „Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen“, der von Schmidt-Kolmer und Reumann erarbeitet worden ist, erschien 1957. Schmidt-Kolmer war zu diesem Zeitpunkt nach wie vor Oberassistentin in der Abteilung Sozialhygiene des Hygieneinstituts der Charité Berlin (vgl. Arndt 2001, 19). Im September 1957 habilitierte sie sich zu dem Thema „Psychometrie bei Kindern von 0-3 Jahren und ihre Bedeutung für die Hygiene des Kindesalters“ (ebd.).

Der „Leitfaden“ stellte bis zur Veröffentlichung des Erziehungsprogramms „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen“ im Jahr 1968 eine wichtige Orientierungshilfe für die Mitarbeiterinnen in Krippen und Heimen der DDR dar (vgl. Weber 1996, 204). Die weiteren Ausführungen basieren auf der sechsten Auflage, die 1965 publiziert wurde.[94]

Ebenso wie im Vorläufertext wird die Gleichberechtigung der Frauen betont sowie auch ihre benötigte Mitarbeit bei der Errichtung einer sozialistischen

[93] Im Originaltext ist die Kapitelüberschrift durch Großbuchstaben hervorgehoben. In der gesamten Analyse in Kap. 5 und Kap. 6 der vorliegenden Arbeit werden Hervorhebungen aus den Originaltexten, wie Großschreibung, Fett- oder Kursivdruck, nicht übernommen, wodurch eine bessere Lesbarkeit gewährleistet werden soll.

[94] Im Vorwort heißt es, dass in der sechsten Auflage neue Erkenntnisse aus der Praxis aufgenommen und die angegebenen „Spiele, Beschäftigungen und geeignete[n] Kinderlieder“ (Schmidt-Kolmer 1965, 5) erweitert worden seien. Außerdem sollten die Ausführungen Material für die Ausbildung der Pflegerinnen in den Fächern „Entwicklungslehre, Kleinkindpädagogik und Beschäftigungslehre“ (ebd.) zur Verfügung stellen, da diese in dem im September 1958 erneuerten „Lehrplan für den Facharbeiterberuf ‚Säuglingspflege‘“ (ebd.) besonders berücksichtigt würden.

Gesellschaftsordnung (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 13)[95]: Auch der sozialistische Erziehungsanspruch wird, in Übereinstimmung mit dem vorangegangenen Erziehungskonzept, hervorgehoben (vgl. 13):

> „In der sozialistischen Gesellschaft muß aber auch die kommende Generation so erzogen werden, daß sie sich optimal entwickeln kann, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten voll entfaltet und sich bewußt und freudig in die sozialistische Gemeinschaft eingliedert.“ (13)

Der Kinderkrippe wird hierbei die Aufgabe zugeteilt, die „Familie durch gezielte, planmäßige Pflege und Erziehung [zu] ergänzen.“ (14)

Neu gegenüber dem Text „Die Pflege und Erziehung unserer Kinder in Krippen und Heimen“ ist, dass auf die Erscheinung des so genannten „psychischen Hospitalismus“ (15) eingegangen wird. Es wird der Anspruch formuliert, Entwicklungsstörungen dieser Art vorzubeugen (vgl. ebd.). Beim „psychischen Hospitalismus“ handele es sich um ein Krankheitsbild, das bei fehlerhaftem oder nicht ausreichendem erzieherischem Verhalten auftrete (vgl. ebd.). Die Autorinnen führen hierzu aus:

> „Wo die normalen Bedingungen für die Lebenstätigkeit des Kindes, für die Erhaltung und Entwicklung seiner vielfältigen Lebensäußerungen nicht gegeben sind, kommt es zur Unterentwicklung des Organismus, der körperlichen und psychischen Tätigkeit und dadurch auch zu einem schlechten Gesundheitszustand. Zeichen von Hospitalismus treten besonders dann auf, wenn die Erziehung der Kinder nicht richtig gestaltet wird. Sie können verhängnisvoll für die ganze weitere Entwicklung des Kindes werden. Je jünger der Organismus, desto verallgemeinerter, tiefgreifender und bleibender wirken sich falsche, störende oder schädliche Umwelteinwirkungen aus.“ (15)[96]

Das Interesse Schmidt-Kolmers an diesem Krankheitsbild hatte bereits im Rahmen ihrer Dissertation „Gesundheitsschutz für Mutter und Kind“ (Arndt 2001, 19), die von ihr 1952 fertig gestellt worden war, begonnen. Hierbei distanzierte sie sich von „psychoanalytischen und tiefenpsychologischen Deutungen des >psychischen Hospitalismus< als Ergebnis der Trennung von Mutter und Kind“ (Schmidt-Kolmer zit. in ebd., XIX). Stattdessen nahm sie an, „daß die Kinder zurückblieben, weil sie in den Heimen vom gesellschaftlichen Alltag getrennt lebten, ungenügend Kontakt mit den betreuenden Erwachsenen und der gegenständlichen Umwelt hatten und vor allem auch die liebevolle Zuwendung

[95] Im Weiteren werden die Zitate aus diesem Werk lediglich durch in Klammern nachgestellte Seitenangaben gekennzeichnet.

[96] Mögliche Ursachen und Folgen des „psychischen Hospitalismus“ werden darüber hinaus in einem eigenen Abschnitt genauer beschrieben (vgl. 32 ff.).

entbehren mussten“ (ebd.). Indem sie die Qualität der Krippenerziehung als Bedingung für die gesunde Entwicklung des Kindes betont, distanziert sie sich vom bürgerlichen Erziehungsmodell und begreift das Phänomen „als Herausforderung, neue politische Lösungen“ (Arndt 2001, 72) und einen neuen Erziehungsansatz zu entwickeln.

Im „Leitfaden“ werden an mehreren Stellen Praxisberichte aus verschiedenen Einrichtungen aufgeführt (vgl. z. B. 70). Diese greifen unterschiedliche Fragestellungen und Vorgehensweisen auf und formulieren entsprechende Ergebnisansätze (vgl. ebd.).

Struktureller Aufbau

Der „Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen“ ist in sechs große Abschnitte unterteilt und umfasst (mit Anhang) 259 Seiten.

Im ersten Abschnitt zur „Rolle der Erziehung für die Entwicklung des Kindes in den ersten drei Lebensjahren“ (11) wird zunächst näher auf die grundsätzliche „Bedeutung der Krippen und Heime“ (13) eingegangen. In einem Abschnitt zur Entwicklung des Kindes werden unter anderem Angaben zur sozialen (vgl. 34 ff.), motorischen (vgl. 49 f.) und sprachlichen Entwicklung (vgl. 58 ff.) gemacht und, gegenüber dem vorangegangenen Erziehungstext, zudem Hinweise zu „Besonderheiten der kindlichen Nerventätigkeit“ (24) gegeben. Hierzu gehören zum Beispiel Angaben zu möglichen „Anpassungsstörungen“ (30) und Erscheinungsformen des „psychischen Hospitalismus“ (32).

Die Angaben zur „Entwicklung zwischenmenschlicher Beziehungen“ (34) sind wesentlich umfangreicher als im vorangegangenen Erziehungskonzept und beinhalten Hinweise zur „Entwicklung der Gefühle“ (42) und zu den „Beziehungen der Kinder untereinander“ (45). Auch die Ausführungen zur motorischen Entwicklung und zur körperlichen Hygiene sind komplexer. Es werden in diesem Zusammenhang die Aspekte „Entwicklung kulturell-hygienischer Gewohnheiten“ (50), „Hygienische Gewohnheiten“ (55) und „Ziele für die Selbständigkeit des Kindes“ (57) erörtert. Ebenso wie im Vorläuferprogramm wird eine Entwicklungstabelle zur Verfügung gestellt, in der physische und psychische Entwicklungsschritte in den ersten drei Lebensjahren dargestellt werden (vgl. 36 ff.).

In einem Abschnitt zu „Erziehungsarbeit“ (64) werden unter anderem Aspekte wie „Der Lebensraum“ (ebd.), „Organisation des Tagesablaufs“ (67), „Planmäßig angeleitetes Spiel“ (81) und „Pflege der Beziehungen zu den Eltern“ (86) aufgeführt. Im Gegensatz zum ersten Erziehungskonzept finden sich darüber hinaus ein eigener Abschnitt zur „Planung, Durchführung und Kontrolle der erzieherischen Arbeit“ (79) sowie zur körperlichen Erziehung, wozu zum Beispiel Angaben zu „Säuglingsturnen“ (95) gehören. Zudem existiert ein eigener Abschnitt zum Thema „Individuelle Arbeitsweise statt schematischer“ (69), wobei es hier in erster Linie darum geht, Wartezeiten während der Pflegevorgänge bei den Kindern zu vermeiden. Wie auch schon im vorherigen Erziehungskonzept werden zudem die „Schwierigkeiten bei der Neuaufnahme von Kindern“ (73) erörtert.

Die Ausführungen zur Erziehungsarbeit sind gegenüber dem Vorläufertext in Abschnitte zu „den einzelnen Altersstufen“ (132) und zwar der „Erziehungsarbeit bei Säuglingen“ (132), „bei Krabbelkindern“ (136) und bei Kindern „im 3. Lebensjahr“ (143) unterteilt. Die Angaben für die Säuglinge beinhalten Anleitungen zur „Förderung der Entwicklung von Bewegungen, Wahrnehmungen und Fertigkeiten“ (134), „der Beziehungen der Kinder zueinander“ (135), den „Pädagogische[n] Aufgaben bei den Mahlzeiten und der Körperpflege“ (ebd.) und „Zur Entwicklung der Sprachwahrnehmung und des Sprechens“ (136). Der Abschnitt zu den „Krabbelkindern“ (ebd.) beinhaltet zudem Anweisungen zur „Entwicklung der Bewegungen“ (ebd.), „der Sprache“ (138) und dem „Spiel“ (141). Die dargestellten Teilbereiche für die „Erziehungsarbeit im 3. Lebensjahr“ (143) sind „Entwicklung der Bewegungen“ (ebd.), „Entwicklung der Sprache“ (145), „Gefühlsleben“ (149), „Anleitung des Spiels“ (150) und „Vorbereitung für die Vorschulerziehung“ (151).

Schließlich wird unter dem Abschnitt „Methodische Anleitung für Spiele und Beschäftigungen (Beschäftigungslehre)“ (153), gegenüber dem vorherigen Erziehungskonzept, der Begriff „Beschäftigung“ verwendet. Es werden verschiedene Beispiele, unter anderem zu „Spiele und Beschäftigungen der Säuglinge“ (ebd.), „Bewegungsspiele und Körperübungen“ (162), „Spiele zur Übung von Fertigkeiten“ (172) und „Sprechspiele“ (183), gemacht.[97]

[97] Weiterhin werden verschiedene Spielformen, wie z. B. „Spiel in der Box“ (161), „Kreis- und Bewegungsspiele“ (162) oder „Bastelarbeiten“ (179) aufgeführt.

Ebenfalls im Unterschied zur vorherigen Konzeption sind zudem im „Anhang“ (204) ein „Beispiel eines Tagebuches über die erzieherische Arbeit“ (ebd.) und zahlreiche „Texte und Noten“ (209) sowie „Lieder, Reime und Fingerspiele“ (246) abgedruckt.

5.1.3 1968: „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen. Diskussionsunterlagen zum Programm der pflegerisch-erzieherischen Arbeit, zu den Sachgebieten der Erziehung, den Aufgabenfolgen und methodischen Anleitungen“

Rahmenbedingungen der Erarbeitung

Der Text „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen“ erschien erstmalig 1968 und wurde von Schmidt-Kolmer herausgegeben. Die vorliegende Analyse basiert auf der fünften unveränderten Auflage, die 1974 erschien.

Der Text stellt einen Programmentwurf[98] dar, der „von der Forschungsgruppe ‚Erziehung in den Krippen‘ unter der Leitung der Herausgeberin Frau Prof. Schmidt-Kolmer und unter Mitwirkung der Autoren sowie zahlreicher Berater aus den Krippen und verschiedenen wissenschaftlichen Einrichtungen erarbeitet“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 11)[99] worden ist. Eine besonders wichtige Institution war in diesem Zusammenhang die „Zentralstelle für Hygiene des Kindes- und Jugendalters“ (Arndt 2001, 19). Sie entwickelte sich aus der „Abteilung Hygiene des Kindes- und Jugendalters“ (ebd.), in der Schmidt-Kolmer seit 1959 tätig war und die aus einer Arbeitsgruppe am Institut für Sozialhygiene in Berlin entstanden war (vgl. ebd.). 1966 wurde diese Abteilung „als Zentralstelle für Hygiene des Kindes- und Jugendalters aus dem Hygieneinstitut ausgegliedert und dem Ministerium für Gesundheitswesen unterstellt“ (ebd.). Seit 1973 existierte die „Zentralstelle“ (ebd.) als ein eigenes Institut („Institut für Hygiene des Kindes und Jugendalters“ (ebd. 42)), das von Schmidt-Kolmer bis zum Zeitpunkt ihrer Emeritierung 1974 (vgl. ebd. 20) als Direktorin geleitet wurde.[100]

---

[98] Obwohl das Buch „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen“ einen Entwurf darstellte und erst noch geprüft werden sollte, inwiefern es sich als allgemeine Erziehungsgrundlage für die Krippeneinrichtungen eignete, war der Begriff Erziehungsprogramm bereits gebräuchlich (vgl. Nissen 1972, 313).

[99] Im Weiteren werden die Zitate aus diesem Werk lediglich durch in Klammern nachgestellte Seitenangaben gekennzeichnet.

[100] Schmidt-Kolmers Lehrtätigkeit an der Universität, seit 1958 als „Dozentin für das Fachgebiet Sozialhygiene“ (Arndt 2001, 19) und seit 1961 im Rahmen einer „Professur mit Lehrauftrag

Nach Reyer und Kleine wurden die „Diskussionsunterlagen“ für ein Erziehungsprogramm für die Kinderkrippen „[i]n Anlehnung an das Erziehungsprogramm für die Kindergärten […] erarbeitet.“ (1997, 148) Nachdem das Material vom „Ministerium für Gesundheitswesen“ (ebd.) bewilligt worden sei, sei „es in Versuchskrippen erprobt und 1969 in der Zeitschrift ‚Die Heilberufe‘ einer breiten Fachöffentlichkeit vorgestellt“ (ebd.) worden. Gleichzeitig seien, unter Berücksichtigung der in den „Versuchskrippen“ (ebd.) gewonnenen Erkenntnisse, „von einem Autorenkollektiv, dem Ärzte, Psychologen, Vorschul-, Musik- und Sportpädagogen sowie Krippenpraktiker angehörten, Erziehungsziele und Aufgaben für die einzelnen Altersstufen der Krippe formuliert“ (ebd.) worden. In einem Zeitrahmen von zwei Jahren seien der Programmentwurf sowie „methodische[n] Anweisungen zum Gebrauch von Materialien, zur Gestaltung des Tagesablaufs und zur Planung […] in Versuchskrippen erprobt“ (ebd.) worden. Das Resultat sei das Werk „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen“ gewesen (vgl. ebd.).[101]

In einem autobiografischen Dokument beschreibt Schmidt-Kolmer, inwiefern es im Rahmen der Veröffentlichung weiterer Auflagen des Programms zunächst zu Schwierigkeiten hinsichtlich der Genehmigung durch das Gesundheitsministerium gekommen sei. Der Grund hierfür sei eine 1970 beim Ministerium eingegangene kritische „Stellungnahme zu dem Buch […] von der Sektion Pädagogik der Humboldt-Universität“ (Schmidt-Kolmer zit. in Arndt 2001, XXXVI) gewesen. Die Hauptkritikpunkte der 28 Seiten umfassenden Stellungnahme werden von Arndt wie folgt zusammengefasst:

> „Die Verfasserinnen […] Ursula Sebastian und Ilse Berger beanstandeten, dass das anzustrebende Persönlichkeitsbild des Kindes nicht beschrieben sei. Darüber hinaus würde entgegen der marxistischen Auffassung von der führenden Rolle der Erziehung im kritisierten Erziehungsprogramm auf die Entwicklung als bestimmender Faktor orientiert. Der im Erziehungsprogramm gestellte [sic] Hauptaufgabe, das körperliche und psychische Wohlbefinden der Kinder zu sichern und ihre Gefühle zu entwickeln, stellen Sebastian und Berger entgegen, alle Kinder müssten ‚*im Sinne der Ziele der sozialistischen Gesellschaft, […] in der Gemeinschaft*‘ erzogen werden“ (2001, 74).[102]

---

für Hygiene des Kindes- und Jugendalters“ (ebd.), erfüllte sie seitdem nebenberuflich (vgl. ebd.).

[101] Diese Angaben stimmen mit anderen Darstellungen bezüglich der Einführung des Programms überein (vgl. z. B. Schmidt-Kolmer zit. in Arndt 2001, XXXV ff.).

[102] Bezüglich des „anzustrebende[n] Persönlichkeitsbild[es]“ (s. o.) heißt es im Original ausführlich: „Die sozialistische Pädagogik weist […] nach, daß erzieherische Einwirkungen

Schmidt-Kolmer führt aus, dass in der weiteren Entwicklung, als Reaktion auf ein Antwortschreiben ihrerseits, vorerst wiederum von einer Neuauflage abgeraten worden sei (vgl. Arndt 2001, XXXIX f.). Aufgrund der Tatsache, dass mit dem Druck der vierten Auflage jedoch bereits begonnen worden sei (vgl. ebd. XL), habe eine weitere schriftliche Anfrage Schmidt-Kolmers, die sie an den damaligen Gesundheitsminister Max Sefrin richtete, die vierte unveränderte Auflage jedoch schließlich ermöglicht (vgl. ebd.). Bedingung sei allerdings gewesen, dass „[i]m Vorwort (…) darauf hinzuweisen [sei], daß in Verbindung mit Pädagogen eine Überarbeitung, insbesondere des theoretischen Teils, (…) vorgenommen wird.“ (Schmidt-Kolmer zit. in ebd.) Aufgrund dieser Geschehnisse sei „ab 1972 eine pädagogische Gruppe bei der Zentralstelle gebildet und ab 1973 von Diplompädagogin Ilse Berger geleitet [worden], die an der ‚Stellungnahme‘ mitgearbeitet“ (Schmidt-Kolmer zit. in ebd.) habe. Nach Arndt entstand „eine Zusammenarbeit, die bis zur Abwicklung des Instituts anhielt.“ (2001, 74)

Im Erziehungsprogramm „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen“ wird erstmalig in den DDR-Krippenkonzepten „der Inhalt der Erziehungsaufgaben geordnet, nach Sachgebieten der Erziehung und dem Alter der Kinder ausgewählt und festgelegt.“ (11 f.)[103] Ein besonderes Anliegen bei der Erarbeitung des neuen Programms bildete nach Schmidt-Kolmer der Anspruch „dem dringenden gesellschaftlichen Bedürfnis nach verbesserter und planmäßiger Erziehungsarbeit in den Kinderkrippen“ (19) gerecht zu werden. Hierbei solle der ausgearbeitete Entwurf „den Mitarbeitern der Krippen helfen, ihre Aufgaben so zu erfüllen, wie es im Interesse der fortschreitenden gesellschaftlichen Entwicklung in der DDR erforderlich“ (ebd.) sei. Dies sei „um so notwendiger, als die Anforderungen der Gesellschaft an die Erziehung und Bildung der heranwachsenden Generation ständig wachsen und der einzelne Erzieher immer weniger in der Lage ist, diese in ihrer Gesamtheit zu übersehen und auf sein konkretes Arbeitsgebiet umzusetzen.“ (Ebd.)

ihrem Wesen nach immer auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet sind; dieses Ziel ist unmittelbarer Ausdruck der gesellschaftlichen Anforderungen an den Menschen. Deshalb ist die Frage nach dem Ziel, dem Ergebnis der Erziehung, dem >Bild< der Persönlichkeit, die zu erziehen ist, die Frage, von deren Beantwortung das gesamte pädagogische Vorgehen abhängig gemacht werden muß. Es gibt im Entwurf des Programms keine Hinweise auf das durch die Erziehung anzustrebende Persönlichkeitsbild des Kindes. Es bleibt somit den Erfahrungen und dem subjektiven Vermögen der Erzieherin überlassen, ob und wie sie sich das Kind vorstellt, das zu erziehen ihre gesellschaftliche Aufgabe ist“ (Sebastian / Berger zit. in Arndt 2001, XXXVIII).

[103] Genaue Angaben zu den Sachgebieten finden sich im folgenden Absatz zum strukturellen Aufbau des Textes.

In Hinsicht auf die im Vergleich mit den vorangegangenen Erziehungstexten noch stärker hervorgehobene Planung und Kontrolle von Bildungs- und Erziehungsaufgaben in Kinderkrippen, erhält das 1965 in Kraft getretene „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (19) eine besondere Bedeutung. Der in diesem Gesetz manifestierte Anspruch, bereits in den Krippeneinrichtungen eine einheitliche Erziehungsarbeit im sozialistischen Sinne zu beginnen, forderte in erhöhtem Maß ein durchstrukturiertes Konzept. Zudem war hiermit der Bildungsauftrag der Krippen gesetzlich geregelt, wodurch die Erziehungsarbeit stärker als bisher kontrolliert und angeleitet werden sollte. Im Text „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen“ heißt es hierzu:

> „Das Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem verlangt, Inhalt, Methoden, Organisationsformen und Struktur des Bildungswesens auf allen Altersstufen mit den Aufgaben des umfassenden Aufbaus des Sozialismus in der DDR in Übereinstimmung zu bringen. Diese Aufgaben erfordern, konsequent davon auszugehen, daß die Erziehung 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 bis weit hinein ins Erwachsenenalter einheitlich und kontinuierlich gestaltet wird. Deshalb wird auch die Kinderkrippe ausdrücklich unter den Einrichtungen der Vorschulerziehung genannt, deshalb wird sie einbezogen in die gesellschaftlichen Erziehungseinrichtungen, die auf einer einheitlichen Grundlage arbeiten müssen.“ (19)

Um diese Einheitlichkeit des Erziehungsverlaufs zu gewährleisten, müssten alle „Bildungseinrichtungen nach einem wissenschaftlich erarbeiteten Programm arbeiten, das mit den Programmen der nachfolgenden Institutionen inhaltlich abgestimmt“ (19) sei. Der für die Krippen vorliegende Programmentwurf „berücksichtig[e] die gesellschaftlichen Anforderungen an die Bildung und Erziehung, wie sie im allgemeinen Erziehungsziel formuliert sind, dadurch, daß es den Anteil herausarbeitet, den die Krippe bei der Entwicklung allseitig gebildeter sozialistischer Persönlichkeiten zu leisten hat.“ (19 f.) Es wird davon ausgegangen, dass bereits im Rahmen der Krippenbetreuung die Grundlagen „für die weitere Herausbildung der Beziehungen des Kindes zu den Erwachsenen, zu anderen Kindern und zu den Dingen und Erscheinungen seiner natürlichen und gesellschaftlichen Umgebung“ (20) geschaffen würden. Des Weiteren werden als zu erreichende Erziehungsziele genannt, „das Verhalten der Kinder in der Kindergruppe richtig zu lenken, erste Formen der Höflichkeit und der freundschaftlichen Beziehungen zwischen den Kindern zu entwickeln und sie von

klein auf daran zu gewöhnen, bestimmte Regeln des menschlichen Zusammenlebens einzuhalten“ (21). Schließlich wird aufgeführt, dass „die Aufgaben der allseitigen Erziehung möglichst gut“ (ebd.) gelöst und „gesunde, geistig rege, sprachlich gut entwickelte, selbständige und fröhliche Kinder heran[ge]bilde[t]“ (24) werden müssten.

Als weitere Gründe für die zunehmende Bedeutung einer gesellschaftlichen Erziehung werden die im Rahmen der Industrialisierungsprozesse veränderten Familienbedingungen und die „gesteigerten Anforderungen an Wissen, Können und Leistung, die an die Kinder und Jugendlichen in der modernen Welt gestellt werden“ (15) genannt. In diesem Zusammenhang heißt es:

> „Die schnelle Veränderung der Lebensbedingungen macht eine bewußte, planmäßige, wissenschaftlich fundierte Lebensführung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter zu einer dringenden Angelegenheit der Gesellschaft, weil sowohl in der Familie wie in den gesellschaftlichen Kindereinrichtungen nur dadurch eine optimale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen gewährleistet werden kann.“ (15)

Zudem habe das schnelle Wachstum der Anzahl der Krippeneinrichtungen bewirkt, „daß die Qualität der pflegerischen und erst recht der erzieherischen Arbeit mit der Entwicklung nicht Schritt halten konnte und wichtige Grundlagen für diese Arbeit oft fehlten.“ (15)

Insgesamt stützen sich die Angaben im Erziehungsprogramm in erster Linie auf praktische Erfahrungen. Dieser Umstand wurde später genutzt, um die Erarbeitung eines neuen Programms zu begründen. (Vgl. z. B. Weber 1996, 209)

Struktureller Aufbau

Das Buch „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen“ umfasst (mit Anhang) 414 Seiten und ist in fünf Kapitel gegliedert. Diese sind: „Diskussionsunterlagen zu einem Erziehungsprogramm für Kinder in Krippen“ (19) (Schmidt-Kolmer)[104], „Entwicklung des Verhaltens in den ersten drei Lebensjahren“ (39) (Niebsch), „Die Planung der pflegerisch-erzieherischen Arbeit“ (75) (Wohlfahrth), „Die Sachgebiete der Erziehung – Allgemeines, Aufgabenfolgen und methodische Anleitungen“ (111) (Weiland, Utpatel, Hoffmann, Fochler, Nissen, Bachmann) und der „Anhang“ (361).

[104] Bei den in Klammern nachgestellten Namen handelt es sich um die VerfasserInnen des jeweiligen Kapitels.

Im Gegensatz zu den vorangegangenen Erziehungstexten werden die Erziehungsaufgaben nach Sachgebieten und dem Alter der Kinder unterteilt. Hierdurch soll eine bessere Übersichtlichkeit und Planbarkeit gewährleistet werden.

In den „Vorbemerkungen“ (11) werden zunächst Aufbau und Inhalt des Textes beschrieben. Anschließend werden „[d]ie Bedeutung von Pflege und Erziehung und die Aufgaben der Krippen“ (14) sowie das Verhältnis zwischen Krippeneinrichtung und Elternhaus genauer dargestellt (vgl. 14 ff.).

Im ersten Kapitel, das die so genannten „Diskussionsunterlagen zu einem Erziehungsprogramm für Kinder in Krippen“ (19) beinhaltet, werden Angaben zu den Erziehungsaufgaben im zweiten bis achten Lebensvierteljahr und im dritten Lebensjahr gemacht (vgl. 24 ff.). Hierbei werden die Bereiche „Gestaltung des Lebens und Erziehung des Verhaltens“ (24), „Erziehung zur Selbstbedienung“ (ebd.), „Bewegungsschulung“ (ebd.), „Spiel“ (25), „Bekanntwerden mit der Umwelt – Spracherziehung“ (25), „Musikerziehung“ (ebd.) und (ab dem sechsten Lebensvierteljahr) „Darstellende Tätigkeit“ (30) voneinander unterschieden. Neu gegenüber den vorherigen Erziehungsprogrammen sind die gesonderten Ausführungen zu den Bereichen „Bekanntwerden mit der Umwelt“ (25), „Musikerziehung“ (ebd.) und „Darstellende Tätigkeit“ (30).

Hieran anschließend wird im zweiten Kapitel „Die Entwicklung des Verhaltens in den ersten drei Lebensjahren“ (39) behandelt. Hierzu gehören, ebenso wie in den vorangegangenen Erziehungsanweisungen, zum Beispiel Angaben zur motorischen Entwicklung (vgl. 44), zur Selbständigkeit im hygienischen Bereich (vgl. 46), zur sprachlichen Entwicklung (vgl. 45) und zur Entwicklung „[z]wischenmenschliche[r] Beziehungen und Gefühle“ (ebd.). Neu mit aufgenommen ist der Bereich „Kenntnisse von der Natur und der gesellschaftlichen Umwelt“ (47). Im Abschnitt zur „Kontrolle der Entwicklung“ wird zudem ein Entwicklungsbogen aufgeführt (66).[105]

[105] Bezüglich möglicher Kritik am Entwicklungsbogen heißt es: „Es wird Stimmen geben, die meinen, der Entwicklungsbogen würde die Pflegerin in ihrer Beurteilung einschränken und zuwenig [sic] den individuellen Eigenschaften eines Kindes Rechnung tragen. Solange aber ein großer Teil der Betreuerinnen über geringe psychologische Kenntnisse verfügt und genaue, umfassende, vergleichbare Einschätzungen eines Kindes nicht geben kann, wie es die Entwicklungshefte zeigten, soll der Bogen Anhaltspunkt und Richtlinie sein.“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 70) Des Weiteren wird betont: „Die auf dem vorliegenden Bogen zusammengestellten Entwicklungsstufen sind als typische Altersbesonderheiten bei etwa 75 % der Kinder der jeweiligen Altersgruppe bei Längsschnittuntersuchungen in Kindereinrichtungen und in Familien mit verschiedenem sozialem Milieu ermittelt worden. Es

Im Gegensatz zu den bisherigen Erziehungsanweisungen existiert im Erziehungsprogramm von 1968 ein eigenes umfangreiches Kapitel zur „Planung der pflegerisch-erzieherischen Arbeit“ (75). Es ist unterteilt in die Abschnitte: „Systematische, planmäßig organisierte Arbeit“ (76), „Systematisierung der pflegerisch-erzieherischen Arbeit“ (ebd.), „Planung der pflegerisch-erzieherischen Arbeit“ (85), „Organisatorisch-methodische Gestaltung der Erziehungsarbeit“ (96) und „Kontrolle der Planerfüllung“ (110).

Schließlich werden im vierten Kapitel „Allgemeines, Aufgabenfolgen und methodische Anleitungen“ (111) zu den folgenden „Sachgebieten der Erziehung“ (ebd.) aufgeführt:

1. „Gestaltung des Lebens und Erziehung des Verhaltens“ (ebd.)
2. „Bewegungsschulung durch Körperübungen“ (188)
3. „Ausbildung und Anleitung des kindlichen Spiels“ (226)
4. „Bekanntwerden mit der Umwelt und Spracherziehung“ (266)
5. „Musikerziehung“ (318)
6. „Darstellende Tätigkeiten“ (354)

Unter dem Abschnitt „Gestaltung des Lebens und Erziehung des Verhaltens“ (111) werden Angaben zu den „materiellen Erziehungsbedingungen“ (ebd.), der „Gestaltung des Tagesablaufs“ (136), der „Erziehung des Verhaltens“ (141) und der „Erziehung zur Selbstbedienung“ (159) gemacht. Unter den Ausführungen zur „Bewegungsschulung durch Körperübungen“ werden zudem ein „Überblick über die Bewegungsentwicklung von 0-3 Jahren“ (190) und „Zielwerte für die motorische Entwicklung im Krippenalter“ (205) aufgeführt. Die Erläuterungen zu „Bekanntwerden mit der Umwelt und Spracherziehung“ enthalten zusätzlich Angaben zur „Methodik der Kenntnisvermittlung“ (279) und einen Anhang mit „Fingerspiele[n] und Reime[n]“ (315).

Kapitel fünf bildet einen Anhang, in dem das notwendige Material für die einzelnen Sachgebiete und die jeweiligen Entwicklungsabschnitte sowie umfangreiches Notenmaterial aufgeführt werden.

werden also keineswegs Spitzenleistungen von besonders gut entwickelten Kindern als Grundlage benutzt.“ (Ebd.) Wie die weiteren Analysen zeigen werden, hatte die starke Orientierung an Entwicklungsnormen dennoch negative Auswirkungen auf das Erzieher-Kind-Verhältnis und insbesondere die Selbständigkeit des Kindes zur Folge.

5.1.4 1985: „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“

Rahmenbedingungen der Erarbeitung

Das „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ wurde von einer Gruppe von KleinkindpädagogInnen, EntwicklungspsychologInnen und Musik- und KunstpädagogInnen des Instituts für Hygiene des Kindes- und Jugendalters erarbeitet und löste 1985 das von Eva Schmidt-Kolmer herausgegebene Werk „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen“ von 1968 ab (vgl. Weber 1996, 208 f.). Nach Weber, einer Mitautorin des Erziehungsprogramms von 1985, habe Eva Schmidt-Kolmer vor allem aufgrund der bestehenden Kritik, dass der bisherigen Ausarbeitung überwiegend praktische Erfahrungen zu Grunde lägen, 1973 eine Neuerarbeitung beziehungsweise wissenschaftliche Fundierung des alten Programms in die Wege geleitet (vgl. ebd. 209). Es habe sich hierbei ergeben, dass die nach ihrer wissenschaftlichen Qualifikation ausgewählten MitarbeiterInnen grundsätzlich andere Positionen als Schmidt-Kolmer vertraten und eine „offenere Sicht auf das Kind, auf pädagogische Sachverhalte, auf Erziehungsmöglichkeiten und -grenzen“ (ebd.) als Grundlage des neuen Programms gewünscht hätten (vgl. ebd.). Die zunehmende Distanzierung von dem bisherigen Programm und „sich verstärkende diskrepante Auffassungen zur Entwicklung und Erziehung in der Krippe“ (ebd.) hätten dazu geführt, dass sich Schmidt-Kolmer Ende der siebziger Jahre aus der Zusammenarbeit zurückgezogen hätte (vgl. ebd.). Nach außen hätte sie jedoch weiterhin als die leitende Kraft des Projekts gegolten und das Programm im Rahmen seiner Verteidigung 1983 vor dem Rat für Medizinische Wissenschaften auch vorgestellt, um dessen Annahme, dass es sich lediglich um eine Überarbeitung des alten Programms handele, zu erhalten und seine Bewilligung nicht zu gefährden (vgl. ebd.). Nach der erfolgreichen Verteidigung habe ein Veto von Margot Honecker „das bereits sanktionierte Erziehungsprogramm für die Kinderkrippen“ (ebd. 213) gestoppt. Kritikpunkte von VertreterInnen der Volksbildung seien unter anderem gewesen, dass sozialistische Inhalte zu gering und in zu ungenauer Form vertreten seien und die Führung der Kinder durch die Erzieherin nicht ausreichend beschrieben würde (vgl. ebd.).[106] 1985 sei das Programm vom

[106] Ähnliche Schwierigkeiten waren bereits bei der Veröffentlichung des 1968er-Programms aufgetreten. Auch in diesem Zusammenhang waren die Kritikpunkte an dem Konzept, dass die

Ministerium für Gesundheitswesen schließlich herausgegeben worden und habe von da an „als offizielle, verbindliche Arbeitsgrundlage für alle Krippen und Heime“ (ebd. 213) gegolten. Weber führt aus, dass es „schrittweise, in Jahresetappen in die Praxis eingeführt“ (ebd.) worden sei.

Die neuen Erwartungen und Ansprüche an das Erziehungsprogramm von 1985 spiegeln sich vor allem in der, während der Erarbeitungs- und Erprobungsphase geführten, fachlichen Diskussion wider. Reyer und Kleine zitieren in diesem Zusammenhang Günther Regel, der zu den MitautorInnen des Programms gehört und Professor für Kunsterziehung an der Karl-Marx-Universität Leipzig war:

> „Seit einiger Zeit ist etwas im Gange in den Kinderkrippen, die den Planteil ‚Bildnerische Erziehung‘ des neuen Erziehungsprogramms erproben. Für Uneingeweihte geschehen da offenbar merkwürdige Dinge, die mitunter Verwunderung, Befremden und vielleicht sogar Argwohn entstehen lassen: Da sollen die Kinder in den Beschäftigungen allen Ernstes nach Herzenslust kritzeln und mit Farben klecksen, sogar mit den bloßen Fingern, ohne Pinsel malen, noch dazu auf großen Blättern oder Packpapierbahnen und nicht an Tischen sitzend, sondern womöglich auf dem Fußboden hockend oder auf den Knien liegend … Und die Erzieherinnen fördern das, anstatt den Kindern etwas ‚Richtiges‘ beizubringen und ihnen das Gekritzel und Geschmiere abzugewöhnen. Sie machen den Kindern auch nicht vor, wie man etwas zeichnet …“ (Regel zit. in Reyer / Kleine 1997, 150).

Reyer und Kleine weisen zudem darauf hin, „daß eine fruchtbare Auseinandersetzung mit westlichen Theorie- und Forschungskonzepten begonnen hatte“ (1979, 150). Außerdem sei es im Anschluss an die „Inkraftsetzung des ‚Programms‘ als ‚verbindliche Arbeitsgrundlage‘“ (ebd.) zu zahlreichen Stellungnahmen in der Fachliteratur gekommen, in denen die „offene Anwendung […] und die Bedürfnisse der Kinder“ (ebd.) hervorgehoben wurden. Jedoch verweisen Reyer und Kleine auch darauf, dass, obwohl „sich die Krippenpädagogik der DDR in den 80er Jahren in einem Prozeß der Erneuerung befand, […] [dennoch] die hierarchischen Kontroll- und Weisungsstrukturen in den Krippen bestehen [blieben], die eher auf Planerfüllung als auf eine flexible und kreative Umsetzung des ‚Programms‘ ausgerichtet waren.“ (Ebd. 151)

Bezüglich der theoretischen Grundlagen konstatieren Reyer und Kleine, das im 1985er-Programm einerseits dieselben „widerspiegelungs- und aneignungstheoretischen Ausgangspositionen“ (1997, 149) wie im Vorläuferprogramm zu Grunde gelegt würden, sich auf der anderen Seite aber

sozialistischen Erziehungsziele zu wenig berücksichtigt und die Rolle der Erzieherinnen nicht ausreichend beschrieben würden (s. o.).

„ein gewisser Umdenkungsprozeß in der Krippenpädagogik der DDR und eine allmähliche Überwindung der starren und dirigistischen Planpädagogik, die bislang das Geschehen in den Krippen bestimmt hatte“ (ebd.) abzeichne.[107]

Im Vorwort wird der sozialistische Erziehungsauftrag der Krippeneinrichtungen wie folgt beschrieben:

> „Die Kinderkrippen, die bereits heute in der DDR für etwa 70% aller für die Betreuung in Frage kommenden Kinder bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres offenstehen, tragen eine hohe Verantwortung für die allseitige Entwicklung und sozialistische Erziehung der Kinder in der frühen Kindheit. Sie sind Teil der großen historischen Wandlungen, die sich in unserer Deutschen Demokratischen Republik vollzogen haben und weiter vollziehen. Sie sind lebendiger Ausdruck der Sozialpolitik unserer Partei, des tiefen Humanismus und der Leistungsfähigkeit unseres Staates, der allen Kindern des Volkes das Recht auf eine hohe Bildung, auf eine Kindheit in Glück und sozialer Geborgenheit garantiert.“ (3)

Des Weiteren wird in ideologischer Hinsicht, ebenso wie in den Vorläufertexten, auf die Gleichberechtigung der Frau und deren Beitrag zur „poltischen und ökonomischen Stärkung unseres sozialistischen Staates“ (3) hingewiesen. Als gesellschaftlicher Auftrag der MitarbeiterInnen wird genannt, dass sie „in vertrauensvollem Zusammenwirken mit der Familie die gesunde, harmonische, körperliche, geistige und sprachliche Entwicklung der Kinder sowie die Herausbildung von Grundlagen für Aktivität, Selbständigkeit und Charakterzügen, wie sie dem Menschen in der sozialistischen Gesellschaft eigen sind, zu gewährleisten“ (ebd.) hätten. Es wird zudem „die Gesunderhaltung und das Wohlbefinden der Kinder“ (ebd.) hervorgehoben.

Ebenfalls in Übereinstimmung mit den vorangegangenen Texten wird auf die seit 1965 gesetzlich manifestierte Einheitlichkeit des Bildungswesens Bezug genommen, wodurch die „Verantwortung“ (6) der Krippen erhöht werde (vgl. ebd.). Diese hätten die Funktion „durch sorgfältige Pflege, fürsorgliche Betreuung und Erziehung, die allseitige harmonische Entwicklung und die Gesunderhaltung der Kinder zu sichern.“ (Ebd.) Gleichzeitig würden sie hierdurch „ihren der Altersstufe angemessenen Anteil an der Realisierung des sozialistischen Erziehungszieles, der Herausbildung allseitig entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten“ (ebd.) erfüllen.

Die Notwendigkeit eines neuen, wissenschaftlich fundierten Programms wird mit Hilfe „der Weiterentwicklung der Kinderkrippen und ihrer inhaltlichen

[107] Die hier vertretene Sicht soll mit Hilfe der Analysen genauer untersucht werden.

Arbeit“ (ebd.) begründet. Es sollen „neue wissenschaftliche Erkenntnisse und die Erfahrungen der fortgeschrittenen Praxis“ (ebd.) aufgegriffen werden.

Die dem Programm von 1985 vorangegangenen Forschungen beschreibt eine der Mitautorinnen in einem Beitrag, der Anfang der 1990er-Jahre erschien, als „einmalig in bezug [sic] auf Inhalt, Komplexität, Umfang und Dauer“ (Weigel 1991 / 1993, 108). Zudem seien sie „durch eine unmittelbare Beziehung zwischen Grundlagenforschung und Praxisrelevanz gekennzeichnet“ gewesen (ebd.). Sie umfassten unter anderem die Bereiche „bildnerische[n] Tätigkeiten wie Malen, Zeichnen, Bild betrachten, Modellieren (Regel 1982), […] musikalische[n] Tätigkeiten (Bachmann 1980), […] de[n] Prozeßverlauf des Spracherwerbs (Weigl 1982), […] d[ie] motorische Entwicklung (Hoffmann 1986) sowie […] d[ie] Entwicklung des Spiels (Weber 1986).“ (Ebd.) Die Untersuchungen „basierten auf Interventionsmodellen, die als Längsschnittuntersuchungen in Versuchs- und Kontrollkrippen durchgeführt wurden.“ (Ebd.)

Struktureller Aufbau

Das „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ setzt sich aus vier Kapiteln zusammen und umfasst (mit Anhang) 192 Seiten. Die ersten drei Kapitel gliedern sich nach den Altersstufen der Krippenkinder von 1 – 3 Jahren. Das vierte Kapitel stellt einen Abschnitt über die „Planung der pädagogischen Arbeit“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 167) dar.

Gegenüber den vorherigen Programmen beschreiben die ersten drei Kapitel jeweils an erster Stelle die im entsprechenden Alter und unter den Bedingungen eines ergebnisorientierten pädagogischen Einwirkens zu vollziehenden wichtigsten Entwicklungsschritte. Zudem werden Angaben zur körperlichen Entwicklung, den Schlafgewohnheiten, der sensorischen Entwicklung und dem Spracherwerb gemacht. Hierbei werden die wesentlichen qualitativen Veränderungen im Rahmen der kindlichen Entwicklung hervorgehoben, um, wie es einleitend heißt, den Erzieherinnen eine Orientierung auf diese Bereiche in der pädagogischen Arbeit zu ermöglichen (vgl. 12). Der Abschnitt beinhaltet zudem eine Beschreibung des am Ende eines Lebensjahres erreichten Niveaus in Bezug auf die „Tätigkeit“ (ebd.), die „sozialen Beziehungen“ (ebd.) und die „Gerichtetheit der kindlichen Persönlichkeit.“ (Ebd.)

Des Weiteren enthalten die Kapitel 1 – 3 den Anleitungsteil „Gestaltung des Lebens“ (5), der, ähnlich wie im vorangegangenen Erziehungsprogramm, zum Beispiel Hinweise für die Erzieherinnen in den Bereichen „Sicherung gesundheitsfördernder Lebensbedingungen“ (ebd.), „Gestaltung eines frohen, inhaltsreichen Lebens in der Gruppe“ (ebd.) und zur „Selbstbedienung“ (ebd.) enthält.

Die Angaben zum Spiel, beziehungsweise im ersten Lebensjahr zum „Umgang mit verschiedenartigem Material und Spielgegenständen; Neckreime und Fingerspiele“ (27), werden nicht, wie in dem Erziehungsprogramm von 1968, unter den Sachgebieten mit aufgeführt, sondern stattdessen in einem eigenen, den Sachgebieten vorangestellten Kapitel, dargelegt (vgl. 53). Dieses beinhaltet die „Kennzeichnung des Spiels in jeder Altersstufe“ (12) und Vorgaben zur Leitung des Spiels.

Die im Programm enthaltenen sechs verschiedenen Sachbereiche sind die „Sensorische Erziehung beim Umgang mit didaktischem Material, Bausteinen und anderen Gegenständen“ (5), „Spracherziehung“ (ebd.), „Bekanntmachen mit der gesellschaftlichen Umwelt und der Natur“ (ebd.), „Bewegungserziehung“ (ebd.), „Musikerziehung“ (ebd.) und „Bildnerische Erziehung“ (ebd.).[108] Sie sind denen des 1968er-Programms somit sehr ähnlich. Neu ist jedoch der Sachbereich zur „sensorischen Erziehung“, wohingegen der Sachbereich „Gestaltung des Lebens und Erziehung des Verhaltens“ (s. o.) nicht mehr mit aufgeführt wird.

Diese Bereiche „sind im Programm gegenstands- und altersspezifisch aufgebaut und einheitlich gegliedert.“ (13) Es werden ihre Bedeutung und die mit ihnen verbundenen pädagogischen Ziele und Aufgaben sowie die jeweilige Methodik beschrieben. Darüber hinaus werden Angaben dazu gemacht, „welche Aufgaben in unterschiedlichen Situationen des Tagesablaufs und welche Aufgaben in Beschäftigungen zu realisieren sind“ (ebd.).[109]

Auch in diesem Programm wird der „Planung der pädagogischen Arbeit“ (167) ein eigenes Kapitel gewidmet. Sie dient sowohl der Krippenleitung als auch den Erzieherinnen zur Kontrolle und soll in 14-tägigen Zeitabständen vorgenommen sowie in hierfür vorgegebene Planungsschemata eingetragen werden (vgl. ebd.).

[108] Für das erste Lebensjahr werden nur Angaben zur „Bewegungserziehung“ (5) und zur „Musikerziehung“ (ebd.) gemacht.

[109] Bezüglich der Beschäftigungen wird darauf hingewiesen, dass diese „erst mit den Kindern ab 19. Lebensmonat durchgeführt“ (13) werden und im Sachbereich „Bekanntmachen mit der gesellschaftlichen Umwelt und der Natur“ nicht vorkommen.

5.2 Analysen unter besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses von Selbständigkeit und pädagogischer Anleitung

5.2.1 Bild vom Kind

Ein Bild vom Kind wird in keinem der vier Erziehungskonzepte der Krippeneinrichtungen der DDR direkt formuliert. Vorstellungen hierüber kommen jedoch an verschiedenen Stellen implizit zum Ausdruck. Die wichtigsten Komponenten des Kindbildes stimmen hierbei miteinander überein und zeichnen sich vor allem durch die, mit dem Erziehungsziel der „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit“ verbundenen, besonderen Hoffnungen und Ansprüche sowie klar vorgegebene Entwicklungsziele aus. Hierdurch finden Aspekte wie Individualität, Emotionalität und Selbstbestimmung des Kindes in den Erziehungsdokumenten nur eingeschränkt Berücksichtigung.[110]

Während im Weiteren die Ergebnisse der Analysen der Texte „Die Pflege und Erziehung unserer Kinder in Krippen und Heimen“ und „Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen“ in zusammengefasster Form aufgeführt werden, erfolgen die Untersuchungen der Texte „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen“ und „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ jeweils einzeln.

Das folgende Zitat von Makarenko aus dem Text „Die Pflege und Erziehung unserer Kinder in Krippen und Heimen“ (1956) verdeutlicht einen ersten bedeutenden Zusammenhang bezüglich der vorliegenden Kindkonstruktion:

> „Die Kindererziehung stellt ein wichtiges Gebiet in unserem Leben dar. Unsere Kinder sind die zukünftigen Bürger unseres Landes und der Welt. Sie werden Geschichte machen. Unsere Kinder sind die künftigen Väter und Mütter; auch sie werden einst Erzieher ihrer Kinder sein. Unsere Kinder müssen zu vortrefflichen Bürgern, zu guten Vätern und Müttern erzogen werden. Aber das ist noch nicht alles: Unsere Kinder sind unser Alter; ihre richtige

[110] Alle in der vorliegenden Analyse beschriebenen Konsequenzen der pädagogischen Konzepte lassen keine automatischen Rückschlüsse auf die tatsächliche pädagogische Praxis zu. Reyer und Kleine führen in diesem Zusammenhang aus: „Allerdings wird man dem Krippensystem der DDR nicht gerecht, wenn man umstandslos von der Grundlagentheorie und Krippenprogrammatik auf die Krippenpraxis schließt. Man muß vielmehr davon ausgehen, daß die Krippenwirklichkeit häufig nicht so war, wie sie aufgrund der ideologischen Vorgaben und Programme sein sollte, weil viele Erzieherinnen ‚gesunden Menschenverstand, pädagogische Intuition und mütterliche ‚Instinkte‘ wirksam werden [ließen] und allein dadurch manche fragwürdigen staatlichen Empfehlungen außer Kraft gesetzt‘ haben“ (1997, 147). (Die durch Häkchen gekennzeichneten Zitate im Zitat von Reyer und Kleine sind Aussagen von Schmidt (1992).)

> Erziehung ist unser glückliches Alter, falsche unser künftiges Leid, unsere Tränen, unsere Schuld vor den anderen, vor dem ganzen Land.“ (Makarenko zit. in Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 9)

„Richtige“ Erziehung erscheint hier als Garant für eine bestimmte Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit sowie für die Gestalt zukünftiger Gesellschaftsformen. In der Fachliteratur wird in diesem Zusammenhang von einem „‚Erlöser‘-Mythos“ (Uhlig 2003, 28) hinsichtlich des Kindbildes gesprochen. Im Gesellschaftssystem der DDR bedeutete dies konkret, dass die Kinder zu „sozialistischen Persönlichkeiten“ erzogen werden sollten. Hiermit verbunden war die Hoffnung, dass sie zur Weiterentwicklung der sozialistischen Gesellschaft beitragen würden. Demgemäß heißt es auch im „Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen“ (1957):

> „In der sozialistischen Gesellschaft muß […] die kommende Generation so erzogen werden, daß sie sich optimal entwickeln kann, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten voll entfaltet und sich bewußt und freudig in die sozialistische Gemeinschaft eingliedert.“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 13)

Entsprechende Erziehungsziele werden im „Leitfaden“ unter anderem im Abschnitt „Beziehungen der Kinder untereinander“ (ebd. 45) konkretisiert. So sei ab dem zweiten Lebensjahr „die Erziehung zur Hilfsbereitschaft […] eine wirksame Voraussetzung für die Erziehung zur Selbstbeherrschung und zur freiwilligen Eingliederung in die Gemeinschaft.“ (Ebd. 48) Weitere Erziehungsziele, die bereits in der frühen Kindheit als realisierbar galten und zudem ein bestimmtes Bild vom Kind transportierten, werden unter der Überschrift „Entwicklung kulturell-hygienischer Gewohnheiten“ (ebd. 50) formuliert. Zum Beispiel heißt es hier, dass gleichbleibender Rhythmus im Tagesablauf und Wiederholung der „Erziehungsmaßnahmen […] die Voraussetzung für die Herausbildung fester Gewohnheiten, für die Entwicklung von Ordnungsliebe, Systematik und Disziplin“ (ebd. 50) seien. Hierbei handelt es sich um Eigenschaften, die der „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit“ zugeschrieben wurden. Das hier zu Grunde liegende Entwicklungsverständnis rekurriert auf die Lern- und Verhaltenstheorie Pawlows und geht davon aus, dass Entwicklungsprozesse in erster Linie durch Umwelteinflüsse bestimmt seien (vgl. z. B. Schmidt-Kolmer 1956, 11). Auch genetisch bedingte Dispositionen würden „weitgehend durch die Einwirkung der menschlichen Umwelt, d. h. also durch die Erziehung, beeinflußt und durch

neuerworbene ergänzt und vervielfacht.“ (Ebd.) Hiermit verbunden waren die Vorstellung von einer hohen Formbarkeit der kindlichen Persönlichkeit und ein ausgeprägter pädagogischer Optimismus. Gleichzeitig erhalten die Erwachsenen eine besondere erzieherische Verantwortung. Das entsprechende Bild vom Kind weist Parallelen zum so genannten „*Tabula-rasa-Modell*“ (Schmidt 1991, 3) auf, in dem das Bewusstsein des Kindes zum Zeitpunkt seiner Geburt als „leer“ (ebd.) verstanden wird, das sich erst im Zusammenhang mit Umwelterfahrungen entwickele (vgl. ebd.).[111]

Diese Annahmen spiegeln sich im „Leitfaden“ zum Beispiel im folgenden Zitat:

> „Von Geburt an hängt die Entwicklung entscheidend von der Umwelt des Kindes ab, und die Einwirkungen der Außenwelt bestimmen immer stärker seine Lebenstätigkeit. Die anfängliche Hilflosigkeit des menschlichen Neugeborenen hat große biologische und soziale Bedeutung. Je weniger Verhaltensweisen angeboren sind, desto mehr müssen neue erworben werden. Sie entstehen in Anpassung an die Veränderungen und die Vorgänge der Umwelt, als Antwort auf Reize und Anregungen. […]
>
> Die Abhängigkeit des Kindes von seiner Umwelt legt den Erwachsenen eine große Verantwortung auf; denn von Anfang an hängt seine Entwicklung entscheidend von der menschlichen Gemeinschaft ab.“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 11)

Bei der angestrebten, an einem festgelegten Entwicklungsideal orientierten, Erziehung können Parallelen zu einem weiteren Kindheitsmodell, dem „*Defizit-Modell*“ (Schmidt 1991, 4), ausgemacht werden. Hier werden die defizitären Aspekte des Kindseins hervorgehoben (vgl. ebd.). Erziehung und Bildung verfolgen vor allem das Ziel, die Entwicklung des Kindes zu beschleunigen, wodurch der Eigenwert kindheitsspezifischer Entwicklungsabschnitte unberücksichtigt bleibt (vgl. ebd.).

Anzeichen für diese Sichtweise auf das Kind im Text „Die Pflege und Erziehung unserer Kinder in Krippen und Heimen“ sind vorgegebene Entwicklungsnormen und der Anspruch an eine stringente Strukturierung und Planung des Tagesablaufs (vgl. z. B. Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 14 ff.; 95 ff.). Als „grundlegende[s]“ (ebd. 13) Erziehungsziel wird „die Ausbildung eines ausgeglichenen, allseitig und optimal dem Reifegrad der Altersstufe entsprechend entwickelten Kindes“ (ebd.) angegeben.

[111] Vgl. hierzu und zu den weiteren aufgeführten Kindheitsmodellen Kap. 1.1 der vorliegenden Arbeit.

Ebenso wird im „Leitfaden“ die Erreichung normativer Entwicklungsziele in den Vordergrund gestellt. Folglich wird als „Hauptaufgabe“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 15) der Betreuung in Krippen- und Heimeinrichtungen die „Schaffung von Bedingungen […] für die richtige Entwicklung des gesamten Organismus, vor allem für die normale und rechtzeitige Entwicklung der Hirntätigkeit der Kinder und damit für eine harmonische und altersmäßige körperliche und seelische Entwicklung“ (ebd. 15 f.) genannt. Auch an anderer Stelle wird als „Erziehungsziel [u. a.] […] die entwicklungs- und altersgemäße Entfaltung aller körperlichen und psychischen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes“ (ebd. 64) aufgeführt. Des Weiteren spricht für einen in erster Linie an den defizitären Aspekten des Kindseins orientierten Ansatz ein starker Anspruch an Kontrolle und Planung der Tagesgestaltung (vgl. z. B. ebd. 67 ff.; 79 ff.).

In beiden Texten werden jedoch auch die kindliche Individualität und die Bedeutung einer glücklichen Kindheit hervorgehoben. Dementsprechend wird im ersten Kapitel des Erziehungsdokuments „Die Pflege und Erziehung unserer Kinder in Krippen und Heimen“ unter der Überschrift „Besonderheiten der Kinder“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 48) betont:

> „So wichtig es ist, die Planung der Arbeit entsprechend den Entwicklungsstufen der Kinder einzurichten, so entscheidend ist es aber auch, die individuellen Besonderheiten der Kinder zu beachten. Nur wenn man jedes einzelne Kind in seiner Entwicklung richtig beobachtet und seinen Eigenheiten entsprechend erzieht, wird eine allseitige Entwicklung aller Kinder möglich sein.“ (Ebd.)

Diesem Vorsatz entsprechend heißt es zum Beispiel bezüglich der Gruppenzuordnung des Kindes bei der Neuaufnahme in die Einrichtung, dass „nicht nur schablonenmäßig nach dem Alter, sondern dem Entwicklungsstand des Kindes entsprechend“ (ebd. 74) verfahren werden solle. Darüber hinaus wird das Kind als ein von liebevoller Zuneigung abhängiges Wesen erkannt. In diesem Zusammenhang heißt es im ersten Kapitel unter dem Abschnitt „Anleitung der Spiele durch das Pflegepersonal“ (ebd. 44), dass für die gesunde psychische Entwicklung des Kindes „eine herzliche Zuneigung“ (ebd.) durch die Pflegerinnen sowie „Zärtlichkeitsbezeigungen, wie auf den Arm nehmen usw.“ (ebd. 45) wichtig seien. An anderer Stelle wird darauf hingewiesen, „daß gesunde Kinder dort aufwachsen, wo sie […] mütterliche Wärme“ (ebd. 66) bekämen.

Auch im „Leitfaden“ wird bereits im Abschnitt zur „Bedeutung der Krippen und Heime“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 13) festgehalten:

„Die Bedingungen für das Leben der Kinder, die Gestaltung ihres Tageslaufs, das Verhalten der Erwachsenen und die Erziehungsarbeit müssen so geartet sein, daß die Kinder gesund und lebensfroh sind und sich normal entwickeln. Die Kinder haben ein Recht auf eine glückliche und frohe Kindheit.“ (Ebd. 15)

So sollen in den Pflege- und Erziehungsaufgaben der Kinderkrippen und Kinderheime ein „[i]ndividueller Umgang mit den Kindern statt schematischer Arbeit“ (ebd. 16) im Zentrum stehen. Weiter wird ausgeführt, dass „jedem Kind möglichst viel Anregung und Freiheit für seinen Betätigungs- und Bewegungsdrang“ (ebd.) zur Verfügung gestellt und „untätige Wartezeiten“ (ebd.) möglichst verhindert werden müssten. Da „Lebensfreude und Lebhaftigkeit“ (ebd.) in der spielerischen Betätigung der „Gradmesser für die Qualität der erzieherischen Arbeit“ (ebd.) sei, müssten „herzliche Beziehungen der Pflegerinnen und Schwestern zu den ihnen anvertrauten Kindern, eine Atmosphäre der Geborgenheit und Nestwärme“ (ebd.) geschaffen werden.

Der Respekt vor der kindlichen Individualität wird im Weiteren allerdings erheblich eingeschränkt. Im Abschnitt „Berücksichtigung der individuellen Besonderheiten jedes Kindes“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 17) heißt es, dass das Kind „schon im 1. Lebensjahr in seinem Verhalten besondere Eigenschaften und Eigentümlichkeiten, die für seinen späteren Charakter die ersten Grundlagen bilden“ (ebd.), entwickele. Es wird betont, dass diese Charaktereigenschaften noch in Veränderung seien und gezielt beeinflusst werden müssten und zwar in der Form, „daß sich günstige Charakterzüge festigen und ungünstige unterdrückt oder verändert werden.“ (Ebd.)[112] Das zu erreichende Persönlichkeitsbild bleibt somit letztlich festgelegt und die Individualität des Kindes konnte nur begrenzt Berücksichtigung finden.

Zudem beschränken sich die weiteren Ausführungen zur Beachtung der kindlichen Individualität sowohl im Text „Die Pflege und Erziehung unserer Kinder in Krippen und Heimen“ als auch im „Leitfaden“ auf die Darstellung der unterschiedlichen „Typen des Nervensystems“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 12) nach Pawlow. Hierbei wird unterschieden zwischen „ausgeglichene[n], bewegliche[n]“ (ebd.), „ausgeglichene[n], träge[n]“ (ebd.), „reizbare[n]“ (ebd. 13)

[112] In diesem Zusammenhang wird nicht direkt darauf hingewiesen, was unter „günstig“ bzw. „ungünstig“ zu verstehen sei. Dem formulierten Erziehungsziel entsprechend, wird es sich bei den angestrebten Charaktereigenschaften jedoch um solche handeln, die auch der „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit“ zugewiesen wurden. (Vgl. hierzu Kap. 2.1.2 der vorliegenden Arbeit)

und „gehemmte[n] Kinder[n]“ (ebd.), wobei Schmidt-Kolmer betont, dass „es innerhalb und zwischen diesen Grundtypen vielerlei Übergangsstufen“ (ebd.) gebe. Zudem seien neben den angeborenen Eigenschaften insbesondere die Erfahrungen mit der Umwelt und Erziehung entscheidend für die Charakterbildung (vgl. ebd.). In der Praxis müssten „die vorhandenen Eigenschaften des Nervensystems so gefördert oder beeinflußt werden, daß das Nervensystem gestärkt, die Beweglichkeit und das Gleichgewicht der Nervenprozesse optimal gefördert werden.“ (Vgl. ebd. 48) Hierbei solle insbesondere den Kindern des „trägen, langsamen, ruhigen“ (ebd.), des „ungestümen, aggressiven, unaufmerksamen“ (ebd. 48 f.) und des „schreckhaften, ängstlichen, scheuen“ (ebd. 49) Typs die Aufmerksamkeit der Erzieherinnen gewidmet werden. Bei den „ungestümen Kindern“ (ebd. 49) müssten bereits „im späteren Säuglingsalter mit großer Konsequenz Hemmungsreaktionen herauszubilden versuch[t] [werden], z. B. durch ständige Wiederholung wichtiger Verbote, verbunden mit dem Wegnehmen des verbotenen Gegenstandes oder der Hemmung der verbotenen Tätigkeit.“ (Ebd.) Zudem sei es sinnvoll „die scheuen, ängstlichen Kinder von den aggressiven zu trennen bzw. nur einige von den lebhaften, freundlichen Kindern“ (ebd.) mit diesen in einer Gruppe zusammen zu betreuen.

Auch im „Leitfaden“ heißt es, dass „[d]ie angeborenen Eigenschaften der Nervenprozesse […] durch Umwelteinflüsse verändert werden“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 25) könnten und dass der spätere Charakter des Erwachsenen durch „Temperament, Lebenserfahrungen und Erziehungseinflüsse“ (ebd.) beeinflusst würde. Da vor allem in der frühen Kindheit „richtige Erziehungsmaßnahmen günstige Ergebnisse auch bei schwierigen Temperamenten ergeben“ (ebd.) könnten, sei es wichtig, das einzelne Kind zu sehen und entsprechend seinen individuellen Eigenschaften so zu erziehen, dass es „eine möglichst starke, ausgeglichene und bewegliche Nerventätigkeit erwirbt.“ (Ebd. 26) Konkrete Angaben zum Umgang mit den verschiedenen Typen und Möglichkeiten des Erkennens „typologische[r] Besonderheiten“ (ebd.) werden hier schon für das Säuglingsalter angeschlossen. Es wird darüber hinaus beschrieben, inwiefern sich die Typen in den ersten drei Lebensjahren, aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungsschritte, bei dem einzelnen Kind verändern könnten (vgl. ebd. 27). Daher müsse stets berücksichtigt werden, „in welchem

Zustand, in welcher Stimmungslage und in welchem Entwicklungsabschnitt sich jedes Kind befindet.“ (Ebd. 28) Darüber hinaus müsse jedes Kind „entsprechend seinen Besonderheiten angesprochen und behandelt werden.“ (Ebd.)

Auch diese Ausführungen verdeutlichen, inwiefern immer schon ein angestrebtes Ideal die Handlungen der Erzieherinnen beeinflussen sollte und die Akzeptanz gegenüber individuellen Besonderheiten letztlich stark einengte. Die Zuordnung in so genannte „Typen des Nervensystems“ barg zudem die Gefahr der Festlegung des Kindes auf bestimmte Charaktereigenschaften, was wiederum den Blick auf die kindliche Individualität verstellte.

Die anhand der Analyse der ersten beiden Erziehungsanweisungen ermittelten Komponenten des Kindbildes entsprechen im Wesentlichen denen des Textes „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen“ (1968). Allerdings wird bereits in der Einleitung des ersten Kapitels des Programms von 1968 deutlich, dass sich die hohen Erwartungen an das Kind und an die Erziehung in den Krippeneinrichtungen durch die Einführung des „Gesetz[es] über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ 1965 noch verstärkt haben. Demgemäß wird in dem Erziehungsprogramm formuliert, dass „Inhalt, Methoden, Organisationsformen und Struktur des Bildungswesens auf allen Altersstufen mit den Aufgaben des umfassenden Aufbaus des Sozialismus in der DDR in Übereinstimmung“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 19) gebracht werden müssten. Weiterhin wird darauf hingewiesen, dass es notwendig sei, „konsequent davon auszugehen, daß die Erziehung 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 bis weit hinein ins Erwachsenenalter einheitlich und kontinuierlich gestaltet wird.“ (Ebd.) Im Erziehungsprogramm würde hierbei „de[r] Anteil heraus[ge]arbeitet, den die Krippe bei der Entwicklung allseitig gebildeter sozialistischer Persönlichkeiten zu leisten hat.“ (Ebd. 20) Als angestrebte Erziehungsziele werden genannt, „für eine gesunde körperliche Entwicklung der kleinen Kinder zu sorgen, ihre geistigen Fähigkeiten zu entwickeln, Sprache und Denken bewußt zu fördern und alle notwendigen hygienischen und sittlichen Gewohnheiten eines kultivierten Menschen herauszubilden.“ (Ebd.) Zudem solle „[d]as Kind […] bereits im frühen Alter

lernen, in einer Gruppe Gleichaltriger zu leben und sich in gemeinsamer Tätigkeit mit anderen wohl zu fühlen.“ (Ebd.)

Ebenso wie in den Vorläuferprogrammen wird zudem ein Entwicklungsverständnis vertreten, in dem die Bedeutung der Umwelteinflüsse gegenüber erblichen Anlagen hervorgehoben und somit von einer hohen Formbarkeit der kindlichen Persönlichkeit ausgegangen wird. In diesem Zusammenhang sind auch hier Parallelen zum so genannten „Tabula-rasa-Modell“ erkennbar (s. o.). Deutlich wird dies zum Beispiel im folgenden Zitat aus dem Abschnitt zur „Entwicklung des Verhaltens“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 39):

> „Da das Kind fast alles, was es später kann und weiß, in der Auseinandersetzung mit Milieueinflüssen erlernen muß, ist die planmäßige, bewußte Gestaltung dieser Einflüsse von entscheidender Bedeutung. Der Hauptfaktor in dieser Umwelt sind für das Kind die vertrauten Erwachsenen, mit deren Hilfe es sich die menschlichen Erfahrungen, Fertigkeiten und Fähigkeiten aneignet.“ (Ebd.)

Zudem weist der Text durch seine besondere Betonung der Planung von Pflege und Erziehung und der Vorgabe von Entwicklungsnormen ebenfalls Ähnlichkeiten mit dem „Defizit-Modell“ (s. o.) auf. Durch das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ und die hierin fixierten hohen Anforderungen an die Krippenarbeit wurde der Planungsanspruch darüber hinaus noch verschärft. Hierauf reagierten die AutorInnen mit einer grundsätzlichen Überarbeitung des Planungsteils, in dem es einleitend heißt:

> „Die neuen Aufgaben, die sich aus dem Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem ergeben, können nur mit einer Umwälzung und Weiterentwicklung der Leitungstätigkeit gelöst werden.“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 75)

In Anlehnung an einen Vortrag Walter Ulbrichts im Rahmen der fünften Tagung des Zentralkomitees der SED mit dem Titel „Die Durchführung der ökonomischen Politik“ (ebd.) entwirft die Autorin ein Planungskonzept für „systematische, planmäßig organisierte Erziehungsarbeit“ (ebd. 76). Die in diesem Zusammenhang von Ulbricht übernommenen Kategorien „Information“ (ebd. 75), „Analyse“(ebd.), „Planung“ (ebd.), „Organisation“ (ebd.), „Koordinierung“ (ebd.) und „Kontrolle“ (ebd.), die im Rahmen der Krippenarbeit „sinngemäß“ (ebd.) zu übernehmen seien, verdeutlichen, inwiefern die Erziehungsarbeit in Krippen schematisiert und vereinheitlicht werden sollte.

Bezüglich der Entwicklungsangaben wird zwar darauf hingewiesen, dass diese einen durchschnittlichen Wert darstellten, dem ungefähr zwei Drittel der Kinder

entsprächen (vgl. Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 43)[113], gleichzeitig werden jedoch „optimale[n] Werte“ (ebd.) postuliert:

> „Wir sind auf Grund der Ergebnisse einer Reihe von Einzelversuchen mit pädagogischer Zielsetzung und guter methodischer Durchführung überzeugt davon, daß der Großteil der Kinder eine wesentlich schnellere Entwicklung des Verhaltens aufweisen wird, wenn die pflegerisch-erzieherische Arbeit in den Krippen voll entfaltet ist.“ (Ebd.)

Hierdurch entsteht unweigerlich ein Druck auf die Erzieherinnen und eine negative Bewertung von Entwicklungsabweichungen und -verzögerungen.

Die Beachtung der Individualität des Kindes und seiner positiven emotionalen Befindlichkeit werden auch in diesem Erziehungsprogramm betont und als „Voraussetzungen für den Erfolg der Pflege und Erziehung in Krippen und Heimen“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 15) beschrieben. Hierzu gehöre

> „ein Arbeitsablauf, der jedem Kind möglichst viel Anregung und Freiheit für seinen Betätigungs- und Bewegungsdrang bietet, der ständig Gelegenheit zum Spiel gibt und Wartezeiten der Kinder vermeidet.“ (Ebd. 16)

Weiterhin heißt es:

> „Lebensfreude und Lebhaftigkeit beim Spiel sind für die Gesundheit und Entwicklung der Kinder unentbehrlich. Sie sind ein Gradmesser für die Qualität der erzieherischen Arbeit. Voraussetzung hierbei sind herzliche Beziehungen der Pflegerinnen und Schwestern zu den ihnen anvertrauten Kindern“ (ebd.).

Auch im Abschnitt zur „Erziehung des Verhaltens“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 141) werden die Berücksichtigung der Individualität und der liebevolle Umgang mit dem Kind hervorgehoben (vgl. ebd. 143 ff.). Im Rahmen der Ausführungen zur Ausbildung des kindlichen Selbstbewusstseins heißt es außerdem, dass das Kind seine eigene Individualität selbst erkennen solle (vgl. Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 152). Dies könne zum Beispiel durch ein persönliches Lob und / oder das Sich-Betrachten-Lassen im Spiegel erreicht werden (vgl. ebd.).

Dass auch in diesem Erziehungskonzept die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten letztlich dennoch begrenzt bleiben mussten, zeigen zum

[113] Bezüglich der Einschätzung von Entwicklungsrückständen wird konkretisiert: „Nur wenn die gesamte Entwicklung des Verhaltens auffallend zurückbleibt (d. h. bis Ende des 1. Lebensjahr um mehr als ein Vierteljahr, im 2. und 3. Lebensjahr um mehr als ein Halbjahr) und eingehende pädagogische Förderung nicht hilft, besteht Grund zur Besorgnis und die Notwendigkeit, mit allen Mitteln nach den Ursachen dieses Zurückbleibens zu forschen.“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 43)

Beispiel die Erziehungsziele für das Verhalten des Kindes am Ende des dritten Lebensjahres. Hiernach sollten die Kinder „ihre Gefühle situationsgerecht“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 142) und entsprechend den Anweisungen durch die Erwachsenen „steuern“ (ebd.) können. Mit anderen Kindern sollten sie sich vertragen und anfangen das gemeinsame Spiel zu suchen (vgl. ebd.). Außerdem sollten sie beginnen zu teilen und Rücksicht zu nehmen, also empathisches Verhalten auszubilden (vgl. ebd.). Sie sollten „erste Vorstellungen von Gut und Böse, Recht und Unrecht besitzen“ (ebd. 142) und selber dementsprechend zu handeln versuchen. Des Weiteren sollte die Selbständigkeit des Kindes so weit entwickelt sein, „daß es in der Lage ist, seine elementaren Bedürfnisse ohne Hilfe der Erwachsenen zu befriedigen.“ (Ebd.) Zudem sollte es auch im Rahmen anderer Tätigkeitsformen „einen entsprechenden Grad von Selbständigkeit“ (ebd.) erworben haben. Von den Erwachsenen gestellte Aufgaben und Aufforderungen sollten von den Kindern ausgeführt werden (vgl. ebd.). Hierzu gehöre, dass Spielzeug selbst geholt und wieder aufgeräumt würde und dass das Kind in der Lage sei, eine Zeit lang selbständig zu spielen und hierbei zunehmend Konzentration und Geduld aufzuweisen (vgl. ebd.). Die Kinder sollten bei der Beschäftigung mit Dingen „ihrer Geschicklichkeit entsprechende Sorgfalt zeigen und nicht mutwillig beschädigen oder zerstören.“ (Ebd.) Außerdem sollten sie sich „um Ordnung, besonders beim Umgang und Aufräumen der von ihnen benutzten Gegenstände bemühen“ (ebd. 143) und beginnen andere Kinder auf fehlerhaftes Verhalten hinzuweisen (vgl. ebd.). Schließlich würden sich auch gute Tischsitten zunehmend ausbilden (vgl. ebd.). Dies bedeute „sich bei Tisch geordnet zu verhalten, um das Essen zu bitten bzw. zu danken und ihre Nahrung sauber und selbständig einzunehmen.“ (Ebd.) Auch gegenüber anderen Menschen sollte das Verhalten des Kindes am Ende des dritten Lebensjahres „den in unserer Gesellschaft geübten Formen entsprechen und die Achtung vor dem ‚Anderen‘ zum Ausdruck bringen.“ (Ebd.) Hierzu gehöre sich für etwas zu bedanken beziehungsweise um etwas zu bitten und das Begrüßen und Verabschieden (vgl. ebd.).

Diese ausführlichen und in ihren Anforderungen sehr starr formulierten Angaben konstruieren ebenfalls ein Idealbild, das durch erzieherisches Einwirken realisiert werden sollte. Ein Abweichen in einzelnen Bereichen, wie zum Beispiel eine noch nicht wie in dem beschriebenen Maße ausgebildete Selbständigkeit,

wurde somit automatisch negativ bewertet, unabhängig davon, wie das Kind in seiner Gesamtpersönlichkeit auftrat oder erschien.

Zwar wird im Weiteren die psychische und physische Gesundheit des Kindes betont, jedoch bekommt auch hier die Erreichung bestimmter Erziehungsziele Vorrang. So sei das seelische und körperliche Wohlbefinden des Kindes zum Beispiel Bedingung für die Ausbildung positiven sozialen Verhaltens (vgl. Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 143 f.). Auch im Anschluss an eine ausführliche Aufzählung der wichtigsten kindlichen Bedürfnisse (genannt werden u. a. solche „nach Lebenssicherheit und Geborgenheit“ (ebd. 143) und nach „allseitige[r] Anregung und Möglichkeit zu entwicklungsgerechten Tätigkeiten“ (ebd.)) werden pädagogische Konsequenzen formuliert. Diese seien, dass die Kinder bei Befriedigung der genannten Bedürfnisse anpassungsfähiger und „körperlich sowie geistig aktiv und gut lenkbar“ (ebd. 144) seien. Sie seien zudem „einer allseitigen Erziehung zugänglich und betätigen sich geordnet und vielseitig.“ (Ebd.) Bei fehlender oder unzureichender Bedürfnisbefriedigung zeigten sie hingegen „geistige Passivität, […] Verhaltensstörungen und psychische Fehlentwicklung“ (ebd.).

Ebenso wie in den beiden vorangegangenen Erziehungskonzepten wird zwischen vier unterschiedlichen Nerventypen „mit allen möglichen Übergangs- und Zwischenformen“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 145) unterschieden, die von der Pflegerin erkannt und im Umgang mit dem Kind beachtet werden müssten (vgl. ebd.). Ebenso wird die Bedeutung der Umwelt hinsichtlich der Beeinflussung dieser unterschiedlichen Typen betont. Es heißt in diesem Zusammenhang, „daß die angeborenen Eigenschaften des Nervensystems weitgehend durch den Einfluß der Erziehung und Umwelt im Laufe des Lebens verändert werden“ (ebd.) und dass dieser Einfluss insbesondere in den ersten Lebensjahren für die Entwicklung der Nerventätigkeit entscheidend sei (vgl. ebd.). Des Weiteren wird dargestellt, inwiefern die Pflegerinnen bereits bei den Kindern im Säuglingsalter „Anhaltspunkte für die typologischen Besonderheiten erhalten“ (ebd. 146), die sich in Unterschieden im „Verhalten bei Bewegungen“ (ebd.), bei „Schlafeigenschaften“ (ebd.), bezüglich des „Gefühlsausdruck[s]“ (ebd. 147) und des „Spiel[s] und […] Verhalten[s]“ (ebd.) zeigen könnten. Es wird darauf hingewiesen, dass sich „das Benehmen der Kinder, ihr Temperament einigemale unter dem Einfluß kritischer Entwicklungsabschnitte“ (ebd.) verändere

und dass stets beachtet werden müsse, „in welchem Zustand, in welcher Stimmungslage und in welchem Entwicklungsabschnitt sich jedes Kind befindet.“ (Ebd. 148) Schließlich könnten aufgrund von Müdigkeit, starker Belastung oder fehlerhaftem erzieherischen Vorgehen „[d]ie Unterschiede im Temperament der Kinder […] verstärkt oder überdeckt werden“ (ebd.). Weitere Ausführungen zu den Bereichen „Übergangszustände zwischen Schlaf und Wachsein, zwischen normalem und gestörtem Verhalten“ (ebd.) und zu „Anpassungsstörungen“ (ebd. 149) verdeutlichen noch einmal die Orientierung an vorgegebenen Idealen und die Bevorzugung bestimmter Nerventypen beziehungsweise deren charakterlichen Eigenarten.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass auch in diesem Erziehungsprogramm einerseits zwar die Beachtung der Individualität betont wird, andererseits jedoch bestimmte Ideale klar vorgegeben werden und die zu erreichenden Erziehungsziele eindeutig im Vordergrund stehen.

Auch das im „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ (1985) ermittelte implizite Bild des Kindes entspricht im Wesentlichen denen der Vorläufertexte. Das Kind ist Hoffnungsträger der sozialistischen Gesellschaft und die Krippeneinrichtungen tragen für die allseitige Persönlichkeitsentwicklung und die sozialistische Erziehung während der frühen Kindheit eine besondere Verantwortung (vgl. Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 3). Als „gesellschaftliche[r]“ (ebd.) und gleichzeitig „politische[r] Auftrag“ (ebd.) der Kinderkrippen wird folgerichtig „die gesunde harmonische, körperliche, geistige und sprachliche Entwicklung der Kinder sowie die Herausbildung von Grundlagen für Aktivität, Selbständigkeit und Charakterzügen, wie sie dem Menschen in der sozialistischen Gesellschaft eigen sind, zu gewährleisten“ (ebd.) genannt. Dem Erziehungsprogramm kommt daher die Aufgabe zu, „die Grundorientierung und methodische Anleitung für die sozialistische Erziehung und die Gewährleistung der gesunden, allseitigen Entwicklung der den Krippen anvertrauten Kinder in den kommenden Jahren, d. h. für die Generation, die die Zukunft unserer sozialistischen Gesellschaft gestalten wird“ (ebd.) zu liefern.

Der sozialistische Erziehungsauftrag der Krippeneinrichtungen wird zudem verstärkt, indem, ebenso wie im Vorläufertext, auf ihre Stellung als „unterste

Stufe des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 6) verwiesen wird:

> „Die Einbeziehung in das einheitliche sozialistische Bildungssystem hebt die Bedeutung der Krippen als Erziehungseinrichtungen hervor und erhöht gleichzeitig ihre Verantwortung. Sie haben die Aufgabe, durch sorgfältige Pflege, fürsorgliche Betreuung und Erziehung die allseitige harmonische Entwicklung und die Gesunderhaltung der Kinder zu sichern. Damit leisten sie ihren der Altersstufe angemessenen Anteil an der Realisierung des sozialistischen Erziehungszieles, der Herausbildung allseitig entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten.“ (Ebd.)

Als Aufgabenbereiche, die die Krippe hinsichtlich ihres „gesellschaftlichen Auftrag[es]“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 8) zu leisten habe, werden im Einzelnen „die Gesundheit der Kinder, die Ausbildung wesentlicher körperlicher und psychischer Prozesse, die Entwicklung altersgemäßer Tätigkeiten und die Herausbildung sozialer Beziehungen“ (ebd.) genannt. Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit seien zum Beispiel die Entwicklung positiver sozialer Beziehungen, die sittlich-moralische und die ästhetische Erziehung (vgl. ebd. 10 f.).

Ebenso wie die vorangegangenen Texte ist auch dieses Programm durch die besonderen Ansprüche an die kindliche Entwicklung, die hohen Erwartungen an die pädagogische Arbeit und Planung sowie die Orientierung an bestimmten Entwicklungsnormen und Verhaltensweisen geprägt. Demgemäß lassen sich auch hier Parallelen zum „Tabula-rasa“ und zum „Defizitmodell“ erkennen. Die Orientierung an vorgegebenen Entwicklungsnormen kommt zum Beispiel in der Beschreibung des Entwicklungsniveaus eines dreijährigen Kindes zum Ausdruck. Dies könne unter anderem „Gespräche mit Erwachsenen oder anderen Kindern über abwesende bekannte Personen und Gegenstände und auch über vergangene oder kommende Ereignisse […] führen.“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 93)[114]. Zudem sei es in der Lage, „kurze Zeit aufmerksam zu[zu]hören, einfache Fragen [zu] beantworten, einer Demonstration und Erläuterung aktiv [zu] folgen, Handlungen nach Vorbild bzw. verbalem Hinweis der Erzieherin aus[zu]führen und bemüht sich, das geforderte Ergebnis zu erreichen.“ (Ebd.) Mit Hilfe der Betreuerin „ist es in der Lage, seine Handlugen und das Ergebnis zu kontrollieren.“ (Ebd.) Es „führt Spielhandlungen in einer

[114] Hinsichtlich des Sprachniveaus wird aber auch auf mögliche „erhebliche, individuelle Unterschiede“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 93), insbesondere im Zusammenhang mit „Verlauf und Qualität des Spracherwerbs“ (ebd.) hingewiesen.

logischen Reihenfolge selbständig durch, gestaltet Handlungen in Als-ob-Situation und verwendet Gegenstände polyfunktional im Spiel.“ (Ebd.) Außerdem sei es „[b]ei der Selbstbedienung […] weitgehend selbständig.“ (Ebd. 94) „Bei richtiger Erziehung“ (ebd.) würde es Spielzeug teilen, um etwas bitten und anderen helfen (vgl. ebd.). Durch die Anwendung von „Lob und Tadel haben sich beim Kind sittliche Gefühle entwickelt; es vermag richtige und falsche Handlungen im vertrauten Alltag zu unterscheiden.“ (Ebd.) Schließlich heißt es: „Das Kind wird fähig, vorsätzlich und zielgerichtet zu handeln.“ (Ebd.)

Hier gesetzte Fähigkeiten, wie Selbstkontrolle, „weitgehende Selbständigkeit“ bei der „Selbstbedienung“, angemessenes soziales Verhalten und Ausbildung „sittlicher Gefühle“ verdeutlichen die erwarteten Entwicklungsziele sowie deren zu Grunde liegenden Persönlichkeitsideale. Bezüglich der Rolle der Erzieherin wird hierbei davon ausgegangen, dass die durch sie vermittelten Wertvorstellungen von den Kindern übernommen würden und es dadurch die Kontrolle über sein eigenes Verhalten zunehmend beherrsche (vgl. ebd.).

Für die Planung der pädagogischen Arbeit existiert auch in diesem Erziehungsdokument ein eigenes Kapitel, in dem Planungsschemata vorgegeben und deren Verwendung erläutert wird (vgl. ebd. 167 ff.). Ebenso wie in den vorherigen Erziehungsanweisungen wird betont, dass „ein geregelter Tagesablauf“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 9) für die gesunde Entwicklung des Kindes von besonderer Bedeutung sei (vgl. ebd.).

Obwohl im Programm von 1985 die Berücksichtigung der kindlichen Individualität stärker als in den früheren Erziehungskonzepten hervorgehoben und darüber hinaus in allen so genannten „Planteilen“ (Ministerium für Gesundheitswesen 1985, 11) aufgegriffen wird, bleibt sie auch hier durch das vorgegebene Erziehungsziel der „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit“ begrenzt. Dieser Zusammenhang spiegelt sich zum Beispiel im folgenden Abschnitt in der Einleitung:

> „Der individuelle, emotional betonte Kontakt zwischen Erzieherin und jedem einzelnen Kind ist in den ersten drei Lebensjahren von größerer Bedeutung als in späteren Altersstufen. Um das Wohlbefinden der Kinder zu sichern und bei ihnen die Bereitschaft zu wecken, an sie gestellte Aufgaben zu erfüllen, ist es erforderlich, die individuellen Besonderheiten jedes einzelnen Kindes zu beachten, seine Möglichkeiten und Fähigkeiten zu berücksichtigen und es behutsam zu lenken und zu fördern.“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 11)

Die Beachtung der Individualität wird direkt mit Erziehungszielen verknüpft, wenn es heißt, dass hierdurch die „Bereitschaft“ der Kinder geweckt werde, „an sie gestellte Aufgaben zu erfüllen“ und dass es „behutsam zu lenken und zu fördern“ sei. Indem das zu erreichende Persönlichkeitsideal immer schon mitgedacht wird, bleibt die Achtung der individuellen Unterschiede letztlich darauf beschränkt, dass diese hinsichtlich des angestrebten Menschenbildes zu beeinflussen seien. Dieser unauflösbare Widerspruch zwischen der Gewährung von Individualität einerseits und einem klar definierten Erziehungsziel andererseits spiegelt sich auch in dem folgenden Zitat aus dem Vorwort wider:

> „Im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen solche Aufgaben, die die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes stärker durch komplexe Einflußnahme unter Berücksichtigung der altersspezifischen Besonderheiten fördern. Dabei ist das Prinzip des emotionalen und individuellen Eingehens auf jedes Kind mehr als bisher zu beachten. Es gilt, die guten Bedingungen der Krippe für eine frühzeitige Erziehung der Kinder im Sinne der sozialistischen Moral und des sozialistischen Humanismus immer stärker zur Wirkung zu bringen und das Niveau der pädagogischen Arbeit mit dem Ziel zu erhöhen, daß jedes Kind in seiner Gesamtpersönlichkeit gefördert wird und seine individuellen Anlagen entfalten kann.“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 4)

Auch hier steht die „Einflußnahme“ auf die kindliche Persönlichkeit im Vordergrund. Der Anspruch an eine Optimierung der sozialistischen Erziehung bedeutete automatisch eine Begrenzung emotionaler und individueller Aspekte. Diese Unvereinbarkeit blieb somit auch für das zuletzt in der DDR erschienene Erziehungsprogramm bestehen.

5.2.2 Rolle der Erzieherin

Bezüglich der Begrifflichkeit muss zunächst festgehalten werden, dass in den ersten drei Erziehungsdokumenten in erster Linie die Bezeichnung Pflegerin verwendet wird. Dies hängt eng mit dem zu Grunde liegenden Berufsbild und seiner Entwicklung zusammen. Ein eigenes Berufsbild für das Krippenpersonal wurde in der DDR erst ab 1961 entwickelt (vgl. Reyer / Kleine 1997, 154). Bis dahin waren die Angestellten der Krippeneinrichtungen Säuglings- und Kinderkrankenschwestern sowie auch unausgebildetes Personal (vgl. ebd.). Der Begriff „Krippenerzieherin“ wurde erst ab 1971 gebräuchlich (vgl. ebd.). Im Text „Die Pflege und Erziehung unserer Kinder in Krippen und Heimen“ (1956) wird jedoch bereits darauf hingewiesen, dass die Pflegerinnen als Erzieherinnen angesprochen werden sollten (vgl. Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 55). Im

„Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ wird in erster Linie der Begriff „Erzieherin“ verwendet.[115]

Gemeinsam ist allen Erziehungskonzepten, dass die Erzieherin für die Gesundheit der Kinder Sorge tragen und auf ihre Entwicklung förderlich einwirken solle. Zudem werden ein geregelter, gleichbleibender Tagesrhythmus, die zielbewusste Erziehung und der liebevolle und individuelle Umgang mit dem Kind als Voraussetzungen für eine gelingende Betreuung in den Einrichtungen verstanden. Die im ersten Erziehungskonzept formulierte Annahme, dass „Grundlage aller Erziehungsmethodik […] größte Konsequenz und rhythmische Wiederholung“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 29) seien, bleibt auch für die folgenden Erziehungstexte konstitutiv. Hierbei werden das Spiel und die „Beschäftigung“ als besonders geeignete Erziehungsmittel dargestellt. Als wichtige Erziehungsziele werden unter anderem die Befähigung zum Zusammenleben in einer Gemeinschaft Gleichaltriger und die Selbständigkeit, insbesondere im Bereich der Körperhygiene, genannt.

Die Analyse der Programme hat ergeben, dass die kontrollierende Funktion der Erzieherin eine besondere Bedeutung erhält. Die pädagogische Anleitung des Kindes, die sich bis in den Bereich des Spiels erstreckt, erhält in allen Texten einen größeren Stellenwert als die Gewährung von Selbständigkeit. Zwar wird die positive Bedeutung der ungestörten Tätigkeit des Kindes zunehmend hervorgehoben, das Einwirken des Krippenpersonals auf seine Handlungen und sein Verhalten hinsichtlich vorgegebener Entwicklungs- und Erziehungsziele bleibt jedoch überbetont.

Entsprechend der oben aufgeführten Zusammenfassung wird im Text „Die Pflege und Erziehung unserer Kinder in Krippen und Heimen“ als die „entscheidende Aufgabe“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 51) der Pflegepersonen die „Sicherstellung einer richtigen Ernährung, Erhaltung und Stärkung der Gesundheit und organisiertes Leben der Kinder mit einheitlichem geordnetem Tagesrhythmus, Wechsel der Tätigkeit und eine fröhliche und herzliche Atmosphäre“ (ebd.) genannt. Darüber hinaus seien liebevolle Zuwendung und die

[115] Zu Gunsten einer besseren Lesbarkeit und da es in der folgenden Darstellung vor allem um die erzieherischen Aufgaben des Krippenpersonals gehen wird, wird die Bezeichnung „Erzieherin“ im Weiteren jedoch im Zusammenhang mit allen vier Erziehungsanweisungen verwendet.

sprachliche Begleitung aller Handlungen durch die Erzieherin für die gesunde psychische Entwicklung des Kindes besonders wichtig (vgl. ebd. 44 f.).

Im Vorwort heißt es, dass die verschiedenen Inhalte der Erziehungsanweisung „den Leiterinnen […] helfen, den Arbeitsablauf besser und einheitlicher zu organisieren“ (vgl. Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 8). Die große Bedeutung, die die Erzieherin hierbei erhält, wird im folgenden Zitat aus dem ersten Kapitel deutlich:

> „Nur bei liebevoller planmäßiger Lenkung und Führung durch den Erwachsenen kann die Entwicklung des Kindes normal vor sich gehen. Nur dann können sich all seine Fähigkeiten und Fertigkeiten entfalten, nur dann kann es seinen Platz in der menschlichen Gemeinschaft leicht und freudig finden.“ (Ebd. 11)

Der hier formulierte Anspruch hängt eng mit dem im vorangegangenen Kapitel dargestellten Bild vom Kind zusammen. Indem angenommen wird, dass die Entwicklung des Kindes in erster Linie von den äußeren Bedingungen abhängig sei, ergibt sich gleichzeitig die besondere Verantwortung des Pflegepersonals. Ihre stark kontrollierende Funktion kommt an verschiedenen Stellen des Textes zum Ausdruck. Zum Beispiel heißt es im Zusammenhang mit der Bedeutung der Wiederholung, dass diese entscheidend sei, um „eine beständige[n] und geordnete[n] Verhaltensweise des Kindes“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 29) zu erzielen. Weiterhin würde „[n]ur das konsequente wiederholte Hemmen unerwünschter Betätigungen des Kindes […] zur Ausbildung automatischer Hemmungsreaktionen führen und schließlich dazu überleiten, daß das Kind gesprochene Verbote oder Gebote richtig befolgt.“ (Ebd.) Es wird deutlich, dass schon das Krippenkind bestimmte Charaktereigenschaften des sozialistischen Menschenbildes, wie Disziplin und Ordnung, erfüllen sollte.

Die kontrollierenden Aspekte betreffen auch den Bereich des Spiels, was bereits darin deutlich wird, dass ein Abschnitt hierzu mit „Anleitung beim Spiel“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 41) überschrieben ist, auch wenn betont wird, dass den Kindern daneben ausreichend „Zeit für freies Spiel zur Verfügung“ (ebd. 44) gestellt werden müsse.[116] Hier heißt es zum Beispiel, dass „den Kindern die Verwendung eines neuen Spielgegenstandes immer wieder geduldig vorgemacht und ihre Betätigung dann auch weiter kontrolliert und gelenkt werden“ (ebd. 42) müsse. Zudem müsse im Rahmen des „freie[n] Spiel[s]“ (ebd. 44) die Erzieherin solches Spielzeug zur Verfügung stellen, das die Kinder „bereits zu handhaben

[116] Es existiert zudem ein eigenes Kapitel mit dem Titel „Das angeleitete Spiel“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 52).

verstehen“ (ebd.). Weiterhin finden sich genaue Angaben dazu, welche Spielbeschäftigungen in welchem Alter mit den Kindern durchzuführen sind (vgl. ebd.).[117]

Der im Text beispielhaft aufgeführte „Arbeitsplan“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 61) beinhaltet weitere konkrete „[p]flegerische[n] und pädagogische[n] Aufgaben“ (ebd.), die von den Erzieherinnen zu erfüllen seien. Auch hier stehen sozialistisch geprägte Erziehungsziele im Vordergrund, wie zum Beispiel die Erziehung zu „gute[n] Tischsitten“ (ebd.), „zur Ordnung“ (ebd.) und „zur Gemeinschaft“ (ebd.) sowie die Förderung der Selbständigkeit bei der Körperpflege (vgl. ebd. 65). Für die ersten drei Erziehungsziele werden konkrete Beispiele für Beschäftigungen mit den Kindern gegeben (vgl. ebd. 61 ff.), wodurch die Bedeutung der Einflussnahme hinsichtlich erwünschter Verhaltensweisen unterstrichen wird.

Die im Folgenden aufgeführten Anforderungen an die charakterlichen Eigenschaften der Erzieherinnen unterstreichen noch einmal ihre Bedeutung und zeigen, inwiefern ihre Rolle vor allem darin bestand, sozialistische Werte zu vertreten, um diese an die ihnen anvertrauten Kinder weiterzugeben. Es heißt hier, dass die Pflegerin „gesund, tatkräftig und verantwortungsbewußt“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1965, 94) sein und über „gute charakterliche Eigenschaften […] wie fachliches Wissen“ (ebd.) verfügen solle. Bei Neueinstellung von Personal müssten unter anderem „die Einstellung zu unserer fortschrittlichen Entwicklung, der Gesamteindruck und die Liebe zur Arbeit maßgebend sein.“ (Ebd.) Als entscheidend für die gelingende Arbeit wird die Einfügung in das „Kollektiv“ (ebd.) genannt. Bezüglich der Charaktereigenschaften und Fähigkeiten der Krippenleiterin werden ergänzend hierzu „Organisationstalent sowie eine positive Einstellung zu unserer Arbeiter-und-Bauern-Macht“ (ebd. 92) aufgeführt. Zudem solle „sie ein fröhlicher, ausgeglichener, mütterlicher Mensch mit sicherem Auftreten, gutem Einfühlungsvermögen und Anpassungsfähigkeit“ (ebd.) sein.[118] Auch solle sie „gerecht, diszipliniert und pünktlich sein.“ (Ebd.) Zuletzt müsse sie, um zeitsparend und effektiv zu arbeiten, „[h]öfliches, aber sachlich knappes Verhandeln“ (ebd.) an den Tag legen und „eng[er] […] [mit] den Dienststellen,

[117] Zu genaueren Ausführungen zu Spiel und „Beschäftigung“ s. Kap. 5.2.6 der vorliegenden Arbeit.

[118] Der Anspruch an die mütterlichen Anteile der Erziehungsperson wird hier zwar genannt, im Weiteren jedoch nicht spezifiziert. In den folgenden Erziehungsprogrammen wird das Thema Mütterlichkeit ebenfalls nicht aufgegriffen.

der Ständigen Kommission, den Blockparteien und den Massenorganisationen, insbesondere DFD und FDJ“ (ebd.), zusammen arbeiten.

Entsprechend der hier im Vordergrund stehenden politischen Qualifikation beinhaltet der „Arbeitsplan[es]“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 61) für das gesamte Krippenpersonal Ausführungen zur „Hebung des politischen und fachlichen Niveaus“ (ebd.). Hierzu gehören zum Beispiel einmal pro Woche „Zeitungsschau“ (ebd.) im Rahmen einer Arbeitsbesprechung und die gemeinsame Auseinandersetzung mit Werken zu kommunistischer Erziehung und Vorschulerziehung (vgl. ebd.).

Im „Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen“ (1957) werden die Aufgaben der Erziehung wie folgt zusammengefasst:

> „Die Rolle der Erziehung muß darin bestehen, auf der Grundlage der angeborenen Verhaltensweisen solche Verhaltensweisen (Reaktionen, Bewegungen, Tätigkeiten, Fertigkeiten, Fähigkeiten) herauszubilden, zu üben und zu festigen, die der Entwicklung des Kindes förderlich sind, während sie ungünstiges Verhalten verhindern oder hemmen muß. Mittel der Erziehung sind Blick, Stimme, Bewegungen, kurzum das lebendige Beispiel des Erwachsenen, sprachliche Beeinflussung, Kindergemeinschaft, Spielzeug, Alltagsgegenstände, Tiere, Pflanzen und Natur. Mit Hilfe all dieser Umwelteinflüsse müssen die Erziehungsaufgaben planmäßig verwirklicht werden: die optimale Entwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes, seiner Gefühle, seiner Sprache und seines Denkens, der Bewegungen, der Köperbeherrschung, der Tätigkeiten und seines sozialen Verhaltens. Ergebnis der Erziehung soll eine warmherzige, gefühlsreiche kindliche Persönlichkeit sein, gut in die Gemeinschaft eingegliedert, harmonisch, ausgeglichen, beweglich, mit regem Körper und Geist.“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 12 f.)

Hier wird deutlich, inwiefern, ebenso wie im Vorläuferwerk, das zu erreichende Erziehungsziel der „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit“ einen besonderen Anspruch an die Kontrolle der Erzieherinnen über die Entwicklung der Kinder beinhaltet. Demgemäß heißt es auch im Rahmen der Darstellung der „Hauptaufgaben der Kindereinrichtungen“ (ebd. 14), dass die „Schaffung von Bedingungen für die Festigung der Gesundheit, für die richtige Entwicklung des gesamten Organismus, vor allem für die normale und rechtzeitige Entwicklung der Hirntätigkeit der Kinder und damit für eine harmonische und altersmäßige körperliche und seelische Entwicklung“ (ebd. 15 f.) im Vordergrund stehe. Betont wird zudem die „Vollwertige Entwicklung der höheren Nerventätigkeit durch Anregung und Entfaltung der Bewegungen, der

Empfindungen, Wahrnehmungen, Gefühle, der Sprache und des Denkens.“ (Ebd. 16)

Diese Schwerpunkte spiegeln sich in allen pädagogischen Bereichen der Krippenarbeit im hier untersuchten Text wider und haben entsprechende Konsequenzen bezüglich des individuellen und emotionalen Umgangs mit den Kindern. So wird zwar angegeben, dass das Kind „vor allem […] Zuneigung, Freundlichkeit und Herzlichkeit“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 35) benötige und dass die pflegerischen Handlungen mit „persönliche[m] Eingehen auf das Kind verb[u]nde[n]“ (ebd.) werden müssten, die weiteren Ausführungen verdeutlichen jedoch, dass hierdurch in erster Linie die Basis für die erfolgreiche erzieherische Arbeit gelegt werden sollte. Es wird festgehalten, dass durch die positive Beziehung zwischen Kind und Erzieherin „die Voraussetzung für die Lenkbarkeit, für den fröhlichen Gehorsam des Kindes“ (ebd.) geschaffen werde. Im Weiteren wird ausgeführt, wie auf das Verhalten des Kindes Einfluss genommen werden könnte. Bereits für den Säugling heißt es: „Die vertraute, geliebte Person kann mit Blicken, mit dem Ton ihrer Stimme, mit leisen Gesten und Bewegungen lenken.“ (Ebd.) Für den Umgang mit dem einjährigen Kind wird angeführt, dass man in diesem Alter „bereits feste Redewendungen benutzen [könne], wie ‚Du mußt jetzt das und das machen‘ oder ‚Das darfst Du nicht!‘“ (ebd.). Darüber hinaus existieren genaue Hinweise dazu, mit welchen Erziehungsmitteln die Erzieherin während der unterschiedlichen Entwicklungsstadien des Kindes am meisten Wirkung erzielen könne (vgl. ebd. 78). Hierbei seien im ersten Lebenshalbjahr in erster Linie die „direkten Berührungen und der Klang ihrer Stimme“ (ebd.) entscheidend. Ungefähr ab einem halben Jahr kämen „die Intonation und der Klang einzelner Ausrufe und Redewendungen“ (ebd.) sowie „das Mienenspiel und einzelne Gesten“ (ebd.) der Erzieherin hinzu. Im zweiten Lebenshalbjahr sei aufgrund des „Nachahmungstrieb[es] des Kindes“ (ebd.) das Vormachen die wichtigste Erziehungsmethode. Zudem müsse die Erzieherin die Bewegungen des Kindes führen, zum Beispiel beim Umgang mit Musikinstrumenten (vgl. ebd.). Im Rahmen von Beschäftigungen, die eine besondere Geschicklichkeit erforderten, müsse sie diese Methode während des gesamten zweiten Lebensjahres anwenden (vgl. ebd.). Zudem könne die Pflegeperson im zweiten Lebensjahr durch konkrete sprachliche Äußerungen „eine dem Kind vertraute Reaktion oder Tätigkeit

auslösen“ (ebd.). Im dritten Lebensjahr überwiege schließlich die Bedeutung der Sprache gegenüber der der Handlung bezüglich der Einflussnahme auf das Kind (vgl. ebd. 79). Hierbei müsse die Erzieherin jedoch noch „sehr sorgfältig und genau sprechen“ (ebd.).

Einen besonderen Stellenwert im Rahmen der Darstellung der Aufgaben der Pflegerinnen erhält die Erziehung zur Selbständigkeit des Kindes. Hierbei beschränken sich die Angaben allerdings auf den Erwerb so genannter „kulturell-hygienischer Gewohnheiten“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 50). Demgemäß finden sich unter dem Abschnitt „Ziele für die Selbständigkeit des Kindes“ (ebd. 57) lediglich Angaben wie selbständig trinken, eigenständig auf die Toilette gehen und Schuhe zubinden (vgl. ebd.). Die Bedeutung, die hierbei dem Erwerb der „Entwicklung kulturell-hygienischer Gewohnheiten“ (ebd.) im Rahmen der Erziehungsarbeit beigemessen wurde, wird zum Beispiel im folgenden Zitat deutlich:

> „Das Niveau kulturell-hygienischer Gewohnheiten der Kinder ist ein Wertmesser für die erzieherischen Einflüsse auf das Kind. An der Entwicklung dieser Gewohnheiten erkennt man am besten die Erziehungsarbeit. Eine rechtzeitige Entwicklung der Gewohnheiten gehört zum Minimum, das in jeder Umgebung erreicht werden muß.“ (Ebd. 52)

Die Angaben machen deutlich, dass auch hier die Anleitung durch die Erzieherinnen im Vordergrund steht. Selbständigkeit im Sinne der freien Betätigung des Kindes ohne Einwirken der Erwachsenen ist nicht gemeint.

Ebenso legen die Angaben zur Förderung der „Beziehungen der Kinder untereinander“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 45), die im „Leitfaden“ in einem eigenen Abschnitt dargestellt werden, den Schwerpunkt auf das kontrollierende Verhalten der Erzieherinnen. Es wird davon ausgegangen, dass „[o]hne Eingreifen Erwachsener […] kein harmonisches Miteinander, sondern Angriff und Abwehr oder Ängstlichkeit und Zurückhaltung“ (ebd. 46) beim Kind entstünden. Für „eine richtige Kindergemeinschaft“ (ebd.) müsse „man richtige Beziehungen der Kinder untereinander schaffen“ (ebd.), womit „bereits im Säuglingsalter angefangen werden“ (ebd.) solle. Die Aufgaben der Pflegerinnen bestünden hierbei darin, „ungünstige Umgangsformen zu verhindern oder einzudämmen, richtige zu fördern oder hervorzurufen.“ (Ebd.) Ein zurückhaltendes, beobachtendes Verhalten wird nicht erwartet.

Als wichtigste Aufgabe der Erziehung in Krippeneinrichtungen wird die Förderung des Spracherwerbs genannt (vgl. Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 63). Hiervon hänge sowohl die geistige Entwicklung des Kindes, als auch „seine gesamte Eingliederung in die menschliche Gemeinschaft“ (ebd.) ab. Als eine negative Konsequenz bei Entwicklungsrückständen im sprachlichen Bereich wird genannt, dass das Kind „schwer zu lenken“ (ebd.) sei.[119] Insofern spielt auch hier der Kontrollanspruch eine Rolle.

Konkrete Arbeitsanweisungen für das Krippenpersonal enthält insbesondere das Kapitel „Erziehungsarbeit (Kleinkindpädagogik)“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 64). Den Ausführungen sind eine genaue Beschreibung des „Erziehungsziel[s]“ (ebd.) sowie eine Auflistung der „Erziehungsmittel“ (ebd.) vorangestellt. Hiernach sei das „Erziehungsziel […] die entwicklungs- und altersgemäße Entfaltung aller körperlichen und psychischen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes, die Entwicklung seiner Kenntnisse, seines Charakters, seiner Persönlichkeit, soweit dies in den ersten 3 Lebensjahren möglich und erforderlich ist.“ (Ebd.) Als Erziehungsmittel werden „der Lebensraum des Kindes“ (ebd.), „der Tagesablauf“ (ebd.), „der Erzieher als Hauptumweltfaktor“ (ebd.) und „die Anleitung des Kindes als planmäßige Erziehungsarbeit“ (ebd.) genannt. Die weiteren Ausführungen verdeutlichen, inwiefern insbesondere durch Planung und Organisation der pädagogischen Arbeit die angestrebten Erziehungsziele erreicht werden sollten und der Selbsttätigkeit des Kindes hierbei nur wenig Raum blieb.

Hinsichtlich der „Organisation des Tagesablaufs“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 67) wird davon ausgegangen, dass für die gesunde Entwicklung des Kindes „eine geregelte altersgemäße Lebensweise“ (ebd.) entscheidend sei. Den „Rahmen“ (ebd.) bilde hierbei „der altersgemäße Rhythmus von Schlaf, Mahlzeiten und Wachsein“ (ebd.), da hierdurch „eine normale Lebenstätigkeit des Kindes“ (ebd.), das heißt ein „ausgeglichene[r] und gleichzeitig aktive[r] Zustand“ (ebd.) ermöglicht werden könne, in dem sich das Kind „am besten an die Anforderungen seiner Umwelt anpassen und sich richtig verhalten“ (ebd.) könne. Des Weiteren müsse für die Erhaltung der „Nerventätigkeit“ (ebd. 69) des Kindes

[119] Mittel und Methoden zur Sprachförderung werden ausführlich unter den Abschnitten „Aufgaben der Sprecherziehung“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 114) und „Beispiele der Sprecherziehung“ (ebd. 116) erläutert.

im wachen Zustand der schnelle Wechsel von Reizen gewährleistet werden, da sie bei einförmigen Einflüssen nachlasse (vgl. ebd.).[120]

Zur „Planung, Durchführung und Kontrolle der erzieherischen Arbeit“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 79) werden die Aspekte „gemeinsame Vorbereitung und Erarbeitung der Erziehungsmaßnahmen“ (ebd.) sowie „Erfahrungsaustausch“ (ebd.) besonders hervorgehoben. Zudem wird die Wichtigkeit der Kenntnisse über die psychische und physische Entwicklung und die „charakterlichen Besonderheiten“ (ebd.) eines jeden Kindes betont. Hierzu solle die Erzieherin den „individuellen Entwicklungsstand monatlich mit der Tabelle der körperlichen und geistigen Entwicklung […] vergleichen und schriftlich vermerken, worin das Kind altersgemäß, früh entwickelt oder verspätet ist.“ (Ebd.) Mit Hilfe „der Übersicht über den Entwicklungsstand jedes einzelnen Kindes im Vergleich zur Norm können die besonderen Erziehungsmaßnahmen festgelegt werden, die das Kind zu seiner Förderung benötigt“ (ebd.). Zudem solle „eine Übersicht über das charakterliche Verhalten des Kindes“ (ebd.) erstellt und auch hier ein entsprechender „Erziehungsplan“ (ebd.) entworfen werden.

Die im Text „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen“ (1968) dargestellte Rolle der Erzieherin entspricht weitgehend denen des Vorläufertextes. Eine zusammenfassende Darstellung findet sich unter dem Abschnitt zur „führende[n] Rolle der Pflegerin“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 97):

> „Die Pflegerin lenkt und leitet die Tätigkeit der Kinder. Ihre Arbeit ist auf die allseitige Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder gerichtet, die die Grundlage für die Persönlichkeitsentwicklung darstellen. Sie überprüft ihre Erziehungsarbeit auf den sachlichen und sittlichen Gehalt, um diesen beiden Seiten gerecht zu werden. Sie stellt mit Hilfe von Gegenständen Beziehungen zwischen dem Kind und seiner Umwelt her. Sie vermittelt ihnen dabei die Erfahrungen der Erwachsenen, die sich die Kinder beim Umgang mit den Gegenständen des täglichen Gebrauchs allmählich zu eigen machen. Die Pflegerin schafft feste Beziehungen zwischen sich und den einzelnen Kindern und vertieft sie. Gleichzeitig werden im Erziehungsprozeß durch die Pflegerin die Beziehungen von Kind

[120] Auch an anderer Stelle wird betont, dass „[g]eregelte, sich wiederholende Erziehungsmaßnahmen […] die Voraussetzung für die Herausbildung fester Gewohnheiten, für die Entwicklung von Ordnungsliebe, Systematik und Disziplin“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 50) seien. Als „erste und wichtigste Erziehungsmaßnahme zur Herausbildung geeigneter Gewohnheiten und zur Einengung falscher Gewohnheiten“ (ebd. 52) gehörten hierbei die Erstellung „eines richtigen Tagesplans und seine strikte Einhaltung.“ (Ebd.) Hierdurch entstünden positive Verhaltensweisen, wie „zu bestimmter Zeit zu schlafen, schnell einzuschlafen und fest zu schlafen, in der Zeit des Wachseins zufrieden und aktiv zu sein, schön zu spielen, gut und mit Appetit zu essen.“ (Ebd.)

> zu Kind angebahnt und allmählich die Grundlagen zu kollektivem Verhalten in der Kindergemeinschaft geschaffen.“ (Ebd.)

In den Vorbemerkungen werden zunächst die Bereiche „Einheit von Pflege und Erziehung“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 11) und „Zusammenarbeit zwischen Krippe und Elternhaus“ (ebd.) besonders betont. Als Grundlage für eine erfolgreiche erzieherische und pflegerische Arbeit in den Einrichtungen werden des Weiteren die „Schaffung von Bedingungen für die Festigung der Gesundheit, für die richtige Entwicklung des gesamten Organismus, genaues Einhalten der hygienischen Forderungen, planmäßige Immunisierung, äußerste Sauberkeit und Desinfektion[,] [sowie] genaue Beobachtung des Kindes hinsichtlich Anzeichen von Störungen oder Krankheitszeichen“ (ebd. 15) genannt.

Bezüglich des angestrebten Erziehungsziels wird ausgeführt:

> „Es muß das Ziel der pädagogischen Arbeit in den Krippen sein, für eine gesunde körperliche Entwicklung der kleinen Kinder zu sorgen, ihre geistigen Fähigkeiten zu entwickeln, Sprache und Denken bewußt zu fördern und alle notwendigen hygienischen und sittlichen Gewohnheiten eines kultivierten Menschen herauszubilden.“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 20)

Hieraus ergibt sich eine hohe „Verantwortung und Verpflichtung“ (ebd.) des Krippenpersonals. Es wird betont, dass der Säugling und das Kleinkind in besonderer Weise „abhängig von der Pflege und Fürsorge des Erwachsenen“ (ebd.) seien. Darüber hinaus würden bereits „[i]n den ersten Lebensjahren […] die Fundamente für die gesamte körperliche, intellektuelle und sittliche Erziehung und Bildung des Kindes gelegt.“ (Ebd.) Hierbei sei die physische Gesundheit die Voraussetzung für die geistige Entwicklung, da hiervon auch das Gelingen der Widerspiegelungsprozesse abhängig sei. Es wird festgehalten:

> „Die Hilfsbedürftigkeit und Abhängigkeit des Neugeborenen von der Betreuung durch andere Menschen legt der menschlichen Gemeinschaft eine große Verantwortung für die kindliche Entwicklung auf. Da das Kind fast alles, was es später kann und weiß, in der Auseinandersetzung mit Milieueinflüssen erlernen muß, ist die planmäßige, bewußte Gestaltung dieser Einflüsse von entscheidender Bedeutung. Der Hauptfaktor in dieser Umwelt sind für das Kind die vertrauten Erwachsenen, mit deren Hilfe es sich die menschlichen Erfahrungen, Fertigkeiten und Fähigkeiten aneignet.“ (Ebd. 39)

Der auch hier ersichtliche hohe Stellenwert von Planung und Kontrolle erstreckt sich bis in den Bereich des Spiels. Die Organisierung der Tätigkeit beziehungsweise des sich hieraus entwickelnden Spiels des Kindes wird hierbei

„als ein wesentliches Mittel der Erziehungs- und Bildungsarbeit“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 22) beschrieben. Spiele werden zwar als „selbständige Unternehmen der Kinder […], in denen sie unmittelbar Erfahrungen und Kenntnisse sammeln, indem sie versuchen, bestimmte Handlungen der Erwachsenen nachzuahmen“ (ebd.) definiert, im Weiteren wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass es die Aufgabe der Erzieherin sei, „das Spiel des Kleinkinds durch entsprechendes Spielmaterial, durch Hinweise und zeitweiliges Mitspielen [zu] entwickeln.“ (Ebd.) Die „Beschäftigungen“ erfüllten die Funktion „bestimmtes Wissen und Können in einer geordneten, systematischen und planmäßigen Art und Weise zu vermitteln und bestimmte Verhaltensweisen herauszubilden.“ (Ebd.)[121]

Ebenso wie in der vorangegangenen Erziehungsanweisung werden zudem „die frühe Erziehung zur Selbständigkeit und die systematische Herausbildung von hygienisch-kulturellen Gewohnheiten, die sowohl in Beschäftigungen als auch im gesamten Tagesablauf erfolgen müssen“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 23) betont. Hierbei ist auch in diesem Text insbesondere die „Selbstbedienung“ gemeint, das heißt das Ausführen bestimmter praktischer Tätigkeiten ohne die Hilfe Erwachsener. So heißt es bereits in den „Vorbemerkungen“ (ebd. 11):

> „Die Aufgabenfolgen ‚Erziehung zur Selbstbedienung‘ sind für die allgemeine Entwicklung der Säuglinge von großer Bedeutung. Wendet man der Erziehung des Säuglings zum selbständigen Essen, Trinken usw. große Aufmerksamkeit zu, dann bringt das tägliche Üben dieser Fertigkeiten in Verbindung mit der Bewegungsschulung, den Säuglingsspielen, dem Bekanntwerden mit der Umwelt, der Spracherziehung und dem Ablauf der pflegerischen Verrichtung in den gesamten Tagesplan der Säuglinge die notwendigen Anregungen und Gelegenheiten zur Aktivität des Kindes, die eine altersgerechte Entwicklung ermöglichen.“ (Ebd. 14)[122]

Bezüglich der Erziehungsmittel erhält in den weiteren Ausführungen auch in diesem Text die Organisation des Tagesablaufs einen besonderen Stellenwert. Es wird davon ausgegangen, dass sie eine wesentliche Voraussetzung für die gelingende Erziehungsarbeit und „die allseitige Entwicklung der Kinder“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 23 f.) darstelle. Hierbei müsse „der gesamte Tagesablauf gut organisiert und für die Erziehungsarbeit genutzt werden […],

[121] Zu genaueren Ausführungen zu Spiel und „Beschäftigung“ s. Kap. 5.2.6 der vorliegenden Arbeit.

[122] Weitere Ausführungen hierzu finden sich im Text „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen“ unter dem Abschnitt „Erziehung zur Selbstbedienung“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 167).

wenn wir in den Krippen gesunde, geistig rege, sprachlich gut entwickelte, selbständige und fröhliche Kinder heranbilden wollen.“ (Ebd. 24) Entscheidend sei, „daß alle Mitarbeiterinnen der Krippe mit Hilfe des vorliegenden Programms systematisch und planmäßig die Erziehung und Bildung der Kinder im engen Kontakt mit der Familie gestalten, um die verantwortungsvolle Aufgabe zu erfüllen, die ihnen von unserer Gesellschaft gestellt wird.“ (Ebd.)

Konkrete Angaben zur Erreichung der dargestellten Erziehungsaufgaben finden sich zum Beispiel in einer Auflistung der „Erziehungsaufgaben bei Krippenkindern“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 24). Hier werden die in den einzelnen Sachgebieten und für die unterschiedlichen Altersstufen durchzuführenden Pflege- und Beschäftigungsmaßnahmen aufgeführt. Im Kapitel zur „Entwicklung des Verhaltens in den ersten drei Lebensjahren“ (ebd. 39) werden darüber hinaus weitere wichtige Aufgabenbereiche der Pflegerinnen bestimmt. Hierzu gehören die „Beobachtung“ (ebd. 66) und die „Kontrolle der Entwicklung“ (ebd.), mit Hilfe von Entwicklungsbögen (vgl. ebd. 67). Darüber hinaus werden die Aufgaben der Pflegerinnen bezüglich der „Planung der pflegerisch-erzieherischen Arbeit“ (ebd. 75) in einem eigenen Kapitel umfassend dargestellt (vgl. ebd. 75 ff.). Es werden Angaben zu den Bereichen „Systematisierung“ (ebd. 76) und „Planung der pflegerisch-erzieherischen Arbeit“ (ebd. 85) sowie zur „Organisatorisch-methodische[n] Gestaltung der Erziehungsarbeit“ (ebd. 96) und zur „Kontrolle der Planerfüllung“ (ebd. 110) gemacht.

Weitere konkrete Aufgabenbeschreibungen für die Erzieherinnen enthalten die Ausführungen zu den jeweiligen „Sachgebiete[n] der Erziehung“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 111). In den Ausführungen zum Sachgebiet „Gestaltung des Lebens und Erziehung des Verhaltens“ (ebd.) werden unter anderem Angaben zur „Gestaltung des Tagesablauf“ (ebd. 136), zur „Erziehung des Verhaltens“ (ebd. 141) und zur „Erziehung zur Selbstbedienung“ (ebd. 159) gemacht. Unter dem Abschnitt „Gestaltung des Tagesablaufs“ (ebd. 136) werden feste Vorgaben bezüglich „Anzahl, Dauer und Aufeinanderfolge der Schlaf-, Wach- und Essenzeiten und de[m] Aufenthalt in frischer Luft“ (ebd.) gegeben. Ebenso finden sich Angaben zu „Dauer und Anzahl der Pflegemaßnahmen“ (ebd. 140). Hierbei wird betont, dass auch die Zeit der Pflege genutzt werden sollte, um verschiedene Erziehungsaufgaben umzusetzen (vgl. ebd. 141). Es wird zudem darauf

hingewiesen, „daß die Erziehungsarbeit nicht formal zu ganz bestimmten, im Tagesablaufplan festgelegten Zeiten erfolgt, sondern das gesamte Tagesgeschehen durchdringt.“ (Ebd. 140)

Besonders deutlich wird das Erziehungsverständnis im Abschnitt zur „Methodik der Erziehung des Verhaltens“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 152). Hier wird erörtert, inwiefern die „Einsicht“ (ebd. 153) des Kindes entwickelt werden könne, indem „man schon bei Kleinkindern damit beginne[n], Forderungen mit einer Begründung zu verbinden.“ (Ebd.) Hierbei solle sich die Pflegerin „im sozialen Bereich letztlich immer auf die ‚Gesetze der sozialistischen Moral und Ethik‘ beziehen.“ (Ebd.) Im Weiteren werden Ziele formuliert, die schon im Krippenalter umgesetzt werden sollten. In diesem Zusammenhang sei es „erforderlich, daß die Kinder allmählich begreifen lernen, daß man alles Lebendige achten und schätzen muß und Hilfe gewährt, wenn sie erforderlich ist, besonders beim Menschen, jedoch auch bei Tieren und Pflanzen; daß man mit Gegenständen sorgsam umgehen muß und das Eigentum anderer zu achten hat.“ (Ebd.)

Im Weiteren werden bezüglich der Methodik zudem die Vorbildfunktion der Pflegerin und die Wiederholung besonders hervorgehoben, da die sinnlichen Eindrücke „und das konkrete Erleben“ (ebd.) bei Kindern dieser Altersstufe wirksamer seien als das Appellieren an ihre „Einsicht in die Notwendigkeit des geforderten Verhaltens“ (ebd.).

Anforderungen, die sich hieraus an die Persönlichkeit der Pflegerin ergeben würden, werden wie folgt beschrieben:

> „Die Pflegerin sollte über Klugheit und möglichst umfassende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in ihrem Beruf verfügen. Weiterhin sollte sie ein hohes Verantwortungsbewußtsein, ein gutes Überschauvermögen und rasche Entschlußfähigkeit besitzen. In ihrem Gesamtverhalten sollte sie beständig, diszipliniert und konsequent sein, Geduld und Selbstbeherrschung besitzen. Weitere wichtige Eigenschaften sind Tiefe und Nachhaltigkeit der Gefühle. Besonders Kindern gegenüber sollte sie sich warmherzig, hilfsbereit und liebevoll zeigen. Ihre Stimmungslage sollte gehoben, optimistisch und ausgeglichen sein. Sie sollte eine gute Anpassungsfähigkeit, schöpferische Phantasie und Initiative zur ständigen Verbesserung der eigenen Arbeit besitzen.“ (Ebd.)

Darüber hinaus werden die „Methodik der Übung durch Nachahmung“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 154), die „Methodik des Stellens von Forderungen“ (ebd.) und die „Anwendung von Lob und Tadel“ (ebd. 156) näher beschrieben. Im

Zusammenhang mit dem „Stellen von Forderungen“ und der „Anwendung von Lob und Tadel“ wird der Gebrauch von „Mimik, Gestik und Tonfall“ (ebd. 155) betont. Zudem sei das „Geben von Hinweisen in einer konkreten Situation“ (ebd.) und „eine Begründung für das geforderte Verhalten“ (ebd.) entscheidend.[123]

Im „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ (1985) wird als „grundlegende[s] Anliegen der Erziehung in der Krippe“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 7) genannt: „das Kind zum gemeinsamen Leben mit Gleichaltrigen zu befähigen, ihm zu helfen, sich einzuleben, Beziehungen zu anderen Kindern aufzunehmen, mit ihnen tätig zu sein und sich an der Gestaltung des Lebens in der Kindergruppe seinen wachsenden Möglichkeiten entsprechend mit zu beteiligen.“ (Ebd.) Zur Rolle der Erzieherin wird ausgeführt:

> „In der Krippe erfolgt die Erziehung und Betreuung der Kinder durch speziell für diese Altersstufe ausgebildete Erzieher, deren pädagogische Tätigkeit geprägt ist von einer verantwortungsbewußten ethisch-moralischen Haltung zum Kind. Die Sicherung der gesellschaftlich erforderlichen planmäßigen, bewußt gelenkten Erziehung ist untrennbar verbunden mit einer der Altersstufe entsprechenden Art und Weise der pädagogischen Führung, die durch emotional betonten individuellen Kontakt der Erzieherin zu jedem einzelnen Kind charakterisiert wird. Diese liebevolle Zuwendung, die die Bedürfnisse der Kinder befriedigt und ihr Wohlbefinden sichert, spiegelt sich als wesentliches pädagogisches Prinzip in der gesamten erzieherischen Tätigkeit wider.“ (Ebd.)

Obwohl hier die Achtung des individuellen und emotionalen Eingehens auf das Kind betont wird, zeigt die folgende Analyse, dass dies, aufgrund der Betonung der Kontrolle durch die Erwachsenen, im Sinne der geforderten „planmäßigen, bewußt gelenkten Erziehung“, auch im 1985er-Programm letztlich beschränkt bleibt.

Als „Schwerpunkte für die pädagogische Arbeit“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 8) werden zunächst „die Erhaltung und Förderung der Gesundheit der Kinder und die Sicherung ihrer gesunden körperlichen Entwicklung“ (ebd.) genannt. Hierbei wird die Gestaltung der Eingewöhnungsphase besonders betont (vgl. ebd. 8 f.). Ebenso wie in den Vorläufertexten werden hinsichtlich der gesunden Entwicklung des Kindes zudem „ein geregelter Tagesablauf, rechtzeitige und ausreichende Befriedigung der

[123] In diesem Zusammenhang wird außerdem darauf hingewiesen, dass „Essenentzug, Absonderung der Kinder in Räume, in denen keine Aufsicht gegeben ist, oder gar Schläge […] selbstverständlich verboten“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 158) seien.

elementaren Bedürfnisse der Kinder, vielseitige Bewegungs- und Betätigungsmöglichkeiten, die Entwicklung der grundlegenden Bewegungsformen und der Körperbeherrschung und die Anerziehung hygienischer Verhaltensweisen und Gewohnheiten“ (ebd. 9) betont. Weitere Schwerpunkte seien „die Ausbildung des gegenständlichen Handelns, des Spiels und anderer Tätigkeiten“ (ebd. 9), „Die Ausbildung der Sinnes-, Wahrnehmungs- und Erkenntnistätigkeit der Kinder“ (ebd.), „Die Förderung des Spracherwerbs“ (ebd. 10), „Die Entwicklung positiver Beziehungen zwischen Erzieherin und Kind und der Kinder untereinander“ (ebd.), „Die sittlich-moralische Erziehung der Kinder“ (ebd.) und die „ästhetische[n] Erziehung“ (ebd. 11).

Bezüglich der Umsetzung dieser pädagogischen Aufgaben wird festgehalten:

> „Diese Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit in der Krippe werden während des ganzen Tages verwirklicht. Die Erzieherin organisiert und führt den pädagogischen Prozeß in der Kindergruppe. Dabei berücksichtigt sie, daß alle Erziehungs- und Bildungsaufgaben entsprechend den altersmäßigen und individuellen Besonderheiten an die Kinder herangetragen werden müssen.“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 11)

Der hier zum Ausdruck kommende Anspruch an Organisation und Führung betrifft auch in diesem Erziehungsprogramm zudem den Bereich des Spiels. Hierzu heißt es, dass es genutzt werden solle, „um sowohl im Tagesablauf als auch in speziellen Beschäftigungen ausgewählte Erziehungs- und Bildungsinhalte an die Kinder heranzutragen.“ (Ebd.) Die Basis der erzieherischen Intervention seien „die gemeinsamen gegenständlichen Handlungen von Erzieherin und Kind und die damit verbundene sprachliche Einflußnahme durch die Erzieherin“ (ebd.). Im Weiteren wird jedoch auch hervorgehoben, dass es hierbei wichtig sei, „jedem Kind genügend aktives Tätigsein zu ermöglichen, selbständiges Handeln zu sichern und dabei Ansätze des Schöpferischen, der Phantasie und der eigenen Initiative des Kindes herauszubilden und zu fördern.“ (Ebd.)

Weitere Handlungsanweisungen für die Erzieherinnen finden sich im Abschnitt „Gestaltung des Lebens“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 12), der folgendermaßen eingeleitet wird:

> „Er enthält konkrete Aufgaben für die Erzieherin, um die Gesundheit der Kinder zu schützen und zu stärken, das Leben in der Kindergruppe abwechslungsreich und interessant zu gestalten, das Bedürfnis der Kinder nach sozialem Kontakt, nach neuen Eindrücken, nach aktiver und zunehmend selbständiger Betätigung zu befriedigen und durch liebevolle, individuelle Zuwendung und eine fröhliche, harmonische Atmosphäre in der Kindergruppe

> zum Wohlbefinden der Kinder beizutragen. Die Aufgaben der Erzieherin zur Förderung der Selbstbedienung der Kinder und zum Ausführen von Aufträgen sind auf die Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Verhaltensweisen und Gewohnheiten gerichtet, die zur Einnahme der Mahlzeiten, zur Körperpflege und zum Aus- und Ankleiden erforderlich sind und den Kindern das Ausführen von Aufträgen ermöglichen. Die Erzieherin erhält Hinweise, wie sie auf das Verhalten der Kinder zueinander Einfluß nehmen kann, um ihre Bereitschaft und ihr Bestreben, anderen zu helfen, zu unterstützen und zu entwickeln.“ (Ebd.)

Darüber hinaus erhält die Erzieherin Hinweise „zur Führung des Spiels“ (ebd.) und zur „Bedeutung des jeweiligen Sachbereiches, die anzustrebende pädagogische Ziel- und Aufgabenstellung sowie über das grundlegende inhaltlich orientierte methodische Herangehen an die Prozeßgestaltung, unabhängig davon, ob es sich um Aufgaben für den Tagesablauf oder für speziell aufbereitete Beschäftigungen handelt.“ (Ebd. 13)

In den Ausführungen des Abschnitts „Gestaltung des Lebens“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 18) finden sich darüber hinaus ähnliche Schwerpunktsetzungen wie im vorangegangenen Erziehungstext. Es werden der positive emotionale Kontakt zwischen Kind und Erzieherin betont, das Befolgen „einfache[r] Gebote und Verbote“ (ebd.) und der Erwerb „erste[r] Fähigkeiten und Verhaltensweisen für das Leben in der Gemeinschaft einer Kindergruppe“ (ebd.). Ebenso werden hinsichtlich „der Gestaltung des Tagesablaufes […] ein[en] altersgemäße[r] Rhythmus von Schlaf- und Wachzeit und Mahlzeiten“ (ebd. 19) betont sowie auch ausreichend Aufenthalt an der frischen Luft und „aktive Bewegung und Betätigung“ (ebd.). Es wird die Bedeutung der „Einhaltung von Ordnung, Regelmäßigkeit und Beständigkeit im Tagesablauf“ (ebd.) hervorgehoben, da hierdurch „die Erzieherin zur Sicherung des psychischen und physischen Wohlbefindens der Kinder“ (ebd.) beitrage.

Angaben zu den Aufgaben der Erzieherinnen finden sich in den Bereichen „Gestaltung eines frohen inhaltsreichen Lebens in der Gruppe“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 22; 45), zur „Befähigung der Kinder zur Selbstbedienung und zur Ausführung von Aufträgen“ (ebd. 49) (für die Kinder im ersten Lebensjahr lediglich „Anbahnen der Selbstbedienung“ (ebd. 24)), dem „Spiel“ (ebd. 53) (bei den Kindern im ersten Lebensjahr „Umgang mit verschiedenartigem Material und Spielgegenständen; Neckreime und Fingerspiele“ (ebd. 27)) und den einzelnen „Sachbereiche[n]“ (ebd. 59) (bei den

Kindern im ersten Lebensjahr lediglich „Bewegungserziehung“ (ebd. 30) und „Musikerziehung“ (ebd. 33)). Im Abschnitt „Gestaltung eines frohen, inhaltsreichen Lebens in der Gruppe“ (ebd. 99) für die Kinder im dritten Lebensjahr wird ausgeführt:

> „Die Erzieherin beobachtet aufmerksam, wie sich die Kinder in verschiedenen Situationen des Tages verhalten und in das Gruppenleben einfügen. Dabei ist sie sich bewußt, daß ihre persönliche Haltung beispielgebend für die Kinder ist und das sie mit Ruhe, Ausgeglichenheit, freundlichem Umgangston, deutlichem aber beherrschtem Sprechen die Kinder besser lenken und gleiches Verhalten von ihnen erwarten kann.“ (Ebd. 100)

Auch in diesem Programm erhält die „Planung der pädagogischen Arbeit“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 167) einen besonderen Stellenwert. Einleitend heißt es hier:

> „Die Planung der pädagogischen Arbeit erfolgt auf der Grundlage des Programms für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen. Sie ist von der Erzieherin in regelmäßigen Zeitabständen vorzunehmen […]. Dabei sind von ihr solche Maßnahmen oder pädagogische Absichten auszuweisen, die im Sinne der Zielorientierung mit Notwendigkeit gelöst werden müssen – unter Berücksichtigung des bisher erreichten Niveaus der Tätigkeiten und des Verhaltens der Kinder ihrer Kindergruppe sowie der materiellen Möglichkeiten, die ihr zur Verfügung stehen. Ein notwendiger Bestandteil der Planung ist die ebenfalls in regelmäßigen Zeitabständen von der Erzieherin vorzunehmende Einschätzung der Spielfähigkeit der Kinder, die auf Schwerpunkte orientiert und ausgerichtet ist.“ (Ebd. 167)

Des Weiteren findet sich der folgende Hinweis:

> „Die im Programm […] enthaltenen Aufgaben der Erzieherin im Tagesablauf, die sie dem Planteil ‚Gestaltung des Lebens‘ und den verschiedenen Sachbereichen entnehmen kann, geben eine inhaltliche Orientierung für das erzieherische Vorhaben in größeren Zeitabschnitten. Sie sind daher von der Erzieherin jeweils eigenständig aufzubereiten, für den Planungszeitraum zu präzisieren und gegebenenfalls abzuwandeln entsprechend dem Entwicklungsstand der Kindergruppe, den vorhandenen materiellen Bedingungen u. dgl.“ (Ebd. 168)

Hinsichtlich persönlicher Voraussetzungen des Krippenpersonals wird festgehalten, „daß die Arbeit mit dem neuen Programm ein hohes Maß an ideologischer Klarheit, persönlichem Engagement sowie fachlichem Wissen und Können verlangt, um den Prozeß tiefgreifender qualitativer Veränderungen zu gestalten, der mit seiner Einführung in die pädagogische Praxis jeder Kinderkrippe vollzogen wird.“ (3 f.)

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die vorgegebenen Entwicklungs- und Erziehungsziele auch in diesem Programm ein stark kontrollierendes Verhalten der Erzieherinnen erfordern, wodurch die eingangs postulierte besondere Beachtung kindlicher Individualität und Emotionalität nach wie vor eingeschränkt bleibt. Diese Schwierigkeit wird durch die stärkere Betonung des liebevollen Umgangs letztlich nicht aufgelöst. Zudem hat die, seit 1965 auch gesetzlich fixierte, Aufgabe mit der Erziehung zu „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeiten“ bereits in den Krippeneinrichtungen zu beginnen, die Ambitionen einer zielgerichteten und durchgeplanten Erziehungsarbeit in den letzen beiden Erziehungsprogrammen noch verschärft.

5.2.3 Rolle der Eltern

Die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Krippeneinrichtung war in der DDR insgesamt von einem starken Ungleichgewicht geprägt. Dies spiegelt sich auch in den Angaben in den Erziehungsdokumenten wider. Alle Programme zeichnen sich in erster Linie durch die Beschreibung eines einflussnehmenden Verhaltens auf die Eltern durch das Krippenpersonal aus. Die Kompetenzen und der Erfahrungsschatz der Eltern bleiben unerwähnt und Möglichkeiten zur Mitsprache werden kaum aufgeführt. Die entscheidendsten Ursachen für diese Mängel sind der hohe ideologische Anspruch an die Krippeneinrichtung, die bereits ihren Anteil zur Erziehung zu „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeiten“ zu leisten hatte und die vorausgesetzte Interessenübereinstimmung, das heißt die Annahme, dass die Eltern prinzipiell dieselben Interessen wie das Krippenpersonal verfolgten.

Im Text „Die Pflege und Erziehung unserer Kinder in Krippen und Heimen“ (1956) werden kaum Angaben zur Rolle der Eltern im Erziehungsprozess und zur Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Krippenpersonal gemacht. Zudem kommt in den wenigen Ausführungen hierzu das oben erwähnte Ungleichgewicht zum Ausdruck. So zum Beispiel im dritten Kapitel mit der Überschrift „Gesundheitliche Aufgaben“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 66). Hier heißt es einerseits, dass der Krippenarzt und die Krippenleiterin im Rahmen der „Elternausspracheabende[n] einen engen Kontakt mit den Müttern herstellen“ (ebd. 86) müssten, andererseits beschränkt sich die angegebene Funktion hiervon jedoch darauf, die verschiedenen „Maßnahmen, die dem Wohle der Kinder

dienen, den Eltern verständlich zu machen.“ (Ebd.) Obwohl es an anderer Stelle heißt, dass die Elternabende die Aufgabe hätten „Eltern für die Mitarbeit in der Krippe zu interessieren und Elternaktivs zu bilden“ (ebd. 93)[124], wird die Möglichkeit, dass die Eltern selber von ihren Eindrücken oder Wünschen sprechen und sich untereinander hierüber austauschen, nicht weiter ausgeführt. Stattdessen bleiben die Hinweise auf ein bloßes Informieren und Belehren der Mütter und Väter durch die Krippenangestellten reduziert (vgl. ebd. 86). So würden sie zum Beispiel über neu erworbene Gewohnheiten des Kindes sowie „über Unarten“ (ebd.), die ihm „abgewöhnt“ (ebd.) worden seien, aufgeklärt. Die Vorrangstellung des Arztes oder der Leiterin wird zudem dadurch festgeschrieben, indem ein Befolgen der von ihnen erteilten Ratschläge durch die Eltern vorausgesetzt wird:

> „Sie [die Mutter] wird auch an den Tagen, an denen das Kind daheim ist, es so ernähren und so pflegen, wie es ihr von der Leitung der Krippe geraten wurde.“ (Ebd.)

Des Weiteren würden die Anweisungen „des Arztes und der Pflegerinnen […] die Mütter davon überzeugen, daß das Kind an Wochenenden zu Hause nicht mit Süßigkeiten überfüttert werden soll oder daß der in der Krippe verbotene Schnuller nicht zu Hause wieder eingeführt wird, daß es möglichst seine gewohnten Ruhezeiten haben soll.“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 86) Die diesen Ausführungen implizite Annahme, dass die Eltern mit den Pflegerinnen bezüglich der Erziehungsfragen grundsätzlich übereinstimmen, manifestiert sich auch noch einmal am Ende des Abschnitts, indem vermutet wird:

> „Sie werden einsehen, daß sie durch Nichtbeachtung solcher Ratschläge nicht nur ihrem Kind schaden, sondern auch die Arbeit der Krippe im Ganzen beeinträchtigen und erschweren.“ (Ebd.)

In einem gesonderten Abschnitt zur „Zusammenarbeit mit Eltern, Publikum, Dienststellen und Lieferbetrieben“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 106) im Kapitel zu „Leitung und Arbeitsorganisation“ (ebd. 92) wird zwar aufgeführt, dass die Zusammenarbeit zwischen der Leiterin und den Eltern durch „gutes Einfühlungsvermögen und ein[en] freundliche[n] verbindliche[n] Umgangston“ (ebd. 106) gefördert würden, jedoch steht auch hier die Instruktion der Eltern

[124] Was genau unter der Bezeichnung „Elternaktiv“ zu verstehen ist, wird in den Krippenkonzepten der DDR nicht erläutert.

durch die Pflegerinnen und den Arzt im Vordergrund. Demzufolge wird gleich zu Beginn dieses Abschnittes festgehalten:

> „Wir können nicht immer allen Wünschen und Anforderungen der Eltern gerecht werden, aber wir müssen bemüht sein, sie durch richtige Argumente zu überzeugen.“ (Ebd.)

Weitere Angaben unter diesem Abschnitt sind, dass das Verhältnis zwischen dem Krippenpersonal und den Eltern von „Vertrauen und Achtung“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 107) geprägt sei, wenn die Eltern davon ausgehen könnten, dass ihre Kinder gut versorgt seien (vgl. ebd.). Zudem sollten Elternabende regelmäßig, in ein bis zwei Monatsabständen, abgehalten werden (vgl. ebd.). Betont wird hierbei „die Anwesenheit eines Vertreters der Gesundheitsverwaltung […] und die Teilnahme des Arztes“ (ebd.), wodurch „beste Zusammenarbeit entstehen“ (ebd.) könne. Zudem würden Fragen auf Seiten der Eltern „sofort bereinigt.“ (Ebd.) Weiterhin gehöre zu den Aufgaben der „aufsichtführenden Dienststellen“ (ebd.) und der „Massenorganisationen“ (ebd.), dass diese prüfen sollten, ob „die Eltern mit der Unterbringung zufrieden“ (ebd.) seien, ob „regelmäßig Elternausspracheabende“ (ebd.) stattfänden und wie „deren Ergebnis ausgewertet“ (ebd.) würden.

Obwohl Vertrauen und Achtung zwischen den Erzieherinnen und den Eltern und die Zufriedenheit der Eltern hier positiv bewertet und als wichtig eingestuft werden, weist der Begriff des „Bereinigens“ erneut auf eine vorgegebene Hierarchie und ein Ungleichgeweicht in der Beziehung hin. Durch ihn erhalten die Fragen der Eltern den Charakter etwas prinzipiell Störenden, das, möglichst ohne viel Zeitaufwand, aus dem Weg geräumt werden muss. Deren denkbarer Wert und eine durch sie mögliche Bereicherung im Sinne eines ergiebigen Diskurses, finden in dieser Formulierung keinen Platz. Eine möglichst reibungslose, rasche Abwicklung der Treffen zwischen Krippenangestellten und Eltern scheint auch hier im Vordergrund zu stehen.

Im „Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen“ (1957) wird die Bedeutung von Mutter und Familie für das Kind zunächst stärker als im vorangegangenen Erziehungsdokument hervorgehoben (vgl. Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 11 ff.). Darüber hinaus erhält die Mutter im Rahmen des Eingewöhnungsprozesses eine eigene Funktion (vgl. ebd. 30). Die Ausführungen zur Zusammenarbeit zwischen Einrichtung und Elternhaus zeichnen sich jedoch

auch hier insbesondere durch einen hohen Anspruch an Übereinstimmung, bei gleichzeitiger Negierung von Konflikten und durch die Einflussnahme des Krippenpersonals auf die Eltern aus.

Jedoch wird die Bedeutung der Mutter für das Kind vor allem im Zusammenhang mit den ersten Lebenswochen und -monaten des Kindes betont. Es heißt in diesem Zusammenhang, dass sie „die erste und zunächst einzige Umwelt des Kindes [sei], der das Kind vor allem in den ersten Lebensmonaten seine körperliche wie psychische Existenz, sein Gedeihen und seine Entwicklung verdankt.“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 11) „Alle seine Bedürfnisse“ (ebd.) würden in diesem Zeitraum „ausschließlich“ (ebd.) von der Mutter – beziehungsweise „ihr[em] Stellvertreter“ (ebd.) – erfüllt. Im Rahmen einer genaueren Darstellung des Verhältnisses zwischen Mutter und Kind, werden darüber hinaus die körperliche Nähe der Mutter und ihre Funktion als Vorbild für das Kind genannt (vgl. ebd. 11 f.).

Zur Rolle der Familie wird ausgeführt, dass sie „[d]ie erste menschliche Gemeinschaft [sei], der das Werden des Kindes in seinen wichtigsten Entwicklungsjahren anvertraut ist“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 11). Sie erfülle „seit Jahrtausenden […] die Aufgabe […], dem Kind die Brücke von der Hilflosigkeit zur Selbständigkeit zu bauen.“ (Ebd. 12) In ihr würden „die uralten Erfahrungen der Kinderpflege und -erziehung von Generation zu Generation weiter überliefert und dadurch die natürliche Umwelt für die ersten Lebensjahre des Kindes stets wiederhergestellt.“ (Ebd.) Darüber hinaus gebe sie dem „Kind die innige, gefühlsmäßige Beziehung, das individuelle Eingehen, die stetige Beeinflussung, die für die Entwicklung seiner Gefühle, seines Gemüts, seines Charakters die entscheidende Grundlage bilden.“ (Ebd. 14)

Die hier zum Ausdruck kommende Anerkennung der Bedeutung der Familie für das Kind spiegelt sich in der Einschätzung, dass die Krippen- und Heimeinrichtungen eine unterstützende Funktion hätten, wider (vgl. Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 14). Demgemäß heißt es, sie sollten „die Aufgaben der Familie durch gezielte, planmäßige Pflege und Erziehung ergänzen.“ (Ebd.)[125] Als

[125] Bezüglich der unterschiedlichen Betreuungseinrichtungen wird hierbei weiter differenziert. So sei in der Tageskrippe die Bindung des Krippenkindes zu seiner Familie aufgrund der „tägliche[n] Rückkehr“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 14) zu seinen Eltern „voll erhalten“ (ebd.) und die Krippeneinrichtung könne „sehr wirkungsvoll mit der Familie zusammenarbeiten.“ (Ebd.) Im Rahmen der Betreuung in Wochenkrippen hingegen „wirk[e] sich die tagelange Trennung der Kinder von ihrer Familien deutlich aus.“ (Ebd.) Aus diesem

„Vorteile“ (ebd. 15) der Erziehung der Kinder in Gruppen gegenüber der in Familien werden die kindgerechte Gestaltung der Räume, das ausgebildete Personal und die „Kontrolle des Arztes“ (ebd.) sowie, bei korrekter Arbeitsorganisation, „ausgezeichnete Pflege und Ernährung“ (ebd.) genannt. Die wichtigsten Aufgaben der Einrichtungen seien „enge Verbindung mit dem Familienalltag, Gestaltung eines familienähnlichen Milieus und Tagesablaufs in der Einrichtung, Schaffung inniger Beziehungen zwischen Kind und Pflegerin, insbesondere bei den Heimkindern“ (ebd. 14). Weiterhin solle die Krippeneinrichtung „der Mutter bei der Pflege und Erziehung ihres Kleinkindes wirksame Hilfe geben.“ (Ebd.) Aus diesem Grund müssten von Beginn an „enge Zusammenarbeit und Übereinstimmung in der Pflege und Erziehung des Kindes durch Familie und Krippe erzielt und beibehalten werden.“ (Ebd.) Auch in Heimen müsse der Kontakt zu den Müttern oder anderen Verwandten so weit wie möglich gesucht und erhalten werden (vgl. ebd.). Die Krippenangestellten „müssen alles tun, um die Verbindung zwischen Kind und Familie zu stärken und durch ein fröhliches Leben und Erleben des Kindes in der Krippe das zu ergänzen, was die Familie dem Kind gibt.“ (Ebd.)

Bezüglich des Anspruchs nach „enge[r] Zusammenarbeit und Übereinstimmung in der Pflege und Erziehung des Kindes“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 14) machen die weiteren Ausführungen deutlich, dass es vor allem die Eltern waren, die sich an den Ablauf in der Einrichtung anzupassen hatten. Es wird angegeben, dass sich die Erzieherinnen einerseits bei den Müttern nach dem Verhalten des Kindes zu Hause erkundigen sollten, andererseits diese selbst „über den Tagesablauf in der Krippe, über die pflegerischen und erzieherischen Maßnahmen, über die Art der Ernährung und über alle gesundheitlichen Vorschriften informieren [müssten], die in der Krippe angewendet werden.“ (Ebd. 14 f.) Zudem müssten sie „den Eltern Ratschläge für ein richtiges Verhalten gegenüber dem Kind […] geben“ (ebd. 15) und ihnen die „Notwendigkeit und Bedeutung einer richtigen Erziehung“ (ebd.) bewusst machen, damit „sie auch im späteren Leben des Kindes der Erziehung genügend Aufmerksamkeit schenken“ (ebd.) würden. Was „richtige Erziehung“ bedeutet,

Grund müssten eine Umgebung und ein Tagesverlauf geschaffen werden, „der dem Familienalltag gleicht“ (ebd.) und „die Bindung zwischen dem Kind und seiner Familie“ (ebd.) bewusst gefördert werden. Den Heimen obliege die Aufgabe, „dem elternlosen oder für längere Zeit von seiner Familie getrennten Kind die Familie voll [zu] ersetzen.“ (Ebd.)

wurde demgemäß von der Institution vorgegeben und sollte von den Eltern unhinterfragt übernommen werden.

Das bestehende Ungleichgewicht im Verhältnis zwischen Einrichtung und Familie wird darüber hinaus insbesondere im Abschnitt zur „Pflege der Beziehungen zu den Eltern“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 86) deutlich. Auch hier wird hervorgehoben, dass „[f]ür ein richtiges Resultat“ (ebd.) der Erziehung die „enge Zusammenarbeit“ (ebd.) mit der Familie erforderlich sei. Die Begründung für „regelmäßig[e] Elternabende“ (ebd.) beschränkt sich im Weiteren jedoch darauf, dass „man den Eltern über die Methoden der Erziehungsarbeit berichtet, ihnen Beispiele von Erziehungserfolgen und -mängeln schildert, Ratschläge für das Spiel, den Spaziergang mit den Kindern usw. gibt und im großen und ganzen dafür sorgt, daß die pflegerisch-erzieherische Arbeit in Krippe und Elternhaus harmonisch ineinandergreift und übereinstimmt.“ (Ebd.)[126] Daneben müsse „jede Gelegenheit“ (ebd. 87) von den Pflegerinnen genutzt werden, um die Familie über die Entwicklung sowie „neue Errungenschaften […] oder […] Auffälligkeiten“ (ebd.) des Kindes in Kenntnis zu setzen. Des Weiteren sollten von der Leiterin in regelmäßigen Abständen „Elternsprechstunde[n]“ (ebd.) organisiert werden, an denen gegebenenfalls die Pflegerin, die mit dem entsprechenden Kind am engsten vertraut sei, mit anwesend sei (vgl. ebd.). Schließlich sollten die so genannten „Aktiv[s]“ (ebd.) von jeder Einrichtung zur Verfügung gestellt und durch Eltern, Angehörige und Interessierte „aus dem Wohnbereich oder Betrieb“ (ebd.) vertreten sein. Als Funktion wird im Weiteren allerdings auch hier lediglich die Möglichkeit der Einflussnahme seitens der Krippenpflegerinnen auf die Eltern ausgeführt. Demgemäß heißt es, dass ein „Aktiv […] wertvolle Hilfe bei der Arbeit geben kann“ (ebd.), indem „Aussprachen mit Eltern, die ihre Pflichten gegenüber ihren Kindern vernachlässigen, Hilfe bei Festen, Beratung in schwierigen Problemen der Arbeit“ (ebd.) ermöglicht würden.

Insgesamt boten also weder die Elternsprechstunden noch die „Aktiv[s]“ (ebd.) für die Eltern die Gelegenheit, die Initiative zu ergreifen und eigene Wünsche und Bedürfnisse zu formulieren.

[126] Eine Übereinstimmung in den Bereichen „Ernährung, Pflege und Verhalten gegenüber den Kindern“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 86) in Familie und Einrichtung wird vor allem im Zusammenhang mit der Betreuung in Wochenkrippen hervorgehoben, da das Kind erhebliche Unterschiede in Rhythmus und Gestaltung der Tage, vor allem in den ersten beiden Lebensjahren, als extrem belastend erlebe (vgl. ebd.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass trotz der in diesem Dokument anfänglich geschilderten Bedeutung der Eltern und der Familie für das Kind und der hiermit einhergehenden Darstellung der Einrichtungen als ergänzende Institution, auch im „Leitfaden“ die Eltern nicht als gleichwertige Partner bei Erziehungsfragen beschrieben werden. Zudem werden die Möglichkeit des Elternaustausches und das Konfliktpotential innerhalb der Beziehung zwischen Eltern und Institution ausgeklammert. Die Ausführungen bleiben somit einseitig und werden dem komplizierten Verhältnis von Familie und Betreuungseinrichtung nicht gerecht.

Im Rahmen der Analyse der Rolle der Eltern lassen sich im Text „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen“ (1968) im Wesentlichen dieselben Schwierigkeiten wie bei der Untersuchung der vorangegangenen Erziehungsanweisungen feststellen. Demgemäß wird im Abschnitt zur „Beziehung Krippe – Familie“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 16) in der Einleitung einerseits zwar die Bedeutung der Familie für das Kind und die ergänzende Funktion der Krippeneinrichtung hervorgehoben, andererseits beschränken sich die Angaben zur Zusammenarbeit im Weiteren jedoch auf die Beschreibung eines einflussnehmenden Verhaltens auf die Eltern. Zudem wird auch hier die „Übereinstimmung in der Pflege und Erziehung des Kindes durch Familie und Krippe“ (ebd. 17) betont und mögliche Unterschiede somit ausgeklammert.

Eine Neuerung gegenüber den vorherigen Konzeptionen ist, dass die Zusammenarbeit zwischen Krippe und Elternhaus in einem Entwicklungsbogen dokumentiert werden soll. Hierdurch solle „eine einheitliche Erziehung […] und […] eine[r] gute[n] Zusammenarbeit zwischen den an der Erziehung des Kindes Beteiligten“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 71) ermöglicht werden. Ausführlich heißt es in diesem Zusammenhang:

> „Ziel jeder Pflegerin muß es […] sein, die Erziehung in der Krippe mit der im Elternhaus in Übereinstimmung zu bringen. Deshalb sollte man nicht warten, bis sich Rückstände zeigen. Die Pflegerin sollte vielmehr immer zu dem Zeitpunkt, an dem neues Wissen und Können vom Kind zu erwerben sind, die Eltern damit vertraut machen, um so zu erreichen, daß die Eltern die Arbeit der Krippe auch in dieser Hinsicht unterstützen. Sie sollte die Eltern auch regelmäßig über die Ergebnisse der Entwicklungskontrolle informieren, um ihr Interesse zu wecken und ihre Mitarbeit zu fördern. Um den Pflegerinnen eine Richtlinie zu geben, welche Fragen dringend einer Zusammenarbeit mit den Eltern bedürfen, sind, quartalsmäßig aufgegliedert, die wichtigsten Probleme zusammengestellt.“ (Ebd.)

Auch hier wird die Belehrung der Eltern durch das Pflegepersonal und die Einflussnahme auf deren erzieherisches Verhalten betont. Bezeichnend für das unausgewogene Verhältnis ist zudem der Hinweis, dass im Entwicklungsbogen zur Zusammenarbeit „die wichtigsten Probleme“ zusammengestellt seien. Die entsprechende Spalte im Entwicklungsbogen ist mit „Zusammenarbeit mit dem Elternhaus – Probleme“ überschrieben, wodurch das Verhältnis von vornherein auf schwierige Bereiche reduziert wird.

Das dargestellte Ungleichgewicht bestimmt auch die Ausführungen zur Funktion des Entwicklungsbogens und zur Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Krippeneinrichtung. Es wird darauf hingewiesen, dass die Eltern bei Entwicklungsverzögerungen oder Verhaltensauffälligkeiten häufig dazu tendierten, die Gründe hierfür ausschließlich „in der Kindereinrichtung zu suchen“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 72). Mit Hilfe eines „gut geführte[n] Entwicklungsbogen[s]“ (ebd.) könnten sie jedoch „schnell davon überzeug[t] [werden], daß nicht nur die Einrichtung für das Ergebnis verantwortlich sein kann, sondern daß eine gemeinsame Beeinflussung notwendig“ (ebd.) sei. Hierbei wird eine „individuelle Beratung“ (ebd.) empfohlen, wobei konkrete Hilfestellungen für die Eltern, zum Beispiel im Rahmen der Sprachförderung, von den Krippenangestellten gegeben werden müssten (vgl. ebd.). Zudem seien die Bereiche „Selbstbedienung und […] hygienische[n] Gewohnheiten“ (ebd.) im Rahmen der Zusammenarbeit besonders wichtig. In diesem Zusammenhang wird kritisiert, dass die Eltern dem Kind „[a]us angeblichem Zeitmangel“ (ebd.) zu Hause oft bei Vorgängen helfen würden, die es in der Krippe bereits selbständig durchzuführen gelernt habe (vgl. ebd.). Durch einen den Eltern gewährten „Einblick in den Entwicklungsbogen“ (ebd.) und das Bemühen, „das Interesse bei allen Eltern für das altersgerechte Erlernen aller Funktionen zu wecken, wird die Bereitschaft […] zur Mitwirkung nicht ausbleiben.“ (Ebd. 73) Bezüglich der Häufigkeit wird angegeben, dass über Entwicklungsstand und Erziehungsaufgaben mindestens einmal im Quartal mit den Eltern gesprochen werden sollte. Die gelingende Zusammenarbeit zwischen Krippenpersonal und Elternhaus wird als entscheidender Faktor dafür gesehen „noch bestehende Schwierigkeiten bei der Betreuung und Erziehung der Krippenkinder bald weitestgehend“ (ebd.) aufzulösen.

Auch im Rahmen der Angaben zur „Erziehung zur Selbstbedienung“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 159) wird betont, dass diese „nur in enger Zusammenarbeit mit dem Elternhaus des Kindes erreicht werden“ (ebd. 161) könne. Hierbei sei es günstig, wenn bereits vor der Aufnahme in die Krippeneinrichtung die Krippenleiterin oder eine der Pflegerinnen zu der Familie nach Hause gehen würde, „den Kontakt zu Mutter und Kind sucht und […] die Mutter mit den Räumlichkeiten der Krippe vertraut macht.“ (Ebd.) Außerdem solle für die „Gewöhnung an einen regelmäßigen Tag- und Nachtrhythmus […] eine Abstimmung mit den Zeiten in der Krippe erfolgen.“ (Ebd.) Weiterhin heißt es:

> „Befindet sich das Kind dort [in der Einrichtung], unterrichtet die Pflegerin die Mutter regelmäßig über die durchgeführten Erziehungsaufgaben und die Fortschritte des Kindes und überzeugt sie davon, daß ein gutes Ergebnis in der Erziehung nur dann erreicht werden kann, wenn Elternhaus und Krippe die gleichen Aufgaben mit den gleichen Methoden verfolgen. Jede Veränderung in der Methodik muß den Eltern rechtzeitig angekündigt und dargelegt werden, damit sie auch zu Hause das Kind in gleicher Weise behandeln.“ (Ebd.)

Bezüglich der Angaben zum „selbständigen Trinken“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 162) findet sich der folgende Hinweis:

> „Die Durchsetzung der vorliegenden Erziehungsaufgabe bietet den Mitarbeiterinnen in den Krippen zukünftig die beste Möglichkeit, auf die Mütter hinsichtlich des frühzeitigen Fortfalls von Sauger und Nuckel aufklärend einzuwirken.“ (Ebd. 163)

Und im Zusammenhang mit der Erziehung zur Sauberkeit wird ausgeführt:

> „Die Entleerungszeiten auf dem Topf müssen mit der Mutter abgesprochen werden, damit sie diese morgens und abends sowie an Sonn- und Feiertagen zu Hause einhält.“ (Ebd. 164)

Insgesamt zeichnen sich die Angaben auch in diesem Text durch den Anspruch aus, auf die Eltern so einzuwirken, dass sie sich an die Erziehungsmethoden und -vorstellungen der Krippeneinrichtungen anpassen. Die Umschreibung „[a]us angeblichem Zeitmangel“ (s. o.) spitzt die Ausführungen insofern zu, als dass den Eltern hierdurch nicht nur eine geringere Kompetenz gegenüber den Erzieherinnen, sondern zudem auch noch Unglaubwürdigkeit und mangelnder Wille vorgeworfen werden. Mögliches fehlerhaftes Verhalten in der Einrichtung wird hingegen nicht thematisiert. Ein konstruktiver Umgang mit unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen wird negiert und die Eltern werden somit übergangen und instrumentalisiert.

Im „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ (1985) beschränken sich die Ausführungen zur Rolle der Eltern beziehungsweise zur Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Krippeneinrichtung weitgehend auf einige allgemeine Angaben in Vorwort und Einleitung sowie auf wenige kurze Hinweise bezüglich der „Sicherung gesundheitsfördernder Lebensbedingungen“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 19). Die vorliegenden Angaben sind zudem von denselben im Rahmen der vorangegangenen Analyse bereits ausführlich dargestellten Schwierigkeiten geprägt.

So heißt es zunächst im Vorwort, dass es „[d]er gesellschaftliche Auftrag“ (ebd. 3) des Krippenpersonals sei „in vertrauensvollem Zusammenwirken mit der Familie die gesunde, harmonische, körperliche, geistige und sprachliche Entwicklung der Kinder sowie die Herausbildung von Grundlagen für Aktivität, Selbständigkeit und Charakterzügen, wie sie dem Menschen in der sozialistischen Gesellschaft eigen sind, zu gewährleisten.“ (Ebd.) Neben der „Gestaltung eines frohen, inhaltsreichen Lebens in den Kindergruppen“ (ebd. 4), wodurch den Kindern „die reichen Potenzen des kollektiven Lebens für die Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd.) zugänglich gemacht werden sollten, wird die Sicherung der „enge[n] Zusammenarbeit mit den Eltern“ (ebd.) betont.

Demgemäß wird auch in der Einleitung bezüglich der Zusammenarbeit zwischen Erzieherinnen, „Krippenarzt“ (ebd. 6) und Eltern festgehalten:

> „Sie alle vereint das gleiche Anliegen: Die Kinder sollen gesund aufwachsen, sich aktiv, fröhlich und aufgeschlossen mit ihrer Umwelt auseinandersetzen, sich altersgerecht und harmonisch entwickeln und eine glückliche Kindheit verleben.“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 6)

Außerdem werden die „gemeinsam[e] Verantwortung für den Gesundheitsschutz der Kinder, der eine wesentliche Bedingung für den Erfolg der Erziehungsarbeit in dieser Altersstufe darstellt“ (ebd. 9) und das „abgestimmte[s] Vorgehen und entsprechende Maßnahmen“ (ebd.) bezüglich der „gesunde[n] körperliche[n] und geistige[n] Entwicklung aller Kinder“ (ebd.) betont.

Hierbei wird wie in den vorangegangenen Erziehungsanweisungen zwar die Zusammenarbeit zwischen Krippeneinrichtung und Elternhaus hervorgehoben, gleichzeitig jedoch eine Übereinstimmung der Interessen und der Verhaltensweisen vorausgesetzt.

Auch im „Programm“ von 1985 wird darüber hinaus die Bedeutung der Familie für das Kind grundsätzlich hervorgehoben:

> „In der Familie entwickelt sich das Kind unter dem Einfluß der vielfältigen individuellen Kontakte mit seinen Eltern. Unter diesen Bedingungen sammelt es seine Erfahrungen, kann es sich betätigen. Im intimen Zusammenleben mit den vorwiegend gleichen Bezugspersonen – Eltern und Geschwistern – eignet sich das Kind sittliche Gefühle und Verhaltensweisen, Erfahrungen menschlichen Zusammenlebens, gegenseitiger Hilfe und Fürsorge durch unmittelbares Einbezogensein und Erleben an. Von den Eltern und Geschwistern erfährt das Kind eine tiefe emotionale Zuwendung und Geborgenheit, fühlt, daß es geliebt und umsorgt wird und entwickelt selbst Gefühle der Zugehörigkeit und Zuneigung. Die Erziehung der Kinder ist eingeordnet in den Lebensrhythmus, die Freizeitgestaltung, die gesamte Ordnung des täglichen Lebens und die Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen in der Familie. Das sind besondere Bedingungen, die nur der Familie eigen sind und die keine gesellschaftliche Institution zu ersetzen vermag.“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 6 f.)

Im Weiteren werden die besonderen Vorteile einer ergänzenden Erziehung in Krippeneinrichtungen betont. Hierzu heißt es, dass „auch die Krippe einen ganz spezifischen Beitrag zur Erziehung der Kinder“ (ebd. 7) leisten würde. Zudem hätten „Erfahrungen bestätig[t], daß Familienerziehung und gesellschaftliche Erziehung in der Krippe in ihrer Einheit und gegenseitigen Ergänzung günstigen Einfluß auf die allseitige harmonische Entwicklung der Kinder besitzen.“ (Ebd.) Durch die Aufnahme des Kindes in die Krippeneinrichtung würde das Kind vor neue von ihm zu bewältigende Aufgaben gestellt, wodurch „es jedoch auch in die Lage versetzt [würde], tägliche Anforderungen immer besser zu erfüllen und sich neue Bereiche und Möglichkeiten zur Aneignung seiner Umwelt zu erschließen.“ (Ebd.) Als besondere Chance wird hierbei das Zusammenleben in einer Gruppe mit gleichaltrigen Kindern genannt, wodurch das Kind seine „eigene Individualität“ (ebd. 8) entwickele. Gleichzeitig würde „die Entwicklung sittlich-moralischer Eigenschaften und positiver sozialer Beziehungen zu anderen Kindern“ (ebd.) gefördert. Darüber hinaus werden als Vorteile der Krippenerziehung die Professionalität der Erzieherinnen und die „gesellschaftlich erforderliche[n] planmäßige[n], bewußt gelenkte[n] Erziehung“ (ebd. 7) genannt. Zusammenfassend wird angenommen, dass in der Kinderkrippe die entscheidenden Bedingungen vorhanden seien, „um alle Seiten der kindlichen Persönlichkeit […] zu fördern und ihr Wohlbefinden zu sichern.“ (Ebd. 8)

Die weiteren Hinweise verdeutlichen, dass innerhalb der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kinderkrippe auch in diesem Text vor allem das anpassende Verhalten der Eltern erwartet wurde. So heißt es im Zusammenhang mit den Angaben zur „Sicherung gesundheitsfördernder Lebensbedingungen“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 19):

> „Die Erzieherin muß die Eltern über den Tagesablauf in der Krippe informieren und darauf einwirken, daß insbesondere die Zeiten für den Schlaf und die Mahlzeiten auch am Wochenende, an den Feiertagen und im Urlaub eingehalten werden.“ (Ebd.)

Bezüglich der Eingewöhnung wird vorgegeben:

> „Die Erzieherin informiert gemeinsam mit der Leiterin die Eltern rechtzeitig über die Bedingungen des Lebens in der Kindergruppe und bemüht sich darum, daß der Tagesablauf des Kindes noch vor seiner Aufnahme auf den Tagesrhythmus der Krippe abgestimmt wird.“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 45)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Ungleichgewicht im Verhältnis von Elternhaus und Krippeneinrichtung somit auch im „Programm für die Erziehungsarbeit“ nicht aufgelöst wird. Zwar wird in diesen Ausführungen gegenüber den vorangegangenen Erziehungsdokumenten stärker hervorgehoben, dass die individuellen Besonderheiten der Kinder von den Erzieherinnen erfragt und beachtet werden müssten, insgesamt wird jedoch auch hier deutlich gemacht, dass es in erster Linie darum geht, dass sich die Eltern an den Rhythmus und an die Erziehungsvorstellungen der Institution anpassen. Ebenso in Übereinstimmung mit den vorherigen Analyseergebnissen wird davon ausgegangen, dass die Eltern die sozialistischen Erziehungsvorstellungen der Erzieherinnen teilen. Möglichkeiten der Eltern sich in die Gestaltung des Krippenlebens mit einzubringen und eigene Ansichten und Wünsche zu formulieren, werden nicht genannt. Es werden zudem keine Angaben zu Elternabenden oder Elternsprechstunden gemacht.

5.2.4 Verhältnis von Medizin, Pflege und Pädagogik

Hinsichtlich des Verhältnisses von medizinischen und pädagogischen Aspekten gewann der erzieherische Anspruch in den Krippenkonzepten der DDR zunehmend an Bedeutung. Die pflegerischen Anteile in den Krippeneinrichtungen und das Bestreben, Pflege und Erziehung des Kindes miteinander zu verbinden, kommen in allen vier Erziehungsdokumenten zum Ausdruck. Ein entscheidendes Ereignis im Zusammenhang mit der zunehmenden Betonung pädagogischer

Inhalte bildete das 1965 in Kraft getretene „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“. Die letzten beiden Programme heben sich in der Darstellung der pädagogischen Aspekte vor allem dadurch hervor, dass diese, aufgeteilt nach so genannten „Sachgebieten“ der Erziehung, besonders umfangreich ausfällt.

Im Text „Die Pflege und Erziehung unserer Kinder in Krippen und Heimen“ (1956) erhalten medizinische Aspekte noch einen erheblichen Stellenwert. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass die Angaben neben der Betreuung in Tageskrippen auch die der Betreuung in Wochen- und Saisonkrippen sowie in Heimen mit einschlossen, in denen ein erhöhtes Krankheits- und Entwicklungsrisiko bestand. Dennoch werden auch pädagogische Aspekte hervorgehoben und nehmen bereits einen großen Teil des Gesamtdokuments ein. So heißt es im Vorwort, dass das Ministerium für Gesundheitswesen unter Mitarbeit des Ministeriums für Volksbildung und des Zentralinstituts für Pädagogik zunehmend versuche, „schon bei der Pflege des Säuglings und des Kleinstkindes den pädagogischen Gesichtspunkten immer mehr Beachtung zu schenken.“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 8) Hierbei könne das Werk „Die Pflege und Erziehung unserer Kinder in Krippen und Heimen“ den „Säuglingsschwestern, Säuglingspflegerinnen und Helferinnen ein wertvolles Handbuch und ein willkommener Ratgeber sein.“ (Ebd.)

Bereits in dieser Erziehungsanweisung werden das Spiel und die „Anleitung“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 41) des Spiels als pädagogische Maßnahme betont. Ausführungen hierzu finden sich sowohl im ersten Kapitel zu „Pflege und Erziehung“ (ebd. 11), als auch in einem eigenen Kapitel mit der Überschrift „Das angeleitet Spiel“ (ebd. 52). Im ersten Kapitel werden zunächst Angaben zur Bedeutung des Spiels und zu verschiedenen Spielformen sowie zur „Anleitung“ (ebd. 41) des Spiels gemacht (vgl. ebd. 35 ff.). Es wird betont, dass beim Kind in „Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, die Entwicklung seiner Willkürtätigkeit und die Anfänge des bewußten Denkens“ (ebd. 35) stattfänden. Aus diesem Grund müsse in den Einrichtungen genug Zeit „für das freie ebenso wie für das angeleitete Spiel“ (ebd. 36) gewährleistet werden.[127] In diesem Zusammenhang wird auch betont, dass „unnötige[n] Wartezeiten beim Füttern und bei der

[127] S. hierzu ausführlich Kap. 5.2.6 der vorliegenden Arbeit.

Körperpflege“ (ebd.) soweit wie möglich reduziert werden sollten. Zudem müsse die Erziehung zur Selbständigkeit bei der Körperpflege stärker gefördert werden, da sie so „vom Kind nicht passiv erlebt, sondern zu einer Zeitspanne aktiver Betätigung“ (ebd. 35) werde.

Im Kapitel zum „angeleitete[n] Spiel“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 52) werden als Entwicklungsbereiche, die durch das Spiel gefördert würden, die Erfahrungen mit der Umwelt, Denken und Sprache, motorische Fähigkeiten und die Entwicklung sozialen Verhaltens (vgl. ebd. 52 ff.) angegeben. Außerdem sei es besonders geeignet hinsichtlich „der Erziehung zu Ausdauer und Willkürtätigkeit.“ (Ebd. 53) Methodisch seien hierbei „Planmäßigkeit“ (ebd. 55) und „richtige[n] Organisation“ (ebd. 56), „die führende Rolle des Erwachsenen“ (ebd. 55) und die Beachtung der „Alterseigentümlichkeiten“ (ebd.) sowie des individuellen Entwicklungsstands entscheidend. Das Kapitel nennt beispielhaft „Mittel und Methoden des angeleiteten Spiels“ (ebd. 56) und es werden konkrete „Beispiele der Möglichkeiten des angeleiteten Spiels in der Kinderkrippe“ (ebd. 57) zur Verfügung gestellt.

Im Rahmen eines möglichen „Arbeitsplanes für das Pflegepersonal“ (ebd. 61) werden darüber hinaus Beschäftigungen zur Erziehung zu „gute[n] Tischsitten“ (ebd.), „zur Ordnung“ (ebd.) und „zur Gemeinschaft“ (ebd.) dargelegt.

Medizinische und hygienische Aspekte sind insbesondere Gegenstand des Kapitels zu den „gesundheitlichen Aufgaben“ (ebd. 66), das die Funktionen der Pflegerinnen beziehungsweise der Krippenleiterin und des Arztes in diesem Bereich ausführlich erläutert (vgl. ebd. 66 ff.). Hierbei wird der Schwerpunkt auf die Vorbeugung von Krankheiten gelegt, wozu ein Aufgabenkatalog erstellt wird, der die Zuständigkeitsbereiche des Arztes genauer bestimmt (vgl. ebd. 66).[128]

Für die Neuaufnahme von Kindern werden die notwendigen Maßnahmen geschildert und entsprechende Beispielformulare bereitgestellt (vgl. ebd. 68 ff.). Hierbei wird die Bedeutung der Gestaltung des Übergangs des Kindes von der Familie in die Krippeneinrichtung hervorgehoben (vgl. ebd. 73).

Daran anschließend werden Angaben zum Ablauf der ärztlichen Visite in den Kinderkrippen gemacht, die den Schwerpunkt auf die Beobachtung der gesunden

[128] Hierzu gehören die „Projektierung einer Krippe“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 67) – also Fragen bzgl. der „Eignung des Bauplatzes“ (ebd.) z. B. hinsichtlich der verfügbaren Grünfläche –, die Festlegung der „Verteilung der Altersgruppen in den einzelnen Gruppen“ (ebd.) und die Kontrolle der hygienischen Bedingungen sowie der regelmäßigen Untersuchungen des Krippenpersonals (vgl. ebd. 67 ff.).

Entwicklung legen und Möglichkeiten aufzeigen, „wie diese Entwicklung vorangetrieben werden kann“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 76). Die Befunde der regelmäßig durchgeführten Untersuchungen (einjährige Kinder monatlich, zweijährige Kinder zweimonatlich, dreijährige Kinder vierteljährlich) sollen festgehalten werden (vgl. ebd.). Neben Anweisungen, die die Ernährung und das „Tagesregime[s]“ (ebd.) beträfen, solle der Arzt auch Vorschläge bezüglich der Beschäftigungen der Pflegerinnen mit den Kindern machen (vgl. ebd.). Des Weiteren müssten die Kinder mit Entwicklungsverzögerungen besonders beachtet werden (vgl. ebd.). Zudem wird hervorgehoben, dass die Krippenleiterin und „die für das Kind verantwortliche Pflegeperson“ (ebd.) bei der Untersuchung anwesend sein sollen, um ihre Erfahrungen über das jeweilige Kind austauschen zu können (vgl. ebd.).

Weiterhin werden Angaben zu dem Verhalten im Falle von auftretenden Erkrankungen, den Schutzimpfungen, der Rachitisprophylaxe und der Ernährung gemacht (vgl. ebd. 77 ff.). Bezüglich letzterem wird beispielhaft ein Speiseplan für zwei Wochen abgebildet (vgl. ebd. 83 f.).

Es folgt ein Abschnitt der allgemeine Informationen zur Betreuung durch den Arzt beinhaltet (vgl. Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 82 ff.). Hier werden unter anderem Angaben zu den zuständigen Institutionen, durch die die ärztliche Betreuung gestellt werden müsse, und zu den verantwortlichen Personen bezüglich der Festlegung der Untersuchungstage und -dauer gemacht (vgl. ebd. 85). Neben der Forderung, dass die Pflegerin die Mutter bei der täglichen Übergabe zu dem Gesundheitszustand des Kindes befragen müsse, wird die Notwendigkeit von Elternsprechabenden angeführt, wobei die Beschreibung sich hierbei auf die Einflussnahme der Eltern durch den Arzt und die Krippenleiterin beschränkt (vgl. ebd. 86).

Abschließend werden Beispielformulare bezüglich der zu treffenden Vereinbarungen zwischen der jeweiligen Abteilung des Gesundheitswesens und dem entsprechenden Arzt abgebildet (vgl. ebd. 87 ff.). Diese enthalten auch eine genaue Auflistung der „Pflichten des verantwortlichen Arztes“ (ebd. 87).

Das Kapitel endet mit Angaben zur „Führung von Ernährungstabellen, Fieber- und Gewichtskurven“ (ebd. 90).

Im „Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen“ (1957) beschränken sich die Hinweise zur Gesunderhaltung der Kinder auf Ausführungen zu pflegerischen Maßnahmen. Ein eigenes Kapitel zur gesundheitlichen Betreuung wird nicht mehr aufgeführt.

Die stärkere Betonung pädagogischer Inhalte wird auf der einen Seite mit den zurückgehenden Krankheitsfällen in den Krippen und Heimen begründet:

> „Im Kampf gegen die Erkrankung der Kinder werden immer größere Erfolge erzielt. Sorgfältige Vorbeugungsmaßnahmen gegen Einschleppung von Infektionen, größte Sauberkeit und hygienisches Verhalten der Pflegerinnen und frühzeitiger Impfschutz sind die Hauptmittel in diesem Kampf.“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 15)

Auf der anderen Seite findet sich der Verweis auf das implizite Entwicklungsverständnis, das den erzieherischen Aufgaben eine größere Bedeutung beimisst:

> „Bisher wurde den Erziehungsaufgaben in Krippen zuwenig [sic] Aufmerksamkeit geschenkt. Man beschränkte sich auf eine rationelle Ernährung und sorgsame Pflege der Kinder und war der Meinung, daß die körperliche und geistige Entwicklung dem Selbstlauf überlassen werden könne.“ (Ebd. 17)

Für eine gesunde Entwicklung seien jedoch „Anregungen“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 17) und die „Beschäftigung“ (ebd.) mit den Kindern entscheidend. Fehlten diese, würden die Kinder teilnahmslos und „träge“ (ebd.) und zeigten weitere Verhaltensauffälligkeiten, wie „verharren […] in einer bestimmten Lage, lutschen usw.“ (ebd.). Zudem bleibe die Ausbildung des sozialen Verhaltens und der Sprache zurück (vgl. ebd.). Zusammenfassend wird festgehalten:

> „Wenn man sich lediglich um die Festigung der Gesundheit und die Pflege kümmert, erreicht man oft nur, daß die Kinder unterentwickelt, wenig beweglich, schlapp und teilnahmslos sind, leicht erkranken und Krankheiten schlecht überstehen. Genießen die Kinder genügend Anregungen und richtige Erziehung, sind sie lebhaft, aktiv, fröhlich, dann entwickeln sie sich nicht nur körperlich und geistig, sondern auch in gesundheitlicher Hinsicht zufriedenstellend.“ (Ebd. 18)

Daneben wird aber auch betont, dass im Säuglings- und Kleinkindalter „Pflege und Erziehung eine untrennbare Einheit“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 12) darstellen und die gesunde physische und psychische Entwicklung jeweils voneinander abhängig seien. Hierbei wird weiter differenziert:

„Die innere Lebenstätigkeit des Kindes, sein Stoffwechsel, sein Wachstum, die Tätigkeit der inneren Organe, kann sich nur normal entwickeln, wenn richtige Ernährung und Pflege gewährleistet sind, wenn seine Gesundheit erhalten und gefestigt wird. Die äußere Lebenstätigkeit des Kindes, d. h. seine Bewegungen, seine Fertigkeiten und Fähigkeiten, seine Sprache, seine mannigfaltigen körperlichen und geistigen Eigenschaften, entwickeln sich nur im Wechselspiel zwischen dem Kind und seiner Umwelt, d. h. im tätigen Antworten des Kindes auf äußere Reize und Einflüsse, im Umgang mit Gegenständen, Personen und Vorgängen in seiner Umgebung.“ (Ebd. 13)

Pädagogische Angaben spielen im gesamten Text eine große Rolle. Besonders eingehend behandelt werden sie im Abschnitt zur „Erziehungsarbeit“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 64) und zur „Erziehungsarbeit in den einzelnen Altersstufen“ (ebd. 132). Hierbei werden unter anderem Hinweise zum „Lebensraum“ (ebd. 64), zur „Organisation des Tagesablaufs“ (ebd. 67), zur „Neuaufnahme von Kindern“ (ebd. 73), zur „Planung, Durchführung und Kontrolle der erzieherischen Arbeit“ (ebd. 79), zum „angeleiteten Spiel[s]“ (ebd. 81), zur „Körpererziehung“ (ebd. 95) und zur sprachlichen Erziehung (vgl. ebd. 114 ff.) gegeben.

Als Ziele der Erziehung werden „die entwicklungs- und altersgemäße Entfaltung aller körperlichen und psychischen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes, die Entwicklung seiner Kenntnisse, seines Charakters[,] [und] seiner Persönlichkeit“ (ebd. 64) genannt. Wichtigste pädagogische Mittel seien „der Lebensraum des Kindes“ (ebd.), „der Tagesablauf“ (ebd.), „der Erzieher als Hauptumweltfaktor“ (ebd.) und „die Anleitung des Kindes als planmäßige Erziehungsarbeit“ (ebd.). Wie sich zeigen wird, sind hiermit die entscheidenden Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit in den Krippen, die auch die Ausführungen der folgenden Programme in besonderer Wiese prägen, im „Leitfaden“ bereits genannt.

Angaben zur medizinischen beziehungsweise pflegerischen Betreuung erfolgen vor allem in den beiden ersten Abschnitten zur „Rolle der Erziehung für die Entwicklung des Kindes in den ersten drei Lebensjahren“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 11) und „Entwicklung der körperlichen und seelischen Tätigkeit des Kindes“ (ebd. 19). Hierbei werden unter anderem die Bereiche „richtige dem Alter und Entwicklungszustand des Kindes angepaßte Ernährung“ (ebd. 16), „richtige Körperpflege“ (ebd.), „frische Luft, viel Aufenthalt im Freien; Tagesschlaf im Freien“ (ebd.), „Ausnutzung der Sonnenstrahlen“ (ebd.), „guter

Wärmeaustausch des Organismus, der einerseits durch zweckmäßige Bekleidung, andererseits durch entsprechende Abhärtungsmaßnahmen erzielt werden muß“ (ebd.) und „altersgemäße Organisation des Schlafs und des Wachseins“ (ebd.) aufgeführt.[129]

Der Abschnitt „Anpassungsstörungen“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 30) enthält zudem den Hinweis, „daß körperliche Defekte, Ausfall oder Schwäche eines Sinnesorgans oder Störungen der Nerventätigkeit“ (ebd. 32) möglichst früh wahrgenommen und rasch mit „Sonderbehandlung und Sondererziehung“ (ebd.) begonnen werden müsse. Es wird betont, dass Kinder mit Entwicklungsverzögerungen in besonderer Weise beobachtet werden müssten und dass die Krippenleiterin diese Kinder darüber hinaus dem jeweiligen Facharzt vorstellen müsse (vgl. ebd.).

Weitere Angaben zu pflegerischen Maßnahmen finden sich unter dem Abschnitt zur „Körpererziehung“ (ebd. 95). Hierzu gehören die Bereiche „Massage“ (ebd. 96) und „Abhärtung“ (ebd.).

Durch das 1965 in Kraft getretene „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ wurden die pädagogischen Inhalte der Krippenerziehung gesetzlich manifestiert. Dieser Umstand schlägt sich auch in dem Text „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen“ (1968) nieder, in dem die pädagogischen und erzieherischen Aspekte einen hohen Stellenwert erhalten. Die pflegerischen Inhalte der Krippenarbeit werden aber nach wie vor ebenfalls besonders betont. Ebenso wie im vorangegangenen Erziehungskonzept wird hierbei die Einheit von Pflege und Erziehung im Krippenbereich hervorgehoben:

> „Im vorliegenden Buch sind die Grundlagen vor allem für die pädagogische Arbeit der Krippen niedergelegt. Das bedeutet aber nicht, daß die Aufgaben der gesundheitlichen Betreuung der Kinder, die hygienischen Maßnahmen zur Vorbeugung von Erkrankungen und zur Senkung der Erkrankungshäufigkeit auch nur im Geringsten vernachlässigt werden dürfen. Gesundheit und körperliches Gedeihen des Kindes sind die Voraussetzung für jeden Erfolg der pflegerisch-erzieherischen Arbeit, umgekehrt aber bewirkt gute pflegerisch-erzieherische Arbeit eine Steigerung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit des Kindes und damit eine Förderung seiner Entwicklung. Beide Aufgabenstellungen sind daher nicht voneinander zu trennen.“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 15)

[129] Letzteres wird unter „Organisation des Tagesablaufs“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 67) genauer dargestellt.

In einem Vortrag Schmidt-Kolmers, den sie 1965 im Rahmen eines Symposiums zu Krippeneinrichtungen in Karl-Marx-Stadt (heute Chemnitz) zu den „Ziele[n] und Aufgabe[n] des ‚Erziehungsprogramms' für Krippenkinder" (1966, 266) gehalten hat, kritisiert sie an der bisherigen Krippenpraxis, dass pädagogische Maßnahmen lediglich dann berücksichtigt worden seien, wenn neben der Pflege des Kindes dafür noch ausreichend Zeit vorhanden gewesen sei (vgl. ebd.). Begünstigt worden sei diese Entwicklung durch die „bisherigen Bemühungen bei der Einführung pädagogischer Aufgaben in den Tagesablauf der Krippen im Rahmen einer abgegrenzten sogenannten ‚Beschäftigungszeit'" (ebd.). Das neue Programm für die Krippen stelle „die wissenschaftlich begründete Änderung und Neugestaltung der gesamten Krippenarbeit [dar], weil ohne eine kritische Überprüfung und Umgestaltung der gesamten bisherigen Routine des Tagesablaufs und der Pflege die Organisation des Lebens der Kinder, die Ausbildung ihrer Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gewohnheiten und Verhaltensweisen sowie die Anleitung und Anregung ihrer Tätigkeit nicht so erfolgen kann, daß sie sich körperlich und geistig allseitig entwickeln und dabei gesund, kräftig, anpassungs- und widerstandsfähig werden." (Ebd.)

Im Programm selbst werden des Weiteren als „Voraussetzungen" (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 15) für die Arbeit in Krippeneinrichtungen „Schaffung von Bedingungen für die Festigung der Gesundheit, für die richtige Entwicklung des gesamten Organismus, genaues Einhalten der hygienischen Forderungen, planmäßige Immunisierung, äußerste Sauberkeit und Desinfektion[,] [und] genaue Beobachtung des Kindes hinsichtlich Anzeichen von Störungen oder Krankheitszeichen" (ebd.) genannt. Dazu werden die folgenden Aspekte der Betreuung aufgeführt:

„1. richtige dem Alter und Entwicklungszustand des Kindes angepaßte Ernährung;

2. richtige Körperpflege;

3. frische Luft, viel Aufenthalt im Freien, Ausnutzung der Sonnenstrahlen;

4. guter Wärmeaustausch des Organismus, […];

5. altersgemäße Organisation des Lebens […];

6. individueller Umgang mit den Kindern und Berücksichtigung der individuellen Besonderheiten jedes Kindes […];

7. Schaffung guter Beziehungen der Kinder untereinander […]." (Ebd. 15 f.)

Außerdem müsse der Schutz der Gesundheit „durch […] zweckmäßige Kleidung, Abhärtung, ausreichenden Schlaf, gesunde Tagesgestaltung und ärztliche Betreuung“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 20) sowie ausreichende Betätigung und Bewegung (vgl. ebd.) gewährleistet werden.

Die physische Gesundheit des Kindes wird auch in Bezug auf das Gelingen der so genannten „Widerspiegelungsprozesse“ im Zusammenhang mit der Entwicklung hervorgehoben:

> „Eine gesunde körperliche Entwicklung bildet die wichtigste Voraussetzung für die Erfüllung der Aufgaben der intellektuellen und sittlichen Erziehung. Nur wenn die Sinnesorgane des Kindes sorgfältig geschützt und gekräftigt werden, ermöglichen sie dem Kind, seine Umwelt wahrzunehmen und richtig widerzuspiegeln. Diese Prozesse der Wahrnehmung und Widerspiegelung bilden die Grundlage jeder geistigen und moralischen Entwicklung, sie können um so mehr vervollkommnet werden, je stabiler die physiologische Grundlage ausgebildet ist. Das gilt besonders für die Entwicklung von Sprache und Denken und für die Herausbildung geordneter zwischenmenschlicher Verhaltensweisen.“ (Ebd.)

Als pädagogische Ziele werden die Gewährleistung der gesunden physischen und geistigen Entwicklung, die Sprachförderung und die Herausbildung „alle[r] notwendigen hygienischen und sittlichen Gewohnheiten eines kultivierten Menschen“ (ebd.) genannt.

Bezüglich des Verhältnisses pflegerischer und erzieherischer Angaben kann festgehalten werden, dass pädagogische Inhalte das gesamte Werk durchziehen. Unter dem Abschnitt „Erziehungsaufgaben bei Krippenkindern“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 24) werden sie für die unterschiedlichen Sachgebiete und nach bestimmten Altersstufen geordnet abgebildet. Besonders ausführlich beschrieben werden sie unter den Angaben zu den jeweiligen „Sachgebiete[n] der Erziehung“ (ebd. 111). Hierzu gehören „Gestaltung des Lebens und Erziehung des Verhaltens“ (ebd.), „Bewegungsschulung durch Körperübungen“ (ebd. 188), „Ausbildung und Anleitung des kindlichen Spiels“ (ebd. 226), „Bekanntwerden mit der Umwelt und Spracherziehung“ (ebd. 266), „Musikerziehung“ (ebd. 318) und „Darstellende Tätigkeiten“ (ebd. 354).

Angaben zur Pflege des Kindes werden zum Beispiel unter den Ausführungen zum Sachgebiet „Gestaltung des Lebens und Erziehung des Verhaltens“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 111) gemacht. Hier wird in einem Abschnitt zu „Dauer und Anzahl der Pflegemaßnahmen“ (ebd. 140) erläutert, inwiefern es wichtig sei, die

Zeit, die für die Pflege aufgebracht werden müsse, bereits für die Erziehungsarbeit zu nutzen. Es wird darauf hingewiesen, dass anhand einer Zeitstudie ermittelt worden sei, dass für die Pflege eines einzelnen Kindes pro Tag etwa eine Zeitstunde benötigt werde (vgl. ebd. 141). In diesem Zusammenhang wird ausgeführt:

> „Wenn diese Zeit nicht nur für die routinemäßige Durchführung der Pflegearbeiten, sondern zugleich für die Herstellung eines engen und innigen Kontaktes zwischen Pflegerinnen und Kind sowie für die Realisierung der verschiedenen Erziehungsaufgaben (z. B. für die Selbständigkeitserziehung, für das Bekanntmachen mit der Natur und der gesellschaftlichen Umwelt und die Spracherziehung) genutzt wird, dann kann bereits in dieser Zeit ein wesentlicher Teil der Erziehungsaufgaben realisiert werden.“ (Ebd.)

Das „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ (1985) kennzeichnet hinsichtlich des Anteils der medizinischen beziehungsweise pflegerischen und der pädagogischen Angaben eine ähnliche Gewichtung wie den Text „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen“. Neben den ausführlich dargestellten pädagogischen Inhalten werden die Einheit von Pflege und Erziehung und die physische Gesundheit des Kindes besonders hervorgehoben. Zudem wird auf die Anforderungen hinsichtlich der „Einbeziehung in das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 6) Bezug genommen, wodurch „die Bedeutung der Krippen als Erziehungseinrichtungen“ (ebd.) betont würde. In diesem Zusammenhang heißt es:

> „Sie [die Krippen] haben die Aufgabe, durch sorgfältige Pflege, fürsorgliche Betreuung und Erziehung die allseitige harmonische Entwicklung und die Gesunderhaltung der Kinder zu sichern. Damit leisten sie ihren der Altersstufe angemessenen Anteil an der Realisierung des sozialistischen Erziehungszieles, der Herausbildung allseitig entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten.“ (Ebd.)

In der Einleitung wird zunächst die Sicherung einer gesunden physischen Entwicklung des Kindes als „eine entscheidende Aufgabe“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 8) herausgestellt. Da sich der kindliche „Organismus […] im Prozeß des Ausreifens“ (ebd.) befinde und „seine Funktionen […] noch unvollkommen ausgeprägt“ (ebd.) seien, habe das Kind kaum Widerstandskräfte. Besonders anfällig sei es „gegenüber Erkältungskrankheiten […] infolge der anatomischen und funktionellen

Besonderheiten der Luftwege und ihres noch nicht ausreichend ausgebildeten Immunsystems“ (ebd.). Erkranke das Kind, so sei es in seiner Aktivität im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt behindert und auch in seinem seelischen Wohlergehen eingeschränkt (vgl. ebd.). Zudem beeinträchtige durch Krankheit hervorgerufenes Fehlen in der Einrichtung „die Regelmäßigkeit im Tagesablauf der Kinder, die Stabilität in ihren Lebensbedingungen und die systematische Förderung ihrer Entwicklung“ (ebd.).

Über die Bedingungen, die an die Vorstellung einer gesunden physischen Entwicklung geknüpft waren, gibt der folgende Absatz Aufschluss:

> „Wichtig für die Erhaltung und Förderung der Gesundheit der Kinder sind ein geregelter Tagesablauf, rechtzeitige und ausreichende Befriedigung der elementaren Bedürfnisse der Kinder, vielseitige Bewegungs- und Betätigungsmöglichkeiten, die Entwicklung der grundlegenden Bewegungsformen und der Körperbeherrschung und die Anerziehung hygienischer Verhaltensweisen und Gewohnheiten. Für die gesundheitliche Überwachung der Kinder und ihre regelmäßige medizinische Betreuung kommt der Tätigkeit des Krippenarztes große Bedeutung zu. Krippenarzt, Erzieherinnen und Eltern tragen gemeinsam Verantwortung für den Gesundheitsschutz der Kinder, der eine wesentliche Bedingung für den Erfolg der Erziehungsarbeit in dieser Altersstufe darstellt und sichern durch abgestimmtes Vorgehen und entsprechende Maßnahmen die gesunde körperliche und geistige Entwicklung aller Kinder.“ (Ebd. 9)

Als die wichtigsten pädagogischen Schwerpunkte werden „die Ausbildung des gegenständlichen Handelns, des Spiels und anderer Tätigkeiten“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 9), die „Ausbildung der Sinnes-, Wahrnehmungs- und Erkenntnistätigkeit“ (ebd.), „Die Förderung des Spracherwerbs“ (ebd. 10), „Die Entwicklung positiver Beziehungen“ (ebd.), „Die sittlich-moralische Erziehung“ (ebd.) und die „ästhetische[n] Erziehung“ (ebd. 11) genannt.

Angaben zur Pflege des Kindes erhalten insbesondere im Rahmen der Ausführungen für die Kinder im ersten Lebensjahr eine besondere Bedeutung. In diesem Zusammenhang wird ausgeführt:

> „Für das Leben der jüngsten Kinder in der Krippe sind Bedingungen für ihre gesunde, harmonische Entwicklung und die Sicherung ihres Wohlbefindens zu schaffen. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Erhaltung und Förderung der Gesundheit der Kinder. Die Erzieherin muß für eine sorgfältige Pflege Sorge tragen, die Maßnahmen des vorbeugenden Gesundheitsschutzes beachten und den Tagesablauf unter Berücksichtigung physiologischer Bedürfnisse der Kinder gestalten. Die altersgemäße und entwicklungsgerechte Organisation ihres Lebens ist eine der wichtigsten Bedingungen für die Gesundheit und Entwicklung der Kinder.“ (Ebd. 18)

Des Weiteren werden Hinweise zur Gewährleistung der gesunden physischen Entwicklung des Kindes für die einzelnen Altersstufen jeweils unter dem Abschnitt „Sicherung gesundheitsfördernder Lebensbedingungen“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 19) gegeben (vgl. 19 ff.; 41 ff.; 95 ff.). Einleitend für die Kinder im ersten Lebensjahr werden als Aufgabe der Betreuungsperson die Schaffung „eine[s] altersgemäßen Rhythmus von Schlaf- und Wachzeit und Mahlzeiten“ (ebd. 19), „ein[en] möglichst lange[r] Aufenthalt an frischer Luft“ (ebd.) und „aktive Bewegung und Betätigung“ (ebd.) genannt. Zudem steuere die Erzieherin „[d]urch Einhaltung von Ordnung, Regelmäßigkeit und Beständigkeit im Tagesablauf […] zur Sicherung des psychischen und physischen Wohlbefindens der Kinder“ (ebd.) bei. Im Weiteren werden konkrete Angaben zu den Bereichen „Tagesablauf“ (ebd.), „Aktive Bewegung“ (ebd.), „Schlaf“ (ebd. 20), „Mahlzeiten“ (ebd.), „Vorbeugender Gesundheitsschutz“ (ebd.) (hierzu gehören die Bereiche „Körperpflege“ (ebd.), „Gesundheitskontrolle“ (ebd. 21), „Vermeidung von Unfällen“ (ebd.) und „Raumklimatische Bedingungen“ (ebd.)) und „Erhöhung der Widerstandskraft und Stabilisierung des Gesundheitszustandes“ (ebd.) (hierzu gehören die Bereiche „Aufenthalt im Freien“ (ebd.), „Physio-prophylaktische Maßnahmen“ (ebd. 22) und „Umweltwechsel“ (ebd.)) gemacht.[130]

Pädagogische Inhalte sind sowohl im Abschnitt „Gestaltung des Lebens“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 5), als auch in den Ausführungen zu den jeweiligen Sachgebieten aufgeführt. Zu den Sachgebieten gehören: „Sensorische Erziehung beim Umgang mit didaktischem Material, Bausteinen und anderen Gegenständen“ (ebd.), „Spracherziehung“ (ebd.), „Bekanntmachen mit der gesellschaftlichen Umwelt und der Natur“ (ebd.), „Bewegungserziehung“ (ebd.), „Musikerziehung“ und „Bildnerische Erziehung“ (ebd.).[131]

Die stärkere Betonung pädagogischer Inhalte und der erhöhte Anspruch an Planung und Kontrolle der Erziehungsarbeit in den letzten beiden Programmen, sind vor allem in Verbindung mit dem durch das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ von 1965 geregelten Erziehungsanspruch bereits

[130] Die Angaben für die Kinder im zweiten und dritten Lebensjahr enthalten außerdem Hinweise zur „Bekleidung“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 42) und zu den „Materielle[n] Bedingungen“ (ebd.).

[131] Für die Kinder im ersten Lebensjahr sind die Sachbereiche lediglich: „Umgang mit verschiedenartigem Material und Spielgegenständen; Neckreime und Fingerspiele“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 5), „Bewegungserziehung“ (ebd.) und „Musikerziehung“ (ebd.).

für die Krippeneinrichtungen zu verstehen. Die Forderung Pflege und Erziehung in diesem Altersbereich als Einheit zu begreifen, die bereits im ersten Erziehungskonzept formuliert wurde, bleibt auch für das letzte Erziehungsprogramm konstitutiv. Medizinische Angaben treten jedoch zunehmend in den Hintergrund, was vor allem mit dem Rückgang von Krankheitsfällen zusammenhängt.

5.2.5 Gestaltung der Eingewöhnung

Die Eingewöhnung des Kindes in die Krippe wird in allen vier Erziehungskonzepten der DDR als eine für das Kind mit besonderen Anforderungen verbundene Phase verstanden, die zu erheblichen Entwicklungsstörungen führen kann, wenn sie von den Erwachsenen nicht entsprechend vorbereitet und begleitet wird. Während die Angaben im Text „Die Pflege und Erziehung unserer Kinder in Krippen und Heimen“ aber noch sehr gering ausfallen, werden bereits im „Leitfaden“ Ansätze eines speziellen Konzepts entwickelt. Die besondere Bedeutung der emotionalen Zuwendung der Erzieherin im Eingewöhnungsprozess wird insbesondere im Programm von 1985 betont. Zudem wird hier zwischen der Gestaltung der Eingewöhnung für Kinder im ersten und im zweiten Lebensjahr differenziert.

Im Text „Die Pflege und Erziehung unserer Kinder in Krippen und Heimen“ (1956) findet sich zwar am Ende des ersten Kapitels unter dem Abschnitt „Eingewöhnung neuer Kinder“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 51) der Hinweis, dass „ein Milieuwechsel“ (ebd.) für das Kind „eine schwere Nervenbelastung“ (ebd.) bedeute und dass die Eingewöhnung „mit großer Sorgfalt und Liebe vorbereitet und durchgeführt“ (ebd.) werden müsse. Für eine konkrete Gestaltung der Eingewöhnung werden jedoch nur einige wenige Vorschläge gemacht. Hierzu heißt es, dass es hilfreich sei, wenn das Kind „Spielsachen, die es von zu Hause gewohnt ist, auch in der Krippe bekommt.“ (Ebd.) Eine besondere Erleichterung stelle es zudem dar, „wenn das Kind die Pflegeperson, mit der es am meisten zu tun haben wird, bereits kennenlernt (am besten durch einen Hausbesuch), ehe es in der Krippe bleibt.“ (Ebd.) Möglichkeiten der Einbeziehung der Eltern im Rahmen der Eingewöhnungsphase werden nicht genannt. In diesem Zusammenhang heißt es lediglich, dass die Krippenleiterin „bemüht sein [müsse],

von den Eltern des Kindes möglichst viel über seine Gewohnheiten und Eigenschaften zu erfahren.“ (Ebd.)

Im Kapitel zu den „gesundheitlichen Aufgaben“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 66) wird darüber hinaus die Bedeutung der Aufnahme der Anamnese im Rahmen der Eingewöhnungsphase besonders betont (vgl. ebd. 73). Für einen sanften Übergangsprozess müssten die bisherige Ernährung des Kindes sowie seine Schlaf- beziehungsweise Wachzeiten genau erfragt werden (vgl. ebd.). Während der „ersten Tage[n]“ (ebd.) solle „man das bisherige Regime möglichst nachahmen und erst allmählich versuchen, das Kind schrittweise an die neue Ernährungsweise und die fremde Tageseinteilung zu gewöhnen.“ (Ebd.) Den Umbruch, den der Wechsel von der Familie in die Krippe für das Kind in seiner Entwicklung bedeute, müsse „man soweit wie möglich überbrücken“ (ebd.).

Daneben beinhalten die Ausführungen zur Eingewöhnung einen Erklärungsansatz, der die Schwierigkeiten während des Eingewöhnungsprozesses mit Hilfe des so genannten „Stereotyp[s]“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 51) begründet. Hierbei handele es sich um „automatische[n] Reaktionen“ (ebd.), die vom Menschen in der ihm vertrauten Umgebung herausgebildet würden. Diese „Gewohnheiten und Reaktionen“ (ebd.) müssten im Rahmen eines Milieuwechsels zunächst verändert werden, was für das „kindliche Gehirn“ (ebd.) nur schwer zu meistern sei (vgl. ebd.). In der Folge fühle es sich über einen längeren Zeitraum hinweg unwohl und angestrengt und werde schnell müde (vgl. ebd.). Hierbei seien jedoch Unterschiede der Reaktionen im Zusammenhang mit dem Alter des Kindes zu beobachten (vgl. ebd.). So sei das Kind vor dem Erreichen des sechsten Lebensmonats noch kaum abhängig von seinem Milieu beziehungsweise habe noch keinen festen „Stereotyp“ ausgebildet (vgl. ebd.). Schwierigkeiten während der Eingewöhnung entstünden hingegen vor allem bei Kindern zwischen dem sechsten und zwölften Lebensmonat (vgl. ebd.). Diese reagierten häufig mit einem erheblichen Gewichtsverlust (vgl. ebd.). Bei älteren Kindern wirke sich der Milieuwechsel weniger auf das physische, dafür jedoch längerfristig auf das psychische Wohlbefinden aus (vgl. ebd.).

Eine ähnliche Differenzierung hinsichtlich des Alters des Kindes bei Schwierigkeiten in der Eingewöhnung wird auch im „Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen“ (1957) vorgenommen. Hier wird im Abschnitt zur

„Entwicklung der körperlichen und seelischen Tätigkeit des Kindes“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 19) unter dem Absatz „Anpassungsstörungen“ (ebd. 30) zunächst grundsätzlich darauf hingewiesen, dass es bei der Neuaufnahme von Kindern zu „Störungen der höheren Nerventätigkeit“ (ebd.) kommen könne. Darüber hinaus hätten Forschungen ergeben, dass sich „ein junger Säugling“ (ebd.) rascher an den Aufenthalt in der Krippen- oder Heimeinrichtung gewöhne „als der ältere bzw. das Kind im 2. Lebensjahr.“ (Ebd.) Bei gleichbleibender „Ernährung und Pflege“ (ebd.) würde sich „der junge Säugling“ (ebd.) normal weiter entwickeln, wohingegen der „ältere[n] Säugling[en]“ (ebd.) und zweijährige Kinder während dieser Umstellungsphase oftmals „mehr oder wenig heftig reagieren.“ (Ebd.) Hierbei komme es neben „Gewichtsabnahmen oder Schwankungen im Gewicht“ (ebd.) auch zu Verhaltensänderungen, wie „Weinen und Abwehr“ (ebd.) sowie Still sein, Appetitlosigkeit und fehlendes Spielverhalten (vgl. ebd.). Während diese Erscheinungen meistens innerhalb „wenige[r] Tage“ (ebd.) wieder verschwänden, könne es jedoch auch zu Anpassungsstörungen kommen (vgl. ebd.). In diesem Fall würde das Ursprungsgewicht in einem Zeitraum von vier bis sechs Wochen nicht zurück erlangt und die Kinder würden sich psychisch und physisch nicht weiter entwickeln (vgl. ebd.). Die Verfasserinnen gehen davon aus, dass sich diese „Ein- oder Umgewöhnungsstörungen“ (ebd.) verhindern ließen, wenn vermieden würde, dass dem Kind mit einem Mal „alles ihm Vertraute“ (ebd.) genommen würde.

Mögliche Probleme im Rahmen der Eingewöhnung werden im Kapitel zur „Erziehungsarbeit“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 64) in einem eigenen Abschnitt zu „Schwierigkeiten bei der Neuaufnahme von Kindern oder beim Übergang von einer Gruppe zur anderen“ (ebd. 73) noch einmal gesondert beschrieben. Hier heißt es, dass bereits „[v]om jüngsten Säuglingsalter an […] feste Gewohnheiten“ (ebd.) aufgrund „ständiger, immer wiederkehrender Umweltbedingungen“ (ebd.) entstünden. Bei Veränderungen dieser Bedingungen könne es beim Kind „sehr leicht zur Störung seines Gleichgewichts und dadurch zu negativem Verhalten“ (ebd.) kommen. Als weitere mögliche Auswirkungen werden auch hier Appetitsstörungen, Gewichtsverlust und Entwicklungsverzögerungen genannt (vgl. ebd.). Darüber hinaus wird auf eine erhöhte Krankheitsanfälligkeit hingewiesen (vgl. ebd.). Zudem wird noch einmal auf die Unterscheide hinsichtlich des Alters während des

Eingewöhnungsprozesses Bezug genommen. Der Übergang im ersten Lebenshalbjahr sei „relativ leicht“ (ebd.) zu bewältigen, da „die Gewohnheiten des Kindes […] fast nur mit der Nahrungsaufnahme verbunden“ (ebd.) seien und sich diese in Einrichtung und Familie „nicht wesentlich“ (ebd.) voneinander unterscheiden würden (vgl. ebd.). Am schwierigsten sei die Umstellung für die Kinder zwischen dem zwölften und zwanzigsten Lebensmonat, da diese bereits „eine Reihe fester Gewohnheiten“ (ebd. 74) aufweisen würden und sich noch nicht „schnell um[zu]stellen“ (ebd.) könnten. Aus diesen Gründen müsse die Aufnahme dem Kind bewusst erleichtert werden (vgl. ebd.). Als geeignete Maßnahmen werden hier die Befragung der Mutter nach den Gewohnheiten des Kindes und die Bereitstellung von Spielzeug, mit dem es besonders gerne spiele oder Spielzeug von zu Hause genannt (vgl. ebd.). Zudem sollten die Einschlafgewohnheiten anfänglich beizubehalten versucht werden (ebd.). Besonders hilfreich sei es auch, wenn eine Pflegeperson das Kind schon vor der Aufnahme in die Einrichtung zu Hause besuche oder die Mutter mit dem Kind mehrmals in der Einrichtung erscheine (vgl. ebd.).

Neben diesen Angaben beinhaltet der „Leitfaden“ gegenüber dem Text „Die Pflege und Erziehung unserer Kinder in Krippen und Heimen“ Ansätze eines speziellen Konzepts zur Eingewöhnung. Hierbei wird die Mutter des Kindes in den Eingewöhnungsprozess mit einbezogen:

> „Die Aufnahme in die Krippe soll so vorbereitet werden, daß die Mutter mehrere Tage vorher mit dem Kind kommt, einige Zeit mit dem Kind in der Gruppe bleibt, zu der es später gehören soll. Läßt sie es zum erstenmal allein, soll sie nicht länger als eine halbe Stunde fort bleiben, das nächste Mal das Kind noch vor dem Mittagessen wieder abholen, ein weiteres Mal vor dem Mittagsschlaf und erst wenn alle diese Schritte erfolgreich waren, soll das Kind den ganzen Tag bleiben.“ (Ebd. 30)

Zudem werden Hinweise zur Erleichterung eines Gruppen- oder Heimwechsels gemacht (vgl. Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 30 f.). Erfolgreich sei die Umgewöhnung, wenn das Kind konstant an Gewicht zunehme (vgl. ebd. 30).

Ferner wird hervorgehoben, dass das Pflegepersonal unterschiedliche Entwicklungsverläufe der einzelnen Kinder beachten müsse (vgl. Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 31). Mögliche Gründe hierfür seien „Unterschiede in den Anlagen des Kindes, […] Verschiedenheit des Temperaments, […] durchgemachte Krankheiten, die das Kind in seiner Entwicklung zurückgeworfen haben, usw.“ (Ebd.) Die Pflegerin müsse sich insbesondere den Kindern mit

Entwicklungsverzögerungen zuwenden, „sich bemühen, sie dem Durchschnitt näherzubringen und sich bei allen unterentwickelten Kindern fragen, worauf ihr Zurückbleiben in geistiger oder körperlicher Hinsicht zurückzuführen ist.“ (Ebd. 32) Es wird zudem betont, dass physische Beeinträchtigungen, zum Beispiel im Bereich der Sinnesorgane, möglichst frühzeitig erkannt werden müssten, um mit einer entsprechenden „Sonderbehandlung und Sondererziehung“ (ebd.) zu beginnen. Diese könnten „dem sinnesschwachen oder körpergeschädigten Kind ermöglichen, dennoch eine normale körperliche und geistige Entwicklung und dadurch die Eingliederung als vollwertiges Mitglied in der menschlichen Gesellschaft zu erreichen.“ (Ebd.)

Die im Erziehungsprogramm „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen“ (1968) gemachten Angaben zur Gestaltung der Eingewöhnung entsprechen weitgehend denen der vorangegangenen Erziehungsanweisung. Erste Hinweise finden sich hier im Abschnitt zur „Kontrolle der Entwicklung“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 66). Bezüglich der Dokumentation der kindlichen Entwicklung heißt es:

> „Bei Neuaufnahme eines Kindes in eine Einrichtung oder bei Gruppenwechsel ist es erst nach einer Eingewöhnungszeit, die durchschnittlich bis zu 14 Tagen dauert, in seinem Entwicklungsstand einzuschätzen.“ (Ebd. 70)

Weiterhin solle die Mutter vor der Aufnahme des Kindes mit Hilfe des Entwicklungsbogens „genau nach dem Verhalten des Kindes gefragt werden.“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 70) Bezüglich der Auswirkungen des Milieuwechsels auf das Kind wird festgehalten, dass diese „sehr unterschiedlich“ (ebd.) seien. Ein Anhaltspunkt im Rahmen der Eingewöhnung seien insbesondere Gewichtsunregelmäßigkeiten (vgl. ebd. 70 f.). Aus diesem Grund sollten die Kinder bei einem Milieuwechsel „unabhängig vom Alter etwa 6 Wochen lang mindestens einmal wöchentlich“ (ebd. 71) gewogen werden.

Weitere Hinweise zur Eingewöhnung finden sich, ebenso wie im „Leitfaden“, im Abschnitt mit der Überschrift „Anpassungsstörungen“ (Schmidt-Kolmer 1974, 149). Die hier gemachten Angaben zur Altersdifferenzierung und möglicher Probleme im Rahmen der Eingewöhnung sowie zum Verhalten der Mutter hinsichtlich der Gestaltung der Aufnahme in die Krippeneinrichtung stimmen mit denen im „Leitfaden“ überein (s. o.).

Im „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ (1985) wird die Bedeutung der Eingewöhnung für das Kind in der Einleitung mit den folgenden Worten beschrieben:

> „Mit der Aufnahme des Kindes in die Krippe vollzieht sich ein tiefgreifender Wandel in seiner bisherigen Lebensweise, die ausschließlich von den Lebensbedingungen in seiner Familie bestimmt wurde. Aus dem Zusammenleben mit Gleichaltrigen, dem Kontakt mit unterschiedlichen Erwachsenen und der im Tagesablauf der Krippe bestehenden Ordnung erwachsen dem Kind neue Anforderungen, die es allmählich lernen muß, zu bewältigen. Dadurch wird es jedoch auch in die Lage versetzt, tägliche Anforderungen immer besser zu erfüllen und sich neue Bereiche und Möglichkeiten zur Aneignung seiner Umwelt zu erschließen.“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 7)

Des Weiteren wird hervorgehoben, dass es von der Gestaltung des Eingewöhnungsprozesses abhänge, „wie rasch das Kind sich einlebt und in der Gruppe wohlfühlt.“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 8) Die Pflegerin erhalte hierbei die Aufgabe „jedes Kind einfühlsam und in kleinen Schritten an das Neue, bisher Unbekannte heranzuführen, es allmählich an die neuen Anforderungen zu gewöhnen und ihm seine neue Umwelt vertraut zu machen.“ (Ebd.) Zudem sei „eine besonders liebevolle, intensive Zuwendung zu den Kindern erforderlich, die ihnen die notwendige Sicherheit gibt, ihr Zutrauen zur Krippe bestärkt und ihre Freude am Zusammensein mit anderen Kindern weckt.“ (Ebd. 8 f.) Schließlich würden „Die Beachtung individueller Besonderheiten […] sowie abgestimmte Maßnahmen mit dem Elternhaus“ (ebd. 18) die Eingewöhnung in die Kinderkrippe erleichtern (vgl. ebd.).

Zusammengefasst werden in diesem Erziehungsprogramm die folgenden Aspekte hinsichtlich der Vorbereitung und Gestaltung der Eingewöhnungsphase im ersten Lebensjahr des Kindes aufgeführt:

> „- Die Erzieherin berät mit den Eltern Möglichkeiten einer stundenweisen Eingewöhnung des Kindes in den ersten Wochen seiner Aufnahme.
>
> - Sie bemüht sich besonders um die neuaufgenommenen Kinder und nimmt häufig liebevollen Kontakt zu ihnen auf.
>
> - Sie beachtet individuelle Verhaltensweisen und Besonderheiten der Kinder.
>
> - Sie beeinflußt sehr behutsam negative Gewohnheiten der Kinder in den ersten 2-3 Wochen und begegnet unerwünschten Verhaltensweisen mit Verständnis und Geduld.
>
> - Sie nimmt in den ersten Wochen nach der Aufnahme 3 x wöchentlich eine Gewichtskontrolle vor.

- Sie richtet bei Beobachtung des Gesundheitszustandes ihre Aufmerksamkeit besonders auf den Nasen-Rachen-Raum der Kinder (Schnupfen, behinderte Atmung).

- Sie begleitet beim Wechseln von der Säuglings- in die Kleinkindgruppe nach Möglichkeit die bisher von ihr betreuten Kinder. Sie sorgt bei einer zwischenzeitlich erforderlichen Übergabe einzelner Kinder in eine andere Gruppe dafür, daß die zukünftige Erzieherin noch vor dem Wechsel mit den betreffenden Kindern bekannt wird und über die individuellen Besonderheiten und Gewohnheiten dieser Kinder informiert ist.“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 22)

Für das zweite Lebensjahr werden die folgenden Aspekte genannt:

„- Die Erzieherin informiert gemeinsam mit der Leiterin die Eltern rechtzeitig über die Bedingungen des Lebens in der Kindergruppe und bemüht sich darum, daß der Tagesablauf des Kindes noch vor seiner Aufnahme auf den Tagesrhythmus der Krippe abgestimmt wird.

- Sie erkundigt sich nach Gewohnheiten, Verhaltensweisen und individuellen Besonderheiten des Kindes, um sie während der Eingewöhnungszeit berücksichtigen zu können.

- Sie macht die Eltern darauf aufmerksam, daß die gesetzlich vorgeschriebenen Impfungen noch vor der Aufnahme des Kindes durchgeführt werden müssen.

- Sie nutzt die bestehenden Möglichkeiten für eine stundenweise und gestaffelte Aufnahme der Kinder, sie trifft in Absprache mit der Leiterin und den Eltern entsprechende Regelungen, wie z. B. die mögliche Anwesenheit der Eltern in der Gruppe während des stundenweisen Eingewöhnens der Kinder.

- Sie bemüht sich während der Eingewöhnungszeit intensiv um das Kind, nimmt häufigen Kontakt zu ihm auf, spielt öfter mit ihm und führt es erst allmählich an andere Kinder heran.

- Sie beobachtet sorgfältig den Gesundheitszustand neuaufgenommener Kinder und kontrolliert nach Möglichkeit öfter ihr Gewicht.“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 44 f.)[132]

Das Eingewöhnungskonzept hat sich somit gegenüber den Vorläuferprogrammen weiter ausdifferenziert. Zudem wird hier erstmalig zwischen der Eingewöhnung von Kindern im ersten und im zweiten Lebensjahr unterschieden.

5.2.6 Verhältnis von eigenaktiven Lernprozessen und „Beschäftigungen“

Die „Beschäftigungen“ beziehungsweise das „angeleitete Spiel“, erhalten im Rahmen aller in der DDR entwickelten Krippenkonzepte eine besondere

[132] Zudem werden Angaben zur Gestaltung des Übergangs in den Kindergarten gemacht (vgl. Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 99).

Bedeutung und erzieherische Funktion, wohingegen das selbständige Spiel nur unzureichend berücksichtigt wird. Die weiteren Ausführungen zeigen, dass der Wert des freien Spiels zwar zunehmend betont wird, in den konkreten pädagogischen Angaben letztlich jedoch in einem ebenfalls zu kontrollierenden Bereich verbleibt.

Im Text „Die Pflege und Erziehung unserer Kinder in Krippen und Heimen“ (1956) lässt sich das Verhältnis von eigenaktiven Lernprozessen und „Beschäftigungen“ am besten anhand des Kapitels „Das angeleitete Spiel“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 52) untersuchen. Weitere Angaben finden sich im ersten Kapitel unter dem Abschnitt „Anleitung der Spiele durch das Pflegepersonal“ (ebd. 44).

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass in dem hier behandelten Text noch nicht von „Beschäftigungen“, sondern vom „angeleiteten Spiel“ (s. o.) die Rede ist. Diese Form der „Anleitung“ kann hinsichtlich seiner Funktion jedoch mit den späteren „Beschäftigungen“ gleichgesetzt werden. Demgemäß lautet eine aufgeführte Definition:

> „Das angeleitete Spiel ist die Form der Unterweisung in der Kinderkrippe. Sie umfaßt eine bestimmte Anzahl von Kindern, möglichst die ganze Gruppe (wenn sie nicht mehr als 10 Kinder umfaßt) zu einer bestimmten Tageszeit bei vorbereiteter Aufteilung des Raumes. Das angeleitete Spiel verfolgt ein bestimmtes Ziel und birgt bereits Elemente des Unterrichtens. Es unterscheidet sich vom übrigen Spiel dadurch, daß dabei besonderer Wert auf die Entwicklung aller Kinder gelegt wird; somit wird das angeleitete Spiel zum entscheidenden Faktor, um sozial bedingte Entwicklungsunterschiede der Kinder aufzuheben. Voraussetzung dazu ist allerdings, daß die typologischen Besonderheiten der Kinder Berücksichtigung finden.“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 54)

Weiterhin wird als Funktion des „angeleiteten“ Spiels die Förderung der „allseitige[n] Entwicklung“ (ebd.) der Kinder genannt. Hierbei müssten sowohl die „physische[n] und psychische[n] Besonderheit der Altersgruppen“ (ebd.) als auch „die individuellen Besonderheiten“ (ebd.) beachtet werden. Als Erziehungsziel wird die Heranführung der „Kinder an den höchstmöglichen Entwicklungsstand“ (ebd.) angegeben.

Die Notwendigkeit, auf den Lernprozess im Spielverhalten des Kindes pädagogisch einzuwirken, wird mit Hilfe des impliziten Entwicklungsverständnisses begründet. Dies beinhaltet die Annahme, dass das

Kind seine Spieltätigkeit erst durch Beobachtung und Imitation entwickeln könne (vgl. Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 53). Lediglich sehr simple Formen des Umgangs mit Material, „wie Klopfen, Werfen, Schieben, Zerreißen, Auseinandernehmen“ (ebd.), würden „sich auf der Grundlage der Orientierung und Untersuchungsreaktion von selbst entwickeln“, wohingegen alle schwierigeren Anwendungen und Spielaktivitäten „nur auf der Grundlage der Nachahmung des Beispiels des Erwachsenen beim Kind entstehen.“ (Ebd.) In diesem Zusammenhang ist auch die Annahme zu sehen, dass Inhalt und somit Lerneffekt im Spiel abhängig von den jeweiligen Erfahrungen des Kindes seien (vgl. ebd. 54). Diesem Gedankengang folgend sei insbesondere das junge Kind (aufgrund seines geringen Erfahrungsschatzes) auf die „Anleitung“ durch die Erwachsenen angewiesen (vgl. ebd.).

Als ein weiterer Grund für die „Anleitung“ des kindlichen Spiels wird – rekurrierend auf eine Aussage Lenins, „daß nichts in unserem Verstand sei, was nicht vorher in unseren Sinnen gewesen ist“ (ebd. 53; ohne Quellenangabe) – aufgeführt, dass Kinder ohne Anweisung Spielzeug unsachgemäß verwendeten und/oder zerstörten (vgl. ebd.).

Weiterhin werde durch die pädagogische Intervention beim Spiel Eintönigkeit und somit das Fehlen von Anreizen vermieden (vgl. Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 45). Bei Gleichförmigkeit und „Primitivität“ (ebd.) werde das Kind „träge oder launisch“ (ebd.). Zudem entstünden weitere „heftige Erregungszustände“ (ebd.) sowie „unerwünschte automatische Gewohnheiten, wie Fingerlutschen, Hin- und Herschaukeln, mit dem Kopf an die Wand schlagen usw.“ (ebd.). Ferner wird darauf hingewiesen, dass nur bei „sorgfältige[r] Vorbereitung und Organisation des Spieles“ (ebd.) die Kinder sich nicht untereinander behinderten und „Ruhigsein und […] Konzentration“ (ebd.) sowie eine „geordnete Spieltätigkeit“ (ebd. 44) gewährleistet werden könnten.

Anhand dieser Ausführungen wird deutlich, dass auch das Spiel des Kindes nicht frei von der Kontrolle durch die Erwachsenen war und hierbei der Anspruch nach bestimmten Verhaltensmustern, wie ruhig und ordentlich zu spielen, erfüllt werden sollte.

Des Weiteren werden Entwicklungsbereiche genannt, die durch das organisierte Spiel gefördert würden. Hierzu gehören „Körperbeherrschung, […] Handfertigkeit, […] Nachahmungs- und Untersuchungstätigkeit, […]

Sprachverständnis und […] Sprechtätigkeit“ (ebd. 45), Denkfähigkeit und die Entwicklung sozialen Verhaltens (vgl. ebd. 52 f.) sowie „Geschmacksentwicklung“ (ebd. 55). Zudem sei das Spiel „das beste Mittel bei der Erziehung zu Ausdauer und Willkürtätigkeit“ (ebd. 53) und die „Vorstufe zum Lernen und zur Arbeit.“ (Ebd. 17)

Als Spielformen werden „Bewegungsspiele“ (ebd. 55), „die verschiedenen Formen des didaktischen Spiels“ (ebd.) und das „schöpferische[n] Spiel[s]“ (ebd.) genannt. Methoden seien die „der Anschauung“ (ebd. 57), „der Unterweisung“ (ebd.), „der Wiederholung“ (ebd.) und „Erlebnisse schaffen“ (ebd.).

Bezüglich des Anteils des „angeleiteten“ Spiels im Tagesverlauf wird zunächst darauf hingewiesen, dass „nicht die gesamte Spielzeit während des Tages unter Anleitung des Pflegepersonals verbracht werden“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 44) müsse. Stattdessen solle den Kindern „mehrmals am Tage […] Zeit für freies Spiel“ (ebd.) gewährleistet werden. Hierzu müsse von den Betreuerinnen Spielmaterial zur Verfügung gestellt werden, mit dem die Kinder bereits umgehen könnten und dass nicht so leicht zu beschädigen sei (vgl. ebd.). Auch zu Beginn des Kapitels „Das angeleitete Spiel“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 52) wird betont, dass nicht nur das „angeleitete“ Spiel, sondern das Spiel allgemein für die Entwicklung des Kindes wichtig sei (vgl. ebd.). Hierbei seien beide Formen des Spiels eine „bewußte zielgerichtete Tätigkeit“ (ebd.). Demgemäß solle das begonnene Spiel stets beendet werden (vgl. ebd. 53). Indem hier vorgegeben wird, dass das „freie Spiel“ ebenfalls eine gewisse Absicht verfolgen müsse, bleibt auch dieses Spiel in einem von Erwachsenenvorstellungen dominierten Rahmen und die Freiheit des Kindes hinsichtlich der Gestaltung des Spielablaufs eingeschränkt.

Überdies ist vorgegeben, dass sich die Pflegerinnen „zwei- bis dreimal am Tage Zeit zur Anleitung der Spieltätigkeit bei den Kindern aller Altersstufen, vom 4. Mon. an“ (ebd.) nehmen sollen. Obwohl das Spiel im Säuglingsalter „noch weitgehend in der Beschäftigung mit dem eigenen Körper und den ihn unmittelbar umgebenden Gegenständen“ (ebd. 53) bestehe, könne auch dieses bereits angeregt werden (vgl. ebd.). Eine „organisierte[n] Vorbereitung“ (ebd.) solle hier jedoch noch nicht stattfinden (vgl. ebd.). Stattdessen sei es ausreichend, wenn dem Säugling „von Zeit zu Zeit durch Veränderung seiner Lage Anreiz für neue Bewegungen gegeben wird, wenn seine Wahrnehmungen geweckt und angeregt

werden durch Spielgegenstände, mit denen man ihn zum Greifen, Krabbeln usw. bringt, wenn durch Farben, Formen, Töne, Geräusche, Stimmen usw. das Gleichmaß seines Tagesablaufs in anregender, fröhlicher Weise unterbrochen wird.“ (Ebd. 53 f.) Hierbei könne man auch „seine Händchen fassen und ihm beim Aufsetzen helfen oder ihm zeigen, wie es sich beim Sitzen festhalten muß.“ (Ebd. 44) Bei dem „älteren Säugling“ (ebd.) solle die Pflegeperson „das Handhaben der Klingel, das Trommeln, das Hantieren mit mehreren Gegenständen, das Öffnen eines Kästchens oder das Ein- und Ausräumen von Hohlwürfeln usw. zeigen.“ (Ebd.)

Als Zeitangabe für die „Beschäftigung“ mit den Kindern im ersten und zweiten Lebenshalbjahr wird eine Dauer von je 15 Minuten während der drei wachen Phasen des Kindes im Tagesverlauf genannt (vgl. Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 44). Methodisch sei es besonders günstig, wenn sich die Säuglinge während der „Anleitung“ beim Spiel „in der hohen Box befinden“ (ebd.), da sich die Pflegerin auf diese Weise mehreren Kindern gleichzeitig zuwenden könne (vgl. ebd.). Hervorgehoben werden in diesem Zusammenhang auch die Hilfestellung beim Laufen lernen (vgl. ebd.). Hierzu heißt es, dass die Kinder sich selbständig im Raum bewegen, aber auch „an der Hand geführt“ (ebd.) und „angelockt werden“ (ebd.) müssten, um sie zu den ersten Schritten zu motivieren. Zudem wird darauf hingewiesen, dass neben dieser „Anleitung“ für die psychische Entwicklung des Kindes im Säuglingsalter vor allem liebevolles und zugewandtes Verhalten sowie der Gebrauch der Sprache – auch bei den pflegerischen Handlungen – entscheidend seien (vgl. ebd. 44 f.).

Mit dem Beginn des zweiten Lebensjahres müsse das Spiel des Kindes schon gezielter beeinflusst und organisiert werden (vgl. Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 45; 54). Zusätzlich zum Greifen kämen in diesem Alter unterschiedliche Manipulationen mit Gegenständen und das Nachahmen von Bewegungen hinzu (vgl. ebd. 54).[133] Es sei die Aufgabe der Pflegerinnen, „den richtigen, der Entwicklungsstufe des Kindes entsprechenden Spielgegenstand auszuwählen und durch geduldiges Vorzeigen der entsprechenden Bewegungen […] die

[133] Der Nachahmung wird in dem hier behandelten Werk als Entwicklungsschritt im Rahmen der „Orientierungs-Untersuchungs-Tätigkeit“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1956, 17) eine besondere Bedeutung beigemessen. Darüber hinaus erhält sie als Erziehungsmittel eine wichtige Funktion, „denn sie gibt die Möglichkeit, richtige Gewohnheiten und Fertigkeiten auf der Grundlage des Beispiels, des Vorzeigens durch den Erwachsenen zu entwickeln und zu festigen.“ (Ebd.)

Bewegungsfertigkeiten des Kindes zu entfalten.“ (Ebd.) Auch das „geduldige[n] Vorsprechen“ (ebd.) und die Hilfestellung beim Laufen lernen seien in dieser Phase besonders wichtig (vgl. ebd.). Konkrete Beispiele für die Beschäftigungen für diesen Altersabschnitt sind das Nachahmen von Tierbewegungen oder der „Arbeitsbewegungen der Erwachsenen“ (ebd. 46) sowie Ballspiele. Hierdurch würden unterschiedliche Muskelpartien trainiert und gleichzeitig Eintönigkeit und Ermüdung verhindert (vgl. ebd.). Darüber hinaus sei für die Ausbildung „der Untersuchungs- und Nachahmungstätigkeit […] wichtig, das dem Alter entsprechende Spielzeug zu verwenden.“ (Ebd.) Hierbei erreiche man das Ziel der „geordnete[n] Beschäftigung mit Spielgegenständen“ (ebd.) am ehesten dann, „wenn die Kinder am Tisch sitzen, jedes sein Spielzeug vor sich hat und beim Spielen angeleitet wird.“ (Ebd.) Zudem wird erwähnt, dass ab dem zweiten Lebensjahr „gemeinsame Fingerspiele und manche Kreisspiele“ (ebd.) durchgeführt werden könnten und ab dem dritten Lebensjahr die Verwendung von gemeinsamem Spielzeug, wie Bausteinen, möglich sei (vgl. ebd.).

Im zweiten und dritten Lebensjahr solle die „Anleitung“ des Spiels in den Wochenkrippen und Heimen dreimal und in den Tageskrippen zweimal täglich 30 bis 45 Minuten lang durchgeführt werden (vgl. ebd. 45).

Auch im „Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen“ (1957) wird der gezielten Anleitung des Kindes hinsichtlich des Entwicklungsprozesses eine wichtige Bedeutung beigemessen. Neben der Bezeichnung „angeleitetes Spiel“ wird zunehmend der Begriff „Beschäftigungen“ verwendet.

Angaben zu Beschäftigungen finden sich in beinahe jedem Abschnitt des Textes. Im Folgenden werden insbesondere die Angaben unter den Abschnitten „Das Spiel“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 103), „Erziehungsarbeit in den einzelnen Altersstufen“ (ebd. 132) und „Methodische Anleitung für Spiele und Beschäftigungen“ (ebd. 153) aufgegriffen.

Die Funktion von „Beschäftigungen“ wird vor allem mit Hilfe der Vorbildwirkung des Erwachsenen begründet. Da das Verhalten des Kindes hiervon entscheidend geprägt sei, müsse zur Erreichung „einer allseitigen Entwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder“ (ebd. 12) der Einfluss auf das Kind „zielbewußt und planmäßig […] sein.“ (Ebd.)

Hierbei wird davon ausgegangen, dass während „de[r] ersten Lebensmonate[n] […] die Fülle der verschiedensten Umweltreize, die […] Lebenstätigkeit des Kindes zur Entfaltung bringt“ (ebd.), im weiteren Entwicklungsverlauf jedoch „die direkte Beeinflussung durch den Erwachsenen, also Erziehung im engeren Sinne“ (ebd.) notwendig sei. Aufgabe der Erziehung sei es in diesem Zusammenhang, „auf der Grundlage der angeborenen Verhaltensweisen solche Verhaltensweisen (Reaktionen, Bewegungen, Tätigkeiten, Fertigkeiten und Fähigkeiten) herauszubilden, zu üben und zu festigen, die der Entwicklung des Kindes förderlich sind, während sie ungünstiges Verhalten verhindern oder hemmen muß.“ (Ebd. 12 f.) Hierzu gehört auch „die Vorbeugung negativer Umgangsformen“ (Sandler zit. in Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 47). In diesem Zusammenhang wird zudem auf „die richtige Organisation des selbständigen Spiels der Kinder“ (ebd.) verwiesen. Entscheidend sei, „stets eine muntere, aktive und positive Stimmung bei Kindern aufrechtzuerhalten; denn das erleichtert die Entwicklung positiver Umgangsformen.“(Ebd.)

Als Bedingungen für das Gelingen „organisierter Beschäftigungen“ (ebd.) werden die „Geschicklichkeit der Pflegerin“ (ebd.) und ausreichendes Material zur Beschäftigung genannt (vgl. ebd.).[134]

Zudem wird die Bedeutung des „selbständigen Einzelspiel[s]“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 80) betont, das gegenüber dem angeleiteten Spiel „den größten Teil der Spieltätigkeit während des Tages ausmacht“ (ebd.). Hierzu wird ausgeführt, dass für das „freie Spiel“ (ebd.) unterschiedliche Spielmaterialien bereit gestellt werden und ihre Anwendung gegebenenfalls vorgemacht werden müssten (vgl. ebd.). Denn:

> „Auch das ‚freie Spiel’ will gelernt sein, es darf nicht zu einem wüsten Durcheinander ausarten.“ (Ebd.)

Des Weiteren müsse auch das Material aus den Beschäftigungen für das Einzelspiel bereit gestellt werden (vgl. ebd.). Außerdem müsse die Pflegerin stets

[134] Bezüglich der planmäßigen und kontrollierten Erziehungsarbeit sollten darüber hinaus so genannte Erziehungspläne verwendet werden. Das genaue Vorgehen im Zusammenhang mit den Beschäftigungen wird hierbei folgendermaßen beschrieben: „Anfänglich soll im Erziehungsplan auch die Methode genau festgelegt werden, wie ein Spiel oder eine Beschäftigung mit der Gruppe durchgeführt wird, wieviel Kinder herangezogen werden, was die anderen inzwischen machen usw. Später, wenn man mehr Erfahrung hat, kann man die schriftliche Fixierung der Methodik weglassen. Wichtig und unerläßlich ist es aber, daß jeden Tag im Tagebuch vermerkt wird, wie die Durchführung des Planes gelungen ist und welche Schwierigkeiten oder Erfahrungen dabei aufgetaucht sind“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 80).

„[…] darauf achten, ob und wie die Kinder sich betätigen […] [,] rechtzeitig eingreifen, wenn ein Kind das andere stört […] [,] bemerken, wenn ein Kind sich langweilt, weil es mit seinem Spielzeug nichts mehr anzufangen weiß und ihm schnell ein anderes geben oder eine neue Verwendungsmöglichkeit zeigen.“ (Ebd.)

Auch in diesen Hinweisen kommt ein hoher Kontrollanspruch zum Ausdruck. Indem davon ausgegangen wird, dass auch das „freie Spiel“ erlernt sein müsse, wird dem Kind zudem die Kompetenz abgesprochen, dass es von sich aus in der Lage ist, Tätigkeiten zu entwickeln und auszuführen.

Konkrete Hinweise zu den „Beschäftigungen“ finden sich zum Beispiel unter dem Abschnitt „Das Spiel“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 103). Spielerische Betätigung wird hier als der entscheidende Entwicklungsbereich des Kindes beschrieben (vgl. ebd.). Aus diesem Grund sei eine der „Hauptaufgaben der Erziehung richtige Organisation und Anleitung des Spiels.“ (Ebd.)

Die Entwicklung der Spieltätigkeit wird des Weiteren in den ersten drei Lebensjahren in drei unterschiedlichen Stufen dargestellt. Hierbei wird unterschieden zwischen „Untersuchen[s]“ (ebd.) und „Hantieren“ (ebd.) (ungefähr im zweiten Lebenshalbjahr), „Nachahmung, […] Sortieren[s] und Probieren[s], also d[em] Übungsspiel“ (ebd. 104) (vor allem im zweiten Lebensjahr) und dem „Verknüpfen von Sprechen und bewußtem Denken mit der Spieltätigkeit“ (ebd.), also dem „Übergang zum schöpferischen Spiel“ (ebd.) (im dritten Lebensjahr). Hieraus werden die Aufgaben für die Erzieherinnen abgeleitet, wozu zum Beispiel das Bereitstellen von altersgerechtem Spielzeug und/oder die Durchführung bestimmter Spielformen (zum Beispiel Kreisspiele) gehören (vgl. ebd. 104 f.).

Anschließend werden Hinweise zur „Anleitung des Spiels“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 105) und zur „Einteilung der Spielzeit“ (ebd. 106) gegeben. Es wird zum Beispiel aufgeführt, dass „gemeinschaftliche Spiele“ (ebd. 105) am besten „vormittags vor oder nach dem Frühstück und nachmittags nach der Vesper“ (ebd.) durchgeführt werden sollten. Auch wird darauf hingewiesen, dass nach einer angeleiteten Beschäftigung noch Zeit für die selbständige Auseinandersetzung mit dem Material bereit gestellt werden müsse (vgl. ebd. 105 f.). Dies sei „besonders wertvoll, weil es dem Kind erlaubt, das Erlebte in seiner Vorstellung zu verarbeiten und dadurch zu festigen.“ (Ebd. 106) Außerdem heißt es, dass nach dreißig Minuten der selbständigen Beschäftigung gemeinsame „Bewegungsspiel[e]“ (ebd.) besonders zu empfehlen seien.

Darüber hinaus werden „Material für Spiel und Beschäftigung“ (ebd.) und „Bilderbücher“ (ebd. 107) für verschiedene Altersstufen genannt. Zudem wird tabellarisch das „Spiel- und Beschäftigungsmaterial berechnet für eine Einrichtung mit 50 Kindern“ (ebd. 108 f.) – ebenfalls für verschiedene Altersstufen – aufgeführt.

Im Kapitel „Erziehungsarbeit in den einzelnen Altersstufen“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 132) finden sich weitere Angaben zu den „Beschäftigungen“. Die „Beschäftigung“ mit dem Säugling wird wie folgt beschrieben:

> „Die im Säuglingszimmer arbeitenden Pflegerinnen sollen während ihren Beschäftigungen immer wieder ans Ställchen treten, sich mal mit diesem, mal mit jenem Kind unterhalten. Sie müssen danach trachten, das Spiel der Kinder aufrechtzuerhalten oder es wieder in Gang zu bringen, wenn einige Kinder träge daliegen. Die Kinder sollen die ganze Zeit fröhlich, aktiv und beweglich sein, viel Laute von sich geben, lallen und einander nicht stören. Die beste Bewegungsfreiheit und viele Spielsachen gewährleisten die Entwicklung der Kinder nicht, wenn sich die Pflegerinnen nicht immer wieder mit ihnen beschäftigen und ihr Spiel anregen. Jedes einzelne Kind braucht ein munteres Wort, einen aufmunternden Blick, ein Lächeln, und die Pflegerin darf sich nicht eher zufriedengeben, bis ihr ein jedes mit Lachen, Lauten oder lebhaften Bewegungen antwortet.“ (Ebd. 133)

Ab dem sechsten Lebensmonat müsse die Pflegerin das Kind in seiner Spieltätigkeit unterstützen, indem sie es zum Beispiel zum Kriechen anrege und verstreutes Spielzeug zusammen sammle (vgl. ebd.). Außerdem solle „[d]en größeren Säuglingen“ (ebd.) der Umgang mit verschiedenen Spielmaterialien vorgemacht werden, da „die komplizierteren Spielhandlungen […] nur durch Nachahmung“ (ebd.) entstünden. Auch müsse verhindert werden, dass die Kinder sich gegenseitig störten und das gemeinsame Spiel – ungefähr ab dem achten Lebensmonat – gefördert werden (vgl. ebd.).

Als Zeitangabe für die Begleitung des Spiels durch die Pflegerin bei einem einzelnen Säugling werden „wenige Minuten“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 134) genannt. Insgesamt müsse sie jedoch „mindestens einmal vormittags und einmal nachmittags eine Stunde in ihrem Dienstplan zur Verfügung haben und dann planmäßig und überlegt das mit jedem Kind tun, was es zu seiner Entwicklung braucht.“ (Ebd.) Zudem werden Beispiele für „Beschäftigungen“ beziehungsweise Aufgaben zur „Förderung der Entwicklung von Bewegungen, Wahrnehmungen und Fertigkeiten“ (ebd.), zur „Förderung der Beziehungen der Kinder zueinander“ (ebd. 135), zu den „Pädagogische[n] Aufgaben bei den

Mahlzeiten und der Körperpflege“ (ebd.) und „Zur Entwicklung der Sprachwahrnehmung und des Sprechens“ (ebd. 136) aufgeführt.

Neben der Aufzählung von Materialien zur Bewegungsförderung für die Kinder im zweiten Lebensjahr, erfolgt der Hinweis, dass ergänzend zu den eigenständigen Aktivitäten der Kinder von den Pflegerinnen verschiedene Spiele, wie zum Beispiel Verstecken, organisiert werden sollten (vgl. Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 136 f.). Abwechslung im Rahmen der Spielaktivitäten solle das richtige Gleichgewicht von „Bewegung und Ruhe“ (ebd. 138) für die Kinder sicherstellen (vgl. ebd.). Auch werden „Beschäftigungen“ im Rahmen der Spracherziehung aufgeführt (vgl. ebd. 140 f.). Bezüglich des Spiels im zweiten Lebensjahr wird neben möglichen „Beschäftigungen“ auch die Bedeutung des selbständigen Spiels für die Entwicklung betont (vgl. ebd. 142). Jedoch heißt es auch, dass sich das Spiel der Kinder nur dann entwickele, wenn

> „die Pflegerinnen ihnen zeigen, was man mit den Spielsachen machen kann; wenn sie von Zeit zu Zeit mit den Kindern spielen“ (ebd.).

Zudem müssten ausreichend Spielgegenstände und genügend Platz für das einzelne Kind bereit gestellt werden, um Störungen untereinander zu vermeiden (vgl. ebd.). Bei gutem Wetter sollten die Kinder möglichst im Freien spielen (vgl. ebd.).

Obwohl sich die Bewegungsabläufe im dritten Lebensjahr in erster Linie im Rahmen „selbständige[r] Tätigkeit[en] entwickeln, müssen die Erwachsenen diese Entwicklung durch ihre sprachlichen Hinweise, durch Vorzeigen und Vormachen sowie durch die entsprechende Auswahl der Beschäftigungen, Übungen und Bewegungsspiele planmäßig lenken.“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 143) Zu „organisierte[n] Körperübungen und Bewegungsspiele[n]“ (ebd. 144) gehörten zum Beispiel die Bewegung zur Musik, also „tanzen, im Takt mit den Füßen stampfen, im Rhythmus der Musik gehen und die verschiedensten Bewegungen mit Fähnchen und anderen Gegenständen im Takt ausführen sowie auf- und zuknöpfen usw.“ (Ebd.)

Eine besondere Rolle bezüglich der Erziehung im dritten Lebensjahr falle der Sprache zu:

> „Man kann mit sprachlichen Mitteln das Benehmen der Kinder regulieren, sie lehren, mit neuen Dingen umzugehen und neue Tätigkeiten auszuführen. Dabei treten das Zeigen und Vormachen in den Hintergrund, und die Erklärung durch Worte nimmt die Hauptrolle bei

> der erzieherischen Unterweisung ein. Deshalb ist eine rechtzeitige Entwicklung der Sprache bei Kindern des 3. Lebensjahres eine der Hauptaufgaben der Erziehung.“ (Ebd. 146)

Im Weiteren werden mögliche methodische Vorgehensweisen, in denen die Kinder zum Sprechen animiert werden sollen, dargestellt (vgl. ebd. 146 ff.).

Für die Kinder im dritten Lebensjahr wird zudem ein eigener Abschnitt zur „Anleitung des Spiels“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 150) aufgeführt. Hier wird beschrieben, für welche Art Spiele die Kinder dieses Alters besonders zugänglich sind und welche Bedingungen und Anregungen hierfür geschaffen sein müssen (vgl. ebd. 150 f.).

Zur Darstellung der Erziehungsaufgaben für die Kinder im dritten Lebensjahr gehört außerdem ein Abschnitt zur „Vorbereitung für die Vorschulerziehung“ (ebd. 151). In diesem Zusammenhang gewinnt die Erziehung zur Selbständigkeit einen besonderen Stellenwert (vgl. ebd. 151 f.). Wie im vorherigen Programm ist jedoch auch hier vor allem Selbstbedienung gemeint. Demgemäß werden als Erziehungsziele zum Beispiel „Selbständigkeit beim Anziehen, Waschen, auf der Toilette und bei den Mahlzeiten“ (ebd. 151) genannt.

Genaue Zeitangaben zu „Beschäftigungen“ und selbständigem Spiel finden sich in einer Tabelle zum Tagesablauf der Kinder (vgl. Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 68). Hierbei werden als Zeitangaben für die „Angeleitete Beschäftigung“ (ebd.) im ersten Lebenshalbjahr eine Gesamtdauer von einer dreiviertel Stunde und im zweiten Lebenshalbjahr von eineinhalb Stunden am Tag genannt (vgl. ebd.). Die Zeitangaben für „Angeleitete Beschäftigung und Spiele“ (ebd.) im dritten und vierten Lebenshalbjahr sind eineinhalb und die im fünften bis sechsten Lebenshalbjahr zwei Stunden am Tag (vgl. ebd.).

Das freie Spiel soll im ersten Lebenshalbjahr dreidreiviertel, im zweiten Lebenshalbjahr dreieinviertel, im dritten Lebenshalbjahr drei und im vierten bis sechsten dreieinhalb Stunden am Tag betragen (vgl. ebd.).

Im Vergleich mit den Angaben im Vorläufertext hat sich der Zeitaufwand für das „angeleitete Spiel“ erhöht. Im zweiten Lebenshalbjahr sollen statt einer dreiviertel Stunde nun eineinhalb Stunden und im zweiten und dritten Lebensjahr statt ein bis eineinhalb, eineinhalb beziehungsweise zwei Stunden am Tag verwendet werden. Gegenüber dem vorangegangenen Text werden zudem auch für das „freie Spiel“ konkrete Zeitangaben gemacht.

Schließlich beinhaltet der „Leitfaden“ das Kapitel „Methodische Anleitung für Spiele und Beschäftigungen (Beschäftigungslehre)“ (Schmidt-Kolmer / Reumann 1965, 153). Hierunter werden konkrete Beschäftigungsbeispiele gegeben für „Spiele und Beschäftigungen der Säuglinge“ (ebd.), „Bewegungsspiele und Körperübungen“ (ebd. 162), „Spiele zur Übung von Fertigkeiten (konstruktive Spiele)“ (ebd. 172), „Spiele zur Entwicklung der Sinne“ (ebd. 180), „Sprechspiele“ (ebd. 183) und „Spiele beim Aufenthalt im Freien“ (ebd. 202).

Zur Darstellung der „Beschäftigungen“ mit den Säuglingen gehören Angaben zu „Säuglingsturnen“ (ebd. 153), „Spiel mit einfachen Gegenständen“ (ebd. 160), und „Spiel in der Box“ (ebd. 161). Unter „Bewegungsspiele und Körperübungen“ (ebd. 162) finden sich Hinweise zum Beispiel für die Bereiche „Kreis- und Bewegungsspiele“ (ebd.), „Übungen mit Bällen“ (ebd. 167) und „Laufübungen“ (ebd. 169). Die Angaben zu „Spiele zur Übung von Fertigkeiten“ (ebd. 172) enthalten Informationen unter anderem in den Bereichen „Sortierspiele“ (ebd.), „Bauen“ (ebd. 175) und „Bastelarbeiten“ (ebd. 177). Die Ausführungen zu den „Spiele[n] zur Entwicklung der Sinne“ (ebd. 180) enthalten Beispiele wie Versteckspiele (vgl. ebd.), Gehörübungen (vgl. ebd. 181) und Bilderlotto (vgl. ebd. 182). Unter „Sprechspiele“ (ebd. 183) werden unter anderem die Bereiche „Fingerspiele“ (ebd.) und „Reime“ (ebd. 186) angeführt. Alle Beschäftigungsbeispiele sind nach Altersabschnitten und Techniken unterteilt.[135]

Auch im Erziehungskonzept „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen“ (1968) erhalten die „Beschäftigungen“ einen besonderen Stellenwert, indem sie als „Hauptform für die systematische Unterweisung der Kinder zur Einführung neuer Erziehungsaufgaben“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 13) beschrieben werden. Eine ausführliche Definition lautet darüber hinaus:

> „Die Beschäftigung ist die Form, in der der Prozeß der systematischen Unterweisung durch die Pflegerin zur Ausbildung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gewohnheiten, zum Erwerb von Kenntnissen bei den Kindern abläuft. Die Kinder werden mit neuen Aufgaben bzw. Teilabschnitten vertraut gemacht. Die Beschäftigung kann entsprechend der Aufgabe mit einzelnen Kindern, in kleineren oder in größeren Untergruppen oder mit der gesamten Kindergruppe innerhalb eines festgelegten Zeitraums durchgeführt werden, wobei von den Kindern ein bestimmtes Verhalten gefordert wird.“ (Ebd. 90)

[135] Im Anhang des „Leitfadens“ werden zudem ein „Beispiel eines Tagebuchs über die erzieherische Arbeit“ (ebd. 204), „Texte und Noten“ (ebd. 209) und eine „Zusammenstellung geeigneter Lieder, Reime und Fingerspiele“ (ebd. 246) bereit gestellt.

Es wird hervorgehoben, dass „[d]ie Erziehungsaufgaben […] nicht wie bisher nur in der sogenannten Beschäftigungszeit durchgeführt werden“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 12) sollten, sondern dass „der gesamte Tagesablauf der Kinder und der gesamte Arbeitsablauf der Mitarbeiterinnen von erzieherischen Aufgabenstellungen durchdrungen“ (ebd. 12 f.) sein müsse. Da die Pflegerin zudem nur begrenzt Zeit für „Beschäftigungen“ aufbringen könne, sei die „andere wichtige Methode die Anregung und Anleitung der Kinder zur Selbsttätigkeit, d. h. zum Spielen.“ (Ebd. 13) Spiel und „Beschäftigung“ werden folgendermaßen voneinander differenziert:

> „Während die Spiele immer mehr selbständige Unternehmungen der Kinder sind, werden die Beschäftigungen von den Erwachsenen mit dem Ziel organisiert, bestimmtes Wissen und Können in einer geordneten, systematischen und planmäßigen Art und Weise zu vermitteln und bestimmte Verhaltensweisen herauszubilden.“ (Ebd. 22)

Hierbei würden die „Beschäftigungen“ und das „freie“ Spiel einander in ihren Funktionen ergänzen:

> „Bei den festgelegten Aufgabenfolgen erwerben die Kinder die Kenntnisse und die sprachlichen Fertigkeiten, die für ihre gesamte Bildung und Erziehung, für die Entwicklung von Sprache und Denken und für die Herausbildung der sittlichen Eigenschaften von grundlegender Bedeutung sind. Das systematische Bekanntwerden mit den Dingen und Erscheinungen der Umwelt befähigt sie, das Gesehene im Spiel nachzugestalten. So bereichern die Beschäftigungen einerseits das Spiel der Kinder, und andererseits trägt das Spiel dazu bei, die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten durch die selbständige Auseinandersetzung zu vertiefen.“ (Ebd. 23) [136]

Des Weiteren wird die Bedeutung des Spiels besonders hervorgehoben. Hinsichtlich seiner Funktion heißt es, dass es „für die körperliche, geistige und sittliche Entwicklung des Kindes von großer Bedeutung“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 22) sei. Durch das Spiel setze sich das Kind zudem „auf eine solche Weise mit dem Leben der Erwachsenen auseinander[zusetzen], wie es seinen kindlichen Kräften und Möglichkeiten entspricht.“ (Ebd.) Hierbei würde es vorerst „nur einfache Handlungen“ (ebd.) der Erwachsenen imitieren, „ohne sich in ihre Rolle hineinzuversetzen.“ (Ebd.) Bereiche der Motorik und Wahrnehmung würden hierdurch geschult und „Kenntnisse von der Umwelt“ (ebd.) erworben. Es wird

[136] Darüber hinaus wird zwischen „Beschäftigungen“, „Übungen“ und „Wiederholungen“ differenziert. Hierzu heißt es: „Neue Erfahrungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gewohnheiten und Kenntnisse müssen durch gut vorbereitete Beschäftigungen vermittelt und durch Übungen und Wiederholungen so gefestigt werden, daß die Kinder sie ohne Hilfe des Erwachsenen vielseitig und selbständig anwenden können.“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 13)

betont, dass „das Spiel als ein wesentliches Mittel der Erziehungs- und Bildungsarbeit zu nutzen und dabei die Eigenart des kindlichen Spieles zu berücksichtigen“ (ebd.) sei. Diese bestehe darin, dass das Spiel des Kindes ein selbständiger Vorgang sei, durch den das Kind „unmittelbar Erfahrungen und Kenntnisse“ (ebd.) gewinne, indem es versuche, „bestimmte Handlungen der Erwachsenen nachzuahmen.“ (Ebd.) Zudem sei es die Aufgabe der Erzieherin, „das Spiel des Kleinkinds durch entsprechendes Spielmaterial, durch Hinweise und zeitweiliges Mitspielen [zu] entwickeln“ (ebd.). Einerseits handelt es sich hier um Maßnahmen, die den freien Charakter des Spiels einschränken, andererseits wird in diesem Erziehungskonzept (unter den Ausführungen zum dritten Sachgebiet: „Ausbildung und Anleitung des kindlichen Spiels“ (ebd. 226)) aber explizit darauf hingewiesen, dass das Spiel keine Zielabsicht verfolge, sondern in sich selbst begründet sei:

> „Im Gegensatz zu den Haupttätigkeitsformen des Menschen, Lernen und Arbeiten, ist das Spiel nicht auf ein bestimmtes, gesellschaftlich nützliches Ziel gerichtet. Es hat keinen Endhandlungscharakter, sondern das Ziel liegt in der Handlung selbst. Ein Kind, das mit verschiedenen Gegenständen Handlungen ausführt, will damit nicht ein bestimmtes Ergebnis erzielen, sondern die Anregung zum Handeln geht von dem Gegenstand selbst aus.“ (Ebd.)

Diese Einschätzung bildet einen wichtigen Unterschied im Vergleich zu dem Text „Die Pflege und Erziehung unserer Kinder in Krippen und Heimen“, in dem auch das „freie Spiel“ zielorientiert verlaufen sollte. Jedoch wird im Weiteren auch hier das Spiel als in besonderem Maße abhängig von der Anleitung durch den Erwachsenen und dessen Hilfestellungen (zum Beispiel im Umgang mit dem Material) beschrieben (vgl. Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 227). Im Zusammenhang mit dem Alter des Kindes wird hierbei folgendermaßen differenziert:

> „Im 1. und 2. Lebensjahr sind die Spielhandlungen des Kindes noch im höchsten Grade vom Erwachsenen abhängig, ganz gleich, ob es sich um einfache Handlungen mit Spielzeug, um Versteckspiele oder nachahmende Tätigkeiten handelt. Immer ist es der Erwachsene, der das Kind anregt, dies oder jenes zu tun, ihm die Gegenstände zureicht und Vorbild für das Umgehen mit den verschiedenen Dingen ist. So werden durch die Abhängigkeit des Kindes vom Erwachsenen besonders enge Beziehungen zu ihm hergestellt. Gleichzeitig aber wird das Kind durch das Vorbild des Erwachsenen, z. B. durch sein liebevolles Umgehen mit der Puppe, gefühlsmäßig stark beeinflußt.
>
> Im 3. Lebensjahr, wenn das Kind selbständiger wird und eigene Spielhandlungen aufzubauen beginnt, bleibt es zwar auch weiterhin von der Anleitung durch den

> Erwachsenen abhängig, wendet sich aber schon anderen Kindern zu gemeinsamem Spiel zu. Damit erweitert sich der Kreis derer, die die zwischenmenschlichen Beziehungen des Kindes beeinflussen und fördern. Es muß betont werden, daß sich das gemeinsame Spiel der Kinder erst anbahnt und meistens nur für kurze Zeit besteht. Die Kinder spielen auch im 3. Lebensjahr noch sehr viel nebeneinander, und es bedarf der Aufforderung und Anleitung des Erwachsenen, ein gemeinsames Spiel zu beginnen. Erst am Ende des Kleinkindalters, beim Übergang zum Vorschulalter kann man echte gemeinsame Spiele der Kinder beobachten, bei denen ein Kind die führende Rolle einnimmt, indem es in Nachahmung des Erwachsenen anderen Kindern Anweisung gibt.“ (Ebd.)

Auch bezüglich der Bedingungen für die Entwicklung der Spieltätigkeit, wird unter anderem, „die unmittelbare Einwirkung der Erwachsenen auf das Kind“ (ebd. 228) genannt:

> „Ausschlaggebend aber für die Förderung des Spiels in seiner Entwicklung ist die Lenkung durch den Erwachsenen. Aus dieser Feststellung heraus ergeben sich verschiedene Aufgaben für die Pflegerin, die darin bestehen, Voraussetzungen zu schaffen, daß die Kinder jederzeit Möglichkeiten und Anregungen zu Spielhandlungen erhalten. Ihre Aufgabe ist es weiterhin, in Beschäftigungen im Umgang mit verschiedenem Spielmaterial die Kinder systematisch und planmäßig zu unterweisen und sie somit zu befähigen, allmählich eigene Spielhandlungen aufzubauen und das Spiel schöpferisch zu gestalten.“ (Ebd.)

Die Überbetonung der Einflussnahme durch die Erzieherin auf die eigenaktive Handlung des Kindes, betrifft zudem den Bereich der „Darstellende[n] Tätigkeiten“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 354). Hier heißt es, dass „das Kind durch die Mitarbeit der Pflegerin immer wieder neu angeregt werden“ (ebd.) müsse. Indem die Erzieherin selber gestalte, solle sie das Kind „beeinflussen, anspornen und lenken“ (ebd.). Konkret solle sie zum Beispiel dem Kind etwas vorzeichnen, es zum Nachahmen anregen und es beim Zeichnen unterstützen sowie gegebenenfalls seine Hand führen (vgl. 355 f.).

Genaue Angaben zu den „Beschäftigungen“ und dem Spiel finden sich jeweils unter der Darstellung der einzelnen Sachgebiete im vierten Kapitel. Hier werden die Beschäftigungsformen und die Spielarten[137] tabellarisch nach Sachgebiet und Alter geordnet angegeben (vgl. z. B. Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 167).

[137] Im Erziehungsprogramm wird das Spiel in die Bereiche „Spiel des Säuglings – gegenständliches Spiel“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 229), „Spiel mit didaktischem Material“ (ebd.) und „Schöpferisches Spiel“ (ebd.) unterteilt.

Bezüglich der Anzahl der „Beschäftigungen“ im Tagesverlauf wird festgehalten:

> „Wieviel Beschäftigungen am Tag eingeplant werden können, hängt von dem Inhalt und der Art der geplanten Beschäftigungen ab.“ (Ebd. 93)

Konkrete Zeitangaben für „Beschäftigung“ und Spiel werden nicht aufgeführt. In einem „Schema für Tagesablaufpläne nach Altersgruppen“ (ebd. 89) finden sich jedoch die folgenden Zeitangaben:

- Für „Säuglinge im Alter von 8 Wochen bis etwa 6 Monaten“ (ebd.): Zwischen 11.00 und 13.00 sowie 15.00 und 17.00 Uhr „Frisch- bzw. Freiluftschlaf, bzw. Spiel und Beschäftigung“ (ebd.).[138]
- Für „Säuglinge im Alter von etwa 6 bis 10/12 Monaten“ (ebd.): Zwischen 9.00 und 11.00 Uhr „Mahlzeit, töpfen, Schlaf in Frisch- bzw. Freiluft, Spiel und Beschäftigung“ (ebd.), zwischen 11.00 und 13.00 Uhr „Spiel und Beschäftigung“ (ebd.), zwischen 13.00 und 15.30 Uhr „Mittagessen, töpfen, Spiel, Schlaf in Frisch- bzw. Freiluft“ (ebd.) und zwischen 15.30 und 17.00 Uhr „Aus dem Becher trinken, Keks essen, Spiel und Beschäftigung“ (ebd.).[139]
- Für „Kleinkinder mit 2maligem Tagesschlaf (12 – 20 Monate)“ (ebd.): Zwischen 6.00 und 8.00 Uhr „Übernahme, Spiel“ (ebd.), zwischen 8.30 und 9.00 Uhr „Spiel und Beschäftigung“ (ebd.), zwischen 12.30 und 14.00 Uhr „Aufenthalt im Freien – Spaziergang, Spiel im Garten“ (ebd.) und zwischen 16.00 und 19.00 Uhr „Zwischenmahlzeit, Spiel und Beschäftigung“ (ebd.).
- Für „Kleinkinder mit 1maligem Tagesschlaf“ (ebd. 90): Zwischen 6.00 und 8.00 Uhr „Übernahme, Spiel, Händewaschen“ (ebd.), zwischen 8.00 und 8.45 Uhr „Mahlzeit, Erziehungsaufgaben ‚Selbstbedienung‘“ (ebd.), zwischen 8.45 und 9.30 Uhr „Spiel und Beschäftigung“ (ebd.), zwischen 9.30 und 11.00 Uhr „Spiel und Beschäftigung im Freien bzw. Spaziergang“ (ebd.), zwischen 11.00 und 14.00 Uhr „waschen, Mittagessen, ausziehen, Erziehungsaufgaben: Selbstbedienung, kultur-hygienische Gewohnheiten, Schlaf“ (ebd.) und zwischen 15.00 und 19.00 Uhr „Spiel und

[138] Hinzu kommen „Erziehungsaufgaben auf Wickelkommode und in der Box“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 89), die im Folgenden nicht einzeln aufgeführt werden.

[139] Auch für diesen Altersabschnitt werden zusätzlich Angaben für „Erziehungsaufgaben auf Wickelkommode und in der Box“ (Schmidt-Kolmer (Hg.) 1974, 89) gemacht.

Beschäftigung, Aufenthalt im Freien, Toilette benutzen nach Bedürfnis, Händewaschen“ (ebd.).

Der Zeitanteil von Spiel und „Beschäftigung“ im Tagesverlauf hat sich somit gegenüber den vorangegangenen Erziehungsdokumenten stark erhöht. Allerdings werden Spiel und „Beschäftigung“ hierbei nicht mehr getrennt voneinander aufgeführt. Ein Umstand der mit dem dargestellten Anspruch begründet ist, auch das Spiel des Kindes anzuleiten und für Erziehungsaufgaben zu nutzen (s. o.). Das freie Spiel bleibt somit auch in diesem Erziehungskonzept eingeschränkt.

Wie auch in den vorangegangenen Erziehungsanweisungen werden im „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ (1985) sowohl die organisierten „Beschäftigungen“ als auch das „freie Spiel“ als wichtige Tätigkeitsformen des Kindes beschrieben. Des Weiteren soll das selbständige Spiel auch in diesem „Programm“ von der Erzieherin angeleitet werden, wodurch es gleichzeitig begrenzt bleibt.

Grundsätzlich heißt es zur Bedeutung des Spiels bereits in der Einleitung:

> „Große Bedeutung für die Entwicklung der Kinder und ihre Erziehung in der Krippe hat die Spieltätigkeit. Sie beeinflußt in besonderem Maße die körperliche und geistige Entwicklung des Kindes, die Steuerung seines Verhaltens, die Herausbildung von Gefühlen und Charaktereigenschaften, seinen psychischen Zustand und in diesem Sinne sein Wohlbefinden. Spiel ist die Lebenspraxis des kleinen Kindes, in der es sich aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzt, auf besondere Weise eigene Vorstellungen, Wünsche und Absichten verwirklichen kann; Spiel bereitet dem Kind Vergnügen und befriedigt seine Bedürfnisse.“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 9)

Ebenso wie im Text „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen“ wird hervorgehoben, dass die pädagogischen Aufgaben sowohl im Rahmen des freien Spiels, als auch in den konkreten Beschäftigungen „während des ganzen Tages verwirklicht“ (ebd. 11) werden sollten. Bezüglich des zu Grunde liegenden Lernverständnisses heißt es, „daß Lernen in den ersten drei Lebensjahren immer mit konkret-gegenständlichem Tätigsein der Kinder verbunden werden muß“ (ebd.), was im Erziehungsprogramm „durchgängig berücksichtigt“ (ebd.) werde. Hierbei seien sowohl „Spielverfahren und spielerische Elemente besonders geeignet, um sowohl im Tagesablauf als auch in speziellen Beschäftigungen ausgewählte Erziehungs- und Bildungsinhalte an die Kinder heranzutragen.“ (Ebd.) Hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang die sprachliche

Beeinflussung durch die Erzieherin im Rahmen der „gemeinsamen gegenständlichen Handlungen“ (ebd.). Es müsse „jedem Kind genügend aktives Tätigsein“ (ebd.) und „selbständiges Handeln“ (ebd.) ermöglicht werden, um „Ansätze des Schöpferischen, der Phantasie und der eigenen Initiative des Kindes herauszubilden und zu fördern.“ (Ebd.)

Inwiefern das Spiel durch den damit verbundenen pädagogischen und erzieherischen Anspruch letztlich durch die Erwachsenen kontrolliert bleibt, wird an verschiedenen Stellen im Programm von 1985 deutlich. So heißt es zum Beispiel einerseits, dass die Kinder die „Gelegenheit erhalten [müssten], das, was sie sich angeeignet haben, auch anzuwenden, indem sie im Spiel ihre Erfahrungen einsetzen, indem sie lernen, sich selbst zu behelfen und sich damit allmählich von der unmittelbaren und ständigen Hilfe der Erwachsenen zu lösen.“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 6) Auf der anderen Seite wird jedoch auch die „Führung des Spiels“ (ebd. 12) hervorgehoben. So findet sich im „Programm“ für die Kinder im zweiten und dritten Lebensjahr in einem eigenen Kapitel zum „Spiel“ (ebd. 53; 107) jeweils ein Abschnitt mit der Überschrift „Führung der Kinder beim Spiel“ (ebd.). Für die Kinder im ersten Lebensjahr enthält das Kapitel „Umgang mit verschiedenartigem Material und Spielgegenständen; Neckreime und Fingerspiele“ (ebd. 27) ebenfalls einen Abschnitt zur „Führung der Kinder“ (ebd.).

Der Inhalt dieser Abschnitte wird in der Einleitung wie folgt zusammengefasst:

> „Mit dem Planteil ‚Spiel‘ erhalten die Erzieherinnen Vorgaben zur Führung des Spiels in der Krippe. Sie tragen den Besonderheiten des Spiels in den ersten drei Lebensjahren und den Gesetzmäßigkeiten seiner Entwicklung Rechnung. Ausgewiesen werden dazu eine Kennzeichnung des Spiels in jeder Altersstufe, die Darstellung des entsprechenden Niveaus der Spieltätigkeit als Orientierung und Zielvorgabe für die Erzieherin, Hinweise zur Führung der Kinder im Spiel im ersten, zweiten und dritten Lebensjahr sowie Aufgaben für die Erzieherin, um die Entwicklung des Spiels als eigenständige Tätigkeit des Kindes zu sichern, das im Krippenalter mögliche Niveau der Spieltätigkeit anzustreben und das Spiel als Mittel der Erziehung nutzen zu können.“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 12)

Die Führung der Kinder beim Spielen und das Spiel als Erziehungsmittel werden auch hier besonders hervorgehoben. Indem vorgegeben wird, dass ein bestimmtes Spielniveau erreicht werden solle und das Spiel somit mit bestimmten

erzieherischen Zielabsichten verbunden ist, bleibt auch hier die Selbständigkeit des Kindes letztlich begrenzt.

Insbesondere bezüglich der Angaben zur „Bildnerische[n] Erziehung“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 153) sind im Vergleich mit den vorangegangenen Erziehungsdokumenten jedoch auch deutliche Bemühungen hinsichtlich eines stärkeren Gewährenlassens der Kinder zu erkennen. Hier heißt es zum Beispiel:

> „Die Kinder erhalten die Möglichkeit, nicht nur in den Beschäftigungen, sondern kontinuierlich im gesamten Tagesablauf selbständig zu zeichnen, zu malen, zu formen oder zu bauen. Damit fördert und entwickelt die Erzieherin das Bedürfnis der Kinder nach bildnerischer Tätigkeit.“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 155)

Weiterhin wird ausgeführt:

> „Die Erzieherin regt die Kinder in geeigneten Situationen des Tages dazu an, selbständig bildnerisch tätig zu sein und unterschiedliche bildnerische Tätigkeiten auszuüben. Sie motiviert die Kinder durch bereitgestelltes Material […], gibt ‚Anstöße‘, beachtet aber unbedingt die von den Kindern geäußerten Absichten. Sie sichert ausreichend Zeit und gibt ihnen die Möglichkeit, ihre eigenen Vorstellungen zu verwirklichen. Eventuell auftretende Schwierigkeiten beseitigt sie beiläufig. Sie macht andere Kinder aufmerksam, wenn einem Kind etwas Besonderes gelungen ist, zeigt Interesse an der bildnerischen Tätigkeit und an den Ergebnissen aller Kinder und freut sich über deren Selbständigkeit und Einfallsreichtum.“ (Ebd. 156)

Die Rolle der Erzieherin beschränkt sich darauf, Anregungen zu geben. Im Tätigkeitsprozess selbst stehen die Zurückhaltung der Erzieherin und die Eigeninitiative des Kindes im Vordergrund. Im Zusammenhang mit der Darstellung von möglichen „Beschäftigungen“ beim Zeichnen heißt es:

> „Anknüpfend an ein gemeinsames Erlebnis, versucht die Erzieherin, bei den Kindern eine Aussageabsicht hervorzurufen und damit ihr kritzelndes Zeichnen inhaltlich zu motivieren.“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 158)

Bezüglich der Rolle der Erzieherin wird betont:

> „Gegenständlich erkennbare Bildzeichen dürfen auch weiterhin auf keinen Fall von der Erzieherin vorgegeben oder durch Vorzeichnen herbeigeführt werden. Die einzige Förderung besteht im Bestärken und Ausrichten der Aussageabsicht sowie in der Klärung der Formvorstellung in bezug auf einige wenige, für den jeweiligen Gegenstand charakteristische Formmerkmale“ (ebd. 161).

Auch wenn insbesondere in diesem Bereich eine Veränderung gegenüber den vorherigen Konzepten hin zu einem stärkeren Zulassen von Selbständigkeit zu

verzeichnen ist, wird im Zusammenhang mit der „Planung der pädagogischen Arbeit“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 167) der stark kontrollierende Aspekt hinsichtlich der Spieltätigkeit des Kindes erneut deutlich. Hier findet sich auch ein eigener Abschnitt zur „Einschätzung der Spielfähigkeit der Kinder“ (ebd. 174), der folgendermaßen eingeleitet wird:

> „In engem Zusammenhang mit der Planung der Aufgaben der Erzieherin zur Herausbildung der Spieltätigkeit sollte eine Einschätzung des Standes der Spielfähigkeit der Kinder erfolgen. Sie bildet eine wesentliche Grundlage für die Planung neuer erzieherischer Aufgaben, stellt eine Kontrolle der Wirksamkeit der bisherigen Arbeit dar und sollte in bestimmten Zeitabständen vorgenommen werden, d. h. mindestens halbjährlich, nach Möglichkeit auch vor einem evtl. Gruppenwechsel“ (ebd. 174).

Im Weiteren werden Angaben dazu gemacht, nach welchen „Schwerpunkten“ (ebd.) die Beurteilung durchgeführt werden solle (vgl. ebd. 174 ff.). Hierdurch wird das Spiel wiederum zu einem zu kontrollierenden Bereich, der für die Erzieherin explizit mit bestimmten pädagogischen Ansprüchen verbunden ist.

Weitere Angaben zu Beschäftigungen werden unter den jeweiligen Sachbereichen, ausgenommen dem Sachgebiet „Bekanntmachen mit der gesellschaftlichen Umwelt und der Natur“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 68), aufgeführt. Hierzu gehören „Sensorische Erziehung beim Umgang mit didaktischem Material, Bausteinen und anderen Gegenständen“ (ebd. 59), „Spracherziehung“ (ebd. 64), „Bewegungserziehung“ (ebd. 72), „Musikerziehung“ (ebd. 78) und „Bildnerische Erziehung“ (ebd. 153). Bezüglich der Spracherziehung wird darauf hingewiesen, dass „[s]pezielle Beschäftigungen […] erst in der zweiten Hälfte des 2. Lebensjahres eingesetzt“ (ebd. 64) werden. Im Rahmen des Sachgebietes „Bekanntmachen mit der gesellschaftlichen Umwelt und der Natur“ (ebd. 68) heißt es, dass „keine Beschäftigungen erforderlich“ (ebd. 69) seien. Stattdessen solle „[d]ie Erzieherin […] geeignete Situationen während des gesamten Tages für die Umsetzung ihrer pädagogischen Aufgaben“ (ebd. 69 f.) verwenden. Im Zusammenhang mit der „Bewegungserziehung“ (ebd. 72), der „Musikerziehung“ (ebd. 78) und der „Bildnerische[n] Erziehung“ (ebd. 153), sollen „Beschäftigungen“ erst ab dem 19. Lebensmonat durchgeführt werden (vgl. ebd. 74; 79; 88).

Die Angaben zu den einzelnen Sachbereichen werden in der Einleitung folgendermaßen zusammengefasst:

„Die Erzieherinnen erhalten Hinweise über die Bedeutung des jeweiligen Sachbereiches, die anzustrebende pädagogische Ziel- und Aufgabenstellung sowie über das grundlegende inhaltlich orientierte methodische Herangehen an die Prozeßgestaltung, unabhängig davon, ob es sich um Aufgaben für den Tagesablauf oder für speziell aufbereitete Beschäftigungen handelt. Im weiteren wird konkret ausgewiesen, welche Aufgaben in unterschiedlichen Situationen des Tagesablaufs und welche Aufgaben in Beschäftigungen zu realisieren sind, in welcher Weise und mit welchen Methoden und Mitteln dies geschehen soll. Beschäftigungen werden erst mit den Kindern ab 19. Lebensmonat durchgeführt; im Sachbereich ‚Bekanntmachen mit der gesellschaftlichen Umwelt und der Natur' sind keine Beschäftigungen ausgewiesen." (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 13)

Konkrete Zeitangaben für die „Beschäftigungen" und das selbständige Spiel werden im „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen" nicht gemacht. Im Kapitel zur „Planung der pädagogischen Arbeit" (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 167) finden sich jedoch Hinweise dazu, welche Sachbereiche in welchem Alter besonders gefördert und wie die pädagogische Arbeit mit den Kindern geplant und dokumentiert werden sollte (vgl. ebd. 167 ff.).

Insgesamt verbleibt auch in diesem Programm das freie Spiel und die Selbständigkeit des Kindes in einem durch die Erzieherin zu kontrollierenden Bereich, auch wenn sich, insbesondere im Zusammenhang mit den Hinweisen zu den „bildnerische[n] Tätigkeiten" (ebd. 153), das Bemühen abzeichnet weniger stark auf das Kind einzuwirken.

5.3 Zusammenfassung

Im Folgenden sollen die wichtigsten Ergebnisse der Analyse der Erziehungskonzepte noch einmal zusammengefasst werden.

In der Darstellung der Rahmenbedingungen der einzelnen Texte in 5.1 wurde besonderes Augenmerk auf die jeweiligen Diskussionszusammenhänge und ideologischen Begründungen gelegt. Es konnte herausgearbeitet werden, dass das Hauptforschungsinteresse Schmidt-Kolmers, die maßgeblich an der Erarbeitung der ersten drei Erziehungsprogramme mitgewirkt hatte, stets auf der Frage nach der gesunden Entwicklung des Kindes im Zusammenhang mit frühkindlicher institutioneller Erziehung basierte. Im Rahmen der Untersuchung der Ursachen des „psychischen Hospitalismus" ging sie davon aus, dass die Gründe hierfür in der Art und Weise der institutionellen Betreuung, nicht aber in dieser Betreuungsform an sich lagen. Die Tatsache, dass es bei der Veröffentlichung des Erziehungsprogramms von 1968, ebenso wie bei der Veröffentlichung des

Erziehungsprogramms von 1985, zu Behinderungen von Seiten des Gesundheitsministeriums kam – kritisiert wurde auch hier, dass die sozialistischen Erziehungsziele nicht ausreichend berücksichtigt und die „führende Rolle“ der Erzieherin nicht deutlich genug beschrieben seien – macht deutlich, dass Schmidt-Kolmer im Zusammenhang mit der Erarbeitung der Krippenkonzepte nicht einfach mit den vom System gemachten Vorgaben konform ging. Ihr Hauptanliegen stellte die Beachtung kindlicher Entwicklungsprozesse und die physische und psychische Gesundheit des Kindes dar, wobei sie individuelle Aspekte bereits betonte.

Während der Erarbeitung des Programms von 1985 brach Schmidt-Kolmer ihre Mitarbeit hieran ab. Dies geschah aufgrund inhaltlicher Differenzen und Neuorientierungen der übrigen an der Konzipierung beteiligten WissenschaftlerInnen, wie unter der Darstellung der Rahmenbedingungen (in 5.1.4) ausgeführt wurde. Die Ergebnisse der Analyse haben jedoch deutlich gemacht, dass sich diese neuen Akzente im Programm selbst nur eingeschränkt abbilden und die Angaben ähnliche Mängel wie die Vorläuferprogramme aufweisen.

Die impliziten ideologischen Ansprüche sind in allen Texten die Gleichberechtigung der Frau, die qualitative Verbesserung der Krippenarbeit und der Anspruch an eine Erziehung im sozialistischen Sinne, die bereits in den Krippeneinrichtungen einsetzen sollte. Die Betonung pädagogischer Inhalte rückt zunehmend in den Vordergrund. Hierbei spielte auch das 1965 in Kraft getretene „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“, in dem der Bildungsauftrag der Kinderkrippen gesetzlich manifestiert wurde, eine besondere Rolle. Sowohl in den Angaben im Programm von 1968, als auch in denen von 1985, werden hiermit einhergehend der erhöhte Anspruch an die Planung und Kontrolle der pädagogischen Arbeit hervorgehoben.

Bezüglich des strukturellen Aufbaus gehört zu den entscheidendsten Veränderungen in den letzten beiden Erziehungsprogrammen, dass die Gliederung nach so genannten „Sachgebieten der Erziehung“ und den unterschiedlichen Altersstufen der Krippenkinder vorgenommen wird. Hiermit verbunden war ebenfalls der Anspruch, die Planung und Zielgerichtetheit der pädagogischen Arbeit in den Kinderkrippen zu verbessern. Folgerichtig existiert hierzu in beiden Texten jeweils ein eigenes Kapitel. Zudem werden auch die Bereiche

Musikerziehung und künstlerische Erziehung in eigenen Kapiteln dargestellt, wohingegen die medizinischen Aufgaben kein eigenes Kapitel mehr erhalten.

Unter 5.2 wurde die Untersuchung der Erziehungstexte anhand einiger ausgewählter Kategorien weiter spezifiziert. In der Analyse des Bildes vom Kind ergaben sich hierbei kaum Unterschiede. Indem die Entwicklungs- und Erziehungsziele in Form von normativen Vorgaben klar vorliegen, birgt das implizite Bild vom Kind sowohl Anteile des so genannten „Defizit-“, als auch des „Tabula-rasa-Modells“. An die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit werden hohe Erwartungen gestellt, wobei das zu Grunde liegende Entwicklungsziel in allen Dokumenten die „allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit“ darstellt. Die Umwelteinflüsse erhalten in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung und es wird demgemäß von einer hohen Formbarkeit der Persönlichkeit des Kindes ausgegangen.

Hinsichtlich des im 1985er-Programm formulierten Anspruchs, „das Prinzip des emotionalen und individuellen Eingehens auf jedes Kind mehr als bisher zu beachten“ (Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) 1985, 4), haben die Analysen gezeigt, dass sich diese Forderung in den konkreten Erziehungsvorgaben letztlich nicht durchsetzt. Die Individualität des Kindes wird darüber hinaus auch in den vorherigen Erziehungsanweisungen als etwas zu Berücksichtigendes beschrieben. Auch wenn im direkten Vergleich im Erziehungskonzept von 1985 zwar öfter auf die Bedeutung eines individuellen Eingehens auf das Kind hingewiesen wird, ist allen Texten gemeinsam, dass die pädagogischen Ausführungen dies nur bedingt widerspiegeln. Demgemäß betont zum Beispiel Schmidt in Bezug auf das 1985er-Programm:

> „Für die konkreten Erziehungsziele muß konstatiert werden, daß sich die in der ‚Einleitung’ vertretene Offenheit nur marginal abbildete. Die führende Rolle der Erzieherin setzte sich nun implizit durch.“ (1996, 73)

Er führt weiterhin aus:

> „Die begrenzte Akzeptanz alles Individuellen war überall dort, wo Erziehung in Kindergruppen stattfindet, strukturell angelegt, denn das Tempo und die Nachdrücklichkeit bei der Sauberkeitserziehung, das Einüben der Selbstbedienung wurden hier nicht bloß vom Vermögen und der Motivation des Kindes, sondern wesentlich von den Gegebenheiten der Gruppe beeinflußt.“ (Ebd. 73 f.)

Schmidt nennt in diesem Zusammenhang zudem „die kleinschrittigen und zugleich akribisch aufgelisteten Zielstellungen“ (ebd. 74) und das „bis in Quartale

hinein aufgeschlüsselt[e]“ (ebd.) kognitive Lernen, wodurch ein spontanes und auf die Individualität des Kindes eingehendes Verhalten verhindert worden sei. Darüber hinaus verweist er auf den Umstand, dass die Emotionalität des Kindes nur akzeptiert worden sei, „wenn sie positiver Natur ist; die Verarbeitung von Trauer und Unmut hatte scheinbar keinen Platz.“ (Ebd.)

Die im Rahmen der Analyse herausgearbeiteten Aufgaben der Erzieherinnen hängen eng mit dem beschriebenen Bild vom Kind zusammen. Insgesamt werden die Sicherung der Gesundheit, die Orientierung an vorgegebenen Erziehungs- und Entwicklungszielen, ein geregelter Tagesrhythmus, die Erziehung zur Selbständigkeit und ein liebevoller Umgang sowie die Beachtung individueller Unterschiede betont. Das „angeleitete Spiel“ beziehungsweise die „Beschäftigung“ erhalten als Erziehungsmittel in allen Konzepten einen besonderen Stellenwert. In den letzten beiden Erziehungsprogrammen wird hierbei jedoch ein Modell vorgegeben, dass die Verwirklichung von Erziehungsaufgaben im gesamten Tagesverlauf gewährleisten soll. Hierzu heißt es zum Beispiel in einem Beitrag von Niebsch, einer Mitautorin des Programms von 1968, der 1967 in der Zeitschrift „Heilberufe“ erschien:

> „In den vergangenen Jahren wurde in den meisten Krippen die Erziehungsarbeit in Form einer einmaligen täglichen ‚Beschäftigung‘ durchgeführt und nur dann, wenn Pflege, Verwaltungs- und Räumarbeiten dafür noch Zeit ließen. Es erwies sich aber, daß dieser kurze Zeitraum für die zu bewältigenden pädagogischen Aufgaben nicht ausreichte und noch Kinder Rückstände in ihrer Entwicklung zeigten.“ (Niebsch 1967, 303)

Die Autorin betont im Weiteren, dass aufgrund des Umfangs der Erziehungsaufgaben die „gesamte Tätigkeit mit den Kindern systematisch mit pädagogischen Aufgabenstellungen verbunden“ (ebd. 304) werden müsse, weswegen auch die Tagesgestaltung und die Arbeit des Personals genau überprüft werden sollten (vgl. ebd. 305).[140]

[140] An dieser Stelle können zwei Entwicklungen ausgemacht werden: Zum Einen verschärfte sich, auch im Zusammenhang mit dem „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ von 1965 in den letzten beiden Programmen der Anspruch an zunehmende pädagogische Kontrolle mit Hilfe verstärkter Planung, Zielgerichtetheit und Durchstrukturiertheit der pädagogischen Arbeit. Zum Anderen identifiziert Ahnert „ein Lernkonzept […], das Lernen in eine soziale Vermittlung während des gesamten Tagesablaufs stellte und dies nicht nur in didaktisch aufbereiteten Situationen zuließ, so daß die sogenannten Beschäftigungen einschließlich ihrer vorherigen Planung nur noch die Bedeutung von zusätzlicher Entwicklungsförderung ausgewählter (zumeist musischer) Fähigkeiten, Neigungen und Begabungen erhielten.“ (1998, 36) Die Bedeutung der „Beschäftigungen“ wird hierdurch relativiert und die Selbstbildungspotentiale des Kindes werden zunehmend erkannt.

Allen Erziehungskonzepten ist gemeinsam, dass die Anleitung des Kindes gegenüber seiner selbständigen Beschäftigung einen höheren Stellenwert erhält, auch wenn die Bedeutung des eigenständigen Spiels zunehmend betont wird. So unterliegen die Aktivitäten der Kinder einer besonderen Kontrolle und Lenkung durch die Erzieherin, da bestimmte Erziehungs- und Entwicklungsziele stets mitgedacht werden. In der Konsequenz bleibt auch das selbständige Spiel somit stets eingeschränkt. Andererseits hat sich aber auch gezeigt, dass im letzten Erziehungsprogramm die Bedeutung der liebevollen Beziehung zwischen Kind und Erzieherin stärker als in den anderen Konzepten hervorgehoben wird.

Die hohen Erwartungen an die Erzieherinnen, die sowohl ihre fachliche Professionalität als auch ihre politischen Überzeugungen betrafen, spiegeln sich zum Beispiel in den Angaben zu den charakterlichen Eigenschaften der Erzieherinnen.

Die Analyse der Rolle der Eltern hat ergeben, dass ein bestehendes Ungleichgewicht im Verhältnis zwischen Kinderkrippe und Elternhaus in keinem der vier Erziehungskonzepte aufgelöst wird. Das Verhältnis zeichnet sich in erster Linie durch eine Bevormundung der Eltern und ein Negieren von möglichen Konflikten aus. Die Rolle der Eltern bleibt demgemäß darauf beschränkt, den Vorgaben der Erzieherinnen zu entsprechen. Ein eigener Handlungs- und Gestaltungsspielraum wird den Eltern nicht eingeräumt. Der formulierte Anspruch an eine Zusammenarbeit wird somit auch in dem zuletzt in der DDR erschienenen Erziehungsprogramm nicht verwirklicht.

Bezüglich des Verhältnisses von Medizin, Pflege und Pädagogik konnte aufgezeigt werden, dass die erzieherischen Fragestellungen zunehmend an Bedeutung gewonnen haben. Diese Entwicklung ist auch dem Umstand geschuldet, dass die Krankheitsfälle und Entwicklungsrückstände abnahmen und der Bildungsauftrag der Krippeneinrichtungen 1965 gesetzlich manifestiert wurde. In der Konsequenz wird in den Angaben der letzten beiden Erziehungskonzepte insbesondere der Planung der pädagogischen Arbeit ein großer Stellenwert eingeräumt. Die Einheit von Pflege und Erziehung wird darüber hinaus in allen Erziehungsdokumenten betont.

Im Rahmen der Untersuchung der Gestaltung der Eingewöhnung wurden die folgenden Ergebnisse erarbeitet: In allen Erziehungstexten kommt zum Ausdruck, dass die Eingewöhnung eine besondere Anforderung an das Kind darstellt, die

von den Erzieherinnen besonders einfühlsam begleitet werden sollte. Während jedoch die Vorgaben zur Einbeziehung der Mutter in den Eingewöhnungsprozess im Erziehungskonzept von 1956 noch sehr gering ausfallen, werden im „Leitfaden“ von 1957 hierzu bereits wichtige Hinweise gegeben. Im Erziehungsprogramm von 1985 wird die liebevolle Zuwendung durch die Erzieherin im Zusammenhang mit der Eingewöhnung besonders betont. In allen Erziehungsprogrammen wird davon ausgegangen, dass die Schwierigkeiten während der Eingewöhnung mit zunehmendem Alter des Kindes größer würden. Als Kontrollwert für eine gelingende Umstellung wird das Gewicht des Kindes genannt.

Schließlich hat die Analyse des Verhältnisses von eigenaktiven Lernprozessen und Beschäftigungen in allen vier Erziehungskonzepten eine ambivalente Einstellung gegenüber der Eigeninitiative des Kindes und eine Überbetonung der Kontrolle durch die Erwachsenen ergeben. Auch wenn eine Tendenz erkennbar ist, in der die Selbständigkeit und der Eigenwert des freien Spiels des Kindes verstärkt betont und das Verhältnis zwischen Selbständigkeit und pädagogischer Anleitung zunehmend reflektiert und nach Altersstufen differenziert wird, stößt diese Entwicklung in den konkreten pädagogischen Angaben immer wieder an Grenzen. Einerseits wird im „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ die selbständige Beschäftigung des Kindes, insbesondere im Zusammenhang mit der bildnerischen Betätigung, im Vergleich mit den Vorläuferprogrammen stärker hervorgehoben, andererseits bleibt sie jedoch auch hier, aufgrund genauer Beschreibungen der Aufgaben der Erzieherinnen, insgesamt letztlich eingeschränkt.

Im Zusammenhang mit dem Anspruch pädagogische Aufgaben während des ganzen Tages umzusetzen, werden für die Beschäftigungen in den letzten beiden Programmen keine genauen Zeitangaben mehr gemacht.

Es kann festgehalten werden, dass sich ein Umdenken im letzten DDR-Erziehungsprogramm zwar abzeichnet, die konkreten Angaben jedoch nach wie vor durch einen stark kontrollierenden Erziehungsstil gekennzeichnet sind. Die Berücksichtigung von Emotionalität und Individualität sowie das Zulassen von Selbständigkeit bleiben hierdurch begrenzt.

Die dargestellten Mängel und Widersprüche der Erziehungskonzepte sind vor allem auf dem Hintergrund des politischen Systems und hiermit einhergehender

Vorgaben und Repressionen zu bewerten. Wie die Angaben unter den Rahmenbedingungen der jeweiligen Entstehungsprozesse der einzelnen Programme verdeutlichten, mussten bestimmte Vorgaben und Inhalte erfüllt werden, damit die Dokumente veröffentlicht und somit Eingang in die Praxis finden konnten. Dies dürfte auch einer der Hauptgründe dafür sein, warum sich die innovativen Entwicklungen im Zusammenhang mit dem „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ von 1985 in den konkreten pädagogischen Angaben nur sehr eingeschränkt durchsetzten und die dargestellten Schwierigkeiten auch hier unaufgelöst bleiben mussten. Diesen Annahmen entspricht die Stellungnahme einer Mitautorin, die rückblickend hervorhebt, dass die MitarbeiterInnen des Programms

> „[…] selbst gezwungen [gewesen seien], ‚ideologische Zugeständnisse an das damalige Regime‘ (vor allem in Gestalt der Terminologie) zu machen, ‚die auch Halbheiten, Inkonsequenzen und Verzerrungen kindgerechter Zielsetzungen mit sich gebracht haben.‘ […] Diese Halbheiten, die von den Autoren in Kauf genommen wurden, um überhaupt veröffentlichen zu können, sind aus heutiger Sicht unhaltbar.“ (Weigel 1991 / 1993, 109)[141]

[141] Bei den durch Häkchen gekennzeichneten Formulierungen in diesem Zitat, handelt es sich um Zitate von Weber.

6. Beispiel eines aktuellen krippenpädagogischen Konzepts

6.1 2004: „Spielen und Lernen mit 0- bis 3-Jährigen – Der entwicklungszentrierte Ansatz in der Krippe“

Das im Folgenden untersuchte Konzept für die Arbeit mit Kindern von null bis drei Jahren ist im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit vor allem deswegen besonders bedeutsam, weil es auf der Grundlage des letzten DDR-Programms von 1985 entwickelt worden ist. Einerseits werden Forschungsergebnisse zu den Bereichen Sprache, Sensorik und Motorik sowie zur Förderung im musikalischen und bildnerischen Bereich, die bereits im Rahmen der Erarbeitung dieses Programms gewonnen wurden, herangezogen, andererseits sind neuere Erkenntnisse integriert und verschiedene Ausgangspositionen, wie zum Beispiel das Bild vom Kind, maßgeblich verändert worden. Hierdurch rücken das aktuelle Konzept und die Programme der DDR in eine spannungsreiche theoretische Nähe, was ihre Untersuchung besonders interessant werden lässt.[142]

Eine der Mitautorinnen des Konzepts „Spielen und Lernen mit 0- bis 3-Jährigen“ (Weber (Hg.) 2004)[143] schreibt zum Inhalt der ersten Auflage, die 1991 unter dem Titel „Entdeckerland“ erschien und vom „Berliner Institut für Kleinkindpädagogik und familienbegleitende Kinderbetreuung“ herausgegeben wurde:

> „Im Jahre 1991 wurde auf der Grundlage der aufbaufähigen Ansätze des 1985 erschienenen Programms für die Erziehungsarbeit in den Kinderkrippen ein neues Buch erarbeitet, ein Modell für die pädagogische Arbeit mit Kleinkindern: ‚Entdeckerland‘. Die ursprüngliche Grundkonzeption wurde beibehalten, die Verzerrungen und die Halbheiten des 1985 erschienenen Programms entfernt, die Terminologie ‚normalisiert‘ und nicht zuletzt die in der Zwischenzeit gesammelten praktischen Erfahrungen der Erzieherinnen bei der Anwendung des Programms genutzt. […] Die Achtung vor der Individualität des Kindes, die Förderung seiner Kreativität und der Phantasie wurden besonders betont. Das Motto des ‚Entdeckerlandes‘ zeigt […] den Grundgedanken des Modells: das Kind wird lediglich

[142] Konkret aus dem DDR-Konzept übernommen wurde unter anderem die Aufteilung in verschiedene „Bildungsbereiche[n]“ (Weber (Hg.) 2004, 21). Hierzu gehören das Spiel, die sprachliche, sensorische, musikalische, bildnerische und motorische Entwicklung und Erziehung sowie der Bereich Umwelt und Natur (s. u.). Außerdem wurden einige Inhalte der „Beschäftigungen“, teilweise in sprachlich überarbeiteter Form, übernommen. Zudem werden in beiden Texten genaue Angaben zur Entwicklung des Kindes gemacht, die den Erzieherinnen als Orientierung dienen sollen (s. u.).

[143] Weitere AutorInnen sind Weigl, I. / Raschke, I. / Kempf, J. Im Weiteren werden die Zitate aus diesem Werk lediglich durch in Klammern nachgestellte Seitenangaben gekennzeichnet.

‚begleitet', mittelbar unterstützt, um nach seinem eigenen Programm die wahrgenommenen Informationen aus der Umgebung zu verarbeiten" (Weigel 1991 / 1993, 115).

Hier sind bereits entscheidende Veränderungen gegenüber dem 1985er-Programm angesprochen, wie die veränderte Terminologie, die besondere Beachtung der kindlichen Individualität, Kreativität und Phantasie, die Berücksichtigung der Selbstbildungsprozesse des Kindes und hiermit einhergehend eine Rolle der Erzieherin, die vor allem eine begleitende und unterstützende Funktion erhält. Im Folgenden wird untersucht, inwiefern sich die hier angesprochenen Erneuerungen im Text tatsächlich niederschlagen. Hierbei werden dieselben Analysekategorien, die auch bei der Untersuchung der DDR-Konzepte verwendet wurden, zu Grunde gelegt.[144] Den Schwerpunkt bildet die Untersuchung des Verhältnisses von eigenaktiven Lernprozessen und „Beschäftigungen" [145], das bereits im Rahmen der Analyse des Kindbildes und der Rolle der Erzieherin im Vordergrund stehen wird. Weiterhin werden die Rolle der Eltern und die Gestaltung der Eingewöhnung untersucht.

Das Erziehungskonzept „Spielen und Lernen mit 0- bis 3-Jährigen" ist in zwei Teile gegliedert und umfasst 184 Seiten. Im ersten Teil werden Grundlagen für die Arbeit mit Kindern dieses Altersbereichs vermittelt. Es werden Angaben zu dem impliziten Kindbild und dem Lernverständnis, der Bedeutung von Betreuungs- und Erziehungsaufgaben sowohl in der Familie als auch in der Krippeneinrichtung, der Rolle der Erzieherinnen, der sozialen Interaktion der Kinder untereinander und den institutionellen Rahmenbedingungen gemacht. Im zweiten Teil werden Aspekte der konkreten Gestaltung des alltäglichen Lebens in der Einrichtung und der Eingewöhnung, der eine besondere Bedeutung beigemessen wird, behandelt. Es werden Formen des kindlichen Spiels beschrieben und Angaben zu den Bereichen „Sprache, Sensorik, Musik, bildnerisches Gestalten, Motorik und Umwelt/Natur" (9) gemacht. Hier finden sich auch Vorschläge für konkrete „Beschäftigungen" (ebd.) mit den Kindern.

[144] Ausgenommen ist die Untersuchung des Verhältnisses von Medizin, Pflege und Pädagogik, da in dem hier untersuchten Konzept keine Angaben zu medizinischen und / oder pflegerischen Inhalten gemacht werden.

[145] „Beschäftigungen" werden im hier untersuchten Text wie folgt definiert: „Beschäftigungen sind pädagogisch und didaktisch durchdachte Aktivitäten, mit denen die Erzieherin den Lernprozess der Kinder bewusst begleitet und unterstützt. Sie werden in kleinen Kindergruppen in eigens dafür festgelegten Zeitabschnitten durchgeführt." (23)

In einem Anhang sind die wichtigsten Entwicklungsschritte in den jeweils möglichen Zeitspannen tabellarisch abgebildet (vgl. 176 ff.). In der Einleitung heißt es, dass hierdurch sowohl den Erzieherinnen als auch den Eltern „wichtige Orientierungspunkte“ (9) zur Verfügung gestellt und gleichzeitig individuelle Differenzen berücksichtigt würden.

Insgesamt ist der Text „Spielen und Lernen mit 0- bis 3-Jährigen“ von der Grundannahme geprägt, dass das selbständige Spiel des Kindes für seine Entwicklung von besonderer Bedeutung ist. So wird bereits in der Einleitung betont, dass es zu den „natürlichen Bedürfnis[sen] [des Kindes gehöre], etwas intensiv auszuprobieren, zu entdecken und dabei selbst tätig zu werden.“ (8) Diese Annahme stelle die Basis des Textes dar (vgl. ebd.). Zudem werde bezüglich der „Grundlagen der pädagogischen Arbeit […] von einer in hohem Maße eigenaktiven und selbstbestimmten Entwicklung des Kindes“ (ebd.) ausgegangen. Hierbei wird auf den Ansatz der Selbstbildung Bezug genommen (vgl. z. B. 14).

Bild vom Kind

Im zu analysierenden Konzept wird das Bild vom Kind ausführlich in einem gesonderten Kapitel beschrieben. Ausgangspunkt ist die Individualität und die Selbsttätigkeit des Kindes. Lernen wird als „implizite[s] Lernen“ (15) (s. u.) verstanden und die Eigendynamik kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse werden anerkannt. Die AutorInnen beziehen sich hierbei auf das von Hans-Dieter Schmidt begründete so genannte „entwicklungszentrierte[s] Kindbild“ (12).[146] Dieses zeichne sich durch die Annahme der „Offenheit jeglicher Entwicklung aus“ (ebd.) und betone die „Selbstbestimmung und Eigenaktivität“ (ebd.) des Kindes.[147] Im Weiteren wird zudem die Beachtung der kindlichen Individualität hervorgehoben:

> „Jedes Kind ist einmalig und unverwechselbar, ist anders als andere Kinder und wird so auch angenommen und akzeptiert – als eigenständiges Individuum mit Stärken und Schwächen, mit besonderen Bedürfnissen, mit individuellen Gefühlen und Erfahrungen.“ (12)

Dies hat Konsequenzen für das pädagogische Vorgehen:

[146] Vgl. hierzu Kap. 1.1 der vorliegenden Arbeit.

[147] Insofern unterscheidet sich das hier beschriebene Entwicklungsmodell maßgeblich von der Entwicklungsbetonung in den DDR-Konzepten. Letztere umfassen in erster Linie die quantitativen Veränderungen, d. h. die möglichst schnelle Erreichung des jeweilig nächsten Entwicklungsschrittes.

> „Alle pädagogischen Ziele und Absichten sind auf die eigenaktive Entwicklung des Kindes gerichtet, die vom Erwachsenen, im Sinne einer Orientierungshilfe, behutsam unterstützt, gefördert und bestärkt wird.“ (13)

Hierbei sei das Handeln und Lernen des Kindes durch seine Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden Umwelt bestimmt (vgl. 13). Demgemäß sei seine Sozialisation einerseits durch die zwischenmenschlichen Beziehungen, andererseits „auch [durch] das mit Hilfe von Erwachsenen vermittelte Hineinwachsen in die Kultur, das allmähliche Verstehen und Anerkennen soziokultureller Werte“ (13) geprägt. Es wird jedoch betont, dass die Erziehungsziele im frühen Kindesalter nicht auf Ziele im zukünftigen Erwachsenenalter gerichtet sein dürften, sondern zulassen müssten, dass „die Forderungen des Hier und Heute mit ihren Zukunftsperspektiven zu erfüllen“ (ebd.) seien. Hierdurch werde außerdem gewährleistet, dass der „nächste[n] Entwicklungsschritt“ (ebd.) bewältigt werden könne.

Es wird festgehalten, dass die Entwicklung des Kindes „Selbstentwicklung“ (13) sei:

> „Alle Veränderungen, alle qualitativen Entwicklungssprünge sind das Ergebnis dessen, was das Kind innerlich bereit ist zu vollziehen und was es dabei selbst zu bewältigen vermag. Alle Angebote, die Erwachsene an das Kind herantragen, sollten davon ausgehen und so der Selbstentwicklung des Kindes dienen. Sie tun das in dem Maße, wie sie die Quellen der kindlichen Entwicklung nutzen: die Neugier, die Lust am Probieren, am Erkunden und Untersuchen und nicht zuletzt das spontane Bestreben des Kindes, den ‚Großen‘ nachzueifern.“ (Ebd.)

Die Betonung der Eigenaktivität des Kindes hängt auch mit dem hier vertretenen Verständnis von Lernprozessen in der frühen Kindheit zusammen. Dies beinhaltet, dass Kinder in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt und durch Erfahrungen lernen (vgl. 15). Die entsprechende Lernform ist in diesem Zusammenhang das „implizite Lernen […], das heißt, das Lernen ist in den Erfahrungen der Kinder inbegriffen“ (15), gegenüber dem „explizite[n] Lernen“, das ein „bewusstes, kontrolliertes und langsames Lernen“ (ebd.) darstelle. Kindliches Lernen sei daher nicht ein bloßes Aufnehmen von Informationen, sondern vollziehe sich durch Eigenaktivität (vgl. 21). Hierbei liege der Wert nicht in bestimmten, von den Erwachsenen vorgegebenen „Endprodukt[en], sondern im Lernprozess selbst“ (ebd.), der an sich, mit seinen Rückschlägen und Erfolgen, Lernen ausmache (vgl. ebd.).

Entwicklung wird im Sinne eines „ganzheitliche[n] Prozess[es]“ (19) verstanden, indem einerseits die Entwicklungsschritte sowohl aufeinander folgen, als auch andererseits „in ein und demselben Prozess verschiedene Persönlichkeitsseiten“ (20) entstünden.

Rolle der Erzieherin

Zusammenfassend wird die Rolle der Erzieherin im hier untersuchten Erziehungskonzept als die einer „Partnerin“ und „einfühlsamen Beobachterin“ (s. u.) beschrieben, deren Aufgabe es sei, die Selbstbildungsprozesse des Kindes zu berücksichtigen und gleichzeitig auf seine Entwicklungs- und Lernprozesse fördernd einzuwirken. Hierbei müssten individuelle Unterschiede von ihr beachtet werden. Besonders hervorgehoben werden die positive emotionale Beziehung zum Kind und die Förderung seiner Selbständigkeit. Als pädagogische Mittel werden vor allem die Gestaltung des „Umweltangebots“, „Anregung“ und „Orientierung“ (s. u.) hervorgehoben.

Von den AutorInnen wird ein direkter Zusammenhang zwischen dem postulierten Kindbild und dem Erziehungs- beziehungsweise Bildungsverständnis hergestellt (vgl. 14). Der zu Grunde liegende Selbstbildungsgedanke, wie er weiter oben beschrieben wurde, erteilt der Erziehung und Bildung eine wichtige, unterstützende Funktion:

> „Das entwicklungszentrierte Kindbild bestimmt zugleich die Rolle der Erwachsenen, der Erzieher. Erziehung und Bildung vollziehen sich nicht im Selbstlauf. Wenn kindliche Entwicklung als Selbstentwicklung und Bildung als Selbstbildung postuliert werden, stellt das keinen Gegensatz zu den Aufgaben und zur Verantwortung von Erzieherinnen dar. Es negiert deshalb auch nicht die Notwendigkeit alters- und entwicklungsangemessener Anforderungen, die an ein Kind gestellt werden müssen, wenn sie seiner Entwicklung dienen sollen.“ (14)

Die Erziehungsperson werde zur „Mittlerin zwischen gesellschaftlich relevanten Werten und Normen und dem Kind, das in diese Erwachsenenwelt hineinwächst.“ (14) Ihre „Professionalität“ (ebd.) garantiere, dass sie befähigt sei „aus gesellschaftlich notwendigen und vertretbaren Anforderungen kindspezifische Entwicklungsaufgaben abzuleiten.“ (Ebd.) Hierbei müsse ihr „methodische[s] Vorgehen“ (ebd.) auf die individuellen Besonderheiten jedes Kindes abgestimmt sein, denn:

> „Nur so können Selbstentwicklung, Selbstbewertung und kindliche Autonomie nachhaltig bestärkt werden. Die Achtung vor der Persönlichkeit des Kindes, die enge emotionale Beziehung, die zwischen Erzieherin und Kind aufgebaut wird, die Akzeptanz seiner Individualität und das Vertrauen des Erwachsenen in die kindlichen Kräfte machen es leicht, das entwicklungszentrierte Konzept erfolgreich in der pädagogischen Praxis anzuwenden.“ (14)

Entsprechend dieser Grundannahmen heißt es weiterhin, dass „Kinder ein reiches, vielfältiges Angebot und liebevolle Erwachsene [benötigen], die das Lernen im Einklang mit ihren Erfahrungen unterstützen.“ (20) Von den Kindern sollen zudem keine „Leistungen und Fertigprodukte“ (ebd.) erzwungen werden:

> „Das Kind muss nicht Ein- und Zweiwortsätze korrekt produzieren oder Farben und Gegenstände benennen und sachrichtige Bilder malen. Es soll die Sprache seiner Umgebung wahrnehmen und verstehen, ohne gewisse Sprechleistungen vorzuweisen. Es soll seine Erlebnisse auf eigene, originelle Weise ausdrücken, wie es selbst will und kann.“ (20)

Als entscheidende pädagogische Aufgabe wird die „Gestaltung des Umweltangebots“ (21) genannt, was bedeute, dass durch den Erwachsenen „die Umgebung der Kinder so [gestaltet werde], dass sie spielerische, motorische und soziale Erfahrungen machen können und günstige Bedingungen für ihre Lerntätigkeit bekommen.“ (Ebd.) Hierdurch würde die „qualitative[n] Veränderung und Entfaltung aller Seiten der Persönlichkeit des Kindes sowie […] seine[r] Entwicklung“ (ebd.) gefördert. In der Auseinandersetzung mit dem vorhandenen „Umweltangebot“ (ebd.) entstünden „alters- und individuell bedingte Fähigkeiten“ (ebd.), wie „Handlungsfähigkeit, Sprachfähigkeit, bildnerische und musikalische Fähigkeiten sowie die Fähigkeit, selbstständig und kreativ zu spielen.“ (Ebd.) Aufgabe der Erzieherin sei es, „den ganzheitlichen Charakter der Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd.) zu berücksichtigen. Das heißt, sie müsse „die vielfältigen Wechselbeziehungen zwischen dem Alltagsleben in der Krippe, dem Spiel und den einzelnen Bildungsbereichen“ (ebd.) beachten. Hierzu gehöre auch, dass sie die Kinder animiere, bereits erworbenes Wissen auf andere Bereiche zu übertragen, es „vielseitig und kreativ anzuwenden.“ (Ebd.)[148] Des Weiteren gehöre es zu ihren Aufgaben, das Angebot entsprechend der

[148] Das „sprach- und handlungsbezogene, altersspezifische Angebot der Erzieherin“ (21) wird im Weiteren anhand der Bereiche „Sprachentwicklung“ (ebd.), „Entwicklung der bildnerischen Tätigkeit“ (22), „Kennenlernen der Umwelt“ (ebd.) und „Entwicklung der Spielfähigkeit“ (ebd.) aufgezeigt.

Altersunterschiede und individueller Besonderheiten zu gestalten und das Kind in seinem „Lernprozess“ (ebd. 22) zu fördern (vgl. ebd.).

Die Rolle der Erzieherin wird als die einer „Partner[in]“ (31) beschrieben, deren Aufgabe es sei, die „kindliche[n] Persönlichkeit in all ihren Facetten zu begleiten, für einen geschützten Rahmen zu sorgen und mit einer geeigneten Gestaltung der Lebensbedingungen und pädagogischen Angebote als ‚Weckhilfe‘ für schlummernde Fähigkeiten zu wirken.“ (31) Sie müsse zudem eine „einfühlsame Beobachterin“ (ebd.) sein, um auf jedes Kind individuell eingehen zu können. Konkret müsse sie „individuelle[n] Vorlieben […] beobachten und […] fördern“ (32), Unterstützung geben, Anerkennung vermitteln, „emotionale[n] Rückhalt“ (ebd.) bieten und „praktische[r] Hilfestellung[en]“ (ebd.) sowie „sparsame[n] Hinweise[n]“ (ebd.) geben.

Das „Herzstück der Erziehungsarbeit“ (34) sei die „Beziehungsgestaltung“ (ebd.). Hierbei sei vor allem die Gestaltung der Eingewöhnung entscheidend (vgl. ebd.). Als „erzieherische[n] Verhaltensweisen“ (ebd.), die einen positiven Beziehungsaufbau ermöglichen, werden genannt: „Beachtung und Zuwendung“ (ebd.), „Liebevoller Umgang“ (ebd.), das „Eingehen auf die innere Welt des Kindes“ (ebd.), „Berechenbares Verhalten der Erzieherin“ (35) und Ermutigung (vgl. ebd.).

Zudem werden insbesondere die Komponenten „Anregung und Orientierung“ (35) hervorgehoben:

> „Mit Anregungen und Orientierungshilfen unterstützt die Erzieherin jedes Kind in seinem Bestreben, die eigenen Bewegungs-, Erfahrungs- und Fähigkeitshorizonte beständig zu erweitern und sich so seiner wachsenden Fähigkeiten und Kräfte zu vergewissern.“ (36)

Auch in diesem Zusammenhang wird die Eigenaktivität des Kindes betont:

> „In schwierigen Situationen lenkt sie stets zuerst die Aufmerksamkeit des Kindes auf dessen eigene Stärken und Fähigkeiten und ermutigt es, eigenständige Lösungen zu finden, bevor sie selbst Hilfen oder Hinweise gibt.“ (36)

Bezüglich der „Rahmenbedingungen für die Betreuung und Erziehung“ (48) werden im Weiteren Angaben zur „Stabilität der Betreuungspersonen“ (49), der „Gruppenstärke und Gruppenzusammensetzung“ (50), der „Raumgestaltung und materielle[n] Ausstattung“ (51) und der „Gestaltung des Tagesablaufes“ (53) gemacht. Ausgangspunkt „alle[r] Überlegungen“ (49) sollten hierbei die Fragen danach sein, „wie die vorhandenen oder zu schaffenden Bedingungen die

Entwicklung des Kindes beeinflussen können, welche Voraussetzungen sie bieten, um den Bedürfnissen des Kindes nach aktivem Tun und Selbstständigkeit Rechnung zu tragen und auf welche Weise sie zum Wohlbefinden des Kindes beitragen.“ (Ebd.)

Rolle der Eltern

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieherinnen wird im hier untersuchten Text vor allem in Bezug auf die Interessen des Kindes als besonders wichtig eingestuft. Das Recht der Eltern auf ausreichend Informationen über das Leben in der Einrichtung, die Beachtung elterlicher Wünsche und Vorstellungen, der gegenseitige Erfahrungsaustausch, ein respektvoller Umgang sowie Abstimmung und Kooperation sind besonders hervorgehoben.

Krippeneinrichtung und Elternhaus werden als „unterschiedliche Lebensbereiche“ (26) beschrieben, die nicht miteinander konkurrieren dürften (vgl. ebd.). Da Kinderkrippen grundsätzlich eine ergänzende und unterstützende Funktion hätten, müssten Eltern und Erzieherinnen „partnerschaftlich“ (ebd.) zusammenarbeiten.

> „Wichtig für beide Partner – Eltern und Erzieherinnen – ist das Wissen um die Vorzüge und Besonderheiten der genannten Lebensbereiche und die daraus resultierende gegenseitige Beratung und Abstimmung.“ (26)

Folgende unterschiedliche Bedingungen in Familie und Krippeneinrichtung werden im Text gesondert hervorgehoben: Die Familie biete für die kindliche Entwicklung verschiedene positive Voraussetzungen, wie die Vermittlung von Gefühlen der Sicherheit sowie „Anerkennung und Bestätigung“ (26 f.). Zur Funktion von Kinderkrippen wird ausgeführt:

> „Krippen sind Stätten der Begegnung und des Zusammenlebens von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Sie bieten Erfahrungsmöglichkeiten besonderer Art, die über das hinausgehen, was selbst eine gute Familie zu geben imstande ist – vorausgesetzt, sie weisen eine entsprechende Betreuungsqualität nach und verfügen über gut ausgebildete Erzieherinnen.“ (27)

Zu den Vorzügen von Krippen beziehungsweise ihren ergänzenden Aspekten gehörten die Bedingungen, die sich aus dem Zusammenleben von Kindern ergäben (vgl. 27 f.). Weitere Vorteile seien die „altersangemessene[n] materielle[n] Ausstattung“ (28) und „die vielseitige Tagesgestaltung mit

interessanten entwicklungsfördernden pädagogischen Angeboten, die den besonderen Wert der Krippe ausmach[en].“ (Ebd.)

Zur Bedeutung einer gelingenden Zusammenarbeit von Kindereinrichtung und Elternhaus heißt es:

> „Eine wünschenswerte […] Entwicklung ist entscheidend von frühen Erziehungseinflüssen und einem Umfeld abhängig, in dem sich das Kind wohlfühlt. Daher ist eine enge und verständnisvolle Kooperation zwischen Familie und Krippe unerlässlich.“ (29)

Bezüglich der „Formen der Zusammenarbeit“ (ebd.) wird angegeben, dass diese „vielfältig“ (ebd.) seien und sich aufgrund der „unterschiedlichen Strukturen der Familien sowie der Kindereinrichtungen […] immer wieder neue Wege der Zusammenarbeit auftun“ (ebd.) würden. Beispielhaft werden im Weiteren genaue Angaben zur Zusammenarbeit in den Bereichen „Aufnahmegespräch“ (ebd.), „Eingewöhnung“ (ebd.), „Entwicklungsgespräche“ (ebd.), „Elterninformation“ (ebd.), „Elternabende“ (ebd.), „Elternstammtische“ (30), „Sprechstunden“ (ebd.) und „Spielnachmittage“ (ebd.) gemacht. Im Rahmen der Aufnahmegespräche würden sowohl „Wünsche und Erwartungen der Eltern“ (29) sowie auch „die jeweiligen konzeptionellen Grundlagen der pädagogischen Arbeit in der Krippe“ (ebd.) besprochen. Die Entwicklungsgespräche dienten dazu, „Fortschritte der kindlichen Entwicklung, mögliche Probleme und eventuell notwendige gesundheitsfördernde Maßnahmen in gegenseitigem Verständnis“ (29) zu erörtern. Hierbei könne „ausgehend von den Erfahrungen auf beiden Seiten […] vertrauensvoll das weitere Vorgehen beraten werden.“ (Ebd.) Zur „Elterninformation“ (29) heißt es:

> „Während der gesamten Krippenzeit haben die Eltern Anspruch auf ausreichende Informationen über das Gruppengeschehen und den Alltag der Krippe. Dadurch erhalten sie Einblick in die pädagogische Arbeit und in Anforderungen, die an die Kinder gestellt werden, erfahren etwas über besondere Ereignisse aus dem Leben der Gruppe und über Vorhaben der Erzieherin.“ (Ebd.)

Im Rahmen von Elternabenden oder -nachmittagen könnten „Fachthemen“ (29) diskutiert werden, „die sich auf die Entwicklung und Gesunderhaltung der Kinder beziehen.“ (30) Mögliche Themen seien „zum Beispiel […] entwicklungstypische Verhaltensweisen (Trotzphasen), Sauberkeitsgewöhnung, Schlaf bei offenem Fenster oder im Freien, kindgerechte Ernährung, Verhütung von Unfällen im Haushalt“ (30). Um weitere Begegnungen unter den Eltern zu ermöglichen, seien zudem „Elternstammtische (mit oder ohne Teilnahme der Erzieherin) und

‚Elterncafés‘ in der Einrichtung“ (30) sinnvoll. „Feste Sprechstunden der Leiterin“ (30) stellten eine weitere Möglichkeit für die Eltern dar, „über ihre Belange sprechen zu können.“ (Ebd.) Es heißt hier auch, dass die Erzieherin „[i]n jedem Fall […] als bereitwillige ständige Ansprechpartnerin zur Verfügung stehen“ (ebd.) solle. Für Eltern, die sich im Erziehungsurlaub befänden, könnten „Spielnachmittage in der Einrichtung für Eltern und Kinder, beziehungsweise ‚Babytreffs‘ organisiert werden, wobei sich eine Erzieherin beratend einbringen sollte.“ (30)

Grundsätzlich wird festgehalten:

> „Unabhängig von der Form der Zusammenarbeit stehen im Mittelpunkt aller Vorhaben die Beachtung elterlicher Erziehungspraktiken, eine auf Achtung und Verständnis basierende gemeinsame Beratung und der Austausch unterschiedlich gewonnener Erfahrungen in Familie und Krippe im Interesse des Kindes.“ (Ebd.)

Gestaltung der Eingewöhnung

Bei dem im Text „Spielen und Lernen mit 0- bis 3-Jährigen“ dargestellten Eingewöhnungskonzept, handelt es sich um eine „Form einer so genannten sanften Eingewöhnung des Kindes […], im Beisein einer ihm vertrauten Bezugsperson.“ (29)[149] Hierdurch hätten die Eltern „ausreichende Gelegenheiten […], die Arbeit in der Gruppe ihres Kindes kennen zu lernen.“ (Ebd.) Für die Erzieherin sei es zudem möglich, „das neu aufgenommene Kind, seine besonderen Bedürfnisse und die Art und Weise des Umgangs zwischen Mutter oder Vater und dem Kind, wahrnehmen zu können.“ (29) Hierzu wird ausgeführt, dass sich die Erzieherin an der „Mutter- (bzw. Vater-) Kind-Beziehung“ (34) orientieren solle, „um es dem Kind zu erleichtern, seinerseits eine vertrauensvolle Beziehung zur Erzieherin aufzubauen.“ (Ebd.) Hierbei sei entscheidend, „dass das Kind auch die Erzieherin als Quelle von Sicherheit und Geborgenheit akzeptieren lernt, die sich ihm als Basis zum emotionalen ‚Auftanken‘ anbietet und zugleich interessante Anregungen und Freiräume für selbstständiges Erkunden sowie geschützte Rückzugsräume bereithält.“ (Ebd.)

Der Vorgang der „Anpassung (Adaption)“ (60) wird als „normales Geschehen“ (ebd.) im menschlichen Leben, einhergehend mit unterschiedlich starker

[149] Die AutorInnen beziehen sich hierbei auf ein allgemein anerkanntes und in der Praxis weit verbreitetes Konzept. (Vgl.: Laewen, H. – J. / Andres, B. / Hérdervári, É. (2003): Die ersten Tage – Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. Weinheim / Berlin / Basel (4. Aufl.))

Beanspruchung, beschrieben. Hierbei sei der Verlauf auch von individuellen Erfahrungen abhängig (vgl. ebd.).

> „Je besser es ihm [dem Menschen] gelingt, sich innerlich auf künftig veränderte Gegebenheiten einzustellen, eine neue Situation abzuwägen und die noch unbekannten Dinge im voraus zu kalkulieren, umso besser können Umstellungen oder Veränderungen verarbeitet und umso schneller kann körperliches und seelisches Wohlbefinden wiedererlangt werden.“ (60)

Aufgrund des geringen Erfahrungsschatzes von Kindern unter drei Jahren, würden diese „auf größere Umweltveränderungen […] zunächst mit Verunsicherung“ (60) reagieren. Um dem Kind den Übergang und die Eingewöhnung in die Krippeneinrichtung zu erleichtern, sollte „während der ersten Anwesenheitstage und -wochen eine vertraute Person“ (61) verfügbar sein:

> „Unabhängig von dem unterschiedlichen Verhalten der Kinder, sollten in den ersten drei Tagen der Eingewöhnungsphase noch keine Trennungsversuche von der vertrauten Bezugsperson stattfinden.
>
> Die Eingewöhnungsphase mit Mutter oder Vater ist abgeschlossen, wenn das Kind offensichtlich zur Erzieherin eine Bindungsbeziehung aufgebaut hat und sie als solche akzeptiert, das heißt, sich von ihr trösten lässt, wenn es Kummer hat. Diese Phase kann […] ein bis drei Wochen dauern. Wenn es möglich ist, sollte in den ersten Wochen mit der Einrichtung zunächst ein Halbtagsbesuch vereinbart werden, bevor das Kind länger in der Krippe verbleibt. Die Zeit der Eingewöhnung ermöglicht zugleich den Aufbau vertrauensvoller künftiger Beziehungen zwischen Familie und Krippe und bahnt ein kooperatives Verhältnis zwischen Eltern und Erzieherin an, wie es im Interesse des Kindes wünschenswert ist.“ (61)

Zur Gestaltung der Eingewöhnung heißt es, dass diese „zwischen der Erzieherin und der das Kind begleitenden Bezugsperson abgesprochen und immer wieder konkretisiert“ (61 f.) würde. Während der ersten Tage sollten sich das Kind und die Bezugsperson nur ein bis zwei Stunden in der Einrichtung aufhalten (vgl. 62). Je nach Befinden des Kindes und in Abhängigkeit davon, ob „es aktiv seine Umwelt“ (62) erforsche, könne die tägliche Aufenthaltsdauer zunehmend bis zur Mittagsmahlzeit verlängert werden (vgl. ebd.). Bei den ersten Mahlzeiten sollte die Bezugsperson zunächst anwesend sein (vgl. ebd.). Die Erzieherin solle das Essverhalten des Kindes beobachten „und […] sich so auf seine Gewohnheiten“ (63) einrichten. „Erste kurze Aufenthalte ohne Mutter und Vater“ (ebd.) sollten dann realisiert werden, wenn sich das Kind positiv gegenüber der Kontaktaufnahme der Erzieherin verhält:

„Reagiert das Kind aufgeschlossen, macht es ihm Spaß, mit der Erzieherin oder den anderen Kindern zu spielen und überzeugt es sich nicht ständig davon, ob die Mutter noch da ist, dann kann diese am vierten oder fünften Tag für kurze Zeit den Gruppenraum verlassen. Sie verabschiedet sich vom Kind, sagt, dass sie nur für kurze Zeit weggeht und wiederkommt. Sie bleibt jedoch in Rufnähe. Sollte das Kind dennoch weinen und sich nicht in kurzer Zeit von der Erzieherin trösten lassen, muss sie schnell zurückkehren können. In diesem Fall wird einige Tage später, falls sich das Kind insgesamt aktiv verhält und sich offensichtlich wohl fühlt, erneut probiert, wie es auf eine Trennung reagiert. Geht das gut, sollte die Mutter morgens noch kurzzeitig im Gruppenraum verbleiben, sich von ihrem Kind verabschieden und es gegebenenfalls erst nach der Mahlzeit abholen. Dennoch sollten Mutter oder Vater Gelegenheit erhalten, während dieser Zeit in der Einrichtung zu verbleiben, weil die Befindlichkeit des Kindes schnell umschlagen kann. Solange es noch keine sichere Bindungsbeziehung zur Erzieherin aufgebaut hat, lässt es sich auch noch nicht von ihr beruhigen.“ (63)

Allmählich würde die Anwesenheitszeit des Kindes in der Einrichtung nun bis zum Mittagsschlaf verlängert (vgl. 63). Zunächst würde noch die Mutter (oder der Vater) das Kind ins Bett bringen (vgl. ebd.). Die Erzieherin solle sich an diesen Zubettgehritualen orientieren (vgl. 64). Beim Aufwachen sollte die Mutter zunächst wieder anwesend sein (vgl. ebd.). Bereits „[n]ach wenigen Tagen“ (ebd.) könne auch die Erzieherin das Kind ins Bett bringen, ohne dass es „Unsicherheit zeige[n], wenn die Mutter nicht mehr anwesend ist.“ (Ebd.) Bezüglich des Eingewöhnungsprozesses wird festgehalten, dass je enger die Beziehung und Bindung zwischen Erzieherin und Kind und je größer das „Zutrauen“ (ebd.) des Kindes werde, desto mehr könne sich das entsprechende Elternteil zurückziehen (vgl. ebd.). Es wird zudem darauf hingewiesen, dass sich der genaue Ablauf der Eingewöhnung nicht im Vorhinein kalkulieren lasse, sondern individuell auf das Verhalten des Kindes reagiert und dementsprechend die weitere Vorgehensweise geplant werden müsse (vgl. ebd.). Auch wird hervorgehoben, dass das vermeidliche Wohlergehen mancher „Kinder im Beisein der Mutter in den ersten Tagen […] nicht dazu verleiten [dürfe], die Eingewöhnung als bereits gelungen und beendet anzusehen.“ (Ebd.) Über den genauen Zeitpunkt, ab dem das Kind ohne Elternteil in der Einrichtung bleibe, müsse vielmehr „mit großer Sorgfalt entschieden werden.“ (Ebd.)

Außerdem wird die „Konstanz in der Eingewöhnungsphase“ (64) betont, damit der Besuch der Kinderkrippe immer mehr zu etwas vertrautem würde. Hierzu gehören die Wiederholung von den gleichen Begrüßungs- und Abschiedsritualen

und die „möglichst täglich[e]“ (ebd.) Anwesenheit von Kind und Erzieherin, da „der Aufbau einer stabilen Beziehung zwischen ihnen […] entscheidend in dieser ersten Zeit“ (ebd.) sei.

Schließlich werden auch die möglichen Schwierigkeiten der Eltern während der Eingewöhnungsphase thematisiert (vgl. 65). Fehlendes Wissen zum Thema Eingewöhnung könnten bei ihnen „zu Unsicherheiten und einer inneren Abwehrhaltung führen“ (65). Aus diesem Grund sei es sinnvoll „ein vorbereitendes Gespräch zwischen den Eltern und der künftigen Erzieherin rechtzeitig vor Aufnahme eines Kindes in die Krippe“ (ebd.) durchzuführen. Dies sei auch förderlich für die positive Entwicklung des Eltern-Erzieherinnen-Verhältnisses (vgl. ebd.). Im Rahmen dieses Gesprächs solle es um die Gestaltung des Eingewöhnungsprozesses gehen, um den Eltern „bestimmte Orientierungshilfen für ihr Verhalten zu geben und damit Ängste und Unsicherheiten abzubauen.“ (Ebd.)

Verhältnis von eigenaktiven Lernprozessen und Beschäftigungen

Insgesamt zeichnet sich das Verhältnis von eigenaktiven Lernprozessen und Beschäftigungen im hier untersuchten Erziehungsdokument durch eine stark relativierende Haltung gegenüber der Funktion der Beschäftigungen aus. Es wird davon ausgegangen, dass kindliche Lernprozesse im Spiel, anderen Tätigkeiten und den Beschäftigungen gleichermaßen stattfinden könnten und nur bedingt durch den Erwachsenen beeinflussbar seien. Zwar wird betont, dass die Erzieherin anregend und fördernd auf die Tätigkeiten der Kinder einwirken könne, Lust und Freiwilligkeit des Kindes stehen jedoch im Vordergrund. Beschäftigungen erhalten somit den Charakter möglicher Anregungen im Tagesablauf (ohne feste Zeitvorgaben und starre Inhaltsanweisungen), die in erster Linie von der Erzieherin durchgeführt werden sollten, um den Kindern Freude zu bereiten und Entwicklungsimpulse zu geben. Außerdem könnten hierdurch Konzentration und Aufmerksamkeit gefördert werden.

Bezüglich der Untersuchung des Verhältnisses von eigenaktiven Lernprozessen und Beschäftigungen erhält das zu Grunde liegende Lernverständnis eine besondere Bedeutung. Im Text „Spielen und Lernen mit 0- bis 3-Jährigen“ wird hierbei von so genannten „implizite[n]“ (16) Lernprozessen ausgegangen. Dieser Ansatz beinhaltet die Annahme, dass sich Lernvorgänge bei Kindern dieses Alters

nicht planen ließen (vgl. ebd.). Stattdessen lerne das Kind im Rahmen von Erfahrungen, die es in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt mache (vgl. ebd.). Grundlage hierfür sei die sensorische Wahrnehmung (vgl. 16). Zudem könnten die kindlichen Lernprozesse unterstützt werden, indem der Erwachsene günstige Umweltbedingungen schaffe, die die Motorik, den sozialen Umgang und das Spiel des Kindes förderten (vgl. 21). Gleichzeitig müsse „das komplexe Gefüge aus pädagogischen Aktivitäten im Tagesablauf und in den speziellen pädagogischen Angeboten, den so genannten Beschäftigungen, […] beachte[t]“ (22 f.) werden. Zur speziellen Funktion der „Beschäftigungen“ (23) wird ausgeführt:

> „Die Beschäftigungen vollziehen sich auf der Grundlage ausgewählter Inhalte aus unterschiedlichen Bildungsbereichen. Durch ihre altersangemessene methodische Ausarbeitung wird der Lernprozess in besonderer Weise gefördert. Dabei wirken die Beschäftigungen als kurzzeitige Impulse zur Unterstützung von Denkoperationen, Sprache, musikalischen und bildnerischen Tätigkeiten sowie von Bewegungsaktivitäten. Ebenso unterstützen sie die Wahrnehmungsfähigkeit, Aufmerksamkeit und Konzentration.“ (23)

Begonnen werden sollte mit den Beschäftigungen „erst […], wenn beim Kind ein Minimum an grundlegenden Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen verfügbar wird und wenn die psychophysiologischen Grundlagen für die erforderliche Konzentration und Aufmerksamkeit ausreichend sind.“ (23) Dies sei normalerweise nicht vor dem zweiten Lebensjahr (vgl. ebd.).

Zur Durchführung heißt es, dass die „Beschäftigungen […] mit einer Demonstration der Erzieherin, das heißt einer Darbietung bei jüngeren oder mit einer reaktivierenden sprachlichen Erläuterung bei älteren Kindern“ (23) anfangen sollten. Die folgende Definition der Darbietung macht deutlich, dass insbesondere die eigenaktiven Lernprozesse beim Kind ausgelöst werden sollen:

> „Die Darbietung ist eine Art Wahrnehmungsangebot, das bei den Kindern die entsprechende Aktivität auslöst, das sie emotional anspricht, motiviert und das kindliche Bedürfnis fördert, selbst tätig zu werden. Im Verlaufe einer Beschäftigung ist die Methode der gemeinsamen Tätigkeit von Erzieherin und Kind sowie die der selbstständigen Tätigkeit der Kinder vordergründig. Dabei werden Spielelemente eingesetzt, die das Interesse und die Freude der Kinder wecken.“ (23)

Entsprechend dem impliziten Lernverständnis heißt es einschränkend zu dem direkten Effekt von Beschäftigungen im Lernprozess:

„Die Beschäftigungen dienen nicht einer unmittelbaren linearen Vermittlung von Wissen und Können. Sie tragen vielmehr mittelbar, und über einen längeren Zeitraum hinweg, zur qualitativen Veränderung und allseitigen Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes bei.“ (23)

Weiterhin wird die Funktion auch im Zusammenhang mit dem Verhältnis zu den Lernprozessen während des restlichen Tagesgeschehens relativiert:

„Da das Kind während des gesamten Tages lernt, sind die Beschäftigungen nur ein Glied in der Kette der pädagogischen Tätigkeiten, zu denen die vielfältigen Aktivitäten im Tagesablauf und interessante, informative Gespräche gehören. Sowohl eine richtige Einordnung der Beschäftigungen im pädagogischen Prozess als auch die Relativierung ihrer Stellung ist daher erforderlich. Denn ob beim Spiel und bei den anderen Tätigkeiten im Tagesverlauf oder in den speziellen pädagogischen Angeboten: Der Lernprozess bleibt grundsätzlich der Gleiche, da das Kind in der gesamten Auseinandersetzung mit seiner Umwelt seine Erfahrungen ständig bereichert. Deshalb ist auch die über einen längeren Zeitraum angestrebte Zielstellung für den Tagesablauf und für die Beschäftigungen gleichermaßen gültig. Die Beschäftigungen sind ausschließlich in Verbindung mit dem Tagesablaufgeschehen wirksam.“ (24)

Das Verhältnis zwischen den Beschäftigungen und dem kindlichen Spiel wird daher auch als wechselhaft beschrieben (vgl. 24). Während auf der einen Seite die „Inhalte der Beschäftigungen […] mittelbar das Niveau der Spieltätigkeit“ (ebd.) beeinflussten, würden auf der anderen Seite Erfahrungen der Kinder, die sie im spielerischen Umgang mit unterschiedlichen Materialien gemacht hätten, „die Voraussetzung für Beschäftigungen, zum Beispiel in den Bereichen Sprache, Sensorik und Bewegung“ (25) darstellen.

Sowohl in diesem Kontext als auch im gesamten Tagesgeschehen müsse die Individualität des Kindes beachtet werden, denn sie stelle den „Ausgangspunkt“ (25) aller pädagogischen Bemühungen dar. Außerdem werden Aktivität, Neugier und Gefühle jeden Kindes betont (vgl. ebd.).

Zur Gestaltung des Tagesablaufs beziehungsweise der Einteilung von „Beschäftigungen, Spiele[n] und andere[n] Aktivitäten“ (54) wird angegeben, dass die Erzieherin am Morgen eine Beschäftigung anbieten könne (vgl. ebd.). Hierbei wird die Freiwilligkeit der Teilnahme betont (vgl. ebd.). Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass es eher selten zu einer Ablehnung auf Seiten des Kindes kommen würde, da es neugierig sei und die grundsätzliche Bereitschaft habe, etwas zusammen mit der Erzieherin zu machen (vgl. ebd.). Die Beschäftigungen sollten zehn bis zwanzig Minuten dauern (vgl. 54 f.). Im Bereich Motorik und

bildnerisches Gestalten könnte die Zeitspanne, abhängig von der Lust der Kinder, aber länger werden (vgl. 55).

Zur Rolle der Erzieherin „Beim Spiel oder anderen selbstgewählten Tätigkeiten der Kinder“ (55) wird ausgeführt, dass sie die Aktivitäten der Kinder zunächst beobachten sollte und sich, wenn die Kinder es wünschten, an deren Spiel beteiligen könne (vgl. ebd.). Hierdurch könne sie auch Anstöße für weitere Spielideen geben (vgl. ebd.). Zudem könne die Erzieherin das Leben in der Kindergruppe unter anderem durch Singen, Kreisspiele, Fingerspiele, Vorlesen und Geschichten erzählen bereichern (vgl. ebd.). Sie könne sich hierbei einem Kind allein, kleineren Gruppen oder der ganzen Kindergruppe zuwenden (vgl. ebd.). Besonders zu berücksichtigen sei, „dass sich diese Anregungen der Erzieherin in das augenblickliche Gruppengeschehen gut einordnen und Kinder bei ihren Tätigkeiten nicht gestört werden.“ (Ebd.) Denn: „Auch hier bereitet nur freiwilliges lustbetontes Mittun den Kindern Freude und Genuss.“ (Ebd.)

Auch im Bereich des kindlichen Spiels wird die Selbständigkeit hervorgehoben:

> „Die Vielfalt der Spielhandlungen im Kleinstkindalter und die Inhalte der Spiele älterer Kleinkinder hängen weitgehend davon ab, ob jedem Kind ausreichend Zeit und genügend Möglichkeiten geboten werden, selbstständig zu handeln.“ (68)

Die AutorInnen selber werfen in diesem Zusammenhang die Frage auf, wann es aus dieser Perspektive legitim sei, als Erwachsener in das Spielgeschehen einzugreifen und wie das kindliche Spiel gefördert werden könne (vgl. 68). Als Antwort hierauf wird für die unterschiedlichen Altersabschnitte differenziert. Für Kinder im „Säuglings- und Kleinstkindalter“ (68) heißt es, dass ihre Spieltätigkeit vor allem durch für sie erreichbare Gegenstände ausgelöst werden könne (vgl. ebd.). Die Erzieherin könne dem Kind zum Beispiel etwas mit einem dieser Gegenstände vormachen, wobei es sich besonders positiv auf die Aktivität des Kindes auswirke, wenn sie dies mit emotional betonten sprachlichen Äußerungen verbinde (vgl. 69). Es wird hervorgehoben, dass es hierbei „keinesfalls darum [gehe], die Kinder zum unmittelbaren Nachvollziehen einer vorgezeigten Handlung zu bringen.“ (69) Stattdessen wirke sich die bloße „Zuwendung des Erwachsenen zum Kind, häufig auch schon seine bloße Anwesenheit im Blickfeld des Kindes, […] förderlich auf dessen Aktivität aus, auf intensives und konzentriertes Umgehen mit dem Spielmaterial.“ (Ebd.)

Für die Kinder im Alter von zwei und drei Jahren heißt es, dass die Erzieherin sie in erster Linie beobachten und erst helfend eingreifen oder kurzzeitig mitspielen sollte, wenn dies nötig erscheine, oder die Kinder darum gebeten hätten (vgl. 73). Ihre Rolle wird hierbei folgendermaßen präzisiert:

> „Kinder, die sich bereits sprachlich verständlich machen können, wenden sich häufig an die Erzieherin, um ihre Spielabsichten kundzutun. Meist wird es genügen, wenn die Erzieherin das Spielvorhaben bekräftigt. Sie kann aber auch durch Fragen oder einen Ratschlag Unterstützung anbieten. Sie wird spüren, ob ihre Vorschläge erwünscht sind und bereitwillig angenommen werden. Sie zeigt beispielsweise einem älteren Kind in einer entsprechenden Spielsituation verschiedene Möglichkeiten auf, wie es sein Vorhaben weiter ausbauen könnte. Dazu genügt oft, dass sie es an seine eigenen Alltagserfahrungen erinnert.“ (73)

Zur positiven Funktion des sich Einbringens der Erzieherin heißt es zum Beispiel im Bereich „Spielen mit Puppen, Spielzeugtieren, Autos“ (74), dass für einige Kinder das „gemeinsame[s] Spielen mit der Erzieherin sehr hilfreich sein“ (ebd.) könne. Registriere die Erzieherin, dass „sich ein Kind unschlüssig verhält, sich langweilt oder wenig mit den Dingen anzufangen weiß“ (ebd.) könne „sie beispielsweise, eine Puppe […] füttern, sie […] versorgen, schlafen […] legen und ihr ein Wiegenlied […] singen.“ (Ebd.)

Die Bedeutung des freien Spiels wird in dem Text an verschiedenen Stellen hervorgehoben. Gleichzeitig wird immer wieder deutlich gemacht, in welchen Situationen das Eingreifen der Erzieherin sinnvoll sei. So heißt es beispielsweise im Zusammenhang mit „Bauspielen“ (78), dass die Erzieherin die Kinder hierbei gegebenenfalls „zurückhaltend unterstütz[en]“ (79) solle:

> „Sie lässt die Kinder ausgiebig probieren und baut nicht für das Kind. Ratschläge oder ein Hinweis, ab und an auch eine kurzzeitige praktische Hilfe genügen völlig. Jüngere Kinder oder weniger eifrige Baumeister lassen sich jedoch auch von einem von der Erzieherin begonnenen Bauwerk motivieren, weiterzubauen.“ (79)

Darüber hinaus könne die Erzieherin älteren Kindern Ratschläge geben, wie was gebaut werden könne, wenn diese Frustration zeigten oder ihr Wunsch nach Hilfe deutlich würde (vgl. 79 f.).

Im Bereich „Kritzeln, Malen, Formen“ (127) heißt es:

> „Wenn die Erzieherin Freude und Überraschung zeigt, wenn sie die eifrigen Bemühungen des Kindes bekräftigt und staunen kann über die bildnerischen Ergebnisse, die es zustande bringt, ist das die beste Motivation für das Kind.“ (128)

Individuelle Verhaltensweisen, wie die sprachliche Begleitung der Handlungen, „gestikulieren, wechseln vom Sitzen zum Aufstehen oder [hin]legen“ (129) müssten hierbei akzeptiert werden, um die Kinder nicht zu unterbrechen oder von ihrem Vorhaben abzuhalten (vgl. ebd.). Auf der anderen Seite heißt es jedoch auch:

> „Auf extreme Einseitigkeiten, wie betont ängstliches oder unbeherrschtes Kritzeln, wird behutsam Einfluss genommen – aber nicht sofort und nicht ständig.“ (129)

Sobald die Kinder mit „[e]rste[n] einfache[n] Darstellungen“ (130) beginnen würden, sei es in erster Linie die Aufgabe der Erzieherin, „die Kinder zu ermutigen, ihre Absichten deutlich zu machen und beizubehalten.“ (130 f.) Dies könne sie erreichen, indem sie Fragen formuliere und Anstöße gebe, um die Phantasie der Kinder anzuregen (vgl. 131). Hierbei sei jedoch zu berücksichtigen, „ob das Kind diese Anteilnahme wünscht, ob es die Anregung interessiert aufnimmt oder sich dadurch gestört fühlt.“ (131)

Im Zusammenhang mit „Bildnerische[m] Gestalten“ (ebd.) wird angegeben, dass sich die Hilfe der Erzieherin hierbei auf technische Aspekte, wie zum Beispiel das Abstreifen des Pinsels oder das Rollen oder Flachklopfen von Ton, beschränken solle (vgl. ebd.). Es wird betont:

> „Niemals wird in die Darstellungsabsicht des Kindes korrigierend eingegriffen, indem ihm eine Form vorgegeben wird. Das Kind findet seine Bildzeichen und Lösungen allein. Die Erzieherin unterstützt das Interesse des Kindes […] und sorgt für das Material und die Vorbereitungen.“ (131)

Zudem heißt es:

> „Im Dialog mit dem Kind können bestimmte Formvorstellungen weiter geklärt werden in Bezug auf einige charakteristische Merkmale des Gegenstandes, den das Kind sich darzustellen bemüht.“ (132)

Beim Umgang mit „Knete und Ton“ (132) wird zwar darauf hingewiesen, dass das Kind hier eventuell mehr „technische Hilfen“ (133) benötige, diese jedoch erst gegeben werden sollten, wenn sie nötig seien, oder das Kind darum bitte (vgl. ebd.).

Die „Spezielle[n] pädagogische[n] Angebote[n]“ (138) im bildnerischen Bereich sollten regelmäßig angeboten werden, „um das bildnerische Tätigsein auf besondere Weise zu bereichern.“ (Ebd.) Auch hier müsse die Freiwilligkeit des Kindes im Vordergrund stehen sowie „die Möglichkeit für das einzelne Kind,

jederzeit aussteigen zu können oder aber länger als die anderen bei seinem Tun zu verweilen.“ (Ebd.) Es sei wichtig, „die Kinder so zu motivieren, dass sie einen Vorschlag bereitwillig annehmen und sich bemühen, ihn bildnerisch umzusetzen.“ (Ebd.) Beschäftigungen in diesem Bereich werden erst ab dem dritten Lebensjahr empfohlen (vgl. ebd.).

Grundsätzlich wird bezüglich der Voraussetzungen für die Gestaltung pädagogischer Angebote von den folgenden Zusammenhängen ausgegangen:

> „Die Erzieherin beachtet, dass jede Forderung an das Kind von ihm nur dann bereitwillig angenommen und erfüllt wird, wenn es eine innere Beziehung dazu hat. Anforderungen, die im Widerspruch zu den Bestrebungen und Interessen des Kindes stehen, führen nicht zum erwünschten Verhalten und fördern die kindliche Entwicklung nicht. Wenn das Kind eigenaktive, praktische und geistige Verbindungen eingeht zu den Dingen und Erscheinungen, zu Erwachsenen und anderen Kindern, so wirkt sich das auf seine Entwicklung günstig aus.“ (161)

Die Rolle des Erwachsenen wird hierbei als die eines „Wegbegleiter[s]“ (161) beschrieben, der dem Kind hilft, wenn es bei seinen eigenaktiven Erkundigungen an Grenzen stößt (vgl. ebd.). Hierbei könne er auch Fragen beantworten und „die Neugier des Kindes wach halten und es in seiner Wissbegierde bestärken.“ (Ebd.)

Die wichtige Funktion selbständigen Handelns wird auch darin gesehen, dass es „das Selbstwertgefühl der Kinder [stärke], vor allem, wenn sie dabei erfahren, dass sie einiges schon allein bewältigen können.“ (168) Aufgabe der Erwachsenen sei es in diesem Zusammenhang geduldig zu sein und das Kind zu bestärken, auch, wenn etwas nicht gleich gelänge (vgl. ebd.).

6.2 Zusammenfassung

Folgende Merkmale kennzeichnen also das krippenpädagogische Konzept von Weber et al. und stellen zugleich die bedeutsamsten Veränderungen gegenüber dem DDR-Programm dar: Die Untersuchung des impliziten Kindbildes hat ergeben, dass das Konzept der Selbstbildung, das in der aktuellen frühpädagogischen Forschung einen besonderen Stellenwert erhält, berücksichtigt wird. Demgemäß werden die Individualität und Selbständigkeit im Lern- und Entwicklungsprozess betont, was sich, im Gegensatz zum 1985er-Programm, im gesamten Text widerspiegelt. Das zu Grunde liegende Lernverständnis stellt das Modell des „impliziten Lernens“ dar, das heißt die unbewussten, nicht planbaren, durch Erfahrungen gewonnenen Lernvorgänge stehen im Vordergrund,

wohingegen im DDR-Konzept die Umwelteinflüsse und die Aufgaben der Erzieherinnen betont werden. Unter Bezugnahme auf das „entwicklungszentrierte Modell“ nach Schmidt, das die „Offenheit“ von Entwicklungsprozessen und die Autonomie des Kindes in den Vordergrund stellt, werden die Entwicklungsangaben relativiert und die Selbständigkeit des Kindes hervorgehoben, womit weitere wichtige Unterschiede zum 1985er-Programm benannt sind. Die Bedürfnisse des Kindes nach Nähe, Anerkennung und liebevoller Zuwendung werden hervorgehoben.

Auch die Rolle der Erzieherin unterscheidet sich stark von den Angaben des alten Konzepts, das ihre kontrollierenden und beeinflussenden Funktionen betont. Demgegenüber werden in dem weiter entwickelten Ansatz in erster Linie ihre beobachtenden und unterstützenden Aufgaben beschrieben. Die Kinder sollen von ihr individuell gefördert werden, sie soll eine positive emotionale Beziehung zu ihnen aufbauen und gegebenenfalls Hilfestellung leisten. Übermäßige Reglementierung und Zwang werden eindeutig negativ bewertet. Gleichzeitig wird aber auch deutlich gemacht, dass Kinder in ihrer Entwicklung von bestimmten Gegebenheiten, wie angemessenen und anregenden Umweltbedingungen und der liebevollen Beziehung zu einer Bezugsperson, abhängig sind. Demgemäß fällt der Gestaltung des Umweltangebots eine besondere Bedeutung zu.

Im Unterschied zum DDR-Konzept werden die Eltern im Erziehungsprozess als gleichwertige PartnerInnen anerkannt. Mit Hilfe verschiedener Gesprächsangebote soll es für sie möglich sein, Fragen, Anregungen und Sorgen zu äußern und sich sowohl mit dem Krippenpersonal als auch mit den anderen Eltern auszutauschen. Die Erzieherinnen sollen sich insbesondere im Zusammenhang mit dem Eingewöhnungsprozess an dem Erziehungsverhalten der Eltern orientieren. Bei dem Konzept handelt es sich zudem um eine so genannte sanfte Form der Eingewöhnung. Entsprechend aktueller Ansätze soll die Aufnahme des Kindes schrittweise und in enger Zusammenarbeit mit den Eltern durchgeführt werden. Das Wohl des Kindes steht hierbei im Vordergrund. Zudem werden auch mögliche Probleme der Eltern während dieser Phase thematisiert.

Ebenfalls im Gegensatz zum DDR-Programm hat die Analyse des Verhältnisses von selbständiger Betätigung und pädagogischer Anleitung ergeben, dass, entsprechend des Selbstbildungsgedankens, die Bedeutung des freien Spiels

eindeutig stärker gewichtet wird als die der angeleiteten „Beschäftigung“. Demgemäß wird der Erzieherin in erster Linie eine unterstützende Funktion zugeschrieben. Die Beschäftigungen werden zwar als entwicklungsanregend dargestellt, gleichzeitig jedoch in ihrer Funktion relativiert, indem darauf hingewiesen wird, dass sich kindliche Lernprozesse im gesamten Tagesverlauf vollziehen und hierbei nur bedingt durch die Erwachsenen kontrolliert oder ausgelöst werden können. Zudem wird auf akribische Vorgaben hinsichtlich ihrer Durchführung verzichtet und Freude und Freiwilligkeit bei den Kindern betont. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass auch die Beschäftigungen vor allem die Funktion erhalten, selbständige Aktivitäten und Lernprozesse auszulösen. Das Eingreifen des Erwachsenen wird durchgängig sehr zurückhaltend und von den Interessen des Kindes ausgehend beschrieben.

Insgesamt enthält der Text „Spielen und Lernen mit 0- bis 3-Jährigen“ für die Erzieherinnen wichtige Informationen und Anstöße. Das entscheidende theoretische Wissen – zum Beispiel zur Eingewöhnungsphase oder der physischen und psychischen Entwicklung – und die eingenommene Haltung gegenüber dem Kind, entsprechen dem aktuellen Forschungsstand zur frühen Kindheit. Die konkreten pädagogischen Vorschläge werden einfühlsam beschrieben. Es wird deutlich, dass das Kind und seine individuellen Interessen im Vordergrund stehen. Zudem wird betont, dass mit den Ausführungen keine starren Verhaltensregeln vorgegeben werden sollen, sondern dass sie lediglich Beispiele darstellen, die auch eigene Impulse bei den PädagogInnen auslösen sollen (vgl. 9).

Fazit

In der vorliegenden Arbeit wurden die Erziehungskonzepte der Krippeneinrichtungen der DDR untersucht. Hierbei ging es insbesondere um die Frage nach dem Verhältnis von Selbständigkeit und pädagogischer Anleitung sowie die Einordung des zuletzt erschienenen Programms von 1985.

Nach der Einleitung wurden zunächst die im Rahmen der Fragestellung wichtigsten theoretischen Grundlagen erarbeitet. In diesem Zusammenhang wurden in Kapitel 1 aktuelle Erkenntnisse aus der Pädagogik der frühen Kindheit analysiert. Im Einzelnen ging es um ein Bild vom Kind, das seine spezifischen Kompetenzen und seine Individualität sowie Gleichberechtigung gegenüber dem Erwachsenen hervorhebt und um ein Bildungsverständnis, das so genannte Selbstbildungsprozesse in der frühen Kindheit betont. Zudem wurden die sich hieraus ableitenden pädagogischen Konsequenzen, vor allem die Bedeutung pädagogischer Konzepte, untersucht. In Kapitel 2 wurde das Bildungssystem der DDR analysiert und die wichtigsten theoretischen Bezugspunkte sowie historischen und gesamtgesellschaftlichen Veränderungen abgebildet. Kapitel 3 beschäftigte sich mit Entwicklung und Ausgestaltung des Krippenwesens der DDR. Es wurden die wichtigsten gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen dargestellt und die zentralen Inhalte der Krippenpädagogik der DDR verdeutlicht. Im Weiteren wurde im vierten Kapitel der entwicklungstheoretische Ansatz der Sozialhygienikerin Eva Schmidt-Kolmer untersucht. Diese hatte die Krippenarbeit in der DDR maßgeblich geprägt und insbesondere an der Erstellung der ersten drei Erziehungskonzepte mitgearbeitet.

Im Anschluss an diesen theoretischen Teil erfolgte die vergleichende Analyse der Erziehungskonzepte. Es wurden zunächst, in Kapitel 5, die Erziehungsprogramme der DDR und daraufhin, in Kapitel 6, ein aktuelles Konzept untersucht. Analysekategorien waren die Rahmenbedingungen der Erarbeitung, der strukturelle Aufbau, das Bild vom Kind, die Rolle der Erzieherin, die Rolle der Eltern, die Gestaltung der Eingewöhnung und das Verhältnis von eigenaktiven Lernprozessen und „Beschäftigungen“. In den DDR-Konzepten wurde zudem das Verhältnis von Medizin, Pflege und Pädagogik untersucht. Die zentrale Fragestellung der Dissertation nach dem Verhältnis von Selbständigkeit und pädagogischer Anleitung fand im Rahmen der Untersuchung des

Verhältnisses von eigenaktiven Lernprozessen und „Beschäftigungen“ eine besondere Berücksichtigung, wurde darüber hinaus aber auch in den anderen Analysekategorien zum Teil bereits aufgegriffen. Das aktuelle Konzept wurde mit dem zuletzt in der DDR erschienenen „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ verglichen und hinsichtlich der Fragestellung untersucht, inwiefern es eine Modernisierung letzteren darstellt.

Bei der Untersuchung der Rahmenbedingungen ist deutlich geworden, dass, im Zusammenhang mit der Erarbeitung der ersten drei Erziehungskonzepte, der Sozialhygienikerin Eva Schmidt-Kolmer eine besondere Bedeutung zukommt. Folgerichtig prägten ihre entwicklungstheoretischen Annahmen, in denen die so genannten „Vergesellschaftungs- und Aneignungsprozesse“ des Kindes sowie die Orientierung an Entwicklungsnormen eine große Rolle spielen, deren inhaltliche Ausgestaltung. Schmidt-Kolmers Forschungsinteresse gründete in erster Linie darauf, zu widerlegen, dass institutionelle Betreuung in den ersten drei Lebensjahren per se schädlich für die kindliche Entwicklung sein müsse. Demgemäß beschäftigen sich ihre Arbeiten vor allem mit der qualitativen Ausgestaltung von Krippenbetreuung, wozu auch die Entwicklung von Erziehungskonzepten gehörte. Wie die Diskussionen um den Veröffentlichungsprozess zeigen konnten, ging bereits Schmidt-Kolmer hierbei nicht einfach mit der vom Regime vorgegebenen Ideologie konform, auch wenn sie grundsätzlich eine Befürworterin des DDR-Systems war. Während der Erarbeitung des „Programm[s] für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ von 1985 führten allerdings stark abweichende Auffassungen unter den WissenschaftlerInnen dazu, dass Schmidt-Kolmer die Mitarbeit hieran beendete. Die Veröffentlichung des 1985er-Programms stieß ebenfalls auf Widerstand, wobei die Kritikpunkte denen entsprachen, die auch im Zusammenhang mit dem Vorläuferprogramm vorgebracht wurden. Diese waren, dass das Erziehungsziel der „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit“ und der Anspruch an die führende Rolle der Erzieherin zu gering vertreten seien. Sich abzeichnende Veränderungen, die vor allem im Rahmen der die Erarbeitungs- und Erprobungsphase des neuen Programms begleitenden wissenschaftlichen Debatte zum Ausdruck kamen und die Individualität und Emotionalität des Kindes sowie seine Selbständigkeit stärker betonten, setzten sich, auch aufgrund dieser politischen Vorgaben, im Programm selbst nur bedingt durch. Als eine weitere

entscheidende Veränderung wurde die Einführung des „Gesetz[es] über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ von 1965 herausgearbeitet, wodurch der Bildungsanspruch der Kinderkrippen manifestiert wurde. Konsequenzen hinsichtlich der Erziehungskonzepte sind eine stärkere Betonung des Bildungsanspruchs und der Planung und Kontrolle der erzieherischen Arbeit in den Krippeneinrichtungen.

Die Analyse des Kindbildes hat ergeben, dass sich hierbei kaum Entwicklungen innerhalb der untersuchten Dokumente aufzeigen lassen. Auch wenn im letzten DDR-Programm von 1985 der Anspruch an eine stärkere Beachtung der kindlichen Individualität und Emotionalität wiederholt hervorgehoben wird, bleibt ein bereits in den vorangegangenen Konzepten ausgemachter unauflösbarer Widerspruch bestehen: Der Forderung individuellen und emotionalen Aspekten des kindlichen Seins sowie auch der selbständigen Tätigkeit eine stärkere Bedeutung beizumessen, stehen klar definierte Entwicklungs- und Erziehungsziele gegenüber, die wiederum eine starke Einschränkung hinsichtlich dieses Vorhabens bedeuten. In der Konsequenz stellt das Kindbild in allen Konzepten eine Mischung aus dem so genannten „Defizit-“ und dem „Tabula-rasa-Modell“ dar. Zusammengefasst bedeutet das, dass die Erreichung normativer Entwicklungsschritte, hohe Erwartungen an ein bestimmtes Persönlichkeitsideal und ein besonders ausgeprägter Glaube sowie Anspruch an den pädagogischen Einfluss im Vordergrund stehen. Eine theoretische Reflexion des Kindbildes wird zudem in keinem der Erziehungskonzepte geleistet. Ein Umstand, der nach Kirchhöfer damit zusammenhängt, dass es im gesellschaftlichen Verständnis der DDR vor allem darum ging, die realen Bedingungen für eine für gut befundene Kindheit praktisch zu entwickeln, was die Frage nach dem Konstruktionscharakter vom Kind und von Kindheit in den Hintergrund rücken ließ.

Im Zusammenhang mit der Untersuchung der Rolle der Erzieherin wurde ermittelt, dass in allen Erziehungsdokumenten die gesundheitlichen Bedingungen, die Orientierung an klar definierten Entwicklungs- und Erziehungszielen und die Einhaltung einer bestimmten Tagesgestaltung im Vordergrund stehen. Die Notwendigkeit eines liebevollen und emotionalen Umgangs mit dem Kind wird zwar ebenfalls in jedem der vier Konzepte benannt, jedoch im letzten Erziehungsdokument, zum Beispiel im Zusammenhang mit der Eingewöhnung,

besonders betont. Während die „Beschäftigungen“ beziehungsweise das „angeleitete Spiel“ in allen Texten einen besonderen Stellenwert erhalten, spiegelt sich in den Angaben der letzten beiden Erziehungskonzepte zudem ein Ansatz, der die Umsetzung pädagogischer Aufgaben und Lernprozesse im gesamten Tagesgeschehen verortet. Hierdurch ergab sich auch der Anspruch, den Tagesverlauf verstärkt zu systematisieren und zu strukturieren. Eine Überbetonung der pädagogischen Einflussnahme auf das Kind, aufgrund der stets mitgedachten pädagogischen Zielsetzungen und hiermit einhergehend ein kontrollierendes Verhalten, das sich bis in den Bereich des Spiels erstreckt, wird in keinem der analysierten Dokumente aufgelöst.

Die Analyse der Beziehung zwischen den Eltern und der Kinderkrippe zeigte, dass auch hier bestimmte Schwierigkeiten, die bereits für das erste in der DDR erschienene Krippenkonzept konstitutiv sind, für die weiteren Erziehungsprogramme bestehen bleiben. Insgesamt zeichnet sich das Verhältnis hierbei in allen untersuchten Dokumenten durch ein starkes Ungleichgewicht aus, indem auf die Eltern und deren Erziehungsverhalten in erster Linie Einfluss genommen werden soll und sie sich den Vorstellungen der Einrichtung anzupassen haben. Zudem wird eine Interessengleichheit zwischen Institution und Elternhaus vorausgesetzt, wodurch Konflikte negiert und differente Auffassungen der Eltern nicht zugelassen werden. Eine gleichberechtigte Beziehung, in der die Meinungen und Erfahrungen der Eltern anerkannt werden, wird aufgrund dieser Ausgangsbedingungen in den DDR-Programmen nicht verwirklicht.

Im Rahmen der Untersuchung des Verhältnisses von pflegerischen, medizinischen und pädagogischen Anteilen konnte herausgearbeitet werden, dass die pädagogischen Ansprüche in den Erziehungskonzepten der DDR zunehmend an Bedeutung gewonnen haben. Als Gründe hierfür wurden einerseits die zurückgehenden Krankheitsfälle, andererseits die Einführung des „Gesetz[es] über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ von 1965 genannt, das den Bildungsauftrag der Kinderkrippen gesetzlich manifestierte. Die Einheit von Pflege und Erziehung in diesem Altersbereich wird in allen Texten betont.

Der Eingewöhnungsprozess wird in jedem der untersuchten Dokumente als eine besondere Herausforderung für das Kind dargestellt. Bereits im zweiten Erziehungsprogramm wird ansatzweise ein spezielles Konzept entwickelt, das sich in den folgenden Texten weiter ausdifferenziert. Im Vergleich mit den

vorangegangenen Erziehungsanweisungen erhält die emotionale Zuwendung von Seiten der Erzieherin im „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ von 1985 eine stärkere Gewichtung.

Schließlich hat die Analyse des Verhältnisses von eigenaktiven Lernprozessen und „Beschäftigungen“ ergeben, dass letztere in allen Konzepten eine besondere pädagogische Funktion erhalten. Zudem hat sich gezeigt, dass auch das freie Spiel von der Erzieherin beeinflusst werden soll, obwohl sein Eigenwert zunehmend betont wird. Im letzten Programm werden zwar deutliche Veränderungen, zum Beispiel im Bereich der künstlerischen Erziehung, hin zu einem stärkeren Gewährenlassen des Kindes vorgenommen, es stehen jedoch nach wie vor die Erreichung bestimmter Lern- und Entwicklungsziele, eine genaue Aufgabenbeschreibung der Erzieherin hinsichtlich ihres pädagogischen Einwirkens und kontrollierende Aspekte im Vordergrund. So lassen sich zwar einerseits neue Akzentuierungen ausmachen, insbesondere in den letzten beiden Programmen, die eine stärkere Betonung der Eigenaktivität beinhalten, andererseits wird diese durch die konkreten und stark eingreifenden pädagogischen Angaben jedoch immer wieder beeinträchtigt.

Insgesamt hat die Analyse der Erziehungskonzepte der DDR ergeben, dass die Kontrolle des kindlichen Verhaltens durch die Erzieherin in allen Dokumenten einen besonderen Stellenwert erhält. Hierdurch bleibt die Selbständigkeit des Kindes beschränkt. Die Ursachen hierfür sind in den stark normorientierten Entwicklungsangaben und dem klar definierten Erziehungsziel der „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit“ zu sehen. Die hiermit verbundenen engen und an einem ganz bestimmten Ideal orientierten pädagogischen Vorgaben ließen ein Verständnis vom Kind, das seine eigenaktiven und selbstbildenden Anteile betont, nur begrenzt zu. Die besondere Hervorhebung der Umweltbedingungen und die Annahme der hohen Manipulierbarkeit der kindlichen Persönlichkeit bewirkten vielmehr, dass das Kind in allen vier Konzepten vor allem in einer Objektposition verbleibt.

Diese grundsätzlichen Schwierigkeiten bleiben auch in dem „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“ von 1985 bestehen. So hat die Analyse gezeigt, dass sich die, insbesondere im Zusammenhang mit der den Erarbeitungs- und Einführungsprozess begleitenden wissenschaftlichen Debatte, angekündigten entscheidenden Veränderungen in den Angaben des Textes selbst letztlich nicht

durchsetzen. Die Gründe hierfür waren die politischen Vorgaben und die staatlichen Kontrollprozesse, die einer Veröffentlichung vorausgingen. Eine bestimmte Diktion und eindeutige Entwicklungs- und Erziehungsziele waren hierbei festgelegt. In der Konsequenz bleibt auch im 1985er-Programm die Eigenaktivität des Kindes stets in einem von dem Erwachsenen zu kontrollierenden Bereich. Die Einordnung dieses Programms als eine gegenüber den vorangegangenen Erziehungstexten der DDR gänzlich neue pädagogische Konzeption ist somit kritisch zu bewerten.

Die Analyse des Konzepts „Spielen und Lernen mit 0- bis 3-Jährigen“ hat darüber hinaus aber auch gezeigt, dass es den AutorInnen hier gelungen ist, auf der Grundlage des 1985er-Programms einen aktuellen Ansatz zu entwickeln, der die dargestellten Mängel überwindet und im Resultat wertvolle Anregungen und Hinweise für Krippenerzieherinnen enthält. Losgelöst von der den Krippenkonzepten der DDR eigenen Terminologie und den in erster Linie politisch bestimmten Entwicklungs- und Erziehungszielen wurden hierbei unter Berücksichtigung des gegenwärtigen Wissenschaftsstandes die Inhalte des DDR Konzepts modernisiert. Indem ein Ansatz zum Vorschein kommt, der auch im Zusammenhang mit heutiger frühkindlicher Betreuung wertvoll und hilfreich ist, werden zugleich die positiven, das System der DDR überdauernden Inhalte sichtbar gemacht und es wird deutlich, dass die Konzepte, bei sachlicher Betrachtung, Inhalte aufweisen, die auch gegenwärtig noch Gültigkeit besitzen.

Hinsichtlich der Frage nach dem Beitrag der DDR-Konzepte für die Erziehungsmoderne ist hiermit bereits eine erste Antwort gegeben. Weiterhin ist festzuhalten, dass das Hauptanliegen der Krippenforschung in der DDR, die quantitative und qualitative Weiterentwicklung des Krippensystems, in Hinblick auf die aktuellen politischen Tendenzen, ein sehr modernes war. Weitere Motive der DDR-Ansätze, die auch im heutigen Kontext Gültigkeit besitzen, sind: Die Anerkennung der Bildsamkeit schon des sehr kleinen Kindes, seine gezielte Entwicklungsförderung, die notwendige fachliche Qualifikation des Erziehungspersonals und die Betonung der pädagogischen Inhalte der Krippenarbeit. Außerdem finden sich auch grundsätzliche Überlegungen zur frühkindlichen Bildung und Betreuung, die gegenwärtig von Bedeutung sind. Hierzu gehören zum Beispiel die Betonung von Naturverbundenheit und Sozialverhalten sowie auch die Förderung kindlichen Selbstbewusstseins.

Insofern konnte die Arbeit auch zeigen, dass eine bloße Reduzierung der Krippenkonzepte der DDR auf ihre problematischen und aus heutiger Sicht unbrauchbaren Aspekte nicht ausreichend ist und den Arbeiten zudem nicht gerecht wird. Vielmehr sollte im Rahmen heutiger Professionalisierungstendenzen eine objektive Betrachtungsweise vorausgesetzt werden, die es ermöglicht auch Sinnvolles und Bewahrenswertes zu ermitteln.

Zu den offenen Fragen gehört zum Beispiel die nach der Rolle Schmidt-Kolmers beim Erarbeitungsprozess des 1985er-Programms. Aus den vorhandenen Quellen ist nicht ersichtlich geworden, was genau die inhaltlichen Meinungsverschiedenheiten unter den WissenschaftlerInnen waren und welche Position Schmidt-Kolmer hierbei vertreten hat. Eine weiterführende Untersuchung mit Hilfe von ZeitzeugInnenbefragungen würde hier möglicherweise neue Erkenntnisse liefern.

Weiterhin ist die Frage nach dem Umgang mit Begrifflichkeiten interessant. Bestimmte Ausdrücke aus den DDR-Konzepten, beispielsweise „pädagogische Anleitung“, „Führung“ und „Kontrolle“, werden gegenwärtig eher zurückhaltend verwendet oder sind durch andere Begriffe ersetzt worden. Es stellt sich jedoch die Frage, inwiefern sich die jeweiligen inhaltlichen Angaben hierbei tatsächlich voneinander unterscheiden, welchen Einfluss also die gewählten Begriffe auf die konkreten pädagogischen Angaben haben und wie diese zu bewerten sind.

Aufschlussreich wäre es auch zu untersuchen, wie in aktuellen Konzepten mit dem Verhältnis von Selbständigkeit und pädagogischer Anleitung umgegangen wird. Der Selbstbildungsgedanke wird gegenwärtig im frühkindlichen Bereich – und hierbei vor allem im Zusammenhang mit den 0- bis 3-Jährigen – besonders betont. Gleichzeitig wirkt die Rolle der Erzieherinnen teilweise etwas verschwommen. Sie soll vor allem Beobachterin und Begleiterin sein. Andererseits werden von ihnen aber klare Handlungsanweisungen und -orientierungen benötigt, vor allem auch weil das große Bildungspotential schon für diesen Altersbereich gegenwärtig erkannt wird. Auch unter dieser Perspektive wäre es möglicherweise lohnenswert, die DDR-Konzepte noch einmal in Bezug auf ihre konkreten pädagogischen Angaben zur Entwicklungsförderung und Lernanregung des Kindes zu untersuchen.

Aufgrund des in der vorliegenden Arbeit gewählten Schwerpunktes sei abschließend auf einige grundsätzliche Überlegungen zum Verhältnis von

Selbständigkeit und pädagogischer Anleitung verwiesen, die verdeutlichen, inwiefern es sich bei der Frage nach der Gewichtung beider Komponenten um einen zentralen und spannungsreichen Forschungsgegenstand der Erziehungswissenschaft handelt. Insgesamt muss es hierbei geschafft werden, ein Gleichgewicht herzustellen, das beiden Aspekten den ihnen eigenen Wert zuerkennt. Demgemäß geht es auch nicht um ein Entweder-oder, sondern um ein angemessenes Wechselverhältnis, in dem beide Größen gleichermaßen als Teil des erzieherischen Prozesses verstanden werden.

Hinsichtlich der Debatte um eine mögliche Gewichtung beziehungsweise dem Vorzug einer der beiden pädagogischen Prinzipien schlussfolgert Theodor Litt in seinem Text „Führen oder Wachsenlassen – Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems“:

> „Führen oder Wachsenlassen? […] beide Begriffe bezeichnen zunächst nichts weiter als *Gleichnisse*, die das Wesen des erzieherischen Tuns schnell und eindrucksvoll vor das innere Auge stellen sollen. Aber es gibt kein Gleichnis, das nicht das in ihm Dargestellte in die Gefahr brächte, hinter dem Bilde zu verschwinden. Solches aber geschieht in unserem Falle am unfehlbarsten immer dann, wenn *eines* dieser Bilder, vom Gegenbilde abgelöst, den *ganzen* Sinn der Erziehung in sich auszusprechen beansprucht. Denn damit wird dasjenige *Moment* der Erziehung, dem dieses Bild zugeordnet ist, aus dem gegensatzreichen Gefüge herausgerissen, *innerhalb* dessen es einzig seine Bestimmung erfüllen kann; es setzt sich absolut, d. h. dem Ganzen der Erziehung gleich, und hebt damit deren Sinn in Wahrheit auf.“ (1967, 81)

Stattdessen müssten sich die Bilder gegenseitig „berichtig[en] und ergänz[en]“ (ebd.). In der pädagogischen Konsequenz bedeute dies:

> „In verantwortungsbewußtem Führen niemals das Recht vergessen, das dem aus eigenem Grunde wachsenden Leben zusteht – in ehrfürchtig-geduldigem Wachsenlassen niemals die Pflicht vergessen, in der der Sinn erzieherischen Tuns sich gründet – das ist der pädagogischen Weisheit letzter Schluß.“ (Ebd. 81 f.)

In der DDR-Krippenpädagogik hat sich dieses Verhältnis hinsichtlich einer Bevorzugung eines einseitigen Führungsanspruchs im politischen Sinn verschoben. Alle Versuche, die selbständige Betätigung des Kindes stärker zu berücksichtigen, scheiterten an den politisch motivierten Erziehungsvorgaben. Gegenwärtig ist es jedoch möglich, die Konzepte von diesem Grunddilemma zu befreien und die dahinter liegenden Tendenzen und Inhalte herauszuarbeiten. Dies gewinnt insbesondere dadurch an Relevanz, da immer noch nach geeigneten Konzepten für den frühkindlichen Bereich gesucht wird und die besondere

Bedeutung solcher Ansätze hinsichtlich der Qualifizierung und Professionalisierung von Krippenpädagogik gleichzeitig allgemein anerkannt ist.

Literaturverzeichnis

Ahnert, Lieselotte / Schnurrer, Hertha (2006): Krippen. In: Fried, Lilian / Roux, Susanna (Hg.): Pädagogik der frühen Kindheit – Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim / Basel, 302 – 312

Ahnert, Lieselotte (1998): Die Betreuungssituation von Kleinkindern im Osten Deutschlands vor und nach der Wende. In: Dies. (Hg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren – Theorien und Tatsachen. Bern / Göttingen / Toronto / Seattle, 29 – 44

Ahnert, Lieselotte et al. (1995): Außerfamiliäre Tagesbetreuung für Kinder unter 3 vor und nach den gesellschaftlichen Veränderungen im Osten Deutschlands. In: Kommission für die Erforschung des sozialen und politischen Wandels in den neuen Bundesländern e. V. (Hg.): Graue Reihe der KSPW. Nr. 903. Halle

Ariès, Philippe (2003): Geschichte der Kindheit. München (15. Aufl.)

Arndt, Gabriele (2001): Das wissenschaftliche Werk Eva Schmidt-Kolmers (25.06.1913 – 29.08.1991) unter besonderer Berücksichtigung ihrer Beiträge zum Kinder- und Jugendgesundheitsschutz in der DDR. Dissertation der medizinischen Fakultät der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen / Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hg.) (2007): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin / Düsseldorf / Mannheim (2. Aufl.)

Berliner Institut für Kleinkindpädagogik und familienbegleitende Kleinkindbetreuung – BIK – e.V. (Hg.) (1991): Entdeckerland – Ein Modell für die pädagogische Arbeit mit Kleinkindern. Neuwied / Berlin / Kriftel

Besse, Margot (1990): Gestaltung des Lebens in der Kinderkrippe. In: Schmidt-Kolmer, Eva (Hg.): Krippenpädagogik. Pädagogik – Lehrbuch für die Fachschulausbildung. Berlin (Ost) (3. Aufl.), 81 – 107

Besse, Margot / Niebsch, Gerda (1977): Das Erziehungsverhalten der Eltern von Krippenkindern (Ergebnisse einer Elternbefragung). In: Schmidt-Kolmer, Eva (Hg.): Zum Einfluß von Familie und Krippe auf die Entwicklung von Kindern

in der frühen Kindheit. Hygiene in Kinderkollektiven. Bd. 2. Berlin (Ost), 257 – 298

Böhm, Winfried (2000): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart (15. Aufl.)

Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hg.) (1985): DDR – Handbuch. Bd. 1. Köln (3. Aufl.)

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (1984): DIE DDR. In: Dies. (Hg.): Informationen zur politischen Bildung. Heft 205. Bonn

Büro des Ministerrates der Deutschen Demokratischen Republik (Hg.) (1965): Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. In: Dass. (Hg.): GESETZBLATT der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1. Nr. 6. Berlin (Ost)

Dornes, Martin (1999): Der kompetente Säugling – Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt am Main (9. Aufl.)

Dudenredaktion (Hg.) (2000): Duden. Das Fremdwörterbuch. Mannheim (7. Aufl.)

Fischer, Andreas (1992): DAS BILDUNGSSYSTEM DER DDR – ENTWICKLUNG, UMBRUCH UND NEUGESTALTUNG SEIT 1989. Darmstadt

Fried, Lilian / Roux, Susanna (2006): Zwischen Wissenschaft und Ausbildung. In: Dies. (Hg.): Pädagogik der frühen Kindheit – Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim / Basel, 13 – 19

Fried, Lilian (2003): Pädagogische Programme und subjektive Orientierungen. In: Dies. / Dippelhofer-Stiem, Barbara / Honig, Michael-Sebastian / Liegle, Ludwig: Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim / Basel / Berlin, 54 – 85

Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.) (1985): Das Bildungswesen in der DDR. Bonn (2. Aufl.)

Fthenakis, Wassilios E. (2007): Vorwort. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Bonn / Berlin, 2 – 10

Fthenakis, Wassilios E. (2003): Zur Neukonzeptualisierung von Bildung. In: Ders. (Hg.): Elementarpädagogik nach PISA – Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg / Basel / Wien (5. Aufl.), 18 – 38

Günther, Karl-Heinz (Leiter des Redaktionskollegiums) (1979): Das Bildungswesen der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin (Ost)

Günther, Karl-Heinz / Hofmann, Franz / Hohendorf, Gerd / König, Helmut / Schuffenhauer, Heinz (Redaktion) (1971): GESCHICHTE DER ERZIEHUNG. Berlin (Ost) (10 Aufl.)

Günther-Schellheimer, Edgar (2005): MAKARENKO in meinem Leben – Eine [sic] Beitrag zur Makarenko-Rezeption in der DDR und im geeinten Deutschland. Berlin

Heiland, Helmut (2003): Friedrich Fröbel (1782 – 1852). In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Klassiker der Pädagogik – Von Erasmus bis Helene Lange. Bd. 1. München, 181 – 188

Hentig, Hartmut von (2003): Vorwort. In: Ariès, Philippe: Geschichte der Kindheit. München (15. Aufl.), 7 – 44

Hessisches Sozialministerium (Hg.) (2010): Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Was können sie, was brauchen sie? Wiesbaden.

Honecker, Margot (1989): Unser sozialistisches Bildungssystem – Wandlungen, Erfolge, neue Horizonte: IX. Pädagogischer Kongreß der DDR 13. bis 15. Juni 1989. Berlin (Ost)

Honecker, Margot (1986): Zur Bildungspolitik und Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik – Ausgewählte Reden und Schriften. Berlin (Ost)

Hüsken, Katrin / Riedel, Birgit (2012): Kommunen im Endspurt – Zum Stand des Ausbaus der Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige. In: DJI Impulse – Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts 2, Nr. 98, 4 – 7

Kalicki, Bernhard (2012): Bildung: eine Frage der Betreuung? – Welche Bedeutung frühe Bildung in Familie und Kita für die sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen hat: Ergebnisse der NUBBEK-Studie. In: DJI Impulse – Das Bulletin des deutschen Jugendinstituts 4, Nr. 100, 7 – 9

Kemnitz, Heidemarie (2003): Anton Makarenko (1888 – 1939). In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Klassiker der Pädagogik – Von John Dewey bis Paulo Freire. Bd. 2. München, 152 – 168

Kern, Käthe (1956): Vorwort. In: Schmidt-Kolmer, Eva (Hg.): Die Pflege und Erziehung unserer Kinder in Krippen und Heimen. Berlin (Ost), 7 – 9

Kirchhöfer, Dieter (2003): Kindheit in der DDR – Widersprüche einer spezifischen Moderne. In: Ders. / Neuner, Gerhart / Steiner, Irmgard / Uhlig, Christa (Hg.): Kindheit in der DDR – Die gegenwärtige Vergangenheit. Frankfurt am Main / Berlin / Bern / Bruxelles / New York / Oxford / Wien, 35 – 48

Kirchhöfer, Dieter (1991): Kindheit und Anthropologie. In: Schmidt, Hans-Dieter / Schaarschmidt, Uwe / Volkhard, Peter: Dem Kinde zugewandt – Überlegungen und Vorschläge zur Erneuerung des Bildungswesens. Hohengehren, 13 – 23

Klimpel, Volker (2001): Politiker-Ärzte – Biographisch-bibliographisches Lexikon. Hürtgenwald

Kluge, Norbert (2006): Das Bild des Kindes in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, Lilian / Roux, Susanna (Hg.): Pädagogik der frühen Kindheit – Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim / Basel, 22 – 33

Knauf, Tassilo (2006): Moderne Ansätze der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, Lilian / Roux, Susanna (Hg.): Pädagogik der frühen Kindheit – Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim / Basel, 118 – 129

König, Eckard / Zedler, Peter (2002): Theorien der Erziehungswissenschaft – Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen. Weinheim / Basel (2. Aufl.)

Kunze, Hans-Rainer / Gisbert, Kristin (2007): Förderung lernmethodischer Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Bonn / Berlin, 15 – 119

Küchler, Brigitte (1988): Der Minister für Gesundheitswesen hat mit Wirkung vom 1. Juni 1988 die Krippenordnung in Kraft gesetzt. In: Neue Erziehung im Kindergarten. 41 Jg. Heft 7/8, 170 – 176

Laabs, Hans-Joachim / Dietrich, Gerhart / Drefenstedt, Edgar / Günther, Karl-Heinz / Heidrich, Theodor / Herrmann, Albrecht / Kienitz, Werner / Kühn, Horst / Naumann, Werner / Pruß, Wolfgang / Sonnenschein-Werner, Claus / Uhlig, Gottfried (Hg.) (1987): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin (Ost) (2. Aufl.)

Laewen, Hans-Joachim (2007): Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Ders. / Andres, Beate (Hg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit – Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin / Düsseldorf / Mannheim (2. Aufl.), 16 – 102

Laewen, Hans-Joachim (2006): Funktionen der institutionellen Früherziehung: Bildung, Erziehung, Betreuung, Prävention. In: Fried, Lilian / Roux, Susanna (Hg.): Pädagogik der frühen Kindheit – Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim / Basel, 96 – 107

Laewen, Hans-Joachim / Andres, Beate / Hérdervári, Éva (2003): Die ersten Tage – Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. Weinheim / Berlin / Basel (4. Aufl.)

Leu, Hans Rudolf / Behr, Anna von (2010): Neuentdeckung der Krippe – Herausforderungen für Ausbildung, Praxis und Forschung. In: Dies. (Hg.): Forschung und Praxis der Frühpädagogik – Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0 – 3 Jahren. München / Basel, 11 – 25

Liegle, Ludwig (2003): Kind und Kindheit. In: Ders. / Fried, Lilian / Dippelhofer-Stiem, Barbara / Honig, Michael-Sebastian: Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim / Basel / Berlin, 14 – 53

Liegle, Ludwig (2002): Bildungsprozesse in der frühen Kindheit: Der Vorrang von Selbstbildung. In: Münchmeier, Richard / Otto, Hans-Uwe / Rabe-Kleberg, Ursula (Hg.): Bildung und Lebenskompetenz – Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen, 49 – 56

Liegle, Ludwig (1990): Vorschulerziehung. In: Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hg.): Materialien zur Lage der Nation – Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln, 157 – 170

Litt, Theodor (1967): Führen oder Wachsenlassen – Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart (13. Aufl.)

Lorber, Katharina / Hanf, Jördis (2011): Krippenkonzepte und Konzeptionsentwicklung. In: Neuß, Norbert (Hg.): Grundwissen Krippenpädagogik – Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin, 60 – 75

Mählert, Ulrich (2009): Kleine Geschichte der DDR. München (6. Aufl.)

Minister für Gesundheitswesen (Hg.) (1988): ANWEISUNG über die Erziehung, Betreuung und den Gesundheitsschutz der Kinder in den Kinderkrippen vom 1. Juni 1988. In: Volk und Wissen Volkseigener Verlag (Hg.): Neue Erziehung im Kindergarten. 41. Jg. Heft 7/8, 171 – 175

Ministerium für Gesundheitswesen (Hg.) (1985): Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen. Berlin (Ost)

Müller-Enbergs, Helmut / Wieglohs, Jan / Hofmann, Dieter (Hg.) (2000): Wer war wer in der DDR? – Ein biographisches Lexikon. Bonn

Nave-Herz, Rosemarie (1990): Die institutionelle Kleinkind-Betreuung in den neuen und den alten Bundesländern – ein altes doch weiterhin hochaktuelles Problem für Eltern. In: Institut Frau und Gesellschaft GmbH (Hg.): Frauenforschung – Informationsdienst des Forschungsinstituts Frau und Gesellschaft. 8. Jg. Heft 4, 45 – 59

Nentwig-Gesemann, Iris (2002): „Stätten frohen Kinderlebens“: Krippenerziehung in der DDR. Die empirische Rekonstruktion von Alltagspraxis und Orientierungsmustern. In: Zentrum für empirische

pädagogische Forschung (Hg.): Empirische Pädagogik – Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung. 16. Jg., 95 – 115

Nentwig-Gesemann, Iris (1999): Krippenerziehung in der DDR – Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel. Opladen

Neumann, Karl (2006): Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, Lilian / Roux, Susanna (Hg.): Pädagogik der frühen Kindheit – Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim / Basel, 107 – 118

Neuß, Norbert / Lorber, Katharina (2011): Krippen früher und heute. In: Neuß, Norbert (Hg.): Grundwissen Krippenpädagogik – Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin, 10 – 25

Niebsch, Gerda / Grosch, Christa / Boßdorf, Ursula / Graehn-Baumann, Gisela (2008): Gesundheit, Entwicklung und Erziehung in der frühen Kindheit – Wissenschaft und Praxis der Kinderbetreuung in der DDR – Der Anteil Eva Schmidt-Kolmers an der Konzipierung und Realisierung. In: Friedrich, Bodo / Kirchhöfer, Dieter / Uhlig, Christa (Hg.): GESELLSCHAFT UND ERZIEHUNG – HISTORISCHE UND SYSTEMATISCHE PERSPEKTIVEN. Bd. 2. Frankfurt am Main / Berlin / Bern / Bruxelles / New York / Oxford / Wien (2. Aufl.)

Niebsch, Gerda (1967): Wie soll man bei der Einführung des Erziehungsprogramms in den Krippen vorgehen? Einige Erfahrungen bei der Erprobung des Erziehungsprogramms in den Versuchskrippen. In: Heilberufe: Fortbildung für Pflege- und Assistenzberufe im stationären und ambulanten Bereich. Bd. 19, 303 – 305

Nissen, Margot (1972): Der derzeitige Stand der Erziehungsarbeit in den Krippen. In: Heilberufe: Fortbildung für Pflege- und Assistenzberufe im stationären und ambulanten Bereich. Bd. 24, 313 – 316

Oelkers, Jürgen (2006): Reformpädagogik. In: Krüger, Heinz-Hermann / Grunert, Cathleen (Hg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Opladen / Farmington Hills (2. Aufl.), 399 – 405

Rauschenbach, Thomas (2012): Ein anderer Blick auf Bildung – PISA, Ganztagsschule, Kitas: Die Bildungsdebatte ist in Deutschland in der Mitte der Gesellschaft angekommen. Was aber muss sich ändern, damit Bildung tatsächlich mehr ist als Schule? Über die Chancen und Herausforderungen eines erweiterten Bildungsbegriffs. In: DJI Impulse – Das Bulletin des deutschen Jugendinstituts 4 / 2012, Nr. 100, 6 – 8

Reyer, Jürgen / Kleine, Heidrun (1997): Die Kinderkrippe in Deutschland – Sozialgeschichte einer umstrittenen Einrichtung. Freiburg im Breisgau

Rhyn, Heinz (2003): John Locke (1632 – 1704). In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Klassiker der Pädagogik – Von Erasmus bis Helene Lange. Bd. 1. München, 60 – 72

Schäfer, Gerd E. (2007): Was ist frühkindliche Bildung? In: Ders. (Hg.): Bildung beginnt mit der Geburt – Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Berlin / Düsseldorf / Mannheim (2. Aufl.), 15 – 74

Schäfer, Gerd E. (2006): Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, Lilian / Roux, Susanna (Hg.): Pädagogik der frühen Kindheit – Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim / Basel, 33 – 44

Schäfer, Gerd E. (2005): Bildungsprozesse im Kindesalter – Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim / München (3. Aufl.)

Schmidt, Alfred (1998): Mütterliche Rollenerwartungen und Nachwuchsbetreuung in Deutschland: Enge und Weite unterschiedlicher Konzepte im historischen Kontext. In: Ahnert, Lieselotte (Hg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren – Theorien und Tatsachen. Bern / Göttingen / Toronto / Seattle, 58 – 68

Schmidt, Hans-Dieter (1996): Erziehungsbedingungen in der DDR: Offizielle Programme, individuelle Praxis und die Rolle der Pädagogischen Psychologie und Entwicklungspsychologie. In: Trommsdorff, Gisela (Hg.): Sozialisation und Entwicklung von Kindern vor und nach der Vereinigung. Beiträge zu den Berichten zum sozialen und politischen Wandel in Ostdeutschland. Bd. 4.1. Opladen, 15 – 172

Schmidt, Hans-Dieter (1992): Frühe Kindheit in der ehemaligen DDR im Spannungsfeld Familie / Krippe. In: Heller, Kurt A. / Nickel, Horst (Hg.): Psychologie in Erziehung und Unterricht – Zeitschrift für Forschung und Praxis – Organ der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. 39. Jg., 149 – 155

Schmidt, Hans-Dieter (1991): Das Bild des Kindes und seine pädagogischen Konsequenzen. In: Ders. / Schaarschmidt, Uwe / Volkhard, Peter (Hg.): Dem Kinde zugewandt – Überlegungen und Vorschläge zur Erneuerung des Bildungswesens. Hohengehren, 1 – 12

Schmidt, Hans-Dieter (1990): KINDERKRIPPEN IN DER EHEMALIGEN DDR – WAS WAR GUT; WAS WAR SCHLECHT UND WELCHE REFORMEN SIND JETZT DIE WICHTIGSTEN? In: Verlag Volk und Wissen GmbH (Hg.): klein & groß. 11. Jg., 26 – 27

Schmidt, Hans-Dieter (1982): Das Bild des Kindes – eine Norm und ihre Wirkungen. In: Schriftstellerverband der Deutschen Demokratischen Republik (Hg.): Neue deutsche Literatur – „Kindsein“. 30. Jg. Heft 10, 71 – 81

Schmidt-Kolmer, Eva (1986): Frühe Kindheit – *Der Aneignungsprozeß der menschlichen Tätigkeit und ihre psychophysische Regulation*. *Die Entwicklung der individuellen Vergesellschaftung und die Herausbildung der kindlichen Persönlichkeit in den ersten drei Lebensjahren*. In: Forst, Willi / Kessel, Wolfgang / Kossakowski, Adolf / Lompscher, Joachim (Hg.): *Beiträge zur Psychologie*. Bd. 18. Berlin (Ost) (2. Aufl.)

Schmidt-Kolmer, Eva (Hg.) (1985): Pädiatrie für Krippenerzieherinnen. Lehrbuch für die medizinische Fachschulausbildung. Berlin (Ost)

Schmidt-Kolmer, Eva (Hg.) (1983): Bewegungserziehung. Bildnerische Erziehung. Musikerziehung. Lehrbuch für die medizinische Fachschulausbildung. Reihe Krippenpädagogik. Berlin (Ost)

Schmidt-Kolmer, Eva (Hg.) (1983): Pädagogik. Lehrbuch für die medizinische Fachschulausbildung. Reihe Krippenpädagogik. Berlin (Ost)

Schmidt-Kolmer, Eva (1980): Zur Wechselwirkung von Erziehung und Entwicklung. In: Dies. (Hg.): Forschung im Dienst der jungen Generation. Hygiene in Kinderkollektiven. Bd. 6. Berlin (Ost), 107 – 117

Schmidt-Kolmer, Eva (1977): Die Bedeutung der Familien- und der gesellschaftlichen Erziehung für die Entwicklung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. In: Dies. (Hg.): Zum Einfluß von Familie und Krippe auf die Entwicklung von Kindern in der frühen Kindheit. Hygiene in Kinderkollektiven. Bd. 2. Berlin (Ost), 11 – 34

Schmidt-Kolmer, Eva (Hg.) (1974): Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen – Diskussionsunterlagen zum Programm der pflegerisch-erzieherischen Arbeit, zu den Sachgebieten der Erziehung, den Aufgabenfolgen und methodische Anleitungen. Berlin (Ost) (5. Aufl.)

Schmidt-Kolmer, Eva (1966): Ziele und Aufgaben des „Erziehungsprogramms“ für Krippenkinder. In: ÄRZTLICHE JUGENDKUNDE. 57. Jg. Heft 7/8, 266 – 270

Schmidt-Kolmer, Eva (1965): VORWORT ZUR 6. AUFLAGE. In: Dies. / Reumann, Johanna: Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen. Berlin (Ost) (6. Aufl.)

Schmidt-Kolmer, Eva / Reumann, Johanna (1965): Leitfaden für die Erziehung in Krippen und Heimen. Berlin (Ost) (6. Aufl.)

Schmidt-Kolmer, Eva (1960): VERHALTEN UND ENTWICKLUNG DES KLEINKINDES – Der Einfluß verschiedenartigen sozialen Milieus auf das kindliche Verhalten und seine Bedeutung für die Hygiene des Kindesalters. Berlin (Ost) (2. Aufl.)

Schmidt-Kolmer, Eva (Hg.) (1956): Die Pflege und Erziehung unserer Kinder in Krippen und Heimen. Berlin (Ost)

Schneider, Kornelia (2010): Tagesbetreuung von Säuglingen und Klein(st)kindern in Gruppeneinrichtungen: Ein Rückblick auf vier Jahrzehnte westdeutscher Geschichte zur Entwicklung von Qualität in der Praxis (1970 – 2010). In: Leu, Hans Rudolf / Behr, Anna von (Hg.): Forschung und Praxis der Frühpädagogik

– Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0 – 3 Jahren. München / Basel, 135 – 152

Schuster, Käthe-Maria (2006): Rahmenpläne für die Bildungsarbeit. In: Fried, Lilian / Roux, Susanna (Hg.): Pädagogik der frühen Kindheit – Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim / Basel, 145 – 157

Stolz, Helmut / Herrmann, Albrecht (1966): Über das Kind und seine sozialen Beziehungen in der DDR. In: Lückert, Heinz-Rolf (Hg.): ERZIEHUNG UND PSYCHOLOGIE. Beihefte der Zeitschrift „Schule und Psychologie“. Nr. 45

Uhlig, Christa (2003): Soziale Emanzipation – der historische Bezug von Kindheit. In: Kirchhöfer, Dieter / Neuner, Gerhart / Steiner, Irmgard / Uhlig, Christa (Hg.): Kindheit in der DDR – Die gegenwärtige Vergangenheit. Frankfurt am Main, 17 – 33

Von der Beek, Angelika / Fuchs, Ragnhild / Schäfer, Gerd E. / Strätz, Rainer (2007): Entwurf einer Bildungsvereinbarung für Kindertagesstätten in Nordrhein-Westfalen. In: Schäfer, Gerd E. (Hg.): Bildung beginnt mit der Geburt – Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Berlin / Düsseldorf / Mannheim (2. Aufl.), 179 – 215

Weber, Christine (Hg.) (2004): Spielen und Lernen mit 0- bis 3-Jährigen – Der entwicklungszentrierte Ansatz in der Krippe. Weinheim / Basel (2. Aufl.)

Weber, Christine (1996): Erziehungsbedingungen im frühen Kindesalter in Kinderkrippen vor und nach der Wende. In: Trommsdorff, Gisela (Hg.): Sozialisation und Entwicklung von Kindern vor und nach der Vereinigung. Beiträge zu den Berichten zum sozialen und politischen Wandel in Ostdeutschland. Bd. 4.1. Opladen, 173 – 242

Weigel, Irina (1991 / 1993): Krippen – Über einen wenig bekannten Versuch… In: Jahrbuch für Psychopathologie und Psychotherapie. Bd. XI, 83 – 123

Wilhelms, Paula Charlotte (2008): Das Bild des Kindes in der sozialistischen Erziehungslehre für die Krippeneinrichtungen der DDR. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Oldenburg

Wolle, Stefan (2004): DDR. Frankfurt am Main

Zwahr, Annette (Redaktionelle Leitung) (1999): MEYERS GROSSES TASCHENLEXIKON. Bd. 17. Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich (7. Aufl.)

Zwiener, Karl (1994): Kinderkrippen in der DDR. Weinheim / München

Zwiener, Karl (1993): Geschichte der Krippenerziehung in der DDR. In: DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hg.): Was für Kinder – Aufwachsen in Deutschland – Ein Handbuch. München, 300 – 305

Zwiener, Karl (1991): Geschichte und Zukunft der Krippenerziehung in Ostdeutschland. In: Büchner, Peter / Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Aufwachsen hüben und drüben – Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend vor und nach der Vereinigung. Studien zur Jugendforschung. Bd. 9. Opladen, 107 – 116