

Berth, Felix; Grgic, Mariana

Wie kam die Bildung in die Krippe? Frühe Kindertagesbetreuung im Spiegel von Wissenschaften, Recht und individuellen Einstellungen in Westdeutschland seit den 1960er-Jahren

van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessler, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 447-460. - (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))*



Quellenangabe/ Reference:

Berth, Felix; Grgic, Mariana: Wie kam die Bildung in die Krippe? Frühe Kindertagesbetreuung im Spiegel von Wissenschaften, Recht und individuellen Einstellungen in Westdeutschland seit den 1960er-Jahren - In: van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessler, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 447-460 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-192608 - DOI: 10.25656/01:19260*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-192608>

<https://doi.org/10.25656/01:19260>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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



Kontakt / Contact:

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

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl,
Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter,
Dominique Klein, Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Schriften der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren
Helmut Bremer
Fabian Kessl
Hans Christoph Koller
Nicolle Pfaff
Caroline Rotter
Dominique Klein
Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

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

© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei
Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte,
Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit
(<https://doi.org/10.3224/84742385>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2385-0 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1553-4 (PDF)

DOI 10.3224/84742385

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Redaktion und Satz: Fabian Auer, Wuppertal

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de

Inhalt

Hans-Christoph Koller

Vorwort 11

*Fabian Kessl, Nicolle Pfaff, Isabell van Ackeren, Helmut Bremer,
Hans-Christoph Koller, Carolin Rotter, Dominique Klein, Ulrich Salaschek*

Einleitung 13

Käte Meyer-Drawe

Bewegungen: Viele Gemeinsamkeiten und noch mehr Unterschiede 17

Teil I Denkbewegungen

[Koordination: Fabian Kessl]

Christiane Thompson

„Science, not silence“. Die Öffentlichkeit der Universität an ihren Grenzen 33

Barbara Rendtorff, Eva Breitenbach

Frauenbewegungen, Bildung und Erziehung – Erträge und Problematiken 45

Britta Behm, Anne Rohstock

Loyalität. Zur verdeckten Regulierung von Denk-Bewegungen in wissenschaftlichen
Feldern. Eine Sondierung am Beispiel der Geschichte westdeutscher Bildungsforscher 51

Fabian Kessl

Bewegungen an den Grenzen des Disziplinären: das Beispiel von Sozialpädagogik
und Sozialer Arbeit..... 71

*Susann Fegter, Karen Geipel, Anna Hontschik, Bettina Kleiner, Daniela Rothe,
Kim-Patrick Sabla, Maxine Saborowski*

Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen
und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen
Perspektiven 83

Teil II Migrationsbewegungen

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Paul Mecheril

Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische
Erkundungen 101

Thomas Geier

Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der
Migrationsdebatte in Deutschland..... 119

Marcus Emmerich, Ulrike Hormel, Judith Jording, Mona Massumi

Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand? 135

Patricia Stošić, Benjamin Rensch

„Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“
Bildungsbiographische Positionierungen muslimischer Lehramtsstudentinnen im
Spannungsfeld von Pluralismuskurs und Diskriminierung 147

Arnd-Michael Nohl

Politische Erziehung. Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung..... 161

Teil III Gesellschaftliche Entwicklungen und pädagogisches Tun

[Koordination: Fabian Kessl]

*Johannes Bellmann, Dirk Braun, Martina Diedrich, Katharina Maag Merki,
Marcelo Parreira do Amaral, Kate Maleike*

„Wer steuert die Bildung – Wer steuert die Schule?“
Ein öffentliches Podiumsgespräch zur Eröffnung des 26. Kongresses der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 175

Anke Wischmann, Andrea Liesner

Neu zugewanderte Jugendliche zwischen engagierter pädagogischer Hilfe,
politischen Interessen und wirtschaftlichem Kalkül 195

Alisha M.B. Heinemann

Learning from below – Wissen in Bewegung. Zu den Möglichkeiten solidarischer
Bildungsarbeit durch den 'Funds of Knowledge-Approach' 207

Sebastian Wachs, Wilfried Schubarth, Ludwig Bilz

Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf
ein aktuelles Phänomen 223

Teil IV Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung

[Koordination: Carolin Rotter]

Alexander Gröschner

Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer
Unterrichtskommunikation. „Bewegungen“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung
von Lehrpersonen 239

Julia Košinár, Anna Laros

Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium
und Berufseinstieg 255

<i>Matthias Proske, Petra Herzmann, Markus Hoffmann</i> Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung	269
<i>Kristina Geiger, Petra Strehmel</i> Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Maßnahmen und Strategien von Trägern und Einrichtungen. Ergebnisse zweier empirischer Studien	283
<i>Christina Buschle, Tina Friederich</i> Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität? Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal	297
<i>Nikolaus Meyer, Dieter Nittel, Julia Schütz</i> Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen.....	309

Teil V Digitalisierung

[Koordination: Isabell van Ackeren]

<i>Manuela Pietraß</i> Bildung in Bewegung. Das neue Lernpotenzial digitaler Medien	325
<i>Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues, Sandra Aßmann, Taiga Brahm</i> Studieren im digitalen Zeitalter. Methodologische Fragen und ein empirischer Zugriff...	337
<i>Birgit Eickelmann, Kerstin Drossel</i> Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven	349
<i>Matthias Rohs, Manuela Pietraß, Bernhard Schmidt-Hertha</i> Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale ...	363
<i>Rudolf Kammerl, Jane Müller, Claudia Lampert, Marcel Rechlitz, Katrin Potzel</i> Kommunikative Figurationen – ein theoretisches Konzept zur Beschreibung von Sozialisationsprozessen und deren Wandel in mediatisierten Gesellschaften?.....	377

Teil VI Steuerung

[Koordination: Dominique Klein]

<i>Michael Schemmann</i> „Und sie bewegt sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung.	391
<i>Katharina Maag Merki</i> Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?.....	405

Sigrid Hartong, Annina Förschler

Dateninfrastrukturen als zunehmend machtvolle Komponente von Educational Governance. Eine Studie zur Implementierung und Transformation staatlicher Bildungsmonitoringsysteme in Deutschland und den USA 419

Tobias Feldhoff, Sabine Reh, Eckhard Klieme, Monika Mattes, Sebastian Wurster, Brigitte Steinert, Julia Dohrmann, Christine Schmid

Schulkulturen im Wandel – Potentiale und erste Erkenntnisse zur Untersuchung von Schulkulturen im Wandel..... 433

Felix Berth, Mariana Grgic

Wie kam die Bildung in die Krippe? Frühe Kindertagesbetreuung im Spiegel von Wissenschaften, Recht und individuellen Einstellungen in Westdeutschland seit den 1960er-Jahren 447

Teil VII Körper – Leib – Bewegung

[Koordination: Fabian Kessel & Ulrich Salaschek]

André Gogoll, Erin Gerlach

Bewegung, Sport und Lernen – zwischen pädagogischem Wunsch und empirischer Wirklichkeit..... 463

Maike Groen, Hannah Jäkel, Angela Tillmann, Ivo Züchner

E-Sport – Ambivalenzen und Herausforderungen eines globalen, jugendkulturellen Phänomens..... 477

Nino Ferrin, Benjamin Klages

Zur Kultivierung utopischer Bewegungen. Markierungen des Nicht-Verfügbaren in der Academia..... 491

Juliane Noack Napoles

Identität als Stillstand. Ein metaphernanalytischer Blick auf eine Nicht-Bewegung..... 505

Teil VIII Diversity / Inklusion

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Barbara Asbrand, Julia Gasterstädt, Anja Hackbarth, Matthias Martens

Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule..... 517

Nina Thieme

Zur Charakteristik der Gesellschaft, an der im Zuge von Inklusion Teilhabe ermöglicht werden soll. Vergewisserungen und Reflexionen zu möglichen Implikationen..... 529

Bernhard Rauh, Yvonne Brandl, Michael Wininger, David Zimmermann
Inklusionspädagogik – eine halbierte Bewegung? Psychoanalytische Perspektiven
auf ein erziehungswissenschaftliches Paradigma 541

Christian Stöger
„Aber Österreich darf nicht zurückbleiben!“ Zur Wiener Hilfsschulentwicklung
um 1900 555

*Anke Karber, Gülsen Sevdiren, Kerstin Heberle, Anne Schröter, Janieta Bartz,
Tatiana Zimenkova*
Hochschuldidaktische Betrachtungen differenzreflexiver Lehrer*innenbildung..... 567

Tanja Sturm, Benjamin Wagener, Monika Wagner-Willi
Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen
der Sekundarstufe 1 581

Teil IX Soziale - pädagogische Bewegungen

[Koordination: Helmut Bremer & Jana Trumann]

Patrick Bühler
Böse Mütter im Summer of Love. Antipädagogik und Psychotherapie in den
Siebziger-Jahren 599

*Marcel Eulenbach, Thorsten Fuchs, Yagmur Mengilli, Andreas Walther,
Christine Wiezorek*
„Ich möchte Teil einer Jugendbewegung sein“? – Jugendkultur, Protest, Partizipation.... 613

Sabrina Schenk, Britta Hoffarth, Ralf Mayer
Populismus, Protest – und politische Bildung. Soziale Bewegung(en) in
Spannungsfeldern von Affektivität, Rationalität und Praktiken der Kritik
im öffentlichen Raum..... 627

Aziz Choudry
Activist learning and knowledge production..... 641

Autorinnen und Autoren..... 653

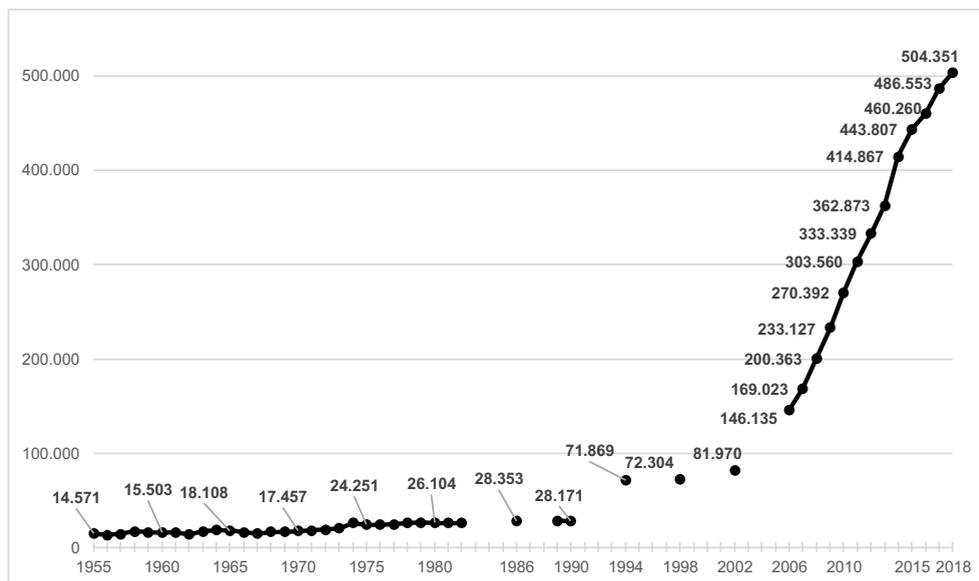
Wie kam die Bildung in die Krippe?

Frühe Kindertagesbetreuung im Spiegel von Wissenschaften, Recht und individuellen Einstellungen in Westdeutschland seit den 1960er-Jahren

1 Einleitung

Die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten Lebensjahren wird heute vielfältig gesellschaftlich diskutiert und mannigfach politisch gestaltet. Anfang der 2000er-Jahre setzte die deutsche Familien- und Bildungspolitik die Förderung von Kindern unter drei Jahren (U3) auf ihre Agenda und verknüpfte dies unter Verweis auf internationale Forschungsergebnisse mit der Hoffnung, dass Frühe Bildung mit besonders nachhaltigen, positiven Wirkungen auf den weiteren Lebensverlauf der Kinder verbunden sei. Kinderkrippen, etwa seit der Jahrtausendwende als U3-Einrichtungen bezeichnet, wurden im Zuge eines rapiden Ausbaus von randständigen, quantitativ vernachlässigbaren Nothilfeeinrichtungen zu Institutionen, denen hohe Bildungsrelevanz zugeschrieben wird. Während in Westdeutschland Mitte der 1950er-Jahre lediglich etwa 14.500 Plätze in Krippen zur Verfügung standen, werden heute mehr als eine halbe Million unter Dreijährige in Kindertageseinrichtungen betreut (Abbildung 1). Ein Auslöser für den dynamischen Ausbau der Betreuungsangebote waren Defizitempfindungen mit Blick auf internationale Vergleichsstudien wie Starting Strong oder die PISA-Kompetenzuntersuchungen (u.a. Rauschenbach 2004). Diese Studien wiesen auf verschiedene Reformbedarfe hin, woraus der politische Wunsch entstand, das (west-)deutsche System der Kindertagesbetreuung an den „westeuropäischen Standard“ anzugleichen (BMFFJ 2004). Die in den 1990er-Jahren intensiviertere Qualitätsdebatte um deutsche Kindergärten (Tietze 1998) begleitete fortan auch den quantitativen Ausbau der Krippenbetreuung, der 2005 mit dem Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) eingeläutet wurde und noch heute anhält.

Abbildung 1: Plätze in Kinderkrippen 1955 bis 2005 bzw. unter Dreijährige in Kindertageseinrichtungen 2006 bis 2018 in den westdeutschen Ländern (inkl. Berlin)



1957-59: ohne Saarland und Berlin; 1960-62: ohne Berlin

Quelle: Statistisches Bundesamt, Wirtschaft und Statistik / Öffentliche Jugendhilfe / Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und öffentlich geförderter Kindertagespflege, diverse Jahrgänge. Eigene Darstellung

Während sich mehrere historische Arbeiten mit der Frage beschäftigten, wie der Bildungsauftrag in die Kindergärten kam (u.a. Reyer/Franke-Meyer 2008), blieb diese Frage für die Krippen wegen des Fokus auf dem quantitativen U3-Ausbau (u.a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018) nahezu unbeantwortet. Unerforscht blieb zudem der Wandel der gesellschaftlichen Wahrnehmung der Einrichtungen, der sich innerhalb weniger Jahrzehnte insbesondere in Westdeutschland vollzogen hat. Auch Reformen der gesetzlichen Grundlagen der Krippenbetreuung wurden bislang nicht dezidiert im Hinblick auf ihren Stellenwert für die frühe außerfamiliäre Tagesbetreuung untersucht.

Auf Basis eigener Forschungsarbeiten¹ werden in diesem Beitrag mehrere Entwicklungen der Krippenbetreuung nachgezeichnet. Nach einer Darstellung der in den 1960er-Jahren vorherrschenden wissenschaftlichen Perspektive auf das Aufwachsen in den ersten Lebensjahren (Abschnitt 2) werden Veränderungen der gesetzlichen Grundlagen der Krippen in den west-

1 Die Darstellung beschränkt sich auf ausgewählte Ergebnisse zweier Forschungsvorhaben. Deshalb wird auf eine ausführliche Erläuterung der Methoden verzichtet (vgl. Berth 2020 in Druck, Grgic 2020).

deutschen Ländern untersucht und hinsichtlich der den Krippen zugewiesenen Aufgaben ausgewertet (Abschnitt 3). Anschließend wird auf Basis von Befragungsdaten der Wandel von Einstellungen zur frühen nicht-mütterlichen Kinderbetreuung in der Gesellschaft dargestellt (Abschnitt 4). Der Beitrag schließt mit einer zusammenfassenden Diskussion der Forschungsergebnisse und -desiderate. Die Analyse beschränkt sich weitgehend auf Westdeutschland, da die ostdeutschen Länder zu DDR-Zeiten in zentralen Punkten – vor allem hinsichtlich des gesellschaftlichen Familienmodells, des Ausbaustandes der Krippen sowie der Art der Steuerung – deutliche Unterschiede aufwiesen.

2 Das Risiko Mutterentbehrung: wissenschaftliche Bilder vom Kleinkind in den 1960er-Jahren

Die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft hatte in den 1960er-Jahren zum Thema der familialen und außerfamilialen Erziehung von Kleinkindern kaum etwas beizutragen. Wenn sich universitäre Pädagogen mit diesem Thema überhaupt beschäftigten, referierten sie Befunde anderer Disziplinen, insbesondere der Medizin, und verwiesen auf Risiken früher „Fremdbetreuung“. So bezog sich der Würzburger Ordinarius Hubert Henz 1964 in seinem *Lehrbuch der systematischen Pädagogik* auf die Waisenhaus-Filme des Arztes und Psychoanalytikers René Spitz und zog daraus umfassende Schlüsse über die frühe Kindheit: „Die Liebe der Mutter zum Kind und die Unbedingtheit ihrer Festigkeit und Treue ist Wurzel aller Wertgefühle, aller Lebenssicherheit. (...) Zu wenig oder kein mütterlicher Kontakt führt zu schweren Mangel- und Verkümmerserscheinungen“ (Henz 1964: 167). Fünf Jahre später, in der Erstauflage von Hermann Gieseckes *Einführung in die Pädagogik*, ist zwar der salbungsvolle Ton verschwunden, doch die Bindungstheorie bleibt zentraler Bezugspunkt für Ausführungen über die ersten Lebensjahre (Giesecke 1969). Auch der Erste Jugendbericht der Bundesregierung stellt heraus, dass „in den ersten Lebensjahren (...) die Kinder stets am besten bei der Mutter aufgehoben“ seien (BMFJ 1965: 142). Und nicht einmal der Deutsche Bildungsrat, sonst durchaus aufgeschlossen für reformerische Thesen, verlässt diesen argumentativen Pfad:

„Nach allgemeiner Auffassung wird ein Kind während seiner ersten drei Lebensjahre in seiner Entwicklung am besten gefördert, wenn ihm seine Familie eine verständnisvolle und anregende Umwelt bietet. Wie Kinder dieses Alters außerhalb einer solchen Familie mehr Anregung erfahren könnten, ist bislang unbekannt“ (Deutscher Bildungsrat 1971: 40).

Offenbar zogen selbst die Reformen des Bildungssystems mindestens bis in die 1970er-Jahre eine Altersgrenze bei etwa drei Jahren, indem sie zwar den Kindergarten als pädagogisches Terrain reklamierten, die Krippe jedoch ausklammerten.

Deutlich robuster (und einflussreicher) fielen die Positionierungen der Mediziner aus (Berth 2018). Ihr Bezugspunkt waren wiederum die bindungstheoretischen Arbeiten von René Spitz und John Bowlby. Ersterer entwickelte dank seiner erschütternden Filme von leidenden Kindern in Waisenhäusern erhebliche Überzeugungskraft, letzterer prägte die medi-

zinische wie auch die gesellschaftliche Debatte mit seiner 1952 erschienenen Forschungszusammenfassung *Maternal Care and Mental Health* (Bowlby 1952), der eine englischsprachige Gesamtauflage von 400.000 Exemplaren zugeschrieben wird (Keller 2019).

Den Kern von Bowlbys Konzept bildete, wie vielfach dargestellt, die Beobachtung, dass feinfühliges Verhalten gegenüber Säuglingen für deren gesunde Entwicklung von enormer Bedeutung ist. Diese Diagnose blieb in den ersten Jahrzehnten der Bindungstheorie verknüpft mit der Vorstellung, dass allein die Mutter eines Säuglings zu solcher Feinfühligkeit fähig sei. Mit Blick auf Betreuungseinrichtungen war das Urteil der frühen Bindungsforschung deshalb eindeutig: „Children thrive better in bad homes than in good institutions“, befand Bowlby (1952: 68), was westdeutsche medizinische Autoren und Autorinnen bald übernahmen (Hasselmann-Kahlert 1953, Dührssen 1958). Die angemessene Rolle der Mütter war aus dieser Sicht ebenso klar: Sie sollten sich ausschließlich um ihre Kleinkinder kümmern; mütterliche Erwerbstätigkeit war deshalb mindestens in den ersten Lebensjahren des Kindes strikt zu vermeiden. „Mutterentbehrung“ oder „Mutter-Verlust“, wie Bowlbys Begriff *deprivation* ins Deutsche übersetzt wurde, war ein fundamentales Risiko, dem Gesellschaft und Politik entgegenzutreten hatten.

Diese Einschätzung blieb in der Bundesrepublik lange Zeit diskursprägend. Insbesondere die konservativen Pädiater Theodor Hellbrügge (* 1919; † 2014) und Johannes Pechstein (* 1930; † 2016) verfochten diese Thesen und erreichten mit populärwissenschaftlichen Zeitungstexten und Büchern ein breites Publikum. Ein Elternratgeber Hellbrüggens, in mehreren Auflagen erschienen, bringt diese generalisierte Skepsis, nach der sich eine Kinderkrippe im Kern nicht von einem Säuglingsheim unterscheidet, zum Ausdruck:

„Jede Massenpflege (ist) mit einem mehr oder minder großen Schaden für die Kinder verbunden. (...) Geben Sie Ihr Kind nur im Notfall in fremde Hände! (...) Selbst Tageskrippen (...) stellen eine ernste Gefahrenquelle für das körperliche und geistige Gedeihen der Säuglinge dar“ (Hellbrügge 1984/1975: 107ff.).

Der erste Konflikt darüber entstand in den frühen 1970er-Jahren. Dabei musste die Pädiatrie ihre Position weniger gegenüber anderen Disziplinen verteidigen, sondern vor allem gegenüber der Politik. Denn die damalige sozialliberale Bundesregierung hatte sich eine Forderung der Zeitschrift *Brigitte* nach Einführung von „Tagesmüttern“ nach schwedischem Vorbild zu eigen gemacht. Nun sollte ein Modellprojekt des *Deutschen Jugendinstituts* überprüfen, welche Wirkungen nicht-mütterliche Betreuung von Kindern unter drei Jahren hatte. Die Pädiatrie bekämpfte dieses Programm, bei dem Kleinkinder tagsüber von anderen Müttern – also in einem familialen, nicht in einem institutionellen Setting wie der Kinderkrippe – betreut wurden: „Wir Kinderärzte warnen vor solchen gefährlichen Experimenten an Säuglingen und Kleinkindern“, hieß es in einer Protestnote dreier Ärzteverbände an das Bundesfamilienministerium (Deutsche Zeitung 1973). Der Pädiater Pechstein argumentierte bspw. in der *Süddeutschen Zeitung* in einem ganzseitigen Beitrag gegen das Tagesmütter-Projekt und votierte dafür, „daß ein Elternteil in den ersten drei bis vier Lebensjahren ganztags beim Kind bleibt“, wofür er „eine größere biologische Eignung“ der Mutter ausmachte (Pechstein 1974). Dem

widersprachen vor allem Politikerinnen der SPD sowie einzelne Erziehungswissenschaftler, Soziologen und Psychologen (Der Spiegel 1974).²

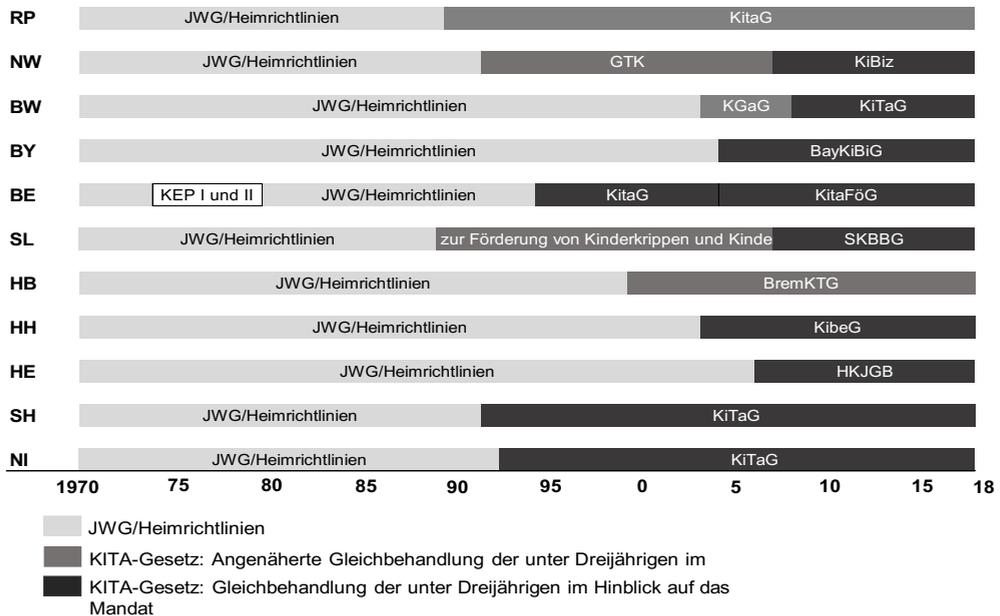
Der Ausgang des Konflikts kann wohl als unentschieden beschrieben werden: Eine Durchsicht von knapp hundert Zeitungstexten der Jahre 1973 bis 1975 über das Tagesmütter-Projekt weist darauf hin, dass sich kritische, ambivalente und skeptische Äußerungen etwa die Waage hielten. Diskurshistorisch ist gleichwohl bedeutsam, dass damals außerfamiliale Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren zum ersten Mal breit und kontrovers verhandelt wurde. „Bildung“ oder „frühes Lernen“ waren dabei noch kein Thema. Selbst das damals beliebte Rubrum der „Sozialisation“ wurde nur in wenigen Zeitungsbeiträgen über das Tagesmütter-Projekt erwähnt; wenn dies geschah, dann meist mit Blick auf angenommene Sozialisationsdefizite von Einzelkindern. Zumindest für die frühen 1970er-Jahre lässt sich also feststellen, dass frühe Bildung noch nicht im Fokus massenmedialer Debatten stand. Die Krippe hatte ihren „Nothilfe-Charakter“ (Hänsel/Reyer 1978) noch längst nicht verloren.

3 Angenäherte Gleichbehandlung: die Übertragung des Bildungsmandats auf die Kinderkrippe

Der Wandel der Krippenbetreuung in den westdeutschen Bundesländern lässt sich auch auf Basis einer inhaltsanalytischen Auswertung der gesetzlichen Grundlagen im Zeitraum der 1970er-Jahre bis heute nachzeichnen (v.a. Heimrichtlinien, Kita-Gesetze, vgl. ausführlich zur Methodik und Datenbasis Grgic 2020). Im Fokus soll dabei die Frage stehen, welche verschiedenen Aufgaben institutioneller Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren in den westdeutschen Gesetzen formuliert wurden und ab wann die Aufgabe der Entwicklungsförderung und Bildung gesetzlich verankert wurde.

2 Nebenbei: Der Konflikt folgte zwar überwiegend, aber nicht ausschließlich der Logik „fortschrittlich vs. konservativ“. Pechstein etwa zitierte – genüsslich, kann man vermuten – bspw. Max Horkheimer, der 1947 beklagt hatte, im Fall von mütterlicher Erwerbstätigkeit verschwinde „die Spontaneität der Mutter und ihre natürliche unbegrenzte Fürsorge und Wärme“ (Pechstein 1974). Der SPD-Linke Karsten Voigt wiederum, vormaliger Juso-Bundesvorsitzender, hielt das Tagesmütter-Projekt für gefährlich, weil damit „ein Bereich der Erziehung reprivatisiert“ werde (FAZ 1973).

Abbildung 2: Eigenständige Verrechtlichung der Krippenbetreuung in Westdeutschland nach Gleichbehandlung hinsichtlich des Mandats



Quelle: Eigene Darstellung

Während in den 1970er-Jahren erste Kindergartengesetze entstanden und es nach und nach zu einer Eigenständigkeit in der Verrechtlichung des Kindergartens kam, die als Professionalisierungsschub bezeichnet werden kann (Grgic 2020), blieb die Betreuung unter Dreijähriger in allen westdeutschen Ländern im Rahmen des Jugendwohlfahrtsgesetzes (JWG) geregelt (Abbildung 2).

„Aufgabe des Jugendamtes ist es ferner, die für die Wohlfahrt der Jugend erforderlichen Einrichtungen (...) anzuregen, zu fördern und gegebenenfalls zu schaffen, insbesondere für (...) Pflege und Erziehung von Säuglingen, Kleinkindern und von Kindern im schulpflichtigen Alter außerhalb der Schule“ (JWG 1961: §5).

Damit war die institutionelle Betreuung unter Dreijähriger eine Aufgabe, die aus der Fürsorgetradition wohlfahrtstaatlicher Akteure entstand und das Ziel hatte, ausschließlich Familien in schwierigen Lebenslagen zu unterstützen. Die Krippe wurde demnach zu Zeiten des JWG als „Nothilfeeinrichtung“ betrachtet. Im Gegensatz zum Kindergarten, der – gestärkt durch seinen neuen Bildungsauftrag – in den 1970er- und 1980er-Jahren massiv ausgebaut wurde (Rauschenbach et al. 1995), stand der Ausbau von Krippen rechtlich gesehen unter einem sog. Nothilfevorbehalt, war also auf Situationen beschränkt, die als besonders problematisch galten. Als solche „Notsituationen“ angesehen wurden vor allem die Erwerbstätigkeit von

Müttern sowie beengte Wohnverhältnisse von Familien, also zwei Situationen, die insbesondere in Großstädten anzutreffen waren. Jans und Müller (1972) wiesen zwar auf einen gestiegenen Bedarf an Krippen durch zunehmende mütterliche Erwerbstätigkeit hin, betonten jedoch auch, dass der Bedarf und Ausbau von Krippen einer sorgfältigen Prüfung bedürfe:

„In Krippen werden Säuglinge erzieherisch und pflegerisch betreut. Sie sollen nur dort errichtet werden, wo besondere Notstände dies erfordern. Eine Trennung des Säuglings von der Mutter und die dadurch, wenn auch nur zeitweilig bedingte Unterbrechung des sicheren Kontakts mit ihr bleibt nicht ohne Nachteil für seine Entwicklung. Für die organisatorische Form gilt das nachstehend über Krabbelgruppen Gesagte sinngemäß“ (Jans/Müller 1972: 22)

Diesem Bild der Betreuung unter Dreijähriger entsprechend hatte die Krippe gemäß dem JWG einen *Pflege- und Erziehungsauftrag*. Dieser bestand hauptsächlich darin, den (von „Verwahrlosung“ bedrohten) Kindern einen geregelten Tagesablauf zu ermöglichen (Verabreichung von Mahlzeiten, Mittagsruhe), und pflegende Aufgaben (Körperpflege, medizinische Beobachtung der Entwicklung durch Ärzte und Krankenschwestern) zu übernehmen (ebd.).

Auf Ebene der Länder waren zusätzlich in den sog. Heimrichtlinien die Aufgaben und Standards verschiedener Formen von Jugendhilfeeinrichtungen festgelegt. Sie spiegeln weitgehend den Pflege- und Erziehungsauftrag des JWG wider³. Vereinzelt finden sich aber bereits in den Heimrichtlinien der 1970er- und 1980er-Jahre erste Ansätze, auch für die Kleinkindbetreuung einen Förderauftrag festzuschreiben. In den Hamburger Richtlinien bspw. wurden „pädagogische Aufgaben“ der Krippen genannt. In Hessen wurden pädagogische und pflegende Aufgaben gleichwertig nebeneinandergestellt, mit dem Hinweis, dass die „geistige Entfaltung“ in den ersten Lebensjahren entscheidend für die weitere Entwicklung sei. In Rheinland-Pfalz wurden die Aufgaben zwar nicht explizit ausgeführt, doch für die Krippenbetreuung wurde – im Gegensatz zum damals üblichen pflegerischen Personal (v.a. Kinderkrankenschwestern) – *pädagogisches* Personal vorausgesetzt (Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen). Damit gab es immerhin eine erste Annäherung an Personalstandards der Kindergärten.

Die Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) in den Jahren 1990/91 definierte erstmals für alle Formen von Kindertageseinrichtungen (Kindergärten, Krippen, altersgemischte Einrichtungen) einen einheitlichen Auftrag der „Betreuung, Bildung und Erziehung“ (§22), der im Jahr 2004 mit einer Reformulierung in „Erziehung, Bildung und Betreuung“ nochmals eine stärker bildungsorientierte Ausrichtung bekam (Wabnitz 2015). Auf bundesgesetzlicher Ebene fand somit Anfang der 1990er-Jahre eine deutliche Mandatserweiterung für Krippeneinrichtungen statt: Erstmals wurde ihnen sowie der gesamten U3-Betreuung ein Bildungsmandat zugewiesen. Gleichzeitig wurde der Nothilfedorbehalt aufgehoben und ein *bedarfsgerechter* Ausbau als Aufgabe der Jugendhilfe im KJHG festgeschrieben (§24). Dennoch wurden Krippen als Angebote für ausschließlich unter Dreijährige am wenigsten ausgebaut und behielten daher als Organisationsform im System der Frühen Bildung nur eine geringe Bedeutung. Ein (quantitativ geringer) erster Ausbau der U3-Betreuung er-

3 Die umfangreiche Ländertabelle wird aus Platzgründen hier nicht dargestellt und ist auf Anfrage bei den Verfassern erhältlich.

folgte primär durch die Schaffung von Einrichtungen mit Angeboten für verschiedene Altersgruppen im Vorschulalter (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Analog zur rechtlichen Integration der Kinder im Krippenalter erfolgte eine organisationale Integration der Krippenbetreuung unter das Dach der altersübergreifenden Kindertageseinrichtungen.

Die westdeutschen Länder reagierten auf die Vorgaben des KJHG mit unterschiedlichen gesetzlichen Reformen. Zu beobachten sind drei Typen der Entwicklung:

1. Die Erweiterung bestehender Kindergartengesetze auf die unter Dreijährigen,
2. die Einführung eines eigenständigen Krippengesetzes sowie
3. die Einführung eines Kindertageseinrichtungsgesetzes für Kindergärten und Krippen in Ländern, die bis dahin kein Kindergartengesetz gehabt hatten.

(1) Die Erweiterung bestehender Kindergartengesetze fand in sieben Ländern, allerdings zu unterschiedlichen Zeitpunkten, statt. Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen, die in den 1970er-Jahren bereits eigenständige Kindergartengesetze eingeführt hatten, wandelten diese Anfang der 1990er-Jahre um und führten Kindertageseinrichtungsgesetze ein, die fortan die Betreuung unter Dreijähriger gesetzlich miteinschlossen (Abb. 2). Bayern, Baden-Württemberg, Bremen, Hamburg und Hessen erweiterten ebenfalls ihre bestehenden Kindergartengesetze, allerdings geschah dies erst Anfang bzw. Mitte der 2000er-Jahre.

(2) Das Saarland ging einen Sonderweg und führte zunächst im Jahr 1990 ein eigenes Krippengesetz ein, das bis 2008 neben dem Kindergartengesetz galt und dann durch ein integriertes Kindertageseinrichtungsgesetz abgelöst wurde.

(3) Berlin, Schleswig-Holstein und Niedersachsen, die bis zur Einführung des KJHG auf eigenständige Kindergartengesetze verzichtet hatten, führten in Reaktion auf die fachpolitischen Entwicklungen in den 90er-Jahren (v.a. den absehbaren Kindergartenrechtsanspruch) erste eigenständige Gesetze der Kindertagesbetreuung ein, welche die Betreuung in Kindergärten, Krippen und in der Regel auch Horten regelten (Abb. 2).

Hinsichtlich der tatsächlichen Gleichstellung des Mandats im Sinne von Hughes (1971), also des (durch verschiedene Akteure ausgehandelten) gesellschaftlichen Auftrags von Kindergärten und Krippen, wird allerdings deutlich, dass fünf Länder (RP, NW, BW, SL, HH) zunächst innerhalb ihrer Kindertageseinrichtungsgesetze weiterhin unterschieden und somit nur eine annähernde Gleichbehandlung der Krippen realisiert wurde (vgl. dazu auch Prott 2005). Entsprechend wurde den Kindergärten ein klarer Bildungsauftrag zugewiesen, den Krippen allerdings eher ein Betreuungs- und höchstens ein Förderauftrag (Abb. 2). Erst nach und nach wurde in diesen Ländern ein einheitliches Mandat der Kindertageseinrichtungen festgeschrieben. Die übrigen sechs Länder setzten die Gleichbehandlung von Krippe und Kindergarten bereits bei der Integration der U3-Betreuung in Kindertageseinrichtungsgesetze um. Dies fand in der Hälfte der Länder in den 1990er-Jahren, in der anderen Hälfte der Länder in den 2000er-Jahren statt. Eine vollständige Gleichbehandlung der Krippenbetreuung wurde in nahezu allen Ländern mit fortschreitendem U3-Ausbau ab dem Jahr 2005 realisiert. Rheinland-Pfalz und Bremen halten allerdings bis heute an ihrer mandatsbezogenen Ungleichbehandlung fest (Abb. 2).

Die ab 2005 realisierte rechtliche Gleichstellung des Bildungsauftrags von Krippen und Kindergärten ging einher mit einer Angleichung der Bildungs- und Entwicklungsziele: Übereinstimmend und in Abgrenzung zur Schule wurde hierbei ein eigenständiger Bildungs- und

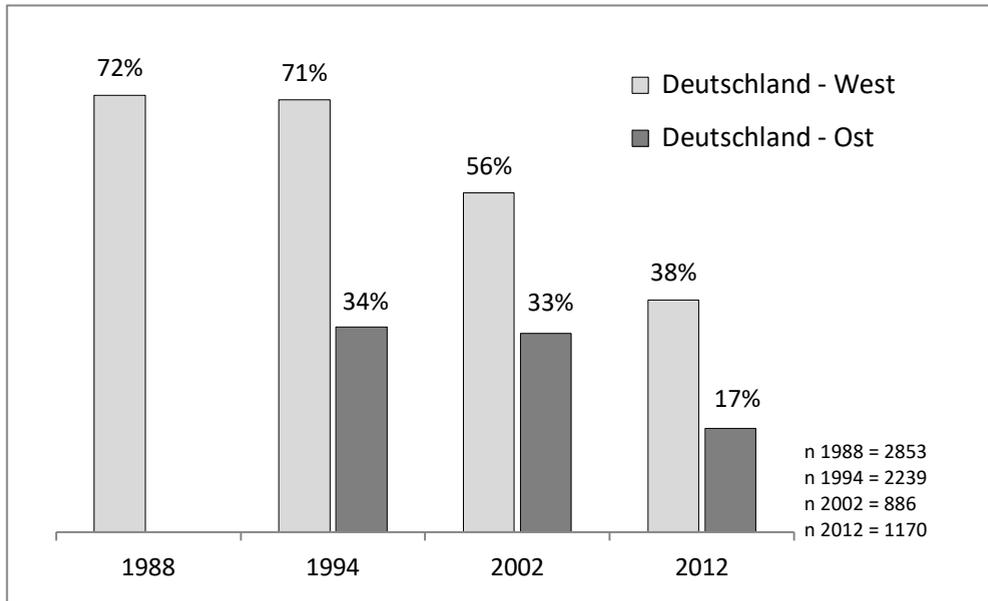
Erziehungsauftrag von Kindergarten und Krippe festgehalten. Die „Förderung der Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ sowie die „Förderung der geistigen, seelischen und körperlichen Entwicklung“ waren dabei zentrale Bezugspunkte. Teilweise mit Verweis auf länderspezifische Bildungspläne wurden in den Ländergesetzen zahlreiche zu fördernde Kompetenzbereiche genannt (u.a. Bewegung, Sprache, soziales Verhalten, musisch-ästhetische Bildung). Im Vergleich zu den Kindergartengesetzen der 1970er-Jahre fällt auf, dass der Fokus auf einem eigenständigen Bildungsauftrag und auf Persönlichkeitsentwicklung fortgeschrieben wurde. In den Vordergrund rückte allerdings die Förderung der sprachlichen Bildung und ihre Beobachtung und Dokumentation. Dieser Kompetenzbereich wurde nicht zuletzt in Reaktion auf die ersten PISA-Ergebnisse als besonders bedeutsam identifiziert. Das TAG gab zudem seit 2005 vor, dass alle Kindertageseinrichtungen über eine pädagogische Konzeption verfügen müssen, also ein pädagogisches Konzept zur Umsetzung der Bildungsziele (Wabnitz 2015). Dies wurde in mehrere Ländergesetze übernommen. Nicht zuletzt diese Tatsache verdeutlicht, dass sich die Krippe bzw. die gesamte institutionelle Krippenbetreuung in einem relativ kurzen Zeitraum von 15 Jahren von der Pflegeeinrichtung zur Bildungseinrichtung wandelte, an die hohe gesellschaftliche Erwartungen geknüpft werden.

4 Allmähliche Akzeptanz: der Einstellungswandel in der Bevölkerung

Die Frage, wie sich die Einstellungen westdeutscher Bürger zu außerfamiliärer Kindertagesbetreuung entwickelt haben, lässt sich für die 1970er-Jahre nicht auf breiter empirischer Basis beantworten. Denn erst in den 1980er-Jahren nahmen die damals neu entwickelten sozialwissenschaftlichen Surveys eine entsprechende Frage auf. Im *International Social Survey Programme (ISSP)* beispielsweise wurde das in den USA entwickelte Item „A preschool child is likely to suffer if his or her mother works“ ins Deutsche übersetzt mit der Formulierung „Ein Kind, das noch nicht zur Schule geht, wird wahrscheinlich darunter leiden, wenn seine Mutter berufstätig ist“. Dieses Item wird im Folgenden als Bewertung nicht-mütterlicher Kinderbetreuung verstanden. Aus den Jahren 1988, 1994, 2002 und 2012 liegen im *ISSP* Antworten von insgesamt 9.548 deutschen Befragten vor. Diese Surveydaten ermöglichen Analysen des Einstellungswandels für ein Vierteljahrhundert, allerdings ohne Fokus auf Bildungsaspekte, denn die Item-Formulierung zielt auf eine allgemeine Beurteilung nicht-mütterlicher Betreuung, nicht auf Bildungsfragen.

Im Folgenden werden die vier Wellen des *ISSP*, einer wiederholten Querschnitts-Untersuchung, als Zeitreihe betrachtet, wobei zusätzlich nach Ost- und Westdeutschland unterschieden wird (vgl. zur Methodik Berth 2020, in Druck). Die Auswertung des Items zeigt bereits auf einer univariaten Ebene einige interessante Entwicklungen. So blieb die Skepsis der Westdeutschen gegenüber Kindertagesbetreuung zwischen 1988 und 1994 auf hohem Niveau konstant: Damals stimmten knapp drei Viertel der Befragten der These vom kindlichen Leid durch mütterliche Erwerbstätigkeit zu. In weniger als zwei Jahrzehnten verlor diese Einstellung so stark an Bedeutung, dass im Jahr 2012 nur noch etwas mehr als ein Drittel der Antworten entsprechend kritisch ausfiel (Abbildung 3).

Abbildung 3: Skeptische Einstellungen zu institutioneller Kindertagesbetreuung, Deutschland, nach Ländergruppen, 1988-2012, in % aller Antworten



ISSP 1988-2012, Item „Ein Kind, das noch nicht zur Schule geht, wird wahrscheinlich darunter leiden, wenn seine Mutter berufstätig ist.“ 5-stufige Skala, hier zusammengefasst: starke Zustimmung und Zustimmung

Quelle: Eigene Auswertung

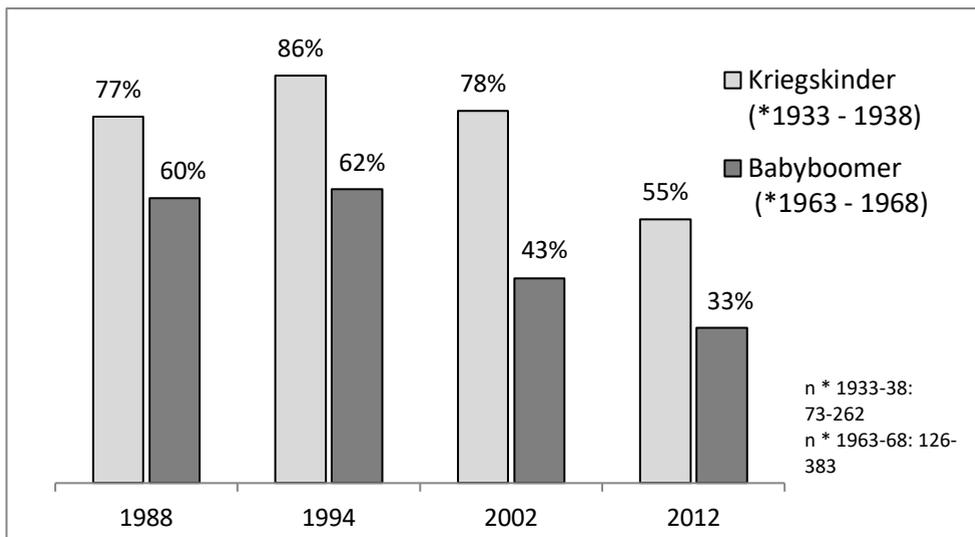
Im Gegenzug stieg die Quote derjenigen Westdeutschen stark an, die eine Gegenposition einnahmen. Im Jahr 1988 hatten lediglich 16 % der Befragten die These vom kindlichen Leid durch mütterliche Erwerbstätigkeit abgelehnt und damit eine Position pro Kindertagesbetreuung eingenommen. Im Jahr 2012 taten dies bereits etwas mehr als 50 %. Aus einer klaren Minderheitsmeinung war innerhalb eines Vierteljahrhunderts offensichtlich die Mehrheitsposition geworden.

In Ostdeutschland ging die Entwicklung in eine ähnliche Richtung, allerdings auf anderem Niveau. Hier hatten im Jahr 1994, relativ bald nach der Wiedervereinigung, nur etwa 34 % der Befragten Skepsis gegenüber Kita-Betreuung artikuliert – ein niedriger Wert, der sich durch die lange Tradition außerfamiliärer Kinderbetreuung in der DDR erklären lässt. Auffällig ist hier der nochmalige Rückgang der skeptischen Urteile zwischen 2002 und 2012: Offensichtlich verschob sich das Meinungsbild in den neuen Bundesländern weiter zugunsten außerfamiliärer Tagesbetreuung.

Die Surveydaten ermöglichen daneben, den Einstellungswandel in unterschiedlichen Altersgruppen zu verfolgen, was im Folgenden anhand zweier ausgewählter Geburtskohorten erfolgen soll, bei denen ausgeprägte Unterschiede vermutet werden können: der Kohorte der

„Kriegskinder“ (Geburtsjahrgänge 1933 bis 1938, weiblich) sowie jener der „Baby-Boomer“ (Geburtsjahrgänge 1963 bis 1968, weiblich). Erkennbar wird zunächst ein Niveauunterschied: Die älteren Frauen stimmten dem Item vom kindlichen Leid durch mütterliche Erwerbstätigkeit im gesamten Zeitraum wesentlich häufiger zu als jüngere. Insofern liegt es nahe, einen Kohorteneffekt anzunehmen: Die nachwachsende Kohorte formulierte kontinuierlich weniger traditionsgebundene Positionen als die ältere Kohorte (Abbildung 4).

Abbildung 4: Skeptische Einstellungen zu institutioneller Kindertagesbetreuung, Frauen, Deutschland West, nach ausgewählten Alterskohorten, 1988-2012, in % aller Antworten



ISSP 1988-2012, Item „Ein Kind, das noch nicht zur Schule geht, wird wahrscheinlich darunter leiden, wenn seine Mutter berufstätig ist.“ 5-stufige Skala, hier zusammengefasst: starke Zustimmung und Zustimmung

Quelle: Eigene Auswertung

Interessant ist allerdings, dass auch Veränderungen *innerhalb* beider Kohorten erkennbar sind. Die „Kriegskinder“ blieben zwar von 1988 bis 2002 deutlich ablehnend gegenüber außerfamiliärer Kinderbetreuung; danach allerdings – als diese Frauen bereits das Rentenalter erreicht hatten! – ging ihre Skepsis markant zurück. Auf individuelle Interessen insbesondere wegen eigener Erwerbstätigkeit lassen sich diese Veränderungen wegen des Alters der Befragten nicht zurückführen; insofern kann man einen Einfluss der in dieser Phase sehr intensiven gesellschaftlichen Debatten über den Nutzen von Kita-Betreuung annehmen. Daneben können auch persönliche Erfahrungen zur Einstellungsänderung beigetragen haben – etwa, wenn Großeltern beobachten mussten, dass ihre hoch qualifizierten Töchter wegen des Mangels an Kita-Plätzen für die Enkel keine Jobs annehmen konnten. Ausschließlich orientiert

an eigenen Interessen war der Meinungswandel der hier betrachteten Rentnerinnen jedoch gewiss nicht.

Insgesamt sollte deutlich geworden sein, wie fundamental der Einstellungswandel im Themenfeld von mütterlicher Erwerbstätigkeit und außerfamiliärer Kinderbetreuung insbesondere in der alten Bundesrepublik war. In weniger als einem Vierteljahrhundert wurde aus einer familialistischen Grundeinstellung die Meinung einer Minderheit. Inzwischen, so kann man die westdeutschen Ergebnisse von 2012 verstehen, hält es eine Mehrheit der dort lebenden Befragten für akzeptabel, dass Mütter kleiner Kinder erwerbstätig sind und ihre Kinder in Kitas betreut werden. Die alte Sorge, die Kinder würden dadurch Schaden nehmen, wird auch in Westdeutschland nur noch von einer kleinen und überdies schrumpfenden Gruppe der Erwachsenen geteilt. Der Wandel macht dabei nicht einmal Halt vor älteren Kohorten, deren Skepsis man bei diesem Thema eigentlich erwarten würde, in der Empirie jedoch immer seltener findet.

5 Bilanz und Ausblick

Abschließend müssen wir zugestehen, dass dieser Beitrag die Themenfrage nicht vollständig beantwortet hat: Wie die Bildung in die Krippe kam, konnten wir nicht vollständig klären. Gleichwohl ließen sich Facetten der westdeutschen Krippengeschichte genauer beschreiben:

- In den 1960er-Jahren konnte von einem Bildungsauftrag der Kinderkrippen nicht die Rede sein. Aus einer rechtlichen Perspektive galten Kinderkrippen damals als Nothilfeeinrichtungen; aus der Perspektive verschiedener Wissenschaften (unter denen die Pädiatrie den Ton angab) waren sämtliche Formen von „Mutterentbehrung“ potenziell schädlich für das Kind. Erst in den frühen 1970er-Jahren setzte eine Erosion dieses wissenschaftlichen Konsenses ein.
- In den 1990er-Jahren begannen einzelne westdeutsche Bundesländer, ihre rechtlichen Regelungen der Kinderkrippen zu modifizieren. Dabei entstanden zunächst einzelne Landesgesetze, die für Krippe und Kindergarten gleichermaßen galten; ab diesem Zeitpunkt begann in den ersten Ländern auch eine allmähliche Angleichung des Mandats der Einrichtungen sowie der Bildungsaufträge. Dieser Prozess war gegen Ende der 2000er-Jahre weitgehend abgeschlossen. Das bundesdeutsche Tagesbetreuungsbaugesetz, das 2005 in Kraft trat, kann in dieser Hinsicht als Schlusspunkt der bildungsbezogenen Mandatserweiterungen der Krippen gesehen werden.
- Die Einstellungen in der Bevölkerung zu nicht-mütterlicher Kinderbetreuung, die erst seit den 1980er-Jahren in Surveys erfasst wurden, weisen für den Zeitraum 1988 bis 2012 auf eine zunehmende Akzeptanz außerfamiliärer Tagesbetreuung hin. Allerdings war noch in den frühen 1990er-Jahren in Westdeutschland kein umfassender Einstellungswandel erkennbar – dieser begann damals lediglich in einzelnen sozialen Gruppen, insbesondere bei höher gebildeten Frauen. Erst im Zeitraum 1994 bis 2002 nahm in den alten Bundesländern die Skepsis gegenüber nicht-mütterlicher Betreuung ab (und deren Akzeptanz zu).

Diese drei Facetten erlauben eine vorsichtige historisierende Bilanz für die alte Bundesrepublik: Den Zeitraum der 1960er- bis 1980er-Jahre prägte eine Skepsis gegenüber früher Krippenbetreuung, was sich auch in einer Dominanz fürsorgerischer Konzepte ausdrückte. In den frühen 1990er-Jahren begannen insbesondere in der Rechtssphäre erste Annäherungen

der Krippen an den Kindergarten. Auch sind in diesem Zeitraum partielle Einstellungsänderungen bei einzelnen Bevölkerungsgruppen erkennbar. Nach der Jahrtausendwende schließlich kann man eine Gleichbehandlung von Krippe und Kindergarten beobachten, die sich auch darin ausdrückt, dass beide nunmehr Einrichtungen im politischen wie im wissenschaftlichen Diskurs unter dem Begriff Kindertageseinrichtungen rubriziert werden. Damit geht auch eine hohe gesellschaftliche Akzeptanz nicht-mütterlicher Kinderbetreuung einher.

Dennoch sind einige Fragen nicht geklärt. Zum einen ist aus disziplingeschichtlicher Perspektive offen, wann in den Erziehungswissenschaften eine Neubewertung früher außerfamiliärer Kleinkindbetreuung erfolgte. Hier fanden sich Hinweise auf erste Veränderungen in den 1970ern, doch die weitere Entwicklung der Disziplin bliebe zu analysieren. Zum anderen – und das ist sicherlich das weit größere Themenfeld – fehlt eine Verknüpfung der hier skizzierten westdeutschen Kita-Geschichte mit derjenigen in Ostdeutschland. Zu untersuchen wäre hierbei einerseits die Phase bis zur Wiedervereinigung 1989/90, in der die beiden Jugendhilfe-Systeme in ideologischem Kontrast zueinander standen (ohnehin ist die Geschichte der ostdeutschen Kindertagesbetreuung noch nicht geschrieben). Zu klären wäre überdies, was sich in den Jahren nach dem Fall der Mauer ereignete. Hier ließe sich für die Binnenwelt der Kita-Einrichtungen überprüfen, wie stark westdeutsche Prinzipien in den Osten exportiert wurden; gleichzeitig ist mit Blick auf Familienleitbilder und entsprechende Vorstellungen vom Nutzen früher Kindertagesbetreuung die Frage offen, ob bei diesem Thema der Export der Ideen möglicherweise in Gegenrichtung verlief und die traditionell hohe Verfügbarkeit von Kleinkindbetreuung in Ostdeutschland zum Modell für den Westen wurde.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv.
- Berth, Felix (2018): Der skeptische Blick. Pädiatrische Perspektiven auf frühe institutionelle Kinderbetreuung in der Bundesrepublik. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 38, 1, S. 4-23.
- Berth, Felix (2020, in Druck): Vom Argwohn zur Akzeptanz. Der Wandel der Einstellungen zu nicht-mütterlicher Kinderbetreuung in Deutschland. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung.
- Bowlby, John (1952): Maternal Care and Mental Health. Genf: WHO.
- Brewster, Karl L./Padavic, Irene (2000): Change in Gender-Ideology, 1977-1996: The Contributions of Intracohort Change and Population Turnover. In: Journal of Marriage and the Family, 62, 2, pp. 477-487.
- Bundesministerium für Familie und Jugend (BMFJ) (1965): Bericht der Bundesregierung über die Lage der Jugend und über die Bestrebungen auf dem Gebiet der Jugendhilfe (Erster Jugendbericht). Bonn: BMFJ.
- Deutsche Zeitung (1973): Projekt Tagesmütter. 14.12.1973.
- Deutscher Bildungsrat (1971): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett (3. Aufl.).
- Dührssen, Annemarie (1958): Heimkinder und Pflegekinder in ihrer Entwicklung. Eine vergleichende Untersuchung an 150 Kindern in Elternhaus, Heim und Pflegefamilie. Göttingen: Verlag für medizinische Psychologie.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) (1973): Karsten Voigt: Tagesmütter „gefährlich“. 05.10.1973.
- Giesecke, Hermann (1969): Einführung in die Pädagogik. München: Juventa.

- Grgic, Mariana (2020, in Druck): Kollektive Professionalisierungsprozesse in der Frühen Bildung – Entwicklung des Mandats, der Lizenzierung und der beruflichen Mobilität im Zeitraum 1975 bis 2018 in Westdeutschland. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*.
- Hasselmann-Kahlert, Margaret (1953): Einige Beobachtungen bei entwurzelten Kleinst- und Kleinkindern. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 2, 1, S. 15-18.
- Hänsel, Dagmar/Reyer, Jürgen (1978): Kleinkinder in Krippe und Krabbelstube. In: Dollase, Rainer (Hrsg.): *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik*, Band 1. Düsseldorf: Schwann, S. 315-324.
- Hellbrügge, Theodor (1984/1975): *Das sollten Eltern heute wissen. Über den Umgang mit unseren Kindern*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Henz, Hubert (1964): *Lehrbuch der systematischen Pädagogik*. Freiburg: Herder.
- Hughes, Everett Cherrington (1971): *The sociological Eye. Selected Papers. The Study of Occupations*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Jans, Karl-Wilhelm/Müller, Erika (1972): *Kindergärten, Horte, Kindertagesheime, Kinderspielplätze*. Schriftenreihe Fortschrittliche Kommunalverwaltung. Köln: Grote (2. Aufl.).
- Keller, Heidi (2019): *Mythos Bindungstheorie. Konzept - Methode - Bilanz*. Weimar: verlag das netz.
- Mehring, Andreas (1966): Geschützte Kleinkindzeit. In: *Unsere Jugend*, 18, 5, S. 195-208.
- Pechstein, Johannes (1974): *Das Projekt Tagesmütter*. *Süddeutsche Zeitung*, 23.03.1974.
- Prott, Roger (2005): *Rechtsgrundlagen und finanzielle Regelungen für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege*. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Zahlenspiegel 2005. Tageseinrichtungen für Kinder im Spiegel der Statistik*. München: DJI, S.14-42.
- Rauschenbach, Thomas (2004): *Bildung für alle Kinder. Zur Neubestimmung des Bildungsauftrags in Kindertageseinrichtungen*. In: Wehrmann, Ilse (Hrsg.): *Kindergärten und ihre Zukunft*. Weinheim: Beltz Verlag, S.111-122.
- Rauschenbach, Thomas/Behr, Karin/Knauer Detlef (1995): *Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt*. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Reyer, Jürgen/Franke-Meyer, Diana (2008): *Muss der Bildungsauftrag des Kindergartens „eigenständig“ sein?* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 6, S. 888-905.
- Thornton, Arland/Young-DeMarco, Linda (2001): *Four Decades of Trends in Attitudes Toward Family Issues in the United States: The 1960s Through the 1990s*. In: *Journal of Marriage and Family*, 63, 4, pp. 1009-1037.
- Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (1998): *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Wabnitz, Reinhard J. (2015): *25 Jahre SGB VIII. Die Geschichte des Achten Buches Sozialgesetzbuch von 1990 bis 2015*. Berlin: AGJ.
- Wiesner, Reinhard (1990): *Der mühsame Weg zu einem neuen Jugendhilfegesetz*. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 38, 2, S. 112-125.