

Felix Berth

geboren am 3.2.1966 in München

Kumulative Dissertation

*Frühe Kindheit und Frühpädagogik in der Bundesrepublik –
disziplin- und diskursgeschichtliche Perspektiven*

Technische Universität Dortmund

Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie

April 2018

Vorgeschlagene Gutachter:

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach

Prof. Dr. Peter Vogel

Zusammenfassung

Diese Arbeit hat einen doppelten Fokus: Zum einen analysiert sie, wie sich die Frühpädagogik als akademische Teildisziplin der Erziehungswissenschaften entwickelt hat; zum anderen betrachtet sie den Verlauf gesellschaftlicher Debatten über die frühe Kindheit in der Bundesrepublik. Die Verknüpfung beider Themenstellungen soll jenes Debatten- und Wissenschaftsfeld historisieren, das heute häufig als „Frühe Bildung“ apostrophiert wird. Ein Ziel ist es, die Kontingenz unserer heutigen „frühpädagogischen Normalität“ im massenmedialen wie im wissenschaftlichen Diskurs zu verdeutlichen.

Zu diesem Zweck zeigt diese Arbeit, dass das gegenwärtige hohe wissenschaftliche Interesse an früher Bildung einen Vorläufer in den späten 1960er-Jahren hatte, dessen abruptes Ende etwa Mitte der 1970er-Jahre einer Erklärung bedarf. Auch wird dargestellt, dass die institutionelle Betreuung von Kindern unter drei Jahren, die heute häufig als originäres Thema von Pädagogik und Psychologie gesehen wird, über Jahrzehnte von der Pädiatrie beobachtet und kritisch begleitet wurde, was auch in gegenwärtigen Debatten gelegentlich noch aufscheint. Schließlich wird in einem institutions- und debattengeschichtlichen Exkurs die Entwicklung einer inzwischen verschwundenen Institution der außerfamilialen Kleinkindbetreuung analysiert.

Diese disziplinären, diskursiven und institutionellen Entwicklungen sind, so die grundlegende These dieser Arbeit, aus dem Fokus der binnenwissenschaftlichen Selbstwahrnehmung geraten und legen deshalb genauere historische Analysen nahe.

Gliederung

1.	Die bundesdeutsche Frühpädagogik seit der Jahrtausendwende – Forschungskonjunktur und Forschungsfelder.....	4
2.	Fragestellungen und Forschungsstand.....	8
2.1.	Zur disziplinären Entwicklung der Frühpädagogik.....	9
2.2.	Zu den gesellschaftlichen Debatten über frühe Kindheit	11
2.3.	Zur historischen Entwicklung einer besonderen Institution für Kleinkinder	13
3.	Methodologie und Methoden.....	14
3.1.	Beitrag 1: Quantitative Inhaltsanalyse.....	15
3.2.	Beitrag 2: Qualitative historische Inhaltsanalyse	16
3.3.	Beitrag 3: Mixed-Methods-Design.....	18
3.4.	Eine methodologische Fragwürdigkeit dieser Arbeit	20
4.	Ergebnisse der Beiträge	21
4.1.	Die Entwicklung der frühpädagogischen Disziplin.....	21
4.2.	Die Entwicklung des gesellschaftlichen Diskurses über die frühe Kindheit.....	23
4.3.	Die Entwicklung des Säuglingsheims	26
5.	Aus dieser Arbeit entstehende Forschungsthemen	27
5.1.	Zum Verhältnis von frühpädagogischer Forschung und U3-Betreuung.....	27
5.2.	Zur Wirkung kompensatorischer Ansätze	28
5.3.	Zum Diskurs über institutionelle Betreuung von Kindern unter drei Jahren.....	29
6.	Literatur	32
7.	Liste der Einzelarbeiten	42
8.	Beitrag 1: Vergessene Euphorie	43
9.	Beitrag 2: Der skeptische Blick	62
10.	Beitrag 3: Zur Geschichte des Säuglingsheims	82

1. Die bundesdeutsche Frühpädagogik seit der Jahrtausendwende – Forschungskonjunktur und Forschungsfelder

Das wissenschaftliche Interesse an einer Erforschung der frühen Kindheit ist in den letzten anderthalb Jahrzehnten deutlich gewachsen. Diese Tendenz zeigt sich bereits bei zentralen Strukturdaten jener erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin, die im Folgenden „Frühpädagogik“ genannt wird¹. So begann in der Bundesrepublik bald nach der Jahrtausendwende ein Ausbau der entsprechenden Studiengänge mit hohem Tempo, der sich nach einigen Jahren allmählich abschwächte. Im Sommer 2016 existierten in der Bundesrepublik insgesamt 51 Hochschulstandorte, an denen 69 Studiengänge angeboten wurden (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017). Die geringen quantitativen Veränderungen seit 2011 weisen darauf hin, dass inzwischen ein Plateau erreicht ist; die akademische Institutionalisierung der Frühpädagogik bleibt damit gleichwohl stärker als jemals zuvor (Rauschenbach & Berth, 2014; Pasternack, 2015).

Auch bei den Publikationen gibt es Belege für eine Intensivierung der entsprechenden Forschung. So findet sich bei Dees und Botte (2013) ein Hinweis auf einen Anstieg der als frühpädagogisch klassifizierten Beiträge in den Jahren zwischen 1998 und 2007; in dieses Bild passt auch, dass seit 2011 mit der *Frühen Bildung* eine eigene Zeitschrift erscheint die sich „aller Themen der frühen Bildung einschließlich des Schulübergangs“ annehmen möchte (Hasselhorn et al., 2011, S. 1). Entsprechendes lässt sich anhand der einschlägigen Handbücher zeigen. So liegen inzwischen drei Handbücher zur Frühpädagogik vor (Fried & Roux, 2013a; Stamm & Edelmann, 2013; Braches-Chyrek, Röhner, Süner & Hopf, 2014), von denen eines bereits in dritter Auflage erscheint. Zum Vergleich: Vor dem Jahr 2000 gab es nur einen Versuch, ein *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik* herauszugeben (Dollase, 1978); dieser Vorstoß kam über die erste Auflage nicht hinaus und war bald vergessen (Dollase, 2007).

Schließlich ist auch die Sichtbarkeit des Themenfeldes innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) gestiegen. So trägt die DGfE-Sektion 8 seit dem Jahr 2011 den Titel „Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit“

¹ Zur disziplinären Nomenklatur: Frühpädagogik beschäftigt sich – so ihr seit den 1970er-Jahren entwickeltes Selbstverständnis – mit Prozessen der Bildung, Betreuung und Erziehung in den Jahren vor der Einschulung (Dollase, 1978; Fried & Roux, 2013b). Diese Definition dient auch der vorliegenden Arbeit als strukturierende Grundlage. Die beiden konkurrierenden Begriffe der Kindheits- bzw. Elementarpädagogik werden dagegen nicht für die konzeptionelle Rahmung verwendet: „Elementarpädagogik“ nicht, weil sich dieser in den späten 1960er-Jahren propagierte Begriff weder in der alltäglichen Sprache, noch in der akademischen Terminologie durchsetzen konnte (Roßbach, 2003). Und der in der Kindheitssoziologie entwickelte Begriff einer „Kindheitspädagogik“ nicht, weil dieser mit seinem weiten Altersfokus auf die Lebensphase von etwa null bis zehn Jahren wenig dienlich ist, um vorschulische Institutionen zu betrachten, was in dieser Arbeit (auch) erfolgen soll.

(DGfE, 2017); in den Jahren davor lautete der Sektionstitel lediglich „Sozialpädagogik“ (Humboldt-Universität Berlin, 1999)². Die aktuelle DGfE-Nomenklatur macht damit bereits den Anspruch der Erziehungswissenschaften deutlich, in diesem Feld als Bezugsdisziplin zu fungieren; gleichwohl haben sich weitere Disziplinen in den letzten Jahren der frühen Kindheit mit hohem Interesse zugewandt – darunter die Entwicklungspsychologie und die Pädagogische Psychologie, welche gemeinsam mit der Frühpädagogik den wissenschaftlichen Diskurs über die ersten Lebensjahre „fest in der Hand“ halten, wie Honig (2010, S. 181) feststellt. Daneben artikulieren sich in der Bundesrepublik weitere Disziplinen, etwa die Soziologie im Anschluss an die New Studies on Childhood (Honig, 2009; Kelle & Mierendorff, 2013), die Ökonomie in Beiträgen über den Nutzen früher Förderung (Belfield et al., 2006; Heckman, 2006; Spieß, 2013), gelegentlich auch die Hirnforschung, wobei deren Erträge eher gering bleiben (Stern, 2004).³

Sucht man nach Erklärungen für diese frühpädagogische Forschungskonjunktur, bieten sich zwei Begründungszusammenhänge an. Der erste bezieht die gesamtgesellschaftliche Bildungsdebatte ein, die in der Bundesrepublik mit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium, 2001) begann. Zwar hatte diese OECD-Studie keine vorschulischen Bildungsprozesse betrachtet, sondern lediglich Kompetenzen 15-jähriger Schüler aus verschiedenen Industriestaaten verglichen; dennoch entstand in einer breiten Diskussion über die als enttäuschend wahrgenommenen deutschen PISA-Ergebnisse die Überzeugung, Bildungsprozesse vor der Einschulung könnten im weiteren Lebenslauf der Kinder förderlich für Einzelne sowie für die Gesellschaft werden (bspw. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft/Aktionsrat Bildung, 2012). Ohne dies inhaltlich zu diskutieren, kann man forschungsgeschichtlich feststellen, dass der sogenannte „PISA-Schock“ erheblich zur frühpädagogischen Forschungskonjunktur beigetragen hat. Ein zweiter Faktor, der insbesondere den Boom der frühpädagogischen Studiengänge erklären kann, ist wohl im Reformprozess der universitären Strukturen („Bologna-Prozess“) zu sehen, der es den Hochschulen erleichterte, eigenständig Bachelor- und Masterstudiengänge zu entwickeln – eine Gele-

² Interessanterweise hatte es bereits in den 1970er-Jahren eine stärkere Sichtbarkeit der Frühpädagogik gegeben. Damals hatte der DGfE-Vorstand eine Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ eingesetzt, die bis zu den frühen 1990er-Jahren existierte (Humboldt-Universität zu Berlin, 1996), im Jahr 1998 dann aber der Sektion „Sozialpädagogik“ zugeschlagen wurde (Humboldt-Universität zu Berlin, 1999), womit die Frühpädagogik in der Nomenklatur wieder unsichtbar wurde. Details dieser Entwicklung werden in Beitrag 1 erörtert.

³ Eine weitere Bemerkung zur Begrifflichkeit: Unter einer wissenschaftlichen Disziplin wird in dieser Arbeit mit Tenorth (1994) ein Kommunikationssystem verstanden, in dem Spezialisten Theorieprobleme in eigenen Medien nach eigenen Logiken und Standards bearbeiten. Eine Teildisziplin folgt diesen Logiken und Standards, grenzt aber die bearbeiteten Problemstellungen thematisch weiter ein.

genheit, die insbesondere die Fachhochschulen wahrnahmen, um sich auf diesem Bildungsmarkt zu positionieren (Rauschenbach, 2013).

Gleichwohl: Strukturdaten, die auf eine intensivierete frühpädagogische Forschung hinweisen, beschreiben noch nicht, welche Inhalte diese Teildisziplin eigentlich bearbeitet. Wovon ist denn die Rede, wenn die seit einigen Jahren häufig vertretene These vom grundlegend veränderten Aufwachsen in den ersten Lebensjahren aufgestellt wird, wie es beispielsweise der 14. Kinder- und Jugendbericht prominent tut (BMFSFJ, 2013)? Stellt die Forschung die Kinder, ihr Tun, ihr Erleben und Fühlen in den Mittelpunkt des Interesses? Geht es um Veränderungen der Arbeitsweisen jener Professionellen, die Kinder vor deren Einschulung in Einrichtungen betreuen? Liegt der Schwerpunkt auf diesen Institutionen? Ist die gesellschaftliche Verständigung über Kindheiten in den Jahren vor der Einschulung gemeint, werden mithin Debatten über Kindheiten geführt und/oder analysiert? Oder, ein letzter Aspekt, nehmen Wissenschaftler, wenn vom Wandel der frühen Kindheit gesprochen wird, vor allem die Veränderungen in ihren eigenen Disziplinen wahr, die sich der frühen Kindheit heute anders zuwenden als früher?

Um die verschiedenen Forschungsstränge mit Blick auf ihren jeweiligen Fokus klarer zu trennen, lässt sich eine Kategorisierung verwenden, die Cloos (2017) mit Rückgriff auf Flösser, Otto, Rauschenbach & Thole (1998) entwickelt hat:

1. *Adressatenbezogene Forschungen* untersuchen individuelle kindliche Lern- und Interaktionsprozesse und gehen dabei der Frage nach, auf welche Weise eine Unterstützung dieser Prozesse erfolgen kann. Ein Teil dieser Arbeiten konzentriert sich auf die Entwicklung und Erprobung verschiedener Trainingskonzepte, etwa zur Sprachförderung (Jampert, Thanner, Schattel, Sens, Zehnbauer & Best, 2011), zur Förderung mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenzen (Anders, Hardy, Pauen, Ramseger, Sodian & Steffensky, 2013), zur Förderung von körperlicher Bewegung (Zimmer & Hunger, 2016) oder zur Medienbildung (Nolte, 2014). Jenseits der zahlreichen Einzelprogramme, für die inzwischen mehr oder weniger aussagekräftige Evaluationen vorliegen, wird die Frage nach kindlichen Lernprozessen vor der Einschulung inzwischen auch in der Bundesrepublik längsschnittlich untersucht, insbesondere in den Paneluntersuchungen BiKS und NEPS (Schmitt, Smidt, Mudiappa, Lehr & Richter, 2011; Linberg, Baeumer & Rossbach, 2013; Anders, 2017).
2. *Personal- und professionsbezogene Forschungen* konzentrieren sich auf Fachkräfte in pädagogischen Settings vor der Schule. Sie betrachten Ausbildungen und Verbleib der Fachkräfte im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung sowie Aspekte der Professionalisierung (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017); auch gehen

sie Fragen nach Handlungskompetenzen der Fachkräfte und deren Interaktionsgestaltung im Arbeiten mit Kindern nach (Koch, 2013; König, 2009; König, Leu & Viernickel, 2015). Thematisch nahe an professionsbezogenen Fragen finden sich *institutionsbezogene* Beiträge, welche die frühpädagogischen Institutionen und ihre Entwicklungstendenzen, beispielsweise mit Blick auf Trägerstrukturen, thematisieren (Altgeld & Stöbe-Blossey, 2010; Meiner-Teubner, Kopp & Schilling, 2016).

3. *Disziplinäre Forschung* schließlich geht reflexiv der Frage nach, ob und wie sich eine eigenständige Erforschung frühpädagogischer Institutionen entwickelt hat und welche Konturen und Fokussierungen diese Forschung aufweist (Cloos, 2017). In diesem Zusammenhang sind sowohl disziplingeschichtliche Rekonstruktionen (Reyer, 2013), als auch deskriptive, gegenwartsbezogene Analysen der frühpädagogischen Forschungslandschaft (Viernickel, 2015; Rauschenbach & Berth, 2017) relevant.⁴

Auffällig ist gleichwohl, dass diese Strukturierung des Forschungsfeldes Frühpädagogik einen bestimmten Themenbereich außer Acht lässt. Diskursorientierte Arbeiten, wie sie etwa Betz und Bischoff (2013) vorgelegt haben, lassen sich in dieser Kategorisierung nicht verorten. Zwar verfolgen solche Arbeiten mit ihrem Fokus auf gesellschaftlichen Debatten über frühe Kindheit keine genuin pädagogischen Fragestellungen, sondern machen – disziplinär oftmals zwischen Erziehungswissenschaften und Soziologie angesiedelt – die (Früh-)pädagogik und das Konstrukt der Frühen Bildung selbst zum Thema der Analyse. Weil solche Beiträge gleichwohl eine reflexive Betrachtung des frühpädagogischen Forschungsfeldes leisten können, sollen sie hier als weiterer relevanter Forschungsstrang aufgenommen werden:

4. *Diskursorientierte Forschungen* konzentrieren sich auf gesellschaftliche Verständigungen über die frühe Kindheit.⁵ Dies kann mit Blick auf verschiedene Diskursarenen – beispielsweise die Politik und/oder die Wissenschaft – erfolgen (Klinkhammer, 2014) und auf diese Weise das Verständnis erhöhen, wie und weshalb die Themen der Frühpädagogik und insbesondere der frühen Bildung zu einem bestimmten Zeitpunkt stärker oder weniger stark diskutiert wurden. Daneben

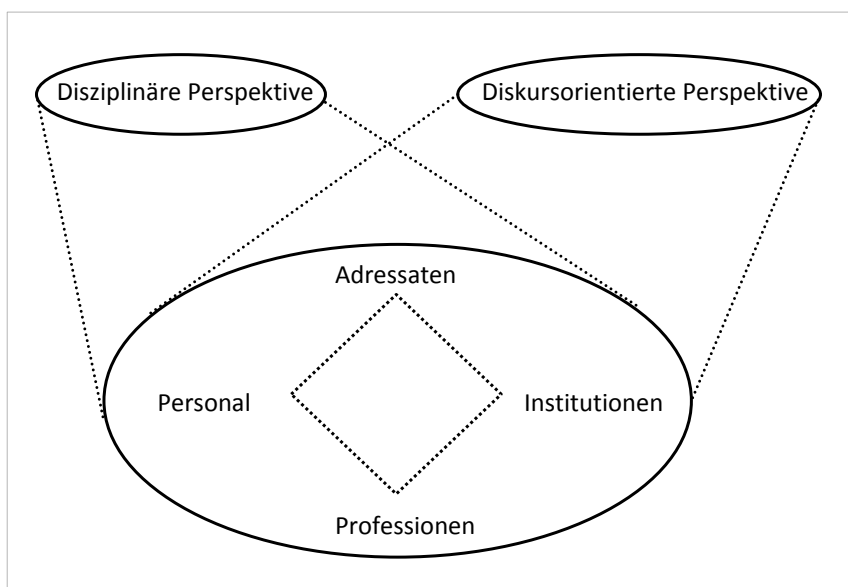
⁴ Eine zusätzliche Richtung, die Flösser, Otto, Rauschenbach und Thole (1998) für die Strukturierung des Forschungsfeldes „Jugendhilfe“ vorgeschlagen hatten, wird hier nicht aufgenommen: die Kategorie der „arbeitsfeldbezogenen Forschung“, worunter Flösser et al. beispielsweise Forschungen zu den Jugendhilfe-Arbeitsfeldern „Kindertageseinrichtung“, „Jugendarbeit“ und „Hilfen zur Erziehung“ zählten. Weil frühpädagogische Fragestellungen sich lediglich auf ein einziges Arbeitsfeld beschränken, würde diese Kategorie wenig differenzierenden Gehalt entwickeln; außerdem lassen sich Forschungen zum Arbeitsfeld Kita stets auch professions- oder organisationsbezogenen Forschungen zuordnen.

⁵ Der Diskursbegriff wird in dieser Arbeit deskriptiv, also nicht im Sinne einer an Foucault orientierten Analyse von Machtstrukturen verwendet. Siehe dazu Kapitel 3.

können diskursorientierte Analysen relevant sein für die Frühpädagogik, indem sie nachzeichnen, wie gesellschaftliche Diskurse zurückwirken auf das Arbeitsfeld selbst, beispielsweise indem „Risikokinder“ bestimmt und zugeordnet werden (Betz & Bischoff, 2013).

Damit lässt sich, anknüpfend an Cloos (2017) und Flösser et al. (1998), eine Typologie frühpädagogischer Forschungsfelder skizzieren, in welche zusätzlich eine diskursorientierte Perspektive aufgenommen wird (Abb. 1).

Abbildung 1: Themenfelder frühpädagogischer Forschungen



Eigene Darstellung, angelehnt an Flösser et al. (1998, S. 230)

2. Fragestellungen und Forschungsstand

Diese publikationsbasierte Dissertation knüpft an mehrere dieser Forschungsstränge an. Relativ wenig geht es darin um Kinder als Adressaten pädagogischen Handelns und als Akteure in Lernprozessen; auch Fragen nach der Entwicklung von Personal, Profession und Organisation im Feld der Kindertageseinrichtungen (als den typischerweise von der Frühpädagogik beforschten Institutionen) werden eher am Rand berührt. Stattdessen stellt diese Arbeit zwei Perspektiven in den Mittelpunkt, die einen disziplin- und diskursorientierten Außenblick versuchen:

- *Wie hat sich die Frühpädagogik als akademische Teildisziplin entwickelt?*
- *Wie hat sich die gesellschaftliche Debatte über die frühe Kindheit entwickelt?*

Beide Fragen sind eng miteinander verknüpft, denn gerade die Frühpädagogik äußerte sich immer wieder zu Themen, die zur selben Zeit auch im Fokus des allgemeineren gesellschaftlichen Interesses standen. Um dies anhand eines Beispiels zu verdeutli-

chen: Die westdeutsche akademische Frühpädagogik begann sich etwa Mitte der 1960er-Jahre zu konstituieren, wie Beitrag 1 dieser Dissertation zeigt. Gleichzeitig wurden manche ihrer innerwissenschaftlich diskutierten Thesen von Massenmedien intensiv verbreitet. So empfahl die auflagenstärkste Zeitung der Bundesrepublik, die *Bild-Zeitung*, im Juli 1967 auf einer ihrer Titelseiten, bereits Zweijährigen das Lesen beizubringen (Die Schlagzeile lautete: „Lesen ist ein Kinderspiel“, zit. nach Schmalohr, 1975, S. 31). Offensichtlich hatte ein wissenschaftlicher Vorschlag zumindest für eine gewisse Zeit erhebliche Resonanz in einer gesellschaftlichen Debatte über frühe Kindheit. Man kann das auch allgemeiner formulieren: Weil eine akademische Debatte stets Teil des gesellschaftlichen Diskurses ist, hat jede disziplingeschichtliche Darstellung immer auch einen diskursgeschichtlichen Anteil.

Um die beiden Hauptfragen – die disziplin- sowie die diskursgeschichtliche – zu erörtern, arbeiten die Einzelbeiträge dieser Dissertation mit einer zeitlichen Perspektive, die weiter zurückreicht als bis zur Jahrtausendwende. In den Blick genommen werden jeweils Entwicklungen, die in den Nachkriegsjahrzehnten der Bundesrepublik begonnen haben. Dieses historische Interesse folgt der Argumentation von Willekens, Scheiwe und Nawrotzki (2015), die den Zeithorizont frühpädagogisch-disziplinärer Analysen erweitern wollen, um längerfristige Traditionslinien und Veränderungen zu erkennen und gegenwärtige Entwicklungen im Aufwachsen von Kindern historisch zu kontextualisieren. Oder, um es mit Grell etwas emphatisch in Anlehnung an Rousseau („Fangen Sie also damit an, dass Sie ihre Kinder besser studieren, denn ganz gewiss, Sie kennen sie nicht“) zu formulieren: Es geht darum, die fachlichen Traditionen dieser jungen Disziplin Frühpädagogik besser zu studieren, „denn ganz gewiss, Sie kennen sie nicht“ (Grell, 2013, S. 163).

2.1. Zur disziplinären Entwicklung der Frühpädagogik

Wie sich die Frühpädagogik als wissenschaftliches Arbeits- und Kommunikationsfeld entwickelt hat, ist bisher wenig erforscht. Zwar wurde die Historie der Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplinen eingehend betrachtet, doch ältere inhaltsanalytische Arbeiten (Tenorth, 1986; Macke, 1990; Leschinsky & Schoepflin, 1991; Stroß & Thiel, 1998; Keiner, 1999) nahmen frühpädagogische Forschungsfragen nicht separat wahr; erst neuere Beiträge (Zierer, Ertl, Phillips & Tippelt, 2013; Dees & Botte, 2013; Martini & Dees, 2013) entwickelten eine Binnendifferenzierung der Erziehungswissenschaft, welche die Teildisziplin Frühpädagogik enthielt. Allerdings reichten bei letzteren die betrachteten Zeiträume nur etwa ein Jahrzehnt zurück, wodurch Entwicklungen vor der Jahrtausendwende ausgeklammert blieben.

Auch die Geschichtsschreibung der Institution „Kindergarten“ liefert allenfalls am Rande Hinweise auf die Disziplinentwicklung. So zeigten Erning, Neumann und Reyer

(1987) zwar, dass die Geschichte der institutionalisierten Früherziehung in Deutschland von einem „sozialpädagogischen Doppelmotiv“ geprägt war: Einerseits ging es den Kindergärten des 19. und 20. Jahrhunderts um Armutsvermeidung durch Ermöglichung mütterlicher Erwerbstätigkeit, andererseits zielten die neu geschaffenen Institutionen stets auch auf Entwicklungsförderung der Kinder. Doch sowohl diese einflussreiche Arbeit wie auch die daran anknüpfenden Beiträge zur Geschichte des Kindergartens (Aden-Grossmann, 2011; Franke-Meyer, 2011; Konrad, 2012; Wasmuth, 2011) konzentrierten sich auf die Institution Kindergarten, nicht auf die Disziplinentwicklung der Frühpädagogik. Außerdem war in diesen Arbeiten das Forschungsinteresse am 19. Jahrhundert als Ausgangspunkt der deutschen Kindergartengeschichte deutlich ausgeprägter als die Wahrnehmung von Entwicklungen nach 1945.

Gleichzeitig fällt auf, dass die jüngere frühpädagogische Forschung häufig cursorisch Bezug nimmt auf eine Debatte, die in den späten 1960er- und frühen 1970er-Jahren stattfand – eine Debatte über Vorschulen und frühe Förderung, beispielsweise der erwähnten kindlichen Lesefähigkeiten. Roßbach (2003) etwa referiert verschiedene Reformcurricula für den vorschulischen Bereich, die in den 1960er-Jahren entwickelt wurden; Liegle (2008) skizziert damalige Bildungsreformen und ihre frühpädagogischen Ziele; auch König (2013) beschreibt Ambitionen dieser Reformen und – sehr knapp – das bald darauf folgende wissenschaftliche und politische Desinteresse daran. Dollase (2007) kritisiert im Rückblick die langfristig geringe Resonanz dieser älteren Forschungsergebnisse; Schmidt und Smidt (2014) ziehen eine Bilanz der damaligen „kompensatorischen Ansätze“ der Frühpädagogik; bei Reyer und Franke-Meyer (2010) schließlich erscheint die Vorschulreform der 1960er-Jahre als erster, gleichwohl nur mäßig erfolgreicher Versuch, eine frühpädagogische Teildisziplin zu konstituieren.

Dieser Forschungsüberblick lässt zwei Schlussfolgerungen zu: Bislang liegen – erstens – keine Arbeiten vor, die die Geschichte der frühpädagogischen Disziplin explizit zum Hauptthema machen. Dennoch verweisen frühpädagogische Autoren – zweitens – auf eine in den 1960er- und 1970er-Jahren offenbar intensive wissenschaftliche Beschäftigung mit frühpädagogischen Fragestellungen (an der diese Autoren häufig selbst beteiligt waren). Die Verknüpfung dieser beiden Befunde bietet sich an; damit stellt sich die Themenfrage, wie sich die frühpädagogische Disziplin seit den 1960er-Jahren entwickelt hat: Welche Forschungskonjunkturen sind in der Bundesrepublik zu erkennen? Wovon hängt das in einigen Jahrzehnten offenbar vorhandene wissenschaftliche Interesse an diesem Thema ab – und wovon wurde das Gegenteil, wissenschaftliches Desinteresse, begünstigt? Um zum Schließen dieser Forschungslücke beizutragen, werden diese Fragen im Beitrag 1 dieser Dissertation („Vergessene Euphorie“) behandelt.

2.2. Zu den gesellschaftlichen Debatten über frühe Kindheit

Die Frage, wie sich gesellschaftliche Debatten über die frühe Kindheit in der Bundesrepublik entwickelt haben, ist bisher ebenfalls nur partiell erforscht. Bisher liegen einige Arbeiten vor, die dieses Thema auf je unterschiedliche Weise eingrenzen. Dabei gerät insbesondere die Phase etwa seit der Jahrtausendwende in den Blick: Klinkhammer (2010) zeigt mit einem Korpus aus Bundestags-Dokumenten, dass sich das Bildungsmotiv in Debatten über Familienpolitik und außerfamiliale Kinderbetreuung nach vorne geschoben hat; dabei richtet sich Klinkhammers Interesse auf die Jahre seit 1998. Bischoff und Betz (2011) identifizieren Leitbilder von „guter Kindheit“ in amtlichen Dokumenten aus Bund und einzelnen Ländern, wobei sie Texte aus den Jahren 2004 bis 2010 verwenden und explizit keine diachrone Analyse der Diskursentwicklung anstreben.

Mit einem deutlich breiteren Zeithorizont operieren Beiträge von Mierendorff (2010 & 2013) und Rauschenbach (2009 & 2011). Mierendorff beschreibt mit Rückgriff auf Wohlfahrtsstaats-Theorien, dass sich in Westdeutschland ein neues „Muster der frühen Kindheit“ zu etablieren begonnen hat, welches sich vor allem in einer Intensivierung außerfamilialer Kinderbetreuung sowie einem Zurückdrängen des tradierten bundesdeutschen Familialismus zeigt. Rauschenbach entwickelt auf der Basis von Sekundäranalysen amtlicher Kita-Daten und im Anschluss an den 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ, 2005) den Begriff der „betreuten Kindheit“, um ebenfalls die grundlegenden Veränderungen im Verhältnis von Familien zu Betreuungsinstitutionen zu erfassen. Beide, Mierendorff und Rauschenbach, beziehen dabei Daten und Dokumente aus mehreren Jahrzehnten ein: Rauschenbach blickt insbesondere auf die Entwicklung der Kindertagesbetreuung in Westdeutschland seit den 1960er-Jahren; Mierendorff analysiert die Entwicklung kindheits- und jugendbezogener Gesetze des 20. Jahrhunderts, wobei sie vor allem auf die Rechtsentwicklung in der Bundesrepublik seit den 1980er-Jahren eingeht.

Auch hier lässt sich also eine Forschungslücke erkennen: Beiträge mit einem Fokus auf gesellschaftlichen Debatten, wie sie Bischoff und Betz sowie Klinkhammer vorgelegt haben, nehmen einen eher schmalen Zeitraum sowie die Sphäre der parlamentarischen Politik in den Blick, während die breiter angelegten Arbeiten von Rauschenbach und Mierendorff nicht primär gesellschaftliche Debatten analysieren, sondern quantitative Trends im Feld der institutionellen Kindertagesbetreuung (Rauschenbach) sowie darauf bezogene Gesetzesentwicklungen (Mierendorff).

Somit fehlt eine Analyse der Debatten über frühe Kindheit seit den 1960er-Jahren; insbesondere mangelt es an Erkundungen in den Diskursarenen außerhalb der Politik. Allerdings handelt es sich hierbei nicht um eine schmale Forschungslücke, sondern um

eine eher breite „Forschungskluft“: Wer diese Kluft füllen wollte, müsste allein mit Blick auf den Wissenschaftsdiskurs diverse Disziplinen betrachten, die sich hierzu im Lauf von etwa fünf Jahrzehnten geäußert haben – neben der Frühpädagogik wären dies die Entwicklungspsychologie, die Pädiatrie, die Soziologie und einige andere. Hinzu kämen Debatten, die außerhalb der Wissenschaften geführt werden und sich vor allem in Massenmedien nachzeichnen lassen – in Zeitungen, Zeitschriften, aber auch in Filmen und Fernsehbeiträgen: Es wäre ein Themenfeld von erheblicher Ausdehnung.

Um dies etwas enger zu fassen, werden in dieser Dissertation verschiedene Fokussierungen gewählt:

Beitrag 1 („Vergessene Euphorie“) stellt, wie beschrieben, einen Versuch dar, die frühpädagogische Disziplingeschichte anhand ihrer Forschungskonjunkturen darzustellen. Damit wird gleichzeitig in den Blick genommen, wie zu verschiedenen Zeitpunkten in der Bundesrepublik über frühe Kindheit debattiert wurde – und zwar zum einen innerhalb der akademischen Frühpädagogik, die sich in den 1960er-Jahren zu konstituieren versuchte, zum anderen im allgemeinen gesellschaftlichen Diskurs über Bildungsreformen, in dem sich auch Akteure aus der Politik und aus pädagogischen Professionen, wozu insbesondere Erzieherinnen aus den damaligen Kindergärten zählten, äußerten. Interessant erscheint dabei auch die Frage, weshalb die frühpädagogische Euphorie der 1960er-Jahre relativ bald aus den Debatten verschwand.

Beitrag 2 („Der skeptische Blick“) engt den Gegenstandsbereich nochmals ein und konzentriert sich auf Debatten über außerfamiliale Betreuung von Kindern unter drei Jahren. Dahinter steht die Überlegung, dass gerade diese Altersgruppe im letzten Jahrzehnt im Mittelpunkt des Interesses stand: Der Ausbau der Tageseinrichtungen für Ein- und Zweijährige, wie er 2007 von Bundesfamilienministerin von der Leyen vorgeschlagen (Berth, 2007) und 2008 vom Bundestag im Kinderförderungsgesetz KiföG beschlossen wurde (BGBl. I, 2403), löste intensive gesellschaftliche Diskussionen über diesen „fundamentalen Gestaltwandel des Aufwachsens von Kindern in den ersten Lebensjahren“ (Rauschenbach, 2011, S. 68) aus. Insofern lag es nahe herauszugreifen, wie in der Bundesrepublik über die institutionelle Betreuung gerade dieser Altersgruppe diskutiert wurde. Der Fokus dieses Beitrags liegt dabei nicht auf massenmedialen oder frühpädagogisch-disziplinären Debatten. Stattdessen wird betrachtet, wie sich insbesondere die pädiatrische Disziplin zur außerfamilialen Betreuung von Kindern unter drei Jahren positioniert hat. Dieser Fokus ist interessant, weil Kinderärzte im 19. und 20. Jahrhundert stets auch Erziehungskonzepte propagierten, wie Peter (2013) zeigen konnte. Auch waren in der jüngeren massenmedialen Diskussion über den sogenannten U3-Ausbau gelegentlich kritische pädiatrische Stellungnahmen zu vernehmen (DGSPJ, 2008; Böhm, 2012). Aus einer historischen

Perspektive kann man deshalb fragen, wie sich diese pädiatrischen Positionen in den letzten Jahrzehnten entwickelt haben.

2.3. Zur historischen Entwicklung einer besonderen Institution für Kleinkinder

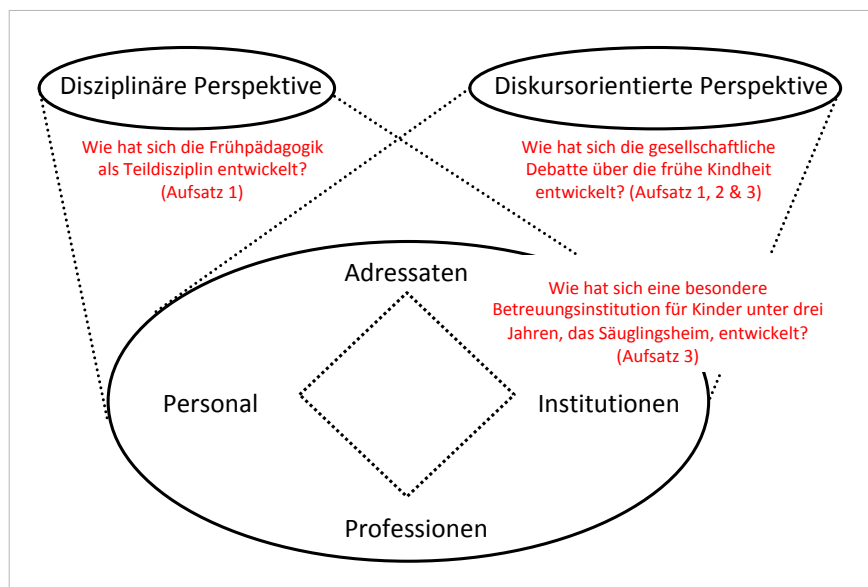
Die Fragestellung des dritten Beitrags dieser Dissertation („Zur Geschichte des Säuglingsheims“) knüpft am zweiten Aufsatz an, in welchem deutlich wurde, dass die bundesdeutsche Pädiatrie ihre Skepsis gegenüber außerfamiliärer Kinderbetreuung aus Forschungen in einer bestimmten Institution herleitete: den sogenannten Säuglings- und Kleinkinderheimen. Dort hatten westdeutsche Kinderärzte seit den 1950er-Jahren jene Krankheitsbilder diagnostiziert, die sie in Anlehnung an Spitz (1945) und Bowlby (1952) „Hospitalismus“ und „Deprivation“ nannten. Es handelte sich um massive Beeinträchtigungen der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung von dort untergebrachten Kleinkindern.

Über die Institution Säuglingsheim, in der diese Beobachtungen gemacht wurden, wurde in den letzten Jahrzehnten kaum geforscht. Lediglich zwei jüngere Beiträge der historischen Heimforschung (Burschel, 2010; Kappeler, 2011) gehen etwas genauer darauf ein, was insbesondere vor dem Hintergrund der intensiven Versuche einer Aufarbeitung der westdeutschen Heimgeschichte (u.a. Kappeler, 2008; Frings & Kaminiski, 2012) erstaunt. Deshalb lag der Versuch nahe, eine erste „Geschichte des Säuglingsheims“ zu entwickeln. Zu klären war, wie sich diese Institution in der frühen Bundesrepublik quantitativ entwickelte, wie häufig Säuglinge und Kleinkinder dort untergebracht waren und was über die Lebensbedingungen dort bekannt war und ist. Als Zeitraum der Betrachtung wurde die Phase zwischen 1950 und 1980 gewählt, weil sich in dieser Phase die wesentlichen Entwicklungen des westdeutschen Säuglingsheims zeigten.

Mit diesem thematischen Zuschnitt, der auch quantitative Analysen umfasste, wurde zwar die disziplin- und diskursgeschichtliche Rahmenfragestellung dieser Arbeit teilweise verlassen; das Augenmerk des dritten Beitrags lag vor allem auf der Geschichte einer speziellen Institution für Kinder unter drei Jahren. Gleichwohl wurde zusätzlich betrachtet, wie sich die Debatte über das Säuglingsheim in verschiedenen Diskursarenen – in der Medizin, in der Pädagogik sowie in den Massenmedien – entwickelte. Die Fragestellung dieses dritten Beitrags ist damit nicht genuin frühpädagogisch; dennoch kann sie einen Beitrag zur Historie des Aufwachsens in der Bundesrepublik sowie zur Geschichte der Erziehungswissenschaften liefern.

Für eine Gesamtschau auf die Hauptthemen der drei Aufsätze dieser Dissertation lässt sich erneut das oben entwickelte Schema verwenden, worin die unterschiedlichen Fragestellungen der Beiträge markiert werden können. (Abb. 2).

Abbildung 2: Die zentralen Fragestellungen der Einzelbeiträge



Eigene Darstellung

3. Methodologie und Methoden

Der Diskursbegriff, den diese Dissertation verfolgt, ist deskriptiv. Als Diskurs werden Äußerungen zu einem abgrenzbaren Themenfeld verstanden, die aufeinander mehr oder weniger explizit Bezug nehmen (Busse & Teubert, 1994). Weniger von Interesse ist dabei die Frage nach gesellschaftlichen Machtverhältnissen, die sich im Diskurs realisieren, wie sie insbesondere Foucault (1972/1993) stellt. In ihren wissenschaftsgeschichtlichen Passagen knüpft diese Arbeit an Fleck (1936/1983) an, der – gewissermaßen als früher Konstruktivist – beschrieb, dass wissenschaftliche Tatsachen keine ewigen Wahrheiten darstellen, sondern historischen Veränderungen unterliegen. Damit bildet Fleck einen wissenssoziologischen Ausgangspunkt dieser Arbeit. Ein zweiter Referenzpunkt findet sich in der sozialkonstruktivistischen Perspektive von Berger und Luckmann (1969/2013), wonach soziale Probleme nicht „an sich“ vorhanden sind, sondern als Deutungsmuster in einem Diskurs verhandelt werden, wobei sie sich im Zeitverlauf stabilisieren oder verändern. Insofern erscheint es interessant, warum sich im bundesdeutschen Diskurs über die frühe Kindheit bestimmte Akteure auf eine bestimmte Weise positionierten und welche Veränderungen im Diskurs erkennbar sind.

Die Frage, welche Methode zur Analyse der zentralen Fragestellungen geeignet ist, wird in den drei Beiträgen auf den ersten Blick ähnlich beantwortet: Sämtliche Beiträ-

ge arbeiten (unter anderem) mit qualitativen Inhaltsanalysen. Dahinter steht die Überlegung, dass dieses Verfahren dank seiner Regelorientierung wenig Raum für individuelle Vorlieben des Forschenden lässt; dies soll ein in den Geschichtswissenschaften gelegentlich anzutreffendes theoriearmes Arbeiten vermeiden, mit dem gewissermaßen „freihändig“ interpretiert wird, ohne dass geklärt wäre, warum bestimmte Quellen ausgewählt und andere weggelassen wurden.

Trotz dieser Gemeinsamkeiten der Beiträge zeigen sich in den drei Inhaltsanalysen deutliche Unterschiede, die zum Teil mit den Themen der Aufsätze zusammenhängen, zum Teil auch mit Erkenntnisfortschritten, die der Autor im Verlauf des Arbeitsprozesses gemacht zu haben glaubt. Im Folgenden werden deshalb die Methoden der Einzelbeiträge vorgestellt; es folgt ein kurzer Blick auf eine methodologische Fragwürdigkeit dieser Arbeit.

3.1. Beitrag 1: *Quantitative Inhaltsanalyse*

Der erste Beitrag bearbeitet im Kern, wie beschrieben, ein disziplingeschichtliches Thema. In diesem Forschungsfeld ist in den Erziehungswissenschaften ein inhaltsanalytisches Vorgehen fest etabliert. Tenorth (1986) etwa entwickelte eine erziehungswissenschaftliche Disziplingeschichte mittels einer Inhaltsanalyse der *Zeitschrift für Pädagogik*; Macke (1994) und Keiner (1999) untersuchten das Verhältnis verschiedener Teildisziplinen zueinander; Dees und Botte (2013) sowie Zierer et al. (2013) nahmen ebenfalls mit inhaltsanalytischen Verfahren Vermessungen des erziehungswissenschaftlichen Forschungsfeldes vor. Insgesamt, so könnte man sagen, versuchten alle diese Arbeiten mit derselben Methode, eine zentrale disziplingeschichtliche Frage zu beantworten: „Zu welchem Zeitpunkt wurde in den Erziehungswissenschaften wie intensiv über welche Themen geschrieben?“

Weil Inhaltsanalysen mit ihrer deskriptiven, systematisierenden und datenreduzierenden Vorgehensweise für derartige Analysen sehr geeignet sind, wie nicht nur Befürworter (etwa Kuckartz, 2016; Schreier, 2012), sondern auch Skeptiker (etwa Wedl, Herschinger & Gasteiger, 2014) feststellen, lag es nahe, die Geschichte der Teildisziplin Frühpädagogik ebenfalls mit einem inhaltsanalytischen Verfahren zu untersuchen. Dafür wurde im ersten Beitrag dieser Dissertation ein einfaches quantitatives Vorgehen gewählt: Beobachtet wurde, in welchen Jahren die *Zeitschrift für Pädagogik* wie viele Beiträge mit frühpädagogischen Themenstellungen veröffentlichte.⁶

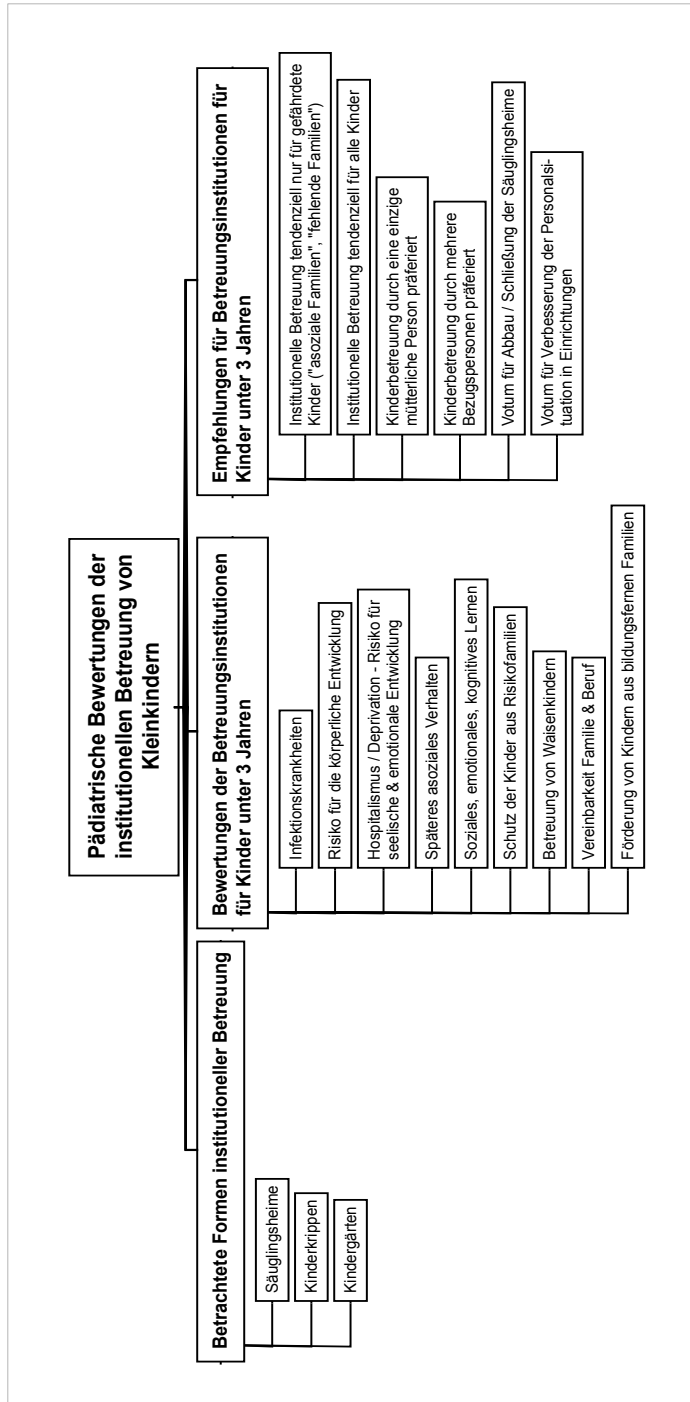
⁶ Zunächst wurde versucht, die frühpädagogische Disziplingeschichte anhand der Themen von Dissertationen und Habilitationen nachzuzeichnen, wie sie in der *Zeitschrift für Pädagogik* jährlich aufgelistet wurden. Dieser Pfad wurde verlassen, als deutlich wurde, dass diese Bibliografie Fehler und Lücken aufweist (Kauder, 2012).

Das dabei entstandene Bild eines Forschungsbooms in den frühen 1970er-Jahren wurde anschließend weiter verfeinert, indem bildungsgeschichtlich relevante Dokumente interpretiert wurden – etwa das einflussreiche Gutachten „Begabung und Lernen“ (Deutscher Bildungsrat, 1969), der „Strukturplan für das Bildungswesen“ (Deutscher Bildungsrat, 1970) sowie mehrere Publikationen aus damaligen großen frühpädagogischen Forschungsprojekten (Frey, Wenzel, Mertel & Kokott, 1977; Winkelmann, Holländer, Schmerkotte & Schmalohr, 1977; Ewert & Braun, 1978; Staatsinstitut für Frühpädagogik, 1978). Damit war es möglich, die deskriptiv-inhaltsanalytisch erfasste Disziplinentwicklung zu kontextualisieren, unter anderem mit Blick auf Schlussfolgerungen aus den Forschungen, auf Haltungen der pädagogischen Professionellen in Kindergärten sowie auf die Bildungspolitik (AGJ, 1975).

3.2. Beitrag 2: Qualitative historische Inhaltsanalyse

Der zweite Beitrag dieser Dissertation nimmt mit der Pädiatrie eine andere Disziplin als die Frühpädagogik ins Visier. Deren Positionierungen zu institutioneller Kleinkindbetreuung im Verlauf mehrerer Jahrzehnte sollten analysiert werden; damit stellte sich eine teils quantitative, teils auch qualitative Frage: „Was wurde in dieser Disziplin zu welchem Zeitpunkt über außerfamiliale Betreuung von Kleinkindern geschrieben?“ Daran angepasst wurde ein elaboriertes Kategoriensystem entwickelt, das zum einen erfassen sollte, worüber sich die Pädiatrie äußerte (z.B. über welche Institutionen der frühen Kinderbetreuung), zum anderen in den Blick nahm, welche Bewertungen außerfamilialer Kleinkindbetreuung die Pädiatrie vornahm (Abb. 3).

Abbildung 3: Kategoriensystem der Inhaltsanalyse des zweiten Beitrags



Eigene Darstellung

Die Korpusbildung wurde zunächst mit einer Fachzeitschrift, der renommierten *Monatsschrift Kinderheilkunde*, versucht. Dies scheiterte allerdings an der geringen Zahl relevanter Aufsätze – dort erschienen im Beobachtungszeitraum (in den Jahren 1960 bis 2015) nur 16 thematisch einschlägige Veröffentlichungen, die überdies zeitlich stark ungleich verteilt waren (wobei diese Verteilung, nebenbei bemerkt, wieder einen Hinweis auf die Konjunkturabhängigkeit des Themas „außerfamiliale Kinderbetreuung“ darstellt: Die Beiträge in der *Monatsschrift* erschienen vor allem in den frühen 1970er-Jahren sowie nach der Jahrtausendwende; hier wiederholt sich das forschungsgeschichtliche Muster, das auch in Beitrag 1 bei der Analyse der *Zeitschrift für Pädagogik* deutlich wurde).

Der zweite Versuch einer Korpusbildung erfolgte mit pädiatrischen Lehrbüchern. Dahinter stand die theoretische Überlegung, die Vogel und Kauder (2015) mit Rückgriff auf die Wissenssoziologie Flecks (1936/1983) formuliert haben: Lehrbücher besitzen eine „Mittlerfunktion“ zwischen aktuellen Publikationen einer Fachdisziplin und dem wissenschaftlichen Weltbild der Studierenden; an der Entwicklung der Lehrbücher „kann man die Entwicklung einer Disziplin ablesen“ (Vogel, 2015, S. 139). Dieser methodische Zugang erwies sich als tragfähig: Für die Jahre zwischen 1960 und 2015 wurden 17 pädiatrische Lehrbücher aus fünf Editionen gefunden, die sich sämtlich zur außerfamilialen Kinderbetreuung äußerten. Damit war es möglich, relevante pädiatrische Positionierungen zu identifizieren und ihren partiellen Wandel im Lauf der Jahrzehnte zu analysieren.

3.3. Beitrag 3: *Mixed-Methods-Design*

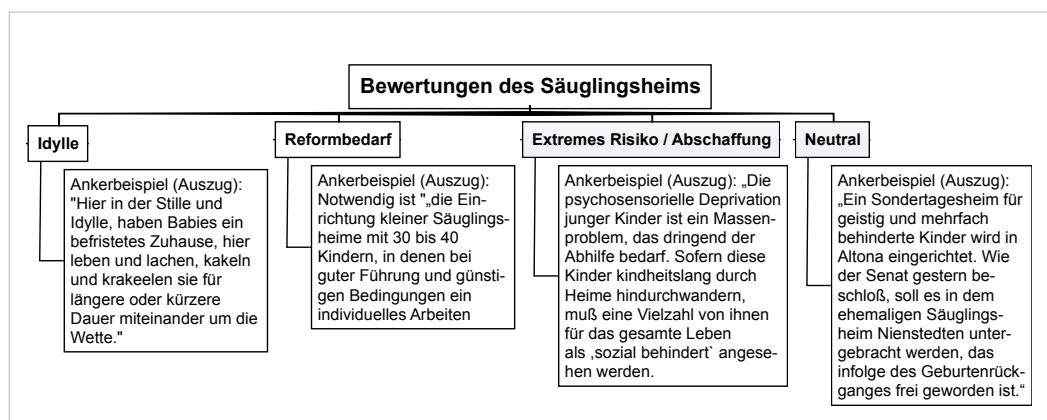
Der dritte Beitrag dieser Dissertation beschäftigt sich mit der Geschichte einer speziellen Institution der außerfamilialen Kleinkindbetreuung: mit dem Säuglingsheim. Um verschiedene Aspekte dieses Themas zu betrachten, wurden mehrere Zugänge gewählt. Dieses mixed-methods-Design war so angelegt, dass auf die quantitative eine qualitative Analyse folgte; man könnte das Vorgehen mit Kuckartz (2014) als vertiefendes sequenzielles Design charakterisieren:

- Eine *sekundäranalytische Auswertung* amtlicher quantitativer Daten (Statistisches Bundesamt, 1951 ff.) zeichnete nach, wie sich die Zahl der Plätze in Säuglingsheimen im Zeitverlauf veränderte. Die Daten legten zunächst nahe, den Beobachtungszeitraum in den 1980er-Jahren enden zu lassen, weil damals Säuglingsheime in der Bundesrepublik de facto nicht mehr existierten. Die Analyse ließ eine Schätzung von Prävalenzraten und Betroffenen-Gesamtzahlen zu; eine ergänzende Auswertung von amtlichen Daten zu Adoption und Pflegekinderwesen ermöglichte eine Diskussion, ob das schnelle Verschwinden der Säuglingsheime nach 1965

mit der Entwicklung anderer Formen außerfamilialer Kleinkindbetreuung zusammenhing.

- Ein *unsystematischer Review* älterer medizinischer und psychologischer Literatur versuchte, die Lebenswelt Säuglingsheim auf Basis damaliger Erhebungen zu beschreiben. Die Befunde dieser Forschungen wurden genutzt, um auf additive Weise ein Bild von den Lebensverhältnissen in diesen Heimen zu zeichnen und zu erfassen, welche Heimfolgen damals bei dort untergebrachten Kindern diagnostiziert wurden.
- Eine *qualitative Inhaltsanalyse* ging der Frage nach, wie das Säuglingsheim in der alten Bundesrepublik in fachlichen und gesamtgesellschaftlichen Debatten wahrgenommen wurde. Dabei wurde der Korpus erneut breiter angelegt als in den vorigen Arbeiten: Ausgewählt wurden Dokumente aus zwei wissenschaftlichen Disziplinen, der Pädagogik und der Medizin, sowie aus Massenmedien und aus dem fachpolitischen Feld. Die am Material entwickelten Kategorien stellten die Frage in den Mittelpunkt, wie diese Institution beurteilt wurde (Abb. 4).

Abbildung 4: Kategoriensystem der Inhaltsanalyse des dritten Beitrags



Eigene Darstellung

Dieses Kategoriensystem ließ wesentlich umfangreichere Interpretationen zu als die vergleichsweise einfache Erfassung der frühpädagogischen Forschungskonjunkturen in Beitrag 1. So konnten nun verschiedenartige inhaltliche Bewertungen erfasst werden; außerdem erlaubte der Korpus, Unterschiede in den Sichtweisen mehrerer wissenschaftlicher Disziplinen (insbesondere der Medizin und der Pädagogik) herauszuarbeiten. Schließlich ließ sich all dies in einer zeitlichen Perspektive betrachten, was die Differenzierungsmöglichkeiten noch einmal erhöhte. Abschließend wurde in Beitrag 3 die Entwicklung des Säuglingsheims in den Kontext der allgemeinen Sozialstaats- und Gesellschaftsentwicklung der Bundesrepublik gestellt; auch wurde diskutiert, warum

das Säuglingsheim aus der Wahrnehmung der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft verschwunden ist.

3.4. Eine methodologische Fragwürdigkeit dieser Arbeit

An dieser Dissertation kann man als methodologisch fragwürdig bezeichnen, dass sie nicht deduktiv vorgeht, sondern induktiv. Ihre Themen entstanden nicht bei der Lektüre bestimmter, möglicherweise derzeit akademisch-attraktiver Theorien; überdies wurden ihre Thesen nicht mit einer aus einer Theorie hergeleiteten Methode empirisch überprüft. Stattdessen standen bei allen drei Aufsätzen einzelne Beobachtungen am Anfang, die jeweils die Neugier des Forschers hervorriefen. Um es konkret zu benennen: Ausgangspunkt des ersten Aufsatzes war die Verblüffung über ein schmales Büchlein eines Tübinger Hochschullehrers aus dem Jahr 1970, dessen vierte Auflage von 1975 dem Autor in die Hände fiel, nachdem er selbst einen populärwissenschaftlichen Band mit ähnlichen Thesen veröffentlicht hatte (Schmalohr, 1975; Berth, 2011). Ein selbstkritischer Blick ins eigene Buch führte den Autor – vor dem Hintergrund der damals diskutierten Causa Guttenberg – zwar nicht zu Hinweisen auf Plagiiierung, aber doch zu einer Verwunderung über die Ähnlichkeit der Argumente.

Auch der Ausgangspunkt des zweiten sowie des dritten Aufsatzes war ein einzelnes Ereignis, nämlich die Mail eines renommierten Pädiaters an den Autor, in welcher der Ausbau der Kinderkrippen in der Bundesrepublik scharf kritisiert wurde. An diese Mail hatte der Pädiater das pdf-Dokument eines eigenen, älteren Aufsatzes gehängt (Pechstein, 1968), welcher nach seiner Ansicht die Schädlichkeit von Kinderkrippen für dort betreute Kinder bewies. Erst nach mehrmaligem Lesen stellte der Autor fest, dass sich dieser Aufsatz nicht auf außerfamiliale *Kindertages*betreuung bezog, wie er zunächst naiv angenommen hatte, sondern auf eine Institution, von der er noch nie gehört hatte, das Säuglings- und Kleinkinderheim.

Aus diesen beiden Ereignissen entstanden erste Fragen, die sich nach und nach zu den Themen der Aufsätze verdichteten: Hat die derzeitige intensive pädagogische Debatte über frühe Bildung einen Vorläufer, der in den Erziehungswissenschaften inzwischen weitgehend vergessen wurde? Und wenn ja, wie ließe sich dieses Vergessen erklären? Und wieso äußert sich ein Pädiater derart abwertend über außerfamiliale Kinderbetreuung? Ist das eine Einzelmeinung oder die Haltung einer Disziplin? Wie hat sich diese Haltung entwickelt? Wieso wird eine pädiatrische Kritik an Kinderkrippen belegt mit Befunden aus einer anderen Institution? Und was ist das überhaupt für eine Institution?

Insofern muss sich diese Dissertation ein induktives Vorgehen zuschreiben lassen; auch eine gewisse Theorieferne mag damit erklärt sein. Doch vielleicht ist das häufig

verlangte strikt theoriegeleitete Vorgehen ohnehin eine im Forschungsprozess nachträglich konstruierte Fiktion, wie Jung (2011) vermutet. Und ob bei einem derartigen induktiven Vorgehen, das gelegentlich auch abfällig als „empiristisch“ klassifiziert wird, dennoch interessante, aussagekräftige und relevante Ergebnisse entstanden, entscheidet letztlich nicht der Autor, sondern der Leser.

4. Ergebnisse der Beiträge

4.1. Die Entwicklung der frühpädagogischen Disziplin

Die quantitative Inhaltsanalyse der *Zeitschrift für Pädagogik*, die der erste Beitrag dieser Dissertation vorgenommen hat, konnte zeigen, dass es in der Bundesrepublik in den späten 1960er- und frühen 1970er-Jahren einen frühpädagogischen Forschungsboom gab. So befassten sich zwischen 1966 und 1975 gut fünf Prozent aller dort publizierten Aufsätze mit frühpädagogischen Inhalten. Ihren Peak erreichte diese Entwicklung in den Jahren 1970 und 1971, als in der *Zeitschrift für Pädagogik* insgesamt 31 einschlägige Beiträge erschienen; das entsprach einer Quote von 12,4 Prozent aller in diesem Zeitabschnitt veröffentlichten Aufsätze.⁷ In disziplinhistorischer Perspektive stellen sich damit zwei Fragen: Zum einen ist zu klären, ob in diesen Jahren eine Etablierung der Frühpädagogik als akademischer Teildisziplin zumindest partiell erfolgt ist; zum anderen kann man fragen, ob sich Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zwischen damaligen und heutigen frühpädagogischen Forschungsschwerpunkten finden lassen.

Die Etablierung einer Teildisziplin, so lässt sich die Entwicklung der 1970er-Jahre zusammenfassen, gelang nicht. Zum einen konnte das Publikationsniveau nicht gehalten werden, denn die Zahl frühpädagogischer Beiträge sank in den Jahren nach 1976 stark. Zum anderen entstanden keine entsprechenden Forschungsstrukturen an den Universitäten. Zwar war es prinzipiell seit 1969 in der Bundesrepublik möglich, frühpädagogische Studien innerhalb des neu geschaffenen Diplom-Studiengangs Erziehungswissenschaft zu absolvieren. Doch in der Praxis existierte diese Möglichkeit nur an wenigen Universitäten, die diese Angebote zudem allmählich abbauten (Thiersch, 2000). Von den wenigen im Boom geschaffenen frühpädagogischen Professuren wurde ein Teil nach wenigen Jahren anderen Teildisziplinen zugeschlagen; auch etablierte sich keine genuin frühpädagogische wissenschaftliche Zeitschrift.

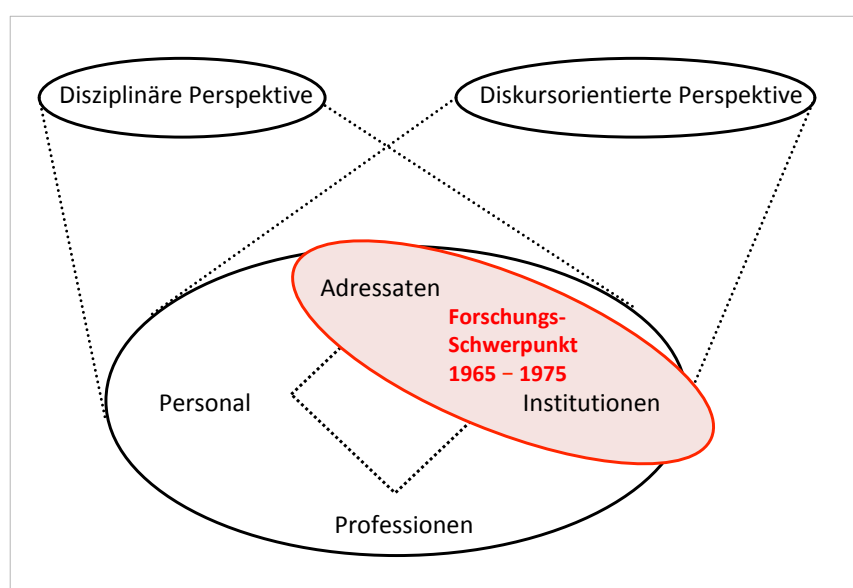
Außerdem unterblieb eine Verknüpfung der akademischen Ausbildung mit dem Praxisfeld der Kindertagesbetreuung. Denn das Hauptqualifikationsprofil dieses Feldes blieb die Erzieherin: Dieser 1967 geschaffene Ausbildungsabschluss wurde weiterhin

⁷ Pasternack (2015, S. 303ff.) referiert diese Ergebnisse ausführlich und ergänzt sie um eine eigene Auswertung der *Zeitschrift für Pädagogik* sowie der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* für die Jahre 2003 bis 2014, die den ersten Beitrag dieser Dissertation bestätigt.

an Fachschulen – und damit außerhalb der Hochschulwelt – erworben; eine Modernisierung und Höherbewertung, wie sie etwa den Ausbildungen der Grundschullehrer oder der Jugendleiter und Fürsorgerinnen (die zu Diplom-Sozialpädagogen bzw. Diplom-Sozialarbeiterinnen wurden) zuteil wurde, fand bei der Ausbildung der Erzieherin nicht statt. Die bundesdeutschen Erzieherinnen und Erzieher haben damit „das letzte große pädagogische Qualifikationsprofil, dem die Weihen einer akademischen Ausrichtung und Anerkennung vorenthalten worden sind“ (Rauschenbach & Berth, 2014, S. 239). Für die Entwicklung der Frühpädagogik war dies problematisch, weil es die Welten von Disziplin und Profession mit einem tiefen Graben separierte: Die vielen jungen Frauen (und wenigen jungen Männer), die die quantitativ bedeutendste frühpädagogische Ausbildung – jene der Erzieherin/des Erziehers – absolvierten, kamen nicht mit der akademischen Welt in Kontakt; die wenigen Studierenden, die sich in der akademischen Welt mit frühpädagogischen Inhalten beschäftigten, arbeiteten danach kaum in Kindertageseinrichtungen.

Die inhaltliche Frage, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede sich in den frühpädagogischen Forschungen von „damals“ und „heute“ zeigen, erfordert eine differenzierte Antwort. Im Beitrag 1 wurde – eher unsystematisch – eine gewisse Ähnlichkeit von Thesen und Themen festgestellt, beispielsweise in den psychologischen Grundannahmen beider Phasen sowie bei den daraus abgeleiteten pädagogischen Konsequenzen. Versucht man mit Blick auf die oben entwickelten Themenfelder frühpädagogischer Forschung eine etwas systematischere Betrachtung, ergibt sich folgendes Bild (Abb. 5):

Abbildung 5: Frühpädagogische Forschungsschwerpunkte ca. zwischen 1965 und 1975



Eigene Darstellung

Zeigen lässt sich dies beispielsweise mit dem *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik* (Dollase, 1978), das man als Destillat der ersten Forschungswelle verstehen kann. Die meisten Hauptkapitel dieses zweibändigen Werks befassten sich mit der Entwicklung von Vorschulkindern und möglichen Förderprogrammen; ein weiterer, kleinerer Schwerpunkt fand sich bei pädagogisch-didaktischen Konzepten der Kindergartenarbeit. Relativ wenig Raum nahmen Forschungen zum Personal und zu den pädagogischen Professionen ein; auch disziplinäre und diskursorientierte Perspektiven waren kaum erkennbar. Eine ähnliche Schwerpunktsetzung nahm das *Erziehungswissenschaftliche Handbuch* von Groothoff (1979) vor.

In der Forschung nach der Jahrtausendwende ist hingegen – wie eingangs beschrieben – ein breiteres Themenspektrum erkennbar. Nunmehr werden auch Fragen nach dem Personal der Kindertagesbetreuung intensiver bearbeitet (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017); auch die Entwicklung der Professionen in diesem Feld wird genauer analysiert. Diskurs- und Disziplinorientierte Arbeiten entstehen ebenfalls in nennenswerter Zahl. Und auch mit Blick auf Kinder als Adressaten frühpädagogischer Arbeit und Forschung zeigt sich eine Erweiterung: Die Entwicklung und Förderung von Kindern unter drei Jahren wird nun in zahlreichen Forschungsvorhaben (exemplarisch Schmitt, Smidt, Mudiappa, Lehr & Richter, 2011; Tietze, Becker-Stoll, Bensel, Eckhardt, Haug-Schnabel, Kalicki, Keller & Leyendecker, 2013) untersucht. Für diese Altersgruppe hatte der Deutsche Bildungsrat noch den Verzicht auf jegliche außerfamiliale Betreuung empfohlen: „Ein Kind wird während seiner ersten drei Lebensjahre in seiner Entwicklung am besten gefördert, wenn ihm seine Familie eine verständnisvolle und anregende Umwelt bietet“, stellte das damals breit rezipierte Gutachten „Begabung und Lernen“ fest. Ob Kleinkinder außerhalb ihrer Familien angemessen gefördert werden könnten, sei „bislang unbekannt“ (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 40). In der Einschätzung, ob Ein- und Zweijährige bereits Adressaten der Pädagogik sein können, unterscheidet sich die jüngere also markant von der älteren frühpädagogischen Forschung.

4.2. Die Entwicklung des gesellschaftlichen Diskurses über die frühe Kindheit

Die Frage, wie sich der gesellschaftliche Diskurs über Themen der frühen Kindheit in den vergangenen fünf Jahrzehnten entwickelt hat, wird in dieser Dissertation zwar gestellt, aber nicht umfassend beantwortet. Die drei Beiträge greifen vielmehr mehrere Facetten der Diskursentwicklung heraus und versuchen, diese konzentriert zu beleuchten. Dabei zeigen sich verschiedene Ergebnisse:

a) In unterschiedlichen Wissenschaften existierten markant unterschiedliche Betrachtungsweisen der außerfamilialen Betreuung von Kindern unter sechs Jahren, wobei sowohl die Gegenstandsfelder, als auch die aus den Beobachtungen gezogenen Schluss-

folgerungen differieren. So konnte Beitrag 1, wie beschrieben, für die späten 1960er- und frühen 1970er-Jahre eine frühpädagogische Euphorie nachzeichnen. Die sich damals konturierende Frühpädagogik betonte das Potenzial früher Förderung in Einrichtungen außerhalb der Herkunftsfamilie. Schwerpunkte lagen auf der Altersgruppe der Fünfjährigen sowie auf kognitiver Förderung dieser Kinder. Beispielsweise verlangte das bereits erwähnte Bildungsrats-Gutachten den Umbau des Kindergartens zu einer Vorschule, welche als „Anregungsinstitution“ Grundlagen für kognitive Lernprozesse und dauerhafte Leistungsmotivation legen müsse (Deutscher Bildungsrat, 1969, S. 207). Innerhalb der Pädagogik wurde zwar diskutiert, ob Annahmen über die Chancen früher Förderung, die sich häufig auf Studien von US-amerikanischen Entwicklungspsychologen stützten, zu optimistisch seien; ein positiver Grundton war jedoch auch in der westdeutschen Frühpädagogik deutlich zu vernehmen (Flitner, 1967; Schmalohr, 1975).

Die Pädiatrie hingegen formulierte erheblich skeptischere Einschätzungen, was institutionelle Kinderbetreuung betraf. Bereits wesentlich länger als die Frühpädagogik – seit dem späten 19. Jahrhundert – hatte sich die klinische Pädiatrie mit dem Aufwachsen kleiner Kinder in außerfamilialen Einrichtungen befasst, wobei ihr Fokus auf den Gefahren von Hospitälern und Säuglingsheimen lag. Dort hatten deutsche Pädiater, teilweise deutlich vor Bowlby (Pfaundler, 1909), teilweise auch in Replikation von dessen Befunden (u.a. Dührssen, 1958; Pechstein, 1968), erhebliche Entwicklungsrisiken für Kleinkinder festgestellt, die sie als „Hospitalismus“ und „Deprivation“ klassifizierten. Aus dieser Perspektive war mütterlich-familiale Kinderbetreuung in den ersten Lebensjahren durch nichts zu ersetzen; das Aufwachsen kleiner und kleinster Kinder in Heimen war deshalb unbedingt zu vermeiden. Außerfamiliale Betreuung in Krippen und Kindergärten unterschied sich aus pädiatrischer Sicht nur graduell von einer Heimunterbringung: „Jede Massenpflege (ist) mit einem mehr oder minder großen Schaden für die Kinder verbunden“, formulierte einer der einflussreichsten westdeutschen Pädiater in einem populärwissenschaftlichen Ratgeber (Hellbrügge 1975/1984, S. 112).

In der Pädagogik, so kann man dies zusammenfassen, dominierte eine Orientierung an *Potenzialen* außerfamilialer Betreuung, wobei die beforschte Altersgruppe im Lauf der Jahrzehnte fortschreitend auf frühere Lebensphasen ausgedehnt wurde. Zu den Schulkindern, gewissermaßen den klassischen Studienobjekten der akademischen Pädagogik, kamen in den 1960er-Jahren die „Vorschulkinder“. Nach der Jahrtausendwende wurde das Altersspektrum des pädagogischen Interesses nochmals nach unten erweitert, indem nun auch Ein- und Zweijährige als Adressaten einbezogen wurden. In der Pädiatrie hingegen herrschte stets eine Orientierung an *Risiken* vor, wobei das primäre

Interesse den Säuglingen und Kleinkindern galt. Befunde aus Säuglingsheimen wurden von der Pädiatrie jahrzehntelang generalisiert und auf andere Betreuungseinrichtungen übertragen; die Pädiatrie vergrößerte also das von ihr betrachtete Themen- und Altersspektrum gewissermaßen von unten her.⁸ Dass beide Sichtweisen, die pädagogische und die pädiatrische, heftig kollidieren konnten, was zum Beispiel in der Debatte über Tagesmütter im Jahr 1974 geschah (Liegle, 1974; Pettinger, 1974; Hellbrügge, 1975/1984), verwundert nicht.

b) Der Diskurs außerhalb des wissenschaftlichen Feldes wurde in dieser Dissertation nicht systematisch betrachtet. Trotzdem fanden sich Hinweise, dass die frühpädagogische Euphorie der späten 1960er-Jahre in anderen Diskursarenen nur bedingt anschlussfähig war. So zeigte sich die Berufsgruppe der Kindergärtnerinnen anfangs zwar interessiert an Anregungen aus der Wissenschaft. Doch die von Frühpädagogen sowie insbesondere von Psychologen (Correll, 1967; Lückert, 1967) vertretene These, dass fünfjährige Kinder besser in Schulen (in sogenannten Vorklassen oder Eingangsstufen) statt in Kindergärten betreut werden sollten, entwickelte sich zum Konfliktthema. In den frühen 1970er-Jahren waren, wie Beitrag 1 anhand einer Datenpublikation zur Altersschichtung in Kindergärten (Statistisches Bundesamt, 1974) errechnet hat, mehr als 60 Prozent der Kindergartenkinder fünf Jahre alt; die Drei- und Vierjährigen blieben in der Minderheit.

Hätte man damals die Fünfjährigen an Schulen betreut und unterrichtet, wären die Träger der Kindergärten somit gezwungen gewesen, massiv Einrichtungen zu verkleinern und/oder zu schließen. Für einen Teil der Erzieherinnen hätte sich auch die Frage gestellt, ob sie künftig an einer Schule eine Anstellung finden würden. Die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) organisierte den Widerstand gegen die aus ihrer Sicht gefährlichen Pläne; eine Tagung im Jahr 1975 etwa sprach sich einhellig und scharf gegen die Herausnahme der Fünfjährigen aus den Einrichtungen der Jugendhilfe aus (AGJ, 1975). Dieser Widerstand war letztlich erfolgreich, woraus sich der Schluss ziehen lässt, dass organisationale Veränderungen des Bildungssystems stets auch standespolitisch motivierte Kämpfe auslösen. Fragen der Organisation von Bildung werden eben nicht ausschließlich auf Basis wissenschaftlicher Thesen beantwortet. Man könnte auch generalisierend schlussfolgern: Reformen der Kita gegen die dort tätigen Professionellen sind riskant und eher wenig aussichtsreich.

⁸ In frühen Diskussionen über Ganztagschulen – die nicht zum Themenfeld dieser Dissertation gehören – äußerte sich die Pädiatrie ebenfalls besorgt. Kinder, die eine solche Schule besuchten, hießen in der pädiatrischen Terminologie „Tageswaisen“ (Pechstein, 1973) – ein Begriff, der einen nachmittäglichen Schulbesuch in die Nähe eines vollständigen Elternverlusts rückt.

4.3. Die Entwicklung des Säuglingsheims

Die historische Entwicklung des Säuglingsheims konnte im dritten Beitrag dieser Dissertation nachgezeichnet werden. Dabei wurde deutlich, dass diese Heime in der frühen Bundesrepublik, etwa bis zum Jahr 1965, eine erheblich größere Bedeutung hatten als bisher bekannt. In der Phase der höchsten Verbreitung der Säuglingsheime lebte dort nach einer Prävalenzberechnung mit konservativen Annahmen etwa eines von fünfzig bis siebzig Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren. Die Dauer der Heimaufenthalte lag nach Angaben aus der älteren Literatur zwischen wenigen Wochen einerseits und einer permanenten Unterbringung andererseits. Insgesamt, so meine Schätzung, lebten zwischen 1950 und 1989 in westdeutschen Säuglingsheimen mehrere hunderttausend Kinder. Damit war das Säuglingsheim in den frühen 1960er-Jahren zwar keine alltägliche Institution wie die Schule oder (einige Jahre später) der Kindergarten, dennoch war es ein Ort, an dem eine wahrnehmbare Minderheit der Kinder aufwuchs.⁹

Die dort untergebrachten Kinder stammten meist aus Familien in höchst prekären Lebenssituationen, wie auf Basis älterer Forschungen nachgezeichnet wurde. Die Mütter dieser Kinder verfügten fast nie über eine abgeschlossene Ausbildung und hatten kaum Kontakt zu Familienmitgliedern, die einen Teil der Kinderbetreuung hätten übernehmen können. Ein erheblicher Teil der Mütter – wohl 20 bis 30 Prozent – arbeitete als Prostituierte; viele der Mütter wurden in den Akten auch als obdachlos geführt und litten an schweren Krankheiten. Die Väter der Heimkinder waren häufig unbekannt; Hafterfahrungen waren bei den namentlich bekannten Vätern nicht selten. Ein kleiner Teil der Kinder in Säuglingsheimen stammte aus Familien mit verheirateten Eltern. Diese Kinder wurden meist nach Misshandlung und/oder Vernachlässigung von Jugendämtern und Familiengerichten eingewiesen. Offensichtlich war das Säuglingsheim also eine Institution am äußersten Rand der Gesellschaft (was man durchaus wörtlich verstehen kann: Eckensberger (1973) notierte, dass zahlreiche Kinderheime sehr abgeschieden am Ortsrand lagen).

Eine Analyse amtlicher Daten wies darauf hin, dass Säuglingsheim-Plätze in den Jahren nach 1965 mit hohem Tempo abgebaut wurden. Dies war wohl das Resultat mehrerer Entwicklungen. So wiesen zeitgenössische pädiatrische, psychiatrische und psychologische Forschungen auf massive Entwicklungsrisiken für dort aufwachsende Kinder

⁹ Auch in der fiktionalen Literatur des frühen 20. Jahrhunderts finden sich Hinweise, dass das Säuglingsheim als Institution so bekannt war, dass es nicht eigens erklärt werden musste, sondern en passant in die Lebenswelt von Romanfiguren integriert werden konnte. Ein Protagonist im *Untertan* von Heinrich Mann etwa plant, ein Säuglingsheim zu stiften (Mann, 1918/2008); eine Nebenfigur in *Drei Kameraden* von Erich Maria Remarque ist von Beruf Krankenschwester in einem Säuglingsheim (Remarque, 1936/2012). Auch in Autobiografien wird das Säuglingsheim gelegentlich und ohne weitere Erläuterung erwähnt, etwa durch den Schauspieler Helmut Fischer, der als Kleinkind phasenweise in einem Heim untergebracht war (Gloth, 2015).

hin. Diese Befunde wurden allmählich immer stärker in der breiten Öffentlichkeit wahrgenommen, wie eine Inhaltsanalyse von Massenmedien zeigen konnte. Auch sicherten diese Befunde in den 1960er-Jahren in die politische und fachpolitische Debatte ein. So hatte der erste Jugendbericht der Bundesregierung noch formuliert, dass Säuglingsheime „auch in Zukunft nicht ganz zu entbehren sein werden“ (BMFJ, 1965, S. 142). Der Zweite Jugendbericht stellte bereits deutlicher fest, dass „durch die Hospitalismus-Untersuchungen (...) die grundsätzlichen Bedenken gegen Heimunterbringung gestiegen“ seien (BMFJ, 1968 S. 14). Der Dritte Jugendbericht schließlich war in seiner Aussage sehr klar: „Die Unterbringung von Säuglingen in Heimen ist besonders problematisch.“ (BMJFG, 1972, S. 64). Offenbar wurde die (Fach-)Politik bei diesem Thema allmählich aufmerksamer für Forschungsbefunde und gleichzeitig strikter in ihrer Skepsis. Gleichzeitig änderte sich in den 1960er-Jahren die Lebenssituation alleinerziehender Mütter: Das Bundessozialhilfegesetz, das seit 1961 galt, verbesserte ihre materielle Situation; weibliche Teilzeitarbeit nahm zu, und die Lebensform „ledige Mutter“ wurde dank einer gesellschaftlichen Liberalisierung allmählich und partiell von Stigmatisierungen befreit (Kaufmann, 1995). Deshalb erscheint es aus heutiger Sicht plausibel, dass das Risiko einer Heimeinweisung für Kinder aus hochbelasteten Familien in diesen Jahren sank, während gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit einer Betreuung innerhalb der Herkunftsfamilie stieg.

5. Aus dieser Arbeit entstehende Forschungsthemen

5.1. Zum Verhältnis von frühpädagogischer Forschung und U3-Betreuung

Diese Dissertation hat – eher nebenbei – beschrieben, dass die institutionelle Betreuung von Kindern unter drei Jahren nach der Jahrtausendwende in der frühpädagogischen Disziplin intensiv diskutiert wurde. Auf einen zweiten Blick stellt sich allerdings die Frage, wie es zu dieser Ausweitung des Gegenstandsbereichs kam: Standen am Beginn dieser Entwicklung pädagogische Überlegungen, die an frühe Krippenprojekte (etwa Beller, Stahnke & Laewen, 1983) anknüpften? Kam die Initiative dafür aus anderen Disziplinen, möglicherweise der Entwicklungspsychologie, wie Rauh (2009) nahelegt? Oder wurde dieses Thema von außen an die akademische Welt herangetragen, beispielsweise durch Institutionen wie die Bertelsmann Stiftung, die in ihrem *Ländermonitor Frühkindliche Bildung* (Bertelsmann Stiftung, 2008) seit zehn Jahren davon ausgeht, dass außerfamiliale Betreuungseinrichtungen für Ein- und Zweijährige als Bildungseinrichtungen zu betrachten sind?

Gerade anhand des Bildungsbegriffs ließe sich dieses Thema wahrscheinlich gut diskutieren. Zu klären wäre, wann und wie im Wissenschaftssystem die heute gängige Annahme entstand, dass Ein- und Zweijährige bereits der außerfamilialen Betreuung bedürfen, um der Bildung teilhaftig zu werden. Um noch einmal an das Gutachten „Be-

gabung und Lernen“ des keineswegs konservativen Deutschen Bildungsrats aus dem Jahr 1969 zu erinnern: Damals galt unhinterfragt, dass Kinder unter drei Jahren ausschließlich in der Herkunftsfamilie zu betreuen seien, sofern nicht besondere Notlagen dies verhinderten. Insofern wäre zu fragen, wie sich der Auftrag der Frühpädagogik, „Bildung, Betreuung und Erziehung“ zu gewährleisten, in den vergangenen Jahren verändert hat.

5.2. Zur Wirkung kompensatorischer Ansätze

Der erste Beitrag dieser Dissertation stellte mehrere frühpädagogische Projekte der 1970er-Jahre mit Blick auf das Ziel einer „kompensatorischen Förderung“ benachteiligter Kinder dar. Deutlich wurde, dass sich das gängige Verdikt einer Erfolglosigkeit dieser Ansätze, wie es sich beispielsweise bei Betz (2010) findet, nicht halten lässt. Beispielsweise zeigten sich in einem frühpädagogischen Experiment mit 4.000 Vorschulkindern in Hessen deutliche Erfolge der damals so genannten Vorklassen, die das dortige Kultusministerium mit erheblichem Forschungsaufwand begleiten ließ. So unterschieden sich Unterschichtskinder mit und ohne Vorschulbesuch bei Wortschatztests zum Zeitpunkt der Einschulung signifikant, während sich bei Kindern aus der Mittelschicht keine Differenzen zeigten. Die Unterschichtskinder mit Vorschulbesuch, so die Begleituntersuchung, hatten in ihren Leistungen sogar zu den Kindern der Mittelschicht aufgeschlossen. Selbst nach dem 3. und 4. Schuljahr blieben diese Befunde stabil, was dem häufig behaupteten Fade-out der Effekte widerspricht. „Die großen Gewinner sind die Unterschichtskinder, die in der Vorschule waren“, bilanzierten Frey, Wenzel, Mertel und Kokott (1977, S. 74).

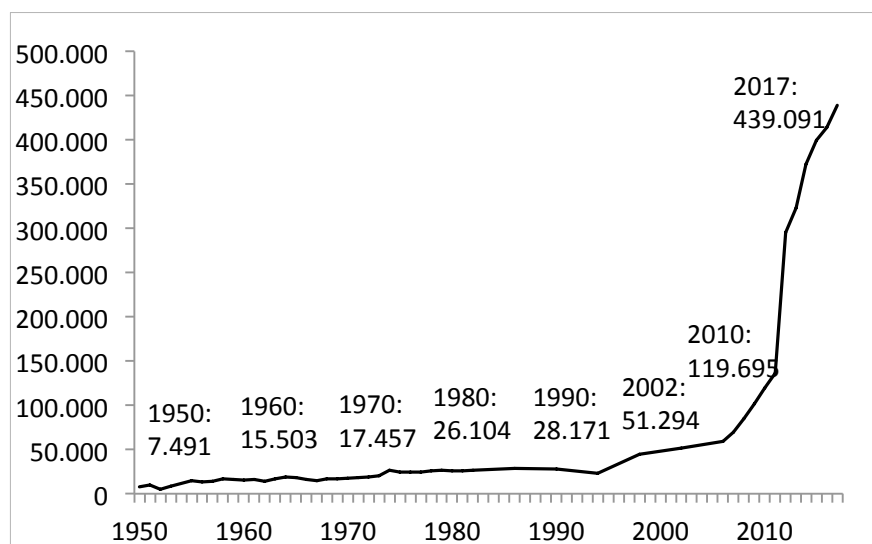
Allerdings hatten diese Forscher erkennbar Mühe, mit dieser Interpretation überhaupt wahrgenommen zu werden. Ihrer eigenen Publikation wurde ein Vorwort der hessischen Kultusministerin Hanna-Renate Laurien vorangestellt, die einen Erfolg kompensatorischer Versuche verneinte: „Bildungserfolg in der Schule (ist) weder allein von Anlage und Reifung, noch von einer ‚kompensatorischen Erziehung‘ abhängig“ (ebd., S. 5), schrieb Laurien, die 1976 ins Amt gekommen war. Auch der *Spiegel* (1977) bescheinigte den frühpädagogischen Modellversuchen Erfolglosigkeit – was möglicherweise die Rezeption von Forschungserfolgen und -misserfolgen stark beeinflusste.

In einer systematischen Reanalyse, wie sie in Ansätzen bereits Schmidt und Smid (2014) vorgelegt haben, könnte es darum gehen, zunächst sämtliche frühpädagogischen Experimente der 1970er-Jahre mit kompensatorischem Ziel zu erfassen, nach ihrem Forschungsdesign einzuschätzen und danach differenzierte Befunde zum Erfolg bzw. Nicht-Erfolg dieser frühpädagogischen Bestrebungen zu generieren.

5.3. Zum Diskurs über institutionelle Betreuung von Kindern unter drei Jahren

Nach dem Start der Debatte über die Betreuung von Ein- und Zweijährigen in Kindertageseinrichtungen im Jahr 2007 wurde der Ausbau dieser Institutionen im politischen Feld erstaunlich schnell akzeptiert. Die Gesetzgebung von Bund und Ländern aus dem Jahr 2008 führte zu einem beispiellosen Wachstum der Kitas, das noch längst nicht an sein Ende gekommen ist (Rauschenbach, Schilling & Meiner-Teubner, 2017). Deskriptiv lässt sich der bisherige Ausbau der Kinderkrippen, die inzwischen in der Forschung häufig als U3-Einrichtungen bezeichnet werden, mit Daten des Statistischen Bundesamts darstellen (Abb. 6).

Abbildung 6: Zahl der Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren / der betreuten unter 3-Jährigen, Westdeutschland, 1950-2017.



Statistisches Bundesamt, Öffentliche Jugendhilfe / Kinder und Tätige Personen in Tageseinrichtungen, verschiedene Jahrgänge / eigene Berechnungen. Vor 2006 Erfassung von Plätzen, ab 2006 Erfassung von betreuten Kindern. Periodizität 1950-1981 jährlich, 1982-2005 vierjährlich, ab 2006 jährlich.

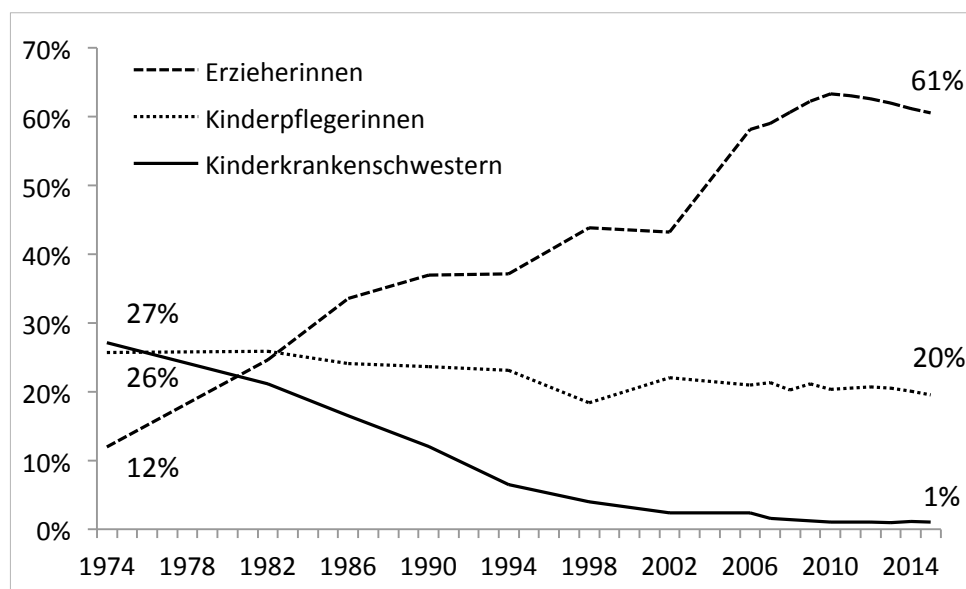
Diese Daten wurden häufig als Hinweise auf ein neues Muster des Aufwachsens von Kleinkindern interpretiert (Rauschenbach, 2014). Dennoch wurde der gesellschaftliche Diskurs über Kinderkrippen bisher nicht eingehend betrachtet. So erschien die umfangreichste Arbeit zur Geschichte der „umstrittenen Einrichtung Kinderkrippe“ (Reyer & Kleine, 1997) lange vor den jüngsten Debatten; eine weitere Arbeit zog Bilanz aus Sicht einer beteiligten Forscherin (Schneider, 2010). Auch die drei Beiträge dieser Dissertation leisten keine umfassende Darstellung des Diskurses und der darin zutage tretenden Konflikte, sondern konzentrieren sich auf einzelne Aspekte und Akteure. Insofern liegt eine umfassende, tiefgehende historische Analyse nahe, die mindestens drei verschiedenen Fragen nachgehen könnte (Berth & Grgic, 2018):

a) Wie hat sich die öffentliche Diskussion über institutionelle Betreuung von Kindern unter drei Jahren in Westdeutschland gewandelt? Hier ließen sich drei Zeitpunkte in den Blick nehmen: Im Jahr 1973 begann in der Bundesrepublik eine intensive Debatte, ob die Betreuung von Kleinkindern bei Tagesmüttern ein Entwicklungsrisiko darstellen würde; im Jahr 1989 geriet eine Bundefamilienministerin in die Kritik, als sie die Öffnung von Kindergärten für Zweijährige forderte; im Jahr 2007 legte eine weitere Familienministerin den erwähnten Vorschlag zum Ausbau der U3-Einrichtungen vor, der schließlich Gesetz wurde. Ein inhaltsanalytischer Blick auf diese drei massenmedialen Debatten könnte an Überlegungen zur Hegemonie in Diskursen (Laclau & Mouffe, 1991; Landwehr, 2008) anknüpfen und den Blick schärfen für Konflikte, in denen die thematische Vorherrschaft zunächst vermutlich eher bei der Pädiatrie lag, später aber von der Pädagogik übernommen wurde.

b) Wie haben sich die Meinungen von Erwachsenen über institutionelle Kindertagesbetreuung entwickelt? Hierzu könnten Daten aus verschiedenen Paneluntersuchungen ausgewertet werden, etwa aus den Familiensurveys des DJI sowie aus AiDA oder aus den Leitbild-Befragungen des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung (Wolfert et al., 2017). Auch wäre es möglich, die vier Wellen des International Social Survey Programme (ISSP) auszuwerten, die stets Einschätzungen zur vorschulischen Kinderbetreuung abfragten (Scholz, Jutz, Edlund, Öun & Braun, 2014). Zwar stellt das relevante Item („Ein Kind, das noch nicht zur Schule geht, wird wahrscheinlich darunter leiden, wenn seine Mutter berufstätig ist.“) nicht präzise auf Kinder unter drei Jahren ab, doch der Vorteil dieses Surveys liegt darin, dass in den Jahren 1988, 1994, 2002 und 2012 jeweils dieselbe Frage gestellt wurde, wodurch stets das vermutete Leid eines institutionell betreuten Kindes im Mittelpunkt stand. Ziel einer sekundäranalytischen Auswertung wäre u.a., genauer einzuschätzen, in welchem Zeitraum sich die Ansichten von Erwachsenen – differenziert nach Alterskohorten, Geschlecht und Familienstand – in der Bundesrepublik gewandelt haben.

c) Wie hat sich das Arbeiten des Personals in den Kinderkrippen verändert? Die Personalstruktur der Kindertageseinrichtungen, die in der Bundesrepublik seit 1974 in unterschiedlichen Zeitabständen erhoben wurde, kann u.a. mit Blick auf die Berufsabschlüsse des Kita-Personals ausgewertet werden. Ein erster Blick auf die Daten weist darauf hin, dass im Lauf mehrerer Jahrzehnte aus einer von medizinischem Personal geprägten Einrichtung allmählich eine pädagogisch dominierte Institution wurde. So sank der Anteil der Kinderkrankenschwestern, die 1974 noch die größte Berufsgruppe in Krippen darstellten, auf inzwischen etwa ein Prozent (Abb. 7).

Abbildung 7: Personal in Kinderkrippen / U3-Einrichtungen nach ausgewählten Berufsabschlüssen, Westdeutschland, 1974 – 2015.



Statistisches Bundesamt, Kinder und Tätige Personen in Tageseinrichtungen, verschiedene Jahrgänge / eigene Berechnungen und Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik; zu 100 % Fehlende umfassen alle weiteren Berufsabschlüsse (z.B. Hochschule) und fehlende Abschlüsse.

Diese erste Datensammlung bezieht noch nicht ein, wie hoch der Anteil des Personals ohne Berufsabschlüsse jeweils war; auch sagt sie noch nichts über das tatsächliche Arbeiten in den Einrichtungen. Insofern wären Hinweise auf die realen Arbeitsbedingungen früherer Jahrzehnte interessant. Ein Ausgangspunkt könnten pädiatrische Empfehlungen zur Hygiene darstellen, wie sie der renommierte Kinderarzt Schlossmann im *Handbuch der Kinderheilkunde* gegeben hatte („Wenn die Kinder früh in die Krippe gebracht werden, sollen sie sofort aus den mitgebrachten Kleidern und der Wäsche herausgenommen, frisch gebadet und frisch eingekleidet werden“, Schlossmann, 1923, S. 215). Noch für die 1970er-Jahre berichten Zeitzeugen von einem „Kampf um den Tresen“¹⁰, in dem es einigen Reformern darum gegangen sei, die Übergabesituation in den Krippen zu verändern und den Müttern zu erlauben, die Räume der Institutionen überhaupt zu betreten (statt, wie bis dahin, ihr Kind im Vorraum an einem Tresen zu übergeben). Bis zu dieser Wende, so kann man mit Reyer & Kleine (1997) vermuten, dominierten in den Kinderkrippen Arbeitsroutinen, die wenig mit Pädagogik, aber umso mehr mit Hygiene und Diätetik zu tun hatten. Wann und wie sich dies änderte, bedarf einer weiteren historischen Klärung.

¹⁰ Gespräch des Autors mit der ehemaligen Nürnberger Sozialreferentin Ingrid Mielenz, 29.01.2016.

6. Literatur

- Aden-Grossmann, W. (2011). *Der Kindergarten: Geschichte – Entwicklung – Konzepte*. Weinheim: Beltz.
- Altgeld, K. & Stöbe-Blossey, S. (2010). Die Trägerqualität und die Beschäftigungs- und Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In S. Stöbe-Blossey (Hrsg.). *Kindertagesbetreuung im Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung* (S. 195-211). Wiesbaden: VS.
- Anders, Y. (2017). Der Einfluss internationaler Forschung auf frühkindliche Bildungsforschung und Frühpädagogik in Deutschland. In I. Nentwig-Gesemann & K. Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.). *Forschung in der Frühpädagogik X. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen* (S. 15-32). Freiburg: FEL.
- Anders, Y., Hardy, I., Pauen, S., Ramseger, J., Sodian, B. & Steffensky, M. (2013). *Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“*. Band 5. Schaffhausen: Schubi.
- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (1975). *Wohin mit den Fünfjährigen – Kindergarten oder Grundschule?* Bonn: AGJ.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017*. München: Deutsches Jugendinstitut / Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Beller, E.K., Stahnke, M. & Laewen, H.J. (1983). Das Berliner Krippenprojekt: ein empirischer Bericht. *Zeitschrift für Pädagogik* 29(3), 407-416.
- Belfield, C.R., Nores, M., Barnett, S. & Schweinhart, L. (2006). The High/Scope Perry Preschool Program. Cost-Benefit Analysis Using Data from the Age-40 Followup. *Journal of Human Resources* 41(1), 162-190.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1969/2013). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Bertelsmann Stiftung (2008). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2008*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Berth, F. (2007). „Ich bin es leid, ständig die alten Gräben zu schaufeln“. Interview mit Bundesfamilienministerin Ursula von der Leyen zum Ausbau der Kinderkrippen. *Süddeutsche Zeitung*, 09.02.2007.
- Berth, F. (2011). *Die Verschwendung der Kindheit*. Weinheim: Beltz.
- Berth, F. & Grigc, M. (2018). *Wie kam die Bildung in die Krippe? Zur gesellschaftlichen Wahrnehmung früher institutioneller Kinderbetreuung in der Bundesrepublik zwischen 1970 und heute*. Session beim 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Essen, 18.-21. März 2018. https://www.conftool.pro/dgfe2018/index.php?page=browseSessions&cols=2&form_session=86&form_topic=0&form_tracks=0&mode=table&presentations=hide [Abruf 14.03.2018].
- Betz, T. (2010). Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In P. Cloos & B. Karner (Hrsg.). *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum*

Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung (S. 113-134). Baltmannsweiler: Schneider.

Betz, T. & Bischoff, S. (2013). Risikokind und Risiko Kind. Konstruktionen von Risiken in politischen Berichten. In H. Kelle & J. Mierendorff (Hrsg.). *Normierung und Normalisierung der Kindheit* (S. 60-81). Weinheim: Beltz Juventa.

Bischoff, S. & Betz, T. (2011). Die diskursanalytische Rekonstruktion von politischen Leitbildern bildungsbezogener ‚guter Kindheit‘. *Educare Working Paper 1/2011*. Frankfurt: Goethe-Universität.

Böhm, R. (2012). Die dunkle Seite der Kindheit. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 04.02.2012, S. 7.

Bowlby, J. (1952). *Maternal Care and Mental Health*. Genf: WHO.

Braches-Chyrek, R., Röhner, C., Sünker, H. & Hopf, M. (Hrsg.) (2014). *Handbuch Frühe Kindheit*. Opladen: Barbara Budrich.

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.

Bundesministerium für Familie und Jugend (BMFJ) (1968). *Zweiter Bericht über die Lage der Jugend*. Bonn: BMFJ.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005). *12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: BMFSFJ.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013). *14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: BMFSFJ.

Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (BMJFG) (1972). *Dritter Jugendbericht*. Bonn: H. Heger.

Burschel, C. (2010). Säuglingsheime: Die „vergessenen“ Kinderheime der „Wirtschaftswundergesellschaft“. In W. Damberg, B. Frings, T. Jähnichen & U. Kaminsky (Hrsg.): *Mutter Kirche – Vater Staat? Geschichte, Praxis und Debatten der konfessionellen Heimerziehung seit 1945* (S. 305-336). Münster: Aschendorff.

Busse, D. & Teubert, W. (1994). Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik. In D. Busse, F. Hermanns & W. Teubert (Hrsg.). *Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik* (S. 10-28). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Cloos, P. (2017). Frühpädagogische Forschung. Wege in eine reflexive Forschungskultur. In I. Nentwig-Gesemann & K. Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.). *Forschung in der Frühpädagogik X. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen* (S. 111-130). Freiburg: FEL.

Correll, W. (1967). Vierjährige lernen lesen. *Die Grundschule. Beiheft zu Westermanns pädagogischen Beiträgen 1*, 19-30.

Dees, W. & Botte, A. (2013): *Publikationspraxis in der Bildungsforschung 1998 – 2007*. Frankfurt/M. www.pedocs.de/volltexte/2013/7047/pdf/DeesBotte_2013_Publikationspraxis_1998_2007.pdf [Abruf 14.03.2018].

Der Spiegel (1977). *Um ein Jahr*. 20/1977, S. 89-90.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2017). *Kommission Pädagogik der frühen Kindheit*. <http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-8-sozialpaedagogik-und-paedagogik-der-fruehen-kindheit/kommission-paedagogik-der-fruehen-kindheit.html> [Abruf 14.03.2018].

Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin (DGSPJ) (2008). *Positionspapier zu Qualitätskriterien institutioneller Betreuung von Kindern unter drei Jahren*. <http://www.dgspj.de/wp-content/uploads/service-stellungnahmen-krippen-lang-2008.pdf> [Abruf 14.03.2018].

Deutscher Bildungsrat (1969). *Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission 4*. Stuttgart: Klett.

Deutscher Bildungsrat (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission*. Stuttgart: Klett.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.

Dollase, R. (Hrsg.) (1978). *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik*. Band 1 & 2. Düsseldorf: Schwann.

Dollase, R. (2007). Bildung im Kindergarten und Früheinschulung. Ein Fall von Ignoranz und Forschungsamnesie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21(1), 5-10.

Dührssen, A. (1958). *Heimkinder und Pflegekinder in ihrer Entwicklung. Eine vergleichende Untersuchung an 150 Kindern in Elternhaus, Heim und Pflegefamilie*. Göttingen: Verlag für medizinische Psychologie.

Eckensberger, D. (1973). *Sozialisationsbedingungen der öffentlichen Erziehung*. 3. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Erning, G., Neumann, K. & Reyer, J. (Hrsg.) (1987). *Geschichte des Kindergartens*. Band 1 und 2. Freiburg: Lambertus.

Ewert, O.M. & Braun, M. (1978). *Modellversuch Vorklasse in NW – Abschlußbericht*. Köln: Greven.

Fleck, L. (1936/1983). *Erfahrung und Tatsache. Gesammelte Aufsätze*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Flitner, A. (1967). Der Streit um die Vorschul-Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik* 13(1), 515-538.

Flösser, G., Otto, H.-U., Rauschenbach, T. & Thole, W. (1998). Jugendhilfeforschung. Beobachtungen zu einer wenig beachteten Forschungslandschaft. In T. Rauschenbach & W. Thole (Hrsg.). *Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand, Funktionen, Bereiche und Methoden* (S. 225-261). Weinheim: Juventa.

Foucault, M. (1972/1993). *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch.

Franke-Meyer, D. (2011). *Kleinkinderziehung und Kindergarten im historischen Prozess. Ihre Rolle im Spannungsfeld zwischen Bildungspolitik, Familie und Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Frey, H., Wenzel, A., Mertes, J.P. & Kokott, E. (1977). *Schulversuche zur Vorschul-
ziehung*. Frankfurt/M.: v. Hase & Koehler.
- Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.) (2013a). *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit*. 3.
überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Fried, L. & Roux, S. (2013b). Zwischen Wissenschaft und Ausbildung. In Dies.
(Hrsg.). *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit*. 3. überarbeitete Auflage (S. 13-
20). Berlin: Cornelsen.
- Frings, B. & Kaminsky, U. (2012): *Gehorsam – Ordnung – Religion. Konfessionelle
Heimerziehung 1945-1975*. Münster: Aschendorff.
- Gloth, G. (2015). *Ich dachte, das sei mein Ende ... Gespräche mit Zeitzeugen über ihre
Erlebnisse im Zweiten Weltkrieg in Einzelbeiträgen*. München: Herbig.
- Grell, F. (2013). Frühkindliche Bildung in historischer Perspektive. In M. Stamm & D.
Edelmann (Hrsg.). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 147-163). Wiesba-
den: VS.
- Groothoff, H.-H. (Hrsg.) (1979). *Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädago-
gik. Erziehungswissenschaftliches Handbuch*. Band 5. Königstein: Athenäum.
- Hasselhorn, M., Becker-Stoll, F., Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pe-
termann, F., Roßbach, H.-G., Schneider, W. & Viernickel, S. (2011). Editorial. *Frühe
Bildung* 0(1), 1.
- Heckman, J.J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvan-
taged Children. *Science* 312, 1900-1902.
- Hellbrügge, T. (1975/1984). *Das sollten Eltern heute wissen. Über den Umgang mit
unseren Kindern*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch.
- Honig, M.-S. (Hrsg.) (2009). *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Per-
spektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa.
- Honig, M.-S. (2010). Auf dem Weg zu einer Theorie betreuter Kindheit. In S. Witt-
mann, T. Rauschenbach & H.R. Leu (Hrsg.). *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz em-
pirischer Studien* (S. 181-197). Weinheim: Juventa.
- Humboldt-Universität Berlin, Abteilung Pädagogik und Informatik (1996). *Kommissi-
onen und Arbeitsgemeinschaften der DGfE*. [http://web.archive.org/web/
19970707185431/http://www.educat.hu-berlin.de/dgfe/kommag.html](http://web.archive.org/web/19970707185431/http://www.educat.hu-berlin.de/dgfe/kommag.html) [Abruf
12.09.2017].
- Humboldt-Universität Berlin, Abteilung Pädagogik und Informatik (1999). *Sektionen
der DGfE*. [http://web.archive.org/web/19990429102112/http://www.educat.hu-
berlin.de/dgfe/kommag.html](http://web.archive.org/web/19990429102112/http://www.educat.hu-berlin.de/dgfe/kommag.html) [Abruf 12.09.2017].
- Jampert, K., Thanner, D., Schattel, D., Sens, A., Zehnbauer, A. & Best, P. (Hrsg.)
(2011). *Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung für
Kinder unter Drei*. Weimar: das netz.
- Jung, M. (2011). Diskurshistorische Analyse – eine linguistische Perspektive. In R.
Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.). *Handbuch Sozialwissen-
schaftliche Diskursanalyse*. Band 1. 3. Auflage (S.35-59). Wiesbaden: VS.

Kappeler, M. (2008). Heimerziehung in der Bundesrepublik Deutschland (1950 – 1980) und der Deutschen Demokratischen Republik. *Forum Erziehungshilfen* 14(2), 68-74.

Kappeler, M. (2011). *Die Heimerziehung der 40er- bis 70er-Jahre im Spiegel der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe AGJ*. Berlin: AGJ.

Kauder, P. (2012). Die Problematik der der „Zeitschrift für Pädagogik“ gemeldeten Promotionen und Habilitationen. *Zeitschrift für Pädagogik* 58(5), 734-756.

Kaufmann, F.-X. (1995). *Zukunft der Familie im vereinten Deutschland*. München: C.H. Beck.

Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947 – 1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Kelle, H. & Mierendorff, J. (Hrsg.) (2013). *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Weinheim: Beltz Juventa.

Klinkhammer, N. (2010). Frühkindliche Bildung und Betreuung im „Sozialinvestitionsstaat“ – mehr Chancengleichheit durch investive Politikstrategien? In D. Bühler-Niederberger, J. Mierendorff & A. Lange (Hrsg.). *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe* (S. 205-228). Wiesbaden: VS.

Klinkhammer, N. (2014). *Kindheit im Diskurs. Kontinuität und Wandel der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik*. Marburg: Tectum.

Koch, A. (2013): *Beziehungsgestaltung in der Elementarpädagogik als Voraussetzung für kindliche Bildungsprozesse. Relevanz bindungstheoretischer Ansätze und deren Umsetzung in den Rahmenplänen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Dissertation Frankfurt/M.

König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS.

König, A. (2013). Frühe Bildung als Thema der Bildungsforschung. In Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.). *Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog* (S. 228-239). Weinheim: Beltz Juventa.

König, A., Leu, H.R. & Viernickel, S. (Hrsg.) (2015). *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie*. Weinheim: Beltz Juventa.

Konrad, F. (2012). *Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart*. 2. Auflage. Freiburg: Lambertus.

Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: VS.

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Laclau, E. & Mouffe, C. (1991). *Hegemonie und radikale Demokratie*. Wien: Passagen.

Landwehr, A. (2008). *Historische Diskursanalyse*. Frankfurt/New York: Campus.

- Leschinsky, A. & Schoepflin, U. (1991). *Produktive oder nur projektive Funktionen? Die „Zeitschrift für Pädagogik“ zwischen 1979 und 1989*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Liegle, L. (1974). Sozialisationsforschung und Familienpolitik. Der Streit um das Projekt „Tagesmütter“. *Zeitschrift für Pädagogik* 20(3), 427-446.
- Liegle, L. (2008). Erziehung als Aufforderung zur Bildung. In W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.). *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 85-114). Opladen: Barbara Budrich.
- Linberg, T., Baeumer, T. & Rossbach, H.-G. (2013). Data on Early Child Education and Care Learning Environments in Germany. *International Journal for Child Education and Care Policy* 7(1), 24-42.
- Lückert, H.-R. (1967). Lesenlernen im Vorschulalter als Aktion der basalen Bildungsförderung. *Schule und Psychologie* 14, 297-312.
- Macke, G. (1990). Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung. *Zeitschrift für Pädagogik* 36(1), 51-72.
- Macke, G. (1994): Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zur Verselbständigung ihrer Teildisziplinen? In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 49-68). Weinheim: Juventa.
- Mann, H. (1918/2008). *Der Untertan*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch.
- Martini, R. & Dees, W. (2013). *Qualifizierungsarbeiten in der Bildungsforschung 1998-2007*. www.pedocs.de/volltexte/2013/7048/pdf/MartiniDees_2013_Qualifizierungsschriften_1998_2007.pdf [Abruf 14.03.2018].
- Meiner-Teubner, C., Kopp, K. & Schilling, M. (2016). *Träger von Kindertageseinrichtungen im Spiegel der amtlichen Statistik*. Dortmund: Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Mierendorff, J. (2010). *Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit*. Weinheim: Juventa.
- Mierendorff, J. (2013). Frühe Kindheit und Wohlfahrtsstaat – Wandel des Musters früher Kindheit. In Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.). *Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog* (S. 58-71). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nolte, D. (2014). Eine Frage der Medienkompetenz? Bedingungen medienpädagogischer Praxis in der Kindertageseinrichtung. *Frühe Bildung* 3(4), 214-221.
- Pasternack, P. (2015). *Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Pechstein, J. (1968). Entwicklungspsychologische Untersuchungen an Säuglingen und Kleinkindern in Heimen. *Monatsschrift Kinderheilkunde* 116(6), 372-373.
- Pechstein, J. (1973). Das Kind ohne Familie. *Monatsschrift Kinderheilkunde* 121(7), 432-443.
- Peter, C. (2013). Ideen von Erziehung in der Geschichte der Pädiatrie vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 8(3), 259-272.

- Pettinger, R. (1974). Bedingungen und Zielsetzungen des Projekts „Tagesmütter“. Zur Konzeption des Projekts und der damit verbundenen wissenschaftlichen Begleituntersuchung. *Zeitschrift für Pädagogik* 20(6), 913-928.
- Pfaundler, M.v. (1909). Über natürliche und rationelle Säuglingspflege. *Süddeutsche Monatshefte* 6(2), 310-324.
- Rauh, H. (2009). Entwicklungspsychologie der frühen Kindheit. In G. Krampen (Hrsg.). *Psychologie – Experten als Zeitzeugen* (S. 93-109). Göttingen: Hogrefe.
- Rauschenbach, T. (2009). *Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Weinheim: Juventa.
- Rauschenbach, T. (2011). Betreute Kindheit. Zur Entgrenzung öffentlicher Erziehung. In S. Wittmann, T. Rauschenbach & H.R. Leu (Hrsg.). *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien* (S. 160-172). Weinheim: Juventa.
- Rauschenbach, T. (2013). Der Preis des Aufstiegs? Folgen und Nebenwirkungen einer frühpädagogischen Qualifizierungsoffensive. In F. Berth, A. Diller, C. Nürnberg & T. Rauschenbach (Hrsg.). *Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen* (S. 15-37). München: DJI.
- Rauschenbach, T. (2014). „Kita 2020“ – eine empirische Zwischenbilanz. *KomDAT Jugendhilfe* 17(3), 4-12.
- Rauschenbach, T. & Berth, F. (2014). Kindergärtnerin – Erzieherin – und dann? Frühpädagogische Professionalisierung zwischen Stagnation – und nachholender Modernisierung. *Frühe Bildung* 3(4), 238-242.
- Rauschenbach, T. & Berth, F. (2017). Was bringt die amtliche Statistik für die frühpädagogische Forschung? Eine Zwischenbilanz. In I. Nentwig-Gesemann & K. Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.). *Forschung in der Frühpädagogik X. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen* (S. 33-58). Freiburg: FEL.
- Rauschenbach, T., Schilling, M. & Meiner-Teubner, C. (2017). *Plätze. Personal. Finanzen – der Kita-Ausbau geht weiter. Zukunftsszenarien zur Kindertages- und Grundschulbetreuung in Deutschland*. Dortmund: Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Remarque, E.M. (1936/2012). *Drei Kameraden*. Köln: KiWi.
- Reyer, J. (2013). Geschichte frühpädagogischer Institutionen. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.). *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit*. 3. überarbeitete Auflage (S. 286-298). Berlin: Cornelsen.
- Reyer, J. & Kleine, H. (1997). *Die Kinderkrippe in Deutschland. Sozialgeschichte einer umstrittenen Einrichtung*. Freiburg: Lambertus.
- Reyer, J. & Franke-Meyer, D. (2010). Vorschulreform und der wissenschaftliche Status der „Pädagogik der frühen Kindheit“ als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik* 56(5), 725-743.
- Roßbach, H.-G. (2003). Vorschulische Erziehung. In K.S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K.U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (erweiterte Ausgabe) (S. 252-284). Reinbek: Rowohlt.

- Schlossmann, A. (1923). Säuglings-, Kleinkinder- und Schulkinderfürsorge. In M.v. Pfaundler & A. Schlossmann (Hrsg.). *Handbuch der Kinderheilkunde*. (S. 191-245). Leipzig: F.C.W.Vogel.
- Schmalohr, E. (1975). *Den Kindern eine Chance. Aufgaben der Vorschulerziehung*. 4. ergänzte Auflage. München: Kösel.
- Schmidt, T. & Smidt, W. (2014). Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder. Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung für die Frühpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 1(60), 132-149.
- Schmitt, M., Smidt, W., Mudiappa, M., Lehrl, S. & Richter, D. (2011). BiKS-Studie. Ein Überblick. *Die Grundschulzeitschrift* 248/249(25), 4-5.
- Schneider, K. (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 H.R. Leu & A.v. Behr (Hrsg.). *Forschung und Praxis der Frühpädagogik* (S. 135-152). München: Ernst Reinhardt.
- Scholz, E., Jutz, R., Edlund, J., Öun, I. & Braun, M. (2014). *ISSP 2012. Family and Changing Gender Roles IV: Questionnaire Development. Gesis Technical Report 19*. Köln: Gesis.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Los Angeles: Sage.
- Spieß, C.K. (2013). Effizienzanalysen frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsprogramme. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16(2), 333-354.
- Spitz, R.A. (1945). Hospitalism: An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *Psychoanalytic Study of the Child* 1, 53-74.
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (1978). *Die bayerischen Modellversuche zur Förderung Fünfjähriger*. Unveröffentlichter Schlussbericht. München.
- Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.) (2013). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS.
- Statistisches Bundesamt (1951). Die Fürsorgeerziehung und Jugendhilfe im Rechnungsjahr 1950/51. *Wirtschaft und Statistik* 11(3), 457-460.
- Statistisches Bundesamt (1974). Der Besuch von Kindergärten und Sozialstruktur (sic) der Kinder und ihrer Eltern. *Statistische Umschau* 1, 19-22.
- Stern, E. (2004). Wie viel Hirn braucht die Schule? Chancen und Grenzen einer neuropsychologischen Lehr-Lern-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 50(4), 531-538.
- Stroß, A.M. & Thiel, F. (1998). Themenkonjunkturen und Disziplinentwicklung. Eine Untersuchung erziehungswissenschaftlicher Zeitschriftenbeiträge 1987 – 1994. In Dies. (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit* (S. 9-32). Weinheim: Juventa.
- Tenorth, H.E. (1986). Transformationen der Pädagogik – 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der „Zeitschrift für Pädagogik“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 20. Beiheft, 21-85.
- Tenorth, H.E. (1994). Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. (S. 17-28). Weinheim: Juventa.

Thiersch, R. (2000). Pädagogik der frühen Kindheit als Ausbildungsschwerpunkt im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium. In H.G. Homfeldt & J. Schulze-Krüdener (Hrsg.). *Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft* (S. 163-174). Weinheim: Juventa.

Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A.G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.) (2013). *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weimar: das netz.

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft / Aktionsrat Bildung (2012). *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten*. Gutachten. Münster: Waxmann.

Viernickel, S. (2015). Die AWiFF-Förderlinie in der frühpädagogischen Forschungslandschaft. In A. König, H.R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.). *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik* (S. 21-46). Weinheim: Beltz Juventa.

Vogel, P. (2015). Die Rolle der Lehrbücher innerhalb der „Lehrgestalt“ der Erziehungswissenschaft – eine Problemskizze. In P. Kauder & P. Vogel (Hrsg.). *Lehrbücher der Erziehungswissenschaft – ein Spiegel der Disziplin* (S. 139-153). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Vogel, P. & Kauder, P. (Hrsg.) (2015). *Lehrbücher der Erziehungswissenschaft – ein Spiegel der Disziplin*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wasmuth, H. (2011). *Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen. Zur Bedeutung von Bildung und Erziehung in der Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland bis 1945*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wedl, J., Herschinger, E. & Gasteiger, L. (2014). Diskursforschung oder Inhaltsanalyse? Ähnlichkeiten, Differenzen und In-/Kompatibilitäten. In J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reissigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.). *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 537-563). Bielefeld: transcript.

Willekens, H., Scheiwe, K. & Nawrotzki, K. (2015). Introduction: The Longue Duree – Early Childhood Institutions and Ideas in Flux. In Dies. (Hrsg.). *The Development of Early Childhood Education in Europe and North America. Historical and Comparative Perspectives* (S. 1-28). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Winkelmann, W., Holländer, A., Schmerkotte, H. & Schmalohr, E. (1977). *Kognitive Entwicklung und Förderung von Kindergarten- und Vorklassenkindern*. Band 1. Kronberg: Scriptor.

Wolfert, S., Stadler, M., Schneekloth, U., Diabaté, S., Lück, D., Naderi, R., Dorbritz, J., Schiefer, K., Ruckdeschel, K., Bujard, M. & Schneider, N.F. (2017). *Familienleitbilder 2016. Methodenbericht zur 2. Welle*. Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung.

Zierer, K., Ertl, H., Phillips, D. & Tippelt, R. (2013). Das Publikationsaufkommen der Zeitschrift für Pädagogik im deutsch-englischen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik* 59(3), 400-424.

Zimmer, R. & Hunger, I. (Hrsg.) (2016). *Bewegung in der frühkindlichen Bildung. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft*. Band 254. Hamburg: Feldhaus.

7. Liste der Einzelarbeiten

- Felix Berth (2015). Vergessene Euphorie. Die erste Welle der frühpädagogischen Begeisterung: Disziplin- und bildungsgeschichtliche Erkundungen in den 1960er- und 1970er-Jahren. *Zeitschrift für Pädagogik* 4(61), 546-564.
- Felix Berth (2018). Der skeptische Blick. Pädiatrische Perspektiven auf frühe institutionelle Kinderbetreuung in der Bundesrepublik. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 1(38), 4-23.
- Felix Berth (2018). Zur Geschichte des Säuglingsheims. Eine vergessene Institution des bundesdeutschen Sozialstaats. *Zeitschrift für Pädagogik*. Erscheint voraussichtlich in der zweiten Jahreshälfte 2018; die mir zur Verfügung gestellten Peer-Review-Gutachten der Zeitschrift sind dem Beitrag vollständig beigelegt.

Felix Berth

Vergessene Euphorie

*Die erste Welle der fröhpädagogischen Begeisterung:
Disziplin- und bildungsgeschichtliche Erkundungen
in den 1960er- und 1970er-Jahren*

Zusammenfassung: Das gegenwärtig hohe wissenschaftliche und politische Interesse an fröhpädagogischen Fragestellungen in der Bundesrepublik hat einen Vorläufer in den 1960er- und 1970er-Jahren. Der Aufsatz arbeitet mit inhaltsanalytischen Methoden heraus, wie intensiv die fröhpädagogische Forschungsdebatte in dieser Phase war, und verknüpft dies mit historischen Befunden zum bildungspolitischen Optimismus dieser Zeit. Abschließend werden Erklärungen für das Ende der „fröhpädagogischen Euphorie“ etwa Mitte der 1970er-Jahre gesucht. Dazu zählen Misserfolgs-Wahrnehmungen in der akademischen Disziplin, der Widerstand von Beschäftigten und Trägern der Kindertageseinrichtungen sowie die Resignation der bildungspolitischen Akteure.

Schlafworte: Fröhpädagogik, Bildungsgeschichte, Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bildungsreform, Vorschulerziehung

1. Einleitung

Seit mehr als zehn Jahren wird in der Bundesrepublik Deutschland verstärkt über frühe Bildung diskutiert. Nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie wandten sich Politik, Wissenschaft und Massenmedien mit großem Interesse den Bildungspotenzialen zu, die vor der Einschulung eines Kindes auszumachen sind. So wurde der Ausbau der Kindertageseinrichtungen politisch vorangetrieben, etwa durch einen Rechtsanspruch auf frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Ein- und Zweijährige. Die empirische Erforschung der Kindheit wurde durch Surveys wie AID:A und das Sozio-oekonomische Panel ausgebaut, und an den deutschen Hochschulen entstanden mehr als sechzig Studiengänge für frühe Bildung und Kindheitspädagogik. Zusätzlich befeuert von Fragen der demografischen Entwicklung und der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, begannen auch in den Massenmedien immer wieder Debatten über den Kita-Ausbau, das Betreuungsgeld oder die Sprachförderung für Kinder aus sozial benachteiligten Verhältnissen. Frühe Bildung ist zu einem zentralen gesellschaftspolitischen Thema geworden.

Häufig entsteht dabei der Eindruck, die bundesdeutsche Gesellschaft habe ein neues Themenfeld entdeckt. Kinder seien bis vor einiger Zeit „in der Jugendforschung, in der Jugendhilfe und ihrer Gesetzgebung, in den Jugendberichten und in der Jugendarbeit kein eigenes Thema“ gewesen, bilanziert ein Forschungsüberblick (Wittmann, Rauschenbach & Leu, 2011, S. 10). Auch der 14. Kinder- und Jugendbericht behauptet mit

leicht klagendem Ton, dass vor der Jahrtausendwende „die Forschung zur frühen Kindheit und zur Bildung marginalisiert“ worden sei (BMFSFJ, 2013, S. 101). Zumindest mit Blick auf eine bestimmte Zeitphase soll dieser Sichtweise hier widersprochen werden: Es wird die These entwickelt, dass in der Bundesrepublik vor gut vier Jahrzehnten – um das Jahr 1970 herum – eine intensive, optimistische frühpädagogische Debatte stattfand, wie sie ähnlich in den vergangenen Jahren zu beobachten war.¹

Diese Debatte wird in der gegenwärtigen Forschung zwar gelegentlich erwähnt², doch in ihrer disziplin- und bildungsgeschichtlichen Bedeutung wenig diskutiert. Noch seltener wird das Ende dieser frühen Blüte reflektiert. Um den Blick für beide Prozesse – den der Begeisterung wie den der Ernüchterung – zu schärfen, unternimmt der vorliegende Text den Versuch eines Suchprozesses auf mehreren Ebenen. Dabei wird in einem ersten Abschnitt zur *Disziplingeschichte* versucht, die hohe Intensität der frühpädagogischen Debatte der frühen siebziger Jahre mittels einer Inhaltsanalyse zu skizzieren. Ein zweiter Abschnitt verknüpft *Disziplin-* und *Bildungsgeschichte*, indem zentrale Quellen der damaligen akademischen und politischen Bildungsreform-Debatte mit Blick auf frühpädagogische Inhalte betrachtet werden. Ein dritter Abschnitt fragt nach dem Ende der Euphorie und sucht Erklärungen innerhalb der akademischen *Disziplin*, innerhalb der frühpädagogischen *Profession* sowie in Entwicklungen der allgemeinen *Bildungspolitik*.

2. Zur Disziplingeschichte: Forschungskonjunkturen der Frühpädagogik

Die Geschichte der frühpädagogischen Forschung ist noch nicht geschrieben. Zwar liegen mehrere Arbeiten zur Entwicklung der Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplinen³ vor, doch geht deren thematischer Zuschnitt auf lebensbiografische Zeiträume

-
- 1 Zur Begrifflichkeit: Der Deutsche Bildungsrat prägte in den späten 1960er-Jahren den Begriff „Elementarbereich“ für Institutionen, die von Kindern vom vierten Lebensjahr an bis zum Schuleintritt besucht werden (Roßbach, 2003). Der Begriff setzte sich – ähnlich dem derzeit politisch propagierten Terminus „Kindheitspädagogik“ – weder in der alltäglichen noch in der akademischen Sprache durch. Daher verwendet dieser Aufsatz durchgehend den derzeit gebräuchlichsten Begriff der Frühpädagogik, der Bildungs- und Betreuungsprozesse vor dem Schuleintritt umfasst.
 - 2 Fünf Seiten zur Disziplingeschichte der Frühpädagogik finden sich bei Reyer & Franke-Meyer (2010), allerdings nicht auf bildungs- und disziplingeschichtliche *Entwicklungen* konzentriert, sondern auf deren *Resultate*. Erwähnt wird die Entwicklung bei Roßbach (2003), Liegle (2008), Betz (2010), Hasselhorn (2010), Tietze (2010), König (2013) und Schmidt & Smidt (2014); sehr früh und in der Darstellung der Forschungsergebnisse differenziert – gleichwohl in der Disziplin ohne großen Widerhall – bereits Fried, Roßbach, Tietze & Wolf (1992).
 - 3 Unter einer wissenschaftlichen *Disziplin* wird im Folgenden ein Kommunikationssystem verstanden, in dem Spezialisten Theorieprobleme in eigenen Medien nach eigenen Logiken und Standards bearbeiten. Eine *Teildisziplin* folgt diesen Logiken und Standards, grenzt aber die bearbeiteten Problemstellungen thematisch weiter ein.

vor dem Schulbeginn nicht ein. Ältere inhaltsanalytische Arbeiten (Tenorth, 1986; Macke, 1990; Leschinsky & Schoepflin, 1991; Stroß & Thiel, 1998; Keiner, 1999) nehmen frühpädagogische Forschungsfragestellungen nicht als eigene Kategorie wahr; erst neuere Arbeiten (Zierer, Ertl, Phillips & Tippelt, 2013; Dees & Botte, 2013; Martini & Dees, 2013) entwickeln eine Binnendifferenzierung der Erziehungswissenschaft, die die Teildisziplinen „Elementarpädagogik“ (Zierer et al., 2013) oder „Frühpädagogik“ (Dees & Botte, 2013; Martini & Dees, 2013) enthält. Allerdings reichen bei letzteren die betrachteten Zeiträume nur etwa ein Jahrzehnt zurück, weshalb die hier interessierende frühpädagogische Euphorie der späten 1960er- und frühen 1970er-Jahre nicht ins Blickfeld geraten kann. Die ältere disziplingeschichtliche Forschung übersieht also das hier interessierende Thema, die jüngere übergeht den hier interessierenden Zeitraum.

Diese Diskontinuitäten legen bereits die Vermutung nahe, dass die Frühpädagogik nicht beständig als relevante Teildisziplin der Erziehungswissenschaft gesehen wurde. Eher stellt sich die Frage, wie stark die Impulse zu einer Formierung einer Teildisziplin in welchem Zeitraum waren. Um sich einer Antwort anzunähern, bietet sich eine Sondierung des Forschungsaufkommens anhand der publizierten erziehungswissenschaftlichen Aufsätze an: Wann, so lautet die Frage, wurde mit welcher Intensität zu frühpädagogischen Fragestellungen geforscht und publiziert?

Eine empirische Inhaltsanalyse, die darauf Antworten sucht, benötigt zur Auswertung ein Publikationsorgan, das in einem ausreichend langen Zeitraum erschienen ist und eine möglichst hohe Bedeutung innerhalb der Erziehungswissenschaften hat. Ersteres führt dazu, dass Publikationen wie die Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (veröffentlicht seit 1998) oder die Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (veröffentlicht seit 1981) herausfallen; Letzteres legt die Auswahl der *Zeitschrift für Pädagogik* nahe. Tenorth (1986, S. 81) beschreibt sie mit milder Ironie als „Zeitschrift des Establishments“, weil darin diejenigen schrieben, die „vom pädagogischen Handlungszwang entlastet sind und sich verwaltend und lehrend, forschend und publizierend mit der Erziehung und ihrer Theorie beschäftigen“. Falls es um 1970 herum einen nationalen Index wissenschaftlicher Bedeutsamkeit gegeben hätte, liegt die Annahme nahe, dass die *Zeitschrift für Pädagogik* unter erziehungswissenschaftlichen Publikationen weit vorne gelegen hätte.

Die Identifizierung der Aufsätze und Rezensionen mit frühpädagogischer Themenstellung in der *Zeitschrift für Pädagogik* erfolgte in einem mehrstufigen inhaltsanalytischen Verfahren, bei dem zunächst die Häufigkeiten vorab definierter Keywords ermittelt wurden. Dafür wurden sämtliche zwischen 1960 und 2014 erschienenen Titel und -untertitel mittels Texterkennung nach dem Vorhandensein der Begriffe „Frühpädagogik“, „Früherziehung“, „Frühförderung“, „Frühkindlich“, „Kindergarten“, „Vorschul“ und „Kinderbetreuung“ untersucht. Allerdings erwies eine Durchsicht der Inhaltsverzeichnisse, dass dies zu einer Untererfassung der Themen führte. So blieben Beiträge wie „Zur außerfamilialen Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren“ unentdeckt, obwohl ihr Titel eine frühpädagogische Fragestellung signalisiert. In einem zweiten Schritt wurden deshalb sämtliche Titel und Untertitel von zwei Codierern auf einschlägige, bislang unerfasste Themen durchgesehen und die Liste ergänzt. In einem

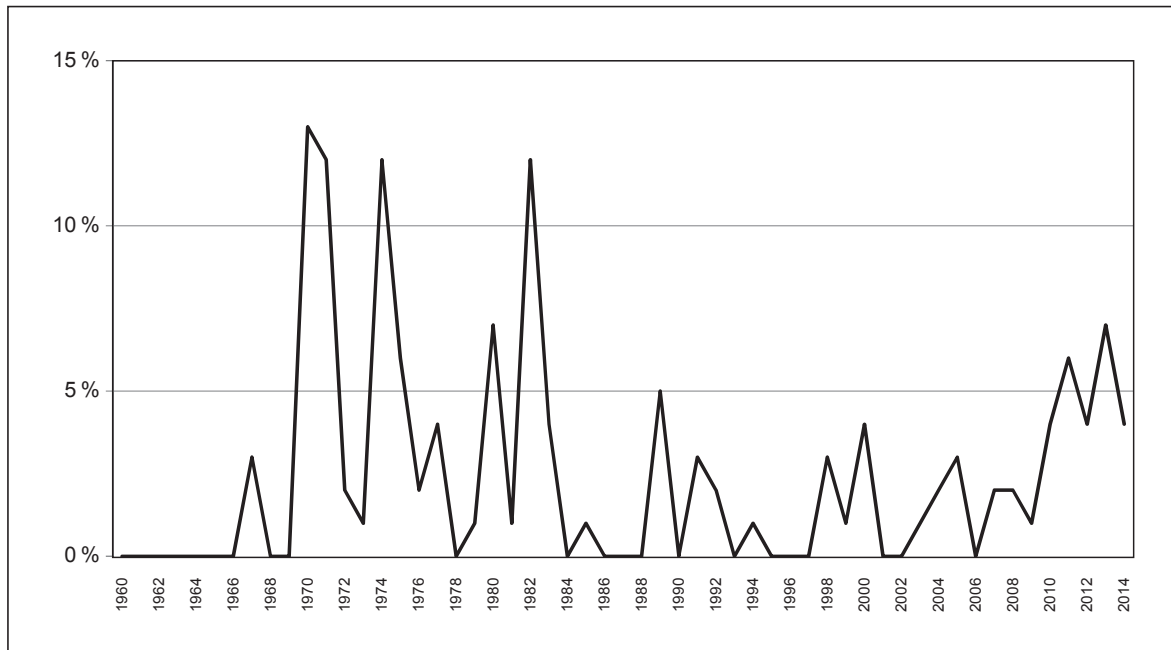


Abb. 1: Frühpädagogische Aufsatzthemen in der Zeitschrift für Pädagogik, 1960 bis 2014, in Prozent aller Aufsätze eines Jahres (Quelle: eigene Berechnungen)

ritten Schritt wurde eine mögliche Übererfassung – etwa durch Titel mit frühpädagogischer Konnotation, aber ohne real frühpädagogischen Inhalt – anhand 20 zufällig ausgewählter Beiträge aus 18 Jahrgängen überprüft. Dabei zeigte sich keine Verzerrung: Sämtliche als frühpädagogisch codierten Beiträge verfolgen frühpädagogische Themenstellungen. Abschließend wurden die absoluten Werte über die Zeit standardisiert; damit entstand das Abbild einer frühpädagogischen Themenkonjunktur (Abb. 1).

Deutlich wird, dass die *Zeitschrift für Pädagogik* von 1960 bis einschließlich 1966 kein einziges frühpädagogisches Thema behandelte. Nach einem Anstieg des Interesses folgte in den frühen siebziger Jahren der markanteste Peak der veröffentlichten Forschung: In drei Jahren – 1970, 1971 und 1974 – behandelten deutlich mehr als zehn Prozent aller Beiträge der *Zeitschrift für Pädagogik* frühpädagogische Themen. Einem Absinken ab 1975 folgte eine weitere kurze Hochphase, an die eine Thematisierung der Frühpädagogik auf niedrigem Niveau anschloss. Im Jahrzehnt nach PISA, das gemeinhin als Phase intensiver frühpädagogischer Forschung gilt, ist ein leichter Aufwärtstrend in der Zahl der einschlägigen Veröffentlichungen in der *Zeitschrift für Pädagogik* zu erkennen.⁴

Mit der Zuspitzung „In den siebziger Jahren wurde mehr Wissenschaftliches über Frühpädagogik geschrieben als heute“ würde man diese Empirie allerdings überstrapa-

4 Ein weiterer Hinweis auf die erste Hochkonjunktur des Themas findet sich im Psychologie-Thesaurus *Psyndex* (Leibniz-Zentrum, 2011). Ihm wird 1967 der Deskriptor „Frühkindliche Erfahrungen“ hinzugefügt; 1973 folgen „Entwicklung in der frühen Kindheit“, „Kinderganztagsversorgung“ und „Kindergartenerziehung“. In den Jahren nach PISA erfolgen keine Erweiterungen der Kategorien mit frühpädagogischem Bezug.

zieren. Denn das Feld der Publikationen hat sich in den vergangenen Jahrzehnten erweitert und ausdifferenziert; heute ermöglichen eigene frühpädagogische Fachzeitschriften sowie insgesamt mehr wissenschaftliche Periodika mit insgesamt größeren Umfängen ein Publizieren frühpädagogischer Themen auf mehr Kanälen. Trotzdem zeigt sich etwa in der Phase von 1965 bis 1980, in der sich die Publikationsmöglichkeiten nicht fundamental geändert haben, ein Höhepunkt des wissenschaftlichen Publizierens, der mit den Mitteln einer Inhaltsanalyse allein nicht zu erklären ist.

3. Zur Bildungsgeschichte: Reformoptimismus revisited

3.1 *Die neuen Berater: der Bildungsrat als Förderer der Frühpädagogik*

Die intensivierete Bildungsdebatte der 1960er-Jahre, verknüpft mit Stichworten wie Bildungsnotstand (Picht, 1964; Rohstock, 2008) und neuen Konzepten wie Bildungsexpansion, Bildungsökonomie und Bildungsplanung (Edding, 1963; Rudloff, 2005), wurde von nicht-universitären Institutionen geprägt. Die OECD agierte dabei als Impulsgeber bei der Formierung nationaler, empirisch gestützter Bildungspolitiken (Tröhler, 2013); in der Folge entstand beispielsweise 1963 das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, das mit seiner interdisziplinären, anfangs stark bildungsökonomischen Ausrichtung in beinahe maximaler Distanz zur westdeutschen universitären Erziehungswissenschaft stand.

Insgesamt wurden in der Bundesrepublik allein in den Jahren von 1963 bis 1967 zwölf neue Institutionen der Bildungsforschung gegründet (Hüfner & Naumann, 1977). Eine herausragende Rolle kam dem 1965 von Bund und Ländern geschaffenen Deutschen Bildungsrat zu: Weniger Forschungs- als vielmehr Beratungsgremium, entwickelte er sich zum Sprachrohr einer umfassenden Bildungsreform in der Öffentlichkeit und zum wichtigsten Stichwortgeber der Politik (Leschinsky, 2005). Mit seinen mehr als 60 wissenschaftlich argumentierenden *Gutachten* und 16 stärker politisch nuancierten *Empfehlungen* erscheint der Bildungsrat im Rückblick als das damals wichtigste gesamtstaatliche Beratungsgremium in Bildungsfragen.

Auch beim Bildungsrat fällt die Distanz zur akademischen Pädagogik auf. In dessen dominierender Bildungskommission war zum Zeitpunkt der Gründung mit Heinrich Roth nur ein Inhaber einer erziehungswissenschaftlichen Professur vertreten – gerade er stand für eine Erweiterung der akademischen Pädagogik um empirisch-sozialwissenschaftliche Herangehensweisen (Herrlitz, 2001). Auch das wichtigste Gutachten des Bildungsrats „Begabung und Lernen“, das Roth seit 1966 konzipierte, wurde im Wesentlichen von Psychologen verfasst; etliche von ihnen hatten als „Amerikafahrer“ (Koinzer, 2011) die Entwicklungen der US-amerikanischen Psychologie und der US-Schulkultur bei Gastaufenthalten aus der Nähe verfolgt.

Für die öffentliche Thematisierung der Frühpädagogik war die Position des Bildungsrats von hoher Bedeutung, was hier exemplarisch mit drei zentralen Dokumenten nachgezeichnet werden soll: mit dem erwähnten Gutachten „Begabung und Lernen“ des

Bildungsrats, veröffentlicht im Januar 1969 und erschienen in vier Auflagen mit insgesamt 26 000 Exemplaren, mit den Bildungsrats-Empfehlungen „Strukturplan für das Bildungswesen“ vom Februar 1970 sowie mit dem amtlichen „Bildungsbericht '70“ der Bundesregierung vom Juni desselben Jahres. Die drei Bände glichen aufeinanderfolgenden Fanfarenstößen in der Bildungsreform-Debatte; sie arbeiteten insbesondere die Rolle früher Bildungsprozesse heraus.

- *Verändertes Begabungskonzept:* Im Gutachten „Begabung und Lernen“ widersprach der Bildungsrat der tradierten Auffassung, Begabung sei eine weitgehend genetisch bestimmte Größe (Deutscher Bildungsrat, 1969). Der Paradigmenwechsel von einem statischen zu einem dynamischen Begabungskonzept hatte akademisch wie politisch-gesellschaftlich hohe Bedeutung: Weil Begabung nicht länger als etwas Angeborenes und lebenslang Stabiles betrachtet wurde, richtete sich der Fokus fast automatisch auf das, was in einer „produktiv stimulierenden Umwelt“ potenziell erlernbar ist (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 42). Die Identifizierung von bislang ungenutzten Möglichkeiten drängte sich auf; die Nutzung von „Bildungsreserven“ erschien als individuell erstrebenswert, ökonomisch nützlich und politisch sinnvoll.
- *Frühpädagogischer Fokus:* Dieser Paradigmenwechsel legte nahe, Bildung als etwas zu verstehen, das weit vor dem Schuleintritt des einzelnen Kindes beginnt. Dementsprechend konzentrierten sich zentrale Forderungen auf die Frühpädagogik. Das Gutachten „Begabung und Lernen“ verlangte einen Umbau des Kindergartens zu einer Vorschule, die als „Anregungsinstitution“ Grundlagen für kognitive Lernprozesse und dauerhafte Leistungsmotivation legen müsse (Deutscher Bildungsrat, 1969, S. 207). Auch der „Strukturplan“ hob die Lernfähigkeit von drei-, vier- und fünfjährigen Kindern hervor (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 40); der „Bildungsbericht '70“ schloss sich an und verlangte Priorität für den „Ausbau der Vorschulerziehung als erste Stufe des Bildungswesens“ (BMBW, 1970, S. 36).
- *Vorschulische Strukturreformen:* Das Gutachten „Begabung und Lernen“ schlug vor, den Schulbeginn um ein Jahr vorzuverlegen, um kognitive Fähigkeiten der Fünfjährigen besser zu fördern (Deutscher Bildungsrat, 1969). Analog argumentierte der „Strukturplan für das Bildungswesen“, dass Fünfjährige „in einem nur an rein spielerischen Tätigkeiten orientierten Kindergarten unterfordert“ seien, weshalb eine frühere Einschulung ratsam sei (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 40). Der „Bildungsbericht '70“ spitzte das in der Forderung zu, bis zum Jahr 1980 „die Schulpflicht auf das vollendete fünfte Lebensjahr“ vorzuverlegen (BMBW, 1970, S. 43).
- *Quantitative und qualitative Expansion:* Die drei Bände verlangten unisono einen massiven Ausbau des Kindergartensystems mit einer Höherqualifizierung der Beschäftigten sowie einer Entwicklung von Kindergartencurricula mit Schwerpunkt auf kognitiven Lernprozessen. Dafür müssten, so der „Bildungsbericht '70“, die Zahl der Kindergartenplätze „in den nächsten Jahren mindestens verdoppelt“ und die Gruppenstärken in den Einrichtungen gesenkt werden. Ebenfalls müsse dort die Zahl „qualifizierter Lehrer [sic!] und Erzieher“ verdoppelt werden (BMBW, 1970, S. 39).

In ihren fröhpädagogischen Überlegungen und Handlungsempfehlungen, so kann man bilanzieren, waren die drei Dokumente weitestgehend deckungsgleich. Der als Erstes erschienene Gutachtenband glich einer Bündelung der neuen akademischen Perspektiven; die darauffolgenden Empfehlungen des Bildungsrates waren bereits stärker als Hinweise an die Politik zu verstehen; der schließlich erschienene Bildungsbericht der Bundesregierung dokumentierte, wie nahtlos, schnell und konfliktfrei die akademischen Erkenntnisse in politische Konzepte übersetzt werden konnten. Insgesamt wird eine markante Euphorie über die Potenziale der Fröhpädagogik erkennbar.

3.2 Parallelen und Differenzen: die Diskurse von damals und heute

Vergleicht man den Diskurs der Jahre 1965 ff. mit dem der Jahre 2001 ff., zeigt sich zwar keine vollständige Identität, doch erkennbar wird eine frappierende Ähnlichkeit von Thesen und Themen (bei leicht modifizierter Begrifflichkeit). So ähneln sich die psychologischen Grundannahmen beider Phasen. Lernprozesse der frühen Kindheit erscheinen – wie erwähnt – in beiden Phasen als hoch bedeutsam für das gesamte Leben. Diese Annahme geht in beiden Zeiträumen einher mit einem optimistischen Grundton mit Blick auf die Gestaltbarkeit früher Lernerfahrungen (exemplarisch Deutscher Bildungsrat, 1970; BMFSFJ, 2013). Auch entwicklungspsychologische Forschungsdebatten der letzten Jahre – etwa die über „Zeitfenster“ für bestimmte Aspekte kindlicher Entwicklung – haben Vorläufer in den 1970er-Jahren (Deutscher Bildungsrat, 1969; Pauen, 2004).

Die daraus abgeleiteten pädagogischen Konsequenzen ähneln sich ebenfalls. Mit der Fokussierung auf frühe Förderung, wie sie in beiden Phasen propagiert wird, entstehen theoretische Rahmungen wie Curricula für die Elementarerziehung und Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen (Bennwitz & Weinert, 1973; BMFSFJ, 2006). Auch wird diese Grundüberzeugung in beiden Phasen jeweils in zahlreichen Einzelprojekten zur frühen Förderung ausbuchstabiert, die sich hier nicht alle aufzählen lassen (ein erster systematischer Überblick zumindest der neueren Projekte bei Hasselhorn, 2010). Dabei werden die Bildungschancen benachteiligter Kinder betont: Dass frühe Förderung kompensatorische Wirkungen haben kann (und soll), wird in beiden Phasen behauptet (Flitner, 1967; Bronfenbrenner, 1974; Schmalohr, 1975; Heckman, Hyeok Moon, Pinto, Savelyev & Yavitz, 2010). Immer wieder dienen US-amerikanische Preschool-Experimente zur Armutsprävention („Head Start“ und andere) in dieser Debatte als Hintergrundfolie; auch knüpfen sich politische Hoffnungen auf sozialen Ausgleich und die Förderung benachteiligter Kinder an dieses Thema (BMBW, 1970; KMK, 2008).

Also alles schon mal dagewesen? Mit etwas Willen zur Polemik könnte man behaupten, dass die Texte von damals bei leichter sprachlicher Anpassung – etwa indem man den Begriff „Intelligenz“ durch den Begriff „Kompetenz“ ersetzt – heute wieder publizierfähig wären. Selbst die Parallelen bei der Rolle der OECD fallen auf: Damals, in den 1960ern, war sie Impulsgeber einer Entwicklung von bildungspolitischen Pla-

nungs- und Zukunftskonzepten, ähnlich wie sie mit PISA 2001 Initiator der jüngeren Bildungsdebatte war.

Doch der Blick auf Parallelen sollte den Blick nicht trüben für Unterschiede. So hatte die Debatte damals Schwerpunkte, die aus heutiger Sicht schwer nachvollziehbar erscheinen, beispielsweise die Kontroversen um die Vorklassen und das Frühe Lesen (Einzelheiten dazu im folgenden Kapitel). Auffällig ist auch die Konzentration auf kognitive Kompetenzen, die in dieser Stringenz nach PISA nicht zu beobachten ist. Überdies dominierte in den 1960er-Jahren in den akademischen Disziplinen und stärker noch in der Politik eine technokratisch-planungsbegeisterte Sichtweise, die mit ihrem Glauben an die Gestaltbarkeit gesellschaftlichen Fortschritts heute eher befremdlich wirkt. Umgekehrt finden sich bestimmte Fokussierungen der Gegenwart in den späten sechziger Jahren noch nicht – etwa die Hoffnung auf Bildungsprozesse bereits im Krippenalter oder auf die Wirksamkeit Früher Hilfen. Insgesamt jedoch, so kann man zusammenfassen, haben wir es beim Diskurs mit markanten Ähnlichkeiten bei mäßig ausgeprägten Differenzen zu tun.

4. Das Ende der Euphorie – disziplin-, professions- und bildungsgeschichtliche Facetten

Am Ende der siebziger Jahre war die Begeisterung vorbei. Das schwindende Interesse der Wissenschaft wird deutlich, wenn man die Häufigkeit frühpädagogischer Themen in der *Zeitschrift für Pädagogik* in drei Jahrzehnten betrachtet (Abb. 2).

Im ersten, euphorischen Jahrzehnt behandelten dabei fast 6 Prozent aller Aufsätze frühpädagogische Themen. Im folgenden Jahrzehnt sank der Wert auf gut 3 Prozent, was vermutlich daran liegt, dass begonnene Forschungsprojekte allmählich zu Ende geführt wurden und partiell noch Resultate veröffentlicht wurden. Im dritten Jahrzehnt schließlich lag die entsprechende Quote bei 1 Prozent.⁵ Damit waren frühpädagogische Themen in der damals wichtigsten wissenschaftlichen Zeitschrift des pädagogischen Feldes kaum noch präsent. Auch in der Bildungspolitik und im öffentlichen Diskurs spielte die Frühpädagogik in den späten 1970er-Jahren keine Rolle mehr.

Nun ist die Präsenz eines Themas in wissenschaftlichen und politischen Debatten leichter zu erklären als dessen Abwesenheit. Denn für Erstere existieren Quellen, für Letztere nicht. Das Erklärungsmodell, das hier vorgeschlagen wird, bezieht deshalb mehrere Faktoren ein, die in ihrer Gesamtheit bedeutsam für das Verschwinden des Themas gewesen sein dürften: die Forschungsergebnisse und ihre Rezeption in der akademischen *Disziplin* (Kapitel 4.1), der Widerstand weiter Teile der *Profession* (Kapitel 4.2) sowie die Konfrontationen, die sich in der *Bildungspolitik* beobachten lassen (Kapitel 4.3). Dass sich weitere Ursachen finden lassen, ist damit nicht ausgeschlossen.

5 Die Anzahl der pro Jahrzehnt publizierten Aufsätze und Rezensionen ist dabei in der Dimension ähnlich: 1966 bis 1975 waren es insgesamt 939, 1976 bis 1985 dann 978, 1986 bis 1995 schließlich 714.

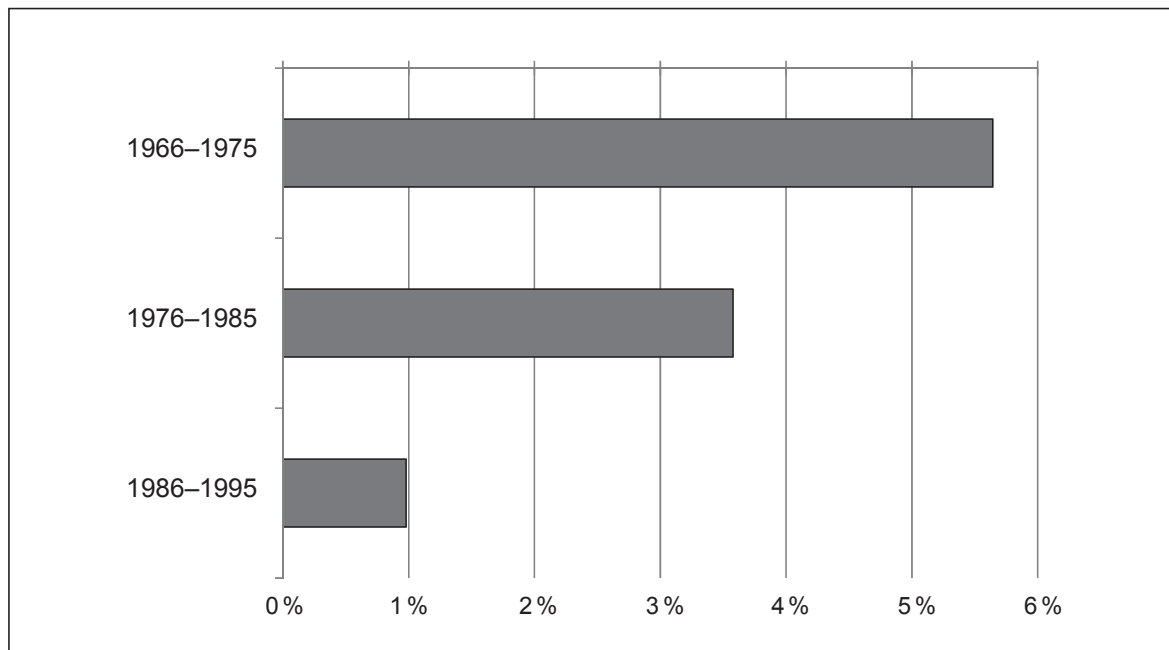


Abb. 2: Frühpädagogische Aufsatzthemen in der Zeitschrift für Pädagogik, 1966 bis 1995, in Prozent aller Aufsätze eines Jahrzehnts (Quelle: eigene Berechnungen)

4.1 Die Disziplin: Misserfolge und selektive Wahrnehmungen

Die hohe Forschungsintensität zu frühpädagogischen Fragestellungen zwischen 1966 und 1975 lässt sich als Hinweis auf die Formierung einer Teildisziplin lesen: Im Boom der Publikationen zeigte sich ein gewachsenes wissenschaftliches Interesse. Allerdings wären, um diese Teildisziplin innerhalb der Erziehungswissenschaft dauerhaft zu verankern, weitere Entwicklungen notwendig gewesen – etwa die Schaffung stabiler frühpädagogischer Studiengänge, die kontinuierliche Existenz einschlägiger Professuren, die Gründung teildisziplinärer Zeitschriften. Doch all dies gelang nur in geringem Maß.

So waren frühpädagogische Studiengänge seit 1969 innerhalb des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft möglich, doch ihre Anzahl war erstens gering und nahm zweitens ab den späten 1970er-Jahren ab; auch waren ihre Strukturen so heterogen wie ihre Nomenklatur (Thiersch, 2000). Diese Studiengänge wurden nach einigen Jahren zunehmend unter dem Dach der Teildisziplin Sozialpädagogik verortet (Reyer & Franke-Meyer, 2010). Auch von den im Boom geschaffenen Professuren wurde ein Teil nach wenigen Jahren anderen pädagogischen Teildisziplinen zugeschrieben⁶; eine wissenschaftliche Zeitschrift mit dezidiert frühpädagogischem Themenfeld etablierte sich ebenfalls nicht.

⁶ Interview mit Rainer Dollase, Emeritus der Universität Bielefeld, vom Autor geführt am 27.08.2013. Eine Analyse der pädagogischen Denominationen für alle Hoch- und Fachhochschulen steht gleichwohl aus.

Diesen Entwicklungen innerhalb des Wissenschaftssystems entspricht das Faktum, dass die gängige frühpädagogische Ausbildung – jene zur Kindergärtnerin, später zur Erzieherin – auch nach einer Reform im Jahr 1967 vollständig an den Fachschulen für Sozialpädagogik, mithin außerhalb der akademischen Welt, angesiedelt blieb. Als Schlusspunkt dieser Entwicklungen lässt sich die Verschiebung der vormals eigenständigen DGfE-Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ unter das Dach der DGfE-Sektion „Sozialpädagogik“ in den späten 1990er-Jahren begreifen.

Mit solchen Fakten und Tendenzen ist das Ende der Euphorie allerdings eher beschrieben als erklärt. Möglicherweise werden weitere Ursachen deutlich, wenn man den Blick abwendet von empirisch beschreibbaren Entwicklungen und ihn richtet auf damals wahrgenommene Forschungsergebnisse. Dabei soll im Folgenden nicht versucht werden, die zahlreichen Experimente und Versuchsprogramme in Gänze zu skizzieren (dazu Fried et al., 1992); vielmehr werden zwei Themen herausgegriffen, deren Rezeption in besonderem Maß zum Eindruck der Wirkungslosigkeit frühpädagogischer Anstrengungen beitrug: die Vorschulversuche mit Fünfjährigen und das Frühe Lesen im Alter ab zwei Jahren.

Zur Organisation früher Bildung für die Fünfjährigen: Die etwa fünfzig (!) quer- und längsschnittlichen Forschungsvorhaben, die nach einer Bund-Länder-Vereinbarung von 1971 über Modellversuche im Bildungswesen zur Frage „Kindergarten, Vorklasse oder Eingangsstufe?“ begonnen wurden, waren in Konzeption und Ergebnissen sehr heterogen (Bund-Länder-Kommission, 1976). Drei davon seien ausführlicher beschrieben, weil sie disziplingeschichtlich den hohen Forschungsaufwand verdeutlichen und weil sie damals zum Teil stark öffentlich wahrgenommen wurden, heute aber weitgehend vergessen sind:

- Der Modellversuch „Vorklasse und Modellkindergarten“ des Landes Nordrhein-Westfalen sollte zwischen 1972 und 1974 die Wirkungen von 50 an Schulen organisierten, einjährigen Vorklassen für Fünfjährige sowie 50 Modellkindergärten mit altersübergreifenden Gruppen untersuchen. Zwei Forscherteams erhoben Daten zur kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung von insgesamt 600 Kindern, beginnend im Jahr vor der Schule, endend im zweiten Schuljahr (Winkelmann, Holländer, Schmerkotte & Schmalohr, 1977). Obwohl das Analysedesign den Eindruck erweckt, es würde eine Experimentalgruppe (die Vorklassen) mit einer Kontrollgruppe (den Modellkindergärten) verglichen, standen wohl eher zwei Experimentalgruppen in Konkurrenz zueinander: Beide Institutionen orientierten sich an neu definierten Bildungszielen, erhielten umfangreiche Fachberatungen und verstanden sich als Modelle für moderne bildungsorientierte pädagogische Arbeit im Primarbereich. Die eigentlich naheliegende Kontrollgruppe – Kindergärten ohne modellhafte Neukonzeption – blieb weitgehend unbetrachtet. Im Ergebnis zeigten sich „keine überzufälligen Förderungsunterschiede“ (Winkelmann et al., 1977, S. 198) zwischen beiden Institutionen; dies galt für die Sprach- und Intelligenzentwicklung der Kinder, für logisches Denken, Lesen, Konzentration und andere Dimensionen. Das zweite Forscherteam gelangte bei kognitiven Leistungen zu ähnlichen Ergebnissen und er-

mittelte kaum Unterschiede im Sozialverhalten (Ewert & Braun, 1978; Twellmann & Jendrowiak, 1978).

Dies hatte innerhalb wie außerhalb der Disziplin erhebliche Resonanz. So wurde in einer fünfseitigen Rezension in der *Zeitschrift für Pädagogik* (Hebenstreit, 1976) der ausbleibende Unterschied zwischen Vorklasse und Kindergarten zu einer Niederlage der Bemühungen um die Vorschulkinder umgedeutet. Damit sei belegt, dass zentrale Zielsetzungen der Bildungsreform – die Lernfähigkeit aller Kinder besser zu nutzen, kompensatorische Effekte bei Schwächeren zu erzielen und einen gleitenden Übergang vom vorschulischen zum schulischen Lernen zu erreichen – verfehlt worden seien. Zwar ließ das Versuchsdesign eine solch weitgehende Deutung nicht zu, doch genau diese setzte sich durch. Sogar *Der Spiegel* berichtete, dass sich „die Förderung in Modellkindergärten als effektiver im Vergleich zu den Vorschulklassen herausgestellt“ habe (Der Spiegel, 1977, S. 89). Zwar hatten die Forschergruppen das nicht festgestellt, doch spätestens damit war die öffentliche Wahrnehmung des Versuchs fixiert.

- In Rheinland-Pfalz wurden ebenfalls einjährige Vorklassen für Fünfjährige eingerichtet. Insgesamt 4 000 Kinder besuchten diese Klassen in den Jahren 1972 bis 1975. Ein Teil der Kinder wurde bis ins vierte Schuljahr auf kognitive Leistungen untersucht; die Resultate wurden verglichen mit denen von Kontrollgruppen aus Kindern ohne Kindergarten- und ohne Vorklassenerfahrung (Frey, Wenzel, Mertes & Kokott, 1977). Es zeigten sich kompensatorische Effekte der Vorklassen: Tests von Wortschatz, Rechtschreibung, Rechnen und Intelligenz ergaben, dass die Leistungen von Unterschichtskindern mit Vorklassen-Erfahrung sich den Leistungen der Mittelschichtskinder fast vollständig angleichen. Deutlich wurde auch, dass Mittelschichtskinder von den Vorklassen weniger profitierten.

Wie in NRW war in Rheinland-Pfalz ein Vergleich der Vorklassen mit konventionellen Kindergärten nicht vorgesehen. Außerdem wurden die Kinder nicht zufällig zugeteilt; in der Folge unterschieden sich Experimental- und Kontrollgruppe etwa hinsichtlich der Schulabschlüsse der Eltern und des Kindergartenbesuchs vor dem Versuchszeitraum. Mag sein, dass dieser Bias die enorm positiven Effekte innerhalb der Vorklassen partiell erklärt. Doch selbst wenn aus heutiger Sicht solche Defizite deutlich werden, sollte das nicht über den wesentlichen disziplingeschichtlichen Punkt hinwegtäuschen: Eine politische oder wissenschaftliche Resonanz dieser Erfolge ist nicht festzustellen. Eher erkennt man die Ablehnung der Ergebnisse. Im Vorwort des Abschlussbandes (Frey et al., 1977, S. 5) etwa ging die rheinland-pfälzische Kultusministerin Hanna-Renate Laurien auf Distanz zu einer in Anführungsstrichen genannten „kompensatorischen Erziehung“ und behauptete, das Experiment habe keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Versuchsgruppen gezeigt, obwohl die Wissenschaftler einige Seiten später andere Befunde präsentierten.

- In Bayern bezog das Staatsinstitut für Frühpädagogik insgesamt 499 Kinder in einen Versuch ein, bei dem altersübergreifende Modellkindergärten mit zweijährigen schulischen Eingangsklassen für Fünf- und Sechsjährige sowie mit klassischen Kindergärten verglichen wurden (Staatsinstitut für Frühpädagogik, 1978). Die Ergebnisse

zeigten keine Unterschiede zwischen den Einrichtungen hinsichtlich Lernzuwächsen und Intelligenzentwicklung. Bei den vermuteten kompensatorischen Effekten für Unterschichtskinder sowie für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache gingen die Erwartungen partiell in Erfüllung. Doch der bayerische Abschlussbericht, der 1978 vorlag, wurde nicht mehr veröffentlicht: Das Thema war aus Sicht der politischen Entscheidungsträger nicht mehr „en vogue“.⁷

Im Feld der Wissenschaft blieb also eine kontinuierliche Forschung aus, was umso misslicher wirkt, als aus langfristigen US-Experimenten wie der *Perry Preschool* oder dem *Abecedarian Project* inzwischen bekannt ist, wie stark und dauerhaft Effekte solcher Programme sein können (Heckman et al., 2010). In der Bundesrepublik dagegen etablierte sich bis zur Gegenwart eine Deutung der Erfolglosigkeit, weil angeblich „empirische Untersuchungen zur Wirkung kompensatorischer Programme [...] eine geringe Effizienz und fehlende Effektivität“ gezeigt hätten (Betz, 2010, S. 120). Man könnte entgegnen, dass kompensatorische Wirkungen in der Praxis kaum angestrebt wurden, schließlich konzentrierten sich nur vier der insgesamt fast fünfzig Modellversuche auf die Unterstützung benachteiligter oder behinderter Kinder (BLK, 1976). Und wenn Erfolge sichtbar wurden wie in Bayern oder Rheinland-Pfalz, wurden sie zum Opfer der selektiven Wahrnehmung von Forschung und Politik. Der Eindruck einer „Forschungsamnesie“ (Dollase, 2007) erscheint berechtigt.

Zu den Trainings im Frühen Lesen: Mit Blick auf US-amerikanische Frühlesekonzepte (Doman, 1967) postulierten Entwicklungspsychologen auch in der Bundesrepublik, dass Trainings in Frühem Lesen – vom zweiten Lebensjahr an – „die Lernfähigkeit und die Intelligenz sprunghaft ansteigen“ lassen würden (Correll, 1967, S. 19; ähnlich Lückert, 1967). Diese auch massenmedial sehr präsente These wurde in Frühlese-Experimenten in Duisburg, Regensburg, München, Berlin und in einigen ausgewählten Dörfern überprüft. Dabei zeigten sich kaum Resultate: Beeinträchtigungen der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung, wie sie Kritiker befürchtet hatten, blieben aus; auch die optimistischen Ankündigungen gingen nicht in Erfüllung. Bei zweien der drei einschlägigen Untersuchungen war bei Frühlese-Kindern nach Ende der Programme keine Intelligenzsteigerung im Vergleich zu Nicht-Frühlese-Kindern festzustellen; beim dritten schwand ein Vorsprung innerhalb der ersten beiden Schuljahre (Erler, 1972).

Mit Blick auf beide Experimentierfelder – die Vorschulversuche mit Fünfjährigen sowie das Frühe Lesen – lässt sich also eine Wahrnehmung von Erfolglosigkeit feststellen. Dadurch, so kann man annehmen, ging das Interesse der Wissenschaft zurück: Wer setzt schon gerne Forschungen fort, die sowohl für die Politik als auch für die Pädagogik als nicht handlungsrelevant eingeschätzt werden?

Insgesamt lässt sich bilanzieren, dass die Formierung einer stabilen frühpädagogischen Teildisziplin nicht gelang, was die Frage nahelegt, ob die Entwicklung nach der Jahrtausendwende anders verlief. Ohne dass dies an dieser Stelle ausführlich beantwor-

⁷ Interview mit Bernhard Nagel, Staatsinstitut für Frühpädagogik, vom Autor geführt am 06. 11. 2013.

tet werden kann, sei auf markant andere Trends der jüngeren Vergangenheit hingewiesen: Die Schaffung von etwa 60 bislang großenteils stabilen Studiengängen samt zugehörigen Professuren an Fachhochschulen und Hochschulen in den vergangenen Jahren deutet auf eine besser fundierte akademische Frühpädagogik hin, die in kontinuierlicherer Art Publikationen – auch in Gestalt eigener Fachzeitschriften – hervorbringt. Ein Abbruch des wissenschaftlichen Interesses wie in den 1970er-Jahren ist derzeit jedenfalls nicht erkennbar.

4.2 *Die Profession: Zwischen Interesse, Distanz und Widerstand*

Einige bisher ungeklärte Fragen betreffen die Haltung der Beschäftigten und der Institutionen, die damals mit Kindern im Vorschulalter arbeiteten. So ist zunächst zweifelhaft, ob man beim pädagogischen Personal überhaupt von einer Profession sprechen kann. Von den im Jahr 1974 etwa 220 000 im Feld der Kindertageseinrichtungen Tätigen hatten knapp 20 Prozent keinen beruflichen Abschluss, weitere fast 10 Prozent waren in Ausbildung (Statistisches Bundesamt, 1974). Gleichzeitig wird von einer hohen Personalfluktuation berichtet (Krappmann, 1984), die vor allem mit dem „heimlichen Zölibat“ in Verbindung stand, wonach Erzieherinnen aus dem Beruf ausstiegen, sobald sie selbst Kinder bekamen (Pestalozzi-Fröbel-Verband, 1988). All das legt die Vermutung einer nicht sonderlich weit fortgeschrittenen Professionalisierung nahe.

Unklar ist auch, welcher Anteil des Personals in die Reformversuche eingebunden war. Allein für Rheinland-Pfalz ist bekannt, dass dort 1974 knapp 200 Versuchsklassen mit jeweils etwa 20 Kindern existierten (Frey et al., 1977). Etwa 50 weitere Modellversuche – häufiger kleiner dimensioniert – gab es allein zur Einschulung Fünfjähriger in der Bundesrepublik; dazu kamen ungezählte kleinere und größere Experimente zu anderen Themen, etwa dem Frühen Lesen und (etwas später) dem Situationsansatz. Das legt die Vermutung nahe, dass etliche tausend Kindergarten-Mitarbeiterinnen – mithin ein nicht unerheblicher Prozentsatz aller Arbeitskräfte des Feldes – an einer irgendwie modernisierten Vorschulerziehung beteiligt waren. Doch es fehlen verlässliche Angaben.

Am wichtigsten unter den Forschungsdesideraten erscheint, dass die Haltung des Personals im Zeitverlauf nicht ausreichend beschrieben ist. Für die ersten Jahre der Euphorie deutet einiges auf ein großes Interesse hin. So veranstaltete die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im Jahr 1970 einen „Vorschul-Kongress“ in Hannover, bei dem 500 Erzieherinnen erwartet wurden, doch etwa 8 000 kamen (Schmalohr, 1975). Allerdings scheinen viele Erzieherinnen die Reformforderungen als Kritik an ihrer Arbeit verstanden zu haben: „Je wissenschaftlicher die Vorschulerziehung wurde, umso mehr sank das Ansehen der Kindergärtnerinnen“, bilanzierte der Pestalozzi-Fröbel-Verband (1998, S. 166). Für die späten 1970er-Jahre wird von „Resignation und Ratlosigkeit“ bei Erzieherinnen berichtet, weil Infrastruktur und Arbeitsbedingungen nach der kurzen Begeisterung bald wieder verschlechtert wurden (Krappmann, 1984). Auch hier stehen genauere Analysen jedoch aus.

Was sich – zumindest im Ergebnis, nicht im Verlauf – recht präzise nachzeichnen lässt, ist die Positionierung der Träger und des Personals zur Frage der Bildungsorte für die Fünfjährigen. Gerade die Forderung, Fünfjährige an Schulen zu unterrichten, war für das Arbeitsfeld der Kindergärten bedrohlich. Damals war der Altersbias noch ausgeprägter als heute; etwa 63 Prozent der Plätze waren von Kindern über fünf Jahren belegt (Statistisches Bundesamt, 1974). Hätte man diese Kinder künftig – wie vom Bildungsrat verlangt – an Schulen in Eingangsstufen oder Vorklassen unterrichtet, wären die Träger gezwungen gewesen, massiv Einrichtungen zu verkleinern, weil dort nur noch Drei- und Vierjährige betreut worden wären. Für einen erheblichen Teil der dort beschäftigten Erzieherinnen hätte sich die Frage gestellt, ob sie künftig an einer Schule eine Anstellung finden würden (sofern sie das überhaupt wollten).

Wie geballt der Widerstand des Arbeitsfeldes ausfiel, lässt sich anhand einer Tagung der Arbeitsgemeinschaft Jugendhilfe (AGJ) vom Juli 1975 nachzeichnen. Die AGJ, die damals mehr als 60 Organisationen umfasste und damit einen Großteil der Kinder- und Jugendhilfe repräsentierte, warnte bei der Tagung in Bonn vor Vorklassen und Eingangsstufen: Drei-, vier- und fünfjährige Kinder bräuchten „Lernen in sozialen Bezügen“ statt schulischer Lernformen (AGJ, 1975, S. 7). Von altersgemischten Gruppen im Kindergarten würden alle Altersstufen profitieren; falls künftig „Restkindergärten“ für Drei- und Vierjährige erhalten blieben, müssten in kleineren Gemeinden Einrichtungen geschlossen werden. Von den 100 Tagungsteilnehmern äußerte sich keiner im Sinne der Modellversuche; die Professionellen signalisierten maximale Distanz zu den Reformplänen. Die Resonanz im politischen Feld zeigte sich sofort: Die NRW-Abgeordnete Anke Brunn, deren Landesregierung die Vorklassen stark gemacht hatte, signalisierte, dass die Fünfjährigen „weiter dem Kindergartenbereich zugeordnet sein werden“ (AGJ, 1975, S. 67). Der Widerstand der Trägerverbände war letztlich erfolgreich; sie konnten sich in den Länderadministrationen durchsetzen (Reyer, 2013).

4.3 Die Bildungspolitik: Lähmung und Lethargie

Die Sozial- und Bildungsgeschichte der späten 1960er-Jahre lässt sich als Konsensgeschichte schreiben. Erkennbar ist eine parteiübergreifende Zustimmung zum Ausbau des Bildungssystems mit dem Ziel, formal wie real höher qualifizierte Absolventen zu erhalten. Allerdings begann der Konsens Anfang der 1970er-Jahre zu bröckeln. Die Kontroverse um die Integrierte Gesamtschule, für welche sich die sozialliberale Bundesregierung und strukturanalog geformte Landesregierungen einsetzten, trug bald Züge eines Kulturkampfes. Der Bundesregierung stand ab April 1972 ein von der Union dominierter Bundesrat gegenüber, in dem die Länder heftigen Widerstand gegen den befürchteten „Verlust des Gymnasiums“ leisteten.

Die neu institutionalisierte Bildungsplanung wurde dadurch partiell gelähmt. So fanden sich im Bildungsgesamtplan (BLK, 1973) Minderheitsvoten der unionsregierten Länder zu den Themen Gesamtschule und Orientierungsstufe; auch beim Deutschen Bildungsrat als wissenschaftlichem Beratungsgremium lässt sich die Wirkung der Kon-

troversen nachzeichnen. Zwar blieben seine Mitglieder aufseiten der Gesamtschulbefürworter; auch hielten sie an Reformkonzeptionen etwa zu verstärkter Selbständigkeit von Schulen und zur Partizipation von Schülern und Eltern fest. Doch vor allem unionsregierte Bundesländer gingen auf Distanz zu diesen Vorschlägen; sie setzten im Jahr 1975 durch, dass das Gremium ersatzlos aufgelöst wurde.

Was bedeutete das für die Frühpädagogik? Zwar geriet sie nicht in parteipolitische Konfrontationen wie die Schulpädagogik; insofern erkennt man keine zähen Auseinandersetzungen wie jene um die Gesamtschule. Festzustellen ist eher ein Versickern des Themas. Die Debatte schief ein; von großen Zielen, wie sie der Bildungsrat formuliert hatte, sprach kaum noch jemand. Man kann diese Resignation am Beispiel des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz verdeutlichen: Bundesfamilienministerin Käthe Strobl hatte 1973 einen entsprechenden Gesetzentwurf vorgelegt (Wiesner, Rauschenbach & Bergmann, 2013). Doch die „bildungspolitische Reformmüdigkeit“ (Tietze, 2010, S. 549) und eine seit Beginn der „Ölkrise“ 1973 rapide verschlechterte ökonomische Situation verhinderten, dass daraus ein Gesetz wurde. Plausibel erscheint, dass die großen Konflikte – bildungspolitisch über die Integrierte Gesamtschule, ökonomisch über die Finanzierung des Sozialstaats – das Thema der Frühpädagogik wieder dorthin drängten, wo es zuvor lange Zeit gewesen war: an den Rand der Bildungsdebatte.

5. So viel Forschung, so wenig Wirkung?

Zum Schluss liegt die Frage nahe, ob denn alle Bestrebungen der frühpädagogischen Wissenschaft in den 1960er- und frühen 1970er-Jahren folgenlos waren. Wobei eine Klärung notwendig ist, woran denn Erfolg gemessen werden soll: An einer fortdauernden Forschungsintensität? An der Umsetzung wissenschaftlicher Anregungen in den Kindertageseinrichtungen? An der Anschlussfähigkeit der wissenschaftlichen Thesen in der Politik?

Bei der ersten Erfolgsdimension, der Forschungsintensität, ist die Antwort partiell klar: Die frühpädagogische Forschung ging ab Mitte der siebziger Jahre markant zurück; gleichwohl ist auch hier das Bild nicht völlig eindeutig. So kann man den ab Mitte der 1970er-Jahre entwickelten Situationsansatz durchaus als Antwort auf vorangegangene Forschungen sehen, allerdings nicht mehr fixiert auf bildungsorganisatorische Zuordnungen einzelner Altersgruppen. So gesehen hat die Frühpädagogik nach der euphorischen Phase ihre Ausrichtung geändert, nicht aber ihre Existenz aufgegeben; auch behielt sie an außeruniversitären Forschungsinstituten wie dem DJI eine Relevanz, die ihr innerhalb der Universitäten nicht dauerhaft zuteil wurde. (Gleichwohl muss man anmerken, dass die gesamte bundesdeutsche Wissenschaft bei den längsschnittlichen Experimenten leider früh lockergelassen hat – anders als in den USA, wo die erwähnten erfolgreichen Experimente teilweise zwanzig oder vierzig Jahre lang liefen.)

Die zweite Frage nach Wirkungen in der Profession wird man eher verneinen müssen. Die konzeptionellen Anregungen der späten 1960er-Jahre – sei es die Forcierung Frühen Lesens mit Hoffnung auf Intelligenzzuwächse, sei es die Installation von schul-

affinen Konzepten für Fünfjährige – wurden vom Arbeitsfeld Kindergarten konsequent (und erfolgreich) abgelehnt. Das gibt einen Hinweis darauf, dass die in Deutschland beliebten Fragen der Bildungsorganisation – Gesamtschule oder Gymnasium? Vorklasse oder Kindergarten? – stets auch standespolitisch motivierte Kämpfe auslösen. Man muss nicht die politologische Pfadtheorie bemühen, um zu verstehen, dass ein Arbeitsfeld mit 220 000 Beschäftigten nicht schweigend die zahlenmäßig größte Gruppe der teilnehmenden Kinder an andere Institutionen abgeben wird, weil neue wissenschaftliche Anregungen dies nahelegen. Auch eine Akademisierung der Ausbildung zur Erzieherin, wie in den 1960er-Jahren partiell gefordert, unterblieb. Anders als Ausbildungen für Sozialarbeiter und Sozialpädagogen, die seit den späten 1960er-Jahren in mehreren Schritten ins Hochschulsystem transferiert wurden, stagnierte die Erzieherinnen-Ausbildung auf dem Niveau der schulischen, berufsbezogenen Qualifizierung.

Die dritte Frage – die nach den politischen Konsequenzen der Euphorie – erfordert eine ambivalente Antwort. Zwar fanden die Thesen von der Bedeutsamkeit früher Bildung in der politischen Arena bald kaum noch Widerhall. Dennoch erscheint es plausibel, dass die frühpädagogische Forschung eine wesentliche Veränderung des Bildungssystems mit ausgelöst hat. Noch im Jahr 1965 besuchte nur etwa ein Viertel aller westdeutschen Kinder zwischen drei und sechs Jahren einen Kindergarten; im Jahr 1975 war es bereits die Hälfte. Hinter diesem Wachstumsschub des Bildungssystems steht ein enormer quantitativer Ausbau in allen westdeutschen Bundesländern, der immer politisch gewollt (und finanziert) war. Ohne gesellschaftlichen Konsens über Sinn und Nutzen früher Bildung wäre dies schwerer durchzusetzen, wenn nicht sogar unmöglich gewesen. Zugespitzt formuliert: Erst die Euphorie ermöglichte den Ausbau.

Mag sein, dass dieser Zusammenhang auch in den vergangenen Jahren wirksam war. Möglicherweise wird man mit dem Abstand einiger Jahre erkennen, dass die Post-PISA-Begeisterung für frühe Bildung eine Voraussetzung für den enorm beschleunigten Ausbau der Kindertagesbetreuung in Deutschland war. Dass in diesem Arbeitsfeld inzwischen mehr als 400 000 Menschen beschäftigt sind, dass ein wachsender Teil der Kinder in Deutschland inzwischen mehr Lebenszeit in der Kita verbringt als in der Grundschule, dass die kindliche Normalbiografie immer stärker von der Institution Kita geprägt wird – all das wäre ohne ein gewisses Maß an gesellschaftlicher Euphorie über die Potenziale früher Bildung vielleicht unmöglich gewesen. Mag sein, dass solche eher profanen Entwicklungen nicht zur Bildungsbegeisterung der Anfänge passen. Von großer Bedeutung für das Aufwachsen von Kindern sind sie dennoch.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (1975). *Wohin mit den Fünfjährigen – Kindergarten oder Grundschule?* Bonn: Eigenverlag.
- Bennwitz, H., & Weinert, F. E. (Hrsg.) (1973). *CIEL. Ein Förderungsprogramm zur Elementar-erziehung und seine wissenschaftlichen Voraussetzungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Betz, T. (2010). Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In P. Cloos & B. Karner (Hrsg.),

- Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt* (S. 113–134). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bronfenbrenner, U. (1974). *Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung?* Stuttgart: Klett.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) (1976). *Fünffährige in Kindergärten, Vorklassen und Eingangsstufen*. Stuttgart: Klett.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (1970). *Bildungsbericht '70*. Bonn: Dr. Heger.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2006). *12. Kinder- und Jugendbericht*. Berlin: Eigenverlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013). *14. Kinder- und Jugendbericht*. Berlin: Eigenverlag.
- Correll, W. (1967). Vierjährige lernen lesen. *Die Grundschule. Beiheft zu Westermanns pädagogischen Beiträgen, 1*, 19–30.
- Dees, W., & Botte, A. (2013). *Publikationspraxis in der Bildungsforschung 1998–2007*. www.pedocs.de/volltexte/2013/7047/pdf/DeesBotte_2013_Publikationspraxis_1998_2007.pdf [23.09.2014].
- Der Spiegel (1977). Um ein Jahr. *Der Spiegel, 20/1977*, 89–90.
- Deutscher Bildungsrat (1969). *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Dollase, R. (2007). Bildung im Kindergarten und Früheinschulung. Ein Fall von Ignoranz und Forschungsamnesie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21*(1), 5–10.
- Doman, G. (1967). *Wie kleine Kinder lesen lernen*. Freiburg: Hyperion.
- Edding, F. (1963). *Ökonomie des Bildungswesens*. Freiburg: Rombach.
- Erler, L. (1972). Untersuchungen zum Frühlesen in den USA und der BRD. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 4*(1), 51–67.
- Ewert, O. M., & Braun, M. (1978). *Modellversuch Vorklasse in NW – Abschlußbericht*. Köln: Greven.
- Flitner, A. (1967). Der Streit um die Vorschul-Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik, 13*(1), 515–538.
- Frey, H., Wenzel, A., Mertes, J. P., & Kokott, E. (1977). *Schulversuche zur Vorschulerziehung*. Frankfurt a. M.: v. Hase & Koehler.
- Fried, L., Roßbach, H.-G., Tietze, W., & Wolf, B. (1992). Elementarbereich. In K. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Petillon & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1970–1990, Bd. 1* (S. 197–263). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hasselhorn, M. (2010). Möglichkeiten und Grenzen der Frühförderung aus entwicklungspsychologischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik, 56*(2), 168–177.
- Hebenstreit, S. (1976). Besprechung. *Zeitschrift für Pädagogik, 25*(4), 649–654.
- Heckman, J. J., Hyeok Moon, S., Pinto, R., Savelyev, P., & Yavitz, A. (2010). Analyzing social experiments as implemented: A reexamination of the evidence from the HighScope Perry Preschool Program. *Quantitative Economics, 1*, 1–46.
- Herrlitz, H.-G. (2001). Heinrich Roth: „Begabung und Lernen“. Zur aktuellen Bedeutung eines Gutachtenbandes von 1969. *Die Deutsche Schule, 93*, 89–98.
- Hüfner, K., & Naumann, J. (1977). *Konjunktoren der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1960–1967*. Stuttgart: Klett.
- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Koinzer, T. (2011). *Auf der Suche nach der demokratischen Schule. Amerikafahrer, Kulturtransfer und Schulreform in der Bildungsreformära der Bundesrepublik Deutschland*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- König, A. (2013). Frühe Bildung als Thema der Bildungsforschung. In Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.), *Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog* (S. 228–239). Weinheim/Basel: Beltz.
- Krappmann, L. (1984). Das Erprobungsprogramm und seine Folgen. In D. Lenzen (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 6: Erziehung in früher Kindheit* (S. 39–54). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2008). *Frühkindliche und berufliche Bildung Schwerpunktthemen der kommenden drei Präsidentschaftsjahre*. www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/annegret-kramp-karrenbauer-neue-praesidentin-der-kultusministerkonferenz.html [23. 09. 2014].
- Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (2011). *Psyndex Terms – Deskriptoren* (9. aktual. Aufl.). Trier: ZPID Universität Trier.
- Leschinsky, A. (2005). Vom Bildungsrat (nach) zu Pisa. Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(6), 818–839.
- Leschinsky, A., & Schoepflin, U. (1991). *Produktive oder nur projektive Funktionen? Die „Zeitschrift für Pädagogik“ zwischen 1979 und 1989*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Liegle, L. (2008). Erziehung als Aufforderung zur Bildung. In W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 85–113). Opladen: Budrich.
- Lückert, H.-R. (1967). Lesenlernen im Vorschulalter als Aktion der basalen Bildungsförderung. *Schule und Psychologie*, 14, 297–312.
- Macke, G. (1990). Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(1), 51–72.
- Martini, R., & Dees, W. (2013). *Qualifizierungsarbeiten in der Bildungsforschung 1998–2007*. www.pedocs.de/volltexte/2013/7048/pdf/MartiniDees_2013_Qualifizierungsschriften_1998_2007.pdf [23. 09. 2014].
- Pauen, S. (2004). Zeitfenster der Gehirn- und Verhaltensentwicklung: Modethema oder Klassiker? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(4), 521–530.
- Pestalozzi-Fröbel-Verband (Hrsg.) (1998). *Die Geschichte des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes*. Freiburg: Lambertus.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten/Freiburg: Walter.
- Reyer, J. (2013). Geschichte frühpädagogischer Institutionen. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3. Aufl., S. 286–298). Berlin: Cornelsen.
- Reyer, J., & Franke-Meyer, D. (2010). Vorschulreform und der wissenschaftliche Status der „Pädagogik der frühen Kindheit“ als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(5), 725–743.
- Rohstock, A. (2008). Ist Bildung Bürgerrecht? Wege zur Bildungsexpansion im doppelten Deutschland. In U. Wengst & H. Wentker (Hrsg.), *Das doppelte Deutschland. 40 Jahre Systemkonkurrenz* (S. 135–159). Berlin: Ch. Links.
- Roßbach, H.-G. (2003). Vorschulische Erziehung. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (erweiterte Ausgabe, S. 252–284). Reinbek: Rowohlt.
- Rudloff, W. (2005). Bildungsplanung in den Jahren des Bildungsbooms. In M. Frese, J. Paulus & K. Teppe (Hrsg.), *Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch. Die sechziger Jahre als Wendezeit der Bundesrepublik* (2. Aufl., S. 259–282). Paderborn: Schöningh.
- Schmalohr, E. (1975). *Den Kindern eine Chance. Aufgaben der Vorschulerziehung* (4. ergänzte Aufl.). München: Kösel.
- Schmidt, T., & Smidt, W. (2014). Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(1), 132–149.

- Staatsinstitut für Frühpädagogik (1978). *Die bayerischen Modellversuche zur Förderung Fünfjähriger* (unveröffentlichter Schlussbericht). München.
- Statistisches Bundesamt (1974). Der Besuch von Kindergärten und [sic!] Sozialstruktur der Kinder und ihrer Eltern. *Statistische Umschau*, 1, 19–22.
- Stroß, A. M., & Thiel, F. (1998). Themenkonjunkturen und Disziplinentwicklung. Eine Untersuchung erziehungswissenschaftlicher Zeitschriftenbeiträge 1987–1994. In dies. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit* (S. 9–32). Weinheim: Juventa.
- Tenorth, H.-E. (1986). Transformationen der Pädagogik – 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der „Zeitschrift für Pädagogik“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 20. Beiheft, 21–85.
- Thiersch, R. (2000). Pädagogik der frühen Kindheit als Ausbildungsschwerpunkt im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium. In H. G. Homfeldt & J. Schulze-Krüdener (Hrsg.), *Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft* (S. 163–174). Weinheim/München: Juventa.
- Tietze, W. (2010). Betreuung von Kindern im Vorschulalter. In H. H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (2. Aufl., S. 543–567). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tröhler, D. (2013). Standardisierung nationaler Bildungspolitiken: Die Erschaffung internationaler Experten, Planern [sic!] und Statistiken in der Frühphase der OECD. *International Journal for the Historiography of Education*, 2013(3), 60–77.
- Twellmann, W., & Jendrowiak, H.-W. (1978). *Modellversuch Vorklasse in NW – Abschlußbericht. Teil II: Frühpädagogische Förderung*. Köln: Greven.
- Wiesner, R., Rauschenbach, T., & Bergmann, C. (2013). Frühkindliche Bildung zwischen Politik und Recht. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung* (S. 133–147). Wiesbaden: Springer VS.
- Winkelmann, W., Holländer, A., Schmerkotte, H., & Schmalohr, E. (1977). *Kognitive Entwicklung und Förderung von Kindergarten- und Vorklassenkindern. Bd. 1*. Kronberg: Scriptor.
- Wittmann, S., Rauschenbach, T., & Leu, H. R. (Hrsg.) (2011). *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Zierer, K., Ertl, H., Phillips, D., & Tippelt, R. (2013). Das Publikationsaufkommen der Zeitschrift für Pädagogik im deutsch-englischen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 400–424.

Abstract: The strong scientific and political interest which is currently shown with regard to issues of early childhood education in the Federal Republic of Germany has a predecessor dating back to the 1960s and 70s. On the basis of content-analytical methods, the author shows how intense the research debate on early childhood education had been during that phase and draws a connection to historical findings on the education-political optimism of that time. In a final part, he investigates reasons for the end of the “early-educational euphoria” around the mid-70s. As possible explanations he identifies perceived failures within the academic discipline, resistance by employees and sponsors of day-care institutions as well as a feeling of resignation among education-political actors.

Keywords: Early Education, Educational History, History of Educational Science, Educational Reform, Preschool Education

Anschrift des Autors

Felix Berth, Deutsches Jugendinstitut, Nockherstraße 2, 81541 München, Deutschland
E-Mail: berth@dji.de

9. Beitrag 2 - Druckfassung

Felix Berth

Der skeptische Blick

Pädiatrische Perspektiven auf frühe institutionelle
Kinderbetreuung in der Bundesrepublik

Sceptical Views. Paediatric Perspectives on Early
Institutional Childcare in the Federal Republic of Germany

Der Beitrag untersucht, wie Kinderärzte in der Bundesrepublik seit den 1960er-Jahren die institutionelle Betreuung von Kindern unter drei Jahren wahrgenommen und bewertet haben. Eine Inhaltsanalyse pädiatrischer Lehrbücher weist auf eine andauernd hohe Skepsis hin: Basierend auf bindungstheoretischen Forschungen zum Hospitalismus in Säuglingsheimen warnte die Pädiatrie vor Betreuungsinstitutionen aller Art und hielt an dieser Skepsis noch fest, als Säuglingsheime längst nicht mehr existierten. Erst nach der Jahrtausendwende ist eine partielle Neubewertung institutioneller Kleinkindbetreuung erkennbar, die derzeit allerdings nicht von der gesamten pädiatrischen Disziplin getragen wird.

Schlüsselwörter: Institutionelle Kleinkindbetreuung, Disziplingeschichte der Pädiatrie, Inhaltsanalyse von Lehrbüchern

In this paper, I examine how institutional childcare of children under three years has been perceived by paediatricians since the 1960s in the Federal Republic of Germany. Applying the method of a qualitative content analysis to paediatric textbooks, a high scepticism becomes evident: Based on research findings in the field of attachment theory concerning hospitalism in baby nurseries, paediatricians continuously and strictly advised against childcare institutions of any kind. It is not until the millennium change that a partial re-evaluation of early childhood care becomes visible, which presently is not supported across the entire discipline.

Keywords: Early institutional child care, history of paediatrics, content analysis of text books

1. Der Wandel des Aufwachsens in der frühen Kindheit – Forschungsstand und Fragestellung

Das Aufwachsen von Kindern in Westdeutschland verändert sich seit der Jahrtausendwende mit hoher Geschwindigkeit. Dies betrifft insbesondere Kinder in den ersten Lebensjahren: Für sie entstanden Tageseinrichtungen in einem bisher unbekanntem Maß, daneben wurden neue Verbindlichkeiten bei kinderärztlichen Untersuchungen geschaffen, und die Einrichtung eines Systems Früher Hilfen deutet ebenfalls auf eine ausgeprägtere öffentliche Beteiligung hin. Insgesamt, so stellt etwa der 14. Kinder- und Jugendbericht fest,

sei eine verstärkte öffentliche Verantwortungsübernahme für das Aufwachsen von Kindern zu beobachten (BMFSFJ, 2013).

In einer historischen Perspektive werden die Kontraste besonders deutlich. Wie vielfach von Historikern und Soziologen beschrieben (u. a. Kuller, 2004; Mierendorff, 2010), blieb die Gestaltung des Aufwachsens von noch nicht schulpflichtigen Kindern in der alten Bundesrepublik überwiegend den Familien überlassen. Dieser Familialismus, der sich abgrenzte von staatlichen Einflussnahmen auf Familien im (vorhergegangenen) NS-Regime und im (konkurrierenden) Realsozialismus, ließ nur wenige Betreuungsinstitutionen entstehen. Krippen für Kinder unter drei Jahren galten in der alten Bundesrepublik als soziale Nothilfeinstitutionen (Hänsel & Reyer, 1978), und Kindergärten für Drei- bis Sechsjährige wurden zwar insbesondere ab den 1970er-Jahren ausgebaut, blieben jedoch Halbtageseinrichtungen für eine relativ kurze Phase vor der Einschulung (Statistisches Bundesamt, 1974).

Der starke Wandel des Aufwachsens in der frühen Kindheit wurde in den letzten Jahren von verschiedenen Disziplinen betrachtet, wobei Frühpädagogik, Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie den wissenschaftlichen Diskurs „fest in der Hand“ hielten, wie Honig (2010, S. 181) feststellte. Quantitative Analysen aus dem Schnittfeld von Erziehungswissenschaft und Soziologie betrachteten dabei die Strukturierung der Lebensverhältnisse von Kindern und konnten insbesondere eine massive Zunahme der frühen institutionellen Kinderbetreuung nachzeichnen (Rauschenbach, 2013). Entwicklungspsychologische Beiträge nahmen diesen Ausbau zum Anlass, um nach Folgen dieser Betreuung zu fragen (Ahnert, 2010). Parallel dazu wurde mit qualitativen Zugängen herausgearbeitet, wie sich die entsprechenden massenmedialen und fachlichen Diskurse wandelten (Betz & Bischoff, 2013; Klinkhammer, 2014) und sich auch die Gestaltung von Kindheit veränderte (Kelle, 2010).

Insgesamt kommen die quantitativen wie die qualitativen Arbeiten zum Ergebnis, dass derzeit eine „Re-Konfigurierung der Kindheit“ (Honig, 2010, S. 193) zu beobachten sei. Gerade, weil außerfamiliale Betreuung von Kindern vor dem Schulalter immer mehr zur normativen und faktischen Normalität werde, sei eine „Neujustierung des Verhältnisses von Familie, Staat und intermediären Organisationen“ erkennbar (Mierendorff, 2013, S. 52). Man kann wohl, wie Rauschenbach (2011, S. 168) bilanziert, von einem „fundamentalen Gestaltwandel des Aufwachsens von Kindern in den ersten Lebensjahren“ sprechen.

An den bisherigen Beiträgen fällt auf, dass ihr Interesse primär den neuen Mustern von Kindheit gilt; ein Nebenthema bleibt, welche Konflikte mit der Entstehung dieser Muster einhergingen. Insbesondere die Frage, welche Vorstellungen sich im Diskurs *nicht* durchsetzen konnten, wird allenfalls beiläufig behandelt.¹ Etwas überspitzt könnte man feststellen, dass die von Foucault

¹ Mierendorff (2013, S. 40) beispielsweise hat genau diese Forschungslücke im Blick, wenn sie anregt, neben den von ihr analysierten Gesetzgebungsprozessen auch gescheiterte Gesetzesvorhaben zu betrachten.

beschriebene Funktion eines Diskurses als „Grenzziehung zwischen dem Wahren und dem Falschen“ (1993/1972, S. 13) kaum in den Blick kommt, wenn ausschließlich das neue „Wahre“ – die veränderten Muster der Kindheit mit ihrem starken Ausbau institutioneller Betreuung – im Mittelpunkt der Forschung steht, während jene Aussagen, die den „neuen Wahrheiten“ widersprechen, wenig beobachtet werden.

Hier versucht dieser Beitrag eine Ergänzung. Er knüpft an kindheitssoziologische und erziehungswissenschaftliche Arbeiten zur Bildungs- und Betreuungspolitik an, indem er Aussagen einer Disziplin untersucht, die bei diesem Thema derzeit eben nicht meinungsführend ist, sondern offenkundig eher am Rand steht: die Pädiatrie². Als Forschungsrichtung artikuliert sie sich eher selten zum Wandel des Aufwachsens und zum Ausbau der Betreuungseinrichtungen, was beispielsweise eine Durchsicht ihrer wichtigsten Fachzeitschrift, der *Monatsschrift Kinderheilkunde*, zeigt: Seit der Jahrtausendwende erschienen darin nur vier Veröffentlichungen über institutionelle Kinderbetreuung, obwohl die pädiatrische Wissenschaft durchaus über Erziehungskonzepte verfügt und diese phasenweise auch vehement vertrat, wie Peter (2013) zeigen konnte.

Gleichwohl findet sich punktuell eine „pädiatrische Gegenwehr“ (Pechstein, 2003, S. 8) gegen institutionelle Betreuung, insbesondere von Kindern unter drei Jahren. Diese sei stets riskant für deren seelische und körperliche Gesundheit und stelle eine „emotionale Misshandlung“ dar, wie ein Pädiater in einem massenmedialen Leitmedium urteilte (Böhm, 2012, S. 7). Eine pädiatrische Fachgesellschaft mahnte, dass „mit zunehmender Gesamtdauer außerfamiliärer Betreuung eine langfristige Zunahme von expansivem Problemverhalten verbunden sein kann“ (DGSPJ, 2008, S. 3). Auch scheint es eine langfristige Kontinuität dieser Bedenken zu geben. So wandten sich beispielsweise renommierte westdeutsche Pädiater im Jahr 1989, kurz vor dem Fall der Mauer, gegen eine Öffnung der Kindergärten für Zweijährige, die Bundesfamilienministerin Ursula Lehr damals vorschlug. Eine solche frühe institutionelle Betreuung gefährde die kindliche Entwicklung; dies hätte sich in den Krippen der Sowjetunion gezeigt, warnte etwa der bekannte Kinderarzt Theodor Hellbrügge (1989).³

Solche Zitate werfen die Frage auf, wie sich die pädiatrische Disziplin in Westdeutschland im Lauf der Zeit zu diesem Thema artikuliert hat. Deshalb versucht dieser Beitrag eine diskurshistorische Rekonstruktion, wobei der

2 Zur Begrifflichkeit: Mit Pädiatrie ist in diesem Beitrag die akademische Disziplin gemeint; der Begriff Kinderärzte umfasst dagegen die professionell Tätigen.

3 Dieser Vorstoß der Bundesfamilienministerin im Frühjahr 1989 löste in Westdeutschland eine heftige Debatte aus, in der sich insbesondere Kinderärzte als öffentlichkeitswirksame Berufsgruppe artikulierten. Dieser Konflikt ist eine eigene Analyse wert, die zeigen könnte, dass die Position der Pädiatrie in der alten Bundesrepublik bei diesem Thema erheblich machtvoller war als heute.

Gegenstandsbereich mehrfach eingegrenzt wird: Der Betrachtungszeitraum beginnt in den 1960er-Jahren, weil damals in der Bundesrepublik umfassende gesellschaftliche Modernisierungsprozesse einsetzten, im Zuge derer auch institutionelle Kinderbetreuung – zumindest der Kindergarten – neu bewertet wurde (Franke-Meyer, 2011). Der Fokus dieses Beitrags liegt gleichwohl auf der Betreuung von Kindern vor dem vierten Lebensjahr, weil hier jüngst die größten Veränderungen stattfanden (Rauschenbach, 2013). Und schließlich ist es nicht Anspruch der Arbeit, „den“ westdeutschen Diskurs über frühe institutionelle Kinderbetreuung in der Bundesrepublik in den Fokus zu nehmen: Der Beitrag beschränkt sich – erstens – auf wissenschaftliche Beiträge zu diesem Diskurs und grenzt diese – zweitens – auf die Disziplin der Pädiatrie ein.⁴

Gegliedert ist dieser Beitrag in vier Hauptkapitel. Zunächst wird auf Basis historischer Arbeiten und zentraler Quellentexte skizziert, dass sich im 19. und frühen 20. Jahrhundert eine Skepsis der pädiatrischen Disziplin gegenüber Betreuungsinstitutionen für Säuglinge und Kleinkinder entwickelte, die nach dem zweiten Weltkrieg durch die Bindungstheorie weiter gestärkt wurde. Danach wird die Fragestellung des Beitrags präzisiert; erläutert wird zudem, dass der Korpus für eine Textanalyse mit Rückgriff auf wissenschaftstheoretische Kategorisierungen von Fleck (1983/1936) aus pädiatrischen Lehrbüchern mehrerer Jahrzehnte gebildet wurde. Methodologisch wird begründet, warum dieser Korpus mit einer Inhaltsanalyse nach Schreier (2012) betrachtet wurde. Das folgende Kapitel fasst die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zusammen. Dabei soll sich zeigen, ob die Hypothese einer kontinuierlichen pädiatrischen Skepsis haltbar ist und ob sich in jüngster Zeit Veränderungen finden lassen. Schließlich wird diskutiert, welche Schlussfolgerungen aus diesen Befunden gezogen werden können; dies geschieht mit Blick auf die Analyse von Lehrbüchern allgemein, auf Charakteristika der pädiatrischen Disziplinentwicklung sowie auf die kinderärztliche Praxis.

2. Zur Vorgeschichte: Die lange Tradition pädiatrischer Skepsis

Für das 19. Jahrhundert wurde mehrfach gezeigt, wie sich in Deutschland verschiedene „Wissenschaften vom Kinde“, insbesondere die Pädiatrie und die Pädagogik, formierten und ausdifferenzierten (Stroß, 2000; Turmel, 2008; Peter, 2013). Diese historischen und soziologischen Arbeiten lassen erkennen, dass die junge Disziplin der Pädiatrie auch intensiv der Frage nachging, wie sich außerfamiliale Unterbringung von Kindern auf deren Gesundheit auswirkte. Dieser Strang der medizinischen Forschung soll im Folgenden kurz

⁴ Der Diskursbegriff wird in diesem Beitrag lediglich deskriptiv verwendet, d. h. nicht im Sinn einer Foucault folgenden Analyse latenter Machtstrukturen.

sekundäranalytisch nachgezeichnet werden, um die Vorgeschichte des hier behandelten Themas – gewissermaßen eine frühe Risikowahrnehmung der Pädiatrie beim Blick auf Betreuungsinstitutionen – auszuleuchten.

Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass zwei derzeit geläufige Kategorisierungen im 19. Jahrhundert nicht existierten: Weder wurde scharf zwischen primär betreuenden Institutionen (etwa Säuglingsheimen) und primär medizinischen Institutionen (etwa Kinderkrankenhäusern) unterschieden⁵, noch existierte die in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft gängige Differenzierung zwischen familienergänzenden und familienersetzenden Hilfen. Pragmatischer Ausgangspunkt der frühen Pädiatrie war vielmehr die dramatisch hohe allgemeine Sterblichkeit von Säuglingen und Kleinkindern; auf diese richtete sich der ärztliche Fokus. Und weil in Heimen und Kinderkrankenhäusern sehr hohe Mortalitätsraten beobachtet wurden, wurden die Risiken dieser Institutionen kontinuierlich thematisiert. Diese Skepsis ging so weit, dass andere medizinische Disziplinen – insbesondere die Allgemeinmedizin – in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts beispielsweise die Schließung der ersten deutschen pädiatrischen Klinik, der Berliner Charité, verlangten (Grauel, 2004).

Im Lauf der nächsten Jahrzehnte sank die Sterblichkeit in den sich etablierenden Kinderkliniken allmählich, weil diese mit einer zunehmend naturwissenschaftlichen Ausrichtung – vor allem in den Feldern Bakteriologie, Ernährungslehre und Säuglingsheilkunde – große Erfolge erzielten (Peter, 2013). Gegen Ende des 19. Jahrhunderts konnte die klinische Pädiatrie dann auf ihren Beitrag zu einer enormen Senkung der Säuglings- und Kleinkindersterblichkeit verweisen (Wauer & Schmalisch, 2008), und kurz nach der Wende zum 20. Jahrhundert wurden schließlich sogar Säuglinge in Kinderkliniken aufgenommen, die bis dahin wegen ihrer Infektanfälligkeit ausgeschlossen waren. Im ersten Weltkrieg galt die Pädiatrie dann als „Kriegsgewinnler“, weil der Staat zahlreiche Kinderkliniken gründete und viele pädiatrische Lehrstühle schuf (Seidler, 1991). Die implizit verhandelte Frage „Gehören kranke Kinder überhaupt in eine Anstalt?“ hatte die Pädiatrie zu Beginn des 20. Jahrhunderts schließlich in ihrem Interesse (und, wie zeitgenössische Kinderärzte zu Recht formuliert hätten: im Interesse der Kindergesundheit) beantwortet.

Die andere, damals meist ebenfalls implizit behandelte Frage „Sollen *gesunde* Kinder außerhalb ihrer Herkunftsfamilien betreut werden?“ blieb für die Pädiatrie des 20. Jahrhunderts gleichwohl weiter ein wichtiges Thema. Antworten renommierter Kinderärzte auf diese Frage lassen eine Skepsis erkennen, die sich auf zwei Risiken bezog. Zum einen warnte Arthur Schlossmann (1923, S. 207) im wichtigsten Pädiatrie-Handbuch der 1920er-Jahre vor „bakteriellem Hospitalismus“: „Unsere (...) Abneigung gegen eine mißbräuchliche Verbringung von gesunden Säuglingen in Anstalten beruht auf der immer wieder zu

⁵ Diverse Kinderkliniken entwickelten sich aus Säuglingsheimen, was etwa für Dresden, München und Münster belegt ist (Gmelin, 2004; Heidel & Lienert, 2005; Thie-Mumenthey, 1980).

machenden Erfahrung, daß eine Zusammenbringung von Kindern im frühen Kindesalter, insbesondere im ersten Lebensjahre in geschlossenen Anstalten zu einer starken Lebensbedrohung führt.“

Zum anderen beobachteten Pädiater einen „Massenpflegescha­den“ aufgrund von seelischer Vernachlässigung. Meinhard von Pfaundler, wie Schlossmann ein einflussreicher Pädiatrie-Lehrstuhlinhaber, nahm nach Beobachtungen auf Krankenstationen an, dass das Fehlen früher Interaktionen zwischen Mutter und Säugling massive psychische und in der Folge auch körperliche Schäden auslöse, was von ihm als „seelischer Hospitalismus“ bezeichnet wurde (Pfaundler, 1909, 1915). Ihm wird auch der Ausspruch zugeschrieben, „noch das siebte Kind am schmutzigen Rockzipfel seiner Mutter“ sei besser untergebracht als das Kind im Heim (Schleiffer, 2015, S. 20).⁶

Für die Pädiatrie wurde das Hospitalismus-Konzept nach dem zweiten Weltkrieg auch aufgrund einer wachsenden Wahrnehmung internationaler Forschung zu einem zentralen Bezugspunkt bei der Beurteilung institutioneller Kinderbetreuung. Mit den intensiv rezipierten Filmen des US-amerikanischen Psychoanalytikers und Kinderarztes René Spitz und den Publikationen John Bowlbys wurde das Leid „hospitalisierter“ Säuglinge und Kleinkinder zu einem wichtigen Thema der westdeutschen Pädiatrie (zur Rezeption der Hospitalismus-Filme s. Hellbrügge, 2009). Bowlbys Fazit in seiner WHO-Forschungsbilanz *Maternal Care and Mental Health*, die weltweit in mehr als 400.000 Exemplaren vertrieben wurde, glich dem Pfaunders: „Children thrive better in bad homes than in good institutions“ (Bowlby, 1952, S. 68). Gleichwohl hatte Bowlby deutlich mehr Resonanz als Pfaundler; so lässt sich für die Bundesrepublik in Fachzeitschriften eine intensive Bowlby-Rezeption seit den frühen 1950er-Jahren nachweisen. Mit Blick auf familienersetzende Einrichtungen warnten die westdeutschen Pädiater dabei eindringlich vor institutioneller außerfamiliärer Betreuung, womit sie teilweise implizit auch familienergänzende Einrichtungen meinten (Bossert, 1953; Hasselmann-Kahlert, 1953; Krause, 1957).

3. Methodische Aspekte: Fragestellung und Korpusbildung

Aus heutiger Sicht drängt sich die Vermutung auf, dass dieser kritische Blick, diese Orientierung an Gefährdungen der frühkindlichen Entwicklung, präsent blieb, wenn die Pädiatrie später über institutionelle Kinderbetreuung urteilte. Fraglich ist also, wie sich die Sichtweise im Lauf der folgenden Jahrzehnte entwickelte: Wie wurde die institutionelle Betreuung von Kindern in der pädiatrischen Disziplin zu welchem Zeitpunkt verhandelt? Welche Konstanten der Thematisierung sind im Zeitverlauf erkennbar – und welche Veränderungen?

⁶ Das Diktum lässt sich allerdings in den relevanten Pfaundler-Veröffentlichungen (1909 und 1915) nicht finden.

Als Verfahren zur Analyse eines Textkorpus wurde eine qualitative Inhaltsanalyse nach Schreier (2012) gewählt. Diese Methode bietet zunächst den Vorteil einer deutlichen Datenreduzierung: Auf der Basis eines Kategoriensystems lassen sich relativ schnell Kodiereinheiten ermitteln, die einen Bezug zum gewählten Thema haben. Außerdem kann dieses Kategoriensystem von mehreren Kodierern verwendet werden, was Aussagen über dessen Reliabilität zulässt. Des Weiteren erscheint diese stark strukturierende Methode als passend zu den Fragestellungen dieses Beitrags, der Aussagen einer Disziplin zu einem eng begrenzten Themenfeld untersucht.

Bei der Korpusbildung mussten Positionierungen der Pädiatrie über einen langen Zeitraum hinweg gefunden werden; außerdem sollten diese Positionierungen möglichst gut miteinander vergleichbar sein, was durch die Konzentration auf ein bestimmtes Textgenre erreicht werden sollte. Dafür wurden pädiatrische Lehrbücher ausgewählt, die seit 1960 in der Bundesrepublik erschienen sind: Lehrbücher, so kann man mit Flecks Wissenssoziologie feststellen, geben das wieder, was aus der Sicht einer Disziplin anerkannt ist und den Studierenden vermittelt werden soll – im Unterschied zu wissenschaftlichen Zeitschriften und Monografien einerseits, die singuläre Forschungsergebnisse zur Diskussion stellen, und zu populärwissenschaftlichen Büchern andererseits, die sich an ein Massenpublikum wenden (Fleck, 1983/1936). Damit sind Lehrbücher eine Art kontinuierstiftende Ergebnisbündelung des Forschens, was sie für historische Analysen interessant macht: Eine Lehrbuch-Sequenz aus mehreren Jahrzehnten lässt die Beschreibung der Entwicklung einer Disziplin zu, wie Vogel und Kauder (2015) mit Rückgriff auf Fleck feststellen und deshalb für die Verwendung von Lehrbüchern in wissenschaftsgeschichtlichen Analysen plädieren.

Für eine vergleichende Analyse der Textgestalt verschiedener Auflagen des gleichen Werks wurden fünf pädiatrische Lehrbücher, die zwischen 1961 und 2014 auf dem deutschen Markt erhältlich waren, ausgewählt. Es waren die Bücher der Herausgeber *Feer, Joppich, Schulte & Spranger* (erste Edition bereits 1911, letzte Edition 1992), *Keller, Wiskott, Betke, Künzer & Schaub* (erschieden 1961 bis 1991), *Opitz & Schmid* (erschieden nur 1966), *Harnack & Koletzko* (erschieden 1968 bis 2013) sowie *Hoffmann, Lentze, Schaub, Schulte, Spranger & Zepp* (erschieden 2001 bis 2014). Drei dieser Editionen sind klassische Lehrbücher zur studentischen Examensvorbereitung; zwei – *Opitz & Schmid* sowie *Hoffmann et al.* – sind umfangreichere Handbücher, die sich auch an klinische Praktiker wenden.⁷

⁷ Einige Lehrwerke wurden nicht in den Korpus aufgenommen. Der *Fanconi-Wallgren* (Publikationsort Basel) erschien nur bis 1972 und wurde von einem internationalen Autorenteam verfasst; der *Speer-Gahr* erscheint erst seit 2001 und wendet sich explizit an Assistenzärzte. Ausgeschlossen wurden Lehrbücher für Lernende anderer Disziplinen (z. B. Pflegekräfte) oder solche, die nur Teilbereiche der Pädiatrie, etwa die Sozialpädiatrie, erfassen sowie sog. Kurzlehrbücher oder „Crashkurse“.

Weil die meisten Lehrbücher im Lauf der Jahre häufig überarbeitet wurden – teilweise erreichten sie mehr als zwanzig Auflagen –, waren bei der Korpusbildung Einschränkungen notwendig. Dafür wurde aus jedem der relevanten Jahrzehnte (1960-69, 1970-79, 1980-89, 1990-99, 2000-2009) die gleiche Zahl von Lehrbüchern ausgewählt, nämlich pro Jahrzehnt drei, für die Phase ab 2010 dann zwei. Auch sollte jede Edition mit mindestens drei Ausgaben vertreten sein. Insgesamt umfasst der Korpus damit 17 Werke aus fünf Editionen mit teilweise wechselnden Herausgebern⁸, die sich relativ gleichmäßig auf fünf Jahrzehnte verteilen (vgl. Abb. 1).

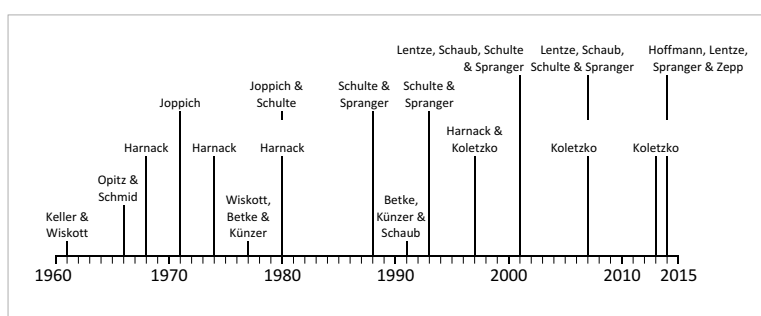


Abbildung 1: Erscheinungsjahre und Herausgeber der für den Korpus ausgewählten pädiatrischen Lehrbücher, 1961-2014

Eigene Darstellung

Lesehilfe: Ein Wechsel der Herausgeber wird in der Horizontalen erkennbar, wenn z. B. das Lehrbuch Harnack später von Harnack & Koletzko und noch später von Koletzko herausgegeben wird.

Ein erster Blick in die Lehrbücher zeigte, dass sich ausnahmslos alle mit der institutionellen Unterbringung von Kleinkindern beschäftigten. Unter Überschriften wie „Gesundheitsfürsorge“, „Kind und Gesellschaft“ oder „Für- und Vorsorge im Kleinkindalter“ wurde stets thematisiert, welche Folgen außerfamiliale Kinderbetreuung hat. Die Positionierungen dieser Kapitel – viele stehen am Anfang der Lehrbücher – lassen ein Bemühen um die soziale Kontextualisierung einer Kindermedizin erkennen, die sich nicht auf organische Krankheiten beschränken will.

⁸ Bei den Lehrbüchern wechselten im Lauf der Jahrzehnte nicht nur die Herausgeber, sondern teilweise auch die Autoren der Einzelkapitel. Dennoch wird hier die Ebene der Herausgeber betrachtet, weil ein pädiatrisches Lehrbuch von seinem Leser – etwa bei der Examensvorbereitung – tendenziell als Ganzes wahrgenommen wird. Deshalb wird bei wörtlichen Zitaten nicht auf den Einzelauteur verwiesen, sondern auf die Herausgeber des Bandes.

Die Kodiereinheiten der Inhaltsanalyse wurden vom Autor bestimmt; das Kategoriensystem mit drei Oberkategorien („Vom Lehrbuch betrachtete Formen institutioneller Betreuung“, „Vom Lehrbuch beschriebene Folgen institutioneller Betreuung von Kindern unter drei Jahren“, „Vom Lehrbuch formulierte Empfehlungen für Betreuungsinstitutionen für Kinder unter drei Jahren“) und 20 Unterkategorien wurde am Material induktiv entwickelt und nach einem Probelauf überarbeitet. Bei der anschließenden Kodierung durch zwei Kodierer ergab sich eine Übereinstimmung von 93,9 % und ein Cohen`s Kappa von 0,76, was auf eine hohe Konsistenz der Kodierungen und damit auf hohe Reliabilität des Kategoriensystems hindeutet (Wirtz & Caspar, 2002).

4. Ergebnisse: Beständige Skepsis, partielle Neubewertung

Wie haben sich nun die Bewertungen institutioneller Betreuung von Kindern unter drei Jahren im Zeitverlauf verändert? Um einer Antwort auf diese Frage näher zu kommen, erfassten die Kodierer zunächst nur Textpassagen, die sich auf Säuglinge und Kleinkinder bezogen, nicht aber auf das Kindergarten- oder Schulalter. Im ersten Schritt wurden die in den Kodiereinheiten genannten Folgen einer institutionellen Kleinkindbetreuung – seien sie positiver oder negativer Art – je Lehrbuch-Ausgabe festgehalten. Ausgewertet wurde dabei nur, *ob* in einem Lehrbuch eine bestimmte Beurteilung vorhanden war, nicht aber, wie oft sie vorlag. Dahinter stand die Überlegung, dass eine einmalige Nennung bereits die Position eines Lehrbuchs wiedergibt, welche durch eine eventuelle Wiederholung allenfalls bekräftigt wird.

Die Auswertung wurde nach Erscheinungsjahren der Lehrbücher gegliedert, um Veränderungen im Zeitverlauf abzubilden. Dabei zeigte sich zunächst ein polares Bild: Jahrzehntlang dominierte eine durchgängig skeptische Beurteilung institutioneller Kleinkindbetreuung, der nach der Jahrtausendwende eine partielle Neuorientierung folgte (vgl. Tab. 1).

So wandte sich der Blick in den 1960er- und 1970er-Jahren fast ausschließlich den Risiken für Kleinkinder zu, wofür sich die Begriffe Deprivation (Mutterentbehrung) und Hospitalismus (massive körperliche, emotionale und kognitive Entwicklungsverzögerungen) durchsetzten. Erkennbar ist diese Fokussierung auf Risiken an den stark besetzten Zellen der Tab. 1 im Bereich oben links. Allenfalls gestanden die Lehrbücher damals zu, dass institutionelle Betreuung in Einzelfällen dem Schutz von Kindern dienen könne – etwa im Fall von Gewalt in der Familie oder bei der Versorgung von Waisenkindern.

Auch wiesen die Texte darauf hin, dass institutionelle Kinderbetreuung nichts Alltägliches sei und auch nicht werden sollte. Das Lehrbuch von Harnack beispielsweise erwähnte Kindergarten und die Kinderkrippe im Unterkapitel „Betreuung des benachteiligten Kindes“, womit eine universale Verfügbarkeit dieser Institutionen für sämtliche Kinder implizit bereits ausgeschlossen wurde. Auch wurden Kindergärten und Krippen allenfalls als nachrangige

Tabelle 1: In pädiatrischen Lehrbüchern beschriebene Folgen institutioneller Betreuung von Kindern unter drei Jahren, 1961-2014

Erscheinungsjahr	Handbuch	Folgen institutioneller Betreuung von Kindern unter drei Jahren											
		Infektionskrankheiten	Risiko für körperliche Entwicklung	Risiko für seelische und emotionale Entwicklung	Späteres asoziales Verhalten	Schutz von Kindern aus Risikofamilien	Versorgung von Waisenkindern	Soziales, emotionales, kognitives Lernen	Vereinbarkeit von Familie und Beruf	Förderung von Kindern bildungsferner Familien			
1961	Keller & Wiskott	x	x	x									
1966	Opitz & Schmid	x	x	x	x								
1968	Harnack	x	x	x									
1971	Joppich	x	x	x									
1974	Harnack	x	x	x									
1977	Wiskott et al.		x	x	x								
1980	Harnack												
1980	Joppich & Schulte												
1988	Schulte & Spranger	x		x									
1991	Betke et al.	x	x	x									
1993	Schulte & Spranger	x	x	x									
1997	Harnack & Koletzko												
2001	Lentze et al.	x											
2007	Koletzko												
2007	Lentze et al.												
2013	Koletzko												
2014	Hoffmann et al.												

Eigene Darstellung

Lösung der Betreuungsfrage bewertet: „Ist die Mutter erwerbstätig und können nicht Verwandte ihre Stelle tagsüber einnehmen, nimmt sie die Hilfe der ‚halboffenen‘ Fürsorge in Anspruch: Ihre Kinder werden z. B. in Tageskrippen oder Kindergärten betreut.“ (S. 425 (1968), S. 445 (1974), S. 365 (1980)).

Der Text formulierte damit auch eine Hierarchie: Im Idealfall sollte ein Kleinkind ausschließlich bei seiner Mutter bleiben; erschien das unmöglich, konnten Verwandte aushelfen; fehlte auch diese Möglichkeit, blieben als Notlösung die Betreuungsinstitutionen. Die Skepsis schimmert auch in der Klassifizierung von Kindergärten und Krippen als „Fürsorgeeinrichtungen“ (Harnack, 1968, S. 425) durch: In dieser Begrifflichkeit war „Fürsorge“ gleichbedeutend mit staatlicher Hilfe für Menschen am Rand der Gesellschaft, beispielsweise für „Fürsorgezöglinge“, die später als „schwer erziehbare Jugendliche“ bezeichnet wurden. Harnacks Lehrbuch (1968, S. 425) sprach davon, dass „Kinder asozialer Eltern, verwahrloste oder von Verwahrlosung bedrohte Kinder (...) der staatlichen Fürsorgeerziehung zugeführt“ werden. Kindergarten und Kinderkrippe, so kann man dieses Lehrbuch verstehen, waren Teil dieser Fürsorge.

Diese Bewertungen hielten sich, wie Tabelle 1 zeigt, erstaunlich lange, nämlich bis in die 1990er-Jahre. Erst nach der Jahrtausendwende stellte ein neu herausgegebenes Handbuch fest, dass institutionelle Kinderbetreuung auch positive Effekte haben könne: In Kinderkrippen und Kindergärten sei soziales, emotionales und kognitives Lernen möglich. Auch die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie die Förderung von Kindern bildungsferner Familien wurden nun als potenziell positive Resultate früher Betreuung genannt (Lentze et al., 2001, S. 110). Die gesellschaftliche Neubewertung institutioneller Kleinkindbetreuung scheint sich darin zu spiegeln – dies ist allerdings, wie sich weiter unten zeigen wird, nicht die einzige pädiatrische Perspektive.

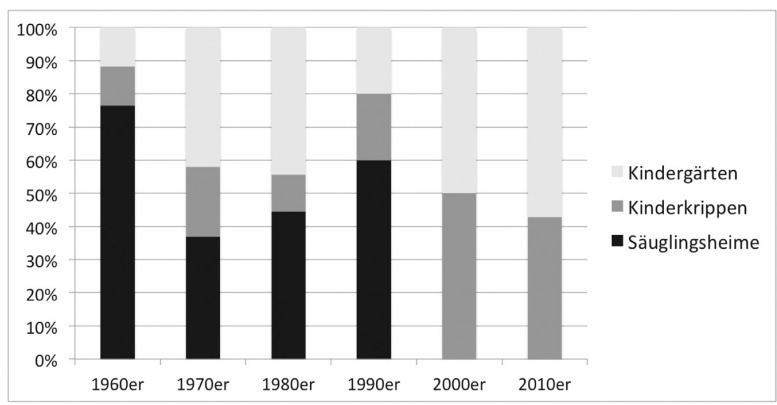


Abbildung 2: In pädiatrischen Lehrbüchern erwähnte Formen institutioneller Betreuung nach Jahrzehnten, in %

Eigene Darstellung

Bisher ist noch unklar geblieben, ob die Lehrbücher über die Jahrzehnte hinweg stets dieselbe Betreuungsinstitution im Blick hatten oder ob sie beispielsweise familienersetzende von familienergänzenden Einrichtungen unterschieden. Weil im Verlauf der Analysen deutlich wurde, dass die Texte in diesem Punkt häufig diffus formuliert waren, wurde zusätzlich die Häufigkeit betrachtet, mit der die Texte verschiedene Formen institutioneller Kinderbetreuung (Säuglingsheim, Kinderkrippe, Kindergarten) nannten. Dabei wurden Mehrfachnennungen innerhalb einer Lehrbuch-Ausgabe mehrfach berücksichtigt, weil sich – so die Überlegung – der Fokus eines Textes darin zeigt, wie häufig und intensiv er sich mit einem bestimmten Aspekt befasst (vgl. Abb. 2).

Nun wurde eine Verschiebung deutlich. In den 1960er-Jahren behandelten circa drei Viertel der kodierten Textpassagen das familienersetzende Säuglings- und Kleinkinderheim; dieser Anteil sank in den Folgejahrzehnten, erreichte aber in den 1990er-Jahren wieder erstaunliche 60 Prozent – obwohl Heime für Kinder unter drei Jahren zu diesem Zeitpunkt de facto nicht mehr existierten: Im Jahr 1990 gab es laut amtlicher Statistik in Westdeutschland noch 377 Plätze; drei Jahrzehnte zuvor waren es noch mehr als 18.000 Plätze gewesen (Statistisches Bundesamt, 1961 & 1992). Damit kann das Säuglingsheim als beständigster Bezugspunkt der pädiatrischen Wahrnehmung bezeichnet werden, welcher erst nach dem Jahr 2000 verschwand. Komplementär dazu verlief die Thematisierung der familienergänzenden Institutionen Kindergarten und Kinderkrippe: In den 1960ern wurden beide von der Pädiatrie kaum betrachtet; zwischen den 1970ern und den 1990ern wuchs das Interesse an diesen Institutionen. Erst nach der Jahrtausendwende galt ihnen das ausschließliche Interesse der pädiatrischen Disziplin.

Ein genauerer Blick auf die zwischen 2001 und 2014 publizierten Lehrbücher ergibt ein weiter differenzierteres Bild. In dieser Phase waren – nachdem einige Lehrbuch-Editionen eingestellt wurden – noch zwei konkurrierende Werke im Handel: das erwähnte neu verfasste Buch von Lentze und Kollegen, welches frühkindliche Betreuungsinstitutionen tendenziell positiv einschätzt und dabei sogar der eigenen Disziplin vorhält, von ihr würde „meist nur dem Kindergarten Erziehungs- und Bildungsfunktionen zugebilligt (...), während Krippen und Horte ebenso wie Tagespflegestellen (z. B. Tagesmütter) nur in ihrer Funktion als Betreuungsstätten gesehen werden“ (Lentze et al., 2001, S. 110).

Das zweite auf dem Buchmarkt in diesen Jahren erhältliche Werk von Koletzko hatte dagegen Mühe mit einer Neubewertung institutioneller Kinderbetreuung. Im langen Erscheinungszeitraum dieses Lehrbuchs (1. Auflage 1968, 14. Auflage 2013) wird erkennbar, wie frühere skeptische Einschätzungen bis in die Gegenwart nachwirken. Als Ausgangspunkt im Jahr 1968 lässt sich eine für damalige Verhältnisse sehr klare Positionierung erkennen: Das Familienbild dieses Lehrbuchs ist traditionell, die Warnung vor Hospitalismus und Deprivation ist deutlich, und Kindergärten und Krippen gelten als Einrichtungen der Fürsorgeerziehung (vgl. Abb. 3).

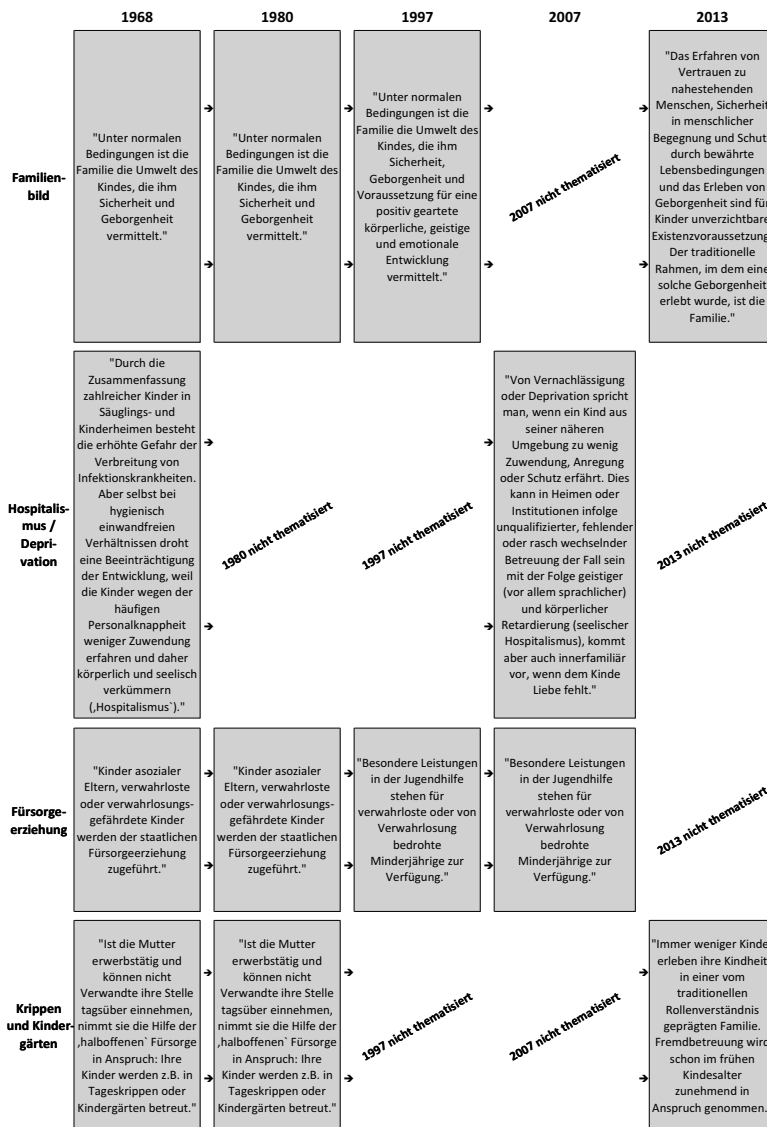


Abbildung 3 Aussagen eines pädiatrischen Lehrbuchs zu vier Inhaltsgebieten, 1968-2013

Zitate aus Harnack (1968), Harnack (1980), Harnack & Koletzko (1997), Koletzko (2007) und Koletzko (2013). Aus Platzgründen wurden die Passagen von 1974 nicht aufgeführt; sie sind identisch mit denen von 1968. Eigene Darstellung

Im Jahr 1980 entfiel die entsprechende Passage über das Risiko von Hospitalismus in Säuglingsheimen. In den 1990er-Jahren wurde der Textteil entfernt, der die „Kinder asozialer Eltern“ der Fürsorgeerziehung zuführen wollte; man kann vermuten, dass dem Autor diese obrigkeitsstaatliche Perspektive unzeitgemäß vorkam. Die Betreuungsfunktion von Krippen und Kindergärten, die 1980 noch – mit negativem Unterton – erwähnt war, wurde 1997 gestrichen.

Gerade bei dieser Streichung kann man sich die Not des Autors Mitte der 1990er-Jahre vorstellen. In früheren Ausgaben des Textes hatten Kindergarten und Krippen als „halboffene Fürsorge“ zwischen der „offenen Fürsorge“ (Beratungsstellen u. ä.) und der „geschlossenen Fürsorge“ (Heime) gestanden. Doch so ließ sich der Kindergarten im Jahr 1997 nicht mehr verorten und bezeichnen – immerhin gab es seit 1996 einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz. Die Antwort des Autors bestand darin, den Satz über die „halboffene Fürsorge“ zu tilgen. Damit war dieses Problem gelöst – allerdings um den Preis, dass nun in einem beinahe kryptischen Text das frühere logische Bindeglied zwischen Beratungsstellen und Kinderheimen verloren gegangen war. Eine einzige Passage schließlich schaffte es, sprachlich behutsam modernisiert, bis ins Jahr 2013: Sie betont die Bedeutung der Familie für das Aufwachsen von Kindern.

Auf der einen Seite sind in diesem Lehrbuch also zahlreiche Kürzungen zu beobachten, worin sich eine gängige Strategie bei Überarbeitungen von Lehrbuch-Beiträgen spiegelt: Man streicht, was nicht mehr haltbar erscheint. Auf der anderen Seite widerstrebte es den Autoren offenbar, neue und andere Bewertungen vorzunehmen. Weder nahmen sie die Bildungsfunktion des Kindergartens auf, die immerhin seit Mitte der 1960er-Jahre intensiv diskutiert wurde, noch thematisierten sie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die seit den 1990ern im Fokus gesellschaftlicher Debatten stand.

Im Ergebnis wurde das Lehrbuch, das im Jahr 1968 noch ein deutliches Plädoyer gegen jede Art von institutioneller Betreuung von Kleinkindern formuliert hatte, bei diesem Thema aufgrund zahlreicher Ausblendungen allmählich aussageärmer. Im Jahr 2013 glich es einem Torso, der lediglich ein Bekenntnis zur Bedeutung der Familie enthielt und im Begriff der „Fremdbetreuung“ noch die fundamentale Skepsis ahnen ließ, die sich in den Jahrzehnten zuvor in der pädiatrischen Auseinandersetzung mit den Säuglingsheimen und dem dort diagnostizierten Hospitalismus herausgebildet hatte.

5. Diskussion: Pädiatrische Übergeneralisierung und die individuelle ärztliche Sicht

In diesem Beitrag sollte die pädiatrisch-disziplinäre Sicht auf frühe institutionelle Kinderbetreuung analysiert werden, die derzeit im Diskurs wenig sichtbar ist. Dabei wurde deutlich, dass sich die eingangs formulierte Vermutung bestätigt hat: Die Position der Pädiatrie war jahrzehntelang von hoher

Skepsis geprägt. Basierend auf Forschungen zum Hospitalismus in Säuglingsheimen warnten pädiatrische Lehrbücher kontinuierlich vor Betreuungsinstitutionen aller Art. Noch in den 1990er-Jahren, als Säuglingsheime in der Bundesrepublik faktisch nicht mehr existierten, waren diese Einrichtungen ein wichtiger Bezugspunkt der Lehrbuch-Darstellungen. Und in einer Art Übergeneralisierung wurden ältere, alarmierende Befunde aus diesen Heimen auf alle Arten von außerfamiliärer Betreuung übertragen: Die Kinderkrippe unterschied sich aus dieser Perspektive allenfalls graduell vom Säuglingsheim. Eine Differenzierung nach familienergänzenden und familienersetzenden Einrichtungen spielte dabei keine Rolle; die eine Form der „Fremdbetreuung“ galt als so schlimm wie die andere: „Jede Massenpflege (ist) mit einem mehr oder minder großen Schaden für die Kinder verbunden“ (Hellbrügge, 1984, S. 119).

Dieses Ergebnis lässt sich in mehrere Richtungen diskutieren – wissenssoziologisch mit Blick auf Lehrbücher als Analysematerial sowie disziplingeschichtlich mit Blick auf die Entwicklung der Pädiatrie. So weist dieses Ergebnis zum einen auf eine gewisse „Trägheit“ des Lehrbuchwissens hin: Weil der Entstehung von Lehrbüchern langwierige disziplinäre Positionsbestimmungen vorausgehen, kann es Jahre dauern, bis sich neuere Befunde und Einschätzungen durchsetzen und – wie Fleck (1983/1936, S. 120) formulierte – eine Entwicklungswelle die älteren Positionen wegpült. Wer also beispielsweise ein Lehrbuch des Jahrgangs 2017 analysiert, sollte sich die Frage stellen, ob es den disziplinären Kenntnisstand von 2015, 2010 oder vielleicht 2005 wiedergibt.

Zum anderen fällt auf, dass in pädiatrischen Lehrbüchern bei diesem Thema eine besonders ausgeprägte Trägheit festzustellen ist. Das Säuglingsheim mit seinen typischen Risiken noch dreißig Jahre nach seinem faktischen Verschwinden zum Ausgangspunkt der Argumentation zu machen, deutet auf eine eher geringe Bereitschaft hin, etablierte Positionen in Frage zu stellen. Möglicherweise ist dies ein Hinweis auf einen Unterschied der Pädiatrie zu anderen, eher „reformfreudigen“ Disziplinen; möglicherweise hängt dies auch mit einflussreichen Wissenschaftlern wie Hellbrügge und Pechstein zusammen, die ihre konservativen, familialistischen Positionen in der Fachwelt und der Öffentlichkeit vehement vertraten, wie Heinrich und Koletzko (2005) feststellten. Plausibel erscheint jedenfalls, dass diese Lehrstuhlinhaber lange Zeit einen wissenschaftlichen Pfad stabilisierten, der erst nach ihrer Emeritierung verlassen werden konnte.

Die qualitative Inhaltsanalyse, die sich in diesem Projekt als einfach zu handhabendes und zielorientiertes Instrument für ein historisches Thema erwies, konnte darüber hinaus zeigen, dass in pädiatrischen Lehrwerken nach der Jahrtausendwende eine partielle Neubewertung institutioneller Kleinkindbetreuung stattfand. So stellte ein im Jahr 2001 neu erschienenes Handbuch heraus, dass Kinderkrippen durchaus positive Einflüsse auf die kindliche Entwicklung und auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf haben könnten.

Gleichzeitig blieb allerdings die alte Skepsis erkennbar: Ein zweites, konkurrierendes Werk ging einer Neubewertung institutioneller Kinderbetreuung auf interessante Weise aus dem Weg. In diesem Lehrbuch wurde im Verlauf von gut vier Jahrzehnten eine skeptische Textpassage nach der anderen gestrichen, sodass im Jahr 2013 in einem Texttorso nur noch ein Bekenntnis zur Familie als Ort des geborgenen Aufwachsens übrigblieb.

Für die Gegenwart lässt sich somit feststellen, dass die einheitliche Ablehnung früher institutioneller Betreuung in der Pädiatrie nicht mehr zu beobachten ist. Ob sich die Neubewertung in den nächsten Jahren fortsetzen wird, ist dabei unsicher. Zwar listen neuere pädiatrische Texte und Verbandspositionen ebenfalls positive Aspekte früher institutioneller Betreuung auf (Bode et al., 2009; Schlack et al., 2009; DAKJ, 2016); gleichzeitig wiederholt sich der skeptische Blick auf Betreuungsrisiken zum Beispiel in einer jüngeren Studie zum kindlichen Stresserleben in Krippen (Böhm, 2011).

Die Befunde dieser Untersuchung eignen sich möglicherweise auch, um aktuelle Differenzen zwischen Kinderärzten und pädagogisch-psychologischen Professionellen besser einzuordnen. Beispielsweise wird aus dem Arbeitsfeld der Frühen Hilfen von Missverständnissen zwischen den Professionen berichtet; so schätzen Kinderärzte das Kindeswohl im Einzelfall oft anders ein als Mitarbeiter der Kinder- und Jugendhilfe (Bühler-Niederberger, Alberth & Eisentraut, 2014). Dass solche Differenzen disziplinäre Vorgeschichten haben, sollte mit diesem Beitrag etwas klarer geworden sein: Aus kinderärztlicher Sicht kann institutionelle Kinderbetreuung – etwa bei Kindeswohlgefährdung durch die Eltern – ein Problem darstellen, während sie aus pädagogischer Sicht möglicherweise eine Lösung ist. Bei der Diskussion konkreter Fälle im Kontext Früher Hilfen können diese Perspektiven aufeinandertreffen.

Drei Einschränkungen zur Reichweite der Ergebnisse erscheinen angebracht. Erstens erlaubt eine Inhaltsanalyse keine Antwort auf die Frage, welche Folgen institutionelle Betreuung für Kleinkinder hat. Allenfalls konnte diese Inhaltsanalyse Argumentationsgrundlagen einer Disziplin herausarbeiten und darauf hinweisen, dass sich die noch in den 1990er-Jahren formulierte Skepsis der Pädiatrie gegenüber außerfamiliärer Betreuung auf Forschungsbefunde zu einer damals nicht mehr existenten Betreuungsform stützte.

Zweitens hat dieser Beitrag mit seinem Fokus auf die Pädiatrie andere Diskursteilnehmer ausgeblendet und keine Beziehungen zwischen Akteuren thematisiert, wie es etwa Stroß (2000) für Pädiatrie und Pädagogik zwischen dem späten 18. und frühen 20. Jahrhundert versucht hat. Insofern wird die Frage nach der Ordnung der verschiedenen Aussagen und den Regeln, denen diese Aussagen folgen, in diesem Beitrag nicht gestellt (und auch nicht beantwortet). Deshalb konnte auch nicht geklärt werden, wie sich das diskursive Machtgefüge zwischen Pädiatrie, Pädagogik und anderen Disziplinen verändert hat. Plausibel erscheint, dass die Pädiatrie beim Thema der institutionellen Kinderbetreuung zu Beginn des Betrachtungszeitraums durchaus eine hegemonale Position hatte, die aber inzwischen aufgrund des Erstarkens nicht-

medizinischer Sichtweisen eher randständig geworden ist. Eine genaue Nachzeichnung dieser Machtverhältnisse steht allerdings aus.

Drittens bleibt festzustellen, dass Bücher zur Examensvorbereitung mit Blick auf das Handeln des einzelnen Arztes nur eine begrenzte Prägekraft haben: Man sollte nicht davon ausgehen, dass die Argumentation eines Lehrbuchs unmittelbar individuelle ärztliche Haltungen prägt oder gar mit diesen gleichzusetzen wäre. Auch steht das Thema der institutionellen Kinderbetreuung gewiss nicht im Mittelpunkt pädiatrischer Prüfungen; dennoch ist es plausibel, dass angehende Kinderärztinnen und Kinderärzte durch Lehrbücher – und möglicherweise auch in der Lehre direkt – mit den wissenschaftlichen Einschätzungen in Kontakt kommen. Bis ins Jahr 2000 konnten sie dabei in ihren Lehrbüchern ausschließlich die beschriebene kritische Sicht finden; das dürfte grob kalkuliert auf Examenskandidaten der Geburtsjahrgänge bis ungefähr 1970 zutreffen. Dass diese Kohorte in der ärztlichen Praxis heute noch präsent ist und auf Jahre hinaus bleibt, ist offensichtlich.

Zuletzt gibt diese Inhaltsanalyse einen Hinweis auf ein bisher wissenschaftlich spärlich bearbeitetes Thema: die Entwicklung des Säuglings- und Kleinkinderheims. Es wird in der Historiographie des westdeutschen Wohlfahrtsstaates bislang nicht erwähnt und kommt selbst in der aktuellen Aufarbeitung der westdeutschen Heimgeschichte fast nie vor. Hier wäre ein institutionsgeschichtlicher Blick nötig, um die Verbreitung dieser Heime, ihre Arbeitsweise und ihre Wirkungen auf die betreuten Kinder zu analysieren. Ergänzen ließe sich die Frage, warum diese jahrzehntelang durchaus relevanten Betreuungsinstitutionen aus der Erinnerung von Pädagogik und Pädiatrie verschwunden sind. Möglicherweise würde die Geschichte einer dunklen Seite der institutionellen Kinderbetreuung damit etwas aufgehellert.

Korpus der Lehrbücher, nach Herausgebern und Erscheinungsjahren

Keller & Wiskott:

Keller, W. & Wiskott, A. (1961). *Lehrbuch der Kinderheilkunde*. Stuttgart: Thieme.

Wiskott, A., Betke, K. & Künzer, W. (1977). *Lehrbuch der Kinderheilkunde* (4. Aufl.). Stuttgart: Thieme.

Betke, K., Künzer, W. & Schaub, J. (1991). *Lehrbuch der Kinderheilkunde* (6. Aufl.). Stuttgart: Thieme.

Opitz & Schmid:

Opitz, H. & Schmid, F. (1966). *Handbuch der Kinderheilkunde: Immunologie – Soziale Pädiatrie*. Berlin u. a.: Springer.

Harnack:

Harnack, G.-A. v. (1968). *Kinderheilkunde*. Berlin u. a.: Springer.

Harnack, G.-A. v. (1974). *Kinderheilkunde* (3. Aufl.). Berlin u. a.: Springer.

Harnack, G.-A. v. (1980). *Kinderheilkunde* (5. Aufl.). Berlin u. a.: Springer.

Harnack, G.-A. v. & Koletzko, B. (1997). *Kinderheilkunde* (10. Aufl.). Berlin u. a.: Springer.

Koletzko, B. (2007). *Kinder- und Jugendmedizin* (13. Aufl.). Berlin u. a.: Springer.

Koletzko, B. (2013). *Kinder- und Jugendmedizin* (14. Aufl.). Berlin u. a.: Springer.

Joppich (früher Feer):

Joppich, G. (1971). *Lehrbuch der Kinderheilkunde* (22. Aufl.). Stuttgart: G. Fischer.

Joppich, G. & Schulte, F. J. (1980). *Lehrbuch der Kinderheilkunde* (24. Aufl.). Stuttgart: G. Fischer.

Schulte, F. J. & Spranger, J. (1988). *Lehrbuch der Kinderheilkunde* (26. Aufl.). Stuttgart und New York: G. Fischer.

Schulte, F. J. & Spranger, J. (1993). *Lehrbuch der Kinderheilkunde* (27. Aufl.). Stuttgart, Jena und New York: G. Fischer.

Lentze et al.:

Lentze, M. J., Schaub, J., Schulte, F. J. & Spranger, J. (2001). *Pädiatrie: Grundlagen und Praxis*. Berlin u. a.: Springer.

Lentze, M. J., Schaub, J., Schulte, F. J. & Spranger, J. (2007). *Pädiatrie: Grundlagen und Praxis* (3. Aufl.). Berlin u. a.: Springer.

Hoffmann, G. F., Lentze, M. J., Spranger, J. & Zepp, F. (2014). *Pädiatrie: Grundlagen und Praxis* (4. Aufl.). Berlin u. a.: Springer.

Literatur

Ahnert, L. (2010). *Wieviel Mutter braucht ein Kind?* Heidelberg: Springer.

Betz, T. & Bischoff, S. (2013). Risikokind und Risiko Kind. Konstruktionen von Risiken in politischen Berichten. In H. Kelle & J. Mierendorff (Hrsg.), *Normierung und Normalisierung der Kindheit* (S. 60-81). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Bode, H., Straßburg, H. M. & Hollmann, H. (Hrsg.) (2009). *Sozialpädiatrie in der Praxis*. München: Urban & Fischer.

Böhm, R. (2011). Auswirkungen frühkindlicher Gruppenbetreuung auf die Entwicklung und Gesundheit von Kindern. *Kinderärztliche Praxis*, 82(5), 316-321.

Böhm, R. (2012). Die dunkle Seite der Kindheit. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 04.02.2012, S. 7.

Bossert, O. (1953). Welchen Einfluß hat das Heim im Gegensatz zum Elternhaus auf die seelische und körperliche Entwicklung des Kindes? *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 2(1), 1-4.

Bowlby, J. (1952). *Maternal Care and Mental Health*. Genf: WHO.

Bühler-Niederberger, D., Alberth, L. & Eisentraut, S. (Hrsg.) (2014). *Kinderschutz. Wie kindzentriert sind Programme, Praktiken, Perspektiven?* Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013). *14. Kinder- und Jugendbericht*. Berlin: Eigenverlag.

Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendmedizin (DAKJ) (2016). *Positionspapier Frühe Betreuung und Kindergesundheit*. <http://dakj.de/wp-content/uploads/2016/08/2016-dakj-positionspapier-fruehe-betreuung.pdf> [26.04.2017]

Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin (DGSPJ) (2008). *Positionspapier zu Qualitätskriterien institutioneller Betreuung von Kindern unter drei Jahren*. <http://www.dgspj.de/wp-content/uploads/service-stellungnahmen-krippen-lang-2008.pdf> [26.04.2017].

Fleck, L. (1983/1936). *Erfahrung und Tatsache. Gesammelte Aufsätze*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Foucault, M. (1993/1972). *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch.

Franke-Meyer, D. (2011). *Kleinkindererziehung und Kindergarten im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gmelin, J. (2004). *Die Chronik der Kinderklinik an der Lachnerstrasse*. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/1927/1/Gmelin_Julia.pdf [26.04.2017].

Grael, E. L. (2004). Universitätskinderklinik an der Berliner Charité. Geschichte. *Monatsschrift Kinderheilkunde* 152(8), 902-913.

- Hänsel, D. & Reyer, J. (1978). Kleinkinder in Krippe und Krabbelstube. In R. Dollase (Hrsg.), *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik*, Band 1 (S. 315-324). Düsseldorf: Schwann.
- Harnack, G.-A. v. (1965). Die Bedeutung der Mutter für die seelische Entwicklung des Kindes. *Deutsche Medizinische Wochenschrift* 90(27), 1221-1222.
- Hasselmann-Kahlert, M. (1953). Säugling und Kleinstkind in der Anstalt. *Unsere Jugend* 5(7), 301-308.
- Heidel, C.-P. & Lienert, M. (Hrsg.) (2005). *Die Professoren der Medizinischen Fakultät Carl Gustav Carus Dresden und ihrer Vorgängereinrichtungen 1814-2004*. München: K.G. Saur.
- Heinrich, J. & Koletzko, B. (2005). Kinderkrippen und Kindergesundheit. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter 6 Jahren*, Band 1 (S. 227-263). München: DJI.
- Hellbrügge, T. (1984). *Das sollten Eltern heute wissen. Über den Umgang mit unseren Kindern*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Hellbrügge, T. (1989). Mit zwei Jahren in den Kindergarten? *Weltbild*, 27.01.1989.
- Hellbrügge, T. (2009). Risiko- und Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung. In K.H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern*. (S. 34-52). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Honig, M.-S. (2010). Auf dem Weg zu einer Theorie betreuter Kindheit. In S. Wittmann, T. Rauschenbach & H. R. Leu (Hrsg.), *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien* (S. 181-197). Weinheim & München: Juventa.
- Kelle, H. (Hrsg.) (2010): *Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik*. Opladen/Farmington Hills: B. Budrich.
- Klinkhammer, N. (2014). *Kindheit im Diskurs. Kontinuität und Wandel in der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik*. Marburg: Tectum.
- Krause, M. (1957). Wenn die Mutter fehlt. *Jugendwohl* 38(7/8), 283-287.
- Kuller, C. (2004). *Familienpolitik im föderativen Sozialstaat. Die Formierung eines Politikfeldes in der Bundesrepublik 1949-1975*. München: Oldenbourg.
- Mierendorff, J. (2010). *Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit*. Weinheim & München: Juventa.
- Mierendorff, J. (2013). Normierungsprozesse von Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Das Beispiel der Regulierung der Bedingungen der frühen Kindheit. In H. Kelle & J. Mierendorff (Hrsg.), *Normierung und Normalisierung der Kindheit* (S. 38-57) Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Pechstein, J. (2003). Zu Lasten der Schwächsten. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 15.05.2003, S. 8.
- Peter, C. (2013). Ideen von Erziehung in der Geschichte der Pädiatrie vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 8(3), 259-272.
- Pfaundler, M. v. (1909). Über natürliche und rationelle Säuglingspflege. *Süddeutsche Monatshefte*, 6(2), 310-324.
- Pfaundler, M. v. (1915). Pflege und Ernährung. In A. Döderlein (Hrsg.), *Handbuch der Geburtshilfe* (Bd. 1, S. 725-731). Wiesbaden: J. F. Bergmann.
- Rauschenbach, T. (2011). Betreute Kindheit. Zur Entgrenzung öffentlicher Erziehung. In S. Wittmann, T. Rauschenbach & H. R. Leu (Hrsg.), *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien* (S. 160-172). Weinheim & München: Juventa.
- Rauschenbach, T. (2013). Ein Rechtsanspruch und seine Folgen – der U3-Ausbau auf der Zielgeraden. *Frühe Bildung* 2(3), 152-156.
- Seidler, E. (1991). Historische und ethische Aspekte der Kinderheilkunde. In K. Betke, W. Künzer, J. Schaub (Hrsg.), *Lehrbuch der Kinderheilkunde* (S. 1-6). Stuttgart & New York: Thieme.
- Schlack, H. G., Thyen, U. & Kries, R. v. (Hrsg.) (2009). *Sozialpädiatrie. Gesundheitswissenschaft und pädiatrischer Alltag*. Berlin u. a.: Springer.
- Schleiffer, R. (2015). *Fremdplatzierung und Bindungstheorie*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

- Schlossmann, A. (1923). Säuglings-, Kleinkinder- und Schulkinderfürsorge. In M. v. Pfaundler & A. Schlossmann (Hrsg.), *Handbuch der Kinderheilkunde* (S. 191-245). Leipzig: F.C.W. Vogel.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Los Angeles u. a.: Sage.
- Statistisches Bundesamt (1961). Öffentliche Jugendhilfe im Rechnungsjahr 1960. *Wirtschaft und Statistik*, 10, 591-594.
- Statistisches Bundesamt (1974). Der Besuch von Kindergärten und (sic) Sozialstruktur der Kinder und ihrer Eltern. *Statistische Umschau*, 1, 19-22.
- Statistisches Bundesamt (1992). *Einrichtungen und tätige Personen in der Jugendhilfe 1990*. Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Stroß, A. M. (2000). *Pädagogik und Medizin: Ihre Beziehungen in „Gesundheits- und wissenschaftlicher Pädagogik 1779-1933*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Thie-Mummenthey, G. (1980). *Vom Säuglingsheim zur Universitätskinderklinik: Die Entwicklung der Kinderklinik der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster*. Münster: Murken-Altrogge.
- Turmel, A. (2008). *A Historical Sociology of Childhood. Developmental thinking, categorization and graphic visualization*. Cambridge: University Press.
- Vogel, P. & Kauder, P. (Hrsg.) (2015). *Lehrbücher der Erziehungswissenschaft – ein Spiegel der Disziplin*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wauer, R. R. & Schmalisch, G. (2008). Die Entwicklung der Kinder-, Säuglings- und Neugeborenensterblichkeit in Deutschland seit Gründung der Deutschen Gesellschaft für Kinderheilkunde. In Historische Kommission der DGKJ (Hrsg.), *125 Jahre Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendmedizin e.V. 1883-2008* (S. 133-143). Berlin: Historische Kommission der DGKJ.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen u. a.: Hogrefe.

Der Dank des Autors für Hinweise und Hilfestellungen geht an Iris Bieker, Cornelius Esau, Heinz Kindler, Nadia Kutscher, Marie Lichtenberger, Christian Lüders, Thomas Rauschenbach, Herwig Reiter und Margit Schreier.

Felix Berth M.A.
Deutsches Jugendinstitut
Nockherstr. 2
81541 München
berth@dji.de

Eingereicht am: 30.01.2017
Überarbeitung eingereicht am: 27.04.2017
Angenommen am: 25.10.2017

Allgemeiner Teil

Felix Berth

Zur Geschichte des Säuglingsheims

Eine vergessene Institution des bundesdeutschen Sozialstaats

Zusammenfassung: Das Säuglingsheim, eine wichtige Institution bei der familienersetzenden Betreuung von Kindern in der frühen Bundesrepublik, wurde in den jüngsten Debatten über die Schattenseiten der deutschen Heimgeschichte weitgehend übersehen. Dieser Beitrag zeichnet nach, wie häufig diese Heime bis Mitte der 1960er Jahre waren und wie schnell sie bis 1975 verschwanden. Mithilfe älterer Forschung wird die Lebenswelt Säuglingsheim beschrieben; eine Inhaltsanalyse wissenschaftlicher, massenmedialer und fachpolitischer Beiträge erörtert des Weiteren, wie sich die Wahrnehmung dieser Heime im Lauf von drei Jahrzehnten veränderte. Abschließend diskutiert dieser Beitrag, wie das Vergessen dieser Heime im Kontext sozialstaatlicher und wissenschaftlicher Entwicklungen zu verstehen ist.

Schlagworte: Geschichte der Heimerziehung, Säuglingsheim, Heimkritik, Sozialstaatsentwicklung, Geschichte der Erziehungswissenschaft

1. Forschungstendenzen, Fragestellungen, Methoden¹

In den letzten beiden Jahrzehnten wurde mit zunehmender Intensität untersucht, unter welchen leidvollen Bedingungen Kinder und Jugendliche in west- und ostdeutschen Heimen aufwuchsen. Diskutierte man bis zu den 1990er Jahren über einzelne ‚Heimskandale‘, wurden seitdem auch die strukturellen Lebensbedingungen intensiver betrachtet (vgl. u. a. Kappeler, 2008; Frings & Kaminsky, 2012). Nach Gründung des Runden Tisches Heimerziehung im Jahr 2009 erfuhr das Thema dann eine massenmediale und wissenschaftliche Aufmerksamkeit, die ihm zuvor lediglich in den Jahren der ‚Heimkampagne‘ nach 1968 zugekommen war.

Trotzdem blieb eine Form des Heimes außerhalb der Wahrnehmung: das Säuglings- und Kleinkinderheim. In der neueren Forschung versuchte bisher nur Burschel (2010), die Geschichte dieser Heime zu beschreiben; Kappeler (2011) zeichnete Debatten im

¹ Der Autor dankt Heinz Kindler, Marie Lichtenberger, Jens Pothmann, Thomas Rauschenbach und Herwig Reiter für hilfreiche Hinweise und Anregungen.

Fachverband „Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe“ (AGJ) seit 1949 nach und ging dabei auch auf das Säuglingsheim ein. Insgesamt jedoch blieb die Geschichte dieser Institution weitgehend unbeobachtet: Weder ist geklärt, wie bedeutend Säuglingsheime in der bundesdeutschen Gesellschaft waren, noch ist erkennbar, wann und warum sie verschwunden sind. Auch aus einer Forschungsperspektive, die sich mit außerfamiliärer Betreuung von Kleinkindern beschäftigt, wird dem Säuglingsheim kaum Aufmerksamkeit zuteil. So liegen zwar Arbeiten zur Geschichte der Kinderkrippe vor (vgl. Reyer & Kleine, 1997; Schneider, 2010); die Entwicklung des Pflegekinderwesens ist ebenfalls beschrieben (vgl. Blandow, 2004). Das Säuglingsheim jedoch bildet auch hier allenfalls Stoff für Randnotizen.

Deshalb will dieser Beitrag die Entwicklung dieser ‚vergessenen Institution‘ beschreiben. Dafür werden in einem Mixed-Methods-Design zunächst quantitative Aspekte beleuchtet, die dann mit historiografischen und qualitativen Methoden weiter analysiert werden. So betrachtet Kapitel 2 die Entwicklung der Säuglingsheime zwischen 1951 und 1990 auf Basis der amtlichen Jugendhilfestatistik und schätzt ab, wie häufig Säuglinge und Kleinkinder dort untergebracht waren. Dabei werden auch quantitative Einflüsse von Adoptionswesen, Familienpflege und Kinderkrippen diskutiert. Kapitel 3 versucht, die Lebenswelt Säuglingsheim zu beschreiben. Empirische westdeutsche Arbeiten der 1950er und 1960er Jahre werden dabei historiografisch verwendet, um den familiären Hintergrund der betroffenen Kinder, die Bedingungen ihres Aufwachsens sowie Folgen früher Heimunterbringungen zu erfassen. Diese Beiträge werden also nicht als Debattenbestandteile analysiert, sondern als Hinweise auf damalige Familien- und Heimrealitäten gelesen. Kapitel 4 zeichnet dann nach, wie das Säuglingsheim in der Bundesrepublik zwischen 1950 und 1979 wahrgenommen wurde. Eine Inhaltsanalyse, basierend auf einem Korpus von 211 wissenschaftlichen, massenmedialen und fachpolitischen Dokumenten, arbeitet mehrere Deutungsmuster heraus und beschreibt deren Entwicklung. Kapitel 5 schließlich bündelt die Befunde, präzisiert offene Fragen und diskutiert, wie das Verschwinden der Säuglingsheime im Kontext der Sozialstaats- und Gesellschaftsentwicklung der Bundesrepublik zu verstehen ist.

Weil die Geschichte dieser weitgehend vergessenen Institution kaum erforscht ist, ist der Aufsatz als explorative Arbeit zu verstehen; weitere methodische Zugänge – etwa Interviews mit Betroffenen und Zeitzeugen oder lokale Aktenanalysen – stehen ebenso aus wie internationale historische Einordnungen oder ein Vergleich mit Entwicklungen in der DDR, die im Unterschied zur Bundesrepublik den Ausbau der Säuglingsheime zentralstaatlich forcierte (vgl. Kittel, 2017).

2. Die quantitative Entwicklung der Säuglingsheime

2.1 Vom Wachstum zum Verschwinden

Die quantitative Entwicklung der Säuglingsheime in der Bundesrepublik lässt sich auf Basis amtlicher Daten für die Jahre zwischen 1951 und 1990 darstellen. Jährliche Veröffentlichungen des Statistischen Bundesamts machten Angaben zur Zahl jener Heime, „die der Pflege und Erziehung von gesunden Säuglingen dienen“ (Statistisches Bundesamt, 1975, S. 72) sowie zur Zahl der Plätze dort. Die amtliche Statistik zog die Altersgrenze von „Säuglings- und Kleinkinderheimen“ bei drei Jahren; de facto waren die Grenzen zu Kinderheimen oft fließend (vgl. Frings & Kaminsky, 2012). Ob sich ein Heim als Säuglingsheim definierte, war wohl partiell Interpretationssache. Deshalb erscheint die Zahl der Heime nur eingeschränkt verlässlich.

Dennoch kann man annehmen, dass sämtliche Heime das Alter der von ihnen betreuten Kinder kannten und dadurch zuverlässige Angaben zur Zahl der Plätze für bestimmte Altersgruppen machen konnten. Insofern dürften die amtlichen Daten zu Plätzen in Säuglingsheimen reliabler sein als die Daten zur Zahl der Heime. Auch sind in den Säuglingsheimplatzzahlen keine Unplausibilitäten erkennbar.² Somit lässt sich deren Entwicklung gut nachzeichnen (vgl. Abb. 1).

Drei Phasen der quantitativen Entwicklung sind erkennbar:

Ein *moderates Wachstum* in der frühen Bundesrepublik: Die Zahl der Plätze stieg von gut 14 000 im Jahr 1951 auf etwas über 18 000 im Jahr 1960. Dieser Zuwachs um knapp 30 Prozent entsprach etwa dem gleichzeitigen Anstieg der Geburten. Die Zahl der Säuglingsheime wuchs etwas deutlicher; zwischen 1951 und 1960 ist ein Plus von 50 Prozent erkennbar. In der ersten Hälfte der sechziger Jahre blieben Platz- und Heimzahlen weitgehend gleich.

Ein *schneller Rückgang* zwischen 1965 und 1974: In diesem Jahrzehnt sank die Zahl der Säuglingsheim-Plätze von gut 17 000 auf knapp 3000; das entspricht einem Minus von mehr als 80 Prozent. Auch wenn die Zahl der altersgleichen Kinder in dieser Phase um fast 40 Prozent abnahm, bleibt ein massiver Schrumpfungsprozess zu verzeichnen. Damit schwand die Bedeutung der Säuglingsheime innerhalb des Heimsektors: Zum Zeitpunkt der maximalen Verbreitung, im Jahr 1965, war noch jedes vierte Heim als Säuglingsheim klassifiziert worden, 1975 war es jedes zwölfte.

Ein *allmähliches Verschwinden* der letzten verbliebenen Plätze: Ein kontinuierlicher, verlangsamer Rückgang ist zwischen 1975 und 1990 erkennbar. Am Ende gab es in den

2 Lediglich 1973/1974 findet sich eine Unplausibilität: Nach amtlichen Angaben ging in diesem einen Jahr die Zahl der Säuglingsheimplätze – bei einer Gesamtzahl von wenigen Tausend – um mehr als 50 Prozent zurück. Über die Gründe kann man nur spekulieren; gewiss ist jedoch, dass die Daten nach 1974 keine weiteren Ausreißer zeigen. Auch das schnelle Sinken der Platzzahlen ab Mitte der 1960er Jahre, das dieser Beitrag beleuchten will, wird davon nicht in Frage gestellt.

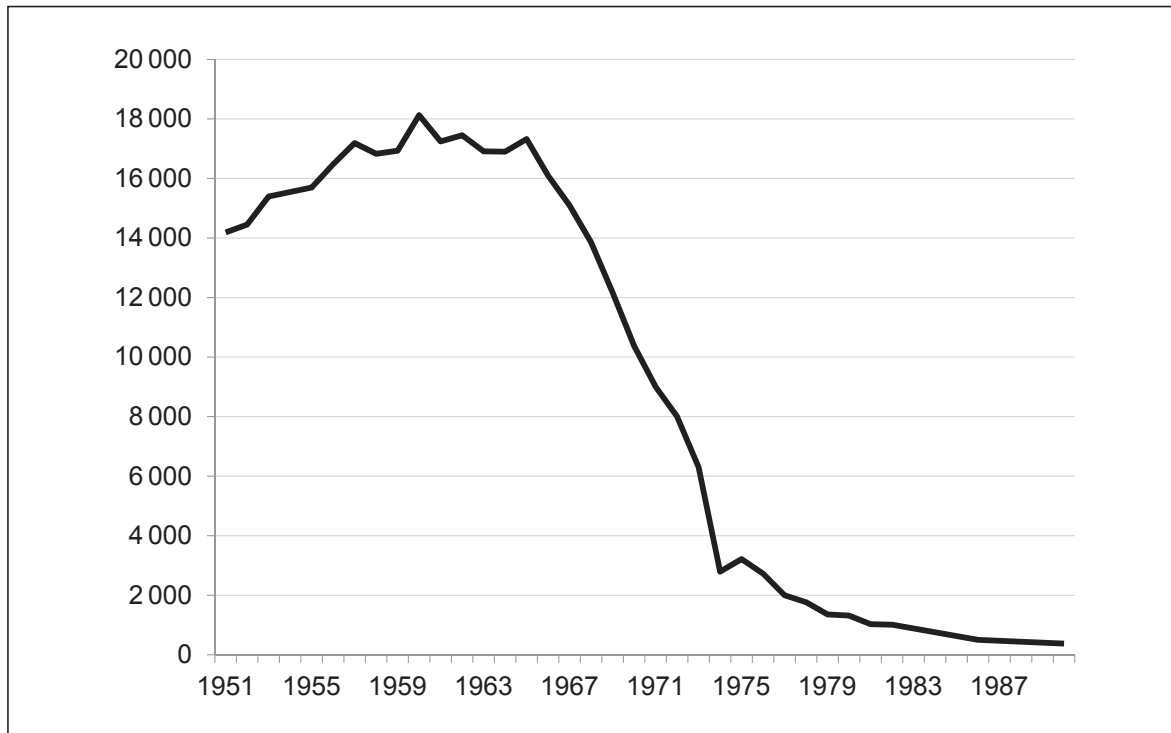


Abb. 1: Plätze in Säuglings- und Kleinkinderheimen, Bundesrepublik, 1951–1990, absolut. Statistisches Bundesamt: Öffentliche Jugendhilfe 1952–1982, 1986, 1990. Bis 1959 ohne Saarland, bis 1962 ohne Berlin (West). Eigene Darstellung.

alten Bundesländern noch 377 Plätze in 17 Säuglingsheimen – so viele wie es 30 Jahre zuvor allein in Hamburg gegeben hatte.

Kurz vor der Wiedervereinigung war das Säuglingsheim in Westdeutschland de facto nicht mehr vorhanden, und gemäß dem 1989/1990 reformierten Jugendhilferecht wurde diese Institution statistisch nicht mehr wahrgenommen. Die fortan erhobene Kinder- und Jugendhilfestatistik lässt auch wegen veränderter Rechtstatbestände und Erfassungsprinzipien keine Vergleiche zu früheren Jahrzehnten zu. Immerhin konnten Kaufhold, Pothmann und Schilling (2016) für Nordrhein-Westfalen zeigen, dass Heimunterbringungen von Kindern unter drei Jahren nach 1991 zunächst weiter abnahmen und dann ab 2005 als Folge einer intensivierten Kinderschutzdebatte wieder anstiegen. Solche jüngeren nationalen Entwicklungen – wie auch internationale Trends der letzten Jahre (vgl. Puras, 2012) – werden hier allerdings nicht weiter betrachtet, weil der Fokus auf der alten Bundesrepublik liegt.

2.2 Zur Häufigkeit von Unterbringungen im Säuglingsheim

Um die gesellschaftliche Bedeutung familienersetzender Betreuungsinstitutionen zu erfassen, ist von Interesse, wie häufig Kinder dort untergebracht werden. Idealerweise errechnet man altersbezogene Inanspruchnahmequoten, wie dies seit 1990 auf Basis der

Kinder- und Jugendhilfestatistik möglich ist (vgl. Fendrich, Pothmann & Tabel, 2014). Für die frühe Bundesrepublik und die Säuglingsheime ist die Datenlage weniger gut. So existieren für Kinder von null bis drei Jahren keine amtlichen Zahlen der Fremdplatzierungen, wozu neben Heimunterbringungen auch Unterbringungen in Pflegefamilien zählen. Auch fehlen Angaben zur Dauer der Aufenthalte in Säuglingsheimen. Deshalb lassen sich damalige Unterbringungshäufigkeiten nur schätzen.

Zu diesem Zweck kann man zunächst anhand amtlicher Daten feststellen, dass in den frühen 1950er Jahren auf 10 000 Kinder im Alter von null bis unter drei Jahren etwa 60 Plätze in Säuglingsheimen kamen. Damit ergibt sich eine rechnerische Unterbringungshäufigkeit von 0.6 Prozent. Diese Quote stieg in den 1950er Jahren leicht an und blieb bis Mitte der 1960er Jahre weitgehend konstant; danach sank sie schnell ab.

Allerdings ist gewiss, dass zahlreiche Plätze im Jahresverlauf mehrfach belegt wurden. Denn ein Teil der Säuglinge und Kleinkinder blieb nur wenige Monate im Heim, wobei die Aussagen zur Verweildauer differieren. Hartung und Glattkowski (1965) berichteten für Frankfurt, dass 45 Prozent der Kinder nach drei Monaten wieder entlassen waren. Pechstein (1968) stellte in einer bundesweiten Untersuchung fest, dass die Hälfte mehr als ein halbes Jahr blieb, während Lukas und Schmitz (1977) für Berlin errechneten, dass 80 Prozent der Säuglinge und Kleinkinder länger als sechs Monate im Heim waren.³ Außerdem findet sich ein Hinweis auf massive Überbelegung der Säuglingsheime in den frühen 1960er Jahren (vgl. Mausshardt, 1962), weshalb damals die Zahl der dort betreuten Kinder noch höher gewesen sein dürfte.

Auf dieser Grundlage erscheint eine Bandbreite plausibel, die zwischen zwei und drei Belegungen pro Platz und Jahr liegen dürfte. Damit ergibt sich als Schätzwert für die späten 1950er und frühen 1960er Jahre, dass etwa 1.4 bis 2.1 Prozent aller altersgleichen Kinder einen Teil ihrer ersten drei Lebensjahre in einem Säuglingsheim verbrachten, was einer Darstellung des Dritten Jugendberichts entspricht (vgl. BMJFG, 1972). Diese Schätzungen weisen also darauf hin, dass eine kleine Minderheit der Kinder betroffen war; dennoch war es eine durchaus wahrnehmbare Gruppe: Dass eines von 50 bis 70 Kindern einen Teil seiner frühen Jahre in einem Heim lebte, war nicht ‚regulär‘ im Sinne einer kindlichen Normalbiografie, es war aber auch nicht völlig außergewöhnlich.

Versucht man zu quantifizieren, wie viele Kinder zwischen 1951 und 1990 in bundesdeutschen Säuglingsheimen untergebracht waren, ergibt sich auf Basis der Annahmen eine Betroffenenengesamtzahl zwischen 700 000 und 1.1 Millionen. Allerdings sind diese Summen nur grobe Anhaltspunkte, denn mehrere Unsicherheiten sind nicht auszuräumen. So war ein Teil der Kinder mehrfach phasenweise in Säuglingsheimen untergebracht, weshalb die angenommenen Gesamtzahlen vermutlich etwas zu hoch sein dürften. Auch könnte die reale Verweildauer von den Annahmen abweichen, was zu

3 Die Publikationsdaten dieser Studien – 1965, 1968, 1977 – lassen vermuten, dass Heimaufenthalte im Lauf der Jahre tendenziell länger (und gleichzeitig seltener) wurden. Allerdings sind die Studien in den Designs zu unterschiedlich, als dass diese Entwicklung genauer abschätzbar wäre.

einer Unter- wie einer Überschätzung der Gesamtzahl führen könnte. Und schließlich wird für die späten 1960er Jahre von einer Unterbelegung der Säuglingsheime berichtet (vgl. Mehringer, 1972), weshalb Betroffenzahlen zumindest für das Ende des hier betrachteten Zeitraums möglicherweise zu hoch gegriffen sind.

Dennoch, als erstes Ergebnis bleibt, dass wohl mehrere hunderttausend Kleinkinder in der alten Bundesrepublik einen mehr oder weniger langen Teil ihrer frühen Kindheit in einem Heim verbrachten.⁴

2.3 Zur Entwicklung alternativer Betreuungsformen

Die Ursachen der quantitativen Entwicklungen lassen sich mit einer deskriptiven Darstellung nicht völlig aufklären. Gleichwohl ist eine Analyse möglich, die andere familienersetzende sowie familienergänzende Maßnahmen einbezieht. Möglicherweise zeigt sich dabei eine Ausdifferenzierung der Hilfesysteme (vgl. Sachße & Tennstedt, 1992). In dieser Logik könnte das Verschwinden der Säuglingsheime gekoppelt sein an eine Zunahme anderer Formen außerfamiliärer Betreuung; eine solche Hypothese formuliert auch die internationale Heimforschung (vgl. Colton & Hellinckx, 1999). Die westdeutschen Daten zur Zahl der Adoptionen, der Unterbringungen von Kindern in Pflegefamilien sowie der Plätze in Kinderkrippen weisen allerdings nicht in diese Richtung (vgl. Abb. 2).

Gäbe es einen direkten Austausch zwischen verschiedenen Formen familienersetzender Betreuung, wäre parallel zum Schwinden der Säuglingsheimplätze ein Wachstum der Adoptionen und/oder der Familienpflege zu erwarten. Die Indexwerte deuten jedoch darauf hin, dass von 1965 bis in die frühen 1970er Jahre alle drei Formen der familienersetzenden Unterbringung von Kindern seltener wurden. Dies widerspricht einer simplen Gleichung (mehr Kinder in anderen Betreuungsformen = weniger Kinder in Säuglingsheimen). Einschränkend ist allerdings festzuhalten, dass die amtlichen Daten zur Familienpflege alle Pflegekinder von null bis unter 16 Jahren umfassten. Dass es in der Altersgruppe der Säuglinge und Kleinkinder einen Anstieg der Pflegekinder gab, obwohl die Gesamtzahl der Pflegekinder sank, kann deshalb nicht ausgeschlossen werden. Auch für Adoptionen liegen keine altersdifferenzierten Angaben vor.

Die Kinderkrippe als familienergänzende Betreuung wuchs zunächst ebenfalls nicht. Bis Anfang der 1970er Jahre blieben die Platzzahlen in westdeutschen Krippen etwa konstant. Erst danach ist ein deutliches Wachstum erkennbar. Auch ein Wachstum dieser Institution kommt also als Grund für das Verschwinden der Säuglingsheime nicht

4 Frings und Kaminsky (2012) kommen auf eine Gesamtzahl von 80 000 westdeutschen Heimkindern zwischen 1949 und 1975. Allerdings legen sie eine durchschnittliche Heimverweildauer von drei Jahren zugrunde. Für Kinder- und Jugendheime mag diese Dauer plausibel sein, für Säuglingsheime ist dies zu hoch gegriffen und steht im Widerspruch zu den erwähnten zeitgenössischen empirischen Arbeiten. Vermutlich ist die Schätzung von Frings und Kaminsky, die ja Heimkinder jeden Alters erfassen will, deshalb deutlich zu niedrig.

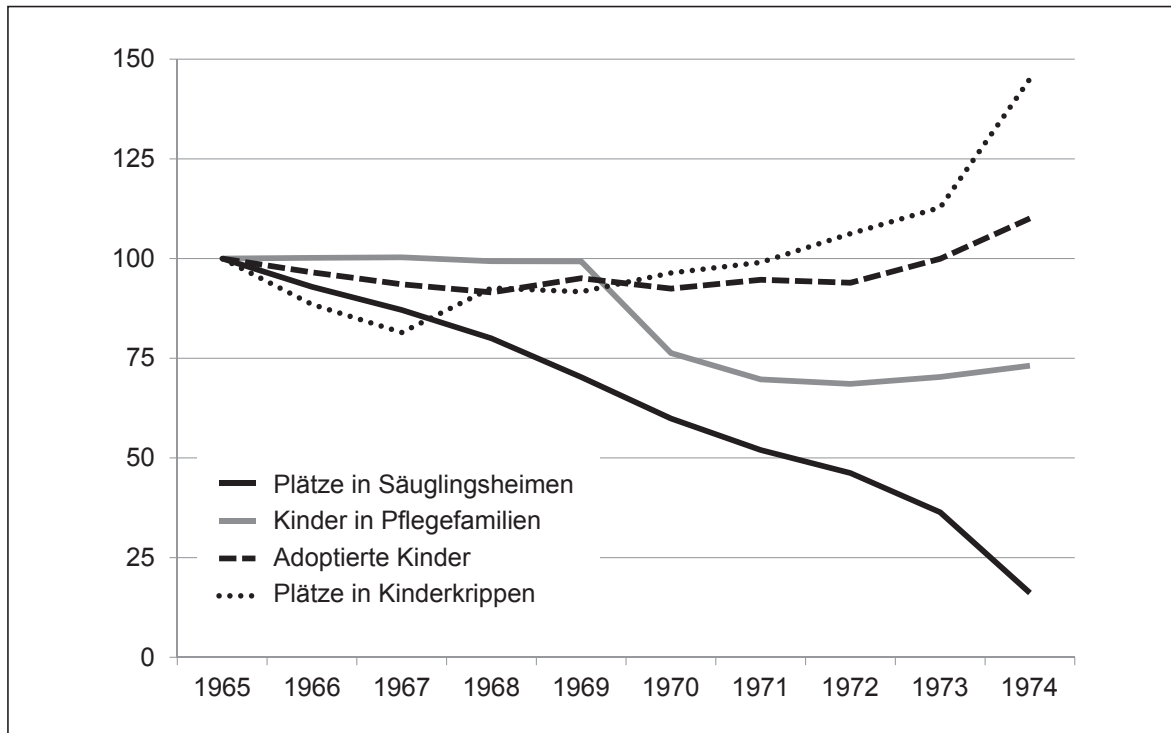


Abb. 2: Adoptionen, Plätze in Säuglingsheimen, Krippen und in Familienpflege, Bundesrepublik, 1965–1974, indexiert (1965 = 100). Statistisches Bundesamt: Öffentliche Jugendhilfe 1965–1974. Adoptionen: im Berichtsjahr adoptierte Minderjährige. Kinder in Pflegefamilien: unter 16-Jährige, ohne Verwandtenpflege. Eigene Berechnung.

in Frage. Damit kann man auf Basis amtlicher Daten insgesamt feststellen, dass die Schrumpfung der Säuglingsheime, die Mitte der 1960er Jahre mit hohem Tempo begann, eine andere Erklärung benötigt als das Wachstum alternativer Betreuungsformen.

3. Das Säuglingsheim als Lebenswelt: frühe westdeutsche Forschungsbefunde

Empirische Forschung in westdeutschen Säuglingsheimen begann bald nach John Bowlbys weltweit wahrgenommener WHO-Veröffentlichung „Maternal Care and Mental Health“ von 1952.⁵ So verglich Annemarie Dührssen, Psychoanalytikerin wie Bowlby, die Lebensbedingungen von 150 Berliner Kindern in Heimen, Pflegefamilien und Elternhäusern (vgl. Dührssen, 1958); weitere Untersuchungen im Schnittpunkt von Psychoanalyse, Kinderpsychiatrie und Pädiatrie – im Folgenden der Einfachheit halber medizinische Arbeiten genannt – folgten. Thematische Schwerpunkte lagen auf den Risiken früher Heimbetreuung und den Familiengeschichten der Heimkinder (vgl.

⁵ Die umfangreiche internationale Forschung zur Bindungstheorie wird im Folgenden nicht betrachtet; vgl. dazu bspw. Cassidy und Shaver (2017).

Dührssen, 1958; Weidemann, 1959a; Meierhofer & Keller, 1966; Pechstein, 1968; Lukas & Schmitz, 1977). Daneben gab es Versuche, retrospektiv mit Aktenanalysen und Expertenbefragungen Gründe für Heimeinweisungen zu erfassen (vgl. Weidemann, 1959b; Hartung & Glattkowski, 1965). Die Zahl der in diesen Untersuchungen beobachteten Kinder lag zwischen 100 und 800; die Kinder selbst waren – in unterschiedlichen Altersschneidungen – zwischen null und acht Jahre alt. Die Heime lagen meist in größeren Städten (Berlin, Hamburg, Frankfurt/M., Mainz, Zürich).

In ihren Befunden stimmten diese Arbeiten weitgehend überein, was die Autorinnen und Autoren auch so sahen und benannten. Insgesamt lässt sich mit diesen Einzelbefunden auf additive Weise ein grobes Bild von den Herkunftsfamilien der Kinder, den Lebensverhältnissen in Säuglingsheimen sowie den Heimfolgen zeichnen, was im Folgenden versucht werden soll:

Herkunftsfamilien der Kinder. Etwa 60 bis 80 Prozent der Kinder in Säuglingsheimen waren „unehelich“, so der juristische Terminus bis 1970. Die Mütter dieser Kinder hatten fast nie eine Ausbildung abgeschlossen und waren oft arbeitslos; etwa 20 bis 30 Prozent von ihnen arbeiteten als Prostituierte. Etwa ein Drittel der Mütter wurde in den Akten als obdachlos geführt, ähnlich viele hatten schwere Krankheiten. Insgesamt ist erkennbar, dass diese Mütter häufig in höchst prekären Verhältnissen lebten. Plausibel erscheint auch die in der Literatur formulierte These, dass sie kaum auf Unterstützung – z. B. durch Großeltern – zurückgreifen konnten und sozial weitestgehend isoliert waren (vgl. Dührssen, 1958; Weidemann, 1959b; Stier, 1963; Hartung & Glattkowski, 1965).

Die Väter der Heimkinder waren in der Hälfte der Fälle unbekannt oder wurden von den Müttern nicht benannt. Von den namentlich bekannten Vätern hatte etwa jeder Sechste Haftenerfahrung. Eine Minderheit der Kinder in Säuglingsheimen, etwa 20 bis 40 Prozent, hatte verheiratete Eltern. Diese Kinder kamen meist nach Misshandlung und/oder Vernachlässigung durch ihre Eltern in die Heime (vgl. Dührssen, 1958; Stier, 1963).

Lebensbedingungen im Heim. Die Forschung beschrieb eine „Massenabfertigung mit extremer Reizverarmung“ (Dührssen, 1958, S. 44). Das Personal sei „nicht in der Lage [...], ausreichend Zeit zu herzlicher Kontaktnahme, freundlichem Geplauder, erster Spielpflege usw. zur Verfügung zu stellen. Zärtlichkeit, Streicheln, Lächeln, Zuspruch [...] spielen in der Betreuung dieser Kinder quantitativ kaum eine Rolle“ (Dührssen, 1958, S. 43). Meierhofer und Keller (1966, S. 174) stellten ebenfalls fest, dass die Pflege „in erster Linie die Verabreichung der Nahrung, die Reinhaltung der Kinder und die Erziehung zum Ausscheiden ins Töpfchen“ umfasste. Häufig saßen die Kinder stundenlang auf ihren Töpfchen, teilweise fixiert mit Bändern, „welche die Pflegerinnen kreuzweise um die Ober- und Unterschenkel schlangen, um damit die Beine zu fixieren. Diese Maßnahme sollte verhindern, daß die Kinder in den Topf oder an die Genitalien greifen konnten“ (Meierhofer & Keller, 1966, S. 182). Selbst das tägliche Baden – eine der wenigen Gelegenheiten, bei denen Kinder körperlichen Kontakt zu Erwachsenen hatten – war teilweise tayloristisch in Arbeitsschritte zerlegt, bei denen Kinder von Hand zu Hand weitergereicht wurden.

In einem Teil der Heime erhielten die Kinder Medikamente ohne Zustimmung von Erziehungsberechtigten, wie Wagner (2016) zeigen konnte. In den Säuglingsheimen diente dies v. a. der Ruhigstellung der Kinder, was 1957 sogar in der pädagogischen Fachöffentlichkeit dargestellt wurde: „Ich habe mich sehr gewundert, daß viele Kinder abends, wenn sie nicht ruhig waren, einfach Luminaletten bekamen“, schrieb eine namentlich nicht genannte Schwesternschülerin in einem Erfahrungsbericht in der Zeitschrift *Unsere Jugend* (Mehringer, 1957, S. 106); eine weitere Auszubildende bestätigte, dass häufig Beruhigungsmittel gegeben wurden: „Unruhigen Kindern, die nörkelten oder quengelten, ebenso häufig schreienden Säuglingen, wurden grundsätzlich Luminaletten gegeben, mit Einverständnis des Arztes“ (Mehringer, 1957, S. 106). Diese praxisnahen Beschreibungen lösten eine kurze Debatte in der Fachöffentlichkeit aus, hatten aber, soweit ersichtlich, keine weiteren administrativen oder politischen Konsequenzen.

Weil Heimgruppen fast immer nach Altersjahren gegliedert waren, erhielten die Kinder bei Gruppenwechseln stets neue Betreuerinnen. Hinzu kamen Umplatzierungen zwischen Heimen; so verließen nach Hartung und Glattkowski (1965) 36 Prozent der Kinder das Säuglingsheim, um in einem anderen Heim aufgenommen zu werden.⁶ Der Kontakt zu Verwandten war meist gering und nahm im Lauf der Jahre weiter ab (vgl. Dürrssen, 1958). Die Personalschlüssel der Säuglingsheime lagen rechnerisch zwischen 1 : 9 und 1 : 15. Weil Mitarbeiterinnen jedoch häufig erkrankten und Planstellen unbesetzt waren, musste sich eine Pflegerin in der Praxis um bis zu 25 Kleinst- und Kleinkinder kümmern. Neben einer geringen Zahl von Säuglings- und Kinderschwestern waren v. a. Hilfskräfte und Schwesternschülerinnen beschäftigt. So ergab eine Befragung 1972, dass etwa ein Viertel der Mitarbeiterinnen keinerlei Berufsausbildung hatte; etwa die Hälfte hatte eine anderthalbjährige Ausbildung zur Kinderpflegerin absolviert. Lediglich das restliche Viertel bestand aus Mitarbeiterinnen mit abgeschlossenen Ausbildungen sozialer und pflegerischer Berufe (vgl. Verband katholischer Einrichtungen, 1974). Die Fluktuation war enorm; in Hamburg beispielsweise schied pro Jahr etwa ein Drittel der Mitarbeiterinnen aus, was auf belastende Arbeitssituationen hinweist (vgl. Dürrssen, 1958; Stier, 1963; Meierhofer & Keller, 1966).

Folgen früher Heimerziehung. Körperlich waren die untersuchten Heimkinder überwiegend normal entwickelt, weil es den westdeutschen Heimen der 1950er und 1960er Jahre offenbar gelang, zumindest basale körperliche Bedürfnisse der Kinder zu erfüllen – im Unterschied zu früheren deutschen Heimen (vgl. Eriksson, 1925) oder zu jenen in osteuropäischen Staaten, wo noch in den 1990er Jahren massiv retardierte körperliche Entwicklungen der Kinder diagnostiziert wurden (vgl. Nelson et al., 2007). Doch kognitiv und emotional zeigten sich deutliche Auffälligkeiten. Säuglingsheimkinder erlernten das Sprechen mit starker Verzögerung und bleibenden Einschränkungen. So konnten zwei Drittel der 18 Monate alten Kleinkinder in Züricher Heimen noch

⁶ Weitere 36 Prozent kehrten demnach in ihre Ursprungsfamilien zurück, 15 Prozent wurden adoptiert, sechs Prozent kamen zu Pflegeeltern, sieben Prozent in ein Krankenhaus.

keine fünf Wörter sprechen; ähnliches wurde für zwei- und dreijährige Heimkinder in Hamburg festgestellt (vgl. Stier, 1963; Meierhofer & Keller, 1966).

Die Untersuchungen berichteten von stark geminderten und im Zeitverlauf sogar sinkenden Intelligenzquotienten. So hatte in der Testung von Dührssen (1958) ein Viertel der Kinder einen IQ unter 85; weitere 50 Prozent erreichten IQ-Werte zwischen 85 und 100. Die übrigen Kinder lagen zwischen 100 und 110. Ähnliche Werte fanden Weidemann (1959a) sowie Meierhofer und Keller (1966). Kinder in Säuglings- und Kleinkinderheimen zeigten daneben häufig neurotische Symptome, wozu u. a. Bettnässen und stereotype Schaukelbewegungen gezählt wurden. Die kognitiven und emotionalen Schwierigkeiten stiegen mit Dauer der Heimaufenthalte; auch waren jene Kinder am stärksten belastet, die von Geburt an im Heim gelebt hatten (vgl. Pechstein, 1968).

Insgesamt wurde das Säuglingsheim in westdeutschen empirischen Beiträgen der 1950er und 1960er Jahre als hochproblematischer Ort des Aufwachsens erkannt. Kinder aus sozial massiv benachteiligten Familien wurden dort von gering qualifiziertem, ausgebildetem Personal versorgt, erhielten wenig Zuwendung und entwickelten sich kognitiv, emotional und sozial deutlich schlechter als Kinder in anderen Lebensumgebungen. Aus heutiger Sicht stellt sich deshalb auch die Frage, wann und wie dies öffentlich thematisiert wurde.

4. Die öffentliche Wahrnehmung des Säuglingsheims

4.1 Zur Korpusbildung

Um der Frage nachzugehen, wie die Institution Säuglingsheim in der Bundesrepublik gesehen wurde, wurde für eine Inhaltsanalyse nach Schreier (2012) ein Korpus aus verschiedenen Texten gebildet. Wissenschaftliche Beiträge sollten verdeutlichen, wie Disziplinen und Professionen – insbesondere aus Pädagogik und Medizin – die Institution Säuglingsheim in verschiedenen Jahrzehnten beurteilten. Massenmediale Beiträge sollten nachzeichnen, wie Säuglingsheime in der breiten Öffentlichkeit thematisiert wurden. Fachpolitische Beiträge sollten zeigen, ob wissenschaftliche und massenmediale Impulse auch Resonanzen im politischen Raum hatten. Der Veröffentlichungszeitraum der Beiträge wurde auf die Jahre 1950 bis 1979 eingeschränkt, weil in dieser Phase die wesentlichen quantitativen Veränderungen der Säuglingsheime stattfinden; auch wiesen Stichproben für spätere Jahre darauf hin, dass das Thema nach 1980 nicht mehr behandelt wurde.

Die pädagogischen Beiträge stammen aus zwei Publikationen, die sich intensiv mit der bundesdeutschen Heimerziehung beschäftigten: die eher fortschrittliche Zeitschrift *Unsere Jugend* und die katholisch-konservative Zeitschrift *Jugendwohl*; diese Auswahl sollte ein breites weltanschauliches Spektrum erfassen. Die pädagogischen Beiträge in diesen Zeitschriften waren, wie sich zeigte, sämtlich von PraktikerInnen des Heimwesens (Heimleitungen, Beamten der Heimaufsicht, Fürsorgerinnen u. ä.) verfasst worden;

es artikuliert sich hier also die Profession, nicht die wissenschaftliche Disziplin. Die Zahl dieser Beiträge liegt bei 116.

Die medizinischen Beiträge aus verschiedenen Teildisziplinen (Kinderpsychiatrie, Psychoanalyse, Pädiatrie) konnten nicht in wenigen Zeitschriften gefunden werden, weil kein medizinisches Periodikum ähnlich viel zu Säuglingsheimen publiziert hätte wie die ausgewählten pädagogischen Zeitschriften. Die Literaturrecherche wurde deshalb breiter angelegt und bezog verschiedene Zeitschriften sowie Lehrbücher und Monografien ein. Die ermittelten Beiträge stammten von WissenschaftlerInnen, die von außen an die Institution Säuglingsheim herantraten und dort mit empirischen Verfahren arbeiteten. Die Zahl dieser Beiträge liegt bei 49.⁷

Massenmediale Beiträge wurden wegen geringer Fundzahlen in vier Archiven (Presse-dokumentation des Deutschen Bundestags, Archive der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*, des *Spiegel* und der *Süddeutschen Zeitung*) gesucht. Die Fundstellen überschneiden sich nur teilweise, was auf uneinheitliche Erfassungsstrategien der Archivare hinweist. Allerdings waren die Funde in den Archiven vom *Spiegel* und der *Süddeutschen Zeitung* sehr ähnlich, weshalb zusätzliche Texte dem Korpus inhaltlich wohl keine neuen Aspekte hinzugefügt hätten. Die Zahl der Beiträge aus Massenmedien liegt bei 35.

Fachpolitische Positionierungen wurden identifiziert, soweit sie in der wissenschaftlichen Literatur oder in den Massenmedien erwähnt wurden. Sie umfassen die ersten drei Jugendberichte der Bundesregierung sowie mehrere Resolutionen von Fachverbänden. Die Zahl dieser Beiträge liegt bei elf. Insgesamt enthält der Korpus damit 211 Beiträge.

4.2 Deutungsmuster

Bei der Auswertung wurden zunächst kontrastierende Beiträge gesucht, um unterschiedliche Deutungsmuster zu identifizieren. Kritik an der Institution Säuglingsheim fand sich in einem großen Teil des Korpus; andere Texte zeichneten positive Bilder des Säuglingsheims oder plädierten für dessen Reform. Aus dieser Kontrastierung wurden deduktiv am Material vier Kategorien entwickelt.

Texte der Kategorie „Idylle“ beschrieben das Säuglingsheim als kindgerechten Ort des Aufwachsens. Als Ankerbeispiel diente eine Reportage aus der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*:

Die Luft in dem breitausladenden Tal ist herb und frisch: eine Wohltat für die Großstädter. [...] Hier in der Stille und Idylle, haben Babies ein befristetes Zuhause, hier

⁷ Um die methodische Vielfalt dieses Forschungsvorhabens nicht weiter zu steigern, blieben Filme über Säuglingsheime ausgeklammert. Allerdings finden sich Hinweise, dass die filmischen Darstellungen von in Heimen leidenden Säuglingen und Kleinkindern insbesondere in der Pädiatrie in den 1960er Jahren als alarmierend wahrgenommen wurden (vgl. Hellbrügge, 2003). Eine Analyse dieser Medienwirkungen steht gleichwohl aus.

leben und lachen, kakeln und krakeelen sie für längere oder kürzere Dauer miteinander um die Wette. Pünktlich steht für sie das Fläschchen parat, wird geweckt und Zapfenstreich geblasen wie bei Rekruten in der Kaserne – allerdings mit weit mehr Liebe und Zartgefühl. [...] Ihre großen und kleinen Geschäfte verrichten sie nahezu spielerisch, in trauter Gemeinschaft, Kopf an Kopf und Topf an Topf. („*Man lebt gesund und lustig im Babyhotel*“, FAZ, 01.04.1961)

Texte der Kategorie „Reformbedarf“ stellten Probleme des Aufwachsens im Säuglingsheim dar und entwickelten Reformvorschläge. Ankerbeispiel war der Text einer Heimleiterin in der Zeitschrift *Unsere Jugend* mit dem Titel „Frühkindliche Erziehung – es geht auch anders“ aus dem Jahr 1957. Darin forderte die Autorin

die Einrichtung kleiner Säuglingsheime mit 30 bis 40 Kindern, in denen bei guter Führung und günstigen Bedingungen ein individuelles Arbeiten möglich ist. Sie sollten angeschlossen sein an Heime, in denen im Familienstil gearbeitet wird. Kein Kind über zwei Jahre gehört in ein Säuglingsheim! (Neef, 1957, S. 217)

Texte der Kategorie „Extremes Risiko/Abschaffung“ beschrieben das Säuglingsheim als nicht reformierbar, weil Kinder dort zu stark geschädigt würden. Das Ankerbeispiel stammt aus einem pädagogischen Lehrbuch, wurde aber von einem Pädiater verfasst:

Die psychosensorielle Deprivation junger Kinder ist ein Massenproblem, das dringend der Abhilfe bedarf. Sofern diese Kinder kindheitslang durch Heime hindurchwandern, muß eine Vielzahl von ihnen für das gesamte Leben als ‚sozial behindert‘ angesehen werden. Bei ihnen lassen sich später in großer Regelmäßigkeit verschiedene Typen von umweltbedingter Entwicklungsschädigung, insbesondere aber eine schwerwiegende Störung des gesamten sozialen Verhaltens bzw. Wertsystems feststellen. (Pechstein, 1972, S. 23)

Die Restkategorie „Neutral“ erfasste (Zeitungs-)Texte, die Säuglingsheime nur beiläufig und ohne Bewertung erwähnten.

4.3 Kategorisierung und Befunde

Die 211 Texte des Korpus wurden vom Autor den vier Kategorien zugeordnet. In Einzelfällen war eine Kategorisierung schwierig, weil manche Beiträge sowohl für kurzfristige Reformen der Heime als auch für deren langfristige Abschaffung plädierten. Dann wurde beurteilt, welchen der beiden Aspekte der Text in den Vordergrund stellte. Bei der Auswertung zeigte sich zunächst, dass sich die Bewertung des Säuglingsheims über die Jahrzehnte hinweg veränderte (vgl. Abb. 3).

Die Kritik am Säuglingsheim wurde im Lauf der Zeit schärfer. Während in den 1950er Jahren nur etwa jeder fünfte Beitrag eine Abschaffung dieser Heime anregte

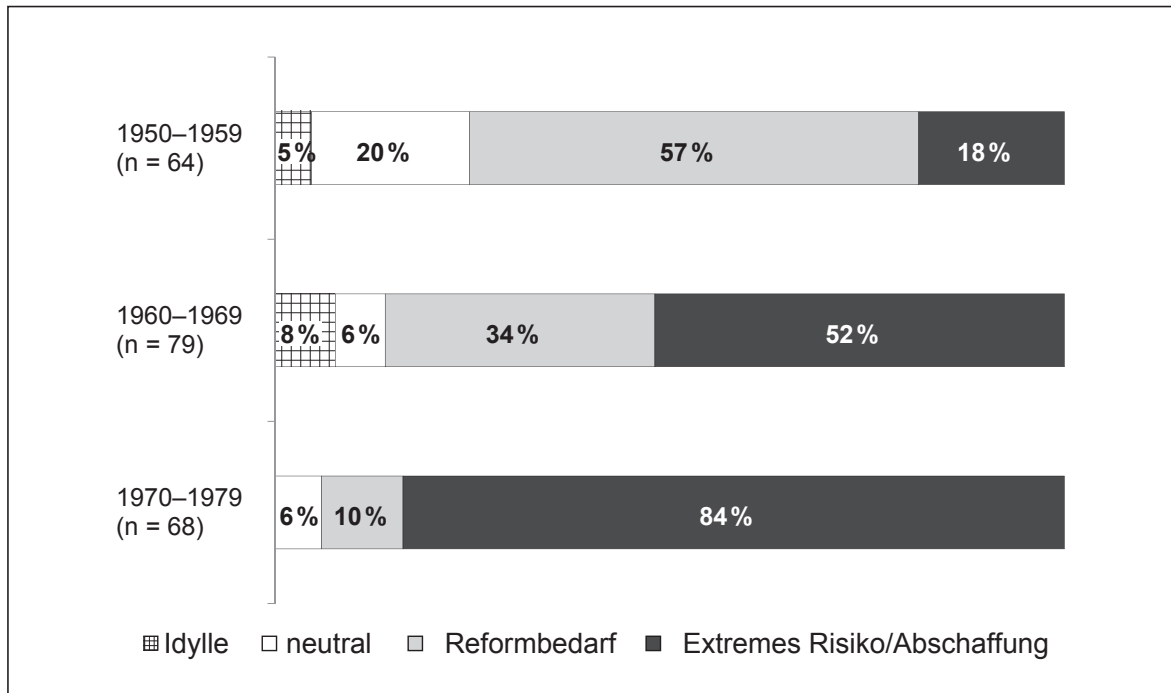


Abb. 3: Bewertung der Institution Säuglingsheim nach Jahrzehnten, 1950–1979. Eigene Berechnung.

oder verlangte, stieg diese Quote in den 1960ern auf über die Hälfte und in den 1970ern auf deutlich über 80 Prozent. Gleichzeitig nahmen die Quoten der anderen drei Bewertungen ab. Hier artikulierte sich ein wachsendes Problembewusstsein, wobei noch nicht zu beurteilen ist, wie es entstand: War die pädagogische Fachdiskussion relevant, in der sich die PraktikerInnen des Heimwesens äußerten? Skandalisierten Massenmedien diese Heime? Oder gingen die wesentlichen Impulse von den empirischen Arbeiten der PädiaterInnen, PsychiaterInnen und PsychoanalytikerInnen aus? Um diesen Fragen nachzugehen, wurden die Bewertungen in verschiedenen Disziplinen und Publikationen betrachtet (vgl. Abb. 4).

Nun wird sichtbar, dass die medizinischen Beiträge deutlich skeptischer waren als die pädagogischen. Jene WissenschaftlerInnen, die das Säuglingsheim von außen beforsteten, stellten dort erheblich größere Risiken für Kinder fest als die PraktikerInnen des Heimwesens. Dabei knüpften diese empirischen Publikationen oft explizit an Bowlbys Bilanz an („Children thrive better in bad homes than in good institutions“, Bowlby, 1952, S. 68) und bezweifelten die Reformierbarkeit der Institution Säuglingsheim. Die pädagogischen PraktikerInnen dagegen nahmen Bowlby kaum wahr, gelegentlich schrieben sie ihn sogar „Bowley“ (Glücksmann-Lüdy, 1955, S. 498). Im Zentrum ihrer Beiträge stand in den 1950er Jahren die Frage, ob man Heime stärker ‚familienähnlich‘ gestalten könnte.

Im Zeitverlauf ist eine Art ‚Sickereffekt‘ erkennbar: Die medizinischen Befunde wurden allmählich in anderen Arenen der Debatte wahrgenommen. So öffneten sich

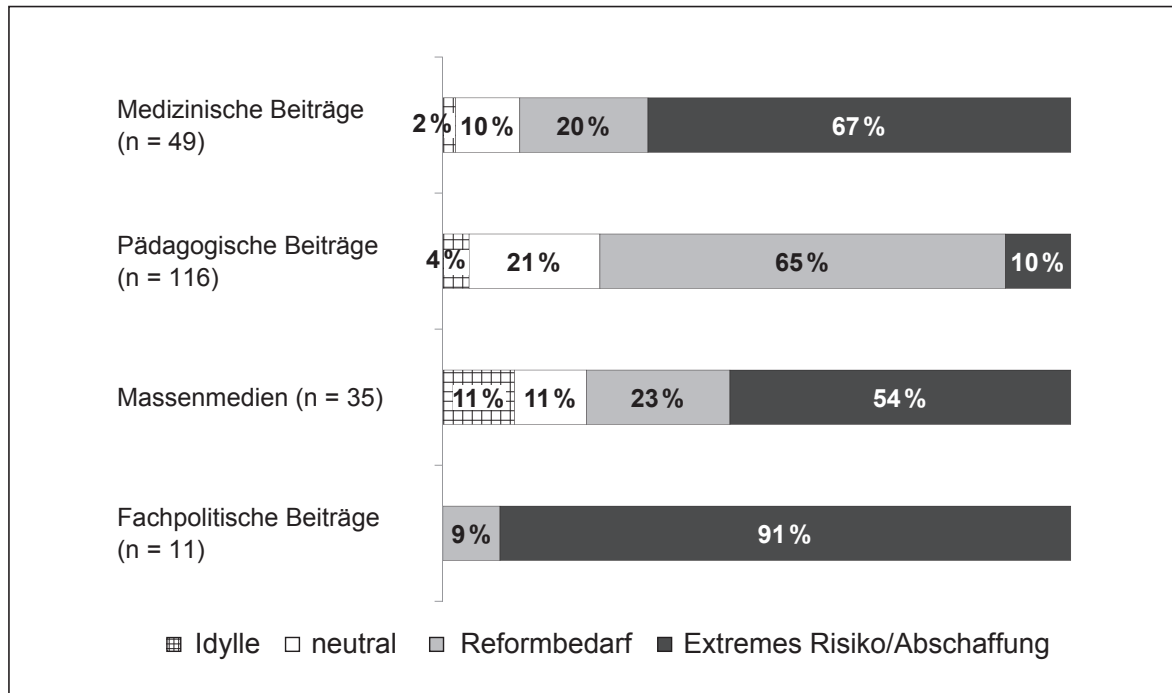


Abb. 4: Bewertungen der Institution Säuglingsheim, nach Disziplinen und Publikationsformen, 1950–1979; Eigene Berechnung; von 100 abweichende Prozentpunkte durch Rundungsfehler.

die pädagogischen Zeitschriften im Lauf der 1960er Jahre für Beiträge von kritischen PädiaterInnen und KinderpsychiaterInnen; auch pädagogische AutorInnen selbst bewerteten das Säuglingsheim zunehmend skeptisch. Die früheren Hoffnungen auf Reformen wurden abgelöst durch die Einschätzung, dass diese Heime im Interesse der Kinder aufzulösen seien. Exemplarisch lässt sich diese Entwicklung an Beiträgen von Andreas Mehringer nachvollziehen: Der Leiter des Münchner Waisenhauses schrieb in den 1950er Jahren im Handbuch der Heimerziehung von Trost und Scherpner, dass „eine Art Säuglingsheim [...] im Anstalts-Gefüge nicht zu entbehren“ sei (Mehringer, 1955, S. 420); anderthalb Jahrzehnte später forderte er kategorisch, Unterbringungen in Säuglingsheimen zu vermeiden (vgl. Mehringer, 1972).

Massenmedien zählten nicht zu den Antreibern der Debatte; ihre ersten relevanten Veröffentlichungen fallen noch in die Kategorie „Idylle“. So zeigte beispielsweise die *Süddeutsche Zeitung* 1952 Fotos aus einem Säuglingsheim in der Nähe Münchens; der Bildtext „In guten Händen“ pries diesen Ort, an dem Kinder während des Urlaubs der Eltern versorgt würden:

Im Freien gelegen, ausgestattet mit allen modernen Mitteln und versorgt von gut ausgebildeten Kräften, bietet das Heim alle Voraussetzungen für eine gewissenhafte Pflege des Kindes. Die Eltern können so beruhigt in die Berge fahren, denn sie wissen ihr Kind gut aufgehoben. („In guten Händen“, 01.03.1952)

Zwei Jahrzehnte später war der Topos „Eltern in Urlaub, Kinder im Säuglingsheim“ in den Massenmedien nicht mehr zu finden; nun wurde bspw. unter dem Titel „Kleinkinder erleiden in Heimen schwere seelische Schäden“ über eine empirische Untersuchung in Säuglingsheimen berichtet (*Weser Kurier*, 04.06.1971). Die Massenmedien folgten den Einschätzungen skeptischer WissenschaftlerInnen also eher spät, weshalb eine etwas breitere öffentliche Debatte erst zu einem Zeitpunkt stattfand, als die Säuglingsheime quantitativ fast schon verschwunden waren.

Schließlich noch die fachpolitischen Beiträge. Sie lassen durchgängig eine kritische Position erkennen, wobei wiederum der Zeitverlauf bedeutsam ist. Nur zwei dieser insgesamt elf Veröffentlichungen erschienen in den 1950er Jahren; darunter war eine Positionierung der AGJ, die Kappeler (2011) zurecht als sehr kritisch beschreibt und die wohl – das legen die folgenden Veröffentlichungen in pädagogischen Fachzeitschriften nahe – innerhalb der Profession einige Diskussionen über das Säuglingsheim auslöste. Gleichwohl hatte dies keine Folgen in Politik und Massenmedien.

Etwas anderes wird in den späteren fachpolitischen Dokumenten sichtbar. Beginnend mit dem Ersten Jugendbericht der Bundesregierung (BMFJ, 1965), formulierten sie eine disziplinübergreifende Kritik am Säuglingsheim, die immer stärker pädiatrische Positionen einbezog und schließlich 1977 in einem Bericht der „Kommission Heimerziehung“ mit einem Appell endete: „Das Verbot von Säuglingsheimen ist aus der Hospitalismusforschung, deren Ergebnisse als bekannt vorausgesetzt werden können, ausreichend begründet“ (IGfH, 1977, S. 173). Wieder fällt auf, dass die Kritik zu einem Zeitpunkt formuliert wurde, als das Problem bereits weitgehend gelöst war: Damals existierten bundesdeutsche Säuglingsheime de facto schon nicht mehr.

5. Zur Diskussion: erste Resultate, weitere Fragen

Bei einigen Fragen zur Geschichte des Säuglingsheims deuten sich Klärungen an, bei anderen nicht. Zunächst konnte dieser Beitrag die Bedeutung dieser Institution in den frühen 1960er Jahren zeigen: In der Phase der höchsten Verbreitung dieser Heime lebte dort eines von 50 bis 70 Kindern unter drei Jahren, wobei die Dauer der Heimaufenthalte nicht präzise benannt werden kann. Die Gesamtzahl der Säuglinge und Kleinkinder, die zwischen 1950 und 1989 in Säuglingsheimen kurz- oder langfristig betreut wurden, kann man auf mehrere Hunderttausend schätzen; sogar eine Zahl von einer Million betroffener Kinder erscheint unter bestimmten Annahmen plausibel.

Deutlich wurde auch, dass frühe westdeutsche Forschungen aus dem Schnittfeld von Pädiatrie, Kinderpsychiatrie und Psychoanalyse an Befunde John Bowlbys anknüpften und das Säuglingsheim als hochriskanten Ort des Aufwachsens beschrieben. Diese Kritik sickerte im Lauf einiger Jahre in andere Arenen der Debatte ein, wie eine Inhaltsanalyse von 211 Dokumenten aus Wissenschaften, Massenmedien und Fachpolitik zeigen konnte. Im Lauf der 1960er Jahre übernahm die Heimpädagogik – zuvor eher an Reformen dieser Institutionen interessiert – diese fundamentale Skepsis. Massenmedien und fachpolitische Stellungnahmen folgten dieser Entwicklung zeitversetzt. „Wissenschaft

wirkte‘ könnte man bilanzieren – zumindest in ihrer empirischen Variante (denn für die älteren Beiträge der HeimpädagogInnen, die Reformen des Säuglingsheims verlangten, lassen sich solche Effekte nicht feststellen).

Einige Fragen bleiben allerdings bestehen: Wie ist das moderate Wachstum der Institution Säuglingsheim bis 1960 zu verstehen? Welche Gründe hat die schnelle Schrumpfung ab 1965? Wo wurden nach dem Verschwinden der Säuglingsheime jene Kinder untergebracht, die zuvor zu deren potenzieller Klientel gezählt hatten? Wie lässt sich erklären, dass das Säuglingsheim trotz seiner früheren Verbreitung inzwischen weitgehend vergessen ist?

Zum Wachstum der Säuglingsheime bis in die frühen 1960er Jahre: Aus heutiger Sicht erstaunt das gemäßigte Wachstum, denn es erfolgte nicht in der unmittelbaren Nachkriegszeit mit ihren extrem belastenden Lebensbedingungen für Familien (Tod oder Gefangenschaft von Elternteilen, unzureichende Nahrungsmittelversorgung, Zerstörung der Städte), sondern in einer Phase, in der die Gründungskrise der Republik weitgehend überwunden war.

Verständlicher wird dies, wenn man sich zeitgenössische Bilder vom Säugling – gewissermaßen aus der Prä-Bowlby-Ära – vergegenwärtigt. Damals war die Sicht verbreitet, Säuglinge seien passive Reflexwesen ohne emotionale Bedürfnisse, deren Aufwachsen mit Härte begleitet und mit Genauigkeit dokumentiert werden müsse (vgl. Gebhardt, 2009). Aus dieser Perspektive war das Säuglingsheim durchaus ein ‚kindgemäßer‘ Ort des Aufwachsens. Gleichwohl sollte man dies nicht als in der Bundesrepublik dominierende Sichtweise missverstehen; dazu finden sich im Korpus dieses Beitrags zu wenige vergleichbare Beiträge, und Texte wie jener aus der FAZ („Man lebt gesund und lustig im Babyhotel“) geben nur einen Hinweis darauf, wie man das Säuglingsheim vor der Verbreitung von Bowlbys Ideen eben *auch* betrachten konnte. Außerdem ist damit lediglich ein ideengeschichtlicher Hintergrund für das Wachstum der Säuglingsheime skizziert. Wie dieses Wachstum des Arbeitsfeldes von lokalen Behörden gestaltet wurde, bliebe zu klären.

Ein zweiter Erklärungsfaktor könnte in einer geringen Verfügbarkeit von Pflegefamilien in den Nachkriegsjahrzehnten liegen. Für Frankfurt/M. gaben Hartung und Glattkowski (1965) an, dass im Jahr 1933 noch 78 Prozent der Fremdunterbringungen in Familienpflege erfolgten; diese Quote sei bis 1963 auf 27 Prozent gesunken. Die Zahl der Heimeinweisungen kleiner Kinder sei entsprechend gestiegen. Blandow (2004) skizzierte eine ähnliche Entwicklung. Hier wäre zunächst nach empirischen Belegen für diese These zu suchen, wobei die Datenlage für die Jahre vor 1951 schwierig ist. Falls sich diese Hinweise erhärten lassen, könnte man das Säuglingsheim als Übergangsinstitution charakterisieren, die für einen begrenzten Zeitraum eine Funktion übernahm, die später verstärkt wieder von anderen Institutionen – Pflege- oder Herkunftsfamilien – übernommen wurde.

Zum Schrumpfungsprozess der Säuglingsheime in den 1960er Jahren: Die Daten zeigen für 1965/1966 einen markanten Rückgang der Platzzahlen, der sich mit hohem Tempo etwa ein Jahrzehnt lang fortsetzte. Dies spricht zunächst gegen die Vermutung, erst die Heimkritik der 68er-Bewegung habe die Säuglingsheime zum Verschwinden

gebracht. Auch ein zentralstaatlich gesteuerter Politikwechsel, den man in Anlehnung an die Pfadtheorie annehmen könnte, erscheint unplausibel. Denn in der westdeutschen Jugendhilfe wurden Entscheidungen über Heimeinweisungen dezentral in den Jugendämtern getroffen; eine bundespolitisch induzierte Kurskorrektur ist daher kaum vorstellbar und auf der Ebene von Gesetzen und Verordnungen auch nicht erkennbar. Eher wurde von der Fachpolitik – beispielsweise im dritten Jugendbericht – eine geringe Steuerbarkeit dieses Feldes beklagt (vgl. BMJFG, 1972).

Auf lokaler und regionaler Ebene findet man jedoch durchaus administrative Versuche, Platzzahlen der Säuglingsheime zu verringern. Einzelne Jugendamtsleitungen beriefen sich auf Befunde der Heimforschung und mahnten einen Rückbau der Säuglingsheime an (vgl. bspw. für das Jugendamt Stuttgart: Scholl, 1960; für Uelzen: Schmidt, 1966). Dies wurde von bestimmten Landesjugendämtern unterstützt (vgl. Fuhrmann, 1972). Sogar der damals wichtigste Kommentator des Jugendwohlfahrtsrechts referierte in seinen Literaturhinweisen das Bowlby-Zitat, die schlechteste Familie sei besser als das beste Heim (Riedel, 1963, S. 111). Man kann annehmen, dass solche Publikationen in Jugendämtern rezipiert wurden, was dazu geführt haben dürfte, dass Einweisungen in Säuglingsheime seltener und Unterbringungen in Pflegefamilien häufiger wurden. Hier wären ebenfalls Aktenanalysen interessant, die lokale Pfadwechsel nachzeichnen könnten.

Zum Verbleib der Kinder nach 1965: Dass Kinder aus Säuglingsheimen mit dem Schrumpfen dieser Institutionen verstärkt in anderen familienersetzenden Settings betreut wurden, konnte anhand amtlicher Daten zumindest für die Jahre unmittelbar nach 1965 ausgeschlossen werden. Weder stieg der Indexwert der Adoptionen, noch jener der Krippenplätze, noch jener der Unterbringung in Pflegefamilien. Doch wo wurden nach dem Verschwinden der Säuglingsheime jene Kinder versorgt, die aus damaliger Sicht außerhalb ihrer Familien hätten betreut werden sollen? Um es beispielhaft zu formulieren: Im Jahr 1965 waren mehr als 50 000 Kleinkinder in Säuglingsheimen untergebracht (unter der Annahme, dass ein Platz pro Jahr mit drei Kindern belegt war). Im Jahr 1975 waren es dann weniger als 10 000. Knapp die Hälfte dieses Effekts lässt sich dem Geburtenrückgang zuschreiben. Doch wer betreute die übrigen Kleinst- und Kleinkinder?

Die plausibelste Antwort lautet wohl: Diese Kinder lebten zu einem erheblichen Teil bei ihren Müttern. Eine zeitgenössische Veröffentlichung zur Schließung eines Säuglingsheims (vgl. Fuhrmann, 1972) bilanzierte, dass dabei von 168 Heimkindern knapp die Hälfte zur Mutter oder zu Verwandten kamen; eine ähnlich große Gruppe wurde in Pflegefamilien vermittelt, lediglich die wenigen Übrigen wurden auf andere Heime verteilt. Gerade die Rückkehr der Kleinkinder in die Herkunftsfamilien lässt sich mit sozialen Veränderungen der 1960er Jahre erklären. Damals machte ein tiefgreifender Meinungsumschwung „eine Reihe von Erfahrungen und Lebensformen, die schon länger im Schatten der öffentlichen Aufmerksamkeit existierten, offenkundig und sozial akzeptabel“ (Kaufmann, 1995, S. 97). Die Lebensform ‚ledige Mutter‘ wurde im Zuge dieser kulturellen Liberalisierung allmählich und partiell von Stigmata befreit; auch weibliche Teilzeitarbeit nahm in diesem Jahrzehnt zu, wodurch unverheiratete Mütter

mehr Chancen hatten, ein Erwerbseinkommen zu erzielen und gleichzeitig ihre Kinder selbst zu erziehen.

Weitere Entwicklungen stärkten die materiellen Lebensbedingungen dieser Mütter und damit die Stabilität dieser prekären Kleinstfamilien. Das Bundessozialhilfegesetz, 1961 in Kraft getreten, verbesserte die Rechtsposition der Hilfeempfänger, und man kann annehmen – auch wenn bisher keine Wirkungsanalysen zu diesem Gesetz vorliegen –, dass mit der Einführung der „Hilfe in besonderen Lebenslagen“ die finanzielle Situation lediger Mütter in problematischen Bedingungen etwas besser wurde. Kindergelderhöhungen verbesserten die ökonomische Basis ebenfalls ein wenig; außerdem machte der Ausbau des sozialen Wohnungsbaus für einen Teil dieser Familien Wohnraum verfügbar.

Letztlich dürfte es also eine Kombination von gesellschaftlicher Liberalisierung und materiellen Verbesserungen gewesen sein, die das Säuglingsheim überflüssig werden ließ. Insofern handelt es sich beim Verschwinden dieses Heims nicht um die Transformation einer sozialstaatlichen Institution, sondern eher um eine De-Institutionalisierung, die einherging mit einer Refamilialisierung des Aufwachsens von Kindern aus sozial hoch benachteiligten Familien.

Zum Vergessen einer Institution: Die Frage, warum das Säuglingsheim heute weitgehend vergessen ist, erfordert eine differenzierte Antwort. Auf individueller Ebene kann man mit Burschel (2010) annehmen, dass die meisten Betroffenen sich nicht an ihren Aufenthalt dort erinnern und teilweise nicht einmal wissen, dass sie phasenweise in einem solchen Heim lebten.

Auf institutioneller Ebene fehlt häufig organisationale Kontinuität. So wurde etwa die Hälfte der Säuglingsheime nach 1965 aufgelöst, und insbesondere privat-gewerbliche Einrichtungen, zu denen mehr als ein Drittel aller Säuglingsheime zählte, verschwanden. Damit entfiel eine Kontinuitätswahrnehmung, wie sie bei anderen Einrichtungen – beispielsweise Kindergärten oder Kinderkliniken – ein institutionsgeschichtliches Interesse schüren kann. Bei Säuglingsheimen, die in den 1960er und 1970er Jahren in andere Heime umgewandelt wurden, wäre eine solche Kontinuität gegeben; auch hier ist jedoch wenig Interesse an einer Aufarbeitung erkennbar. Dies könnte, wie Burschel (2010) belegfrei vermutet, mit Vertuschungsversuchen der Heimträger zusammenhängen; wahrscheinlich steht dahinter eher eine naive Vergesslichkeit, zu der Institutionen neigen, wenn die eigene Historie als bedeutungslos für die Gegenwart erlebt wird.

Auf wissenschaftlicher Ebene schließlich ist das Vergessen am erstaunlichsten. Weshalb nahm und nimmt die Pädagogik das quantitativ bedeutsame Säuglingsheim nicht wahr, während sie die mengenmäßig marginalen, allenfalls ideengeschichtlich relevanten Kinderläden der Alternativszene westdeutscher Großstädte intensiv beforscht? Hinter dieser – zugegeben polemischen – Zuspitzung steht die wissenschaftstheoretisch interessante Frage, wohin eine Disziplin zu welchem Zeitpunkt ihre Aufmerksamkeit richtet.

Für die pädagogische Forschung der 1950er bis 1970er Jahre konnte dieser Beitrag zeigen, dass die Profession der HeimmitarbeiterInnen in ihren Fachzeitschriften in-

tensiv über Säuglingsheime diskutierte. Allerdings kam die Debatte über diese Nische nicht hinaus; die damalige akademisch-pädagogische Disziplin nahm das Thema nicht wahr. Wenn überhaupt, äußerten sich erziehungswissenschaftliche Lehrbuch-AutorInnen zum Hospitalismus, wie ihn PsychoanalytikerInnen und MedizinerInnen beschrieben hatten (Giesecke, 1969, S. 186; Groothoff, 1975, S. 90).

Das disziplinäre Desinteresse an den Säuglingsheimen hatte vermutlich mehrere Gründe. Zum einen folgte die pädagogische Wahrnehmung mehreren impliziten Altersgrenzen: Selbst Kindergärten galten bis weit in die 1960er Jahre als irrelevant für pädagogische Forschung, weil dort Kinder unter sechs Jahren betreut (und nicht unterrichtet, mithin ‚gebildet‘) wurden. Erst in den späten 1960er Jahren wandte sich die Disziplin mit Begeisterung den „Vorschulkindern“ zu (vgl. Berth, 2015). Für Kinder unter drei Jahren – also die in diesem Beitrag relevante Altersgruppe – blieb diese Grenzziehung in der Bundesrepublik noch länger stabil. Sogar der reformorientierte Deutsche Bildungsrat sah das Kind unter drei Jahren „in seiner Entwicklung am besten gefördert, wenn ihm seine Familie eine verständnisvolle und anregende Umwelt bietet“ (Deutscher Bildungsrat, 1971, S. 40). Ob Kinder dieses Alters außerhalb der Familie Anregung erfahren könnten, sei „bislang unbekannt“ (Deutscher Bildungsrat, 1971, S. 40). In den 1970er Jahren begann die akademische Pädagogik zwar eine vorsichtige Erweiterung des beforschten Altersbereichs, zum Beispiel mit Untersuchungen in Kinderkrippen (vgl. Beller, Stahnke & Laewen, 1983) oder in Kibbuzim (vgl. Liegle, 1972). Säuglingsheime gerieten dabei aber weiterhin nicht in den Fokus.

Außerdem war das Säuglingsheim eine Einrichtung im Grenzbereich zur Pädiatrie. Die Beschäftigten dort hatten oft pflegerische Ausbildungen absolviert, und immer wieder forderten Pädiater „ärztliche Zuständigkeit“ für diese Institutionen, die nach dem Jugendwohlfahrtsrecht der Aufsicht der Jugendämter unterstanden (vgl. Pechstein, 1968). Die Forschungen von Kinderärzten und Psychiatern in den Säuglingsheimen untermauerten diesen Anspruch (vgl. Berth, 2018); die Pädagogik blieb in diesem Konflikt der Disziplinen, soweit erkennbar, eher zurückhaltend. Selbst in einem Lehrbuch für SozialpädagogInnen zur „Kleinkinderziehung“ (vgl. Hundertmarck & Ulshoefer, 1972) stammte das zentrale Kapitel von einem Pädiater, nicht von einem Pädagogen.

Inzwischen, im Jahr 2018, haben sich die Grenzen verschoben. Die Pädagogik als Disziplin beansprucht, für das Aufwachsen von Kindern zwischen null und sechs Jahren (mit) zuständig zu sein und macht der einst dominierenden Pädiatrie die Deutungshoheit für die ersten Lebensjahre streitig. Dennoch bleibt das Säuglingsheim weiterhin ein randständiges Thema der Pädagogik: Die historische Heimforschung interessiert sich kaum dafür, weil sie vor allem auf Jugendliche blickt; die Forschung zur außerfamilialen Kinderbetreuung wendet sich eher der Entwicklung der – noch existierenden – Kinderkrippen zu, als dem Verschwinden der Säuglingsheime.

Möglicherweise wirkt sich auch in der Wissenschaft aus, dass diese Heime mit ihren für Kinder so riskanten Lebensbedingungen eher ungern betrachtet werden. Dunkle Seiten pädagogischer Einrichtungen, so kann man die Entwicklungen der letzten Jahre verstehen, werden von der Disziplin nur thematisiert, wenn sich Betroffene artikulieren und Massenmedien dies unterstützen. Die Erziehungswissenschaften hatten bislang,

wie Oelkers (2017) zeigt, wenig Anteil an der Entstehung selbstkritischer Heim- und Internatsdebatten. Vielleicht wäre gerade deshalb eine weitere Erforschung der Säuglingsheime entlang der hier formulierten Fragen angemessen.

Literatur

- Beller, E. K., Stahnke, M., & Laewen, H. J. (1983). Das Berliner Krippenprojekt: Ein empirischer Bericht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29(3), 407–416.
- Berth, F. (2015). Vergessene Euphorie. Die erste Welle der frühpädagogischen Begeisterung: Disziplin- und bildungsgeschichtliche Erkundungen in den 1960er und 1970er Jahren. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), 546–564.
- Berth, F. (2018). Der skeptische Blick. Pädiatrische Perspektiven auf frühe institutionelle Kinderbetreuung in der Bundesrepublik. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 38(1), 4–23.
- Blandow, J. (2004). *Pflegekinder und ihre Familien*. Weinheim: Juventa.
- BMFJ = Bundesministerium für Familie und Jugend (1965). *Erster Jugendbericht*. Bonn: H. Heger.
- BMJFG = Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit (1972). *Dritter Jugendbericht*. Bonn: H. Heger.
- Bowlby, J. (1952). *Maternal Care and Mental Health*. Genf: WHO.
- Burschel, C. (2010). Säuglingsheime: Die „vergessenen“ Kinderheime der „Wirtschaftswundergesellschaft“. In W. Damberg, B. Frings, T. Jähnichen & U. Kaminsky (Hrsg.), *Mutter Kirche – Vater Staat? Geschichte, Praxis und Debatten der konfessionellen Heimerziehung seit 1945* (S. 305–336). Münster: Aschendorff.
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (Hrsg.) (2017). *Handbook of Attachment. Theory, research, and clinical applications* (3. Aufl.). New York: Guilford.
- Colton, M., & Hellinckx, W. (1999). Foster and Residential Care in the EU. In H. Colla, T. Gabriel, S. Millham, S. Müller-Teusler & M. Winkler (Hrsg.), *Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa* (S. 41–52). Neuwied: Luchterhand.
- Deutscher Bildungsrat (1971). *Strukturplan für das Bildungswesen* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Dührssen, A. (1958). *Heimkinder und Pflegekinder in ihrer Entwicklung. Eine vergleichende Untersuchung an 150 Kindern in Elternhaus, Heim und Pflegefamilie*. Göttingen: Verlag für medizinische Psychologie.
- Eriksson, Z. (1925). „Hospitalismus“ in Kinderheimen: Über Anstaltsschaden (sic) der Kinder. *Acta Paediatrica IV, Supplementum*, 1–135. Uppsala: Almquist & Wiksells.
- Fendrich, S., Pothmann, J., & Tabel, A. (2014). *Monitor Hilfen zur Erziehung 2014*. Dortmund: Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Frings, B., & Kaminsky, U. (2012). *Gehorsam – Ordnung – Religion. Konfessionelle Heimerziehung 1945–1975*. Münster: Aschendorff.
- Fuhrmann, E. (1972). Verminderung der Säuglingsheime. In J. Pechstein, E. Siebenmorgen & D. Weitsch (Hrsg.), *Verlorene Kinder? Massenpflege in Säuglingsheimen – Appell an die Gesellschaft* (S. 47–52). München: Kösel.
- Gebhardt M. (2009). *Die Angst vor dem kindlichen Tyrannen. Eine Geschichte der Erziehung im 20. Jahrhundert*. München: DVA.
- Giesecke, H. (1969). *Einführung in die Pädagogik*. München: Juventa.
- Groothoff, H.-H. (1975). *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Ratingen: Henn.
- Glücksmann-Lüdy, E. (1955). Das Familienleben ist durch nichts zu ersetzen. *Unsere Jugend*, 7(11), 495–498.

- Hartung, K., & Glattkowski, H. (1965). Erhebungen über Aufenthaltsdauer und Gründe, die zur Heimaufnahme von Säuglingen führten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 14(7 & 8), 241–245, 297–303.
- Hellbrügge, T. (2003). Risiko- und Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung. Mit einer Hommage an den Kinderforscher René Spitz. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern* (S. 34–52). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hundertmarck, G., & Ulshoefer, H. (Hrsg.) (1972). *Kleinkinderziehung. Lehrbücher für Sozialpädagogen. Band 3: Institutionen der Kleinkinderziehung*. München: Kösel.
- IGfH = Internationale Gesellschaft für Heimerziehung (1977). *Zwischenbericht Kommission Heimerziehung der Obersten Landesjugendbehörden und der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege*. Frankfurt/M.: IGfH.
- Kappeler, M. (2008). Heimerziehung in der Bundesrepublik Deutschland (1950–1980) und der Deutschen Demokratischen Republik. *Forum Erziehungshilfen*, 14(2), 68–74.
- Kappeler, M. (2011). *Die Heimerziehung der 40er- bis 70er-Jahre im Spiegel der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe AGJ*. Berlin: AGJ.
- Kaufhold, G., Pothmann, J., & Schilling, C. (2016). *Junge Kinder in Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe*. Dortmund: Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Kaufmann, F.-X. (1995). *Zukunft der Familie im vereinten Deutschland*. München: C. H. Beck.
- Kittel, C. (2017). Heime für Säuglinge und Kleinkinder in der DDR. In K. Laudien & A. Dreier-Horning (Hrsg.), *Jugendhilfe und Heimerziehung im Sozialismus. Beiträge zur Aufarbeitung der Sozialpädagogik in der DDR* (S. 127–148). Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Kleinkinder erleiden in Heimen schwere seelische Schäden (04.06.1971). *Weser Kurier*.
- Liegle, L. (1972). *Familie und Kollektiv im Kibbutz. Eine Studie über die Funktionen der Familie in einem kollektiven Erziehungssystem* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lukas, H., & Schmitz, I. (1977). *Heimunterbringung von Kleinkindern*. Berlin: V. Spiess.
- Man lebt gesund und lustig im Babyhotel (01.04.1961). *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, S. 55.
- Mausshardt, M. (1962). Die Welt des Heimkinde. In W. Schwidder (Hrsg.), *Die Bedeutung der frühen Kindheit für die Persönlichkeitsentwicklung* (5. Beiheft Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, S. 52–64). Göttingen: Verlag für Medizinische Psychologie.
- Mehring, A. (1955). Das familiär gegliederte Heim. In F. Trost & H. Scherpner (Hrsg.), *Handbuch der Heimerziehung* (S. 413–422). Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Mehring, A. (1957). Frühkindliche Erziehung in der Praxis. *Unsere Jugend*, 9(3), 102–109.
- Mehring, A. (1972). An der Wurzel. *Unsere Jugend*, 24(2), 69–70.
- Meierhofer, M., & Keller, W. (1966). *Frustration im frühen Kindesalter. Ergebnisse von Entwicklungsstudien in Säuglings- und Kleinkinderheimen*. Bern: Huber.
- Neef, C. (1957). „Frühkindliche Erziehung“ – es geht auch anders. *Unsere Jugend*, 9(4), 213–218.
- Nelson, C.A., Zeanah, C.H., Fox, N.A., Marshall, P.J., Smyke, A.T., & Guthrie, D. (2007). Cognitive Recovery in Socially Deprived Young Children: The Bucharest early intervention project. *Science*, 318(5858), 1937–1940.
- Oelkers, J. (2017). Warum hat niemand den Verdacht geteilt? Die Odenwaldschule, die Medien und die Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 28(54), 11–18.
- Pechstein, J. (1968). Entwicklungspsychologische Untersuchungen an Säuglingen und Kleinkindern in Heimen. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 116(6), 372–373.
- Pechstein, J. (1972). Das junge Kind in Heim und Krippe. In G. Hundertmarck & H. Ulshoefer (Hrsg.), *Kleinkinderziehung. Lehrbücher für Sozialpädagogen* (S. 7–46). München: Kösel.
- Puras, D. (2012). *The Rights of Vulnerable Children under the Age of Three. Ending their placement in institutional care*. o. O.: United Nations Human Rights Office of the High Commissioner.

- Reyer, J., & Kleine, H. (1997). *Die Kinderkrippe in Deutschland. Sozialgeschichte einer umstrittenen Einrichtung*. Freiburg: Lambertus.
- Riedel, H. (1963). *Jugendwohlfahrtsgesetz. Kommentar*. Berlin: J. Schweitzer.
- Sachße, C., & Tennstedt, F. (1992). *Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Band 2: Fürsorge und Wohlfahrtspflege 1871–1929*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt, W. (1966). Was ein Jugendamt gegen den Hospitalismus tun kann. *Unsere Jugend*, 18(8), 347–351.
- Schneider, K. (2010). Tagesbetreuung von Säuglingen und Klein(st)kindern in Gruppeneinrichtungen. In H. R. Leu & A. v. Behr (Hrsg.), *Forschung und Praxis der Frühpädagogik* (S. 135–152). München: Reinhardt.
- Scholl, R. (1960). Auch das uneheliche Kind braucht seine Mutter. *Unsere Jugend*, 12(2), 74–77.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Los Angeles: Sage.
- Statistisches Bundesamt (1975). *Öffentliche Jugendhilfe. Personal in der Jugendhilfe 1974*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stier, U. (1963). *Sozialhygienische Erhebungen an Hamburger Heimkindern*. Dissertation, Universität Hamburg.
- In guten Händen (01.03.1952). *Süddeutsche Zeitung*, o. S.
- Verband katholischer Einrichtungen der Heim- und Heilpädagogik (1974). Das Heim als Erziehungshilfe. Denkschrift. *Jugendwohl*, 54(12), 424–466.
- Wagner, S. (2016). Ein unterdrücktes und verdrängtes Kapitel der Heimgeschichte. Arzneimittelstudien an Heimkindern. *Sozialgeschichte Online*, 19(2016), 61–113. <http://bit.ly/2wLdW9o>. [16.08.2018].
- Weidemann, J. (1959a). Das Kind im Heim. Untersuchungen über die Entwicklung des Heimkin- des. *Zeitschrift für Kinderpsychiatrie*, 26(1), 1–9.
- Weidemann, J. (1959b). Heimkind und Heimmilieu. Untersuchungen über die Ursachen der heimkindlichen Entwicklungsverzögerung. *Zeitschrift für Kinderpsychiatrie*, 26(3), 77–86.

Abstract: Quite a lot of children under the age of three were taken care of in residential childcare facilities in the early years of the Federal Republic. However, not long ago, when the abuse experiences of children in orphanages and boarding schools came to light, igniting a large debate about the dark history of institutional childcare in Germany, these residential nurseries were largely ignored. This article shows how common these institutions were until the mid-1960s and how quickly they disappeared by 1975. The living conditions there are described by reviewing previous research; a content analysis of scientific, mass media and political articles traces how the perception of these homes has changed over three decades. Finally, this paper discusses why these institutions came to be overlooked both in the context of the welfare state development as well as in educational science.

Keywords: History of Residential Care, Institutional Care, Residential Care Criticism, Social State Development, History of Education

Anschrift des Autors

Dr. Felix Berth, Deutsches Jugendinstitut,
Nockherstr. 2, 81541 München, Deutschland
E-Mail: berth@dji.de