

Ergebnisse der NUBBEK-Studie zu Qualitätsdimensionen in der Kindertagesbetreuung: Interpretation aus bindungstheoretischer Sicht

Beckh, Kathrin; Mayer, Daniela; Berkic, Julia; Becker-Stoll, Fabienne

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J., & Becker-Stoll, F. (2015). Ergebnisse der NUBBEK-Studie zu Qualitätsdimensionen in der Kindertagesbetreuung: Interpretation aus bindungstheoretischer Sicht. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 10(2), 183-201. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-440638>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Ergebnisse der NUBBEK-Studie zu Qualitätsdimensionen in der Kindertagesbetreuung: Interpretation aus bindungstheoretischer Sicht

Kathrin Beckh, Daniela Mayer, Julia Berkic, Fabienne Becker-Stoll

Zusammenfassung

Ziel dieses Beitrags ist es, die verschiedenen Qualitätsdimensionen in der außerfamiliären Tagesbetreuung von Kindern im Kindergartenalter anhand der Daten der Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK) näher zu betrachten und daraus Implikationen für Politik und Praxis abzuleiten. Die Bindungstheorie dient dabei als theoretisches Rahmenmodell. Verbesserungsbedarf zeigt sich vor allem im Bereich *Betreuung und Pflege der Kinder*, aber auch in den Bereichen *Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften* und *Diversität*. Aus Sicht der Bindungstheorie sollten Verbesserungsmaßnahmen jedoch nicht isoliert auf einzelne Fähigkeitsbereiche abzielen, sondern immer den Beziehungsaspekt als wichtige Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen mit einbeziehen.

Schlagerworte: Außerfamiliäre Kindertagesbetreuung, Qualität, NUBBEK-Studie

Results from the NUBBEK Study Regarding Dimensions of Child Care Quality: Interpretation from an Attachment Theory Point of View

Abstract

Using data from the national study on education and care in early childhood (NUBBEK), the authors examined different dimensions of center based child care quality. Attachment theory serves as a theoretical framework to formulate recommendations for policymakers and practitioners. The data suggest a need of improvement especially in the area of *Personal Care Routines*, but also in the domains *Literacy, Mathematics, Science/Environment* and *Diversity*. However, based on attachment theory efforts to improve quality should not only focus on single competence domains, but always take into account the student-caregiver-relationship as a major precondition for successful learning.

Keywords: Child care, quality, NUBBEK Study

1 Einleitung

1.1 Qualität in Kindertageseinrichtungen

Qualität in der Kindertagesbetreuung im Kindergartenalter umfasst eine Vielzahl von Aspekten. Für die Kinder muss eine Umwelt geschaffen werden, die sie einerseits zum Spielen,

zum Lernen und zur Kontaktaufnahme mit den anderen Kindern anregt, gleichzeitig müssen die Gesundheit und die Sicherheit der Kinder gewährleistet sein. Der Aspekt der Gesundheit und Sicherheit umfasst dabei zum einen den realen Schutz vor Gefahren (z.B. durch Hygienemängel, Sicherheitsmängel in der Ausstattung), zum anderen aber auch den Aspekt der emotionalen Sicherheit, wie er in vertrauensvollen Erzieherin-Kind-Beziehungen und einem guten Beziehungsklima in der Gruppe zum Ausdruck kommt. Darüber hinaus stellt auch die altersangemessene Förderung der sprachlichen und kognitiven Kompetenzen der Kinder und die Vorbereitung auf die Schule eine wichtige Aufgabe des Kindergartens dar.

Die Umsetzung dieser Qualitätsanforderungen stellt die Verantwortlichen aus Politik und Praxis vor große Herausforderungen. Die Ergebnisse der Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK) bestätigen die Befunde aus früheren Studien, denen zufolge die Qualität in der Kindertagesbetreuung sowohl im U3-Bereich als auch im Kindergartenbereich im Durchschnitt nur mittelmäßig ist, wobei jeweils nur ca. 10% der Einrichtungen im Bereich guter bis sehr guter Qualität liegen und ca. 10% der Einrichtungen sogar als unzureichend beurteilt wurden (siehe *Tietze* u.a. 2013). Strukturelle Voraussetzungen wie beispielsweise der Fachkraft-Kind-Schlüssel oder die räumlichen Voraussetzungen erwiesen sich zwar als signifikante Prädiktoren bei der Vorhersage der Qualität, die Ergebnisse zeigen jedoch auch, dass eine Verbesserung der äußeren Rahmenbedingungen allein nicht ausreichend ist, um flächendeckend eine gute bis sehr gute Qualität in der Kindertagesbetreuung sicherzustellen.

Ziel dieses Beitrags ist es, die verschiedenen Aspekte von Qualität der außerfamiliären Betreuung von Kindern im Kindergartenalter anhand der Daten der NUBBEK-Studie näher zu betrachten und daraus Implikationen für Politik und Praxis abzuleiten. Die Bindungstheorie dient dabei als theoretisches Rahmenmodell, um die Bedeutung verschiedener Qualitätsdimensionen für die kindliche Entwicklung herauszuarbeiten.

1.2 Verschiedene Qualitätsdimensionen in der Kindertagesbetreuung aus bindungstheoretischer Sicht

Die auf *John Bowlby* zurückgehende Bindungstheorie unterstreicht die Bedeutung von engen emotionalen Beziehungen zu Erwachsenen für die kindliche Entwicklung. Während die bindungstheoretische Forschung und Anwendung sich viele Jahre in erster Linie auf die Bedeutung der Mutter als primäre Bindungsperson in den ersten Lebensjahren konzentriert hat, wurde in den letzten Jahren auch der Rolle der Erzieherin-Kind-Beziehung vermehrt Aufmerksamkeit gewidmet (siehe z.B. *Ahnert/Pinquart/Lamb* 2006).

Für die Anwendung bindungstheoretischer Erkenntnisse im Bereich der Kindertagesbetreuung hat sich insbesondere das Konzept der Bindungs-Explorations-Balance als bedeutsam erwiesen (siehe z.B. *Grossmann/Grossmann* 2012). Unter Bindungsverhalten werden Verhaltensweisen verstanden, die dazu dienen, die Nähe der Bindungsperson zu sichern oder wiederherzustellen (z.B. durch Schreien, Weinen, Anklammern). Das Explorationsverhaltenssystem dagegen bietet die Grundlage für die Erkundung der Umwelt und ist damit eine wichtige verhaltensbiologische Grundlage von Lernen. Unter Explorationsverhalten versteht man jede Form der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt. Bindungs- und Explorationsverhalten sind komplementär zueinander: Bei Unwohlsein (z.B. Müdigkeit, Krankheit, Angst) wird das Bindungsverhaltenssystem aktiviert und das Kind zeigt Verhaltensweisen, die dazu dienen, die Nähe zur Bindungsperson als sicheren Hafen

herzustellen, um Entlastung zu erfahren. Durch die Nähe der Bindungsperson wird das Bindungsverhaltenssystem deaktiviert und das Kind wendet sich von seiner sicheren Basis aus wieder der Erkundung der Umwelt zu. Wie gut diese Regulation von Bindungs- und Explorationsverhalten funktioniert, hängt stark von der Qualität der Bindung ab. Sicher gebundene Kinder zeigen eine flexible und situationsangemessene Aktivierung von Bindungs- und Explorationsverhalten. Bei unsicher gebundenen Kindern dagegen kann man eine Deaktivierung oder Hyperaktivierung des Bindungsverhaltenssystems beobachten, d.h. diesen Kindern gelingt es weniger gut, die Bindungsperson als sichere Basis für die Erforschung der Umwelt zu nutzen. Eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung einer sicheren Bindung ist die Feinfühligkeit der Bindungsperson gegenüber den kindlichen Bedürfnissen.

Diese Form der kontinuierlichen Nähe-Distanz-Regulation lässt sich auch in der außerfamiliären Kindertagesbetreuung beobachten. Um sich in der Kindertagesbetreuung aktiv und mit Freude dem pädagogischen Angebot widmen zu können, benötigen Kinder neben einer anregenden Umwelt auch eine vertrauensvolle Beziehung zu einer Erzieherin. Der Erzieherin kommt dabei die Rolle einer sicheren Basis zu, von der aus das Kind sich aktiv wegbewegt und sich dem Spiel und der Interaktion mit den anderen Kindern widmet (Exploration), wenn es sich wohl und sicher fühlt. Gleichzeitig dient die Erzieherin als sicherer Hafen, zu der das Kind jederzeit zurückkehren kann, wenn es müde, gestresst oder überfordert ist (Bindung). Gelingt es der Erzieherin nicht, ihre Rolle als sichere Basis und sicherer Hafen den Bedürfnissen des jeweiligen Kindes entsprechend angemessen zu erfüllen, so löst dies beim Kind eine Stressreaktion aus, das Bindungsverhaltenssystem bleibt aktiviert, die Motivation, die Umwelt zu explorieren sowie damit verbunden auch die Motivation zu lernen wird gehemmt.

Darüber hinaus erfüllen die Beziehung zur Erzieherin und damit verbunden vertrauensvolle Interaktionen mit der Erzieherin auch noch weitere wichtige Funktionen: Zu erwähnen ist hier insbesondere die aktive Förderung beim Spracherwerb in der alltäglichen Kommunikation, aber auch die Instruktion in anderen Lern- und Wissensbereichen, für die das Kind die Unterstützung einer erwachsenen Person benötigt (z.B. Literacy, Numeracy, Naturwissenschaft). Während bei sehr kleinen Kindern im Krippenalter Emotionsregulation und Verhaltenssteuerung noch sehr stark an den Bindungsbedürfnissen der Kinder ausgerichtet sind, wird beobachtbares Bindungsverhalten von Kindern im Kindergartenalter schon deutlich seltener und in anderer Form gezeigt. Dennoch spielen Bindungsbedürfnisse auch in diesem Alter (und darüber hinaus) noch eine wichtige Rolle bei der Aufmerksamkeitssteuerung der Kinder und stellen damit eine Grundvoraussetzung für Bildung und Lernen dar. Vor allem der Assistenz und Unterstützung bei der kindlichen Exploration und beim Wissenserwerb kommt eine bedeutende Rolle zu (Ahnert 2007).

Die Betreuung in Kindertageseinrichtungen sollte also so organisiert werden, dass sie sowohl den kindlichen Bedürfnissen nach Bindung und Beziehung, als auch der kindlichen Motivation, die Umwelt zu erkunden und zu lernen, gerecht wird. Dies stellt vielfältige Anforderungen an die Qualität der Betreuung.

Der Aufbau von vertrauensvollen Erzieherin-Kind-Beziehungen: Der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zu einer Erzieherin erfordert zunächst eine behutsame und an den Bedürfnissen des Kindes orientierte *Eingewöhnung* des Kindes (Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2009). Die Eingewöhnung kann dann als gelungen angesehen werden, wenn das Kind in Abwesenheit der Mutter bzw. Hauptbezugsperson bindungsorientiertes Verhalten

gegenüber der Erzieherin zeigt, sich von ihr beruhigen und trösten lässt und die Erzieherin als sichere Basis zur Exploration nutzt.

Die Erzieherin sollte dazu in der Lage sein, die kindlichen Bedürfnisse zu erkennen, richtig zu interpretieren sowie prompt und angemessen darauf zu reagieren (Ainsworth 1974/2003). *Feinfühligkeit* stellt eine Grundvoraussetzung für den Aufbau einer sicheren Erzieherin-Kind-Beziehung dar. Inwieweit dies gelingt, hängt sowohl von Eigenschaften der Erzieherin (z.B. Bild vom Kind, Erziehungseinstellungen, persönliche Beziehungsgeschichte, aktuelle Stressbelastung), als auch von Eigenschaften des Kindes (z.B. Temperament, Bindungs- und Beziehungserfahrungen zu Hause und in anderen Betreuungskontexten) ab.

Erzieherin-Kind-Beziehungen entwickeln sich in Kindergruppen, in denen die Gruppenatmosphäre durch ein empathisches Verhalten der Erzieherin, das *gruppenorientiert* ist und die Dynamik in der Gruppensituation reguliert, gekennzeichnet ist. Unter Berücksichtigung der Anforderungen der Gruppe muss auf die wichtigsten sozialen und emotionalen Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes zum richtigen Zeitpunkt eingegangen werden (Ahnert 2004, 2007; Ahnert/Pinquart/Lamb 2006). In größeren Kindergruppen hängt die Erzieherin-Kind-Beziehung insbesondere von gruppenorientiertem, empathischem Erzieherverhalten ab und gruppendynamische Faktoren der Kindergruppe (wie z.B. Geschlechter- und Alterszusammensetzung) spielen eine bedeutende Rolle (Ahnert 2004, 2007).

Unterstützung von Explorationsverhalten:

Die intrinsisch motivierte, aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt setzt voraus, dass sich das Kind in seiner Umgebung sicher fühlt. Besonders zentral ist in diesem Zusammenhang der Aspekt der emotionalen *Sicherheit* durch vertrauensvolle Beziehungen zu erwachsenen Bezugspersonen, aber auch die Umwelt sollte so gestaltet sein, dass sich das Kind ohne drohende Gefahren (z.B. durch Sicherheitsmängel in der Ausstattung, dem Alter nicht angemessenes Spielmaterial) möglichst frei und unabhängig bewegen kann. Aber auch die Qualität der Beziehungen der Kinder untereinander spielt eine Rolle für das Sicherheitsgefühl, z.B. durch die Erfahrung von Zurückweisung oder wenn sich Kinder durch aggressives Verhalten anderer Kinder bedroht fühlen.

Die Spiel- und Lernumwelt der Kinder sollte so gestaltet sein, dass den Kindern während den Freispielzeiten im Innen- und Außenbereich eine möglichst große Vielfalt an altersangemessenen Spiel-, Bewegungs- und Lernangeboten zur freien Verfügung steht, die sie dazu anregen, sich aus eigener Motivation heraus und ihren Interessen entsprechend kreativ mit ihrer Umwelt auseinander zu setzen.

Im Kindergartenalter gewinnt der Wunsch nach *Instruktion und Unterstützung* bei der Exploration sowie bei Lernaufgaben zunehmend an Bedeutung, während offen gezeigtes Bindungsverhalten im Vergleich zu jüngeren Kindern schon deutlich seltener zu beobachten ist. Auch in diesem Zusammenhang spielt die Feinfühligkeit der Erzieherin für die kindlichen (Lern-)Bedürfnisse eine wichtige Rolle.

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, wie bindungstheoretische Erkenntnisse das Verständnis der Bedeutung von Qualität in der Kindertagesbetreuung erweitern können. Im Mittelpunkt stehen dabei das Erkennen und die Erfüllung von kindlichen Bedürfnissen nach Bindung/Beziehung und Autonomie/Exploration, die sich in vielen Situationen im Kita-Alltag beobachten lassen. Obwohl im Rahmen der NUBBEK-Studie keine Bindungsdaten erfasst wurden, liefern viele der erhobenen Qualitätsdimensionen bindungstheoretisch relevante Informationen. Am wichtigsten sind in diesem Zusammenhang die Qualität der

Erzieherin-Kind-Interaktionen, die bedürfnisorientierte Gestaltung von Betreuungs- und Pflegesituationen sowie Instruktion und Unterstützung von Lernaktivitäten.

1.3 Die NUBBEK-Studie im Überblick

Bei der NUBBEK-Studie handelt es sich um eine national angelegte Studie mit dem Ziel, datenbasiertes Wissen zur Situation frühkindlicher Betreuung in Deutschland zur Verfügung zu stellen und kindliche Entwicklung im Zusammenhang mit der Qualität familiärer und außerfamiliärer Betreuung zu betrachten.

Die Untersuchung wurde durch die NUBBEK-Studienpartner in acht Bundesländern durchgeführt. Erhebungen der Betreuungsqualität fanden sowohl in Familien, als auch in außerfamiliären Betreuungsformen statt. An der NUBBEK-Studie nahmen insgesamt 1956 Familien teil, darunter 1242 Familien mit zweijährigen und 714 Familien mit vierjährigen Kindern. Die mehrstündigen Familienerhebungen umfassten ein ausführliches Mütterinterview, schriftliche Fragebögen für Mütter und Väter sowie Beobachtungen zu familiären Prozessen (z.B. Mutter-Kind-Interaktion, familiäre Entwicklungsumwelt). Zusätzlich wurde im Rahmen der Datenerhebung in den Familien der kognitive und sprachliche Entwicklungsstand des Kindes anhand psychologischer Testverfahren erfasst. Darüber hinaus wurde der kindliche Bildungs- und Entwicklungsstand in den Bereichen Sprache, Kognition, sozial-emotionale Entwicklung, Motorik und Gesundheit sowohl durch die Mütter, als auch durch die pädagogischen Fachkräfte mit Hilfe von psychologischen Fragebögen eingeschätzt. In den Erhebungen in den außerfamiliären Betreuungssettings wurden schriftliche und mündliche Befragungen der Einrichtungsleitung und der Gruppenfachkräfte bzw. Tagespflegepersonen zu Struktur- und Orientierungsmerkmalen durchgeführt sowie die pädagogische Prozessqualität der außerfamiliären Betreuungssettings beobachtet.

In die Studie wurden alle relevanten öffentlich geförderten außerfamiliären Betreuungsformen (Kindergarten, Krippe, Tagespflege) einbezogen. Als weitere Betreuungsform wurde die ausschließlich familiäre Betreuung bei 2-jährigen Kindern einbezogen.

2 Methodisches Vorgehen

2.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Rekrutierung der NUBBEK-Stichprobe erfolgte in einem mehrstufigen Verfahren. In den Bundesländern Bayern, Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Sachsen-Anhalt wurden Landkreise, kreisfreie Städte sowie Großstadtbezirke ausgewählt. In ihrer Gesamtheit spiegeln die ausgewählten Gebietseinheiten den Durchschnitt und die Streuung der Bundesrepublik Deutschland im Hinblick auf relevante Merkmale der sozialen und wirtschaftlichen Lage sowie der Versorgung und Nutzung frühkindlicher Betreuungseinrichtungen wider (*Bien* 2011). Innerhalb der ausgewählten Gebietseinheiten erfolgte eine Zufallsziehung aus der Gesamtheit aller öffentlich geförderten institutionellen Betreuungseinrichtungen. Die Repräsentativität der ausgewählten Gebietseinheiten ist sowohl für die Bundesrepublik Deutschland als auch für die einzelnen Länder zufriedenstellend. Weitere Aussagen zur Repräsentativität

der teilnehmenden Institutionen und Personen sind aufgrund der vorliegenden Informationen nicht möglich (Bien 2011).

Daten zur pädagogischen Qualität in der außerfamiliären Betreuung von Kindern im Kindergartenalter liegen für $N=270$ Einrichtungsgruppen ($n=144$ Kindergartengruppen, $n=126$ altersgemischte Gruppen) vor und bilden die Grundlage der nachfolgenden Ergebnisdarstellungen.

Die Strukturmerkmale Ausbildung des pädagogischen Personals, Personal-Kind-Schlüssel, Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund sowie das Arbeitskonzept der Kindertageseinrichtungen (gruppenbezogen vs. offen) wurden über Fragebögen und Interviews mit Einrichtungsleiterinnen und Gruppenerzieherinnen, über direkte Beobachtungsverfahren sowie anhand der Konzeptionen der Einrichtungen erhoben.

In den beobachteten Kindertageseinrichtungen hatten die pädagogischen Fachkräfte in Kindergarten ($n=405$) und altersgemischter Kita ($n=384$) zu je 71% eine pädagogische Ausbildung als Erzieherin. 12% bzw. 11% waren ausgebildete Kinderpflegerinnen. Ca. 10% bzw. 7% des Personals waren Erzieherinnen im Anerkennungsjahr oder Praktikantinnen. 7% bis 10% der Fachkräfte hatten einen anderen Berufsabschluss.

Die Fachkraft-Kind-Relation¹ betrug im Durchschnitt in den Kindergartengruppen 1 zu 8,75 ($SD=3,49$), in altersgemischten Gruppen 1 zu 7,58 ($SD=2,75$).

Im Kindergarten war das offene Arbeitskonzept² zu 28,5%, in der Altersmischung zu 46,8% vertreten.

Der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund lag in Kindergartengruppen durchschnittlich bei 32,4% ($SD=29,7$), in altersgemischten Gruppen bei 36,0% ($SD=31,6$).

2.2 Erfassung der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen

Die pädagogische Qualität der Kindertageseinrichtungen für Kinder im Kindergartenalter wurde über die revidierte Kindergarten-Skala (KES-R, Forschungsversion; Tietze 2010) und ihre Erweiterung (KES-E, Forschungsversion; Roßbach/Tietze 2010) erfasst (vgl. Tabelle 1). Basierend auf ca. vierstündigen Beobachtungen und einem anschließenden Interview mit Gruppenerzieherin und Einrichtungsleitung stufen geschulte Beobachter die Qualitätsmerkmale auf einer siebenstufigen Antwortskala ein.

Die Qualitätsmerkmale der Kindergarten-Skala KES-R sind in sieben Subskalen zusammengefasst: (1) Platz und Ausstattung, (2) Betreuung und Pflege der Kinder, (3) Sprachliche und kognitive Anregungen, (4) Aktivitäten, (5) Interaktionen, (6) Strukturierung der pädagogischen Arbeit, (7) Eltern und Erzieherinnen. Aus den Bewertungen der siebenstufigen Items wurde durch Mittelwertbildung ein Gesamtwert der pädagogischen Qualität berechnet (Cronbach's $\alpha = .88$).

Die Qualitätsmerkmale der Erweiterung der Kindergarten-Skala KES-E sind vier Bereichen zugeordnet: (1) Lesen, (2) Mathematik, (3) Naturwissenschaft und Umwelt, (4) Diversität. Durch Mittelwertbildung wurde ein KES-E-Gesamtwert berechnet (Cronbach's $\alpha = .87$).

Tabelle 1: Teilbereiche und Qualitätsmerkmale der Qualitätsskalen KES-R (Tietze 2010) und KES-E (Roßbach/ Tietze 2010)

KES-R		KES-E	
Platz und Ausstattung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Innenraum 2. Mobiliar 3. Ausstattung für Entspannung und Behaglichkeit 4. Raumgestaltung 5. Rückzugsmöglichkeiten 6. Kindbezogene Ausgestaltung 7. Platz für Grobmotorik 8. Ausstattung für Grobmotorik 	Lesen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Schrift im Alltag: Buchstaben und Wörter 2. Bücher und Lesecke 3. Erwachsene lesen mit Kindern 4. Klang in Wörtern 5. Vorstufen des Schreibens 6. Sprechen und Zuhören
Betreuung und Pflege	<ol style="list-style-type: none"> 9. Begrüßung und Verabschiedung 10. Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten 11. Ruhe und Schlafzeiten^a 12. Toiletten 13. Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge 14. Sicherheit 	Mathematik	<ol style="list-style-type: none"> 7. Zahlen und Zählen 8. Lesen und Schreiben einfacher Zahlen 9. Mathematische Aktivitäten: Formen 10. Mathematische Aktivitäten: Sortieren, Zuordnen und Vergleichen
Sprachliche und kognitive Anregungen	<ol style="list-style-type: none"> 15. Bücher und Bilder 16. Anregung zur Kommunikation 17. Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten 18. Allgemeiner Sprachgebrauch 	Naturwissenschaften und Umwelt	<ol style="list-style-type: none"> 11. Naturmaterialien 12. Sachwissen 13. Wissenschaftliche Aktivitäten: Beobachtungen und Erkundungen in der unbelebten Natur 14. Wissenschaftliche Aktivitäten: Beobachtungen und Erkundungen in der Pflanzen- und Tierwelt 15. Wissenschaftliche Aktivitäten: Essenszubereitung
Aktivitäten	<ol style="list-style-type: none"> 19. Feinmotorische Aktivitäten 20. Künstlerisches Gestalten 21. Musik und Bewegung 22. Bausteine 23. Rollenspiel 24. Sand/Wasser 25. Naturerfahrungen/Sachwissen 26. Mathematisches Verständnis 27. Nutzung von Fernsehen, Video und/oder Computer^a 28. Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität 	Diversität	<ol style="list-style-type: none"> 16. Berücksichtigung individueller Lernbedürfnisse bei der Planung 17. Sensibilität und Bewusstheit für geschlechtsspezifische Verhaltensmuster 18. Bewusstheit für kulturelle Vielfalt
Interaktionen	<ol style="list-style-type: none"> 29. Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung bei grobmotorischen Aktivitäten 30. Allgemeine Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung der Kinder 31. Verhaltensregeln/Disziplin 32. Kind-Kind-Interaktion 33. Erzieherin-Kind-Interaktion 		
Strukturierung der päd. Arbeit	<ol style="list-style-type: none"> 34. Tagesablauf 35. Freispiel 36. Gruppenstruktur 37. Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen^a 		
Eltern und Erzieherinnen	<ol style="list-style-type: none"> 38. Zusammenarbeit mit Familien 39. Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse der Erzieherinnen 40. Berücksichtigung fachlicher Bedürfnisse der Erzieherinnen 41. Interaktion und Kooperation der Erzieherinnen^a 42. Fachliche Unterstützung und Evaluation der Erzieherinnen 43. Fortbildungsmöglichkeiten 		

Anmerkung: ^a Diese Qualitätsmerkmale wurden in der NUBBEK-Studie nicht erfasst oder waren für einen Großteil der untersuchten Einrichtungen nicht zutreffend und wurden daher von den Analysen ausgeschlossen.

Durch Mittelwertbildung können sowohl ein Gesamtwert der pädagogischen Qualität, als auch Bereichswerte für die einzelnen Teilbereiche gebildet werden. Die Qualitätswerte können in folgende Kategorien eingeteilt werden (vgl. *Tietze/Bolz/Grenner/Schlecht/Wellner 2007, S. 10ff*):

- Bereich guter bis ausgezeichneter Qualität (Messwerte 5 bis 7) beschreibt eine Betreuungssituation, in der die Kinder mit Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte grundlegende entwicklungsangemessene Erfahrungen machen können. Skalenstufe 7 steht für ausgezeichnete Qualität und stellt eine optimale entwicklungsbezogene Betreuung dar.
- Bereich mittlerer Qualität (Messwerte 3 bis <5) repräsentiert eine akzeptable Betreuungssituation.
- Bereich unzureichender Qualität (Messwerte 1 bis <3) beschreibt eine Betreuungssituationen mit unzureichender Gestaltung der angesprochenen Aspekte.

In Tabelle 2 und 3 sind jeweils ein Qualitätsmerkmal der revidierten Kindergarten-Skala KES-R und ihrer Erweiterung KES-E mit den einzelnen Beobachtungsindikatoren für die siebenstufige Einschätzungsskala dargestellt.

Tabelle 2: Beispiel für ein KES-R-Qualitätsmerkmal

Subskala <i>Betreuung und Pflege der Kinder: Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten</i>			
1	2 3	4 5	6 7
1.1 Unangemessene Zeiten für Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten (z.B. Kinder müssen warten, wenn sie hungrig sind).	3.1 Angemessene Zeiten für Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten im Tagesablauf.	5.1 Erzieherinnen sitzen bei den Kindern.	7.1 Kinder helfen während der Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten mit (z.B. denken den Tisch, bedienen sich selbst, wischen den Tisch ab).
1.2 Ernährungswert der Mahlzeiten ist unzureichend.	3.2 Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten sind ausgewogen.	5.2 Es herrscht eine angenehme Atmosphäre während der Mahlzeiten.	7.2 Kinder werden zum selbständigen Essen ermuntert.
1.3 Mängel bei der Hygiene (z.B. die meisten Kinder oder Erwachsenen waschen sich nicht die Hände vor dem essen oder der Essenszubereitung; Esstische werden nicht gesäubert).	3.3 Hygiene wird in der Regel eingehalten. 3.4. Die Atmosphäre bei den Mahlzeiten ist weder streng noch zurechtweisend.	5.3 Kindgerechte Gegenstände erleichtern und fördern die Selbstständigkeit (z.B. kindgerechtes Besteck)	7.3 Mahlzeiten sind Zeiten für Gespräche zwischen Kindern und Erzieherinnen (z.B. Erzieherinnen regen die Kindern an, über Ereignisse und Dinge, die die Kinder interessieren, zu sprechen; Kinder reden miteinander)
1.4 Bei den Mahlzeiten herrscht eine unangenehme Atmosphäre (z.B. Erzieherinnen weisen Kinder streng zurecht; Kinder werden gezwungen zu essen)	3.5. Informationen zu Lebensmittelallergien sind sichtbar aufgehängt und es gibt alternative Speise bzw. Getränke.	5.4 Ernährungsvorschriften aus den Familien werden berücksichtigt.	
1.5 Auf Lebensmittelallergien und Unverträglichkeiten wird keine Rücksicht genommen.	3.6 Kinder mit Behinderungen sitzen mit nicht-behinderten Kindern bei den Mahlzeiten zusammen.		

Anmerkung: Werte 2, 4, 6 liegen zwischen 1, 3, 5, 7.

Tabelle 3: Beispiel für ein KES-E Qualitätsmerkmal

Subskala Lesen: Vorstufen des Schreibens						
1	2	3	4	5	6	7
1.1 Keine Materialien zur Vorbereitung des Schreibens vorhanden.		3.1 Kinder sind Schreibgeräte zugänglich.		5.1 In der Einrichtung ist ein Bereich für vorbereitende Aktivitäten zum Schreiben lernen vorhanden.		7.1 Bereich für vorbereitende Aktivitäten zum schreiben lernen ist thematisch gestaltet (z.B. „Büro“, „Postamt“).
1.2 Kinder haben keine Gelegenheit zu beobachten, dass die Erzieherin aufschreibt, was sie gesagt haben.		3.2 Kindern ist zum Schreiben geeignetes Papier zugänglich.		5.2 Kinder können oft beobachten, dass die Erzieherin aufschreiben, was sie sagen (z.B. Glückwünsche zum Geburtstag).		7.2 Der Sinn des Schreibens wird betont.
		3.3 Kinder beobachten manchmal, dass die Erzieherin aufschreibt, was sie sagen.		5.3 Kinder werden ermutigt, mit anderen durch Geschriebenes zu kommunizieren (z.B. selbst hergestellte Bücher, schriftliche Speisekarte im „Restaurant“).		7.3 Geschriebenes der Kinder ist sichtbar ausgestellt.

Anmerkung: Werte 2, 4, 6 liegen zwischen 1, 3, 5, 7.

3 Ergebnisse der NUBBEK-Studie zur Qualität in Kindertageseinrichtungen

3.1 Pädagogische Qualität gemessen über die Kindergarten-Skala KES-R

Die Qualitätsmittelwerte der untersuchten Einrichtungsgruppen lagen sowohl in der Gesamtskala, als auch in den einzelnen Subskalen überwiegend im Bereich mittlerer Qualität (siehe Tabelle 4). Eine Ausnahme bildet der Teilbereich *Betreuung und Pflege der Kinder*. Hier lag der Qualitätsmittelwert im Bereich unzureichender Qualität.

Tabelle 4: Pädagogische Qualität gemessen anhand der Kindergarten-Skala KES-R

	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
KES-R Gesamtwert	270	2,25	6,05	3,90	0,72
Subskalen					
1. Platz und Ausstattung	270	2,00	6,63	4,14	0,96
2. Betreuung und Pflege der Kinder	269	1,00	6,67	2,43	0,97
3. Sprachliche und kognitive Anregungen	269	1,00	6,75	4,35	1,14
4. Aktivitäten	270	1,44	6,44	4,12	0,88
5. Interaktionen	268	1,00	7,00	4,18	1,34
6. Strukturierung der päd. Arbeit	268	1,33	7,00	3,82	1,17
7. Eltern und Erzieherinnen	270	1,33	6,50	4,12	0,94

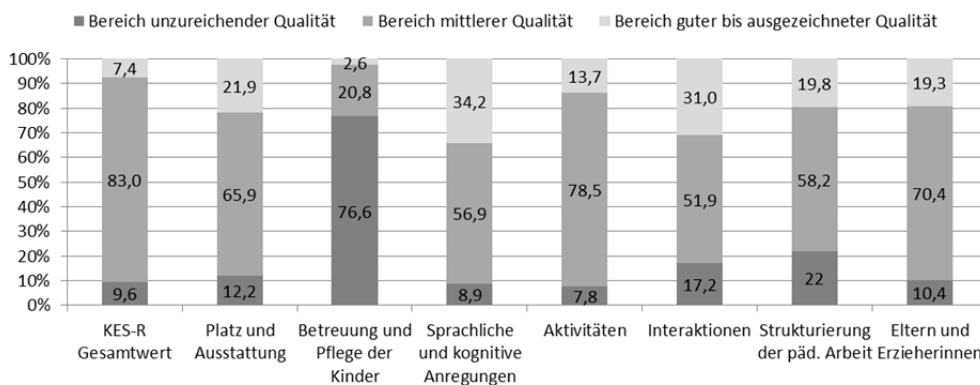
Anmerkung: Bereich unzureichender Qualität: Messwerte 1 bis <3, Bereich mittlerer Qualität: Messwerte 3 bis <5, Bereich guter bis ausgezeichneter Qualität: Messwerte 5 bis 7.

Entsprechend befand sich im KES-R-Gesamtwert mit einem Prozentsatz von 83,0% auch der überwiegende Teil der Einrichtungsgruppen im Bereich mittlerer Qualität (siehe Ab-

bildung 1). In den Bereich guter bis sehr guter Qualität fielen dagegen nur 7,4% der Einrichtungsgruppen. In 9,6% der Gruppen wurde die Qualität als unzureichend bewertet.

Auch in den Subskalen der KES-R lag die Mehrheit der Einrichtungsgruppen im Bereich mittlerer Qualität. Im Teilbereich *Betreuung und Pflege der Kinder* fielen allerdings 76,6% der Einrichtungen in den Bereich unzureichender Qualität, nur 23,4% der Gruppen schnitten zufriedenstellend bis gut ab.

Abbildung 1: Pädagogische Qualität gemessen anhand der Kindergarten-Skala KES-R (Häufigkeit in Prozent)



3.2 Pädagogische Qualität in den Bildungsbereichen der Erweiterungsskala KES-E

Betrachtet man in den untersuchten Einrichtungsgruppen die pädagogische Qualität in den Bildungsbereichen *Lesen*, *Mathematik* und *Naturwissenschaft und Umwelt* sowie in dem Qualitätsbereich *Diversität*, gemessen über die Erweiterungsskala KES-E der Kindergarten-Skala, so lagen die Qualitätsmittelwerte sowohl in der Gesamtskala als auch in den einzelnen Subskalen am unteren Ende der Qualitätsskala in den Bereichen unzureichender bis mittlerer Qualität (siehe Tabelle 5).

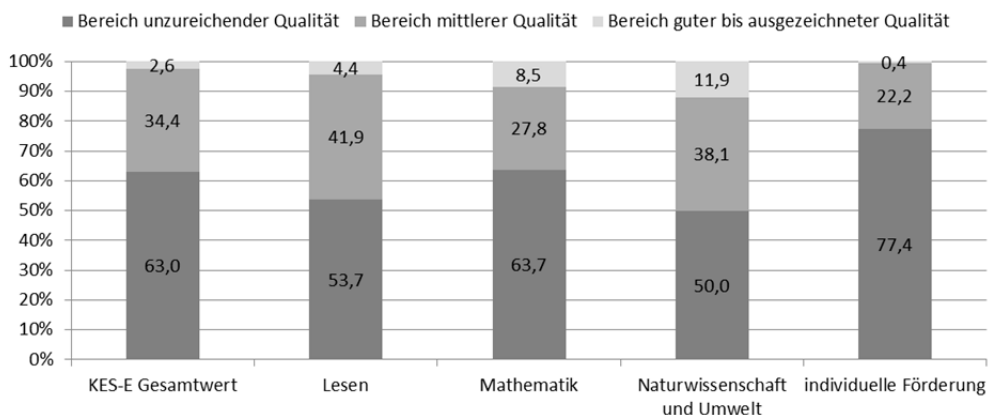
Tabelle 5: Pädagogische Qualität gemessen anhand der Erweiterung der Kindergarten-Skala KES-E

	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
KES-E Gesamtwert	270	1,33	5,67	2,81	0,88
Subskalen					
1. Lesen	270	1,33	6,33	3,01	0,92
2. Mathematik	270	1,00	6,67	2,77	1,21
3. Naturwissenschaft und Umwelt	270	1,33	7,00	3,14	1,24
4. Diversität	270	1,00	5,00	2,15	0,97

Anmerkung: Bereich unzureichender Qualität: Messwerte 1 bis <3, Bereich mittlerer Qualität: Messwerte 3 bis <5, Bereich guter bis ausgezeichneter Qualität: Messwerte 5 bis 7.

Mit einem Prozentsatz von 63,0% fiel die Mehrheit der Einrichtungsgruppen anhand des KES-E-Gesamtwerts in den Bereich unzureichender Qualität, lediglich 37,0% der Gruppen erreichten mittlere bis gute Qualität. In den Bildungsbereichen *Lesen*, *Mathematik* und *Naturwissenschaft und Umwelt* lagen 46,3%, 26,3% bzw. 50,0% der Einrichtungsgruppen im Bereich mittlerer bis guter Qualität, in der Subskala *Diversität* 22,6% (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2: Pädagogische Qualität gemessen anhand der Erweiterung der Kindergarten-Skala KES-E (Häufigkeit in Prozent)



3.3 Altersmischung (altersgemischte Gruppe vs. Kindergartengruppe)

Wird die pädagogische Qualität in den untersuchten Einrichtungsgruppen für die Betreuungsformen Kindergarten und Altersmischung verglichen, so fanden sich signifikante Unterschiede im KES-R-Gesamtwert und in allen Subskalen dahingehend, dass Kindergartengruppen besser abschnitten als altersgemischte Gruppen (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Pädagogische Qualität gemessen anhand der Kindergarten-Skala KES-R getrennt für die Betreuungsformen Kindergarten und Altersmischung

	N	Kindergarten M (SD)	Altersmischung M (SD)	F ¹
KES-R Gesamtwert	144/126	4,08 (0,75)	3,69 (0,63)	20,38***
Subskalen				
1. Platz und Ausstattung	144/126	4,38 (0,97)	3,87 (0,87)	20,01***
2. Betreuung und Pflege der Kinder	144/125	2,65 (1,11)	2,18 (0,69)	17,48***
3. Sprachliche und kognitive Anregungen	144/125	4,55 (1,16)	4,13 (1,09)	9,36**
4. Aktivitäten	144/126	4,26 (0,91)	3,95 (0,82)	8,13**
5. Interaktionen	144/124	4,40 (1,29)	3,92 (1,36)	8,96**
6. Strukturierung der päd. Arbeit	144/124	3,96 (1,20)	3,66 (1,11)	4,34*
7. Eltern und Erzieherinnen	144/126	4,24 (1,02)	3,99 (0,83)	4,99*

Anmerkung: Bereich unzureichender Qualität: Messwerte 1 bis <3, Bereich mittlerer Qualität: Messwerte 3 bis <5, Bereich guter bis ausgezeichneter Qualität: Messwerte 5 bis 7. ¹Univariate Varianzanalyse bzw. Welch-Test bei Inhomogenität der Varianzen; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Betrachtet man die pädagogische Qualität in den drei Bildungsbereichen *Lesen, Mathematik* und *Naturwissenschaft und Umwelt* sowie in dem Qualitätsbereich *Diversität* in den untersuchten Einrichtungsgruppen getrennt nach Betreuungsformen, ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindergartengruppen und altersgemischten Gruppen, weder im KES-E-Gesamtwert noch in den einzelnen Subskalen.

3.4 Arbeitskonzept (gruppenbezogen vs. offen)

Der Vergleich von Einrichtungsgruppen mit gruppenbezogenem versus offenem Arbeitskonzept ergab einen signifikanten Unterschied dahingehend, dass Einrichtungen mit offenem Arbeitskonzept bessere Werte in der KES-R erzielten als Einrichtungen mit gruppenbezogenem Arbeitskonzept (vgl. Tabelle 7). Einrichtungen mit offener Arbeit schnitten darüber hinaus in den Subskalen *Aktivitäten* und *Strukturierung der pädagogischen Arbeit* besser ab als Einrichtungen mit gruppenbezogener Arbeit.

Sowohl im KES-E-Gesamtwert, als auch in den einzelnen Subskalen (*Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft und Umwelt, Diversität*) ergab der Vergleich von Einrichtungsgruppen mit gruppenbezogenem versus offenem Arbeitskonzept einen signifikanten Unterschied dahingehend, dass Einrichtungen mit offenem Arbeitskonzept bessere Werte erzielten als Einrichtungen mit gruppenbezogenem Arbeitskonzept (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7: Pädagogische Qualität gemessen anhand der Kindergarten-Skala KES-R und ihrer Erweiterung KES-E getrennt nach Einrichtungen mit gruppenbezogener vs. offener Arbeit

	<i>N</i>	Gruppenbezogene Arbeit <i>M (SD)</i>	offene Arbeit <i>M (SD)</i>	<i>F</i> ¹
KES-R Gesamtwert	170/100	3,81 (0,67)	4,05 (0,79)	7,21**
Subskalen				
1. Platz und Ausstattung	170/100	4,06 (0,90)	4,27 (1,04)	2,96
2. Betreuung und Pflege der Kinder	170/99	2,38 (0,84)	2,51 (1,15)	0,86
3. Sprachliche und kognitive Anregungen	170/99	4,30 (1,18)	4,44 (1,08)	1,00
4. Aktivitäten	170/100	3,95 (0,84)	4,40 (0,90)	16,76***
5. Interaktionen	170/98	4,15 (1,40)	4,22 (1,24)	0,15
6. Strukturierung der päd. Arbeit	170/98	3,69 (1,10)	4,06 (1,25)	6,43*
7. Eltern und Erzieherinnen	170/100	4,04 (0,94)	4,26 (0,94)	3,38
KES-E Gesamtwert	170/100	2,68 (0,83)	3,04 (0,93)	11,28***
Subskalen				
1. Lesen	170/100	2,88 (0,88)	3,22 (0,95)	8,75**
2. Mathematik	170/100	2,66 (1,15)	2,97 (1,30)	4,19*
3. Naturwissenschaft und Umwelt	170/100	2,97 (1,16)	3,43 (1,33)	8,76**
4. Diversität	170/100	2,00 (0,97)	2,39 (0,94)	10,40***

Anmerkung: Bereich unzureichender Qualität: Messwerte 1 bis <3, Bereich mittlerer Qualität: Messwerte 3 bis <5, Bereich guter bis ausgezeichneter Qualität: Messwerte 5 bis 7. ¹Univariate Varianzanalyse; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

3.5 Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund

Werden die untersuchten Einrichtungsgruppen im Hinblick auf die pädagogische Qualität getrennt nach Gruppen mit hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund ($\geq 67\%$,

$n=45$) und Gruppen mit einem niedrigen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund (<67%, $n=219$) betrachtet, so fanden sich signifikante Unterschiede im KES-R-Gesamtwert sowie in den Subskalen *Platz und Ausstattung* und *Aktivitäten* dahingehend, dass Gruppen mit niedrigem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund besser abschnitten als Gruppen mit hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. Tabelle 8).

Im KES-E-Gesamtwert ergab sich kein signifikanter Unterschied zwischen Gruppen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und Gruppen mit einem geringen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund. In der Subskala *Naturwissenschaft und Umwelt* schnitten Gruppen mit niedrigem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund signifikant besser ab als Gruppen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8: Pädagogische Qualität gemessen anhand der Kindergarten-Skala KES-R und ihrer Erweiterung KES-E getrennt nach Einrichtungen mit geringem vs. hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund

	<i>N</i>	geringer Anteil <i>M (SD)</i>	hoher Anteil <i>M (SD)</i>	<i>F</i> ¹
KES-R Gesamtwert	219/45	3,92 (0,69)	3,68 (0,79)	4,46*
Subskalen				
8. Platz und Ausstattung	219/45	4,18 (0,89)	3,79 (1,14)	4,64*
9. Betreuung und Pflege der Kinder	218/45	2,43 (0,94)	2,29 (0,91)	0,81
10. Sprachliche und kognitive Anregungen	218/45	4,41 (1,11)	4,05 (1,14)	3,86
11. Aktivitäten	219/45	4,16 (0,84)	3,78 (0,98)	7,28**
12. Interaktionen	217/45	4,20 (1,33)	4,00 (1,39)	0,82
13. Strukturierung der päd. Arbeit	217/45	3,85 (1,18)	3,58 (1,03)	2,03
14. Eltern und Erzieherinnen	219/45	4,09 (1,00)	4,21 (1,15)	0,55
KES-E Gesamtwert	219/45	2,84 (0,88)	2,65 (0,92)	1,72
Subskalen				
5. Lesen	219/45	3,02 (0,90)	2,87 (1,02)	1,00
6. Mathematik	219/45	2,78 (1,25)	2,73 (1,11)	0,04
7. Naturwissenschaft und Umwelt	219/45	3,21 (1,23)	2,74 (1,28)	5,36*
8. Diversität	219/45	2,16 (0,98)	2,02 (0,90)	0,77

Anmerkung: Bereich unzureichender Qualität: Messwerte 1 bis <3, Bereich mittlerer Qualität: Messwerte 3 bis <5, Bereich guter bis ausgezeichneter Qualität: Messwerte 5 bis 7. ¹Univariate Varianzanalyse; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

4 Diskussion

Die Daten der NUBBEK-Studie bescheinigen den deutschen Kindergärten im Durchschnitt nur mittelmäßige Qualität, woraus die Empfehlung zur Implementierung von Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung und -sicherung, z.B. durch ein flächendeckendes Qualitätsmonitoring, abgeleitet wurde (siehe Tietze u.a. 2013). Ziel dieses Artikels war es, die Definition des Qualitätsbegriffs in der Kindertagesbetreuung mit bindungstheoretischem Wissen theoretisch zu untermauern und die Ergebnisse der NUBBEK-Studie sowie ihre praktische Relevanz vor diesem Hintergrund näher zu beleuchten.

Die Betreuungsqualität im Kindergarten wurde im Rahmen der NUBBEK-Studie mit der revidierten Kindergartenskala und ihrer Erweiterung zur Erfassung der Lernförderung

der Kinder im Hinblick auf Schriftspracherwerb, Zahlenverständnis und Naturwissenschaft erhoben.

4.1 Pädagogische Qualität gemessen über die Kindergarten-Skala KES-R

Bei der revidierten Kindergarten-Skala wird Qualität als mehrdimensionales Konstrukt operationalisiert, wobei die Dimensionen von der Ausstattung der Einrichtung über die Interaktionsqualität bis hin zur Strukturierung der pädagogischen Arbeit reichen, und zu einem Qualitäts Gesamtwert zusammengefasst werden können. Insgesamt 83,0% der untersuchten Einrichtungen erreichten hier einen Gesamtwert im Bereich mittlerer Qualität, 7,4% lagen im Bereich guter bis sehr guter Qualität und in 9,6% der Einrichtungen wurde die Qualität als unzureichend eingestuft.

Auf Ebene der Subskalen der KES-R schnitt insbesondere der Bereich *Betreuung und Pflege der Kinder* schlecht ab. Hier lagen 76,6% der untersuchten Einrichtungen im Bereich unzureichender Qualität, 20,8% befanden sich im Bereich mittlerer Qualität. Die besten Ergebnisse wurden in den Skalen *Sprachliche und kognitive Anregungen* (gute bis ausgezeichnete Qualität: 34,2%; unzureichende Qualität: 8,9%) und *Interaktionen* (gute bis ausgezeichnete Qualität: 31,0%; unzureichende Qualität: 17,2%) erreicht. Erwähnenswert ist außerdem das Ergebnis im Teilbereich *Aktivitäten*, hier liegen nur 7,8% der Einrichtungen im Bereich unzureichender Qualität.

Betrachtet man die Ergebnisse zu den einzelnen Qualitätsbereichen, so lassen sich hieraus auch *inhaltliche Empfehlungen* für die Schwerpunktsetzung der pädagogischen Arbeit ableiten.

Auffallend ist insbesondere das schlechte Abschneiden im Bereich *Betreuung und Pflege*, der die Bereiche Begrüßung und Verabschiedung, Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten, Toiletten, Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge und Sicherheit umfasst. Hohe Werte in diesem Bereich setzen voraus, dass

1. die Gesundheit/Sicherheit des Kindes gewährleistet ist (z.B. durch Einhaltung von Hygienevorschriften, altersangemessene Gestaltung der Räume und Außenbereiche, ausreichende Beaufsichtigung der Kinder);
2. zentrale physiologische und emotionale Grundbedürfnisse der Kinder im Alltag angemessen befriedigt werden (z.B. an die Bedürfnisse der Kinder angepasste Schlaf- und Essenszeiten, freundliche Begrüßung, Blickkontakt beim Essen) sowie
3. ein Klima, in dem Kinder ihrem Entwicklungsstand entsprechend zur Selbständigkeit ermutigt werden (z.B. selbständig Essen, sich selbst anziehen).

Unzureichende Qualität im Bereich *Betreuung und Pflege* dagegen ist dadurch gekennzeichnet, dass nicht nur die emotionalen Bedürfnisse der Kinder keine ausreichende Berücksichtigung finden, sondern dass auch die Gesundheit (z.B. durch die Vernachlässigung von Hygienemaßnahmen) und Sicherheit der Kinder (z.B. durch gefährliche Gegenstände) gefährdet ist.

Das schlechte Abschneiden im Bereich *Betreuung und Pflege* entspricht darüber hinaus den NUBBEK-Ergebnissen für Einrichtungen mit unterdreijährigen Kindern (vgl. Beckh/Mayer/Berkic/Becker-Stoll 2013; siehe auch Wertfein/Kofler/Müller 2012). Für den U3-Bereich wurde daraus unter Berücksichtigung von bindungstheoretischen Überlegungen die Empfehlung abgeleitet, Pflegesituationen (Wickeln, Mahlzeiten, Schlafen) als

wichtige Beziehungssituationen zu verstehen und gezielt zum Aufbau und zur Aufrechterhaltung von vertrauensvollen Erzieherin-Kind-Beziehungen zu nutzen.

Diese Empfehlung lässt sich nur bedingt auf den Kindergartenbereich übertragen. Zwar sind Teilaspekte dieses Bereichs, wie beispielsweise die Begrüßung der Kinder sowie eine angenehme Atmosphäre bei den Mahlzeiten, durchaus auch relevant für die Qualität der Erzieherin-Kind-Beziehungen, Pflegesituationen, die eine intensive eins-zu-eins Betreuung erfordern (wie beispielsweise Füttern oder Wickeln), spielen in diesem Alter jedoch kaum noch eine Rolle. Betrachtet man die Daten auf Ebene der Einzelitems, so zeigt sich zudem, dass das schlechte Abschneiden im Bereich Betreuung und Pflege vor allem auf die Nichteinhaltung von Hygienestandards zurückzuführen ist (z.B. alle Kinder und Erzieherinnen waschen sich vor den Mahlzeiten und nach dem Toilettengang die Hände mit Seife), während die Ergebnisse im Hinblick auf die Begrüßung der Kinder sehr viel besser sind. Zusätzlich erschwert wird die Interpretation dieses Befunds dadurch, dass das emotionale Klima, z.B. während den Mahlzeiten, dann nicht mehr in die Bewertung einfließt, wenn Hygienestandards nicht erfüllt sind (Stopp-Kriterium). Hier zeigt sich ganz klar eine Schwäche der verwendeten Erhebungsinstrumente, die die Interpretation der Ergebnisse einschränkt, was weiter unten ausführlicher diskutiert wird.

Die besten Werte dagegen wurden in den Subskalen *Interaktionen* sowie *sprachliche und kognitive Anregungen* erreicht. Aus bindungstheoretischer Sicht kommt diesen Bereichen eine besondere Bedeutung zu: Vertrauensvolle und anregende Interaktionen zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern stellen die Grundlage für den Aufbau einer tragfähigen Beziehung dar, durch die nicht nur die sprachliche und kognitive Entwicklung der Kinder aktiv gefördert wird, sondern auch die Motivation der Kinder, aus eigenem Antrieb und mit Freude zu explorieren und zu lernen. Das vergleichsweise gute Abschneiden der Einrichtungen in diesem Bereich ist aus bindungstheoretischer Sicht sehr positiv zu werten, dennoch gab es auch einen gewissen Prozentsatz an Einrichtungen, in denen die Qualität der Interaktionen als unzureichend bewertet wurde. Angesichts der Relevanz dieses Qualitätsbereichs sollten Maßnahmen entwickelt und implementiert werden, um hier Verbesserungen zu erreichen (z.B. durch eine entsprechende Schwerpunktsetzung in Aus- und Weiterbildung, die Einführung eines flächendeckenden Qualitätsmonitorings, Supervisionsangebote, etc.).

Die Subskala *Aktivitäten* zeichnet sich ebenfalls durch einen mit 7,8% vergleichsweise geringen Anteil an Einrichtungen im Bereich unzureichender Qualität aus. Zum Bereich Aktivitäten zählen vor allem Angebote, die die Kinder zur Exploration und zum Lernen anregen sollen (z.B. feinmotorische Aktivitäten, körperliche Bewegung, künstlerisches Gestalten, Musik, Rollenspiele, Bauspiele). Im Sinne der Bindungs-Explorations-Balance ist dieser Bereich also durchaus auch als sehr bedeutsam anzusehen, wobei die genaue Ausgestaltung, insbesondere der Lernangebote, und die damit verbundenen Anforderungen an die Einrichtungen noch weiter konkretisiert werden sollten (siehe KES-E).

4.2 Pädagogische Qualität in den Bildungsbereichen der Erweiterungsskala KES-E

In der Skala KES-E, die die Bereiche *Lesen*, *Mathematik*, *Naturwissenschaft und Umwelt* und *Diversität* umfasst, lagen nur 34,4% der Einrichtungen im Bereich mittlerer Qualität,

während 63,0% der Einrichtungen als unzureichend und nur 2,6% der Einrichtungen als gut oder sehr gut beurteilt wurden.

In den Bildungsbereichen *Lesen*, *Mathematik* und *Naturwissenschaft und Umwelt* lagen 53,7%, 63,7% bzw. 50,0% der Einrichtungsgruppen im Bereich unzureichender Qualität, in der Subskala *Diversität* 77,4%.

Das insgesamt schlechte Abschneiden in allen Subskalen der Erweiterungsskala KES-E weist auf einen deutlichen Verbesserungsbedarf in den genannten Bereichen hin. Lesen, Zahlenverständnis und Naturwissenschaft sollten in allen Einrichtungen spielerisch und dem Entwicklungsstand und den Interessen der Kinder entsprechend in den Kindergartenalltag integriert werden. Allerdings bleiben auch hier einige offene Fragen. Auffällig ist zunächst einmal die Diskrepanz zwischen den KES-E Werten und dem Bereich *Aktivitäten* der KES-R, der ebenfalls Items zu den genannten Bereichen enthält, in dem die Einrichtungen aber deutlich besser abschneiden. Auch in anderen Ländern lagen die Ergebnisse mit der ECERS-E, der englischsprachigen Originalversion der KES-E, im unteren Bereich der Skala (*Sylva* u.a. 2006), was die Frage aufwirft, inwieweit der Maßstab für die Qualitätsanforderungen in den Skalen der KES-E/ECERS-E nicht zu hoch angesetzt wurde. Denkbar ist in dem Zusammenhang auch, dass die Bereiche Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft, wie sie in der KES-E definiert werden, in vielen deutschen Einrichtungen oft auf die Vorschule beschränkt bleiben.

Trotz dieser Einschränkungen verweisen die Ergebnisse auf die Notwendigkeit, die Bedeutung von geschriebener Sprache, Zahlenverständnis und naturwissenschaftlichem Denken stärker in den Kindergartenalltag zu integrieren. Allerdings sollte dies nicht in Form einer reinen Wissensvermittlung stattfinden, sondern Verbesserungsmaßnahmen sollten darauf abzielen, das Interesse und die Neugier der Kinder zu wecken, um sie so zum Lernen zu motivieren. Folgt man dabei bindungstheoretischen Annahmen, so geschieht dies idealerweise in einem Umfeld, das durch vertrauensvolle Beziehungen, sowohl zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern, als auch zwischen den Kindern untereinander, geprägt ist. Maßnahmen im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung, die nur auf einzelne Fähigkeitsbereiche (z.B. Literacy, Numeracy, Naturwissenschaften) abzielen und den Beziehungsaspekt außer Acht lassen, scheinen vor diesem Hintergrund eher kontraproduktiv.

Im Hinblick auf die Subskala *Diversität* stellt sich darüber hinaus auch die Frage, inwieweit die Items für den deutschen Sprach- und Kulturraum angemessen sind. Auch hier sollte eine Überarbeitung der Skala dahingehend stattfinden, dass die Qualitätskriterien für den Bereich *Diversität* klar definiert und operationalisiert werden.

4.3 Altersmischung

Es fanden sich signifikante Unterschiede im *KES-R*-Gesamtwert und in allen Subskalen dahingehend, dass Kindergartengruppen besser abschnitten als altersgemischte Gruppen. Im Gegensatz dazu wurden weder im *KES-E*-Gesamtwert noch in den einzelnen Subskalen signifikante Unterschiede zwischen altershomogenen und altersgemischten Gruppen beobachtet.

Das im Vergleich zu Kindergärten schlechtere Abschneiden von altersgemischten Einrichtungen weist auf einen besonderen Handlungsbedarf in diesem Bereich hin. Es ist anzunehmen, dass dieses Ergebnis insbesondere auf die Öffnung von Kindergärten für jüngere Kinder zurückzuführen ist, ohne dass die Bedingungen den speziellen Bedürfnis-

sen der beiden Altersgruppen ausreichend Rechnung tragen. Dies spiegelt sich auch in den Ergebnissen wider, denen zufolge altersgemischte Einrichtungen auch in allen Subskalen der KES-R schlechter abschneiden als altershomogene Gruppen.

4.4 Arbeitskonzept (gruppenbezogen vs. offen)

Einrichtungen mit offenem Arbeitskonzept erzielten bessere Werte im *KES-R-Gesamtwert* als Einrichtungen mit gruppenbezogenem Arbeitskonzept, darüber hinaus in den Subskalen *Aktivitäten* und *Strukturierung der pädagogischen Arbeit*. Auch im *KES-E-Gesamtwert* sowie in den einzelnen Subskalen *Lesen*, *Mathematik*, *Naturwissenschaft und Umwelt* und *Diversität* schnitten Einrichtungen mit offenem Arbeitskonzept besser ab als Einrichtungen mit gruppenbezogenem Arbeitskonzept.

Das bessere Abschneiden von Einrichtungen mit offenem Arbeitskonzept ist vermutlich auf die vielseitigere Ausstattung durch die Verteilung auf die gesamten Kitaräumlichkeiten anstatt auf einen Gruppenraum zurückzuführen.

4.5 Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund

Im *KES-R-Gesamtwert* sowie in den Subskalen *Platz und Ausstattung* und *Aktivitäten* schnitten Gruppen mit niedrigem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund besser ab als Gruppen mit hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund. Darüber hinaus erzielten Gruppen mit niedrigem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in der Subskala *Naturwissenschaft und Umwelt* der KES-E signifikant höhere Werte als Gruppen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund. In allen anderen Qualitätsbereichen fanden sich keine Unterschiede zwischen Gruppen mit niedrigem und hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund.

Dieses Ergebnis ist schwer zu interpretieren, lässt allerdings die vorsichtige Schlussfolgerung zu, dass die Betreuungsqualität in Einrichtungen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund (trotz sprachlicher Hürden etc.) generell nicht schlechter ist als in Einrichtungen mit einem geringen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund, sondern lediglich die Ausstattung dieser Einrichtungen. Dafür spricht vor allem auch der Befund, dass Einrichtungen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund trotz sprachlicher Hürden in den Bereichen Interaktion und Sprache nicht schlechter abschneiden.

4.6 Überlegungen zur Definition und Erfassung von Qualität in Kindertageseinrichtungen

Bei der Diskussion der Ergebnisse werden allerdings auch die Schwächen der verwendeten Erhebungsinstrumente deutlich.

Das Hauptproblem ist darin zu sehen, dass in den Items der KES-R mehrere inhaltlich unabhängige Dimensionen in einem Item gemischt werden. Am deutlichsten wird dies bei den Items der Skala *Betreuung und Pflege*. Während im unteren Wertebereich vor allem die Einhaltung von Sicherheits- und Hygienestandards bewertet wird (z.B. Hände waschen mit Seife vor und nach dem Essen/vor und nach dem Toilettengang, ausreichender

Abstand zwischen den Betten/Matratten), beinhalten die höheren Ratings Aspekte wie beispielsweise die Förderung von Selbstständigkeit oder das Interaktionsverhalten. Für Einrichtungen, bei denen Mängel im Bereich Sicherheit/Hygiene bestehen, fehlen dementsprechend die Informationen zur Förderung von Selbstständigkeit oder dem Interaktionsverhalten in dem entsprechenden Bereich, was zu einer Ungenauigkeit der Ergebnisse führt. Diese anhand der Ergebnisse vermutete Mehrdimensionalität der Items zeigt sich darüber hinaus auch empirisch: Item-Response-Modelle weisen nach, dass die von den Instrumentenentwicklern angenommene Ordnung der Kategorien der Antwortskala nicht konsistent gegeben ist, und zwar sowohl für die deutsche Version (*Mayer/Beckh* under review), als auch für die englischsprachige Originalversion (*Gordon/Fujimoto/Kaestner/Korenman/Abner* 2013). Dieses Problem ließe sich dadurch lösen, dass alle in einem Item enthaltenen Aspekte separat (als dichotome Items) eingeschätzt würden, wodurch das Instrument allerdings sehr lang werden würde und gleichzeitig viele redundante Informationen erhoben werden müssten.

Hiermit ist auch schon ein weiteres Problem angesprochen und zwar die Frage nach der angemessenen Anzahl von Qualitätsbereichen. Die Ergebnisse aus Faktorenanalysen (*Mayer/Beckh* under review) weisen darauf hin, dass weder die eindimensionale Lösung (im Sinne des KES-R Gesamtwerts), noch die Annahme von sieben Faktoren den Daten gerecht werden. Durch die faktorenanalytischen Ergebnisse gestützt wird dagegen die Annahme von drei Qualitätsdimensionen, die die Bereiche (1) Interaktion und Sprache (Bindung/Beziehung), (2) Sicherheit und Hygiene sowie (3) Aktivitäten (Förderung von Exploration und Lernen) abbilden. Diese Qualitätsdimensionen entsprechen darüber hinaus auch den eingangs formulierten Annahmen der Bindungstheorie.

Darüber hinaus kann es sinnvoll sein, diese drei großen Bereiche wiederum in einzelne Subskalen zu untergliedern, z.B. die Förderung von naturwissenschaftlichem Denken oder Mathematik als Subskala des Bereichs Aktivitäten.

Neben der Frage, durch welche inhaltlichen Aspekte der Qualitätsbegriff definiert werden sollte, stellt sich auch die Frage, wie man in den einzelnen Bereichen schlechte/unzureichende, mittelmäßige/ausreichende, gute/sehr gute Qualität klar und vergleichbar definieren kann. Insbesondere die Ergebnisse der KES-E werfen die Frage auf, ob der Maßstab für den Kindergarten hier nicht zu hoch angesetzt wurde. Aber auch die sehr unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade der Items der KES-R sprechen für die Notwendigkeit einer klareren Definition und Operationalisierung der zu erfassenden Qualitätsbereiche.

Anmerkungen

- 1 Die Fachkraft-Kind-Relation wird definiert analog zu *Viernickel/Fuchs-Rechlin* (2015). Sie wurde bestimmt über die Anzahl der anwesenden Kinder pro Erzieherin und wurde dadurch erfasst, dass aus zwei Messzeitpunkten in Halbtagsgruppen und drei Messzeitpunkten in Ganztagsgruppen ein Durchschnittswert gebildet wurde.
- 2 Unter offener Arbeit wird verstanden, dass die Kinder keinen festen Gruppen zugeordnet sind oder die Gruppen für einen Teil des Tages oder an bestimmten Tagen in der Woche geöffnet werden.

Literatur

- Ahnert, L. (2004): Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. – München, S. 256-277.
- Ahnert, L. (2007): Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In: Becker-Stoll, F./Textor, M. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. – Berlin, S. 31-41.
- Ahnert, L./Pinquart, M./Lamb, M. E. (2006): Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77, 3, S. 664-679.
- Ainsworth, M. D. S. (1974/2003): Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys. In: Grossmann, K. E./Grossmann, K. (Hrsg.): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart, S. 431-439.
- Becker-Stoll, F./Niesel, R./Wertfein, M. (2009): Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. – Freiburg.
- Beckh, K./Mayer, D./Berkic, J./Becker-Stoll, F. (2013): Qualität in Kindertageseinrichtungen – Ergebnisse der NUBBEK-Studie. *TPS*, 9, S. 44-48.
- Bien, W. (2011): NUBBEK-Kreisstatistiken mit Zuordnung zu Stadt und Land. Unveröffentlichtes Arbeitspapier.
- Gordon, R. A./Fujimoto, K./Kaestner, R./Korenman, S./Abner, K. (2013): An assessment of the validity of the ECERS-R with implications for measures of child care quality and relations to child development. *Developmental Psychology*, 49, 1, S. 146-160.
- Grossmann, K./Grossmann, K.E. (2012): Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. – Stuttgart.
- Mayer, D./Beckh, K. (under review): Examining the validity of the ECERS-R: Results from a German study. *Early Childhood Research Quarterly*.
- Roßbach, H.-G./Tietze, W. (Hrsg.) (2010): Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E). Forschungsversion. – Berlin.
- Sylva, K./Blatchford, I. S./Taggart, B./Sammons, P./Melhuish, E./Elliot, K. u.a. (2006). Capturing quality in early childhood through environment rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, S. 76-92.
- Tietze, W./Bolz, M./Grenner, K./Schlecht, D./Wellner, B. (2007): Krippen-Skala Revidierte Fassung (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. – Berlin.
- Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A. G./Haug-Schnabel, G./Kalicki, B. u.a. (Hrsg.) (2013): NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Forschungsbericht. – Berlin.
- Tietze, W. (Hrsg.) (2010): Kindergarten-Skala (KES-RZ). Forschungsversion. – Berlin.
- Viernickel, S./Fuchs-Rechlin, K. (2015): Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen – Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In: Viernickel, S./Fuchs-Rechlin, K./Strehmel, P./Preissling, C./Bensel, J./Haug-Schnabel, G. (Hrsg.): Gute Qualität für alle – Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. – Freiburg (in Druck).
- Wertfein, M./Müller, K./Kofler, A. (2012): Kleine Kinder – großer Anspruch! 2010. Zweite IFP-Krippenstudie zur Qualitätssicherung in Kinderkrippengruppen. IFP-Projektbericht 18/2012. – München.