

**Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der  
frühen Kindheit (NUBBEK)**

Wolfgang Tietze, Fabienne Becker-Stoll, Joachim Bense, Andrea G. Eckhardt,  
Gabriele Haug-Schnabel, Bernhard Kalicki, Heidi Keller, Birgit Leyendecker (Hrsg.)

Stand: 05.07.2013

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Früherziehung in Deutschland: Entwicklungen und Herausforderungen.....</b>	<b>6</b>
1.1	Ausgangslage.....	6
1.1.1	Quantitativer Ausbau .....	7
1.1.2	Qualitative Umorientierungen: Quo vadis? .....	8
1.1.3	Pädagogische Qualität als Dienstleistungsqualität.....	9
1.1.4	Neuer Schub für die Qualitätsfrage.....	9
1.1.5	Wie steht es um die pädagogische Qualität im deutschen Früherziehungssystem? .....	11
1.1.6	Wissenschaftlicher Nachholbedarf im internationalen Vergleich.....	11
1.2	Einordnung der NUBBEK-Studie.....	12
1.3	Gliederung des Berichts .....	13
<b>2</b>	<b>Untersuchungsanlage.....</b>	<b>15</b>
2.1	Rahmenkonzeption.....	15
2.2	Untersuchungsinstrumente .....	18
2.3	Stichprobenplanung und -realisierung.....	22
2.3.1	Stichprobenplanung .....	23
2.3.2	Stichprobenrealisierung.....	25
2.3.3	Rekrutierung von Einrichtungen, Gruppen und Tagespflegestellen .....	25
2.3.4	Rekrutierung von Familien .....	26
2.4	Realisierte Untersuchungsstichprobe .....	27
2.5	Abgleich der realisierten Stichprobe .....	29
2.5.1	Gebietseinheiten.....	29
2.5.2	Betreuungsformen/Settings .....	30
2.5.3	Kinder und Familien .....	31
2.6	Datenerhebung.....	33
2.7	Sicherung der Datenqualität und Datenbereinigung .....	34
<b>3</b>	<b>Betreuungsgeschichte und aktuelle Betreuungssituation.....</b>	<b>36</b>
3.1	Instrumentenbeschreibung.....	38
3.1.1	Erfassung von Form und Umfang der Betreuung .....	38
3.1.2	Erfassung familiärer und regionaler Hintergrundfaktoren .....	39
3.2	Aktuelle Betreuung .....	40
3.2.1	Aktuelle Betreuungskonstellationen der Kinder .....	40
3.2.2	Zeitbudgets für einen Wochentag .....	42
3.2.3	Bedingungsfaktoren für die Betreuungskonstellation und den aktuellen Betreuungsumfang .....	44
3.3	Betreuungsgeschichte.....	47
3.3.1	Genutzte Betreuungsformen und Betreuungsumfang in den ersten 4 Lebensjahren .....	47

3.3.2	Betreuungsgeschichte und Migrationshintergrund .....	49
3.3.3	Betreuungsgeschichte in den alten und neuen Bundesländern .....	49
3.3.4	Betreuungskombinationen .....	51
3.3.5	Eintritt in die außerfamiliäre Betreuung.....	51
3.3.6	Eintritt und Umfang nicht-elterlicher Betreuung in Abhängigkeit von familiären und regionalen Hintergrundfaktoren.....	52
3.3.7	Muster in den Betreuungsverläufen .....	56
3.3.8	Zusammenhänge der Betreuungsmuster mit Struktur- und Orientierungsmerkmalen der Familien.....	57
3.4	Wahrgenommene Betreuungsmöglichkeiten, Wahlgründe und Wünsche .....	58
3.4.1	Von den Müttern als nutzbar wahrgenommene Betreuungsmöglichkeiten .....	59
3.4.2	Familienbetreuung: Gründe und Präferenzen .....	62
3.4.3	Außerfamiliäre Betreuung: Schwierigkeiten, Gründe und Präferenzen .....	66
3.5	Zusammenfassung und Diskussion .....	69
<b>4</b>	<b>Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen .....</b>	<b>74</b>
4.1	Struktur- und Orientierungsqualität als Rahmenbedingungen.....	74
4.1.1	Strukturqualität: Personale Dimension.....	75
4.1.2	Strukturqualität: Sozial-organisatorische Dimension.....	76
4.1.3	Strukturqualität: Räumliche Dimension .....	77
4.1.4	Orientierungsqualität.....	78
4.2	Pädagogische Prozessqualität .....	79
4.2.1	Instrumente .....	79
4.2.2	Messtechnische Aspekte der Untersuchungsinstrumente.....	81
4.2.3	Pädagogische Prozessqualität in Kindergarten-, Krippen- und altersgemischten Gruppen sowie in der Tagespflege .....	81
4.2.4	Pädagogische Prozessqualität bei Altersmischung, unterschiedlich hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und bei offener vs. gruppenbezogener Arbeit .....	84
4.3	Pädagogische Prozessqualität in Abhängigkeit von Rahmenbedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität.....	87
4.3.1	Strukturqualität: Personale Dimension.....	88
4.3.2	Strukturqualität: Sozial-organisatorische Dimension.....	89
4.3.3	Strukturqualität: Räumliche Dimension .....	90
4.3.4	Orientierungsqualität.....	91
4.3.5	Dominante Bedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität für Prozessqualität .....	91
4.4	Zusammenfassung, Diskussion und Schlussfolgerungen .....	93
<b>5</b>	<b>Strukturen und Qualitätsmerkmale in der Familienbetreuung .....</b>	<b>100</b>
5.1	Qualitätsmerkmale in der Familienbetreuung: Strukturen, Orientierungen, Prozesse .....	100
5.2	Migration .....	101

5.3	Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität in Abhängigkeit von Migration .....	103
5.3.1	Strukturqualität: Personale Dimension.....	103
5.3.2	Strukturqualität: Soziale und organisatorische Dimension.....	106
5.3.3	Orientierungsqualität.....	109
5.3.4	Prozessqualität .....	112
5.4	Vorhersage der Prozessqualität in der Familie durch Merkmale der Struktur- und Orientierungsqualität.....	115
5.5	Zusammenfassung und Diskussion .....	120
<b>6</b>	<b>Kindliche Bildung und Entwicklung in Abhängigkeit von familiären und außerfamiliären Hintergrundfaktoren .....</b>	<b>125</b>
6.1	Kindliche Bildungs- und Entwicklungsmaße .....	125
6.1.1	Sprachlich-kognitiver Bereich .....	126
6.1.2	Soziale Kompetenz und Problemverhalten.....	127
6.1.3	Alltagsbezogene und motorische Fertigkeiten.....	128
6.2	Verteilung und Interkorrelationen der Bildungs- und Entwicklungsmaße .....	128
6.3	Kindliche Bildungs- und Entwicklungsmaße in Abhängigkeit von verschiedenen Rahmenbedingungen: Analyseschritte.....	132
6.4	Kindliche Bildungs- und Entwicklungsmaße in Abhängigkeit von Alter und Geschlecht....	133
6.5	Kindliche Bildungs- und Entwicklungsmaße in Abhängigkeit von Faktoren des familiären Hintergrunds .....	135
6.6	Kindliche Bildungs- und Entwicklungsmaße in Abhängigkeit von Betreuungsgeschichte und Betreuungsdauer .....	140
6.7	Kindliche Bildungs- und Entwicklungsmaße in Abhängigkeit von Faktoren des außerfamiliären Betreuungssettings .....	143
6.8	Kindliche Bildungs- und Entwicklungsmaße in Abhängigkeit von regionalen Merkmalen und Migrationshintergrund .....	148
6.9	Integriertes Modell zur Analyse der Abhängigkeit des kindlichen Bildungs- und Entwicklungsstandes .....	150
6.10	Kindliche Bildungs- und Entwicklungsmaße bei Zweijährigen in Abhängigkeit von verschiedenen Formen außerfamiliärer und rein familiärer Betreuung .....	159
6.11	Zusammenfassung und Diskussion .....	163
<b>7</b>	<b>Zusammenfassung: Anlage und Ergebnisse der Untersuchung, Empfehlungen für Politik und Praxis, wissenschaftlicher Ausblick .....</b>	<b>170</b>
7.1	Untersuchungsanlage .....	170
7.2	Betreuungsgeschichte und aktuelle Betreuungssituation der Kinder .....	172
7.3	Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen .....	175
7.4	Strukturen und Qualitätsmerkmale in der Familienbetreuung .....	177
7.5	Zusammenhänge zwischen familiärer und außerfamiliärer Betreuungsqualität mit dem kindlichen Bildungs- und Entwicklungsstand.....	179
7.6	Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern mit Migrationshintergrund .....	183

7.7	Empfehlungen der NUBBEK-Studie für Politik und Fachpraxis .....	186
7.8	Die NUBBEK-Studie. Leistungen, Begrenzungen und Ausblick.....	190
<b>Tabellenverzeichnis.....</b>		<b>196</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>		<b>199</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>		<b>200</b>

# 1 Früherziehung in Deutschland: Entwicklungen und Herausforderungen

Wolfgang Tietze, Andrea G. Eckhardt

## 1.1 Ausgangslage

Bildungssysteme unterliegen einem Dauerdruck der Anpassung an sich verändernde Bedingungen in den Familien, in der Arbeitswelt, in den Bildungsinstitutionen selbst und in der weiteren Gesellschaft. Dies gilt umso mehr, wenn sie, wie das öffentliche Früherziehungssystem in Deutschland, historisch noch wenig gefestigt sind, zugleich aber höchste Erwartungen zur Lösung gesellschaftlicher Problemlagen an sie herangetragen werden.

Die Sicht, Früherziehung als Aufgabe und Teil des öffentlichen Bildungssystems zu betrachten, ist dabei recht jungen Datums. Auch nach Ausrufung der „deutschen Bildungskatastrophe“ durch Georg Picht (1964) und dem anschließenden Aufruf Ralf Dahrendorfs „Bildung ist Bürgerrecht“ (1965) ließ sich der Kindergarten aus seiner bildungsabstinenten Reserve zunächst nicht herauslocken. Erika Hoffmann, eine der führenden Kindergartenpädagoginnen der Zeit, formulierte, begründet durch reifungstheoretische Vorstellungen und in Abwehr des Ansinnens früher kognitiver Förderung und Lernanregung:

*„Wir wirken dem Treibhausklima der modernen Welt, die das Kind zur vorzeitigen Differenzierung seiner ganzheitlichen Antwort auf den Eindruck der Umwelt drängt, entgegen....“ (Hoffmann, 1968, S. 354).*

*„Wir sind überzeugt, einen pädagogischen Widerstand gegen die durch unsere Zeitumstände immer stärker vorangetriebene Frühreife setzen zu müssen. Diesen Widerstand kann und soll der Kindergarten leisten“ (Hoffmann, 1968, S. 347).*

Umso erstaunlicher mutet es an, dass der Deutsche Bildungsrat, jenes Gremium, das das Skript für die großen Bildungsreformen der 1970er Jahre schrieb, schon 2 Jahre später in seinem Strukturplan für das deutsche Bildungswesen, den Kindergarten explizit in das Bildungssystem einbezog und ihn unter der Bezeichnung „Elementarbereich“ überhaupt zur ersten und grundlegenden Stufe des gesamten Bildungssystems erklärte (Deutscher Bildungsrat, 1970). Freilich waren damit in Bezug auf die öffentliche Förderung junger Kinder die damaligen Vorstellungen ausgeschöpft. Dasselbe Gremium, das den Kindergarten zur Elementarstufe des gesamten Bildungswesens erklärt hatte, dekretierte in Bezug auf jüngere, unter 3 Jahre alte Kinder, im selben Dokument:

*„... dass ein Kind während seiner ersten drei Lebensjahre in seiner Entwicklung am besten gefördert wird, wenn ihm seine Familie eine verständnisvolle und anregende Umwelt bietet. Wie Kinder dieses Alters außerhalb einer solchen Familie mehr Anregungen erfahren können, ist bislang unbekannt.“ (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 40).*

Mit dem Einbezug des Kindergartens in das Bildungssystem waren zugleich zwei große Themenkreise gesetzt, die für das Früherziehungssystem in den folgenden Jahrzehnten und bis heute konstitutiv werden sollten:

- Die Notwendigkeit einer starken quantitativen Expansion mit einer Vervielfachung der Plätze und

- die Notwendigkeit, qualitativ hochwertige, die Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder fördernde Plätze bereitzustellen.

### 1.1.1 Quantitativer Ausbau

Die quantitative Ausgangslage in der damaligen Bundesrepublik stellte sich dabei als eher ungünstig dar. Anders als in der DDR, die ihr Früherziehungssystem (Kindergärten und Krippen) nach dem Zweiten Weltkrieg planmäßig entwickelte, waren die beiden ersten Jahrzehnte in der BRD durch Stagnation gekennzeichnet. Beide Staaten hatten um 1950 dasselbe Ausgangsniveau. In der BRD hatte sich die Versorgungsquote bis 1970 praktisch nicht verändert, in der DDR hingegen im Kindergartenbereich mehr als verdoppelt, im Krippenbereich, bei niedriger Ausgangslage, vervielfacht (vgl. Tabelle 1). In einer außerordentlichen Kraftanstrengung gelang es in der BRD innerhalb eines halben Jahrzehnts bis 1975, die Kindergartenplatzquote zu verdoppeln; es folgte allerdings eine neue Phase der Stagnation und eine weiter andauernde Vernachlässigung des Krippenbereichs. Demgegenüber schritt der Ausbau von Kindergarten- und Krippenplätzen in der DDR weiter zügig voran. Zum Zeitpunkt der Wiedervereinigung der beiden deutschen Teilstaaten existierte in den neuen Bundesländern – im Kindergarten- wie im Krippenbereich – ein praktisch vollausgebautes öffentliches Früherziehungssystem, während in den alten Bundesländern die quantitativen Probleme mit Versorgungsquoten von 67% im Kindergarten- und 2% im Krippenbereich weiter bestanden (Tietze, 2002, S. 501 f.).

Tabelle 1      *Entwicklung der Versorgungsquoten für Kinder im Kindergarten- und Krippenalter 1950-2011. Angaben in %*

		1950	1960	1970	1980	1990 <sup>1</sup>	2002 <sup>a</sup>	2006 <sup>b</sup>	2011
<b>BRD / alte Bundesländer</b>	Kindergarten	29.1	28.1	32.9	67.5	67.1	90.6	86.8	93.6
	Krippe	0.4	0.7	0.6	1.5	1.8	2.4	8.0	20.0
<b>DDR / neue Bundesländer</b>	Kindergarten	22.0	46.1	64.5	92.2	>100	>100	91.9	95.6
	Krippe	6.3	9.9	23.6	40.5	56.4	37.0	39.3	47.3

*Anmerkungen.* Quellen: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012); Tietze et al. (1998, S. 14), Tietze, Roßbach & Roitsch (1993, S. 114). <sup>a</sup> ohne Stadtstaaten; <sup>b</sup> ab 2002: andere Berechnungsgrundlage.

Einen neuen quantitativen Schub erhielt das Früherziehungssystem speziell in den alten Bundesländern, als das gesamtdeutsche Parlament im Zuge der Reform des Abtreibungsrechts (§ 218) einem Gebot des Bundesverfassungsgerichts folgend den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz schuf. Seine Realisierung (1996) ließ die Kindergartenplatzquote in den alten Bundesländern im Jahr 2002 auf 90,6% steigen (BMFSFJ, 2005b, S. 193). Die Versorgung im Krippenbereich blieb in den alten Bundesländern nahezu unverändert niedrig und war in den neuen Bundesländern aufgrund des dortigen prekären Arbeitsmarktes für Mütter mit kleinen Kindern rückläufig. Der Krippenbereich erhielt seinen entscheidenden Ausbauschub erst, als mit dem Tagesbetreuungsbaugesetz (2005a) ein gleichsam bedingter (bei bestimmten Familienkonstellationen) und mit dem Kinderförderungsgesetz (KiföG, 2008) ein unbedingter Rechtsanspruch für Kinder von einem bis unter 3 Jahren in einer Einrichtung bzw. in einer Tagespflegestelle eingeführt wurde. Trotz Rechtsanspruch ab August 2013 ist vorzusehen, dass das öffentliche Früherziehungssystem zu diesem Zeitpunkt nicht im angestrebten

<sup>1</sup> Ausgehend von einer Vollversorgung in den neuen Bundesländern kam es auf Grund eines starken Geburtenrückgangs in den 1990er Jahren zu einem Überhang an Plätzen.

Umfang entsprechende Plätze wird bereitstellen können und schon gar nicht in dem jeweils von den Eltern angestrebten Umfang.

Insgesamt zeichnet sich ab, dass die seit Jahrzehnten bestehenden, in Wellen verlaufenden quantitativen Ausbaubemühungen in den kommenden Jahren zu einem zumindest vorläufigen Ende gelangen werden. Dazu tragen auch die rückläufigen Geburtenzahlen bei. Zusätzliche Bedarfe, die einen gewissen Überhang an Plätzen einschließen, dürften jedoch weiter gegeben sein, wenn das Wunsch- und Wahlrecht von Eltern bei einem Platz für ihr Kind (KiföG, 2008) nicht nur auf dem Papier stehen, sondern unter den Bedingungen der jeweiligen Lebenslagen der Familien tatsächlich eingelöst werden soll.

### *1.1.2 Qualitative Umorientierungen: Quo vadis?*

Die Deklaration des Kindergartens als Elementarbereich und damit als einer eigenen, grundlegenden Bildungsstufe des gesamten Bildungssystems war von Anfang an mit der Qualitätsfrage verbunden. Es galt nicht nur, mehr Kindergartenplätze von derselben bisherigen Art zu schaffen, sondern eine qualitativ neue Pädagogik einzuführen. Dem bisherigen, auf psychologischen Reifungstheorien und dem kindlichen Spiel als Medium der Weltaneignung beruhenden Kindergarten wurde von „progressiven“ Psychologen eine „kulturelle Vernachlässigung“ der Kinder und eine „inaktive Zuschauer-Pädagogik“ vorgehalten, mit der Konsequenz, die Kinder „künstlich dumm zu halten und vergammeln zu lassen“ (Lückert, 1967).

Die „Entdeckung der kindlichen Intellektualität“ (vgl. Roth, 1968; Schmalohr, 1970) führte zu einem überschwänglichen und aus heutiger Sicht naiven Enthusiasmus über die Möglichkeiten früher (kognitiver) Förderung, der nicht selten seinen Ausdruck in recht simplen Vorstellungen von einer pädagogischen Förderung fand. Drillorientierte Formen isolierten Trainings einzelner Funktionen wie Wahrnehmung, Sprache und Denken („Funktionsorientierte Ansätze“) hielten Einzug in Kindergärten wie auch in viele Elternhäuser. In einem bis dahin nicht gekannten Ausmaß wurden „Lernspiele“ und „Didaktisches Spielzeug“ auf den Markt geworfen. Nicht einlösbare Erwartungen wurden an verschiedene vorschulische Konzepte („Lernbereichsorientierte Ansätze“), besonders an das „frühe Lesen lernen“ gerichtet, dem eine intelligenzfördernde und welterschließende Funktion zugeschrieben wurde (vgl. Schmalohr, 1973 ). Zu den heftigen pädagogischen Kontroversen um den qualitativen Weg der Früherziehung trug ab 1968 auch das im Zuge der Studentenbewegung entstandene und auf vielfältige Resonanz stoßende Konzept einer antiautoritären Erziehung des kleinen Kindes bei (Breiteneicher, Mauff & Triebe, 1971; Rabe-Kleberg, 1985), ein Konzept, das sich auch als Gegenpol („Erziehung zum Ungehorsam“)<sup>2</sup> zu einer auf Anpassung und Leistungssteigerung im Dienste fremder Interessen gerichteten Erziehung verstand.

Der vehemente Streit um die qualitative Grundorientierung der Frühpädagogik kam zu einem gewissen Ausgleich, als gegen Mitte der 1970er Jahre der sog. „Situationsansatz“ (vgl. Zimmer, 1973; Zimmer, 1985, 2000) zunehmend Anerkennung und Verbreitung fand. Der Ansatz orientiert sich weder an vorweg bestimmten Lehrgegenständen noch an festgelegten zu vermittelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes, sondern rückt kindliche Lebenssituationen selbst und die zu ihrer Bewältigung erforderlichen Sozial- und Sachkompetenzen des Kindes in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit.

In einem ganzheitlich angelegten Bildungsprozess soll das Kind befähigt werden, sich Wirklichkeit anzueignen und eine autonome und zur Kooperation fähige Persönlichkeit zu entwickeln. Die Identifikation relevanter Lebenssituationen erfolgt dabei induktiv, durch Recherchen über die Lebenswelt von Kindern und mit diesen zusammen. Pädagogische Zielsetzungen werden weniger von außen herangetragen als vielmehr auf der Grundlage gemeinsamer Erfahrungen mit den Kindern und in einer

---

<sup>2</sup> Fernsehfilm von Gerhard Bott, 1969.



situationsbezogenen Einschätzung ihrer (noch begrenzten) Handlungsmöglichkeiten entwickelt. Sachkompetenz soll nicht isoliert, sondern in sozialen Zusammenhängen und diesen untergeordnet vermittelt werden.

Indessen wurde dieser Ansatz, der auch heute noch vielfach als Leitbild für Praxis gilt, weder im Hinblick auf seine breitere Implementierung überprüft noch im Hinblick auf die so intendierten Bildungsprozesse bei Kindern untersucht (Fried, Roßbach, Tietze & Wolf, 1992), sieht man einmal von der nur bedingt aussagekräftigen Untersuchung von Wolf, Becker und Conrad (1999) ab.

### 1.1.3 Pädagogische Qualität als Dienstleistungsqualität

Das Wissen um die hohe Bedeutung pädagogischer Qualität blieb auch in den 1980er und 1990er Jahren erhalten, auch wenn in diesem Zeitraum eher quantitative Fragen wie die nach einem hinreichenden Platzangebot und die nach erweiterten, flexiblen und zu Arbeits- und Familienrhythmen passenden Öffnungszeiten im Vordergrund standen (Tietze & Roßbach, 1991; Tietze et al., 1993).

Die Frage nach der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen wurde in den 1990er Jahren im Kontext neuer Steuerungsmodelle (KGSt, 1993, 1994) in den Bereich des allgemeinen Qualitätsmanagements von öffentlichen Dienstleistungen abgedrängt.

Kindertageseinrichtungen werden hier als pädagogische Dienstleister gedacht, die sich in marktwirtschaftlicher Perspektive und mit betriebswirtschaftlichen Elementen wie Kundenorientierung und Qualitätsmanagement den Kriterien von Effektivität (Zielerreichung) und Effizienz (wirtschaftlicher Ressourceneinsatz) zu stellen haben (vgl. Tietze et al., 1998, S. 367 ff.). Diese in der Konsequenz betriebswirtschaftliche Verengung der Qualitätsfrage wurde weithin wirksam und bestimmt bei nicht wenigen Trägern von Einrichtungen bis in die Gegenwart die Sichtweise (Esch, Klaudy, Micheel & Stöbe-Blossey, 2006, S. 129 ff.). Der Ansatz ist für Träger attraktiv, insofern er trägerindividuelle Qualitätsziele zum Maßstab macht.

Unabhängig von diesem Trend erschien mit „Wie gut sind unsere Kindergärten“ im Jahr 1998 die erste bundesweite Studie zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten (vgl. Tietze et al., 1998), die auch die längerfristigen Auswirkungen unterschiedlicher Kindergartenqualität in einem vierjährigen Längsschnitt bei den untersuchten Kindern bis zum Ende der 2. Grundschulklasse verfolgte (Tietze, Roßbach & Grenner, 2005). Zugleich erlaubte diese Studie durch Einbindung in einen internationalen Kontext den Vergleich der Gegebenheiten in Deutschland mit denen in anderen Ländern (Cryer, Tietze, Burchinal, Leal & Palacios, 1999; ECCE, 1999; Tietze & Roßbach, 1996).

### 1.1.4 Neuer Schub für die Qualitätsfrage

Die Qualitätsfrage erfuhr einen neuen und nachhaltigen Schub, als mit den desillusionierenden Ergebnissen der ersten PISA-Studie (Baumert et al., 2001) die im internationalen Vergleich nur sehr mittelmäßigen Schulleistungen deutscher Schüler offenkundig wurden und eine wesentliche Ursache hierfür in einem nur wenig leistungsfähigen Früherziehungssystem in Deutschland gesehen wurde.

In diesem Kontext betrachtete das Forum Bildung der damaligen Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung in seinen 12 für die Zukunft des Bildungssystems wegweisenden Empfehlungen die *frühe Förderung* als die primäre Herausforderung (neben dem Prinzip *individueller Förderung* und der *Verwirklichung lebenslangen Lernens*). Empfohlen wurde, den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtung zu definieren und zu verwirklichen, u. a. durch

- Definition von Bildungszielen und ihre curriculare Umsetzung,
- Transfer- und Beratungsstrukturen für die Praxis,
- Reform und Aufwertung der Aus- und Weiterbildung der Erzieherinnen und Erzieher bezogen auf die neuen Aufgaben,

- Ausbau von Forschungskapazitäten für Frühpädagogik und wissenschaftliche Begleitung von Praxismodellen (Arbeitsstab Forum Bildung, 2001, S. 6)

Vieles wurde in zeitlich mehr oder weniger parallelen gutachterlichen Dokumenten aufgegriffen und in Projekten konkretisiert. Zu nennen sind hier z. B. das im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend erstellte Gutachten „Auf den Anfang kommt es an“ (BMFSFJ, 2003), wie auch die von demselben Ministerium initiierte Nationale Qualitätsinitiative (vgl. BMFSFJ, 2003, S. 79 ff.), bei der erstmals auch nationale Kriterienkataloge für gute Fachpraxis in der Früherziehung entwickelt wurden (Fthenakis, Hanssen, Oberhuemer & Schreyer, 2007; Fuchs et al., 2008; Preissing, 2007; Tietze & Viernickel, 2003), verbunden mit systematischen Weiterbildungsangeboten für Erzieherinnen bzw. ganze Einrichtungsteams (BMFSFJ, 2005b).

Qualitative Verbesserungen in der frühen Bildungsarbeit sollten in der Folgezeit durch einen „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ erreicht werden, der im Jahr 2004 durch einen gemeinsamen Beschluss der Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz (JKM & KMK, 2004) verabschiedet wurde. Auf dessen Grundlage wurden in allen Bundesländern Bildungs- bzw. Orientierungspläne erarbeitet und verabschiedet. Von wenigen Ausnahmen abgesehen (vgl. Schreiber, 2009), gibt es bis heute allerdings kaum Studien darüber, ob und wie die Orientierungspläne in der Praxis aufgenommen und implementiert wurden. Vor allem aber wurde bislang nicht untersucht, ob dadurch eine Verbesserung der pädagogischen Prozesse in den Einrichtungen oder verbesserte Bildungsergebnisse bei den Kindern erreicht wurden.

Ähnliches gilt im Hinblick auf die oben erwähnte Empfehlung des *Forum Bildung*, durch eine „Reform und Aufwertung der Aus- und Weiterbildung der Erzieherinnen und Erzieher“ zu einer Qualitätsverbesserung der frühen Bildung beizutragen. Zwar wurden Ausbildungs- und Weiterbildungsstudiengänge für pädagogisches Fachpersonal („Kindheitspädagogen“) an Hochschulen eingerichtet. Ihre Anzahl beläuft sich gegenwärtig bundesweit auf rund 80 Studiengänge (vgl. auch Viernickel, 2008). Abgesehen davon, dass der Anteil der einschlägig an Hochschulen ausgebildeten pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen mit rund 3% weiterhin sehr gering ausfällt. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 60), gibt es allerdings bislang in Deutschland keinen empirischen Beleg dafür, dass diese Form der Anhebung des Ausbildungsniveaus zur Verbesserung der pädagogischen Prozesse in den Einrichtungen und zu verbesserten Bildungsergebnissen bei den Kindern führt. Ergebnisse breit angelegter Untersuchungen in den USA lassen hier vor einem übertriebenen Optimismus warnen (Early et al., 2007).

Große Hoffnungen wurden und werden auf Programme einer frühen (ausgleichenden) sprachlichen Bildung und Förderung von Kindern gesetzt. Sie zielen darauf ab, die auf sprachliche Bildung allgemein und die auf sprachliche Förderung bestimmter Zielgruppen gerichteten pädagogischen Prozesse in den Einrichtungen zu verbessern und die sprachliche Bildung von Kindern anzuheben, dies besonders auch bei Kindern mit Migrationshintergrund. Mittlerweile existieren in allen Bundesländern entsprechende Ansätze und Programme, oft auch verbunden mit entsprechenden gesetzlichen Regelungen (Lisker, 2011). Mit der gegenwärtig laufenden „Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ zur Verbesserung alltagsintegrierter Sprachförderung in rund 4.000 bundesweit streuenden Kitas fördert das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Abstimmung mit den Bundesländern eines der größten Qualitätsprojekte (BMFSFJ, o.J. [www.fruehechancen.de](http://www.fruehechancen.de)). Ob es auf den genannten Wegen gelingt, die Qualität sprachlicher Bildung in den Kindertageseinrichtungen zu verbessern, muss gegenwärtig noch als offene Frage betrachtet werden. Vorliegende Evaluationsergebnisse zu bestimmten Landesprogrammen im Kontext additiver Sprachförderung kommen zu ernüchternden Resultaten (Gasteiger-Klicpera, Knapp & Kucharz, 2010; Schöler & Roos, 2010, 2011; K. M. Wolf, Stanat & Wendt, 2011).

Alles in allem wissen wir wenig über die Wirkungen, die mit den verschiedenen Reformansätzen und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung allgemein oder in bestimmten Feldern im deutschen

Früherziehungssystem erreicht werden konnten. Evaluationen, die immer auch mit dem Risiko verbunden sind, dass die angestrebten Effekte bestimmter Initiativen und auch groß angelegter Maßnahmen sich *nicht* zeigen lassen, werden in vielen Fällen nur randständig oder auch gar nicht in Erwägung gezogen. Dort wo sie angesetzt werden, werden die – zuweilen auch naiven – Erwartungen an Effekte oft nicht bestätigt.

#### *1.1.5 Wie steht es um die pädagogische Qualität im deutschen Früherziehungssystem?*

Wir kümmern uns nicht nur vergleichsweise wenig um die tatsächlichen (intendierten wie auch nicht-intendierten) Auswirkungen bestimmter Maßnahmen zur Verbesserung der pädagogischen Qualität, unser Wissen ist vor allem auch im Hinblick darauf begrenzt, was die pädagogische Qualität unseres bestehenden „Normalsystems“ Früherziehung anbelangt.

Von einer qualitativ guten Bildung, Betreuung und Erziehung im frühen Kindesalter erwarten wir positive Impulse für das Wohlbefinden und die Persönlichkeitsentwicklung von jungen Kindern und für ihre Bildungskarriere bis weit ins Schul- und Jugendalter, ja bis ins Erwachsenenalter hinein. Dies gilt insbesondere für Kinder aus anregungsarmen Milieus (Anger, Plünnecke & Tröger, 2007; Ramey et al., 2000; Schweinhart et al., 2005b).

Erstaunlicherweise wissen wir allerdings wenig über die pädagogische Qualität, die Kinder in Kindergarten- und Krippengruppen, in altersgemischten Gruppen oder in der Kindertagespflege – und auch in ihren Familien – alltäglich erfahren. Zwar veranlassen einzelne Bundesländer (z. B. Brandenburg) wie auch einzelne Kommunen (bspw. Münsteraner und Stuttgarter Untersuchungen) und auch regionale Trägerverbände die ein oder andere wissenschaftliche Untersuchung zur pädagogischen Qualität. Alles in allem besteht jedoch weiterhin ein Informationsdefizit, das zum Einen die Steuerungsinstanzen bei Trägern, Verwaltung und Fachpolitik betrifft: So besitzt kaum ein Träger, Jugendamt oder Ministerium systematisch angelegte und aufbereitete valide Daten über die pädagogische Qualität von Kindertageseinrichtungen und auch Kindertagespflegestellen im eigenen Verantwortungsbereich. Das bedeutet, dass elementare Daten für die Qualitätssteuerung fehlen. Das Informationsdefizit betrifft aber nicht minder auch den wissenschaftlichen Bereich. Es gibt in Deutschland – anders als im anglo-amerikanischen Kontext – bislang kaum übergreifend angelegte Untersuchungen zur pädagogischen Qualität in den verschiedenen Betreuungsformen, zu ihren Voraussetzungen wie auch zu Zusammenhängen mit dem Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder in verschiedenen Domänen. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf die längerfristigen Bildungsverläufe der Kinder. Ebenfalls wissen wir wenig darüber, wie sich der Betreuungsalltag von Kindern aktuell darstellt, wie verschiedene Betreuungsformen, einschließlich der familiären, zusammenwirken, wie sich die „Betreuungsgeschichte“ der Kinder und ihre kumulierten Betreuungserfahrungen in ihrer noch jungen Biografie darstellen. Es ist weiterhin wenig darüber bekannt, wie Eltern Betreuungsangebote wahrnehmen und welche Wahlmotive für sie bedeutsam sind. Wir wissen wenig darüber, wie sich Aspekte der Betreuungsqualität in den Familien darstellen, die die ersten Betreuungsumwelten für die Kinder sind und die auch nach dem Übergang in eine außerfamiliäre Betreuung erhalten bleiben. Nicht zuletzt gibt es wenig gesichertes Wissen darüber, wie sich die frühe Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder mit Migrationshintergrund darstellt.

#### *1.1.6 Wissenschaftlicher Nachholbedarf im internationalen Vergleich*

Nicht nur auf die nationale Situation bezogen, sondern auch in einer internationalen Perspektive besteht in Deutschland (und darüber hinaus im deutschsprachigen Raum) ein Nachholbedarf an entsprechenden Untersuchungen.

Beispielsweise verfügt Großbritannien seit langem über breit angelegte Kohortenstudien, in denen die Entwicklung und Bildung von Kindern untersucht wird. Seit 1958 wurden zunächst in der National

Child Development Study (NCDS) und anschließend in der British Cohort Study (BC70) Bildungsverläufe von Kindern seit ihrer Geburt untersucht (Centre for Longitudinal Studies, o.J.). Diese Kohortenstudien werden seit 1997 um die Effective Provision of Pre-School Education-Study (EPPE) ergänzt, die frühkindliche Betreuungseinrichtungen systematisch in den Blick nimmt. EPPE ist ein umfangreiches Forschungsprogramm zur Untersuchung der Zusammenhänge zwischen außerfamiliärer Betreuung und Kompetenzentwicklung im Kontext von Familie und außerfamiliären Betreuungssettings. Berücksichtigt werden nicht nur unterschiedliche Betreuungsformen (z. B. öffentliche und private *nursery classes*, *playgroups*, *integrated centres*), sondern auch Kinder ohne außerfamiliäre Betreuungserfahrungen. Die Studie begann mit Kindern im Alter von ca. 3 Jahren und befindet sich inzwischen in der vierten Projektphase, bei der die Kinder bis zum Abschluss ihrer Sekundarschulausbildung begleitet und die Übergänge in die Ausbildung bzw. Beschäftigung verfolgt werden (Sylva, Melhuish, Sammons, Siaj-Blatchford & Taggart, 2010).

In Kanada wird seit 1994 der National Longitudinal Survey of Children and Youth (NLSCY) im zweijährigen Rhythmus durchgeführt und umfasst aktuell 35.000 Personen (Statistics Canada, 2010). Der Survey verfolgt die physische, kognitive sowie sozial-emotionale Entwicklung von Kindern im Kontext ihrer Lebensbedingungen bis ins junge Erwachsenenalter. Während diese Untersuchung, wie die bereits erwähnten britischen Kohortenstudien, frühkindliche Betreuungsinstitutionen nicht systematisch berücksichtigt, widmete sich die US-amerikanische NICHD Study of Early Child Care and Youth Development (SECCYD) dem Zusammenhang von Bedingungen von Betreuung, Betreuungserfahrungen und kindlicher Entwicklung. Die Panelstudie wurde zwischen 1991 und 2009 durchgeführt und die Stichprobengröße umfasste in der vierten Welle (2005-2007) ca. 1.000 Jugendliche (vgl. NICHD E.C.C.R.N., 2005). Etwa zeitgleich begann 1993 die Cost, Quality and Outcome in Child Care Centers Study, die den Einfluss außerfamiliärer Betreuung und insbesondere der Betreuungsqualität auf die kindliche Entwicklung bei 826 Kindern aus 183 Kindergruppen bis zur 2. Klasse (1998) in vier US Bundesstaaten verfolgte (Peisner-Feinberg et al., 1999).

Neben solchen Breitenstudien wurden in den USA auch eine Reihe von wegweisenden Interventionsstudien durchgeführt. Erwähnenswert sind hier v. a. das High Scope/Perry Preschool Program und das Abecedarian Program. Dabei handelt es sich um Interventionsprogramme mit Experimental- und Kontrollgruppendesigns, die sich an Kinder aus sozial benachteiligten Schichten überwiegend afro-amerikanischer Herkunft richteten. Im High Scope/Perry Preschool Program (ab 1962) wurde die Entwicklung von Kindern ab 3 Jahren, die an einem qualitativ hochwertigen Vorschulprogramm teilnahmen, bis ins 40. Lebensjahr verfolgt (Schweinhart et al., 2005a). Beim Abecedarian Program wurden Kinder zwischen 6 und 12 Monaten (geb. zwischen 1972 und 1977) bis zum 21. Lebensjahr begleitet. Beide Untersuchungen sind in Deutschland nicht zuletzt durch die Analysen zur Effizienz frühkindlicher Betreuungsangebote von Heckman und Kollegen bekannt geworden (vgl. Heckman, 2006; Knudsen, Heckman, Cameron & Shonkoff, 2006).

## **1.2 Einordnung der NUBBEK-Studie**

Die NUBBEK-Studie trägt zur internationalen Anschlussfähigkeit der diesbezüglichen frühpädagogischen Forschung in Deutschland bei. Im Zentrum steht dabei - vereinfacht ausgedrückt - eine Bestandsaufnahme zur pädagogischen Qualität, die Kinder in den öffentlich verantworteten Formen früher Bildung, Betreuung und Erziehung und in ihren Familien erfahren. NUBBEK konzentriert sich dabei auf 2- und 4-jährige Kinder, ihre Familien und ihre außerfamiliären Betreuungsformen. Untersucht werden in einem querschnittlichen Design die aktuelle pädagogische Prozessqualität in den Betreuungsformen und in den Familien, deren (vorgelagerte) Rahmenbedingungen sowie auch die Beziehungen zum Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder. NUBBEK ist damit vom Typ her eine deskriptive Studie, die als Survey-Studie die aktuelle Situation beschreibt, und eine Korrelationsstudie, die in der Realität vorfindbare Zusammenhänge untersucht. NUBBEK ist keine Interventionsstudie,

die Effekte bestimmter für den Untersuchungszweck hergerichteter Bedingungen oder Maßnahmen in einem Kontrollgruppendesign untersucht, und auch kein Längsschnitt, der Bildungsverläufe von Kindern in Abhängigkeit von der pädagogischen Qualität pädagogischer Umwelten im Längsschnitt verfolgt – auch wenn die Studie so angelegt ist, dass eine längsschnittliche Erweiterung möglich ist. Wir gehen davon aus, dass an verschiedenen Stellen der Untersuchung internationale Anschlussmöglichkeiten gegeben sind. Dazu soll auch beitragen, dass wir vielfach gleiche bzw. gleichartige Instrumente wie in ausländischen Untersuchungen gewählt haben.

An breit angelegte Studien (Survey-Studien) werden zuweilen Erwartungen herangetragen, die sie nicht erfüllen können und auch von ihrer Intention her nicht erfüllen wollen. Für NUBBEK gehört hierzu – neben den prinzipiellen methodischen Begrenzungen, die sich aus einem Querschnittsdesign ergeben – eine Reihe weiterer Begrenzungen, die die Studienpartner sich teils von vornherein gesetzt haben. Andere ergeben sich aus dem Spannungsfeld zwischen den Zielstellungen „breit“ und „tief“, die sich nicht immer vereinbaren lassen, sondern im konkreten Fall des Kompromisses bedürfen.

Zu den Zielstellungen, die NUBBEK von vornherein nicht intendiert, gehört z. B. der Vergleich zwischen den Bundesländern, zwischen Trägern oder auch zwischen bestimmten pädagogischen Konzeptionen. Abgesehen davon, dass für solche Vergleiche deutlich größere Stichprobenumfänge erforderlich wären, gehen die NUBBEK-Studienpartner davon aus, dass die entscheidenden Fragen zur pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen und zu ihrer Fortentwicklung nicht entlang von Länder- oder Trägergrenzen verlaufen. Ähnliches gilt im Hinblick auf bestimmte pädagogische Konzepte, von denen auf dem Papier klar sein mag, was sie beinhalten, bei denen aber in der Praxis keineswegs vorausgesetzt werden kann, dass sich unter einem entsprechenden Label auch dessen Inhalt zeigt. Wir betrachten stattdessen die Qualitätsdimensionen der Früherziehungssysteme von einer allgemeinen pädagogischen Perspektive, vor deren Hintergrund gesetzlicher Regelungen und praktisch vollständiger öffentlicher Finanzierung sich alle Formen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung rechtfertigen müssen.

Begrenzungen gelten auch im Hinblick auf die Tiefen des methodischen Zugriffs. Große Stichproben stehen von vornherein in einem gewissen Gegensatz zu den Möglichkeiten von – potentiell sogar individualisierten – Detailerkenntnissen, wie sie kleinere quantitative oder qualitative Studien anstreben mögen.

Das Erkenntnisinteresse von NUBBEK zu Qualitätsfragen richtet sich vor diesem Hintergrund mehr auf die Aggregatsebene der Settings und der Kindergruppen als auf die Qualität, die das einzelne Kind – mit seinen individuellen Voraussetzungen – im Setting erfährt.

Die landläufige Erkenntnis aus der Kartenkunde, dass unterschiedliche Maßstabsabbildungen unterschiedliche Gegebenheiten und Zusammenhänge hervortreten lassen, gilt auch für wissenschaftliche Untersuchungen mit ihren vorab bestimmten Perspektiven und Sichtweisen auf den Untersuchungsgegenstand. Die Studienpartner hoffen, mit der in NUBBEK eingestellten Detailschärfe und den daraus resultierenden Erkenntnissen Beiträge liefern zu können, die den wissenschaftlichen Kenntnisstand in Deutschland bereichern, zur internationalen Anschlussfähigkeit der frühpädagogischen Bildungsforschung in Deutschland beitragen wie auch als Grundlage für verbessertes fachliches und fachpolitisches Handeln dienen können.

### **1.3 Gliederung des Berichts**

Die übergreifenden Fragestellungen der NUBBEK-Studie bestimmen die Kapitelabfolge des vorliegenden Berichts.

Dabei werden zunächst (Kapitel 2) die Untersuchungskonzeption, das eingesetzte Untersuchungsinstrumentarium, die verbundenen Stichproben von Betreuungssettings, Kindern und Familien sowie die relevanten Aspekte der Datenerhebung dargestellt.

Im ersten Ergebniskapitel (Kapitel 3) gehen wir der Betreuungsgeschichte der in NUBBEK untersuchten 2- und 4-jährigen Kinder nach. Dargestellt werden u. a. die verschiedenen außerfamiliären wie familiären nicht-elterlichen Betreuungsformen, die die Kinder in ihrer Betreuungsbiografie erfahren haben, sowie die von den Eltern wahrgenommene Verfügbarkeit dieser Betreuungsangebote. Zudem werden das Eintrittsalter der Kinder in eine außerfamiliäre Betreuung, der Betreuungsumfang, Gründe für die elterliche Wahl der Betreuungsformen, Gründe, die bestimmten Wahlentscheidungen entgegen stehen sowie auch elterliche Wünsche an das Betreuungssystem abgebildet. Dabei wird, wie auch in den folgenden Kapiteln, nach Kindern und Familien mit russischem bzw. türkischem Migrationshintergrund und solchen ohne Migrationshintergrund differenziert.

Das Kapitel 4 widmet sich der pädagogischen Qualität in allen vier öffentlich verantworteten Betreuungsformen, dem Kindergarten, der Krippe, der altersgemischten Gruppe als altersübergreifendem Setting und der Kindertagespflege als haushaltsbasierter Betreuungsform. Beschrieben werden – auch im Vergleich – personale und organisatorische Rahmenbedingungen dieser Betreuungsformen, pädagogische Zielvorstellungen und besonders beobachtete Aspekte der pädagogischen Prozessqualität, d. h. welche Anregungen Kinder im Prozessgeschehen erhalten, welche Erfahrungen sie machen und welches Interaktionsklima sie erfahren. Untersucht wird in diesem Kapitel auch, wie personale und organisatorische Rahmenbedingungen sowie vorherrschende pädagogische Orientierungen die Prozessqualität bestimmen.

Das Kapitel 5 thematisiert die Betreuungsumwelt in der Familie und stellt damit das familienbezogene Pendant zum voranstehenden Kapitel über die außerfamiliären Betreuungsformen dar. Untersucht werden verschiedene Aspekte der pädagogischen Prozessqualität, die 2- und 4-Jährige in ihren Familien erfahren, pädagogische Orientierungen der Eltern sowie personale und strukturelle Bedingungen im Familiensetting. Auch hier wird untersucht, inwieweit Persönlichkeitsmerkmale, familiäre Strukturen und pädagogische Orientierungen in den Familien die Qualität pädagogischer Prozesse bestimmen.

In Kapitel 6 werden die verschiedenen Qualitätsdimensionen der kindlichen Betreuungssituation im familiären und außerfamiliären Betreuungssetting zusammengeführt und in ihrem Zusammenhang mit verschiedenen Aspekten des kindlichen Bildungs- und Entwicklungsstandes analysiert. Bei den Bildungs- und Entwicklungsmaßen der Kinder werden Testdaten wie auch Einschätzungen von Müttern und Erzieherinnen zum kindlichen Bildungs- und Entwicklungsstand berücksichtigt. Die Analysen erfolgen im Rahmen eines umfassenden Modells, bei dem neben den Qualitätsmerkmalen des familiären und außerfamiliären Settings auch Merkmale des Kindes, des Makrosystems (Ost/West) und des migrationsbezogenen (kulturellen) Hintergrunds der Kinder und der Familien berücksichtigt werden.

Den Abschluss bildet ein zusammenfassendes Kapitel 7, das in verdichteter Form einen Überblick über die Hauptergebnisse gibt, Empfehlungen, die sich nach Auffassung der Studienpartner ableiten lassen, zusammenfasst, sowie Reichweite, Begrenzungen und Ausblicke der NUBBEK-Studie thematisiert.

## 2 Untersuchungsanlage

*Paula Döge, Eva Weyer, Elisabeth Resa, Andrea G. Eckhardt, Hee-Jeong Lee, Alexandru Agache, Manja Flöter, Heidi Keller, Wolfgang Tietze, C. Katharina Spieß*

### 2.1 Rahmenkonzeption

Die NUBBEK-Untersuchung orientiert sich an einer sozialökologischen und ökokulturellen Konzeption von Bildung und Entwicklung. Seit den 1950er Jahren wurde der isolierte Blick auf das Kind durch eine systematische, ganzheitliche Perspektive ersetzt. In der Entwicklungspsychologie hat Wohlwill (Wohlwill, 1973) den systematischen Einbezug der Umwelt in die Betrachtung der kindlichen Entwicklung gefordert und damit den Weg für eine kontextualisierte, ökologische Betrachtung von Kindheit und kindlicher Entwicklung frei gemacht. Bronfenbrenners Ökologie der menschlichen Entwicklung (Bronfenbrenner & Morris, 1998), mit ihrer Einbettung des Kindes in verschiedene Settings und Systeme und insbesondere das ökokulturelle Modell von Entwicklung (Whiting, 1963) haben die Möglichkeit eröffnet, das Kind in seinem Kontext als Einheit der Analyse von Entwicklungs- und Erziehungsprozessen zu definieren (vgl. auch Keller, 2007, 2011). Entwicklungs- und Bildungsprozesse sind allerdings trotz vielfacher Bezüge zu dem breiteren sozialökologischen und ökokulturellen Kontext meist in der Familie verortet und in Abhängigkeit von Parametern der Familie beschrieben und erklärt worden.

Mit der in den späten 1960er Jahren beginnenden Fokussierung auf die Bedeutung der frühkindlichen Bildung außerhalb der Familie war ein Perspektivenwechsel verbunden, der auch die außerfamiliären Institutionen der frühkindlichen Entwicklung und Bildung in den Mittelpunkt des wissenschaftlichen wie auch des politischen Interesses rückte. Dies geschah unter durchaus wechselnden Vorzeichen und mit unterschiedlichem wissenschaftlichen Differenzierungsgrad. Einerseits wurde mit der in den 1960er Jahren aufkommenden Bewegung der sog. Kompensatorischen Erziehung, einem im Grunde gesellschaftstechnologischen Erziehungsmodell, erhofft, die durch ungünstige familiäre Kontextbedingungen gegebenen Entwicklungs- und Bildungsbenachteiligungen von Kindern ausgleichen (kompensieren) zu können (vgl. Tietze, 2007).

Andererseits wurde die zunehmende frühe Betreuung und Erziehung von kleinen Kindern außerhalb der Familie, die mit einer (besonders) in Westdeutschland verankerten gesellschaftlichen Tradition brach, als Entwicklungs- und Bildungsgefährdung für Kinder betrachtet. Diese Grundhaltung ist in der aktuellen gesellschaftlichen Debatte durchaus noch präsent. Zahlreiche Forschungen, besonders auch solche der Bindungsforschung, kreisten um mögliche Schädigungen für Kinder. Hayes, Palmer und Zaslow (1990) sprechen von einer „Alarmphase“, mit der Forschung auf die neuen gesellschaftlichen Herausforderungen reagierte. Die häufig stark vereinfachenden frühen Fragestellungen sind allerdings bald differenzierteren Untersuchungsansätzen gewichen, in denen weniger das „Ob“ einer familienexternen Betreuung und Bildung im Zentrum steht, sondern eher das „Wie“ im Sinne der qualitativen Aspekte. In der früheren DDR verlief die Debatte anders. Dort war auf gesellschaftlicher Ebene vor dem Hintergrund der hohen Verbreitung mütterlicher Erwerbstätigkeit außerfamiliäre Betreuung weitgehend akzeptiert. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Thema konzentrierte sich einerseits auf medizinisch orientierte Fragestellungen und andererseits auf die kindliche Entwicklung im Kontext frühkindlicher Betreuung, wobei allerdings Bezüge zu qualitativen Aspekten des Betreuungssettings oder zu familiären Merkmalen wenig berücksichtigt wurden (Kallert, 2006). Heute besteht ein wissenschaftlicher Konsens darüber, dass die außerfamiliäre Betreuung und Bildung eines Kindes nicht losgelöst von seiner familiären Situation und dem sozial-kulturellen Kontext, in dem es aufwächst, gesehen werden kann. Die NUBBEK-Studie nimmt die aktuelle Debatte um die

Bedeutung frühkindlicher Bildung auf und steht in der Tradition des ko-konstruktiven Konzepts früher Entwicklung, Erziehung und Bildung (vgl. z.B. Rogoff, 1990). Das bedeutet, dass Kind und Kontext (in seinen unterschiedlichen Dimensionen) in vielfältigen Interaktionsprozessen stehen, die die Gesamtheit von Entwicklung und Bildung ausmachen. Im Rahmen der NUBBEK-Studie wird das Kind daher in seinen primären und sekundären sozialen Bezügen und Kontexten in Familie und Institution gesehen und erfasst. Der zunehmenden Bedeutung Deutschlands als Einwanderungsland Rechnung tragend, fokussiert NUBBEK neben deutschen Familien aus Ost und West auch auf die beiden größten Migrationsgruppen in Deutschland: Kinder und Familien mit türkischem Migrationshintergrund sowie Kinder und Familien mit russischem Migrationshintergrund (vgl. dazu Abschnitt 2.3.1).

Die Hauptkomponenten des Untersuchungsansatzes sind in

Abbildung 1 dargestellt. Bildung und Entwicklung eines Kindes werden im Zusammenspiel verschiedener Dimensionen betrachtet. Dabei werden zwei Settings unterschieden, in die das junge Kind einbezogen ist: das Setting Familie und das Setting der außerfamiliären Betreuung (z. B. Kindertageseinrichtung, Tagespflegestelle). Beide Settings werden in der NUBBEK-Studie jeweils in vergleichbarer Weise strukturiert und operationalisiert. Ausgehend von der Differenzierung nach den Komponenten *Orientierungs-*, *Struktur-* und *Prozessqualität*, sowie Qualität des *Familienbezugs* bei der außerfamiliären Betreuung wird die Qualität des familiären Betreuungssettings mit seinen kulturell geprägten Mustern vergleichbar differenziert erhoben. Die grafische Darstellung des Untersuchungsansatzes bezieht sich daher auf beide Settings.

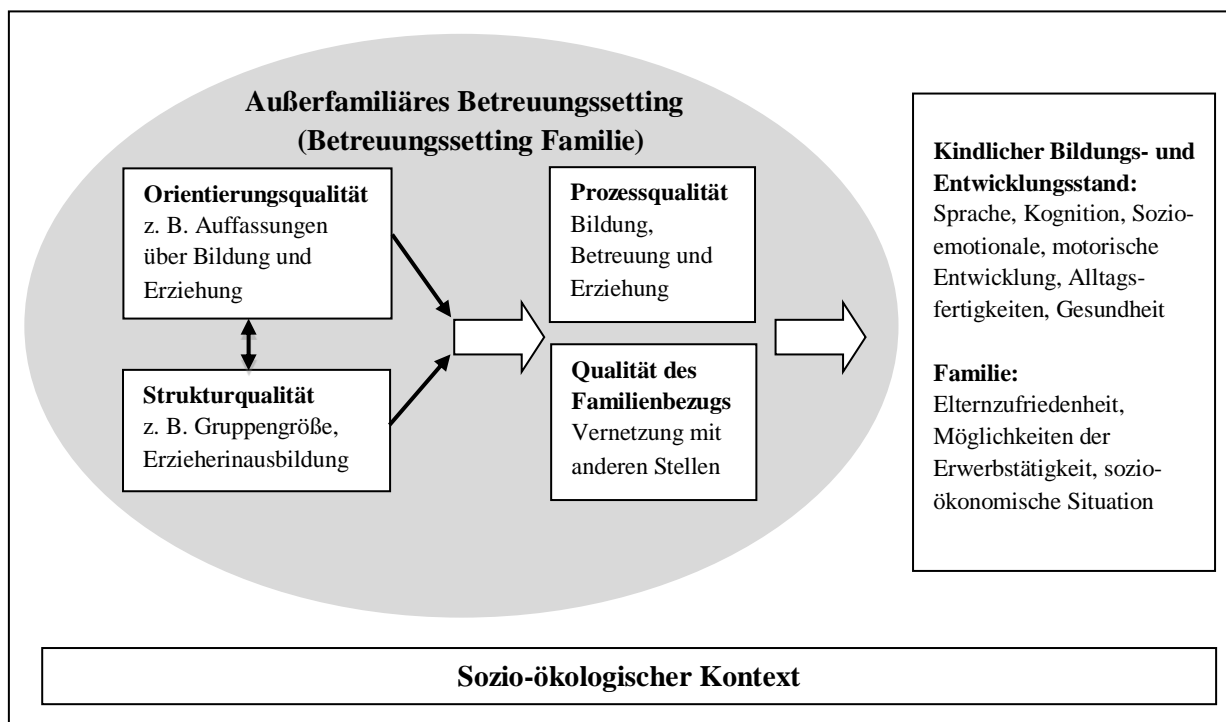


Abbildung 1 Konzeptioneller Rahmen der Untersuchung: außerfamiliäre Betreuung (Setting Familie analog)

Beide Settings (Familie und außerfamiliäre Betreuung) sind eingebettet in einen jeweils breiteren sozio-ökologischen Kontext. Die Abbildung verdeutlicht, dass die beiden Settings, ihre Verbindung und ihr umgebender Kontext mit Bildungs- und Entwicklungsergebnissen der Kinder einerseits und Rückwirkungen auf die Eltern andererseits verbunden sind.

Im Zentrum der Konzeption steht die Komponente Qualität pädagogischer Prozesse, denn Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern läuft in Form von Prozessen ab. Diese Dynamik des



pädagogischen Alltags mit dem pädagogischen Handeln der Eltern und Erzieherinnen und den Erfahrungen, die Kinder machen können, kann dabei sehr unterschiedlich ausfallen. Als *Prozessqualität* wird die Gesamtheit der pädagogischen Interaktionen verstanden.

Zur näheren Kennzeichnung soll unter guter pädagogischer Prozessqualität eine solche verstanden werden, bei der

- die Kinder eine *entwicklungsangemessene Stimulation* erhalten,
- eine *ermutigende Haltung gegenüber der individuellen emotionalen Entwicklung* des Kindes gegeben ist, die ihm unabhängiges, sicheres und kompetentes Handeln ermöglicht,
- die Kinder eine *sichere Betreuung* erfahren,
- eine *der Gesundheit förderliche Betreuung* gewährleistet ist,
- ein *positives Interaktionsklima mit den Erwachsenen und mit den anderen Kindern* gegeben ist (vgl. Tietze et al., 2005, S. 55 f.).

Wie ersichtlich, ist dieses Konzept pädagogischer *Prozessqualität* breit angelegt. Es ist auf das „ganze“ Kind ausgerichtet und berücksichtigt neben allen grundlegenden Entwicklungs- bzw. Förderbereichen im sprachlich-kognitiven, motorischen, sozial-emotionalen und ästhetischen Bereich auch die Bereiche Pflege und Schutz des Kindes, Sicherheit sowie Gesundheit einschließlich Ernährung. Die damit gegebene Dynamik des pädagogischen Geschehens findet unter bestimmten Rahmenbedingungen statt, die räumlicher, personaler oder auch sozial-organisatorischer Natur sind. Sie werden hier unter dem Oberbegriff *Strukturqualität* zusammengefasst. Unter Strukturqualität werden situationsunabhängige Bedingungen in den Einrichtungen und Familien verstanden, innerhalb derer sich Prozessqualität als der dynamische Aspekt pädagogischer Qualität vollzieht und von denen sie beeinflusst wird. Damit sind Voraussetzungen gemeint, auf deren Grundlage Entwicklungs- und Erziehungsprozesse stattfinden. Innerhalb der Strukturqualität können verschiedene Dimensionen unterschieden werden:

- die *personale Dimension* mit Aspekten auf Seiten der Familie, wie Familienstand, Bildungsabschluss und Persönlichkeitsmerkmale der Eltern; auf Seiten der Einrichtung, wie Qualifikation des pädagogischen Personals, Alter und Berufserfahrung, Persönlichkeitsmerkmale der Pädagoginnen,
- die *sozial-organisatorische Dimension* mit Aspekten auf Seiten der Familie wie Anzahl der Kinder, Erwerbstätigkeit der Eltern; auf Seiten der Einrichtung Gruppengröße, Kind-Personal-Relation, Alterszusammensetzung der Gruppen, Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und
- die *räumliche Dimension* mit Aspekten auf Seiten der Familie, wie Wohnfläche; auf der Seite der Einrichtung, wie Raumgrößen innen und außen.

Ein wesentliches Charakteristikum der verschiedenen Merkmale der Strukturqualität auf Einrichtungsebene besteht darin, dass es sich im Regelfall um Aspekte handelt, die politisch direkt geregelt werden bzw. regulierbar sind.

Pädagogische Prozessqualität findet nicht nur unter strukturellen Rahmenbedingungen statt, sondern auch unter normativen Vorgaben und pädagogischen Bedingungen, Vorstellungen und Überzeugungen, die hier unter dem Begriff *Orientierungsqualität* subsumiert werden. Aspekte der Orientierungsqualität bilden Einstellungen, Überzeugungen und Vorstellungen bezüglich kindlicher Entwicklung und Bildung. Sie liefern somit die normative und psychologische Basis pädagogischen Handelns. Dies gilt sowohl im Hinblick auf die Eltern innerhalb der Familie, als auch im Hinblick auf die pädagogischen Fachkräfte in den Betreuungsinstitutionen. Die verschiedenen Merkmale der pädagogischen Orientierungsqualität werden als zeitlich relativ stabile und überdauernde Konstrukte betrachtet, die

wie die Merkmale der Strukturqualität Rahmenbedingungen für das direkte pädagogische Handeln darstellen und somit die Prozessqualität beeinflussen.

Die NUBBEK-Untersuchung ist darauf ausgerichtet, Merkmale dieser drei Qualitätsbereiche (Struktur, Prozess, Orientierung) in jedem der Settings – Familie und außerfamiliäre Betreuung – zu erfassen und ihre Verbindung mit dem kindlichen Bildungs- und Entwicklungsstand zu thematisieren. In diesem Kontext wird damit von einem engeren, auf die Bildung- und Entwicklung des Kindes bezogenen Qualitätsbegriff ausgegangen. Ergänzend wird die Kooperation zwischen beiden Settings mit der Qualität des Familienbezugs betrachtet.

Hier wird – im Sinne eines weiter gefassten Qualitätsbegriffs – thematisiert, inwieweit die Betreuungsangebote zu den Bedürfnissen und Lebensrhythmen von Familien passen und welche Rückwirkungen sie auf diese haben.<sup>3</sup> Es wird weiterhin davon ausgegangen, dass die verschiedenen Qualitätsbereiche in den außerfamiliären Betreuungssettings wie in den Familien in ihren sozialökologischen und ökokulturellen Kontexten zu betrachten sind. Im Zusammenspiel von verschiedenen Qualitätsbereichen ist es im Sinne der sozialökologischen Studienkonzeption das Ziel, vielfältige Bedingungskonstellationen zu identifizieren, die förderliche Bildungs- und Erziehungsprozesse begünstigen.

## 2.2 Untersuchungsinstrumente

Die zentralen Variablen und die entsprechenden Instrumente operationalisieren den konzeptuellen Rahmen (vgl.

Abbildung 1) und sind in der Tabelle 2 wiedergegeben. Die Instrumente werden im Einzelnen in den betreffenden Ergebniskapiteln genauer dargestellt.

Tabelle 2      *Untersuchungsinstrumente differenziert nach Setting Familie (F) und außerfamiliären Betreuungssettings (A) sowie nach Qualitätsbereichen*

Variablen (Auswahl)	Instrumente	Setting	
		F	A
<b>Strukturen</b>			
Haushaltszusammensetzung; Alter, Bildungsabschluss, Einkommen und Berufstätigkeit der Eltern; berufsbedingte Abwesenheit; Wohngegebenheiten	Fragenkomplex Soziodemographie (SOEP - Haushaltsfragebogen, 2008; SOEP - Personenfragebogen, 2008; eigene Ergänzungen) <sup>4,5</sup>	●	-
Migrationsgeschichte der Eltern, Religion, Muttersprache und gesprochene Sprache(n)	Fragenkomplex Migration (Leyendecker, Schölmerich & Citlak, 2006)	●	-
Beeinträchtigung durch depressive Affekte, körperliche Beschwerden, motorische Hemmung und negative Denkmuster	Kurzform der Allgemeinen Depressionsskala (ADS-K; Hautzinger & Bailer, 1993)	●	●
Persönlichkeitsmerkmale: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit, Rigidität/Gewissenhaftigkeit, Empathie	Persönlichkeitsinventar Big Five (Dehne & Schupp, 2007; Gerlitz & Schupp, 2005)	●	●
Beziehung zum Kind: Nähe und Konflikte	Deutsche Übersetzung der Child Parent Relationship Scale (CPRS; Pianta, 1992); für Erzieherin/Tagesmutter abgewandelt	●	●

<sup>3</sup> Dieser Teil ist nicht Gegenstand des vorliegenden Berichts

<sup>4</sup> SOEP-Haushaltsfragebogen (2008). Leben in Deutschland. Aus der Befragung 2007 zur sozialen Lage der Haushalte: Haushaltsfragebogen für alle. Verfügbar unter [http://www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/85350/haushalt\\_2008.pdf](http://www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/85350/haushalt_2008.pdf). (Zugriff am 14.02.2011).

<sup>5</sup> SOEP-Personenfragebogen (2008). Leben in Deutschland. Aus der Befragung 2007 zur sozialen Lage der Haushalte: Personenfragebogen für alle. Verfügbar unter [http://www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/diw\\_01.c.85359.de/personen\\_2008.pdf](http://www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/diw_01.c.85359.de/personen_2008.pdf) (Zugriff am 21.12.2011).

Elterliche Übereinstimmung hinsichtlich Regeln und kindlichem Problemverhalten, Konflikte bei Fragen der Kindererziehung	Erziehungskonflikt-Skala (EKS) (deutsche Fassung der Parent Problem Checklist; Gabriel & Bodenmann, 2006)	●	-
--	---	---	---

Fortsetzung Tabelle 2 (nächste Seite)

Fortsetzung Tabelle 2

Variablen (Auswahl)	Instrumente	Setting	
Strukturen		F	A
Partnerschaftsqualität, Streitverhalten, Zärtlichkeit, Gemeinsamkeit/Kommunikation	Partnerschaftsfragebogen (PFB; Hahlweg, 1996)	●	-
Egalitäre Geschlechtsrollen-Orientierung	Adaptierte Version der Einstellungsskala zu sich wandelnden Geschlechtsrollen des Population Policy Acceptance Survey (Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, 2008)	●	-
Gesundheit der Mutter: Zufriedenheit mit körperlicher und seelischer Gesundheit; Rauchverhalten; Häufigkeit von Krankschreibung	Fragenkomplex Gesundheit der Mutter (Robert-Koch-Institut Berlin [RKI], 2006; SOEP - Personenfragebogen, 2008; eigene Ergänzungen)	●	-
Globale und bereichsspezifische Lebenszufriedenheit	Fragenkomplex Lebenszufriedenheit (SOEP - Personenfragebogen, 2008)	●	-
Aktuelle Betreuungssituation und Betreuungsgeschichte des Kindes	Fragenkomplex Betreuung des Kindes (Rauschenbach & Bien, 2012; Tietze et al., 1998; eigene Ergänzungen)	●	-
Hygienemerkmale	Fragebogen zu Gesundheit und Hygiene in der Einrichtung bzw. Kindertagespflegestelle (PädQUIS, unveröffentlicht)	-	●
Personale, räumliche Gegebenheiten in der Einrichtung	Einrichtungsfragebogen (PädQUIS, unveröffentlicht)	-	●
Gruppenzusammensetzung in der Gruppe	Gruppenfragebogen (PädQUIS, unveröffentlicht)	-	●
Gruppenzusammensetzung, Außenflächen, eigene Kinder	Fragebogen für die Kindertagespflege (PädQUIS, unveröffentlicht)	-	●
Öffnungszeiten, päd. Konzeption, Anzahl der Gruppen und Kinder in der Einrichtung; Alter, Qualifikation, Berufserfahrung und Arbeitszeiten der päd. Fachkräfte	Strukturinterview für Leiterin und Erzieherin (PädQUIS, unveröffentlicht)	-	●
Orientierungen		F	A
Bei Kindern angestrebte Verhaltensweisen: prosoziales Verhalten, Gehorsam, Autonomie	Erziehungsziele (Kärtner, 2007; Keller et al., 2006)	●	●
Elterliche Vorstellungen zur Schullaufbahn ihrer Kinder (Bildungsaspiration); Verantwortungsattribution für Bildung und Erziehung	Bildungsorientierungen und -erwartungen (SOEP - Elternfragebogen, 2010; eigene Ergänzungen) <sup>6</sup>	●	-
Gründe für Wahl der Betreuungsform: Kindertagesstätte, Tagespflegestelle, ausschließlich Familienbetreuung	Gründe für Wahl der Betreuungsform und der Einrichtung (Rauschenbach & Bien, 2012; Tietze et al., 1998; eigene Ergänzungen)	●	-
Prozesse		F	A
Kindliche Aktivitäten	Revidierte Version des Aktivitätsfragebogens (AKFRA; Roßbach & Leal, 1993)	●	●
Erziehungsrelevante Ressourcen, Interaktionsverhalten, kognitive Anregungen	Home Observation for Measurement of the Environment (HOME; Bradley & Caldwell, 1981; Totsika & Sylva, 2004)	●	-
Elterliches Erziehungsverhalten (für Eltern 2-jähriger Kinder): Durchsetzung, kindzentrierte Kommunikation, emotionale Wärme, autoritäre Haltung	Erziehungsverhalten (Rauschenbach & Bien, 2012)	●	-

<sup>6</sup> SOEP-Elternfragebogen (2010). Leben in Deutschland. Aus der Befragung 2010 zur sozialen Lage der Haushalte: Fragebogen für Eltern 7- und 8-jähriger Kinder. Verfügbar unter [http://www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/diw\\_01.c.369767.de/soepfrabo\\_kinder7\\_2010.pdf](http://www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/diw_01.c.369767.de/soepfrabo_kinder7_2010.pdf) (Zugriff am 21.12.2011).

Elterliches Erziehungsverhalten (für Eltern 4-jähriger Kinder): positive Erziehung, inkonsistente Erziehung	Adaptierte Version des Alabama Parenting Questionnaire (Jäkel & Leyendecker, 2009)	●	-
---	--	---	---

*Fortsetzung Tabelle 2 (nächste Seite)*

Variablen (Auswahl)	Instrumente	Setting	
Strukturen		F	A
Globale pädagogische Prozessqualität: Platz und Ausstattung, Betreuung und Pflege, kognitive, sprachliche, fein- und grobmotorische Anregungen, Förderung von Kreativität und Sozialentwicklung, Interaktion, Strukturierung der pädagogischen Arbeit, Zusammenarbeit mit Familien	IQS Instrumentarium (Integrierte Qualitäts-Skalen; Tietze, 2010a); Kindergartenskala (KES-RZ; Tietze, 2010b) sowie deren Erweiterungen (KES-E; Roßbach & Tietze, 2009; KES-E; Roßbach & Tietze, 2010; Tietze, 2007); Krippenskala (KRIPS-R; Tietze, 2010c); Tagespflegeskala (TAS-R; Tietze, 2010d)	-	●
Klima der Interaktionen zwischen Mutter und Kind sowie zwischen Erzieherin und Kindern: Sensitivität, Involviertheit, Akzeptanz	Caregiver Interaction Scale (CIS; Arnett, 1989)	●	●
Familienbezug		F	A
Zufriedenheit mit Möglichkeiten der Elternbeteiligung und Kontakt der Erzieherin/Tagesmutter zu den Eltern	Elternfragebogen (PädQUIS, unveröffentlicht)	●	-
Rückwirkungen der Betreuung auf die Familie bzgl. Zeitverwendung, Betreuungsumfang durch andere Personen, Beziehung von Familienmitgliedern zum Kind, Haushaltsnettoeinkommen	Fragebogen zu Rückwirkungen der Betreuung auf die Familie (Tietze et al., 1998; eigene Ergänzungen)	●	-
Beziehung der Erzieherin/Tagesmutter zu den Eltern des Kindes	Kurzversion der Parent Teacher Relationship Scale II (PTRS II; Vickers & Minke, 1995; eigene Ergänzungen)	-	●
Verhalten, Fertigkeiten des Kindes		F	A
Bewältigung von Lebenssituationen, Kommunikation, Alltagsfertigkeiten, Motorik	Adaptierte Version der Vineland adaptive behavior scales II (VABS-II; Sparrow, Cicchetti & Balla, 2005)	●	●
Kindliche Auffälligkeiten: Sozialer Rückzug, ängstlich/depressiv, Aufmerksamkeitsprobleme, aggressives Verhalten	Child Behavior Checklist (CBCL; Achenbach & Rescorla, 2000)	●	●
Soziale Kompetenz 2-jähriger Kinder: Leistungsmotivation, Folgsamkeit, Empathie, prosoziale Peerbeziehungen	Infant-Toddler Social Emotional Assessment (ITSEA; Carter, Briggs-Gowan, Jones & Little, 2003)	●	●
Soziale Kompetenz 4-jähriger Kinder: Selbstbehauptung, Kooperation, Empathie, Engagement, Selbstkontrolle	Social Skills Improvement System (SSIS; Gresham & Elliott, 2008)	●	●
Sprachkompetenz des Kindes: Dimension passiver Wortschatz	Peabody Picture Vocabulary Test IV (PPVT-IV; Dunn & Dunn, 2007), für die deutsche, türkische und russische Sprache adaptierte Version	●	-
Kompetenz im kognitiven Bereich: Räumliches Vorstellungsvermögen, psychomotorische Koordination, Kombinationsfähigkeit, Flexibilität des Denkens, Problemlösungen mit Schwerpunkt auf serieller oder zeitlicher Anordnung der Reize	Mosaiktest aus dem HAWIVA II (Eggert, 1975); Untertest Handbewegungen der Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC; Melchers & Preuß, 2009)	●	-
Geburtsgewicht, Stillen, Impfstatus, Erkrankungen/Auffälligkeiten, Schlafgewohnheiten, gesundes Wohlbefinden	Fragenkomplex Gesundheit des Kindes (RKI, 2006); eigene Ergänzungen	●	-

Bei der Operationalisierung wurde großer Wert auf eine möglichst parallele Spezifizierung der Qualitätsbereiche im Familiensetting und in den außerfamiliären Settings gelegt. Dies gilt auch für einen Teil der kindlichen Bildungs- und Entwicklungsmaße, die zum einen aus der Sicht der Mutter als Repräsentantin des Familiensettings, zum anderen aus der Sicht der Erzieherin (bzw. Tagesmutter) als Repräsentantin des jeweiligen außerfamiliären Settings erhoben wurden. Daneben wurden bei den Kindmaßen auch Testmaße berücksichtigt, die unabhängig von Familie und außerfamiliärem Betreuungssetting sind (vgl. Tabelle 2: Verhalten und Fertigkeiten des Kindes). Weitere Variablen ergaben sich aus dem Qualitätsbereich *Elternabstimmung und Vernetzung mit anderen Stellen* sowie dem sozi-

*alökologischen Kontext* (z. B. die Zugehörigkeit Ost/West), der für beide Settings eines Kindes jeweils in gleicher Weise gilt.<sup>7</sup>

Ebenso wurde bei der Auswahl der Instrumente auf *Anschlussfähigkeit* zu anderen Untersuchungen geachtet. Die Erfassung der soziodemografischen Daten der Eltern und Haushalte erfolgte vorwiegend unter Rückgriff auf die entsprechenden Instrumente des Sozio-oekonomischen Panels SOEP (Wagner, Frick & Schupp, 2007). Darüber hinaus ermöglicht die Nutzung von Instrumenten aus dem anglo-amerikanischen Forschungsraum in vielen Fällen direkte Vergleichbarkeit.

Aufgrund der Einbeziehung von Kindern und Familien mit russischem und türkischem Migrationshintergrund wurden alle Instrumente für das Familiensetting, soweit von den Eltern bzw. von den Kindern zu bearbeiten, auch in einer russischsprachigen und einer türkischsprachigen Version erstellt.

Das gesamte Instrumentarium wurde einer z. T. umfangreichen *Prätestung* unterzogen. In den Fällen, in denen breite Erfahrungen mit bestimmten Instrumenten vorhanden waren, wie z. B. bei der Sozial-/Haushaltsdemographie des SOEP oder dem IQS-Instrumentarium zur Erfassung pädagogischer Qualität in außerfamiliären Settings, wurden lediglich „try-outs“ im Zusammenhang mit der Anwendung anderer Verfahren vorgenommen. Bei den Instrumenten, für die nur geringe Erfahrungen vorlagen, und besonders bei übersetzten Skalen, wurden umfangreiche Prätestungen an den Zielgruppen der NUBBEK-Studie mit anschließenden teststatistischen Analysen durchgeführt.

Die Prätests dienten der Auswahl und ggf. Optimierung der letztendlich in der Studie eingesetzten Verfahren. Entscheidend waren dabei neben statistischen Kennwerten zur instrumentellen Güte die Praktikabilität der ausgewählten Instrumente, deren Zeitökonomie und die Anwendbarkeit durch die eingesetzten Projektmitarbeiterinnen. Aufgrund der Prätestergebnisse wurde außerdem entschieden, welche Forschungsinstrumente Bestandteil des computergestützten Interviews mit der Mutter (Computer assisted personal Interview CAPI) und welche Instrumente in die papiergestützte Erfassung (Paper assisted personal Interview PAPI) mittels Mütter- und Partnerfragebögen eingingen. Ausschlaggebend waren hier sowohl die empirischen Ergebnisse und qualitativen Erfahrungen im Prätest als auch Überlegungen zur zeitlichen Zumutbarkeit von Gesamtbesuchs- und Interviewdauer in den Familien. Für die Erfassung des kindlichen Bildungs- und Entwicklungsstandes war abzuwägen zwischen dem zumutbaren zeitlichen Umfang einer direkten Erfassung mit dem Kind und der potenziell verringerten Validität indirekter Erfassungsmethoden über die Mutter oder die pädagogische Fachkraft.

Alle Instrumente wurden im Rahmen zweier unterschiedlicher Erhebungsformate angewendet:

- einer Familienerhebung, bestehend aus einem ca. zweistündigen CAPI-Interview mit der Mutter, schriftlichen Fragebögen für Mutter und Vater sowie Kindtestungen und
- einer eintägigen Settingerhebung mit Beobachtungen und Befragungen zur pädagogischen Qualität im institutionellen Setting bzw. im Tagespflegesetting eines jeden Zielkindes, verbunden mit Ratings der pädagogischen Fachkräfte zum Bildungs- und Entwicklungsstand der Zielkinder.

### **2.3 Stichprobenplanung und -realisierung**

Die NUBBEK-Stichprobe wurde zum einen mit dem Anspruch konzipiert, der Bildungs- und Betreuungslandschaft im frühkindlichen Bereich in der Bundesrepublik in ihrer Gesamtheit sowie in ihrer Vielfalt Rechnung zu tragen und deren Nutzung von Familien mit Kindern verschiedener Altersstufen und mit unterschiedlichem sozialen und kulturellen Hintergrund abzubilden. Zum anderen galt es aber auch, belastbare Daten für die jeweiligen Formen von Betreuungssettings und die nutzenden Familien

---

<sup>7</sup> Der Bereich Elternabstimmung und Vernetzung mit anderen Stellen bleibt bei der Auswertung im Rahmen dieses Berichtes unberücksichtigt.

zu gewinnen. Die Anforderung bei der Stichprobenkonzeption und -ziehung war also, sowohl größtmögliche Repräsentativität als auch hinreichende Gruppengrößen auf verschiedenen Ebenen herzustellen.

### 2.3.1 Stichprobenplanung

Die Stichprobenbildung orientierte sich daher im Einzelnen an den *folgenden Leitgesichtspunkten*:

*1. Regionale Repräsentativität:* Die Stichproben von Betreuungsformen, Familien und Kindern wurden so gebildet, dass die Gebietseinheiten (Landkreise, kreisfreie Städte, Bezirke in Städten), in denen die Betreuungsformen, Familien und Kinder gezogen wurden, die relevanten Lebensverhältnisse (soziale Lebenslagen, wirtschaftliche Lage, Versorgung mit Betreuungseinrichtungen) hinsichtlich Durchschnitt und Streuungen für das Bundesgebiet wiedergeben. Zugleich waren bei der Auswahl der Gebietseinheiten die Hälfte aller Bundesländer vertreten. Zusätzlich wurden die Gebietseinheiten so bestimmt, dass die Erhebungen in den Gebietseinheiten von den Studienpartnern mit vertretbarem Reiseaufwand realisiert werden konnten.

*2. Berücksichtigung aller relevanten außerfamiliären Betreuungsformen:* Weiter wurde im Hinblick auf die außerfamiliären Betreuungsformen sichergestellt, dass alle öffentlich geförderten, außerfamiliären Betreuungsformen in der Stichprobe vertreten sind. Als Ergänzung zu diesen Formen außerfamiliärer Betreuung wurde in der NUBBEK-Studie für die Altersgruppe der 2-Jährigen eine Vergleichsstichprobe von Kindern in (nahezu) ausschließlich familiärer Betreuung gezogen. Insgesamt wurden die folgenden genutzten Betreuungsformen für die NUBBEK-Studie ausgewählt und operationalisiert:

- Kindertagesgruppe: die Gruppe der betreuten Kinder umfasst die Altersstufe ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt,
- altersgemischte Gruppe: die Gruppe der betreuten Kinder umfasst sowohl die Altersgruppe von 2-Jährigen, als auch von 4-Jährigen,
- Krippengruppe: die Gruppe der betreuten Kinder umfasst die Altersstufe bis zu 3 Jahren,
- Tagespflege: 2-Jährige mit einer wöchentlichen Mindestbetreuungsdauer von 15 Stunden wurden aus diesem Betreuungssetting für die Untersuchung berücksichtigt,
- Familienbetreuung: 2-Jährige, die weniger als 10 Stunden pro Woche außerfamiliär betreut wurden.

Grundlage für die Stichprobenziehung war nicht der Typ der Einrichtung, sondern die Gruppe, welche die Kinder als tägliches Betreuungsumfeld erleben. Beispielsweise wurde ein Kind, das eine Gruppe für 1- bis 2-Jährige besucht, dem Setting Krippengruppe zugeordnet, auch wenn die Gruppe einer altersgemischten Kindertagesstätte für Kinder von 1-6 Jahren angehört.

In der Gruppe der Familienbetreuung wurden Familien rekrutiert, die ihr Kind hauptsächlich zu Hause durch Eltern und/oder den erweiterten Familienkreis betreuen und nicht oder nur geringfügig (unter 10 Stunden pro Woche) auf außerfamiliäre Formen der Betreuung für ihr Kind zurückgreifen. Hinter dem Begriff der Familienbetreuung verbergen sich also mitunter sehr verschiedene Betreuungsrealitäten.

*3. Verbundene Stichprobe:* Die Stichprobe von Betreuungsformen einerseits und von Kindern/Familien andererseits wurde so organisiert, dass eine verbundene Stichprobe entstand, d. h. es gab eine feste Zuordnung von Kindern/Familien und Betreuungsform.

4. *Zielalter der Kinder und Gleichverteilung von Jungen und Mädchen:* Um die Altersvarianz auf Kindebene einzuschränken, wurden im Stichprobenplan der NUBBEK-Studie 2- und 4-jährige Kinder vorgesehen. Damit ist eine Gruppe im klassischen Kindergartenalter vertreten sowie eine weitere Gruppe aus dem Bereich bis zu 3 Jahren, dessen außerfamiliäre Betreuungsformen heterogener sind.

Das Kriterium für das Alter des Kindes richtete sich nach dem Alter zum Untersuchungszeitpunkt: Aus erhebungstechnischen Gründen musste ein Toleranzrahmen von einem Monat in beide Richtungen eingeplant werden. Ein 4-jähriges Kind war also zum Zeitpunkt des Familieninterviews mit Kindstestung mindestens 3 Jahre und 11 Monate alt, und nicht älter als 5 Jahre und 0 Monate (3;11 - 5;0). Bei den 2-jährigen Kindern wurde die Altersspanne auf die zweite Hälfte des 3. Lebensjahres eingeschränkt (2;5 - 3;0), da für jüngere Kinder die Zahl geeigneter Testverfahren sehr gering ist. Dies gilt umso mehr, da die Tests möglichst für beide Altersgruppen geeignet sein sollten, um vergleichbare Ergebnisse zu erhalten. In den weiteren Ausführungen ist daher zu beachten, dass mit den 2-Jährigen ausschließlich Kinder gemeint sind, die mindestens 2 Jahre und 5 Monate alt sind. Zudem bestand die Stichprobe der Zielkinder jeweils zur Hälfte aus Jungen und Mädchen.

5. *Belastbare Stichprobengrößen von Kindern mit russischem und türkischem Migrationshintergrund:* Verschiedene kulturelle Hintergründe, die Kinder und Familien in Deutschland haben, wurden mit den drei größten Gruppen vertreten: Familien ohne spezifizierten Migrationshintergrund, Familien, die aus der Türkei stammen, und Familien, die aus einem Land der ehemaligen Sowjetunion stammen. Die Definition des Migrationshintergrundes für die NUBBEK-Studie orientierte sich für die beiden Migrationsgruppen am Herkunftsland der Mutter und war folgendermaßen operationalisiert<sup>8</sup>:

- *Migrationshintergrund Türkei:* Die Mutter des Kindes oder ihre beiden Eltern sind in der Türkei geboren worden. Um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass Familien teilweise bereits in der dritten Generation in Deutschland leben, werden auch Familien, in denen ein Großelternanteil mütterlicherseits in Deutschland geboren wurde, aber türkischstämmig ist, den Familien mit türkischem Migrationshintergrund zugerechnet.
- *Migrationshintergrund ehemalige Sowjetunion:* Die Mutter des Kindes wurde in einem Land der ehemaligen Sowjetunion geboren.<sup>9</sup>
- *Ohne Migrationshintergrund:* Die beiden oberen Kriterien treffen nicht zu und die Familiensprache ist deutsch.

Im Folgenden wird aus Gründen der Lesbarkeit von Kindern und Familien mit „türkischem“ oder „russischem“ bzw. „ohne Migrationshintergrund“ gesprochen. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass nicht die Muttersprache, sondern der kulturelle Hintergrund, vermittelt über die Herkunft der Mutter, gemeint ist, der auch verschiedene Muttersprachen umfassen kann.<sup>10</sup>

6. *Hinreichend große Stichprobenumfänge:* Unter Gesichtspunkten statistischer Aussagekraft auch bei den verschiedenen Teilstichproben einerseits und Kostengesichtspunkten andererseits wurde eine Kin-

---

<sup>8</sup> Für die definitorischen Festlegungen des Migrationshintergrundes wurden die Mütter als ausschlaggebend gewählt, da sie insbesondere in den ersten Lebensjahren mehrheitlich die Hauptbetreuung des Kindes übernehmen. Zusätzlich war ihre Teilnahmebereitschaft als Auskunftsperson im Rahmen des NUBBEK-Studiendesigns notwendige und hinreichende Bedingung; die Einbeziehung des Partners erfolgte durch Befragung der Mutter und darüber hinaus optional direkt durch eine schriftliche Befragung. Die gewählten Definitionen des türkischen und russischen Migrationshintergrundes tragen der unterschiedlichen Migrationsgeschichte beider Gruppen Rechnung und stellen einen Zugang im Sinne einer größtmöglichen Standardisierung dar. Sie entsprechen damit nicht Definitionen, wie sie beispielsweise in der amtlichen Bevölkerungsstatistik vorgenommen werden, sondern sind den Besonderheiten der beiden einbezogenen Migrantengruppen sowie dem Studiendesign angepasst.

<sup>9</sup> Heutige Staaten der ehemaligen Sowjetunion: Russland, Ukraine, Weißrussland, Usbekistan, Kasachstan, Georgien, Aserbaidschan, Litauen, Moldau, Lettland, Kirgisien, Tadschikistan, Armenien, Turkmenien, Estland.

<sup>10</sup> In Tabellen und Abbildungen wird der kulturelle Hintergrund folgendermaßen abgekürzt: o.MH (ohne Migrationshintergrund), t.MH (türkischer Migrationshintergrund), r.MH (russischer Migrationshintergrund).



der-/Familienstichprobe von annähernd 2.000 sowie eine Gesamtzahl von außerfamiliären Betreuungsformen (Kindergarten-, Krippen- und altersgemischte Gruppen sowie Tagespflegestellen) von nicht weniger als 500 angestrebt.

### 2.3.2 Stichprobenrealisierung

Um die *regionale Repräsentativität* sicherzustellen, wurden Jugendamtsbezirke aus acht verschiedenen Bundesländern ausgewählt, wobei vier alte und drei neue Bundesländer sowie Berlin vertreten sind. Die Auswahl der Jugendamtsbezirke, die in ihrer Gesamtheit für die Bundesrepublik repräsentativ sein sollten, wurde auf Grundlage der Regionaldatenbank des Deutschen Jugendinstituts getroffen (vgl. Statistisches Bundesamt, 2010). Kriterien der Auswahl waren dabei die Betreuungsquoten der unter 3-Jährigen und der 3- bis 6-jährigen Kinder sowie jeweils der Anteil der Kinder, die mehr als 7 Stunden pro Tag betreut werden, zusätzlich die Kaufkraftkennziffer je Einwohner und der Anteil der Kinder mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit. Außerdem wurde darauf geachtet, städtische und ländliche Gebiete etwa gleich zu berücksichtigen. Während der Feldphase wurde die Liste der Bezirke noch einmal erweitert, um die Chancen zu vergrößern, Familien und Kinder mit Migrationshintergrund zu rekrutieren. Alle Gebietseinheiten der Stichprobe wurden daher noch einmal auf ihre Repräsentativität hin überprüft, mit zufriedenstellendem Ergebnis (vgl. Abschnitt 2.5.1). Folgende Gebiete wurden im Einzelnen einbezogen:

- *Baden-Württemberg*: die kreisfreie Stadt Freiburg sowie die Landkreise Breisgau-Hochschwarzwald, Emmendingen, Lörrach, Waldshut und der Ortenaukreis;
- *Bayern*: die kreisfreie Stadt München mit den Stadtbezirken Allach-Untermenzing, Au-Haidhausen, Berg am Laim, Feldmoching-Hasenberg, Maxvorstadt, Milbertshofen-Am Hart, Moosach, Ramersdorf-Perlach, Schwabing-West und Trudering-Riem sowie der Landkreis Erding;
- *Berlin*: die Bezirke Charlottenburg-Wilmersdorf, Friedrichshain-Kreuzberg, Lichtenberg, Marzahn-Hellersdorf, Mitte, Neukölln, Pankow, Reinickendorf, Spandau, Steglitz-Zehlendorf sowie Tempelhof-Schöneberg;
- *Brandenburg*: die kreisfreien Städte Potsdam, Brandenburg a. d. Havel und Frankfurt (Oder) sowie die Landkreise Dahme-Spreewald, Elbe Elster, Havelland, Märkisch Oderland, Oberhavel, Oberspreewald-Lausitz und Teltow-Fläming;
- *Niedersachsen*: die kreisfreie Stadt Osnabrück sowie die Landkreise Osnabrück, Cloppenburg und Vechta;
- *Nordrhein-Westfalen*: die kreisfreien Städte Bochum und Dortmund sowie die Landkreise Recklinghausen, Soest und der Ennepe-Ruhr-Kreis;
- *Sachsen*: die kreisfreien Städte Dresden und Leipzig sowie die Landkreise Bautzen, Meißen, Mittelsachsen und Sächsische Schweiz-Osterzgebirge;
- *Sachsen-Anhalt*: die kreisfreien Städte Halle (Saale) und Magdeburg sowie die Landkreise Harz (Sachsen-Anhalt), der Saalekreis und der Salzlandkreis.

### 2.3.3 Rekrutierung von Einrichtungen, Gruppen und Tagespflegestellen

Zur Rekrutierung von Einrichtungsgruppen und Tagespflegestellen wurden die in den jeweiligen Gebieten zuständigen Jugendämter um die entsprechenden (Voll-)Listen in ihrem Zuständigkeitsbereich gebeten, aus denen dann die Stichprobeneinheiten im Rahmen einer stratifizierten systematischen Zufallsauswahl nach vorab bestimmten Quoten gezogen wurden. Bei Nicht-Teilnahme erfolgte eine Substitution durch vorab definierte Nachrücker-Einheiten. Der Einrichtungstyp ermöglichte ein Vor-

Screening, um zu den letztendlich interessierenden Gruppentypen zu gelangen. Den Listen für Kindertageseinrichtungen war allerdings oftmals nicht die Art der einzelnen Gruppen in einer Kindertageseinrichtung zu entnehmen (Kindergartengruppen, Krippengruppen, altersgemischte Gruppen). Um auf der Gruppenebene die gewünschten Zellenbesetzungen zu erreichen, mussten deutlich mehr Einrichtungen, auch mehr Nachrücker-Einrichtungen, in das Vor-Screening einbezogen werden als ursprünglich geplant. Dazu trug auch bei, dass sich zahlreiche Einrichtungen trotz vorliegender Unterstützungsschreiben von Trägerverbänden zu einer Teilnahme an der Studie nicht in der Lage sahen.

Die Betreuungseinrichtungen wurden schriftlich und telefonisch kontaktiert, über die Studie sowie die Art und den Umfang ihrer Mitwirkung informiert und um ihre Teilnahme gebeten. Ausschließlich heilpädagogische Einrichtungen sowie sogenannte Wald-Kindergärten wurden nicht in die Stichprobenziehung einbezogen. Aufgrund ihrer speziellen pädagogischen Ausrichtung und anderer struktureller Bedingungen wäre ihnen ein Vergleich mit anderen Einrichtungen auf der Grundlage der eingesetzten Instrumente nicht gerecht geworden.

In vielen Jugendamtsbezirken lagen keine vollständigen Listen der Tagespflegestellen vor oder es gab Bedenken bei den zuständigen Fachberaterinnen und Fachberatern, diese weiterzugeben. Wo keine Übersicht über alle Tagespflegestellen zur Verfügung stand, mussten diese über die zuständigen Jugendämter per Adressmittlungsverfahren kontaktiert werden.<sup>11</sup> Auf diese Weise wurde die Mehrheit, oft sogar die Grundgesamtheit aller gemeldeten Tagespflegestellen im Bezirk, kontaktiert. Außerdem wurde mit Tagespflegestellen, deren Kontaktdaten öffentlich verfügbar waren, direkt schriftlich und telefonisch Verbindung aufgenommen.

Im Setting Tagespflege ließen sich trotz größter Bemühungen kaum Kinder mit Migrationshintergrund finden. Auch zeigten sich Schwierigkeiten beim Rekrutieren von teilnahmestarken Gruppen mit 2-jährigen Kindern in der Tagespflege und in der institutionellen Kindertagesbetreuung, so dass auch nach diesen gezielt gesucht werden musste.

Insgesamt wurden 2.204 Kindertageseinrichtungen und 1.357 Tagespflegestellen kontaktiert. Die Ausschöpfungsquoten liegen damit bei 13% für die Tageseinrichtungen und 12% für die Tagespflege.

#### 2.3.4 Rekrutierung von Familien

Von allen teilnahmebereiten und ins Forschungsdesign passenden Gruppen wurden die Geburtsdaten und Familiensprachen der dort betreuten Kinder erhoben. Auf dieser Grundlage konnten potentielle Zielkinder identifiziert und ihre Eltern kontaktiert werden. Für die Auswahl der Zielkinder war es wichtig, aus einem Setting Kinder mit und ohne Migrationshintergrund einzubeziehen, sowie bei der altersgemischten Gruppe zu etwa gleichen Anteilen 2- und 4-jährige Kinder. Dabei wurde das Verhältnis von 2:1 für Kinder ohne Migrationshintergrund zu Kindern mit Migrationshintergrund angestrebt. Die Anzahl der Familien für die ausschließliche Familienbetreuung orientierte sich an der Tagespflege. Da sich über 90% der 4-Jährigen in institutioneller Betreuung befinden (Statistisches Bundesamt, 2009), wurde darauf verzichtet, 4-jährige Kinder in der ausschließlichen Familienbetreuung und in der Kindertagespflege einzubeziehen.

Der Kontakt zu den Familien der Untersuchungskinder in den einzelnen Betreuungsgruppen wurde ebenfalls über ein Adressmittlungsverfahren realisiert. Zu diesem Zweck erhielten die teilnahmebereiten Gruppenleiterinnen (bzw. Tagesmütter) der für die Untersuchung ausgewählten Gruppen ein Einladungsschreiben an die Eltern aller nach Alter in Frage kommenden Zielkinder mit der Bitte, dieses an die Eltern weiterzuleiten. Die erreichte Ausschöpfungsquote lag bei 31%. Als besondere Herausforderung stellte sich die Rekrutierung von Familien mit Migrationshintergrund dar, da in vielen Bezirken kaum Kinder mit dem entsprechenden Migrationshintergrund im gesuchten Alter in der insti-

---

<sup>11</sup> Im Adressmittlungsverfahren werden Briefe von einer unabhängigen Stelle, in diesem Fall vom Jugendamt, an den tatsächlichen Empfänger weitergeleitet. Damit ist gewährleistet, dass der Brief sein Ziel erreicht, ohne dass die Adressdaten an den eigentlichen Absender weitergegeben werden.

tutionellen Betreuung gefunden wurden. So konnte das angestrebte Verhältnis von 2:1 pro Betreuungssetting nicht realisiert werden. Da die Teilnahmebereitschaft von Familien mit Migrationshintergrund zudem im Vergleich zu deutschen Familien geringer war, wurden die Familien unter hohem personellem Einsatz, v. a. durch persönliche Kontaktaufnahme durch mehrsprachige Familieninterviewer angeworben.

Hauptsächlich familienbetreute Kinder sollten in den vordefinierten Gebietseinheiten mittels Schneeballverfahren als Paarlinge institutionell betreuter 2-jähriger Kinder über Adressmittlung der bereits teilnehmenden Familien kontaktiert werden. Dieses Verfahren erwies sich jedoch als nicht ausreichend. Zahlreiche weitere Kontaktmöglichkeiten, etwa Aushänge in Geschäften und Kulturzentren, Kontakt über Kinderärzte, Zeitungsanzeigen, persönliches Ansprechen der Familien auf öffentlichen Plätzen etc. wurden im weiteren Projektverlauf ebenfalls eingesetzt, jedoch auch mit unterschiedlicher Effektivität.

In drei der acht Bundesländer wurden familienbetreute Kinder schließlich maßgeblich über den Elternbrief des Arbeitskreises Neue Erziehung rekrutiert. Diesem wurde in den Ausgaben für Kinder im entsprechenden Alter in München, Berlin und Brandenburg der NUBBEK-Informationsbrief für Eltern mit Rückantwortkarte beigelegt. Eine weitere erfolgreiche Methode für die Rekrutierung von Familien mit Migrationshintergrund, die ihre Kinder vorwiegend zu Hause betreuen, war es, diese direkt schriftlich und persönlich zu kontaktieren, nachdem sie in einer vom jeweiligen Einwohnermeldeamt für Forschungszwecke zur Verfügung gestellten Liste von Kindern in den ausgewählten Bezirken ausfindig gemacht wurden.

Die Stichprobenrekrutierung mit ihren verschiedenen Anforderungen an die Stichprobe erwies sich insgesamt als deutlich aufwändiger als vorausgesehen und nahm erheblich mehr Zeit in Anspruch als in der Planung vorgesehen. Wesentlich hierfür war, dass die infrage kommenden Stichprobeneinheiten zum Teil nicht vorab verfügbar waren, sondern in aufwendigen Screening- und Ermittlungsprozessen zusammengestellt werden mussten (Gruppenzusammensetzung in den Einrichtungen, lokale Grundgesamtheiten von Tagespflegestellen), dass bei verbundenen Stichproben von Einrichtungen/Tagespflegestellen einerseits und Familien andererseits das Ausfallrisiko hoch war und dass bei dem angestrebten hohen Anteil von Kindern und Familien mit Migrationshintergrund eine Klientel mit besonderen Herausforderungen überproportional gegeben war.

## **2.4 Realisierte Untersuchungstichprobe**

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, das vorhandene Spektrum frühkindlicher Betreuungsformen und der dort betreuten Kinder sowie ihrer Familien abzubilden. Durch das gewählte Vorgehen bei der Zufallsauswahl (vgl. Kapitel 2.3) wurden Settings unterschiedlicher Art und Größe einbezogen. Die Auswahl der Kinder innerhalb eines Gruppen-Settings erfolgte wie beschrieben nach den Kriterien: Alter des Kindes, Migrationshintergrund und Gruppenzusammensetzung innerhalb des Settings. Gesucht wurden in jeder Betreuungsform 2- und/oder 4-jährige Kinder, jeweils mit und ohne Migrationshintergrund.

Nicht immer war es möglich, innerhalb eines Settings Kinder mit und ohne Migrationshintergrund, sowie bei den altersgemischten Gruppen die gleiche Anzahl 2- und 4-jähriger Kinder in die Untersuchung einzubeziehen. In den neuen Bundesländern waren Kinder mit Migrationshintergrund deutlich seltener zu finden als in den alten Bundesländern. Ebenso waren Kinder mit Migrationshintergrund besonders im Setting Tagespflege die Ausnahme. Dies führte dazu, dass 2-jährige Kinder mit Migrationshintergrund verstärkt in anderen institutionellen Formen der Betreuung, aber auch in der Familienbetreuung akquiriert wurden. Der realisierte Stichprobenplan trägt somit den tatsächlich vorgefundenen Betreuungspräferenzen verschiedener Familien Rechnung. Die realisierte Stichprobe belief sich auf insgesamt 2.011 Kinder (und Familien), davon waren 1.277 Kinder 2- und 734 Kinder 4-jährig aus insgesamt 567 Betreuungssettings. Von dieser Gesamtstichprobe wurden nachträglich 55

Kinder (und ihre Familien) von den Analysen ausgeschlossen, so dass letztlich 1.956 Kinder, davon 1.242 Kinder im Alter von 2 Jahren und 714 Kinder im Alter von 4 Jahren in die Analysen eingehen konnten. Bei den ausgeschlossenen Kindern handelt es sich um Frühgeborene, Kinder mit schwereren körperlichen Behinderungen, sowie Kinder, die sich aufgrund mehrerer Betreuungsarrangements nicht eindeutig einem Settingtyp zuordnen lassen.

Ausgeschlossen wurden frühgeborene Kinder, wenn sie vor der 32. Schwangerschaftswoche oder mit einem Geburtsgewicht unter 1.500 Gramm zur Welt gekommen waren und damit zu einer Gruppe mit einem hohen Entwicklungsrisiko gehören (vgl. Wolke, Schulz & Meyer, 2001); ebenso Kinder mit schwereren Behinderungen (Lähmungen, Kleinwüchsigkeit oder das Fehlen von Gliedmaßen). Die Verteilung der Stichprobe, die den Analysen zugrunde liegt, lässt sich Tabelle 3 entnehmen.

Tabelle 3 *Realisierte Gesamtstichprobe nach Altersgruppe, Migrationshintergrund und Gruppenart*<sup>12</sup>

	Anzahl der Gruppen	2-Jährige		4-Jährige		Gesamt
		o.MH	r./t.MH	o.MH	r./t.MH	
Kindergarten: 3 - 6 Jahre	146	-	-	322	124	446
Altersgemischte Gruppe	139	135	52	179	89	455
Krippe: 0 - 3 Jahre	118	323	54	-	-	377
Kindertagespflege	164	235	5	-	-	240
Familienbetreuung	-	234	204	-	-	438
<b>Gesamt</b>	<b>567</b>	<b>927</b>	<b>315</b>	<b>501</b>	<b>213</b>	<b>1956</b>

Anmerkungen. o.MH = ohne Migrationshintergrund, t.MH = türkischer Migrationshintergrund, r.MH = russischer Migrationshintergrund.

Mit Ausnahme der Krippengruppen, deren Anzahl geringfügig darunter liegt, ist jede der außerfamiliären Betreuungsformen mit wenigstens 120 Settings vertreten. In jeder der institutionellen Betreuungsformen wird die Untergrenze von 360 Zielkindern deutlich überschritten. In der Tagespflege fanden sich so gut wie keine Kinder mit Migrationshintergrund. Bei den nur in Familien betreuten 2-jährigen Kindern ist das zahlenmäßige Verhältnis von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund nahezu ausgeglichen. Von der Gesamtstichprobe haben 27% der Zielkinder einen Migrationshintergrund. Familien mit türkischem und russischem Migrationshintergrund verteilen sich dabei annähernd gleich auf die unterschiedlichen Betreuungssettings. Die Gesamtzahl der institutionellen Betreuungssettings (ohne Tagespflege) verteilt sich auf insgesamt 316 Einrichtungen. In drei Viertel der Einrichtungen wurde jeweils nur ein Gruppensetting erhoben, während aus 22% der Einrichtungen zwei Betreuungssettings in die Stichprobe eingegangen sind. In Ausnahmefällen wurden in großen Einrichtungen jeweils drei oder vier Betreuungssettings erhoben.

In der Stichprobe stammen rund 38% der Betreuungssettings Kindergarten und 27% der Betreuungssettings Krippe aus gleichartig altershomogenen Einrichtungen, d. h. dass in diesen Einrichtungen nur Gruppen dieses Typs vorhanden sind und es sich daher um „reine“ Kindergärten bzw. Krippen handelt.<sup>13</sup> Die Mehrzahl der Kindergarten- und Krippengruppen in der NUBBEK-Studie stammt demnach aus Einrichtungen, die Kindertagesbetreuung für ein Altersspektrum von unter 3-Jährigen bis

<sup>12</sup> Familien mit türkischem und russischem Migrationshintergrund verteilen sich annähernd gleich auf die unterschiedlichen Betreuungssettings.

<sup>13</sup> Altershomogen meint in diesem Zusammenhang, dass Kinder bis zu 3 Jahren und Kinder ab 3 Jahren getrennt betreut werden und keine Mischung dieser Altersgruppen realisiert wird.

zum Schuleintritt anbieten, aber innerhalb der Einrichtung zumindest teilweise eine altershomogene Zusammensetzung von Gruppen realisieren.

## 2.5 Abgleich der realisierten Stichprobe

Um die resultierende NUBBEK-Stichprobe auf den verschiedenen Ebenen *Gebietseinheiten*, *Betreuungsformen/Settings* und *Familien/Kinder* näher zu charakterisieren, wurde ein Abgleich mit Kennwerten (Markiervariablen) aus vorhandenen amtlichen Statistiken (Jugendhilfestatistik, Mikrozensus) und dem Sozio-oekonomischen Panel (SOEP), der größten routinemäßig wiederkehrenden Haushaltsbefragung in Deutschland, vorgenommen.

### 2.5.1 Gebietseinheiten

Wie weiter oben erwähnt, mussten die ursprünglich ausgewählten Gebietseinheiten im Verlauf der Stichprobenrekrutierung erweitert werden, um die angestrebte Anzahl von Zieleinheiten zu gewinnen. Vor diesem Hintergrund wurde der Gesamtkorpus der in den acht NUBBEK-Bundesländern berücksichtigten Gebietseinheiten mit dem Durchschnitt dieser acht Bundesländer sowie mit dem Durchschnitt aller 16 Bundesländer in verschiedenen Markiervariablen abgeglichen. Die Berechnungen erfolgten auf der Grundlage der Regionaldatenbank des DJI. Die Ergebnisse des Vergleichs sind in der Tabelle 4 wiedergegeben.

Tabelle 4 *Gebietseinheiten der NUBBEK-Studie im Vergleich*

	NUBBEK Gebietseinheiten (8 Bundesländer)	Durchschnitt der 8 Bundesländer	Durchschnitt aller 16 Bundesländer
Kinder 3 bis 6 Jahre:			
Betreuungsquote, in %	92.8	92.9	91.7
Betreuungsquote Ganztagsbetreuung, in %	38.6	37.7	37.3
Anteil nicht-deutsche Staatsangehörigkeit, in %	4.4	4.1	5.0
Kinder unter 3 Jahren:			
Betreuungsquote, in %	30.7	29.8	26.7
Betreuungsquote Ganztagsbetreuung, in %	17.2	16.3	15.0
Anteil nicht-deutsche Staatsangehörigkeit, in %	4.4	3.9	4.3
Kaufkraftkennziffer je Einwohner	94.7	93.7	94.2

Quelle: NUBBEK-Kreisstatistiken (Bien, 2011); jeweils aggregiert auf Bundeslandebene

Bei den meisten Markiervariablen ergeben sich keine größeren Abweichungen zwischen den NUBBEK-Gebietseinheiten und dem Bundesdurchschnitt. Als Tendenz lässt sich erkennen, dass die Anteile von Kindern in Ganztagsbetreuung und die Betreuungsquote für Kinder unter 3 Jahren in den NUBBEK-Gebieten höher ausfallen als im Bundesdurchschnitt, der Anteil von Kindern mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit dagegen etwas geringer. Ebenfalls fällt die Kaufkraftkennziffer (Index, der die durchschnittliche Kaufkraft eines Einwohners darstellt) niedriger als der Bundesdurchschnitt aus. Zusammengenommen reflektieren die genannten Tendenzen, dass die NUBBEK-Stichprobe überproportional viele Gebietseinheiten aus den neuen Bundesländern beinhaltet.

## 2.5.2 Betreuungsformen/Settings

Um die NUBBEK-Stichprobe auf der Ebene der Betreuungsformen/Settings (Krippengruppen, Kindergartengruppen, altersgemischte Gruppen und Tagespflegestellen) näher zu charakterisieren, wurden verschiedene Kennwerte aus der Jugendhilfestatistik zum Vergleich herangezogen. Zum Teil erforderte dies besondere Auswertungen der Jugendhilfestatistik, die von der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik bereitgestellt wurden. Die Ergebnisse sind in Tabelle 5 und Tabelle 6 dargestellt.

Tabelle 5 *Kindergartengruppen, altersgemischte Gruppen und Krippengruppen in der NUBBEK-Stichprobe und in der Kinder- und Jugendhilfestatistik im Vergleich*

	NUBBEK			KJH-Statistik		
	Kinder- garten- gruppen	Alters- gemischte Gruppen	Krippen- gruppen	Kinder- garten- gruppen	Alters- gemischte Gruppen	Krippen- gruppen
Anzahl (n)	146	139	118	61391	38991	25156
Betreuungsumfang in Std. am Tag	6.9	6.8	7.1	6.7	6.7	7.1
Alter des päd. Personals in Jahren <sup>a</sup>	42.2	41.8	40.7	40.5	39.5	38.2
Anzahl der angemeldeten Kinder <sup>b</sup>	20.0	18.5	13.7	20.4	19.9	11.7
Anteil der Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache, in %	32.7	35.4	20.0	16.9	15.3	7.2

Anmerkungen. Quelle: Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2011). <sup>a</sup> in der NUBBEK-Stichprobe nur Gruppenleiterinnen (Erstkräfte), in der Kinder- und Jugendhilfe-Statistik alle pädagogischen Fachkräfte in den Gruppen. <sup>b</sup> nur Gruppen aus Einrichtungen mit Gruppenstruktur (ohne offene Arbeit).

Wie ersichtlich, spiegeln die Krippen- und Kindergartengruppen wie auch die altersgemischten Gruppen der NUBBEK-Stichprobe bezüglich des täglichen Betreuungsumfangs die Gegebenheiten auf Bundesebene gut wider. Die Durchschnittswerte sind bei den Krippengruppen identisch und weichen bei den Kindergartengruppen und altersgemischten Gruppen nur geringfügig vom Bundesdurchschnitt ab.

Was das Alter der Fachkräfte anbelangt zeigt sich, dass das Durchschnittsalter der in NUBBEK erfassten Fachkräfte jeweils um rund 2 Jahre höher liegt als das Durchschnittsalter der Fachkräfte in den entsprechenden Gruppen auf Bundesebene (vgl. Tabelle 5). Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass sich das Durchschnittsalter in der NUBBEK-Stichprobe nur auf die Gruppenleiterinnen (Erstkräfte) bezieht, während in den Vergleichswert der KJH-Statistik alle Fachkräfte in einer Gruppe eingehen. Erfahrungsgemäß sind Zweit- und weitere Hilfskräfte jünger als Erstkräfte und senken damit den Altersdurchschnitt. Bei beiden, NUBBEK und KJH-Statistik, zeigt sich dieselbe Reihenfolge im Durchschnittsalter: Die Kräfte in den Kindergartengruppen sind leicht älter als die in den altersgemischten Gruppen; das niedrigste Durchschnittsalter weisen die Fachkräfte in den Krippengruppen auf.

Im Hinblick auf die Anzahl der durchschnittlich pro Gruppe angemeldeten Kinder ergibt sich ebenfalls eine gute Übereinstimmung, wobei die Anzahl der Kinder in Krippengruppen in der NUBBEK-Stichprobe etwas höher liegt als in der KJH-Statistik. Die durchschnittliche Kinderzahl ist am höchsten bei den Kindergartengruppen, gefolgt von den altersgemischten Gruppen und – mit Abstand – den Krippengruppen.

Der Anteil von Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache liegt in den Gruppen der NUBBEK-Stichprobe jeweils rund doppelt so hoch wie in den entsprechenden Gruppen der KJH-Statistik. Dieses Ergebnis ist von der Stichprobenplanung her gewollt und wurde dadurch erreicht, dass bei der Stich-

probenrekrutierung Einrichtungen mit einem höheren Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund und innerhalb der Einrichtungen Gruppen mit einem höheren Anteil bevorzugt aufgenommen wurden.

Wie bereits beschrieben, sahen sich die meisten Jugendämter nicht in der Lage, die Adressen von Tagespflegestellen in ihrem Zuständigkeitsbereich zur Verfügung zu stellen. Durch das Adressmittlungsverfahren und den Rückgriff auf frei verfügbare Adressen waren dementsprechend Selbstselektionsprozesse zu erwarten, die im Vergleich zu den Kennwerten der KJH-Statistik deutlich werden.

Tabelle 6 *Kindertagespflegestellen in der NUBBEK-Stichprobe und in der Kinder- und Jugendhilfestatistik im Vergleich*

	NUBBEK	KJH-Statistik
Anzahl (n)	164	42697
Größe der Tagespflegestellen:		
Bis 3 Kinder, in %	15.5	67.0
Über 3 Kinder, in %	84.5	33.0
Alter der Tagespflegeperson in Jahren	43.6	43.7
Anteil der Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache, in %	9.3	6.0
Wöchentlicher Betreuungsumfang in Stunden	32.0	25.4
Qualifikationsniveau des Tagespflegeperson:		
höher als Erzieherin-Niveau, in %	3.7	3.6
Erzieherin-Niveau, in %	23.8	13.9
niedriger als Erzieherin-Niveau, in %	72.5	82.5

*Quelle:* Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2011).

Wie Tabelle 6 zeigt, handelt es sich bei den Tagespflegestellen der NUBBEK-Stichprobe gehäuft um große Tagespflegestellen mit mehr als drei betreuten Kindern und deutlich höheren Betreuungsumfängen. Das Durchschnittsalter der Tagesmütter der NUBBEK-Stichprobe entspricht dem Wert der KJH-Statistik, jedoch weisen die Tagesmütter der NUBBEK-Stichprobe häufiger höhere pädagogische Berufsabschlüsse vor, da 28% mindestens einen beruflichen Abschluss als Erzieherin haben. Somit dürften die Tagespflegestellen der NUBBEK-Studie eine positiv selektierte Gruppe darstellen, da ihre Rekrutierung auf ihrer freiwilligen Rückmeldung basierte, wohingegen institutionelle Betreuungsformen aus vollständigen Listen per Zufall ausgewählt und direkt kontaktiert werden konnten. Dieser Aspekt der Positivselektion der Tagespflegestellen ist bei der Interpretation einzelner Ergebnisse zu berücksichtigen.

### 2.5.3 *Kinder und Familien*

Zum Stichprobenabgleich auf der Ebene von Kindern und Familien wurden Daten aus der Mikrozensus-erhebung 2009 und dem SOEP 2009 herangezogen.<sup>14</sup> Die Vergleichswerte sind in der Tabelle 7 in der Differenzierung nach 2- und 4-jährigen Kindern und ihren Familien sowie nach Kindern/Familien ohne und mit Migrationshintergrund zusammengestellt.

Die Mittelwerte der drei Erhebungen weisen in verschiedenen Markiervariablen ein hohes Maß an Übereinstimmungen auf; dies gilt für Familien mit 2- und 4-jährigen Kindern in gleicher Weise und

<sup>14</sup> Die Angaben für den Mikrozensus beruhen auf Eigenberechnungen auf der Grundlage des Mikrozensus Scientific-Use-File des Jahres 2009; die Vergleichswerte des SOEP wurden von C. Katharina Spieß und Frauke Peter freundlicherweise zur Verfügung gestellt.

trifft besonders für die Familien ohne Migrationshintergrund zu. Die Mütter in den drei Erhebungen haben hier praktisch dasselbe Durchschnittsalter, sind in ähnlichem Umfang erwerbstätig und gleich häufig alleinerziehend. Auch hinsichtlich des Anteils an Einzelkindern zeigen sich vergleichbare Werte.

Tabelle 7 Familien mit 2- und 4-jährigen Kindern in der NUBBEK-Stichprobe, dem Mikrozensus und dem SOEP im Vergleich

	o.MH			t./r.MH <sup>a</sup>	
	NUBBEK	Mikro- zensus	SOEP	NUB- BEK	Mikro- zensus
<b>Familien mit 2-Jährigen</b>					
Haushalts-Äquivalenzeinkommen in € (modif. OECD-Skala) <sup>b</sup>	1604	-	1431	1014	-
Bildungsabschluss der Mütter (ISCED-97) <sup>b</sup>	4.1	3.6	3.9	3.2	2.6
Alleinerziehende Mütter, in %	12.7	12.1	11.0	8.6	6.8
Erwerbstätigkeit der Mütter, in %	63.1	66.6	52.4	30.5	32.4
Alter der Mütter in Jahren	34	33	33	32	31
Einzelkind, in %	45.6	39.7	50.8	30.4	30.4
<b>Familien mit 4-Jährigen</b>					
Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen in € (modif. OECD-Skala) <sup>b</sup>	1582	-	1496	1149	-
Bildungsabschluss der Mütter (ISCED-97)	3.9	3.6	3.7	3.1	2.6
Alleinerziehende Mütter, in %	13.2	13.9	16.2	10.3	7.8
Erwerbstätigkeit der Mütter, in %	68.4	70.5	69.4	38.6	43.6
Alter der Mütter in Jahren	36	35	36	33	32
Einzelkind, in %	30.5	27.7	31.4	22.9	21.7

Anmerkungen. Quellen: Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2009, eigene Berechnungen); Sozio-oekonomisches Panel [SOEP] (2009). <sup>a</sup> Definition vgl. Kapitel 2.3.1; SOEP wegen zu geringer Fallzahlen nicht berücksichtigt. <sup>b</sup> Berechnung vgl. Kapitel 5.

Eine gewisse Abweichung lässt sich beim Bildungsstatus der Mütter und hinsichtlich des Haushalts-Äquivalenzeinkommens feststellen. Die Mütter der NUBBEK-Stichprobe weisen bei 2- wie 4-jährigen Kindern einen leicht höheren Bildungsabschluss im Vergleich zu den beiden anderen Erhebungen auf; ebenfalls fällt das Haushalts-Äquivalenzeinkommen – im Vergleich zu den SOEP-Daten – etwas höher aus (bei allerdings schmaler Fallzahl im SOEP).

Bei den Familien mit Migrationshintergrund war die Fallzahl im SOEP zu gering, um diese Erhebung als Vergleich heranziehen zu können. Beim Vergleich von Familien mit Migrationshintergrund der NUBBEK-Stichprobe mit solchen des Mikrozensus müssen gewisse Definitionsunterschiede berücksichtigt werden (vgl. Anmerkungen zur Tabelle 7). Davon unabhängig zeigen sich beim Vergleich der Substichproben von Familien mit Migrationshintergrund überwiegend gleiche Gegebenheiten in NUBBEK und Mikrozensus. Jedoch weisen die NUBBEK-Mütter einen durchschnittlich etwas höheren Bildungsabschluss auf als die des Mikrozensus. Auch der prozentuale Anteil alleinerziehender Mütter fällt leicht höher aus. In diesen Ergebnissen dürften sich die beiden in gewisser Weise unterschiedlichen Definitionen des Migrationshintergrundes spiegeln. Zusammenfassend kann für die verschiedenen Ebenen der NUBBEK-Stichprobe festgehalten werden:

Die 32 Gebietseinheiten aus den acht Bundesländern, aus denen die Betreuungsformen sowie die Kinder und ihre Familien gezogen wurden, bilden im Durchschnitt und in den Streuungen in allen hier berücksichtigten Kennwerten die Lebenssituationen auf Bundesebene recht gut ab. Die rekrutierten institutionellen Betreuungssettings (Kindergarten-, Krippen- und altersgemischte Gruppen) stammen



im Bundesvergleich aus eher größeren Einrichtungen und solchen mit höheren Anteilen von Kindern mit Migrationshintergrund. Beides spiegelt die Untersuchungsanlage, gemäß derer Kinder und Familien mit Migrationshintergrund überproportional zu repräsentieren waren. In verschiedenen anderen Parametern sind keine bemerkenswerten Abweichungen festzustellen. Deutliche Abweichungen vom Bundesdurchschnitt ergeben sich bei den rekrutierten Tagespflegestellen.

Auf der Ebene der Kinder und Familien sind Kinder mit türkischem und russischem Migrationshintergrund intentional überpräsentiert, ebenfalls Kinder aus bestimmten Betreuungsformen (z. B. Kindertagespflege). Andere Parameter der Kinder- und Familienstichprobe entsprechen weitgehend dem Bundesdurchschnitt. Die vorhandenen Unterschiede hinsichtlich des Bildungs- und Familienstandes dürften, zumindest zum Teil, auf gewisse Definitionsunterschiede des Migrationsstatus im Mikrozensus und bei NUBBEK zurückzuführen sein.

Die meisten Fragestellungen der NUBBEK-Studie sind auf die Analyse von Zusammenhängen zwischen verschiedenen Variablen gerichtet. Für solche Zusammenhangsanalysen sind streng repräsentative Stichproben nicht zwingend erforderlich. In den (wenigen) Fällen, in denen Aussagen über Verteilungen mit dem Anspruch auf Allgemeingültigkeit vorgenommen werden (z. B. pädagogische Qualität in Tagespflegestellen) wird auf potenzielle Verzerrung von Ergebnissen hingewiesen.

## **2.6 Datenerhebung**

Die Datenerhebung erfolgte dezentral durch die Studienpartner und wurde von geschulten Projektmitarbeiterinnen durchgeführt. Dazu wurden an jedem der Forschungsstandorte jeweils zwei Erheberröstämme gebildet, einer für die Erhebungen in den Familien (einschließlich Kindtestungen), ein zweiter für die Erhebungen in den außerfamiliären Betreuungssettings. Die Schulungen der Projektmitarbeiterinnen für die Datenerhebung in den Familien erfolgten auf der Grundlage eines standardisierten Manuals in mehrtägigen Workshops an den einzelnen Standorten. Auffrischungsveranstaltungen während der Erhebungsphase dienten der Qualitätssicherung und dem Erfahrungsaustausch. Als besonders wichtig erwies sich die Rekrutierung und Schulung von Mitarbeiterinnen mit türkischen und russischen Sprachkenntnissen, da Kinder und Eltern mit russischem oder türkischem Migrationshintergrund die Möglichkeit haben sollten, für die Durchführung der Tests bzw. des Interviews zwischen Deutsch und Türkisch bzw. Russisch wählen zu können.<sup>15</sup> Hierfür wurden alle Instruktionen und Instrumente in die entsprechenden Sprachen übersetzt. Ebenso lagen alle Informationsschreiben, Studienflyer und Materialien zweisprachig vor (deutsch/russisch und deutsch/türkisch). Insgesamt wurden 134 Projektmitarbeiterinnen (davon 33 russisch- und 22 türkischsprachig) für die Erhebungen in den Familien eingesetzt. Im Durchschnitt führte eine Mitarbeiterin 15 Erhebungen in Familien durch. Die Erhebungen in den Familien bestanden aus der Kombination eines computergestützten Interviews (CAPI) mit Papier- und Bleistift-Verfahren (PAPI) und verschiedenen Kindertests. Mit der Auslagerung bestimmter Fragenkomplexe aus dem CAPI in schriftliche Fragebögen sollte die Interviewzeit in den Familien in Grenzen gehalten werden. Zum Ablauf der Familienerhebungen gehörte, dass die Mutter des Zielkindes und ihr Partner (sofern er von der Mutter angegeben worden war) vor dem Interviewtermin ein Set Fragebögen auf dem Postweg erhielten mit der Bitte, diese bis zum Interviewtermin zu bearbeiten.<sup>16</sup> Die Fragebögen wurden dann von den Projektmitarbeiterinnen während des Besuchstermins auf Vollständigkeit überprüft und mitgenommen. Durch dieses Vorgehen konnte eine hohe Rücklaufquote bei den Fragebögen von Müttern und ihren Partnern realisiert werden (jeweils 97%). Im Rahmen des Besuches in der Familie führten die Interviewerinnen die computergestützte Befragung der Mutter, die standardisierte Kindtestung (vgl. Kapitel 6.1) und die beobachtungs-basierte

---

<sup>15</sup> In der Regel handelte es sich um Projektmitarbeiterinnen mit bilingualen Sprachkenntnissen, wobei Türkisch bzw. Russisch die Erstsprache darstellte.

<sup>16</sup> Das Set umfasste jeweils einen Fragebogen für die Mutter und ihren Partner sowie einen durch die Mutter auszufüllenden Bogen zu kindlichen Betreuungs- und elterlichen Arbeitszeiten sowie zur Gesundheit des Kindes.

Einschätzung der pädagogischen Qualität (HOME) sowie der Mutter-Kind-Interaktion (CIS) durch. Die Interviewerinnen konnten die Reihenfolge von Kindtestung und Befragung variieren und den Ablauf der Erhebung den jeweiligen Gegebenheiten (Tageszeit, Motivation des Kindes) anpassen. Die Beobachtung des häuslichen Umfelds erfolgte während der gesamten ca. zwei- bis dreistündigen Besuchsdauer; seine Einschätzung bildete den Schluss der Familienerhebung. Die teilnehmenden Kinder erhielten ein kleines Geschenk (Bilderbuch), die Mütter 20 € als Anerkennung für ihren Zeitaufwand.

Die Erhebungen in den außerfamiliären Betreuungssettings (Beobachtungen und Befragungen) wurden strukturell ähnlich organisiert wie diejenigen in den Familien. Auch hierfür wurden entsprechende Erheberstämme an den einzelnen Standorten gebildet. Hierbei handelte es sich um Personen, die in der Erfassung pädagogischer Qualität mit der Kindergarten-, Krippen- bzw. Tagespflegeskala bereits trainiert waren bzw. für die NUBBEK-Studie trainiert wurden. Die Trainings in der Anwendung dieser Skalen wurden jeweils von PädQUIS durchgeführt. An den Settingerhebungen waren insgesamt 53 Erheberinnen beteiligt. Im Durchschnitt führte eine Mitarbeiterin 11 Erhebungen durch. Die Datenerhebung in den Betreuungssettings setzte sich aus einer ca. drei- bis vierstündigen nichtteilnehmenden Beobachtung, einer ergänzenden Befragung der pädagogischen Fachkraft sowie standardisierten Interviews mit der Gruppenerzieherin und Einrichtungsleitung bzw. der Tagespflegeperson zusammen. Zusätzlich stuften die Erzieherinnen bzw. Tagespflegepersonen die jeweiligen Zielkinder in verschiedenen Bildungs- und Entwicklungsdimensionen ein. Die Feldphase der Datenerhebung nahm, besonders aufgrund des unterschätzten Aufwandes zur Rekrutierung von Einrichtungen mit hohem Migrationsanteil und Familien, die ihr Kind überwiegend zu Hause betreuen, deutlich mehr Zeit in Anspruch als ursprünglich geplant und erstreckte sich von März 2010 bis Januar 2011 mit Schwerpunkt von Mai bis Dezember 2010.

## **2.7 Sicherung der Datenqualität und Datenbereinigung**

Ein wichtiges Ziel bestand für die Studienpartner darin, ein hohes Maß an Datenqualität zu erreichen. Dazu dienten einheitliche Schulungskonzeptionen und -materialien, mit denen die Projektmitarbeiterinnen gründlich trainiert wurden. Direkt im Anschluss an die Erhebung wurden Vollständigkeit und Güte der Datenerhebung von den regionalen Koordinatoren geprüft. Auf dieser Grundlage gewannen sie eine gute Einsicht in die Erhebungsprozesse und konnten die Mitarbeiterinnen konstant supervidieren. Zudem wurden regelmäßige Auffrischungstreffen durchgeführt, um den korrekten Einsatz der Untersuchungsinstrumente sicherzustellen. Die computergestützten Verfahren waren außerdem so konzipiert, dass nur die vollständige Bearbeitung den Abschluss der Erhebung ermöglichte und unplausible Werte nicht eingegeben werden konnten.

Zudem wurde eine kritische Sichtung der Werte mittels Häufigkeitsverteilungen sowie Analysen von Minima und Maxima vorgenommen. Hierbei gefundene auffällige Werte wurden unter den Gesichtspunkten Eingabefehler, unplausible Angaben bzw. Extremwerte bereinigt. Für die Korrektur der Eingabefehler wurden die Originalunterlagen herangezogen. Unplausible Angaben und Extremwerte konnten durch den Abgleich der Daten aus den verschiedenen zur Verfügung stehenden Quellen (z. B. über unterschiedliche Informanten wie Erzieherin und Einrichtungsleitung) zumeist korrigiert werden. In den wenigen Fällen, in denen dies nicht möglich war, wurden die Werte von der Analyse ausgeschlossen. Für die Kindtestungen erfolgte zusätzlich eine Kontrolle hinsichtlich der vorgegebenen Durchführungsanweisungen (z. B. korrekte Anwendung von Abbruchkriterien).

Auch fehlende Werte wurden einer gründlichen Analyse unterzogen. Der generelle Ausschluss von Untersuchungseinheiten aufgrund ungültiger bzw. fehlender Werte oder das Ersetzen der entsprechenden Werte durch den Mittelwert wird seit langem in der Methodenliteratur kritisiert: denn diese Praxis kann zu erheblichen Parameterverzerrungen in der Datenanalyse führen (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007). Daher wurde auf Basis von aktuellen Überlegungen (Enders, 2010) ein Regelwerk für den Umgang mit fehlenden Werten entwickelt, das sicherstellte, dass fehlende Werte

für die Hauptinstrumente der Untersuchung nicht ausgeschlossen, sondern mittels Imputationsalgorithmen über eine Maximum-Likelihood Schätzung auf Basis von vorhandenen, validen Daten ersetzt wurden. Um die statistische Stärke zu maximieren, wurde die Expectation-Maximization (EM) Imputation, wie in SPSS 19 implementiert, angewandt. Beobachtungsdaten in der Familie und im außerhäuslichen Setting wie auch retrospektive Angaben zur Betreuungsgeschichte und Testdaten der Kinder wurden nicht imputiert, ebenso nicht Designvariablen (wie Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, außerhäusliches Betreuungssetting des Kindes). Die Imputation erfolgte getrennt für alle Item-Sets auf Skalenniveau, weil anzunehmen ist, dass die Items einer Skala ein gemeinsames Konstrukt abbilden und untereinander korrelieren (vgl. Enders, 2010, S. 269 ff.). Ein Vergleich von bivariaten Korrelationen zwischen Skalen, gebildet auf Basis von imputierten und nicht imputierten Werten, zeigte keine bedeutsamen Unterschiede. Dieser Befund, gekoppelt mit den sehr guten Ergebnissen, die die eingesetzte EM-Imputationsmethode bei großen Stichproben ( $n > 500$ ) üblicherweise erzielt, lässt darauf schließen, dass die Imputation der fehlenden NUBBEK-Daten verbesserte Schätzungen in den deskriptiven und multivariaten Datenanalysen ermöglicht.

### 3 Betreuungsgeschichte und aktuelle Betreuungssituation

*Joachim Bensel, Maike Aselmeier, Alexandru Agache, Gabriele Haug-Schnabel, Bernhard Kalicki, Birgit Leyendecker, Franziska Martinet*

Im Zuge zunehmender Individualisierung entsteht eine Pluralisierung der Lebens- und Familienformen. Variierende Familienformen, unterschiedliche finanzielle Ressourcen und vielseitige Erwerbsbiografien führen zu unterschiedlichen Betreuungsbedürfnissen. Kein Bereich des Erziehungs- und Bildungswesens hat sich in den letzten drei Jahrzehnten so grundlegend verändert wie die Kindertagesbetreuung. Neben einer veränderten Inanspruchnahme „ist zugleich auch ein grundlegender Mentalitätswechsel“ (Rauschenbach, 2007, S. 10) in der Einstellung zur Kinderbetreuung zu beobachten. Während früher eher Nachteile der institutionellen Betreuung in den Blick genommen wurden, wirken sich zunehmend positive Einstellungen und Erwartungen, wie z. B. der Wunsch nach früher Förderung für das Kind, auf die Wahl bestimmter außerfamiliärer Betreuungsformen aus. Berufs- oder lebensbiografisch bedingte Wohnortwahl führen zudem zur Veränderung der Familienstrukturen und somit auch des Betreuungsalltags. Traditionelle Unterschiede in der Einstellung zu Kindertagesbetreuung zwischen Ost- und Westdeutschland müssen bei der Analyse differenziert berücksichtigt werden, denn „während in den Anfängen der deutsch-deutschen Einheit die Versorgungsquote in den neuen Ländern [...] bei fast 53% lag [...] waren die westlichen Flächenländer [...] praktisch ohne ein Platzangebot für unter 3-Jährige.“ (Rauschenbach, 2007, S. 14). Diese Unterschiede in der Inanspruchnahme sind bis heute sichtbar.

Um einen umfassenden Einblick in die nicht-elterlichen Betreuungserfahrungen der in der Studie untersuchten Familien zu erhalten, wurden neben Parametern der aktuellen Betreuung von 2- und 4-Jährigen, wie Umfang und Inanspruchnahme (vgl. Kapitel 3.2), auch Merkmale der Betreuungsgeschichte der ersten 4 Lebensjahre betrachtet (vgl. Kapitel 3.3). Hierbei werden sowohl Umfang und Form der Betreuung in den einzelnen Lebensjahren als auch Kombinationen von Betreuungsangeboten und das Eintrittsalter der Kinder in die außerfamiliäre Tagesbetreuung dargestellt. Im Zusammenspiel von Struktur- und Orientierungsvariablen war es auch Ziel der ökokulturellen Studienkonzeption, die vielfältigen familiären Bedingungskonstellationen in Bezug auf Betreuungssituation und Betreuungsbedürfnisse zu identifizieren. Dazu wurden zusätzlich die Gründe der Eltern für ihre Entscheidung, ihr Kind rein familiär oder zusätzlich außerfamiliär betreuen zu lassen, untersucht und die wahrgenommenen Betreuungsmöglichkeiten und -wünsche beleuchtet (vgl. Kapitel 3.4).

Eine deskriptive Betrachtung der Betreuungsgeschichte gibt Aufschluss darüber, ob und in welchem Ausmaß unterschiedliche Betreuungsangebote von Familien in den ersten 4 Lebensjahren in Anspruch genommen werden. In weitergehenden Analysen wurde der Frage nachgegangen, welche Familien welche Betreuungsformen in welcher Weise nutzen und welche Motive sie dabei verfolgen. Vorangegangene Studien (Eckhardt & Riedel, 2012; Fuchs-Rechlin, 2008; Geier & Riedel, 2008) lassen erwarten, dass der Erwerbsstatus hierbei eine große Rolle spielt, da vor allem in Westdeutschland z. Z. noch eine im Platzmangel begründete Zugangsbeschränkung für institutionelle Betreuungsangebote für Kinder in den ersten 3 Jahren besteht. Die Plätze werden vorzugsweise an erwerbstätige oder in Ausbildung befindliche Eltern bzw. Alleinerziehende vergeben (Brunnbauer & Riedel, 2007). Jedoch ist Erwerbstätigkeit nicht der einzige Prädiktor für die Inanspruchnahme früher außerfamiliärer Betreuung. Dies offenbaren beispielsweise DJI-Surveydaten von 2007, die zeigen, dass bereits jedes vierte 2-jährige Kind nicht erwerbstätiger Mütter eine Tageseinrichtung besucht (Geier & Riedel, 2008). Offensichtlich gibt es bereits einen Zugang zu Kindertagesstätten über berufliche Notwendigkeiten hinaus, wobei die Betreuungsmotive der Eltern dementsprechend andere sein müssen. Dies kann beispielsweise in unterschiedlichen Traditionen bezüglich außerfamiliärer Betreuung in unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen begründet sein. So ist die Versorgungsquote für Kinder unter 3

Jahren in den neuen Bundesländern zweieinhalb Mal höher als die im Westen (49% vs. 20%, Fuchs-Rechlin, 2011). Durch die unterschiedliche Geschichte der beiden Teile Deutschlands ist in Ost- und Westdeutschland auch eine unterschiedliche Entwicklung in Bezug auf die frühkindliche Betreuung zu finden. Während in den alten Bundesländern bis vor wenigen Jahren die Betreuung unter 3 eher als Notlösung galt und ein traditionelles Frauen- und Mutterrollenbild vorherrschte, wurde in den neuen Bundesländern bis zur Wende die berufstätige Mutter idealisiert und das Angebot an Plätzen für alle Altersstufen abgesichert (Nentwig-Gesemann, 2010). Innerhalb der Analyse der Betreuungsgeschichte und der aktuellen Betreuungssituation wurde deshalb betrachtet, ob die Zugehörigkeit zu den alten bzw. neuen Bundesländern noch immer einen Zusammenhang mit Art und Umfang der frühkindlichen Betreuung aufweist.

Die Forschung über frühe Kindheit hat Zusammenhänge zwischen strukturellen Merkmalen, Orientierungen und der Betreuungssituation in Familien aufzeigen können. Verschiedene Wertesysteme sind darüber hinaus auch bei Eltern unterschiedlicher Herkunft vorzufinden, die sich in Unterschieden in erzieherischen Einstellungen und Praktiken widerspiegeln können. Innerhalb Deutschlands hat die wissenschaftliche Betrachtung von Familien nicht-deutscher Herkunft in den letzten Jahren zwar an Bedeutung und Umfang gewonnen, doch kulturvergleichende Forschung zu Merkmalen frühkindlicher Betreuungsgeschichte in Familien aus unterschiedlichen Herkunftskontexten mit Kindern im Vorschulalter wurde bislang wenig realisiert. Aus diesem Grund wurde der *Migrationshintergrund* der Familien gesondert in die Analysen der Betreuungsgeschichte einbezogen. Der Blickwinkel soll hierbei insbesondere darauf gelenkt werden, ob und wie sich der Migrationshintergrund über strukturelle und orientierungsbezogene Familienmerkmale hinaus auf die Betreuungssituation auswirkt (auf Zusammenhänge zwischen Migrationshintergrund und familienbezogenen Variablen wird in Kapitel 5.2 gesondert eingegangen).

Neben einem Ost-West-Effekt wird auch ein deutlich verringerter Zugang zu außerfamiliärer Betreuung bei Kindern mit Migrationshintergrund beschrieben (Fuchs-Rechlin, 2008). Dies kann viele Ursachen haben. Da Kinder aus bildungsfernen Milieus seltener Einrichtungen besuchen und Mütter aus Familien mit Migrationshintergrund häufiger nicht erwerbstätig sind und seltener hohe Bildungsabschlüsse aufweisen (Fuchs-Rechlin, 2008), kann bereits hier die eigentliche Erklärung liegen. So zeigte sich in der Studie von Geier und Riedel (2008) nach Kontrolle der eben genannten Variablen für die Gruppe der unter 3-Jährigen kein eigenständiger Effekt des Migrationshintergrundes mehr. Aus diesem Grund wurde bei der Auswertung der aktuellen Stichprobe nicht nur der Frage, ob Familien mit Migrationshintergrund ein anderes Nutzungsverhalten bezüglich früher außerfamiliärer Betreuung zeigen, besondere Aufmerksamkeit geschenkt, sondern auch, ob trotz Kontrolle soziodemografischer und familienbiografischer Variablen noch ein eigenständiger Effekt feststellbar ist.

Neben dem Ziel dieser Analysen, durch einen vertieften Blick auf die Betreuungsgeschichte Aussagen über Nutzungsgewohnheiten und Betreuungsbedarf von Familien zu machen, wurden die gewonnenen Daten zum Betreuungsumfang zudem in die Analysen der kindlichen Entwicklung (vgl. Kapitel 6) mit einbezogen.

In diesem Kapitel werden zunächst die Systematik der Betreuungsformen (vgl. Kapitel 3.1.1) bzw. die erfassten familiären und regionalen Hintergrundfaktoren dargestellt (vgl. Kapitel 3.1.2). Danach werden Inanspruchnahme und Umfang nicht-elterlicher Betreuung für die 2- und 4-Jährigen zum Untersuchungszeitpunkt beschrieben und welche Hintergrundfaktoren damit im Zusammenhang stehen (vgl. Kapitel 3.2). Für die 4-Jährigen wurden darüber hinaus weitere Merkmale ihrer Betreuungsgeschichte wie der Eintrittszeitpunkt untersucht und aus Form, Umfang und Eintrittszeitpunkt Muster für den Betreuungsverlauf der ersten 4 Lebensjahre ermittelt (vgl. Kapitel 3.3). Abschließend werden die wahrgenommenen Betreuungsmöglichkeiten der Familien und die Gründe und Präferenzen für ausschließliche Familienbetreuung bzw. ergänzende außerfamiliäre Betreuung analysiert (vgl. Kapitel 3.4).

### 3.1 Instrumentenbeschreibung

#### 3.1.1 Erfassung von Form und Umfang der Betreuung

In der NUBBEK-Studie wurde der Umfang sowohl außerfamiliärer als auch familiärer nicht-elterlicher Betreuung der Kinder in den ersten 4 Lebensjahren erfasst.

Die *Betreuungsgeschichte* wurde im Familieninterview erfragt. Für die Beantwortung waren acht mögliche Betreuungsformen vorgegeben, für die der wöchentliche Betreuungsumfang in Stunden für Halbjahresabschnitte (1. und 2. Lebensjahr) oder Jahresabschnitte (3. und 4. Lebensjahr) eingetragen werden konnte. Zusätzlich waren freie Nennungen möglich.

Die Angaben zur *aktuellen Betreuungssituation* ihrer 2- bzw. 4-jährigen Kinder wurden von den Müttern in einem Wochenplan erfasst. Dabei konnten sie die individuelle Betreuung ihres Kindes für jeden Tag der Woche (Montag bis Sonntag) und jeweils für den Zeitraum von 7 bis 20 Uhr, differenziert nach Zeiteinheiten von jeweils 30 Minuten, darstellen. Anzugeben war, von wem das Kind zu welchen Zeiten in einer üblichen Woche neben der Betreuung der Eltern betreut wird. Durch Summierung der Zeiteinheiten über die Woche hinweg konnte jeweils der Umfang der Betreuung in Stunden pro Woche ermittelt werden. Den Nennungen wurden zehn Kategorien zugeordnet.

Eine grundlegende Informationsreduktion erfolgte durch die Zusammenfassung von einzelnen Betreuungskategorien. Somit können voneinander abgegrenzte (exklusive) Betreuungsmaße sowie kumulative Zeitmaße betrachtet werden. Dies ermöglicht eine Vergleichbarkeit der unterschiedlich zusammengesetzten Betreuungsumfänge. Die Abbildung 2 weist folgende Unterscheidung auf:

*Familiäre Betreuung:* Diese umfasst alle Betreuungsformen, welche von den Eltern, anderen Familienmitgliedern (Großeltern und sonstigen Verwandten) oder im Haus der Familie durch „Kinderfrau, Babysitter, Au Pair“ bzw. die (in freien Nennungen) oft erwähnte „Leihoma“ durchgeführt werden. Bei diesen einzelnen Formen familiärer Betreuung wird unterschieden nach *elterlicher* (Mutter und Vater) und *familiärer nicht-elterlicher Betreuung* (Großeltern, sonstige Verwandte, Freunde, Kinderfrau, Au Pair, Leihoma).<sup>17</sup>

*Außerfamiliäre Betreuung:* Diese beinhaltet die öffentliche Betreuung (= Kindertagesbetreuung) in Institutionen und in der Tagespflege sowie sonstige Formen der privaten Betreuung durch Nichtverwandte außer Haus. Als Untergruppen *institutioneller Betreuung* können hier die Betreuung in Kindergärten, Krippen sowie in anderen öffentlichen Einrichtungen (z. B. Spielgruppen) unterschieden werden.

Nicht in der Abbildung 2 dargestellt ist die übergreifende Kategorie der *nicht-elterlichen Betreuung*, die sämtliche Betreuungsformen umfasst, bei denen die Eltern nicht selbst ihr Kind betreuen (familiäre nicht-elterliche Betreuung plus außerfamiliäre Betreuung).

---

<sup>17</sup> Der Bogen zur Erfassung der aktuellen Betreuung unterscheidet sich von dem Interviewleitfaden zur Erfassung der Betreuungsgeschichte in der Kategorie „Verwandte“. Während für die Betreuungsgeschichte hier lediglich „Verwandte“ erwähnt werden, werden für die aktuelle Betreuung „Freunde/andere Verwandte“ zusammengefasst.

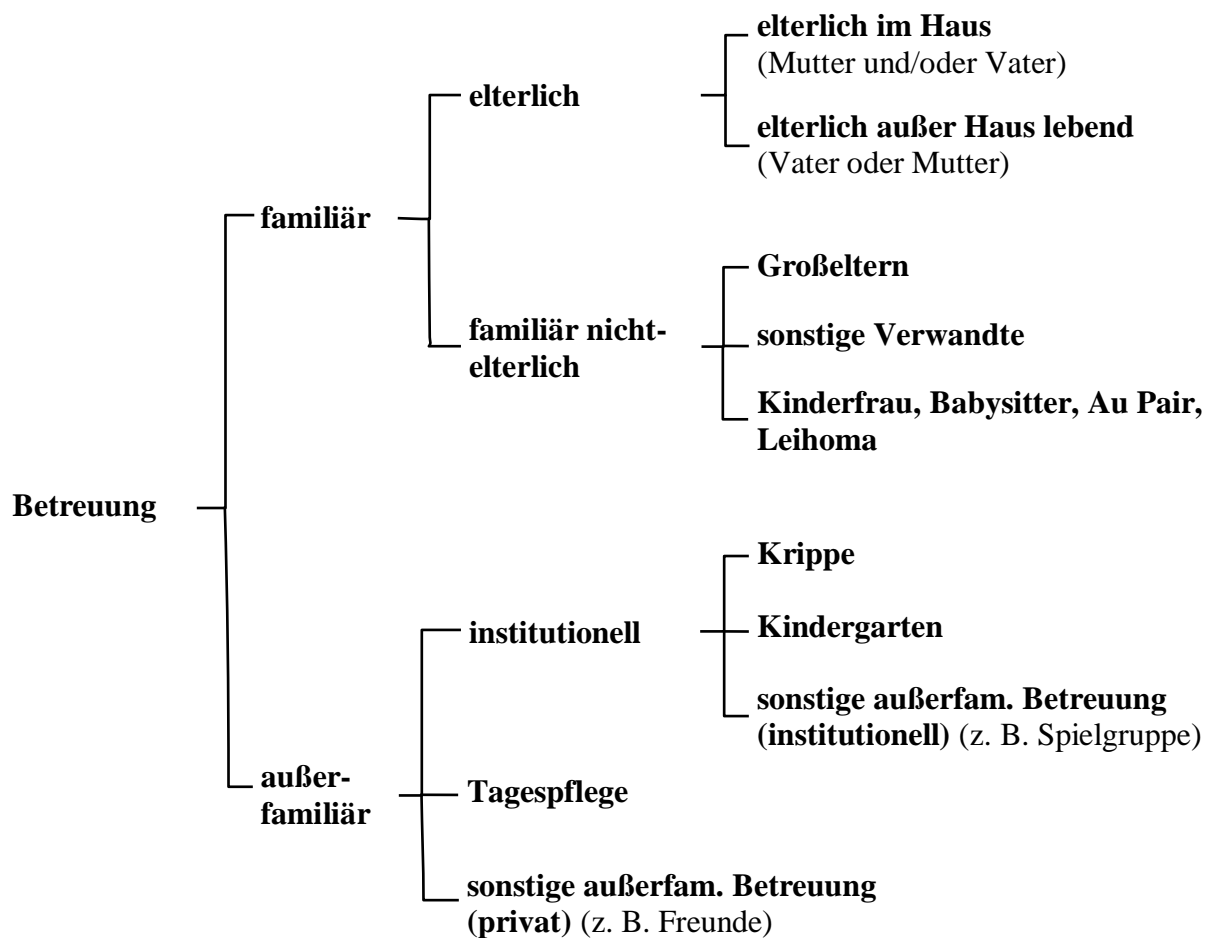


Abbildung 2 Systematik der Betreuungsformen

### 3.1.2 Erfassung familiärer und regionaler Hintergrundfaktoren

Um zu untersuchen, mit welchen familiären und regionalen Hintergrundfaktoren die Betreuungssituationen in Verbindung stehen, wurden erziehungsrelevante strukturelle Merkmale der einzelnen Familien sowie die familiären pädagogischen Orientierungen über das Familieninterview erfasst.

Die Frage nach der Organisation des Betreuungsalltags dürfte vor allem auch von den strukturellen Ressourcen abhängen, die Familien zur Verfügung stehen. Da in Kapitel 5 die Familie im Zentrum steht, wird diese dort genauer beschrieben. Auf der **Strukturebene** der Familien wurden u. a. der *Bildungshintergrund*, der *sozioökonomische Status der Familien* (SES) und der *aktuelle Erwerbsstatus der Mutter* (vollzeitbeschäftigt/teilzeitbeschäftigt, in Ausbildung/Studium, arbeitslos, in Elternzeit, im Ruhestand oder als Hausfrau tätig) bzw. die *Wochenarbeitszeit der Mutter* untersucht. Bezüglich der *Familienkonstellation* wurden *Familienform* (Paarfamilien oder allein erziehende Eltern), *Alter der Mutter*, Anzahl der *Generationen im Haushalt* (Zweigenerationen- oder Mehrgenerationenhaushalt), Anzahl der *Geschwisterkinder* des Zielkindes und Stellung des Zielkindes in der Geschwisterreihe herangezogen. Bezüglich der zum Untersuchungszeitpunkt *wahrgenommenen Verfügbarkeit von Betreuungsangeboten* wurden die Familien befragt, ob sie die einzelnen Betreuungsformen nutzen können, mit Schwierigkeit nutzen können oder gar nicht nutzen können.

Auf **Orientierungsebene** wurden die *Erziehungsziele* für Bildung und Erziehung von Kindern, die *Einstellung zur Berufstätigkeit von Frauen* sowie die *Verantwortungsattribution* berücksichtigt. Zusätzlich wurden die *Motive* der Familien für außerfamiliäre Betreuung miteinbezogen. Folgende Orientierungsvariablen wurden analysiert:

- Die *Erziehungsziele* der Eltern wurden über 13 Items mit einem sechsstufigen Format eingestuft (vgl. Kapitel 5).
- Die *Einstellung zur Berufstätigkeit von Frauen* wurde mittels sechs Aussagen, die mit Hilfe einer vierstufigen Skala einzuschätzen waren, bestimmt. Daraus ließen sich per Faktorenanalyse die Faktoren *Traditionalität* beziehungsweise *Egalität* bilden (vgl. Kapitel 5).
- Die *Verantwortungsattribution*, d. h. wie stark sich Familien selbst bzw. Institutionen als verantwortlich für die Erziehung und Bildung ihrer Kinder sehen, wurde durch zwei Items auf einer vierstufigen Skala mit den Stufen (1) *überhaupt nicht* (2) *etwas* (3) *ziemlich* (4) *sehr* erfasst. Da die Einschätzungen zugewiesener Verantwortung für Bildung und für Erziehung miteinander hoch korrelieren, wurden diese zusammengefasst. Daraus resultierte jeweils ein Indikator für die Verantwortungszuschreibung für Bildung und Erziehung des Kindes an die Eltern, die erweiterte Familie sowie die Kindertagesbetreuung.
- Die *Gründe für außerfamiliäre Betreuung* wurden über fünf vorgegebene Items und eine offene Frage gemessen. Die Einstufung erfolgte auf einer vierstufigen Skala mit den Stufen (1) *ganz und gar unwichtig* (2) *eher unwichtig* (3) *eher wichtig* (4) *äußerst wichtig*. Anhand einer explorativen Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse mit Promax Rotation) ergab sich ein *ökonomisch-funktionales Motiv (für außerfamiliäre Betreuung)* ([Wieder-]Aufnahme oder Ausweitung der Erwerbstätigkeit) und ein *Motiv positiv für Kind und Zeit für Mutter*, das sowohl den „positiven Einfluss auf die Entwicklung des Kindes“ als auch „Zeit für kulturelle, politische, sportliche Aktivitäten“ zusammenfasst.<sup>18</sup>

Neben den familiären Hintergrundfaktoren wurden *regionale* (alte bzw. neue Bundesländer) bzw. kulturspezifische Faktoren (*Migrationshintergrund* der Familien: türkisch, russisch, ohne) berücksichtigt.

## 3.2 Aktuelle Betreuung

### 3.2.1 Aktuelle Betreuungskonstellationen der Kinder

In diesem Abschnitt werden Inanspruchnahmequote und Umfang nicht-elterlicher Betreuung für die 2- und 4-Jährigen zum Untersuchungszeitpunkt beschrieben. Dabei lassen sich für den Betreuungsumfang Mittelwertunterschiede in Abhängigkeit von Altersgruppe und Migrationsgruppe testen. Bei den 2-Jährigen können zudem rein familienbetreute Kinder und Kinder mit zusätzlicher außerfamiliärer Betreuung verglichen werden. Für 4-Jährige liegen diese Daten nicht vor, da in dieser Altersgruppe keine reinen Familienkinder rekrutiert wurden.

Tabelle 8 beschreibt, wie viele Familien die unterschiedlichen Formen der nicht-elterlichen Betreuung nutzen. Betrachtet man als Referenzgruppe die 2-jährigen Kinder der Stichprobe, die keinen Migrationshintergrund aufweisen, so spielen die Großeltern mit knapp 30% bei den Kindern in Familienbetreuung oder in institutioneller Tagesbetreuung eine wesentliche Rolle. Von den 2-jährigen deutschen Kindern in der Tagespflege werden hingegen nur gut 20% zusätzlich von ihren Großeltern betreut. Die Familien mit russischem Migrationshintergrund zeigen ähnliche Werte. Die 2-jährigen Kinder mit türkischem Migrationshintergrund fallen jedoch dadurch auf, dass insbesondere unter der Konstellation der Familienbetreuung die Großeltern nur bei ca. 6% der Familien regelmäßig die Betreuung unterstützen. Von den 4-jährigen Kindern – diese Altersgruppe befindet sich in unserer Studie ausnahmslos in institutioneller Tagesbetreuung – wird insgesamt etwa ein Fünftel regelmäßig durch Großeltern zusätzlich betreut. Diese Quote liegt für deutsche Familien bei 25%, für Familien mit russi-

<sup>18</sup> Das verbleibende Item („Aufnahme/Fortsetzung Ausbildung Studium“) ließ sich inhaltlich und auf Grundlage der Faktorenanalyse nicht eindeutig einem der beiden Faktoren zuordnen und wurde daher für die weiteren Analysen ausgeschlossen. Die offenen Nennungen wurden ebenfalls aus der Analyse ausgeschlossen.



schem Migrationshintergrund bei 16% und für Familien mit türkischem Migrationshintergrund bei nur 7%.

Tabelle 8 Familien in den Grundbetreuungsformen,<sup>19</sup> differenziert nach Alters- und Migrationsgruppe. Angaben in %

	2-Jährige				4-Jährige			
	o.MH	t.MH	r.MH	Gesamt	o.MH	t.MH	r.MH	Gesamt
<b>rein familiär betreute Kinder<sup>a</sup></b>	(n = 232)	(n = 102)	(n = 96)	(n = 430)				
1 Großeltern	28.9	5.9	28.1	23.3	–	–	–	–
2 Freunde, andere Verwandte	6.9	1.0	3.1	4.7	–	–	–	–
3 Babysitter, Au-pair	4.3	1.0	2.1	3.0	–	–	–	–
famil. nicht-elterl. Betreuung (1+2+3)	35.8	7.8	30.2	27.9	–	–	–	–
<b>Kinder in Tagespflege<sup>b</sup></b>	(n = 231)	(n = 2)	(n = 2)					
1 Großeltern	21.6	–	–	–	–	–	–	–
2 Freunde, andere Verwandte	1.7	–	–	–	–	–	–	–
3 Babysitter, Au-pair	5.2	–	–	–	–	–	–	–
famil. nicht-elterl. Betreuung (1+2+3)	27.7	–	–	–	–	–	–	–
<b>institutionell betreute Kinder<sup>c</sup></b>	(n = 456)	(n = 31)	(n = 70)	(n = 557)	(n = 495)	(n = 97)	(n = 105)	(n = 697)
Tagespflege	0.4	0	1.4	0.5	1.4	0	0	1.0
1 Großeltern	28.1	19.4	21.4	26.8	25.3	7.2	16.2	21.4
2 Freunde, andere Verwandte	2.9	0	2.9	2.7	2.8	2.1	3.8	2.9
3 Babysitter, Au-pair	3.5	0	0	2.9	3.2	0	1.9	2.6
famil. nicht-elterl. Betreuung (1+2+3)	32.7	19.4	22.9	30.7	28.5	8.2	20.0	24.4

Anmerkungen. <sup>a</sup> max. 10 Stunden außer Haus betreut; <sup>b</sup> Kinder in Tagespflege wurden nicht zusätzlich institutionell betreut. Für die wenigen Fallzahlen der Kinder mit Migrationshintergrund sind Prozentangaben nicht sinnvoll; <sup>c</sup> Kinder in institutioneller Betreuung wurden nur in drei Fällen zusätzlich in Tagespflege betreut.

Betrachtet man den *wöchentlichen Betreuungsumfang* für die Teilstichprobe der Familien, die die jeweilige Betreuungsform ergänzend zur Familienbetreuung nutzen, zeigen sich weitere Unterschiede zwischen den Migrantengruppen (vgl. Tabelle 9). Familien mit Migrationshintergrund nutzen zusätzliche familiäre nicht-elterliche Betreuung für mehr Stunden in der Woche, wenn sie denn zur Verfügung stehen, als Familien ohne Migrationshintergrund. Diese Unterschiede zeigen sich insbesondere bei den 2-Jährigen und sowohl bei den rein elterlich betreuten Kindern als auch bei den zusätzlich institutionell betreuten Kindern.

Der zeitliche Umfang für institutionelle Betreuung und Tagespflege unterscheidet sich nicht und es zeigen sich auch keine signifikanten Unterschiede zwischen den 2- und 4-Jährigen. Er liegt ungefähr bei 32 Stunden in der Woche, also etwa 6,5 Stunden pro Wochentag. Dieser relativ hohe Wert muss vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass Familien mit geringen aktuellen Umfängen an Kindertagesbetreuung erst gar nicht für unsere Stichprobe rekrutiert wurden.

<sup>19</sup> Mit dem Begriff Grundbetreuungsform wird in dieser Studie das dominierende Betreuungssetting bezeichnet, aufgrund dessen das Kind in die Stichprobe aufgenommen wurde, also rein familiäre Betreuung, zusätzliche Betreuung vorwiegend in der Kindertagespflege bzw. zusätzliche Betreuung vorwiegend in institutioneller Betreuung.

Tabelle 9 *Betreuungsumfang der Nutzerfamilien, differenziert nach Betreuungsform, Alter und Migrationsgruppe. Durchschnitt Stunden pro Woche (h), Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD)*

	2-Jährige				4-Jährige				F-Werte		
	o.MH	t.MH	r.MH	Gesamt	o.MH	t.MH	r.MH	Gesamt	Alter	Migr	Alter x Migr
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )			
<b>rein familiär betreute Kinder<sup>a</sup></b>	(n2 = 96)	(n2 = 9)	(n2 = 31)	(n2 = 136)							
2 familiäre nicht-elterliche Betreuung	9.82 (10.55)	14.50 (15.94)	12.87 (9.80)	10.82 (10.83)						5.0**	
<b>Kinder in Tagespflege<sup>b</sup></b>	(n2 = 64)										
1 Tagespflege	31.77 (10.08)	–	–	–	–	–	–	–			
2 famil. nicht-elterl. B.	6.88 (5.06)	–	–	–	–	–	–	–			
nicht-elterl. Betr. (1+2)	33.91 (9.61)	–	–	–	–	–	–	–			
<b>institutionell betreute Kinder<sup>c</sup></b>	(n1 = 455) (n2 = 140)	(n1 = 31) (n2 = 6)	(n1 = 70) (n2 = 16)	(n1 = 556) (n2 = 162)	(n1 = 492) (n2 = 134)	(n1 = 97) (n2 = 9)	(n1 = 105) (n2 = 20)	(n1 = 694) (n2 = 163)			
1 institutionel. Betr.	32.01 (9.11)	32.0 (7.52)	32.05 (9.28)	32.14 (9.04)	32.39 (7.99)	33.58 (7.36)	34.27 (8.20)	32.84 (7.96)	< 1	2.69	< 1
2 famil. nicht-elterl. Bet.	6.75 (5.33)	10.08 (9.77)	9.72 (10.25)	7.16 (6.20)	6.51 (4.69)	7.61 (3.89)	8.48 (5.92)	6.81 (4.84)	< 1	3.78*	< 1
nicht-elterl. Betr. (1+2)	34.26 (9.79)	33.95 (8.25)	35.41 (11.0)	34.39 (9.86)	34.37 (8.50)	34.29 (7.63)	36.04 (8.60)	34.61 (8.41)	< 1	2.0	< 1

Anmerkungen. \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001. <sup>a</sup> max. 10 Stunden außer Haus betreut; <sup>b</sup> Kinder in Tagespflege wurden nicht zusätzlich institutionell betreut; <sup>c</sup> Kinder in institutioneller Betreuung wurden nur in drei Fällen zusätzlich in Tagespflege betreut.

### 3.2.2 Zeitbudgets für einen Wochentag

Die realisierten Betreuungskonstellationen lassen sich für die beiden Altersgruppen und die jeweilige Betreuungsform (reine Familienbetreuung, Tagespflege, institutionelle Betreuung) näher beschreiben, wenn man die Zeitbudgets für einen Wochentag (zwischen 7 und 20 Uhr) betrachtet. Exemplarisch wird dies für den Montag geschildert.

Montags sind knapp 50% der *institutionell betreuten 2-Jährigen* bereits ab 8 Uhr in der Tagesbetreuung, von 9 bis 12 Uhr befinden sich über 90% der Kinder in der Kita (vgl.

Abbildung 3). Von 12 bis 15 Uhr nimmt die Besuchsquote kontinuierlich und moderat, von 15 bis 17 Uhr dann drastisch ab. Eine ergänzende Tagespflege für Kinder in Kindertageseinrichtungen ist kaum zu beobachten. Die immerhin von jeder dritten Familie in Anspruch genommene familiäre Betreuungsunterstützung, vor allem durch die Großeltern, ist zu keiner Tageszeit besonders gehäuft zu finden.

Dieses Zeitmuster sieht bei den *2-Jährigen in der Tagespflege* ähnlich aus (vgl. Abbildung 4). In der Kernzeit von 9 bis 13 Uhr sind 80% der Kinder oder mehr in dieser Betreuung und auch hier sinkt die Besuchsquote nach 15 Uhr drastisch. Bei der Betreuung am Nachmittag spielen Familienangehörige und Freunde – mit bis zu 7% der so betreuten Kinder im Zeitfenster von 15:30 bis 16 Uhr – jedoch eine größere Rolle als bei Kindern, die institutionell betreut werden.

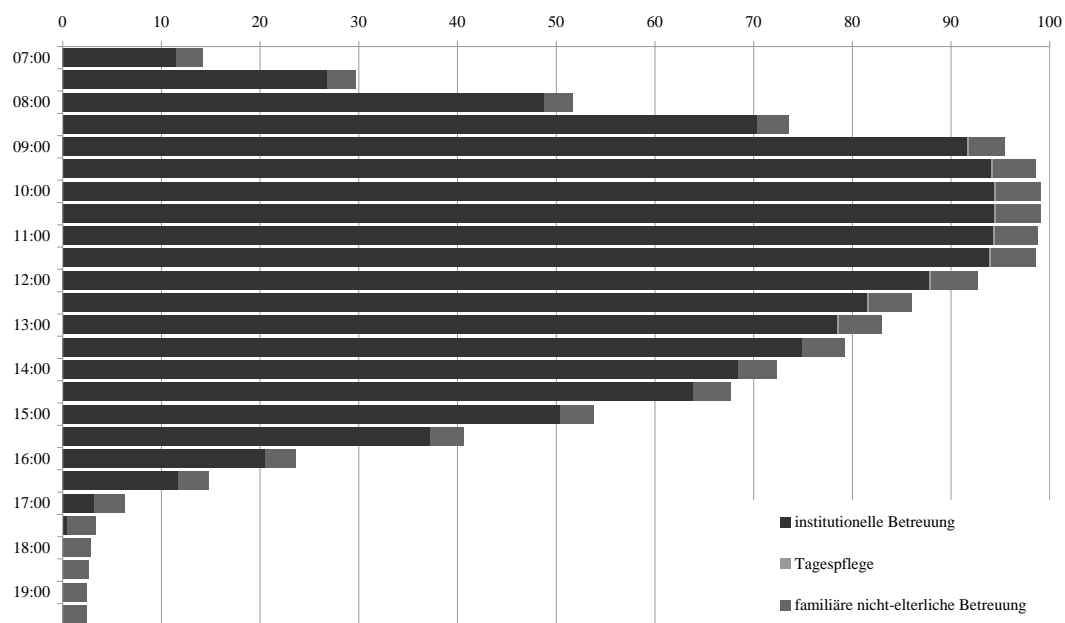


Abbildung 3 Nutzung der institutionellen Betreuung und zusätzlich der Tagespflege und familiärer nicht-elterlicher Betreuung bei 2-Jährigen an einem typischen Montag (n = 557). Angaben in %

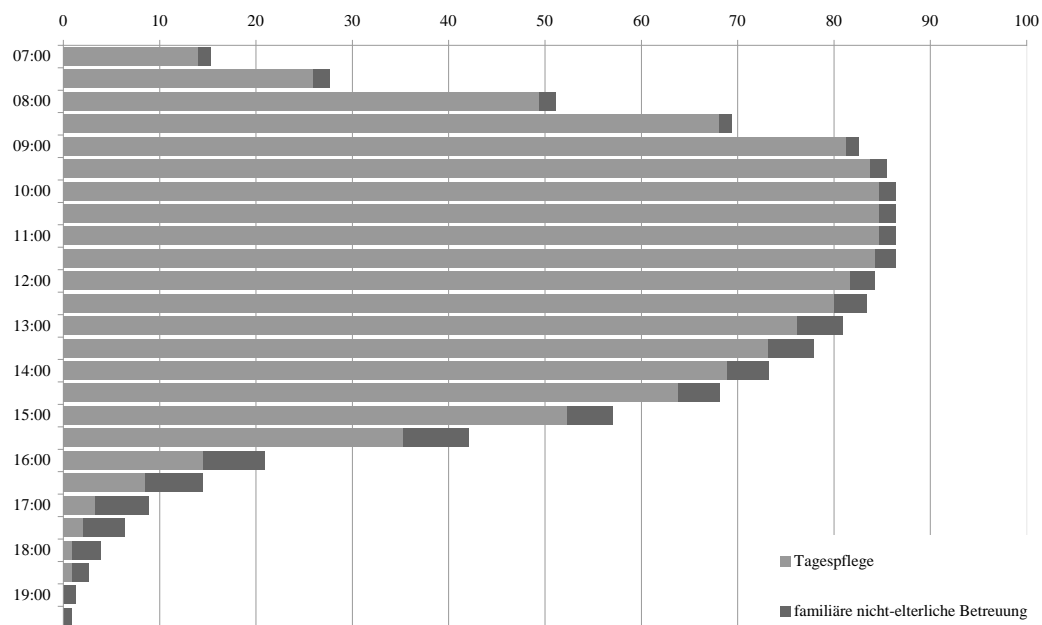


Abbildung 4 Nutzung der Tagespflege und zusätzlicher familiärer nicht-elterlicher Betreuung bei 2-Jährigen an einem typischen Montag (n= 235). Angaben in %

Die Betreuung der *institutionell betreuten 4-Jährigen* über den Tagesverlauf hinweg weist ebenfalls eine eigene Charakteristik auf (vgl. Abbildung 5). Die Besuchsquote für die Kita erreicht in der Kernzeit von 9 - 12 Uhr Werte von 97 bis 99%. Die ergänzende Tagespflege ist hier ebenfalls nicht zu finden. Die Unterstützung durch Familienangehörige und Freunde konzentriert sich bei den 4-Jährigen – im Unterschied zu den 2-Jährigen in Kita-Betreuung – nahezu ausschließlich auf die Betreuung am Nachmittag und frühen Abend.

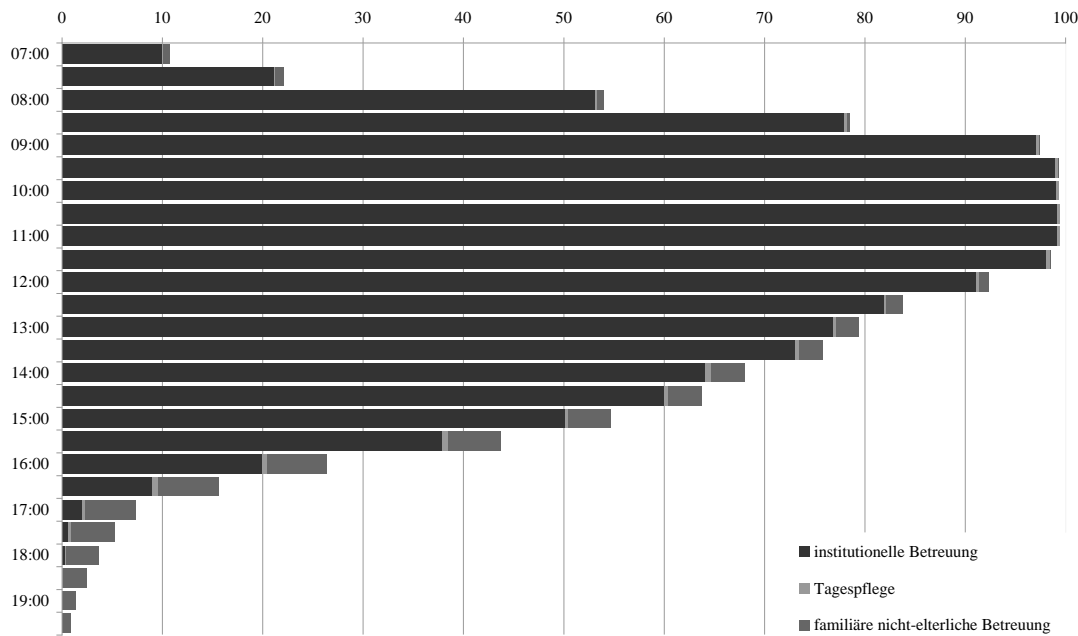


Abbildung 5 Nutzung der institutionellen Betreuung und zusätzlich der Tagespflege bzw. familiärer nicht-elterlicher Betreuung bei 4-Jährigen an einem typischen Montag (n= 697). Angaben in %

### 3.2.3 Bedingungsfaktoren für die Betreuungskonstellation und den aktuellen Betreuungsumfang

An dieser Stelle wurde geprüft, ob und welche familiären bzw. regionalen Hintergrundfaktoren den Umfang an Betreuung der untersuchten 2- und 4-Jährigen erklären können. Dafür wurden für die 2- und 4-jährigen Zielkinder separate regressionsstatistische Vorhersagen des realisierten *Betreuungsumfangs* (Zielvariable) vorgenommen.

Zur Unterscheidung der einzelnen Beiträge der familiären und regionalen Hintergrundfaktoren zur Varianzaufklärung wurden sukzessive fünf aufeinander folgende Variablenblöcke entsprechend der genannten Systematisierung in eine hierarchische Regression einbezogen: Die Analyse wurde über eine Serie von blockweisen Regressionen vorgenommen. Die Systematik dieser Blöcke beruht auf der Zuordnung der Merkmale des konzeptuellen Rahmens (vgl. Kapitel 2, Tabelle 2). Die Auswahl der angewandten Variablen wurde dabei der jeweiligen Fragestellung angepasst.

**1. Block:** Kindvariablen (Alter des Kindes, Geschlecht des Kindes)

**2. Block:** Variablen der Strukturqualität (Alter der Mutter, Familienform, Anzahl Geschwister des Zielkindes, Geschwisterkonstellation, Mehrgenerationenhaushalt, wahrgenommene Verfügbarkeit der Betreuungsformen, sozioökonomischer Status, Bildungshintergrund der Mutter, Wochenarbeitszeit der Mutter bzw. Erwerbsstatus der Mutter)

**3. Block:** Variablen zur Orientierungsqualität (Rolleneinstellung, Verantwortungsattribution für Bildung und Erziehung, Motivation für außerfamiliäre Betreuung, Erziehungsziele)

**4. Block:** alte bzw. neue Bundesländer

**5. Block:** Migrationshintergrund

Die Ergebnisse der blockweisen multiplen Regressionsanalyse des Umfangs der außerfamiliären Betreuung sind in Tabelle 10 dargestellt. Altersunterschiede der Kinder und das Geschlecht wurden in einem ersten Vorhersageschritt kontrolliert, binden jedoch weder mit Blick auf die 2-Jährigen noch mit Blick auf die 4-Jährigen Kriteriumsvarianz. Die betrachteten Strukturmerkmale der Familie tragen merklich zur Vorhersage des Betreuungsumfangs bei. Hohe außerfamiliäre Betreuungszeiten der *2-Jährigen* werden prädiziert durch ein niedrigeres Alter der Mutter, die wahrgenommene Verfügbarkeit eines institutionellen Betreuungsangebots bzw. eines Angebots an Tagespflege, durch einen hohen Bildungsabschluss der Mutter<sup>20</sup> sowie insbesondere durch eine starke Erwerbsbeteiligung der Mutter. Unter den Orientierungsvariablen präzisieren eine niedrige Traditionalität der Mutter sowie die Zuschreibung der Verantwortung für Betreuung und Bildung an die außerfamiliäre Betreuung, erwartete positive Bildungseffekte der außerfamiliären Betreuung sowie die Betonung von Gehorsam in den subjektiven Erziehungszielen einen hohen Betreuungsumfang. Unter den Kontextfaktoren tragen schließlich die Wohnregion Ostdeutschland und ein russischer Migrationshintergrund jeweils zusätzlich zur Vorhersage eines hohen außerfamiliären Betreuungsumfangs bei.

Die analoge Regression des Betreuungsumfangs der *4-jährigen Kinder* liefert ein ähnliches Ergebnismuster (vgl. Tabelle 10). Auch bei den 4-Jährigen, die ja ausnahmslos institutionell betreut werden, sagen Merkmale der Familienstruktur sowie die mütterlichen Rolleneinstellungen den Betreuungsumfang voraus. Die fehlende Verfügbarkeit potentieller Betreuungspersonen im erweiterten Familienkreis wie auch in der Tagespflege geht mit längeren Betreuungszeiten einher. Die Alleinerziehenden-Konstellation sagt höhere Nutzungszeiten voraus, als stärkster Prädiktor des außerfamiliären Betreuungsumfangs erweist sich auch hier die Wochenarbeitszeit der Mutter. Die subjektiven Orientierungen der Mutter tragen zusätzlich zur Varianzaufklärung bei. Prädiktiv ist auch hier eine Zuschreibung der Verantwortung für Erziehung und Bildung an das Betreuungssystem, die Wahl der Betreuung aus beruflichen Gründen sowie normative Erziehungsorientierungen, die auf Gehorsam des Kindes Wert legen und eine Erziehung zu prosozialem Verhalten weniger betonen. Merkmale der Herkunft beeinflussen ebenfalls den realisierten Betreuungsumfang: 4-Jährige in Ostdeutschland werden mehr Wochenstunden in der Kita betreut als Kinder in Westdeutschland. Dasselbe gilt für 4-Jährige mit türkischem bzw. russischem Migrationshintergrund gegenüber 4-Jährigen ohne Migrationshintergrund. Die Varianzaufklärung durch das gesamte Modell entspricht mit annähernd 40% ungefähr der Analyse für die 2-Jährigen.

Erwartungsgemäß erklärt die mütterliche Wochenarbeitszeit in dem Regressionsmodell einen hohen Anteil an Varianz des aktuellen Betreuungsumfangs. Allerdings verbleibt noch ein bedeutsamer Rest an Gesamtvarianz, der durch Variablen außerhalb von mütterlicher Erwerbstätigkeit erklärt werden kann. Der außerfamiliäre Betreuungsumfang ist also nicht rein durch den Erwerbsstatus der Mütter determiniert, in dem Sinne, dass aufgrund begrenzter Platzzahlen nur erwerbstätige (oder in Ausbildung befindliche) Mütter einen Platz bekommen können. Diese Schlussfolgerung wird dadurch erhärtet, dass in unserer Stichprobe etwa 26% der außerfamiliär betreuten 2-Jährigen eine weder erwerbstätige noch in Ausbildung befindliche Mutter haben. D. h. es ist durchaus lohnenswert, weitere Struktur- und Orientierungsvariablen – neben beruflichen Merkmalen – zur Erklärung von Betreuungseintritt und -umfang heranzuziehen.

---

<sup>20</sup> Zur Erfassung des höchsten Bildungsabschlusses siehe die Erläuterungen in Kap. 5.3.1.

Tabelle 10      *Prädiktoren des aktuellen außerfamiliären Betreuungsumfangs der 2- und 4-Jährigen.  
Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ )*

		2-Jährige (n = 697)	4-Jährige (n = 629)
<b>Kindvariablen</b>	Alter des Kindes	.09*	
	Geschlecht des Kindes (Ref. männlich)		
<b>Erklärte Varianz (<math>R^2</math>) in %</b>		<b>0.8</b>	<b>&lt; 0.1</b>
<b>Strukturvariablen</b>	Alter der Mutter	-.15***	-.09*
	Verfügbarkeit der Betreuung (zum Untersuchungszeitpunkt)	.07*	
	<i>institutionelle Betreuung</i>		
	<i>Tagespflege</i>	-.11**	-.09*
	<i>erweiterte Familie</i>		-.18***
	Paarfamilie (Ref. <i>alleinerziehend</i> )		-.14***
	Mehrgenerationenhaushalt (Ref. <i>zwei Generationen</i> )		
	Geschwisterkonstellation		
	<i>Anzahl Geschwister mit älteren Geschwistern</i>		
	<i>Erstgeboren (Ref. Einzelkind)</i>		
	sozioökonomischer Status		
	höchster Bildungsabschluss der Mutter	.08*	
	Wochenarbeitszeit der Mutter	.53***	.47***
<b>Zusätzlich erklärte Varianz (<math>\Delta R^2</math>) in %</b>		<b>30.2***</b>	<b>27.2***</b>
<b>Orientierungsvariablen</b>	Rolleneinstellung zur Berufstätigkeit von Müttern		
	<i>Egalität</i>		
	<i>Traditionalität</i>	-.11**	-.10*
	Attribution der Bildungsverantwortung	-.09**	-.04
	<i>erweiterte Familie</i>		
	<i>außerfamiliäre Betreuung</i>	.11**	.15***
	Gründe		
	<i>ökonomisch-funktionales Motiv</i>		.08*
	<i>positiv für Kind und Zeit für Mutter</i>	.07*	
	Erziehungsziel		
	<i>prosoziales Verhalten</i>		-.16**
	<i>Gehorsam</i>	.11**	.16***
	<i>Autonomie</i>		
<b>Zusätzlich erklärte Varianz (<math>\Delta R^2</math>) in %</b>		<b>5.4***</b>	<b>6.6***</b>
<b>Region</b>	alte Bundesländer (Ref. <i>neue Bundesländer</i> )	-.33***	-.22***
<b>Zusätzlich erklärte Varianz (<math>\Delta R^2</math>) in %</b>		<b>8.9***</b>	<b>3.7***</b>
<b>Migrationshintergrund</b>	türkischer Migrationshintergrund (Ref. <i>ohne MH</i> )		.21***
	russischer Migrationshintergrund (Ref. <i>ohne MH</i> )	.08**	.16***
<b>Zusätzlich erklärte Varianz (<math>\Delta R^2</math>) in %</b>		<b>0.7*</b>	<b>3.6***</b>
<b>Insgesamt erklärte Varianz (<math>R^2</math>) in % (adjustiertes <math>R^2</math>)</b>		<b>46.0*</b> <b>(43.8)</b>	<b>41.1***</b> <b>(38.5)</b>

Anmerkungen. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

*Wichtige Ergebnisse bezüglich der Analyse der aktuellen Betreuungssituation der untersuchten 2- und 4-Jährigen:* Etwa ein Drittel der Familien nehmen familiäre nicht-elterliche Betreuung in Anspruch, die aber nur vereinzelt am Tag genutzt wird. Den Familien mit türkischem Migrationshintergrund steht diese Ressource deutlich seltener zur Verfügung. Mütterliche Erwerbstätigkeit erklärt viel, aber nicht alles an Hintergrundfaktoren bezüglich des Umfangs an außerfamiliärer Betreuung. Fehlende Verfügbarkeit an familiären nicht-elterlichen Ressourcen, eine höhere Zuschreibung an Verantwortung für Erziehung und Bildung an Kita und Tagespflege und eine geringere Traditionalität stehen mit einem

höheren Betreuungsumfang in Zusammenhang. Familien aus den neuen Bundesländern (2- und 4-Jährige) und solche mit Migrationshintergrund (4-Jährige) nutzen für ihre Kinder außerfamiliäre Betreuung für mehr Stunden in der Woche.

### 3.3 Betreuungsgeschichte

Durch die Erfassung retrospektiver Daten im Rahmen des Familieninterviews ist es möglich, die *Betreuungsgeschichte* der Kinder über einen längeren Zeitraum zu betrachten. Dadurch wird es möglich festzustellen, in welchem Alter die Kinder erstmals in institutionelle Betreuung bzw. Tagespflege gekommen sind und wie sich die Inanspruchnahme und der Umfang der verschiedenen Betreuungsformen über die ersten Lebensjahre veränderten. Im zweiten Teil der Analyse wurde die Betreuungsgeschichte in Abhängigkeit von familiären und regionalen Hintergrundfaktoren mit den identischen Variablenblöcken untersucht, die bereits für die aktuelle Betreuungssituation verwendet wurden (vgl. Kapitel 3.2.3), d. h. es wurden strukturelle und orientierungsbedingte Merkmale berücksichtigt, um das unterschiedliche Nutzungsverhalten der Familien zu erklären. Dabei wurden der Zeitpunkt des Eintritts in außerfamiliäre Betreuung sowie die erfahrene Gesamtdosis als Zielvariablen berücksichtigt.

Um die stark variierenden individuellen Verläufe der Betreuungsgeschichte zusammenfassend beschreiben und analysieren zu können, wurden im dritten Teil der Auswertungen sogenannte Betreuungsmuster anhand des Eintrittsalters, der genutzten Betreuungsformen und dessen Umfang in den einzelnen Lebensjahren erstellt.

Um die Betreuungsgeschichte über einen ausreichend langen Zeitraum abbilden zu können, wurden hierfür lediglich die Daten der 4-Jährigen verwendet. Die Betreuungsgeschichten der 2-Jährigen wurden nur im Rahmen der erfolgten Betreuungsdosis in Vorbereitung auf den kindlichen Entwicklungsstand ausgewertet (vgl. Kapitel 6). Nicht ausgewertet wurden diejenigen Fälle, bei denen sich die Angaben zum Eintrittsalter und die Angaben zu den Betreuungsstunden in den einzelnen Lebensjahren widersprachen ( $n = 89$ ) und auch nicht durch Angaben zur aktuellen Betreuung korrigiert werden konnten.<sup>21</sup> Gemäß dieser Vorgabe konnten für die 4-Jährigen die retrospektiven Angaben zur Betreuungsgeschichte von 625 der 714 Kinder ausgewertet werden.

Die vorgestellten Merkmale der Betreuungsgeschichte sowie die Analysen in Kapitel 3.3.8 wurden anhand von T-Tests für Mittelwertsvergleiche auf Unterschiede zwischen den neuen und den alten Bundesländern untersucht und anhand von univariaten Varianzanalysen mit anschließendem Post-Hoc-Test nach Scheffé auf Unterschiede zwischen Familien ohne, mit türkischem bzw. mit russischem Migrationshintergrund überprüft. Bei Inhomogenität der Varianzen (Levene-Test) wurde der Post-Hoc-Test nach Dunnett-T3 verwendet. Unterschiede in der Häufigkeitsverteilung, insbesondere bezüglich der Inanspruchnahme, wurden mit Hilfe des Chi-Quadrat-Tests nach Pearson auf statistische Signifikanz überprüft.

#### 3.3.1 Genutzte Betreuungsformen und Betreuungsumfang in den ersten 4 Lebensjahren

Tabelle 11 zeigt den Anteil der Familien, die in der Vergangenheit bis zum Untersuchungszeitpunkt die jeweiligen Betreuungsangebote in Anspruch nahmen, dabei waren Mehrfachnennungen möglich. Zudem sind die Mittelwerte und Standardabweichungen des wöchentlichen Umfangs der jeweiligen Nutzergruppe dargestellt.

30% der 4-Jährigen nahmen mit 12 bis 18 Monaten außerfamiliäre Betreuung in Anspruch, im 3.

---

<sup>21</sup> D. h. zum Beispiel: Eltern gaben den Eintritt in institutionelle Betreuung zum 3. Lebensjahr an. Bei der Frage nach den durchschnittlichen Betreuungsstunden in Krippe oder Kindergarten im 3. oder 4. Lebensjahr wurden aber keine Angaben gemacht. Bei einem Eintritt von bis zu 4 Monaten vor dem vierten Geburtstag wurde für die Berechnung der Gesamtbetreuungsdosis auf Basis des aktuellen Betreuungsumfangs auf diesen Zeitpunkt zurückgerechnet.

Lebensjahr waren es bereits knapp zwei Drittel und im 4. Lebensjahr nahezu alle (98%) (vgl. Tabelle 11). Da hier Mehrfachnennungen möglich waren, addieren sich die Prozentzahlen nicht zu 100%. Den größten Anteil an der außerfamiliären Betreuung hat die institutionelle Betreuung, die in den ersten 3 Lebensjahren von 1% auf 60% ansteigt und im 4. Lebensjahr bei 98% liegt. Die Tagespflege verändert sich in dieser Zeitspanne von 1% auf 6% und hat ihre größte Quote zu Beginn des 2. Lebensjahres mit 8%. Berücksichtigt man die gesamte Zeitspanne der ersten 4 Lebensjahre, lassen immerhin 12% aller Familien ihr Kind irgendwann einmal in dieser Zeit in der Kindertagespflege betreuen.

Die familiäre nicht-elterliche Betreuung wird in den ersten 12 Monaten noch häufiger genutzt als die Betreuung außer Haus. Sie wird ab dem 2. Lebensjahr relativ konstant von etwa einem Drittel der Familien in Anspruch genommen, hierbei dominiert vor allem die großelterliche Betreuung. Von den Familien, die großelterliche Betreuung in Anspruch nehmen, nennen 52% dabei beide Großelternpaare, 25% nur die Großeltern mütterlicherseits und 23% nur die Großmutter mütterlicherseits. Berücksichtigt man die gesamte Zeitspanne der ersten 4 Lebensjahre, lassen 42% aller Familien ihr Kind irgendwann einmal in dieser Zeit familiär nicht-elterlich betreuen.

Tabelle 11 stellt neben den Inanspruchnahmequoten auch dar, wie hoch der durchschnittliche Betreuungsumfang (in Wochenstunden) für die Familien ist, die die jeweilige Betreuungsform nutzen. Zu erkennen ist dabei, dass der zeitliche Umfang der familiären nicht-elterlichen Betreuung über die Zeit relativ konstant bleibt (etwa 8 - 9 Std.), bis auf die Untergruppe Kinderfrau/Babysitter, die im 4. Jahr deutlich seltener genutzt wird als in den vorherigen Jahren (3 statt 6 - 8 Std.). Im Gegensatz dazu steigt die durchschnittliche außerfamiliäre Betreuung in den ersten 4 Lebensjahren an (von 23 auf 28 Std.). Dabei schwankt der durchschnittliche Umfang der Tagespflege stark und sinkt im 4. Lebensjahr deutlich (auf 13 Std.). Parallel dazu kann man erkennen, dass der Umfang institutioneller Betreuung mit Ausnahme des 2. Lebenshalbjahres über die ersten 3 Jahre konstant bleibt (etwa 26 Std.) und erst im 4. Lebensjahr ansteigt (auf 27½ Std.).

Analog zu den Ergebnissen der DJI-Kinderbetreuungsstudie von 2007 (Bien, Rauschenbach & Riedel, 2007) kann festgestellt werden, dass der zeitliche Umfang der Tagespflege in den ersten 2 Lebensjahren wenige Stunden unter dem der institutionellen Tagesbetreuung liegt, und diesen im 3. Lebensjahr sogar übertrifft, im 4. Lebensjahr jedoch nur noch etwa die Hälfte des Umfangs der institutionellen Betreuung beträgt.

Tabelle 11 *Genutzte Betreuungsformen sowie Betreuungsumfang der Nutzerfamilien in den Altersabschnitten. Durchschnitt Stunden pro Woche (h), Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD)*

	Altersabschnitt											
	0 - 0.5 J.		0.5 - 1 J.		1 - 1.5 J.		1.5 - 2 J.		2 - 3 J.		3 - 4 J.	
	M (SD)	%	M (SD)	%	M (SD)	%	M (SD)	%	M (SD)	%	M (SD)	%
<b>Familiäre elterliche Betreuung<sup>a</sup></b>	<b>89.13</b> (5.95)	<b>100</b>	<b>86.85</b> (9.08)	<b>100</b>	<b>80.53</b> (15.31)	<b>100</b>	<b>78.53</b> (15.77)	<b>100</b>	<b>71.65</b> (17.86)	<b>100</b>	<b>61.47</b> (14.91)	<b>100</b>
<b>Familiäre nicht-elterliche Betreuung</b>	<b>8.05</b> (10.88)	<b>17.8</b>	<b>8.54</b> (10.49)	<b>26.9</b>	<b>8.54</b> (9.36)	<b>32.2</b>	<b>8.44</b> (9.58)	<b>33.0</b>	<b>8.72</b> (8.52)	<b>36.0</b>	<b>7.57</b> (8.08)	<b>35.0</b>
Großeltern	8.19 (11.24)	16.2	8.48 (10.69)	24.8	8.35 (8.75)	29.6	8.20 (9.65)	29.3	8.45 (8.40)	32.0	7.50 (8.26)	30.9
andere Verwandte	4.09 (3.78)	1.8	3.44 (2.80)	2.6	2.57 (2.66)	4.5	3.32 (4.23)	4.5	3.35 (3.29)	5.0	4.47 (5.49)	4.8
Kinderfrau, Au Pair, Babysitter	6.86 (6.47)	1.1	6.29 (8.36)	2.2	6.94 (8.77)	2.9	7.96 (9.28)	3.7	7.26 (9.28)	3.7	3.04 (1.72)	4.0
<b>Außerfamiliäre Betreuung</b>	<b>22.75</b> (14.95)	<b>2.6</b>	<b>20.16</b> (13.22)	<b>9.9</b>	<b>25.67</b> (14.21)	<b>30.1</b>	<b>25.89</b> (14.27)	<b>38.4</b>	<b>25.63</b> (15.75)	<b>64.2</b>	<b>27.60</b> (13.68)	<b>98.2</b>
Tagespflege	20.44 (13.51)	1.4	16.65 (12.49)	3.7	23.55 (15.48)	7.5	22.95 (14.30)	7.0	26.24 (18.30)	5.9	13.10 (12.78)	1.6
institutionelle Betreuung	25.71 (17.24)	1.1	21.68 (13.62)	6.4	26.18 (13.78)	22.7	26.15 (14.36)	32.0	25.02 (14.93)	59.5	27.50 (13.53)	97.6

Anmerkungen. <sup>a</sup> Referenzwert der Betreuungsmenge: 91 Stunden pro Woche, die sich aus den Wachstunden der Kinder von



### 3.3.2 *Betreuungsgeschichte und Migrationshintergrund*

Um zu überprüfen, ob die Betreuungsgeschichte sich zwischen den Familien mit und ohne Migrationshintergrund unterscheidet, werden sowohl die Inanspruchnahme als auch der Betreuungsumfang der Migrationsgruppen für die ersten 4 Lebensjahre miteinander verglichen (vgl. Abbildung 6 und Abbildung 7). Ersichtlich wird dabei, dass die *familiäre nicht-elterliche Betreuung* im 1. Lebensjahr von den Migrantenfamilien mit russischem Hintergrund am häufigsten in Anspruch genommen wird und über alle Altersstufen hinweg von den Familien mit türkischem Hintergrund am seltensten. Wird familiäre nicht-elterliche Betreuung in Anspruch genommen, so zeigt sich im durchschnittlichen Umfang kein Unterschied zwischen den hier verglichenen Gruppen.

Hinsichtlich *institutioneller Betreuung* weisen die Familien ohne Migrationshintergrund für die ersten 3 Lebensjahre eine signifikant höhere Betreuungsquote auf als die beiden Migrantengruppen. Dies gilt in ähnlicher Weise auch für den Betreuungsumfang; als signifikant erweist sich aber dabei nur der Vergleich mit den türkischen Migrantenfamilien.<sup>22</sup> Die Kinder aus Familien mit russischem Migrationshintergrund liegen mit ihren Werten an Betreuungswochenstunden im 2. und 3. Lebensjahr zwischen denen der Familien ohne Migrationshintergrund und denen der Familien mit türkischem Migrationshintergrund.

*Kindertagespflege* wird von zugewanderten Familien aus der ehemaligen Sowjetunion selten ( $n = 92$ ; 3%) bzw. von zugewanderten Familien aus der Türkei gar nicht genutzt ( $n = 78$ ; 0%). Demgegenüber lassen 15% der Familien ohne Migrationshintergrund ( $n = 455$ ) ihr Kind irgendwann einmal in den ersten 4 Lebensjahren in der Kindertagespflege betreuen.

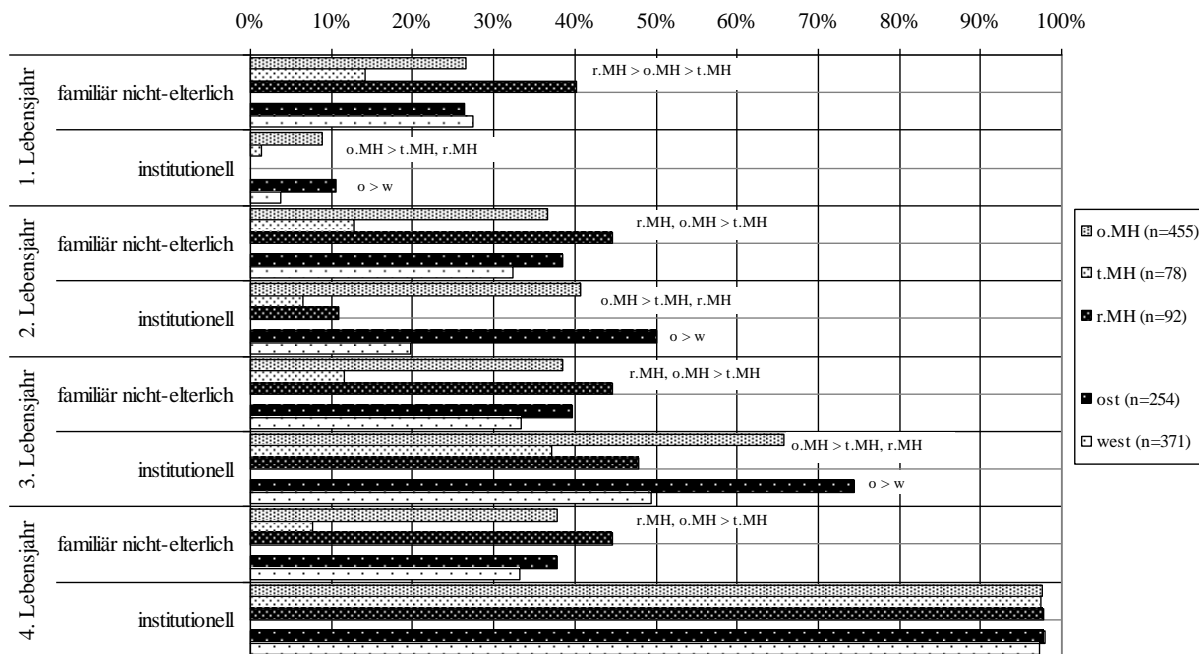
### 3.3.3 *Betreuungsgeschichte in den alten und neuen Bundesländern*

Analog zum Migrationshintergrund wird ein Vergleich von Inanspruchnahmequote und Betreuungsumfang für die alten und neuen Bundesländer vorgenommen. Bezüglich *familiärer nicht-elterlicher Betreuung* zeigt sich für beide Aspekte kein Ost-West-Unterschied (Abbildung 6 und Abbildung 7).

Deutliche Unterschiede zeigen sich dagegen in der *institutionellen Betreuung*. Bereits im 1. Lebensjahr ist die Quote in Ostdeutschland deutlich höher als im Westen. In Bezug auf den Betreuungsumfang sind höhere Werte in den neuen Bundesländern selbst noch im 4. Lebensjahr zu finden. Die *Kindertagespflegequote* ist in den neuen Bundesländern im 2. und 3. Lebensjahr höher als in den alten Bundesländern (2. LJ: 11% vs. 7%, 3. LJ: 7% vs. 5%). Der Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant. Im 1. Lebensjahr (6% vs. 2%;  $p < .01$ ) und auch im 4. Lebensjahr (2% vs. 1%, n.s.) haben dagegen die westdeutschen Familien ihre Kinder häufiger in Tagespflege. Bis auf das 1. Lebensjahr verbringen die Kinder der Stichprobe im Osten etwa doppelt so viele Stunden in der Woche in Tagespflege wie im Westen (1. LJ: 8.8 vs. 11.3 Std., 2. LJ: 23.5 vs. 14.9 Std., 3. LJ: 34.2 vs. 18.7 Std., 4. LJ: 24.0 vs. 10.4 Std.; dabei 2. LJ  $p < .05$  und 3. LJ  $p < .01$ ).

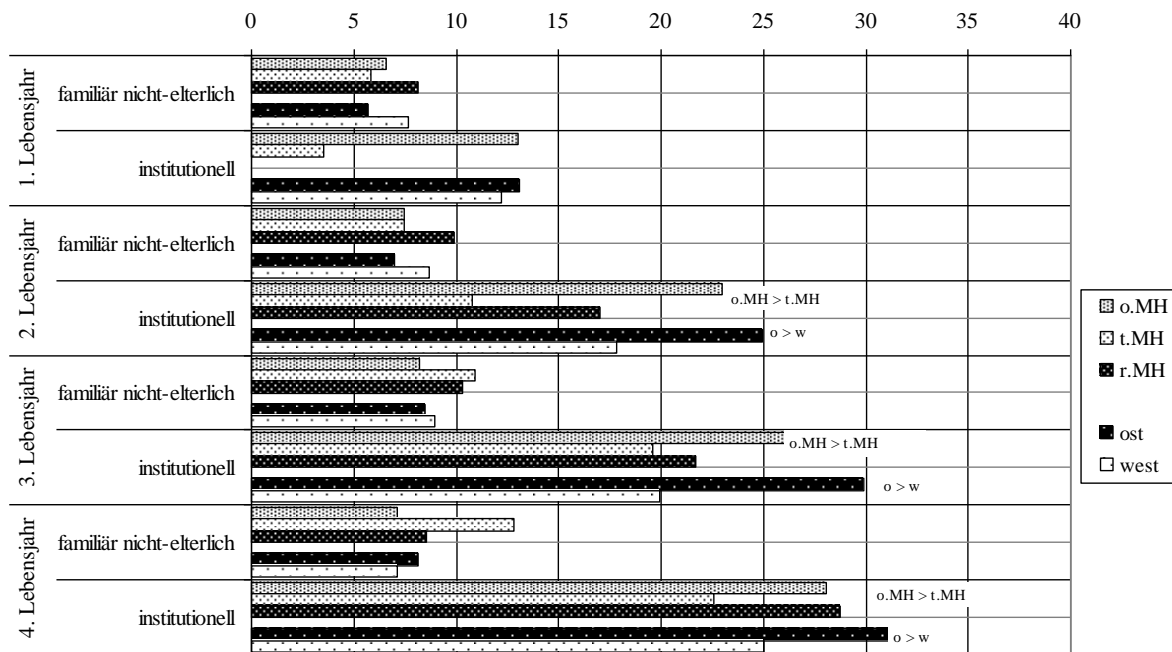
---

<sup>22</sup> Die Analyse der aktuellen Betreuungssituation ergab abweichend hiervon keine Unterschiede zwischen den Migrantengruppen (vgl. Tabelle 9). Für die Rekrutierung der 2-Jährigen für die aktuelle Betreuungssituation war jedoch eine wöchentliche Mindestbetreuungszeit Voraussetzung. Dies war für die Betreuungsgeschichte nicht zwingend vorgegeben. Es können also auch geringfügige Betreuungsumfänge in die Auswertung der Betreuungsgeschichte eingeflossen sein.



Anmerkungen. Signifikante Unterschiede auf dem 5%-Niveau sind mit „>“-Symbolen gekennzeichnet.

Abbildung 6 Inanspruchnahme familiärer nicht-elterlicher und institutioneller Betreuung in den ersten 4 Lebensjahren, Vergleich der Migrationsgruppen und Ost/West . Angaben in %



Anmerkungen. Signifikante Unterschiede auf dem 5%-Niveau sind mit „>“-Symbolen gekennzeichnet.

Abbildung 7 Umfang familiärer nicht-elterlicher und institutioneller Betreuung in den ersten 4 Lebensjahren (nur inanspruchnehmende Familien), Vergleich der Migrationsgruppen und Ost/West. Angaben in Stunden pro Woche

### 3.3.4 Betreuungskombinationen

Neben der separaten Betrachtung der einzelnen Betreuungsformen ist es für die Analyse der vom Kind erfahrenen Betreuung von Bedeutung zu wissen, wie viele und welche Betreuungsformen ein Kind im Laufe seiner Betreuungsgeschichte parallel erfährt („Betreuungsmix“). In Abbildung 8 ist daher aufgeschlüsselt, ob Kinder (a) *rein elterlich*, (b) *elterlich und außerfamiliär*, (c) *elterlich und familiär nicht-elterlich* oder (d) *elterlich, familiär nicht-elterlich und außerfamiliär* betreut werden. Hierbei wird ersichtlich, dass der Anteil der Kinder, die allein von ihren Eltern betreut werden, über die ersten 4 Lebensjahre stetig abnimmt. Während zwei Drittel der Eltern die Betreuung in den ersten 12 Monaten allein übernehmen, beläuft sich der Anteil von Eltern, die im 2. Lebensjahr auf kein zusätzliches Betreuungsangebot zurückgreifen, nur noch auf 41%. Die Nutzung familiärer nicht-elterlicher Betreuung dominiert im 1. Lebensjahr noch vor anderen Formen der Zusatzbetreuung (24%). Im 2. Lebensjahr suchen sich Familien bereits häufiger außerhalb der Familie Betreuungsunterstützung (24%) als im erweiterten Familienkreis (20%) oder nehmen familiäre und außerfamiliäre Betreuungsangebote parallel in Anspruch (15%). Während sich im 1. Lebensjahr noch etwa ein Viertel aller Familien allein auf familiäre nicht-elterliche Betreuungsangebote stützt, decken im 4. Lebensjahr lediglich noch 1% ihren Betreuungsbedarf allein auf diese Weise. Ab dem 3. Jahr dominiert die außerfamiliäre Betreuung im Nutzungsverhalten der Eltern. 41% der Familien nehmen neben der außerfamiliären Betreuung keine weiteren familiären nicht-elterlichen Betreuungsangebote mehr wahr. Im Durchschnitt werden in den ersten 4 Jahren zwei Betreuungsformen ( $SD = 0.95$ ) neben der elterlichen Betreuung in Anspruch genommen.

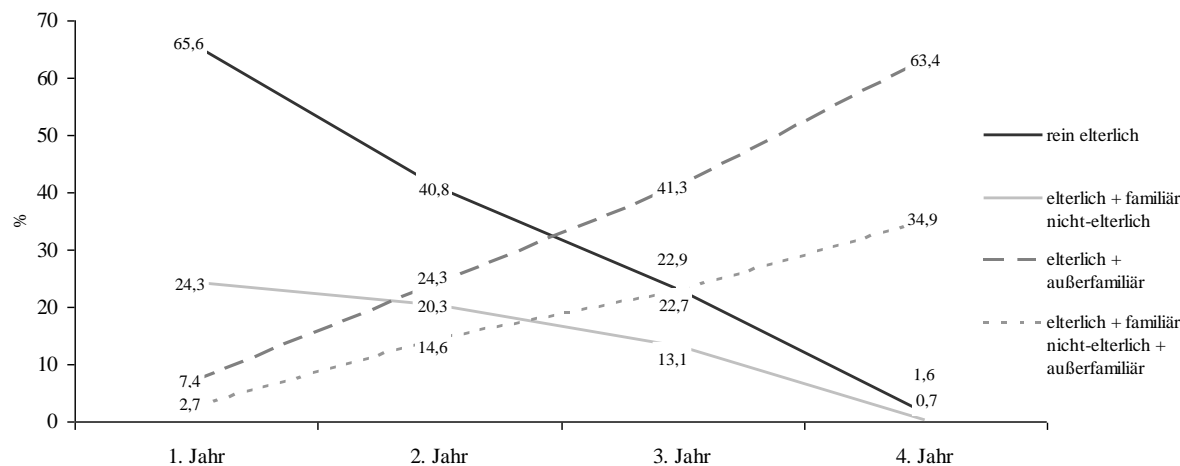


Abbildung 8 Ausschließliche oder kombinierte Nutzung außerfamiliärer bzw. familiärer nicht-elterlicher Betreuung durch die Eltern in den ersten 4 Lebensjahren des Kindes ( $n = 625$ ). Angaben in %

### 3.3.5 Eintritt in die außerfamiliäre Betreuung

Das durchschnittliche Alter der Kinder beim Eintritt in außerfamiliäre Betreuung beträgt 25.6 Monate ( $SD = 12.3$ ). Die Kinder, die als erste außerfamiliäre Betreuung die Tagespflege besuchen, sind zum

Start im Mittel 13.5 Monate ( $SD = 8.8$ ) alt. Bei Kindern, die zuerst in institutionelle Betreuung kommen, liegt das Durchschnittsalter deutlich höher, nämlich bei 27.1 Monaten ( $SD = 11.8$ ).

Berücksichtigt man den Migrationshintergrund, liegt das durchschnittliche Eintrittsalter bei Kindern ohne Migrationshintergrund bei 23.0 Monaten ( $SD = 11.9$ ,  $n = 495$ ), bei Kindern mit russischem Migrationshintergrund bei 30.1 Monaten ( $SD = 9.5$ ,  $n = 105$ ) und bei Kindern mit türkischem Migrationshintergrund bei 32.1 Monaten ( $SD = 9.4$ ,  $n = 102$ ). Die gefundenen Unterschiede zwischen den Kindern ohne Migrationshintergrund und den beiden Migrantengruppen sind statistisch signifikant ( $p < .001$ ).

Vergleicht man das Eintrittsalter in außerfamiliäre Betreuung in Ost- und Westdeutschland, finden sich erhebliche Unterschiede (Ost:  $n = 254$ , 21.5 Monate [ $SD = 11.2$ ]; West:  $n = 360$ , 28.6 Monate [ $SD = 12.2$ ];  $p < .001$ ). Dabei findet der Eintritt der Kinder in die Tagespflege im Westen früher statt als im Osten (West:  $n = 34$ , 10.9 Monate [ $SD = 9.6$ ]; Ost:  $n = 28$ , 16.6 Monate [ $SD = 6.7$ ];  $p < .05$ ). Für den Bereich der institutionellen Betreuung stellt sich die Situation umgekehrt dar (Ost:  $n = 226$ , 22.1 Monate [ $SD = 11.5$ ]; West:  $n = 323$ , 30.6 Monate [ $SD = 10.8$ ];  $p < .001$ ).

Betrachtet man die Häufigkeitsverteilung des Eintritts in institutionelle Betreuung monatsweise, starten die Kinder in den neuen Bundesländern besonders gehäuft um den ersten und zweiten Geburtstag, während die Kinder in den alten Bundesländern am häufigsten um den dritten Geburtstag ihre Kitazeit beginnen (vgl. Abbildung 9).

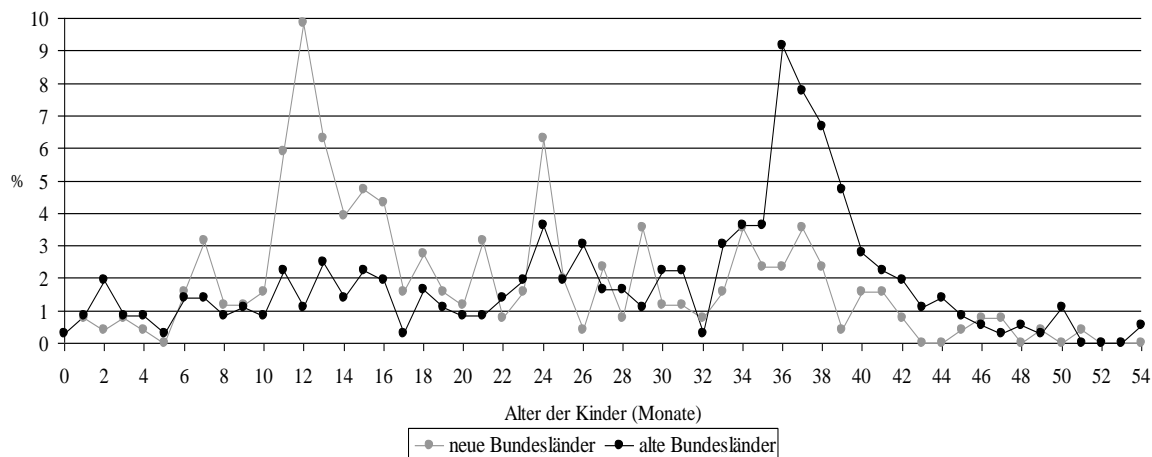


Abbildung 9 Eintritt in die institutionelle Betreuung: Retrospektiv erfasste Daten für die zum Untersuchungszeitpunkt 4-Jährigen (Ost:  $n = 254$ ; West:  $n = 360$ ). Angaben in %

### 3.3.6 Eintritt und Umfang nicht-elterlicher Betreuung in Abhängigkeit von familiären und regionalen Hintergrundfaktoren

Im vorangegangenen Abschnitt wurde dargestellt, wie unterschiedlich die Betreuungsgeschichte in den ersten 4 Lebensjahren ablaufen kann. In diesem Kapitel werden die erhobenen familiären und regionalen Hintergrundfaktoren auf ihren Zusammenhang mit der Inanspruchnahme der verschiedenen Betreuungsformen und dem Eintrittsalter der Kinder in die jeweilige Betreuungsform untersucht. Zu diesem Zweck wurde ein schrittweises multiples Regressionsmodell eingesetzt (vgl. Tabelle 12). Hierfür wurden die fünf aufeinander folgenden Variablenblöcke *Kindvariablen*, *Variablen der Strukturqualität*, *Variablen zur Orientierungsqualität*, *Region* bzw. *Migrationshintergrund* einbezogen. Das Modell wurde zur Erklärung folgender Betreuungsmerkmale (Zielvariablen) angewandt:

- *Eintrittsalter* in die außerfamiliäre Betreuung
- Gesamtstundenzahl (*Betreuungsdosis*)<sup>23</sup> bis zum Zeitpunkt des Eintritts in die NUBBEK-Stichprobe für *institutionelle Betreuung*, *Betreuung in der Tagespflege* bzw. *familiäre nicht-elterliche Betreuung*.

Ziel ist es dabei zu ermitteln, welcher Anteil der Betreuungsmerkmale auf Merkmale der Struktur- und Orientierungsebene der Familien zurückgeführt werden kann (*Anteil erklärter Varianz*) und wie stark die einzelnen Merkmale dabei ins Gewicht fallen (*Beta-Koeffizienten*).

### **Eintrittsalter (gemessen in Monaten nach der Geburt)**

11% der Kriteriumsvarianz können durch *familienstrukturelle* Variablen erklärt werden: Je höher der Bildungsstatus der Mutter, desto früher wird das Kind außerfamiliär betreut (vgl. Tabelle 12).

Den größten Beitrag an zusätzlicher Varianzaufklärung liefert die familiäre *Orientierungsqualität* (22%). Je stärker die berufliche Motivation der Mutter, das Kind außerfamiliär betreuen zu lassen, desto früher wird das Kind außerfamiliär betreut. Mit zunehmender traditioneller Einstellung, abnehmender egalitärer Rolleneinstellung und stärkerer Motivation, das Kind aufgrund der positiven Auswirkungen auf Kind und Mutter außerfamiliär betreuen zu lassen, erfolgt der Eintritt später.

Die *regionale Variable* erklärt zusätzliche knapp 3% an Varianz: Kinder in den neuen Bundesländern treten früher in außerfamiliäre Betreuung ein als in den alten Bundesländern. Und dies selbst dann, wenn zuvor Struktur- und Orientierungsvariablen im Regressionsmodell bereits berücksichtigt werden.

Der *Migrationsstatus*, der am Schluss ins Modell einfließt, erklärt nur einen kleinen Rest an zusätzlicher Varianz (1%): Bei Kindern mit russischem oder türkischem Migrationshintergrund ist ein späterer Eintritt zu finden als bei Kindern ohne Migrationshintergrund. Das Eintrittsalter in außerfamiliäre Betreuung kann insgesamt, vor allem durch die Variablenblöcke der Struktur- und Orientierungsqualität, zu 34% erklärt werden.

### **Gesamtdosis an Betreuung (gemessen als aufaddierte Menge der Betreuungsstunden von Beginn der Betreuung bis zum Untersuchungszeitpunkt)**

Bei der Betrachtung der Gesamtdosis der *institutionellen Betreuung* wurde zusätzlich zu den bisher berücksichtigten Prädiktorvariablen noch das Eintrittsalter in die institutionelle Betreuung in die Analysen mit einbezogen (vgl. Tabelle 12). Betreuungseintritt und Betreuungsdosis korrelieren miteinander (vgl. Kapitel 3.3.7) und die Kontrolle für das Eintrittsalter ermöglicht so die Überprüfung, ob es familiäre bzw. regionale Merkmale gibt, die nicht nur in Zusammenhang mit dem Betreuungseintritt stehen, sondern auch allein mit der Betreuungsdosis. Wie erwartet prognostiziert ein höheres Alter des Kindes zum Untersuchungszeitpunkt und ein früherer Eintritt in die institutionelle Betreuung eine höhere Gesamtdosis an institutioneller Betreuung. Es zeigt sich jedoch, dass die Dosis nicht ganz allein von diesen Prädiktoren abhängt (40% Varianzerklärung). 3% zusätzlicher Varianz erklären sich durch *strukturelle* Merkmale: Familien, in denen die Mutter Hausfrau ist oder in Teilzeit erwerbstätig, nehmen weniger institutionelle Betreuung in Anspruch. 1% wird durch *Orientierungsqualität* bedingt, vor allem durch eine berufliche Motivation der Mutter für die Betreuungsaufnahme. *Regionale Variablen* liefern weitere 2% an Varianzaufklärung: In den neuen Bundesländern findet sich eine höhere Gesamtdosis an institutioneller Betreuung. Der *Migrationsstatus* liefert keinen eigenen darüber hinaus gehenden Beitrag.

<sup>23</sup> Die Gesamtdosis einer Betreuungsform bezeichnet die aufaddierte Menge der Betreuungsstunden von Beginn der Betreuung bis zum Eintritt in die Studie (Zeitpunkt des in der Familie durchgeführten Entwicklungstests). Für den Zeitraum zwischen Beendigung des vierten Lebensjahres und dem Testzeitpunkt wurden die Angaben zum aktuellen Betreuungsumfang aus dem Betreuungsfragebogen mit der Zeitspanne zwischen viertem Geburtstag und Testzeitpunkt verrechnet.

Bezüglich der Dosis der *Tagespflege*, deren Varianz zu 10% erklärt werden kann, zeigen weder Geschlecht noch Alter des Kindes zum Untersuchungszeitpunkt einen Zusammenhang. 5% Varianzaufklärung ergibt die Berücksichtigung von *Strukturvariablen*: Eine höhere Dosis wird bei höherem Bildungsabschluss der Mutter und einer besseren Verfügbarkeit von Tagespflege sichtbar. Die Stellung als Erstgeborene und eine Teilzeitarbeit (vs. Vollzeitbeschäftigung) sagt eine niedrige Dosis an Tagespflege voraus.

Als stärkster negativer Prädiktor für die Dosis der Tagespflege erweist sich die Motivation, das Kind wegen erhoffter positiver Auswirkungen auf Kind und Mutter außerfamiliär betreuen zu lassen (zusätzliche Varianz durch *Orientierungsqualität*: 5%). Familien, die insgesamt eher zu einem späteren Einstieg und einem geringeren außerfamiliären Betreuungsumfang (zumindest bezüglich Tagespflege) tendieren, geben als Betreuungsmotiv häufiger einen positiven Effekt für die Entwicklung des Kindes und Zeit für Aktivitäten der Mutter an. *Region* und *Migrationsstatus* liefern keine signifikante zusätzliche Varianzerklärung.

Eine höhere Dosis *familiärer nicht-elterlicher Betreuung* steht vor allem im Zusammenhang mit *familienstrukturellen Merkmalen* (8% zusätzlicher Varianz): insbesondere einer hohen Verfügbarkeit familiärer nicht-elterlicher Ressourcen und einem höheren Bildungsabschluss der Mutter. Weitere 3% Varianzaufklärung bietet die *Orientierungsqualität*: Eine höhere Attribution der Bildungsverantwortung an die erweiterte Familie und eine geringere an die außerfamiliäre Betreuung gehen ebenso mit einer höheren Dosis an familiärer nicht-elterlicher Betreuung einher wie eine verringerte traditionelle Einstellung.

Ein russischer *Migrationshintergrund* erklärt einen kleinen weiteren Varianzanteil (1%) in Form einer höheren Dosis an familiärer nicht-elterlicher Betreuung. Die insgesamt erklärte Varianz beträgt 14%.

### **Hauptbefunde zur Varianzerklärung der Betreuungsgeschichte**

Das verwendete Regressionsmodell zeigt hinsichtlich institutioneller Betreuungsdosis (45%) und dem Eintritt in außerfamiliäre Betreuung (38%) eine gute Varianzaufklärung. Der Umfang der Tagespflege und der familiären nicht-elterlichen Betreuung lässt sich für die meisten Kriteriumsvariablen nur in geringerem Maße abbilden. Hierbei ist jedoch zu bedenken, dass die Inanspruchnahme dieser Betreuungsformen insgesamt sehr viel geringer ist als die Inanspruchnahme der institutionellen Betreuung.

Anders als bei der aktuellen Betreuungssituation (vgl. Kapitel 3.2.3) spielt der Erwerbsstatus der Mutter bei der Varianzerklärung der Betreuungsgeschichte (Betreuungsumfang und -eintritt betreffend) keine große Rolle. Dies erklärt sich wahrscheinlich durch den Umstand, dass für die Analysen nur der aktuelle Erwerbsstatus der Mutter der 4-Jährigen zum Erhebungszeitpunkt zur Verfügung stand und in diesem Kapitel die zurückliegenden Jahre der Betreuungsgeschichte analysiert werden. Der Erwerbsstatus der Mutter kann in den Jahren davor durchaus ein anderer gewesen sein.

Mehr als ein Drittel der Varianz bezüglich des Eintritts in außerfamiliäre Betreuung lässt sich mit Struktur- und Orientierungsvariablen sowie regionalen Faktoren (Ost/West) erklären. Neben zu erwartenden Prädiktoren wie dem Bildungsabschluss der Mutter und einer weniger traditionellen und mehr egalitären Rolleneinstellung, die mit einem früheren Eintritt und einem höheren Betreuungsumfang einhergehen, findet sich auch das kontraintuitive Ergebnis, dass ein positiv erwarteter Effekt auf Kind und Mutter mit einem späteren Eintritt einhergeht. Offenbar wird dieser Effekt von den Familien erst in Verbindung mit einem späteren Eintritt und einem dosierten Umfang an außerfamiliärer Betreuung (zumindest bezüglich Tagespflege) gesehen.

Die Erziehungsziele der Familien zeigen ebenso wenig wie die Attribution der Bildungsverantwortung an die außerfamiliäre Betreuung einen Zusammenhang mit Betreuungsumfang und dem Eintritt in außerfamiliäre Betreuung. Pädagogische Überlegungen der Eltern scheinen – zumindest bei den momentanen Zugangsbeschränkungen in außerfamiliäre Betreuung – keine entscheidende Rolle zu spielen. Allerdings nimmt der Umfang an Betreuungsstunden in familiärer nicht-elterlicher Betreuung

zu, wenn die Bildungsverantwortung mit dieser Betreuungsform assoziiert wird. Es gibt also so etwas wie eine bildungsmotivierte Entscheidung zu mehr Betreuung durch die Großeltern und nicht nur eine rein pragmatische Inanspruchnahme.

Nach Berücksichtigung von Struktur- und Orientierungsvariablen bleibt nur ein geringer Varianzzuwachs durch den Migrationsstatus bestehen. Beide Zuwanderergruppen geben ihre Kinder eher später außer Haus. Aus der ehemaligen Sowjetunion zugewanderte Familien nutzen auch in gesteigertem Umfang familiäre nicht-elterliche Betreuungsmöglichkeiten.

Tabelle 12 *Eintrittsalter und Betreuungsumfang in Abhängigkeit von Struktur- und Orientierungsmerkmalen. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ )*

			Eintritt <sup>a</sup>	INS	DOSIS TAG	FNE
			<i>n</i> = 594	<i>n</i> = 526	<i>n</i> = 606	<i>n</i> = 604
<b>Kind-variablen</b>	Alter des Kindes		.07*	.30***		.12**
	Geschlecht des Kindes	(Ref. männlich)				
	Eintrittsalter in institutionelle Betreuung bzw. Tagespflege		-	-.49***	-	.11*
<b>Erklärte Varianz (<math>R^2</math>) in %</b>			<b>1.3**</b>	<b>39.5***</b>		<b>1.7**</b>
<b>Struktur-variablen</b>	Alter der Mutter					
	Verfügbarkeit der Betreuung (zum Untersuchungszeitpunkt)	<i>institutionelle Betreuung</i>			.08*	.
		<i>Tagespflege</i>				
		<i>erweiterte Familie</i>		-.06 <sup>+</sup>		.23***
	Paarfamilie (Ref. alleinerziehend)					
	Mehrgenerationenhaushalt	(Ref. zwei Generationen)		.06*		
	Geschwisterkonstellation	<i>Anzahl Geschwister</i>				
		<i>ältere Geschwister</i>			-.08 <sup>+</sup>	
		<i>Erstgeboren</i> (Ref. Einzelkind)			-.17***	
	sozioökonomischer Status					
	höchster Bildungsabschluss der Mutter		-.16***		.10*	.09*
	Erwerbsstatus Mutter (zum Untersuchungszeitpunkt)	<i>Ausbildung Studium</i>				
		<i>arbeitslos</i>				
		<i>Elternzeit</i>				
		<i>Hausfrau</i>		-.11**		
		<i>Teilzeit</i> (Ref. voll erwerbstätig)		-.08*	-.10*	
<b>Zusätzlich erklärte Varianz (<math>\Delta R^2</math>) in %</b>			<b>10.7***</b>	<b>2.5***</b>	<b>5.0***</b>	<b>8.0***</b>
<b>Orientierungs-variablen</b>	Rolleneinstellung zur Berufstätigkeit von Müttern	<i>Egalität</i>	-.14***			
		<i>Traditionalität</i>	.21***		-.08 <sup>+</sup>	-.11*
	Attribution der Bildungsverantwortung	<i>Eltern</i>				
		<i>erweiterte Familie</i>				.16***
		<i>außerfamiliäre Betreuung</i>				-.11**
	Gründe	<i>ökonomisch-funktionales Motiv</i>	-.11**	.10**		
		<i>positiv für Kind und Zeit für Mutter</i>	.17***		-.21***	
	Erziehungsziel	<i>prosoziales Verhalten</i>				
		<i>Gehorsam</i>				
		<i>Autonomie</i>				
<b>Zusätzlich erklärte Varianz (<math>\Delta R^2</math>) in %</b>			<b>21.6***</b>	<b>0.8**</b>	<b>5.0***</b>	<b>3.2***</b>
<b>Region</b>	alte Bundesländer	(Ref. neue Bundesländer)	.16***	-.16***		
<b>Zusätzlich erklärte Varianz (<math>\Delta R^2</math>) in %</b>			<b>2.7***</b>	<b>2.2***</b>		
<b>Migrationshintergrund</b>	türkischer Migrationshintergrund	(Ref. ohne MH)	.09*			
	russischer Migrationshintergrund	(Ref. ohne MH)	.11**			.12**
<b>Zusätzlich erklärte Varianz (<math>\Delta R^2</math>) in %</b>			<b>1.3**</b>			<b>1.3**</b>
<b>Insgesamt erklärte Varianz (<math>R^2</math>) in % (adjustiertes <math>R^2</math>)</b>			<b>37.6*** (36.7)</b>	<b>45.0*** (44.1)</b>	<b>10.0*** (8.9)</b>	<b>14.3*** (13.1)</b>

Anmerkungen. + $p < .10$ , \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ . <sup>a</sup> Eintrittsalter in irgendeine Form der außerfamiliären Betreuung; INS = institutionelle Betreuung, TAG = Tagespflege, FNE = familiäre nicht-elterliche Betreuung.

### 3.3.7 Muster in den Betreuungsverläufen

Jedes Kind erlebt seine eigene Betreuungsgeschichte, die sich aus dem Alter zum Eintrittszeitpunkt, den erlebten Betreuungsformen und dem Betreuungsumfang in den einzelnen Lebensjahren zusammensetzt. Einfache Formeln wie „Kinder, die früh außer Haus betreut werden, erfahren auch den größten Betreuungsumfang“ greifen nur bedingt. Es zeigt sich, dass der Umfang der erfahrenen Betreuung bis Ende des 4. Lebensjahres nur moderat mit dem Eintrittszeitpunkt zusammenhängt ( $r = -.54$ ,  $p < .001$ ). Um die individuellen Verläufe der Betreuungsgeschichte genauer abbilden und analysieren zu können, wurde deshalb versucht, typische Verlaufsmuster herauszukristallisieren.

Vorab wurden die in Tabelle 13 aufgeführten Betreuungsformen und Betreuungskombinationen gebildet. In einem zweiten Schritt wurde überprüft, wie sich die individuellen Betreuungsverläufe als Abfolge der auf diese Weise gebildeten Kategorien darstellen und wie häufig die entsprechenden Betreuungsverläufe auftreten. Die Ergebnisse hierzu sind in der Tabelle 14 dargestellt.

Tabelle 13 *Betreuungsformen und -kombinationen für die Betreuungsmuster der 4-Jährigen. Stunden pro Woche (h)*

Label	Betreuungsform	Umfang nicht-elterlicher Betreuung (Std./Woche)
A	nahezu ausschließliche elterliche Betreuung	< 10h
B2	+ familiäre nicht-elterliche Betreuung	10 - 29h
B3	+ familiäre nicht-elterliche Betreuung	> 29h
C2	+ Tagespflege	10 - 29h
C3	+ Tagespflege	> 29h
D2	+ institutionelle Betreuung	10 - 29h
D3	+ institutionelle Betreuung	> 29h
E2	+ institutionelle Betreuung + Tagespflege	10 - 29h
E3	+ institutionelle Betreuung + Tagespflege	> 29h
F2	+ Tagespflege + familiäre nicht-elterliche Betreuung	10 - 29h
F3	+ Tagespflege + familiäre nicht-elterliche Betreuung	> 29h
G2	+ institutionelle Betreuung + familiäre nicht-elterliche Betreuung	10 - 29h
G3	+ institutionelle Betreuung + familiäre nicht-elterliche Betreuung	> 29h
H2	+ institutionelle Betreuung + Tagespflege + familiäre nicht-elterliche Betreuung	10 - 29h
H3	+ institutionelle Betreuung + Tagespflege + familiäre nicht-elterliche Betreuung	> 29h

Für jede Altersstufe der ersten 4 Lebensjahre wurde für jedes Kind ermittelt, welche Betreuungsform oder Kombination mehrerer Betreuungsformen in welchem Umfang in Anspruch genommen wurde. Die Einteilung des Betreuungsumfangs orientiert sich dabei an der in der NICHD-Studie verwendeten Gruppierung (NICHD E.C.C.R.N., 2001). Abweichend von dieser Klassifikation wurde jedoch die Gruppe „geringer außerelterlicher Betreuungsumfang“ (< 10 Std./Woche) nicht verwendet und stattdessen der Gruppe „nahezu ausschließliche elterliche Betreuung“ zugeordnet, um die Anzahl der Kategorien zu reduzieren.<sup>24</sup>

Der Betreuungsverlauf eines Kindes kann zum Beispiel folgendermaßen aussehen: „A-D2-D2-D3“. Das bedeutet, das Kind hat im 1. Lebensjahr eine nahezu ausschließliche elterliche Betreuung, im 2. und 3. Lebensjahr zusätzlich zu der elterlichen Betreuung eine institutionelle Betreuung mittleren Umfangs (zwischen 10 und 29 Std./Woche), und im 4. Lebensjahr zusätzlich eine umfangreiche institutionelle Betreuung (über 29 Std./Woche) erfahren.

Aus Tabelle 14 lässt sich entnehmen: Rund 70% aller Verläufe können durch 12 dominierende Muster erklärt werden. Das häufigste Muster (A-A-A-A) in unserer Stichprobe ist die nahezu aus-

<sup>24</sup> Dies korrespondiert auch mit der vorgenommenen Stichprobeneinteilung der Studie, bei der Kinder, die unter 10 Stunden außer Haus betreut wurden, trotzdem der Gruppe der (nahezu ausschließlich) familienbetreuten Kinder zugerechnet wurden (vgl. Kapitel 3.2.1).



schließliche elterliche Betreuung in den ersten 4 Lebensjahren (18%). Das zweithäufigste Muster (A-A-A-D3) beginnt im 4. Lebensjahr mit umfangreicher institutioneller Betreuung von mindestens 6 Stunden täglich (11%). Das dritthäufigste Muster (A-A-A-D2) ist ähnlich; hier fällt lediglich der Betreuungsumfang im 4. Lebensjahr etwas geringer aus. Berücksichtigt man noch die Verlaufsmuster an 6. (A-A-A-G3) und 8. Stelle (A-A-A-G2) dann haben 44% der Kinder in ihren ersten 3 Lebensjahren nahezu ausschließlich elterliche Betreuung im hier definierten Sinn (< 10 Std./Woche nicht-elterliche Betreuung) erfahren.<sup>25</sup>

Generell dominieren Muster, bei denen Familien früher oder später in die rein institutionelle Zusatzbetreuung einsteigen (Muster 1 - 5, 7 und 12). Muster, bei denen zu irgendeinem Zeitraum in den ersten 4 Lebensjahren Tagespflege allein oder in Kombination mit anderen Betreuungsformen beansprucht wurde, finden sich seltener und in so unterschiedlicher Form, dass sie deshalb unter den

Tabelle 14      *Häufigkeitsverteilung  
der Betreuungsmuster:  
4-Jährige*

	Häufigkeit	%
(1) A-A-A-A	112	17.9
(2) A-A-A-D3	69	11.0
(3) A-A-A-D2	46	7.4
(4) A-D3-D3-D3	36	5.8
(5) A-A-D3-D3	34	5.4
(6) A-A-A-G3	25	4.0
(7) A-A-D2-D2	23	3.7
(8) A-A-A-G2	21	3.4
(9) A-A-G3-G3	18	2.9
(10) A-G3-G3-G3	17	2.7
(11) A-G2-G3-G3	14	2.2
(12) A-D2-D3-D3	14	2.2
sonstige Verläufe	196	31.4
<b>Gesamt</b>	<b>625</b>	<b>100.0</b>

12 häufigsten Mustern nicht vertreten sind. Summiert man jedoch alle Muster, bei denen Tagespflege zu irgendeinem Zeitpunkt bzw. Umfang in den ersten 4 Lebensjahren vorkommt, findet sich immerhin bei 9% der Betreuungsverläufe die Tagespflege wieder, allerdings ohne ein konsistentes Muster aufzuweisen.<sup>26</sup>

Einen substanziellen Anteil unter den 12 häufigsten Betreuungsmustern (15%) haben Muster, bei denen neben der institutionellen Betreuung noch zusätzlich familiäre nicht-elterliche Ressourcen (meist die Großeltern) genutzt werden (Muster 6 und 8 bis 11). Die Sequenzen dieser fünf Muster decken sich bezüglich des Umfangs mit den häufigsten Mustern ohne Beteiligung familiärer nicht-elterlicher Betreuungspersonen (z. B. A-A-A-G3 statt A-A-A-D3). Summiert man alle Muster, bei denen familiäre nicht-elterliche Betreuung zu irgendeinem Zeitpunkt bzw. Umfang in den ersten 4 Lebensjahren vorkommt, kommt man sogar auf eine Quote von 22% der Betreuungsverläufe.<sup>27</sup>

### 3.3.8 Zusammenhänge der Betreuungsmuster mit Struktur- und Orientierungsmerkmalen der Familien

Es ist davon auszugehen, dass die Familien, die bestimmte Betreuungsmuster für ihre Kinder nutzen, sich in ihrem familiären Hintergrund voneinander unterscheiden. Um dies zu prüfen, werden die Struktur- und Orientierungsvariablen, die bereits in Kapitel 3.2.3 bzw. Kapitel 3.3.6 bezüglich ihres Zusammenhangs mit Eintrittsalter und Betreuungsumfang untersucht wurden, hier erneut verwendet. Für die häufigsten Betreuungsmuster (zusammen 49%) wurde mittels bivariater Analysen geprüft, ob

<sup>25</sup> Die in Kapitel 3.3.4 berichtete niedrigere Quote von 23% von Eltern, die ihre Kinder in den ersten drei Lebensjahren ausschließlich allein betreuten, ist darin begründet, dass dort bereits ab einer Stunde nicht-elterlicher Betreuung, die Familie zu einer der anderen Formen der Betreuungskombination hinzugezählt wurde.

<sup>26</sup> In Kapitel 3.3.1 findet sich ein etwas höherer Wert von 12% der Familien, die irgendwann in den ersten vier Lebensjahren ihr Kind durch Tagespflege betreuen ließen, da bei der dortigen Berechnung auch Tagespflege unterhalb von 10 Wochenstunden hinzu gezählt wurde.

<sup>27</sup> In Kapitel 3.3.1 findet sich ein doppelt so hoher Wert von 42% der Familien, die irgendwann in den ersten vier Lebensjahren ihr Kind familiär nicht-elterlich betreuen ließen, da bei der dortigen Berechnung auch familiäre nicht-elterliche Betreuung unterhalb von 10 Wochenstunden hinzu gezählt wurde.

die jeweils einem Muster zugehörigen Familien sich bezüglich der berücksichtigten Merkmale signifikant von den Familien, die andere Betreuungsmuster nutzen, unterscheiden.

*Die beiden Muster ohne oder mit sehr spätem Eintritt in einen hohen institutionellen Betreuungsumfang (A-A-A-A, A-A-A-D3)* sind vermehrt bei Hausfrauen und häufiger in den alten Bundesländern zu finden (29% aller Verläufe). Familien mit türkischem Migrationshintergrund sind stärker vertreten. Auch sind hier niedrigere Bildungsabschlüsse bei den Müttern zu finden als bei denjenigen, die zu Mustern mit früherem Einstieg in institutionelle Betreuung tendieren. Familiäre nicht-elterliche Ressourcen stehen in geringerem Maße zur Verfügung als bei den meisten anderen Mustern. Das Muster mit dem Einstieg in umfangreiche Betreuung im 4. Lebensjahr zeigt zudem eine Häufung bei alleinerziehenden Eltern sowie bei Familien mit geringem sozioökonomischen Status und weniger egalitären Rolleneinstellungen. Die Mütter nannten seltener eine berufliche Motivation für die Betreuungsaufnahme.

*Das am dritthäufigsten gefundene Muster mit spätem Eintritt in mittleren institutionellen Betreuungsumfang (A-A-A-D2)* entspricht dem bislang prototypischen Bild des Kindergarteneintritts in Westdeutschland, nämlich halbtags nach dem dritten Geburtstag (7% der Verläufe). Bei diesem Muster zeigt sich eine Häufung bezüglich der Variablen: mehr westdeutsche Familien, mehr Paarfamilien, weniger egalitäre Rolleneinstellungen, weniger ökonomisch-funktionale Motive, stärkere traditionelle Rolleneinstellungen und eine geringere Verantwortungsattribution für Bildung und Erziehung von Kindern an die außerfamiliäre Betreuung.

*Mustern mit frühem Eintritt in mittleren oder hohen institutionellen Betreuungsumfang (A-D3-D3-D3, A-D2-D3-D3) oder zusätzlich durch familiäre nicht-elterliche Ressourcen unterstützte Betreuung im gleich hohen Umfang (A-G3-G3-G3, A-G2-G3-G3)* ist ein früher Eintritt nach dem ersten Geburtstag des Kindes in institutionelle Betreuung gemeinsam (13% der Verläufe). Dieser Typ findet sich häufiger in Ostdeutschland, geht vielfach mit einem beruflich motivierten Betreuungswunsch und weniger traditionellen Rolleneinstellungen einher. Die Familien der zwei Muster, die keine zusätzliche familiäre nicht-elterliche Betreuung nutzten, gaben gehäuft an, diese auch nicht zur Verfügung zu haben. Der Verzicht auf diese Form der zusätzlichen familiären Unterstützung scheint also weniger Absicht als Notwendigkeit zu sein.

Bei den meisten dieser vier Muster mit frühem Eintritt findet sich ein höherer sozioökonomischer Status und Bildungsabschluss der Mütter, eine egalitäre Rolleneinstellung sowie eine höhere Verantwortungsattribution für Bildung und Erziehung von Kindern an die außerfamiliäre Betreuung. Die positive Auswirkung auf Kind und Mutter wird seltener als Motiv für die außerfamiliäre Betreuung genannt. Bei den zwei Mustern, die im 2. Lebensjahr mit hohem Betreuungsumfang starten, finden sich mehr Erwerbstätige und Familien ohne Migrationshintergrund.

Die Analyse der Betreuungsmuster hinsichtlich des familiären Hintergrunds zeigt im Gleichklang mit den Ergebnissen von Kapitel 3.3.6 auf, dass Familien u. a. in Abhängigkeit von ihrer Einstellung zur Berufstätigkeit, ihrem Bildungsabschluss, der Zuschreibung von Verantwortung außerfamiliärer Betreuung für die Bildung und Erziehung ihrer Kinder, dem Wohnort in Ost- oder Westdeutschland und der Verfügbarkeit familiärer nicht-elterlicher Betreuungsunterstützung unterschiedliche Wege in der Betreuung ihrer Kinder gehen.

### **3.4 Wahrgenommene Betreuungsmöglichkeiten, Wahlgründe und Wünsche**

Ohne Zweifel wurden in den vergangenen Jahren erhebliche Anstrengungen unternommen, die Betreuungsmöglichkeiten von jungen Kindern zu verbessern. Dennoch gibt es nach wie vor große Unterschiede sowohl im Hinblick auf das tatsächlich vorhandene Angebot als auch im Hinblick auf die als verfügbar wahrgenommenen Betreuungsmöglichkeiten. Unter Letzterem werden alle familiären und außerfamiliären Betreuungsmöglichkeiten verstanden, die Eltern kennen und für sich als prinzipiell nutzbar erachten. Entsprechend den Ergebnissen, die schon im vorangegangenen Teil dieses Kapitels

dargestellt wurden, erwarten wir bei den wahrgenommenen außerfamiliären Betreuungsangeboten vor allem Unterschiede zwischen den alten und neuen Bundesländern. Zu den objektiven Unterschieden kommen noch subjektive Diskrepanzen hinzu, die sich aus den Lebenslagen der Familien ergeben. Hier sind vor allem Einflüsse von Bildung und sozioökonomischem Status sowie vom Migrationshintergrund zu erwarten. Je höher die Bildung, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass Menschen unterschiedliche Informationsquellen kennen und nutzen. Hinzu kommt die finanzielle Situation. So ist zu erwarten, dass Eltern mit höherem sozio-ökonomischen Status schon aus finanziellen Erwägungen heraus mehr und andere Betreuungsangebote wahrnehmen als Eltern mit geringerem sozioökonomischen Status. Für zugewanderte Familien kommt neben dem zu erwartenden Einfluss von Bildung und finanziellen Ressourcen noch hinzu, dass sie häufig über vergleichsweise kleinere Netzwerke verfügen, da viele Freunde und Verwandte, die sich in die Betreuung einbringen könnten, nicht in Deutschland wohnen (Boyd, 1989; BMFSFJ, 2000; Schölmerich, Leyendecker, Citlak, Miller & Harwood, 2005).

In den ersten Teilen dieses Kapitels wurde dargestellt, dass Eltern abhängig von familienstrukturellen Merkmalen, Orientierungsvariablen, dem Wohnort (Ost- oder Westdeutschland) und ihrem Migrationsstatus Betreuungsmöglichkeiten unterschiedlich nutzen. Der folgende Kapitelabschnitt legt den Schwerpunkt auf die Frage, welche Gründe Eltern jeweils für ihre Entscheidung angeben, ihr Kind rein familiär oder zusätzlich außerfamiliär betreuen zu lassen. Insbesondere folgende Fragen sollen hier beantwortet werden: (1) Welche Betreuungsmöglichkeiten nehmen die Mütter als verfügbar wahr? (2) Welche Gründe nennen die Mütter von rein familiär betreuten 2-jährigen Kindern für ihre Entscheidung? Wie sehen die idealen Einrichtungen aus, die sie zu einer Betreuung außer Haus bewegen könnten? und (3) Welche Schwierigkeiten, Gründe und Präferenzen gibt es bei Müttern, die außerfamiliäre Betreuung für ihre Kinder in Anspruch nehmen?

#### 3.4.1 Von den Müttern als nutzbar wahrgenommene Betreuungsmöglichkeiten

Im Rahmen der Familieninterviews wurden die Mütter von 2- bzw. 4-jährigen Kindern nach *nutzbaren Betreuungsmöglichkeiten* befragt, also danach, welche Betreuungsmöglichkeiten sie kennen, die für ihre Kinder tatsächlich in Frage kommen könnten.<sup>28</sup> Für die Auswertungen wurden zwei Antwortgruppen gebildet, dabei wurden die Kategorien „Ja“ und „nur mit Schwierigkeit“ zusammengefasst, um die Gruppe der Mütter, die eindeutig keine Betreuungsmöglichkeit für ihr Kind wahrnehmen, klar davon abzugrenzen.

Abbildung 10 stellt für die verschiedenen Betreuungsformen dar, wie viel Prozent der Familien diese als verfügbar wahrnehmen. Bei den informellen Betreuungsformen sind dies am häufigsten die Großeltern (in über zwei Drittel der Familien), gefolgt von Nachbarn und Freunden (in mehr als der Hälfte der Familien). Bei den formellen Betreuungsformen wird die institutionelle Betreuung von den Familien mit 4-Jährigen deutlich häufiger genannt (98%) als die Tagespflege (31%). Bei den 2-Jährigen ist die Quote bei der institutionellen Betreuung – wie zu erwarten angesichts der aktuellen Zugangsbeschränkung – deutlich geringer (59%), dafür bei der Tagespflege deutlich höher als bei den 4-Jährigen (50%).

Um zu prüfen, in welchen Merkmalen sich die Familien unterscheiden, die die verschiedenen Betreuungsformen als unterschiedlich nutzbar wahrnehmen, wurde das bereits durch vorherige Analysen bekannte Set an familienstrukturellen Merkmalen, Orientierungsvariablen, dem Wohnort (Ost- oder Westdeutschland) und dem Migrationsstatus bezüglich ihres Zusammenhangs mit Eintrittsalter und Betreuungsumfang für eine logistische Regression verwendet (vgl. Kapitel 3.2.3). Für diese Analyse wurden ebenfalls die Antwortkategorien auf die nutzbaren Betreuungsmöglichkeiten „Ja“ und „nur

<sup>28</sup> Auf die Frage „Unabhängig davon, wie die Betreuung von <Name> aktuell geregelt ist, welche Betreuungsmöglichkeiten sind in Ihrer gegenwärtigen Lebenssituation für Sie nutzbar?“ konnten sie jeweils mit „Ja“, „nur mit Schwierigkeit“ oder mit „Nein“ antworten.

mit Schwierigkeit“ in einer Kategorie zusammengefasst und als abhängige Referenzkategorie die Antwortkategorie „Nein“ ausgewählt. Die Frage zur Kindergartenbetreuung bei den 4-Jährigen wurde hiervon ausgeklammert, da fast alle Mütter eine Kindergartenbetreuung als verfügbar erachteten.

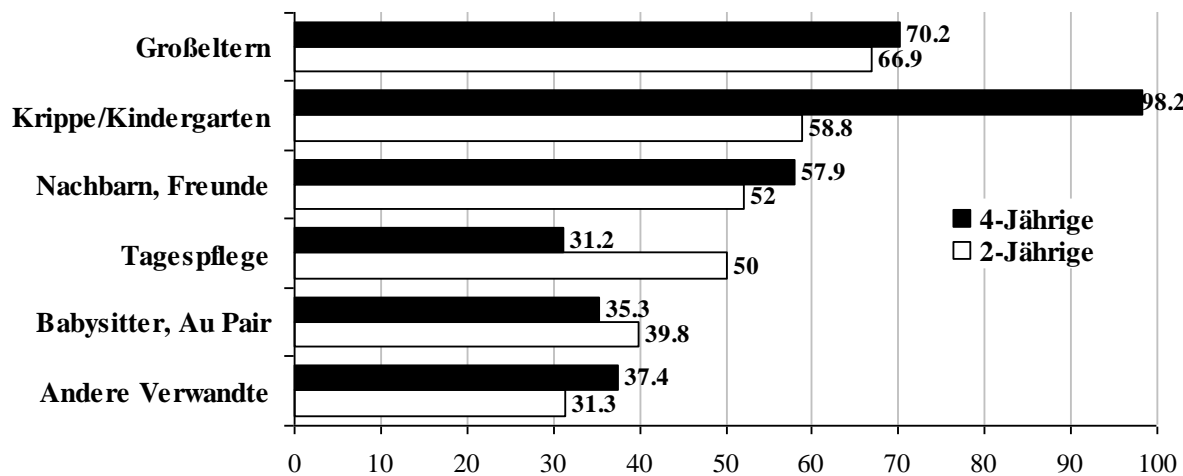


Abbildung 10 Uneingeschränkt und eingeschränkt verfügbar wahrgenommene Betreuungsmöglichkeiten (4-Jährige n = 1242; 2-Jährige n = 714). Angaben in %

Tabelle 15 bildet ab, wie sich die relativen Chancen (*Odds Ratio*)<sup>29</sup>, eine Betreuungsmöglichkeit zu kennen, in Abhängigkeit von Struktur- und Orientierungsmerkmalen verändern im Vergleich zur Gruppe der Mütter, die diese Betreuungsmöglichkeit für ihr Kind als nicht gegeben beurteilen.

Die Verfügbarkeit von *Krippenbetreuung* wird von Familien mit Migrationshintergrund deutlich geringer eingestuft als von Familien ohne Migrationshintergrund. Ein höherer sozioökonomischer Status und eine geringere Attribution der Bildungsverantwortung an die erweiterte Familie erhöhen ebenfalls die wahrgenommene Verfügbarkeit.

Die Verfügbarkeit der *Kindertagespflege* weist ähnliche Prädiktoren auf wie die Krippenbetreuung. Neben Migrationshintergrund und sozioökonomischem Status zeigen sich jedoch darüber hinaus weitere Zusammenhänge mit einem Wohnort in den alten Bundesländern, einem höheren Bildungsabschluss der Mutter und einer geringeren Attribution der Bildungsverantwortung an außerfamiliäre Betreuung. Mütter in Elternzeit nehmen Tagespflege als weniger verfügbar wahr.

*Babysitter- und Aupair-Betreuung* werden dann als eher verfügbar wahrgenommen, wenn kein Migrationshintergrund vorliegt, ein höherer Bildungsabschluss der Mutter, ein Wohnort in den alten Bundesländern, bei älteren Müttern und solchen mit höherem sozioökonomischen Status.

Eine Vielzahl von Prädiktoren zeigt sich bei der wahrgenommenen Verfügbarkeit der *Betreuung durch Großeltern*. Die wichtigsten für eine gesteigert wahrgenommene Verfügbarkeit sind eine hohe Attribution der Bildungsverantwortung an die erweiterte Familie und eine verringerte an außerfamiliäre Betreuung, ein fehlender Migrationshintergrund, ein erstgeborenes Kind, ein Wohnort in den neuen Bundesländern und weniger Wertlegung auf Autonomie als Erziehungsziel. Hausfrauen nehmen Großeltern als deutlich weniger verfügbar wahr.

<sup>29</sup> Die Odds Ratio (OR) bilden die Veränderungen zum 1:1 Chancenverhältnis ab: Bei einer OR = 1 hat ein Anstieg in den Werten des Prädiktor keinen Einfluss, bei einer signifikanten OR > 1, erhöhen sich die Chancen um den jeweiligen Faktor, ist ein OR geringer, verringern sich die Chancen. So bedeutet zum Beispiel ein OR = .93 beim Alter des Kindes für die Vorhersage der Krippenbetreuungsmöglichkeiten, dass mit jedem weiteren Monat im Alter der Kinder sich die Chance um 7% verringert, dass die Mütter Krippenbetreuungsmöglichkeiten als nutzbar einschätzen.

Tabelle 15 *Relative Chancen (Odds Ratio) für die Vorhersage von als verfügbar wahrgenommenen Betreuungsmöglichkeiten für die 2- und 4-Jährigen und erklärte Varianz (Nagelkerkes R<sup>2</sup>)*

	verfügbare Betreuungsmöglichkeiten (Referenz = Nein)					
	Krippe (nur 2-Jährige) <sup>a</sup>	Tagespflege	Babysitter, Au Pair	Großeltern	andere Verwandte	Nachbarn, Freunde
reine Familienbetreuung (Ref. zusätzliche außerfamiliäre Betreuung)	.45***	.62**	1.07	.95	.96	.78
Altersgruppe	-	.88	1.29	1.43	1.01	1.79
Alter des Kindes	.93*	.96*	.98	1.00	1.01	.99
weibliches Geschlecht (Ref. männlich)	1.08	1.13	1.03	1.01	1.24*	1.25*
Alter der Mutter	1.00	.98	1.03***	.96***	.98	1.01
Anzahl Haushaltsmitglieder	.98	1.01	1.03	.88*	1.01	1.04
Geschwisterkonstellation (Ref. Einzelkind)						
Erstgeboren	1.13	1.10	1.22	1.39*	.93	.81
ältere Geschwister	1.12	.82	.82	.97	.75	.74*
sozioökonomischer Status	1.02**	1.02***	1.02***	1.02***	1.01**	1.01**
höchster Bildungsabschluss der Mutter	1.08	1.30***	1.40***	.98	.90	1.17**
Erwerbsstatus Mutter (Ref. Beschäftigung)						
Studium	1.39	1.16	1.05	.78	.70	1.54
Arbeitslosigkeit	.73	1.19	.80	.70	.82	1.30
Elternzeit	.89	.71*	.86	.98	1.27	1.10
Hausfrau	1.03	.72	.89	.47***	.73	.82
Rolleneinstellung zur Berufstätigkeit von Müttern						
Egalität	1.00	.92	.81	1.17	.93	.91
Traditionalität	1.13	.88	.95	1.02	.91	.95
Attribution der Bildungsverantwortung						
Eltern	.77	.90	.90	1.00	1.26	.88
erweiterte Familie	.82*	1.01	.89	1.93***	1.40***	1.07
außerfamiliäre Betreuung	1.13	.84*	.91	.80**	.88	.86*
Erziehungsziel						
Prosoziales Verhalten	.96	1.02	1.05	1.07	.98	1.00
Gehorsam	.92	1.00	.90	1.05	1.15*	.95
Autonomie	1.03	1.06	1.09	.80**	.89	1.06
alte Bundesländer (Ref. neue Bundesländer)	.87	1.32*	1.36***	.72**	1.00	1.06
Migrationshintergrund (Ref. ohne MH)						
russischer MH	.65*	.43***	.48***	.63**	.51***	.41***
türkischer MH	.61*	.56**	.48***	.39***	.89	.46***
<b>Insgesamt erklärte Varianz (Nagelkerkes R<sup>2</sup>) in %</b>	<b>35.6***</b>	<b>18.7***</b>	<b>23.3***</b>	<b>19.2***</b>	<b>8.2***</b>	<b>13.1***</b>

Anmerkungen. \*p < .05, \*\* p < .01, \*\*\*p < .001. <sup>a</sup> Die Frage zur Kindergartenbetreuung bei den 4-Jährigen wurde nicht analysiert, da 98% der Mütter diese als verfügbar bewerteten.

*Andere Verwandte* werden dann eher als nutzbare Betreuungsform gesehen, wenn eine Attribution der Bildungsverantwortung an die erweiterte Familie vorliegt, das Kind ein Mädchen ist und Gehorsam als Erziehungsziel präferiert wird. Zugewanderte Familien aus der ehemaligen Sowjetunion nehmen Betreuungsmöglichkeiten durch andere Verwandte deutlich weniger wahr.

Die wahrgenommene Verfügbarkeit der informellen Betreuung durch *Freunde und Nachbarn* ist höher, wenn kein Migrationshintergrund vorliegt, das Kind ein erstgeborenes bzw. ein Mädchen ist, ein höherer Bildungsabschluss der Mutter berichtet wird und eine geringere Attribution der Bildungsverantwortung der außerfamiliären Betreuung zugewiesen wird.

*Wahrgenommene Verfügbarkeit und Migrationsstatus.* Die Familien mit Migrationshintergrund unterscheiden sich auch nach Kontrolle des sozioökonomischen Status und der Bildung deutlich von den Familien ohne Migrationshintergrund. Bei nahezu allen Formen der außerfamiliären, aber auch der familiären nicht-elterlichen Betreuung sehen sie weniger nutzbare Betreuungsmöglichkeiten. Es finden sich darüber hinaus auch Unterschiede zwischen den Migrantengruppen. Die Betreuung durch Kindertagespflege und durch andere Verwandte (als die Großeltern) schätzen Mütter mit russischem Migrationshintergrund als am wenigsten verfügbar ein. Dafür erachten die aus der Türkei zugewanderten Familien die Betreuung durch ihre Großeltern als am wenigsten nutzbar.

*Bildungsabschluss und sozioökonomischer Status* sind die durchgehendsten Prädiktoren, die eine höhere Verfügbarkeit der meisten Betreuungsformen präzisieren.

*Vergleich von Familien mit außerfamiliär betreuten Kindern vs. Familien mit rein familiär betreuten Kindern.* Die Mütter von rein familiär betreuten Kindern berichten über deutlich weniger Verfügbarkeit von außerfamiliärer Betreuung.

### 3.4.2 Familienbetreuung: Gründe und Präferenzen

Anders als bei den 4-Jährigen zeigt sich bei den 2-Jährigen eine gesplante Situation. Ein substanzieller Teil der Kleinstkinder wird noch allein in der Familie betreut, während der andere zusätzlich in Krippe oder Kindertagespflege betreut wird. An dieser Stelle werden die Gründe und Bedingungen dafür untersucht.

Der Vergleich der Struktur- und Orientierungsmerkmale der Familien mit 2-Jährigen in außerfamiliärer und rein familiärer Betreuung offenbart deutliche Unterschiede. Wie in Tabelle 16 dargestellt, haben im Durchschnitt die Familien von allein familienbetreuten Kindern einen geringeren sozioökonomischen Status, die Mütter sind jünger und nicht vollzeitig erwerbstätig, der Anteil der Alleinerziehenden ist geringer und die Anzahl der Haushaltsmitglieder ist etwas größer. Der Anteil der erwerbstätigen Mütter in der Gruppe der rein familienbetreuten Kinder beträgt 27% (im Vergleich zu etwa 70% bei den Müttern von außerfamiliär betreuten Kindern); diese sind etwa jeweils zur Hälfte in Teilzeit oder in einer geringfügigen Beschäftigung tätig. Eine Erklärung für die Nichtinanspruchnahme außerfamiliärer Betreuung für die 2-Jährigen ist auch im höheren Anteil der Mütter, die sich zum Untersuchungszeitpunkt in Mutterschaft und Elternzeit wegen eines kleineren Geschwisterkindes befanden, zu vermuten. Darüber hinaus sind die Disparitäten im Bildungsniveau auffallend. Der Anteil der Mütter mit geringem Bildungsabschluss ist um das Dreifache höher in der Gruppe ohne außerfamiliäre Betreuung im Vergleich zu den Müttern mit außerfamiliär betreuten Kindern. Diese Unterschiede spiegeln sich auch im monatlichen Nettoäquivalenzeinkommen wider. Familien mit rein familienbetreuten Kindern verfügen im Schnitt über fast ein Viertel weniger Nettoäquivalenzeinkommen im Vergleich zu den Familien mit 2-jährigen außerfamiliär betreuten Kindern. Auch sind die Mütter von familienbetreuten Kindern statistisch signifikant unzufriedener mit den als verfügbar wahrgenommenen Möglichkeiten zur Kinderbetreuung im Vergleich zu den Müttern, deren Kinder außerfamiliär betreut werden.<sup>30</sup>

Hinsichtlich der Orientierungsmerkmale zeigt sich der deutlichste Unterschied in Bezug auf die Erwartungen zur kindlichen Bildung. Eine höhere Bildungsverantwortung wird erwartungsgemäß von den Müttern, die ihre Kinder außerfamiliär betreuen lassen, auch der außerfamiliären Betreuung zugeschrieben. Weiterhin zeigen die Mütter mit außerfamiliär betreuten Kindern egalitärere Rolleneinstellungen, während die Mütter von familienbetreuten Kindern traditioneller eingestellt sind und etwas mehr Wert auf Gehorsam als Erziehungsziel legen.

<sup>30</sup> Auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie mit den vorhandenen Möglichkeiten der Kinderbetreuung?“ antworteten die Eltern anhand einer 11-stufigen Skala von 0 (ganz und gar unzufrieden) bis 10 (ganz und gar zufrieden). Mittelwertunterschiede zeigten sich bei einer ANOVA mit dem Faktor Familienbetreuung versus außerfamiliäre Betreuung und Alter, SES und Bildung der Mütter als Kovariaten,  $[F(1,4) = 102.04, p < .001, \eta^2 = .05]$ .

Tabelle 16     *Struktur- und Orientierungsmerkmale der Familien mit 2-jährigen Kindern in außerfamiliärer und rein familiärer Betreuung. Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Anteile in %*

	mit außerfamiliärer Betreuung (n = 804)			ohne außerfamiliäre Betreuung (n = 438)		
	%	M	SD	%	M	SD
Alter (Kind) in Monaten		32.95 <sup>a</sup>	2.00		32.40 <sup>b</sup>	2.13
Geschlecht (weiblich)	49.9 <sup>a</sup>			50.5 <sup>a</sup>		
Alter (Mutter) in Jahren		34.05 <sup>a</sup>	5.52		32.21 <sup>b</sup>	5.44
Alleinerziehend	13.6 <sup>a</sup>			8.3 <sup>b</sup>		
Haushaltsmitglieder		3.64 <sup>a</sup>	0.98		4.28 <sup>b</sup>	1.35
Geschwister		0.69 <sup>a</sup>	0.79		1.06 <sup>b</sup>	1.06
Konstellation der Kinder						
erstgeboren	15.4 <sup>a</sup>			23.6 <sup>b</sup>		
Einzelkind	47.6 <sup>a</sup>			32.6 <sup>b</sup>		
ältere Geschwister	37.0 <sup>a</sup>			43.8 <sup>b</sup>		
Nettohaushaltsäquivalenzeinkommen (in €)		1605.29 <sup>a</sup>	789.14		1229.32 <sup>b</sup>	689.99
Sozioökonomischer Status der Eltern		53.35 <sup>a</sup>	12.50		50.03 <sup>b</sup>	12.18
Bildungsabschluss der Mütter (nach ISCED-97)						
gering (ISCED I- Primär + ISCED II- Hauptschule/Realschule)	7.3 <sup>a</sup>			20.7 <sup>b</sup>		
mittel (ISCED III- Abitur + ISCED IV - Postsekundär)	46.7 <sup>a</sup>			46.9 <sup>a</sup>		
hoch (ISCED V- Tertiär/Meister + ISCED VI- Promotion)	46.0 <sup>a</sup>			32.4 <sup>b</sup>		
Erwerbstätigkeit der Mütter						
Vollzeit	21.2 <sup>a</sup>			3.4 <sup>b</sup>		
Teilzeit	40.9 <sup>a</sup>			10.6 <sup>b</sup>		
geringfügig/unregelmäßig beschäftigt	7.1 <sup>a</sup>			12.9 <sup>b</sup>		
Ausbildung/Studium/berufliche Umschulung oder Weiterbildung	7.1 <sup>a</sup>			2.5 <sup>b</sup>		
arbeitslos	4.4 <sup>a</sup>			3.0 <sup>a</sup>		
in Mutterschutz/Elternzeit	15.6 <sup>a</sup>			39.5 <sup>b</sup>		
Hausfrau	3.7 <sup>a</sup>			28.0 <sup>b</sup>		
Zufriedenheit mit vorhandenen Betreuungsmöglichkeiten		7.83 <sup>a</sup>	2.47		6.60 <sup>b</sup>	3.15
Rolleneinstellung zur Berufstätigkeit		3.31 <sup>a</sup>	.58		2.91 <sup>b</sup>	.64
von Müttern		1.84 <sup>a</sup>	.67		2.37 <sup>b</sup>	.75
Attribution der Bildungsverantwortung		3.92 <sup>a</sup>	.22		3.95 <sup>a</sup>	.19
		2.71 <sup>a</sup>	.73		2.72 <sup>a</sup>	.73
		3.39 <sup>a</sup>	.54		2.56 <sup>b</sup>	1.11
Erziehungsziele		4.73 <sup>a</sup>	.03		4.73 <sup>a</sup>	.04
		4.64 <sup>a</sup>	.99		4.84 <sup>b</sup>	1.16
		5.15 <sup>a</sup>	.75		5.04 <sup>a</sup>	.91

Anmerkungen. <sup>a, b</sup> Werte mit unterschiedlichen Indices unterscheiden sich spaltenweise statistisch signifikant,  $p < .05$  (Häufigkeitsunterschiede: z-Test mit Bonferroni Anpassung; Mittelwertunterschiede: Einfache Kontraste in ANOVA mit SES als Kovariate bei der Analyse der Orientierungsmerkmale).

### Gründe für reine Familienbetreuung der 2-Jährigen

In diesem Teil der Auswertung werden nur diejenigen Familien betrachtet und ihre Motive analysiert, die ihre 2-jährigen Kinder ausschließlich familiär betreuen. Die Mütter wurden im Rahmen des Familieninterviews gebeten, ihre Gründe für eine reine Familienbetreuung anhand von 12 Items auf einer vierstufigen Skala zu bewerten (vgl. Tabelle 17).

Tabelle 17 zeigt die relative Häufigkeit in der Zustimmung zu den erfragten Motiven Antwortmöglichkeiten von (1) trifft gar nicht zu bis (4) trifft voll und ganz zu. Die 12 Items wurden anhand einer Faktorenanalyse<sup>31</sup> in drei Faktoren gruppiert: „Motiv positiv für Familie“, „ökonomisch-funktionales Motiv (gegen außerfamiliäre Betreuung)“ und „für das spezielle Kind kommt außerfamiliäre Betreuung nicht in Frage“.<sup>32</sup>

<sup>31</sup> Die hier und im Folgenden erstellten Faktoren wurden auf Basis von explorativen Faktorenanalysen erstellt (Hauptachsenganalyse mit Promax Rotation).

<sup>32</sup> Dieser dritte Faktor wurde wegen seiner Seltenheit für weitergehende Analysen nicht verwendet.

Tabelle 17      *Gründe für die Familienbetreuung aufgeteilt nach ermittelten Faktoren und differenziert nach Migrationsgruppe. Angaben in %, Mehrfachnennungen möglich*

	„trifft eher zu“/ „trifft voll und ganz zu“		
	o.MH (n = 234)	t.MH (n = 106)	r.MH (n = 98)
<b>Faktor 1: Motiv positiv für Familie</b>			
möchte Kind selbst erziehen	86.0 <sup>a</sup>	82.2 <sup>a, b</sup>	69.1 <sup>b</sup>
gute Erfahrungen mit Familienbetreuung	73.6 <sup>a</sup>	66.3 <sup>a, b</sup>	52.2 <sup>b</sup>
Kind zu jung	60.0 <sup>a</sup>	64.4 <sup>a</sup>	63.8 <sup>a</sup>
Mutter ist selbst sowieso zuhause	58.1 <sup>a</sup>	61.4 <sup>a</sup>	61.7 <sup>a</sup>
Kind soll möglichst viel Zeit mit Geschwistern verbringen	41.6 <sup>a</sup>	21.0 <sup>b</sup>	15.9 <sup>b</sup>
<b>Faktor 2: ökonomisch-funktionales Motiv (gegen außerfamiliäre Betreuung)</b>			
keinen Platz bekommen	25.4 <sup>a</sup>	38.6 <sup>b</sup>	48.4 <sup>b</sup>
zu hohe Kosten	30.7 <sup>a</sup>	30.7 <sup>a</sup>	17.0 <sup>b</sup>
unpassende Öffnungszeiten	5.6 <sup>a</sup>	13.9 <sup>b</sup>	7.6 <sup>a, b</sup>
Entfernung zu groß	5.1 <sup>a</sup>	12.9 <sup>b</sup>	7.6 <sup>a, b</sup>
Aufwand zu groß	3.7 <sup>a</sup>	12.9 <sup>b</sup>	3.2 <sup>a</sup>
<b>Faktor 3: für das spezielle Kind kommt außerfamiliäre Betreuung nicht in Frage</b>			
Kind trägt noch Windel	4.2 <sup>a</sup>	12.9 <sup>b</sup>	11.7 <sup>b</sup>
chronische Krankheit/Behinderung des Kindes	1.4 <sup>a</sup>	3.0 <sup>a</sup>	4.3 <sup>a</sup>

Anmerkungen. <sup>a, b</sup> Prozentwerte mit unterschiedlichen Indices unterscheiden sich spaltenweise statistisch signifikant, p < .05 (z-Test mit Bonferroni Anpassung).

Die am häufigsten genannten Gründe sind nicht ökonomischer Natur, sondern beziehen sich auf die Einstellung der Mütter, dass die Betreuung in den ersten Lebensjahren in der Familie gut für das Kind, für die Mutter und für die Familie sei (gruppiert unter dem Faktor *Motiv positiv für Familie*). Das meist genannte Motiv dabei ist der Wunsch, sein Kind selbst zu erziehen, das von 86% der Familien ohne Migrationshintergrund bzw. von 82% der Familien mit türkischem bzw. von 69% mit russischem Migrationshintergrund genannt wird. Das Motiv, seinem Kind mehr Zeit mit dessen Geschwistern zu ermöglichen, wird von den Zuwandererfamilien deutlich seltener genannt.

Allerdings finden sich auch *ökonomisch-funktionale Motive gegen außerfamiliäre Betreuung*. 25% der Familien ohne und sogar 39% (t.MH) bzw. 48% (r.MH) der Familien mit Migrationshintergrund geben an, dass sie keinen Platz bekommen hätten, zwischen 17% und 31% der Mütter finden die Kosten für außerfamiliäre Betreuung zu hoch und besonders die türkischen Zuwanderer erwähnen praktische Gründe, wie unpassende Öffnungszeiten, zu große Entfernung oder zu großen Aufwand (vgl. Tabelle 17). Auffallend sind auch die deutlich gehäuft bei den Migrantenfamilien zu findenden Bedenken, dass für ein Windelkind eine Betreuung außer Haus noch nicht in Frage käme.

Die Befunde legen nahe, dass es auch innerhalb der Gruppe mit rein familiär betreuten Kindern Mütter gibt, die sich auch für eine außerfamiliäre Betreuung entscheiden würden, wenn die Bedingungen hierfür besser wären. Im folgenden Abschnitt soll deshalb diese Frage noch genauer überprüft werden.

**Erfragte Einrichtungsmerkmale, die Eltern von familiär betreuten Kindern dazu bewegen könnten, eine außerfamiliäre Betreuung zu wählen**

In diesem Abschnitt wurde geprüft, welche Kriterien erfüllt sein müssten, damit Mütter von familiär betreuten Kindern sich für eine außerfamiliäre Betreuung entscheiden würden. Auf die Frage „Würden Sie <Name> in eine Kindertageseinrichtung geben, wenn ...“ konnten die Mütter im Rahmen des Fa-



milieninterviews bei 14 Items jeweils mit „Ja“, „Nein“ oder mit „Weiß nicht“ antworten (vgl. Tabelle 18). Die Ergebnisse wurden mit Hilfe von Faktorenanalysen in drei Kategorien zusammengefasst<sup>33</sup>: (a) *guter Personalschlüssel* (Items: 10, 11), (b) *kostenloser Halbtagsplatz* (Items: 1, 3) und (c) *guter Service kombiniert mit guter Bildungsqualität* (Items: 2, 5 - 9, 14).

Tabelle 18 *Ideale Einrichtungsmerkmale für Mütter, die keine außerfamiliäre Betreuung für ihre 2-Jährigen in Anspruch genommen haben, aufgeteilt nach ermittelten Faktoren und differenziert nach Migrationsgruppe. Angaben in %, Mehrfachnennungen möglich*

	„Ja“- Antworten (%)		
	o.MH (n = 220)	t.MH (n = 99)	r.MH (n = 90)
<b>Faktor 1: Guter Personalschlüssel</b>			
wenn die Gruppen kleiner wären?	37.9 <sup>a</sup>	66.7 <sup>b</sup>	50.5 <sup>ab</sup>
wenn es mehr Erzieherinnen in einer Gruppe gäbe?	36.1 <sup>a</sup>	71.7 <sup>b</sup>	50.5 <sup>a</sup>
<b>Faktor 2: Kostenloser Halbtagsplatz</b>			
wenn der Besuch kostenlos wäre?	33.6 <sup>a</sup>	45.5 <sup>ab</sup>	54.4 <sup>b</sup>
wenn Sie einen Halbtagsplatz bekommen würden?	40.5 <sup>a</sup>	44.0 <sup>ab</sup>	58.7 <sup>b</sup>
<b>Faktor 3: Guter Service kombiniert mit guter Bildungsqualität</b>			
wenn Sie einen Ganztagsplatz bekommen würden?	12.7 <sup>a</sup>	36.0 <sup>b</sup>	43.5 <sup>b</sup>
wenn das Kind zu Hause abgeholt und wieder gebracht würde?	9.6 <sup>a</sup>	46.0 <sup>b</sup>	40.7 <sup>b</sup>
wenn die Einrichtung Ihr Kind besser auf die Schule vorbereiten würde?	16.9 <sup>a</sup>	72.0 <sup>b</sup>	67.0 <sup>b</sup>
wenn die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieherinnen besser wäre?	15.2 <sup>a</sup>	62.6 <sup>b</sup>	53.3 <sup>b</sup>
wenn Ihre Vorstellungen über die Ernährung mehr berücksichtigt würden?	23.4 <sup>a</sup>	62.4 <sup>b</sup>	47.8 <sup>b</sup>
wenn es in der Einrichtung mehrsprachige Erzieherinnen gäbe?	12.8 <sup>a</sup>	61.0 <sup>b</sup>	45.2 <sup>b</sup>
wenn Ihre Kultur oder Ihre Religion stärker berücksichtigt würde?	7.8 <sup>a</sup>	57.0 <sup>b</sup>	28.6 <sup>c</sup>
<b>Items mit Querladungen in der exploratorischen Faktorenanalyse</b>			
wenn die Betreuungszeiten sich mehr nach Ihren Wünschen richten würden?	28.2 <sup>a</sup>	54.5 <sup>b</sup>	51.6 <sup>b</sup>
wenn die räumliche Ausstattung besser wäre?	17.4 <sup>a</sup>	55.4 <sup>b</sup>	53.3 <sup>b</sup>
wenn die Wunscheinrichtung zu Fuß zu erreichen wäre?	28.4 <sup>a</sup>	64.3 <sup>b</sup>	57.0 <sup>b</sup>

Anmerkungen. <sup>a, b, c</sup> Prozentwerte mit unterschiedlichen Indices unterscheiden sich spaltenweise statistisch signifikant,  $p < .05$  (z-Test mit Bonferroni Anpassung).

Die meistgenannten idealen Einrichtungsmerkmale sind für etwas mehr als ein Drittel der Mütter ohne Migrationshintergrund mehr Personal und kleineren Gruppen bzw. ein kostenloser Halbtagsplatz (vgl. Tabelle 18). Daneben wünschen sich etwa 28% der Mütter ohne Migrationshintergrund flexiblere Betreuungszeiten und eine fußläufig gelegene Kita. Bei den Müttern mit türkischem Migrationshintergrund stehen die Wünsche nach einer verbesserten Schulvorbereitung und mehr Personal bzw. kleineren Gruppen im Vordergrund (72%). Danach folgen die Wünsche nach einer fußläufig gelegenen Kita (64%), einer verbesserten Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieherinnen (63%), Berücksichtigung von Ernährungsvorstellungen (62%), mehrsprachigen Fachkräften (61%) und nach einer stärkeren Berücksichtigung von Kultur und Religion (57%). Die russischen Migrantinnen zeigen ähnliche Prioritäten wie die türkischen, ihnen ist jedoch ein kostenloser Halbtagsplatz wichtiger als den Ver-

<sup>33</sup> Die Items 4, 12 und 13 zeigten Querladungen auf alle Faktoren und wurden deshalb keinem der drei Faktorenwerte zugeordnet.

gleichsgruppen, dafür ist ihnen die Berücksichtigung von Kultur oder Religion weit weniger bedeutend als den türkischen Migrantinnen (29%).

Insgesamt zeigt sich, dass türkische und russische Migrantinnen deutlich häufiger zu einem Kita-besuch ihres Kindes zu motivieren wären als Mütter ohne Migrationshintergrund, wenn die Einrichtungen eine bessere Qualität aufweisen würden und der Zugang zu einem (kostenfreien) Platz gesichert wäre. Besonders deutlich werden die Unterschiede zwischen den Müttern mit und ohne Migrationshintergrund bezüglich der Relevanz eines guten Services der Kindertageseinrichtung (vgl. Tabelle 18). Drei- bis viermal so häufig wie nicht zugewanderte Mütter würden Mütter mit Migrationshintergrund sich für eine Kitabetreuung entscheiden, wenn es beispielsweise mehrsprachige Erzieherinnen oder eine bessere Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieherinnen gäbe. Vergleichsweise besonders wichtig ist den türkischen Migrantinnen die stärkere Berücksichtigung ihrer Kultur bzw. Religion (57% vs. 8%).

Diese Ergebnisse unterstützen die Annahme, dass für mehr als ein Drittel der Mütter ohne Migrationshintergrund und für die Mehrheit der Mütter mit russischem Migrationshintergrund eine außerfamiliäre Betreuung in Frage käme, wenn die Einrichtungen vor allem strukturelle Kriterien der Betreuungsqualität erfüllten, die auch besser mit den zeitlichen Planungen der Mütter harmonierten. Für die Mehrheit der Mütter mit türkischem Migrationshintergrund würden ein kostenloser Halbtagsplatz und eine verbesserte Betreuungsqualität dazu beitragen, dass sie bereits ihre 2-jährigen Kinder in eine Kita geben würden.

### 3.4.3 *Außerfamiliäre Betreuung: Schwierigkeiten, Gründe und Präferenzen*

In diesem Teil der Auswertung werden nur diejenigen Familien analysiert, die ihre 2- bzw. 4-jährigen Kinder zusätzlich außerfamiliär (in Kindertageseinrichtungen oder Tagespflege) betreuen lassen. Im ersten Teil wird der Schwierigkeitsgrad bei der Suche nach einem Betreuungsplatz betrachtet, danach die Gründe für die Entscheidung für eine außerfamiliäre Betreuung und im letzten Abschnitt die Kriterien bei der Wahl einer Einrichtung. Diese Daten wurden im Rahmen des Familieninterviews von den Müttern erfragt, die ihre Kinder außerfamiliär betreuen ließen.

*Schwierigkeiten bei der Suche nach einem Betreuungsplatz.* An dieser Stelle wurde mittels einer dreistufigen Skala erfragt, wie einfach bzw. schwer es für die Eltern war, einen Betreuungsplatz für ihr Kind zu bekommen.<sup>34</sup> Erwartungsgemäß berichteten nach Zusammenzählung der Antworten „etwas schwierig“ und „sehr schwierig“ 51% der Mütter von 2-Jährigen ( $n = 403$ ) über Schwierigkeiten, einen Platz für ihr Kind zu bekommen. Aber auch bei den 4-Jährigen ( $n = 455$ ) ist dies noch bei immerhin 35% der Familien der Fall. Zwischen den befragten Müttern mit und ohne Migrationshintergrund finden sich an dieser Stelle keine statistisch signifikanten Unterschiede.

Weitere multivariate Analysen deuten allerdings auf Bildungseffekte und Unterschiede aufgrund der Erwerbsbeteiligung der Mütter und der Familienkonstellation hin:<sup>35</sup> So berichten die Mütter von Kindern beider Altersgruppen über mehr Schwierigkeiten einen Platz zu finden, wenn die Mütter kein Abitur gemacht haben. Zudem nennen Mütter der Kinder mit älteren Geschwistern seltener Probleme bei der Suche eines Betreuungsplatzes, ein Effekt, der möglicherweise auch auf die frühere Erfahrung der Mütter, für die Geschwisterkinder einen Betreuungsplatz zu organisieren, zurückzuführen ist, oder

<sup>34</sup> Die Frage lautete im Original: „Wie schwierig war es, einen Platz in einer Kindertageseinrichtung bzw. einer Krippe oder bei einer Tagesmutter zu bekommen?“ Die drei Antwortmöglichkeiten waren: „gar nicht schwierig“, „etwas schwierig“, „sehr schwierig“.

<sup>35</sup> Die Vorhersage der zusammengefassten Antwortkategorien „etwas schwierig“ und „sehr schwierig“ „einen Platz zu bekommen“ wurde mittels einer logistischen Regression für jede Altersgruppe mit den Faktoren Migrationshintergrund, Geschlecht, Alter der Mutter, Anzahl der Kinder, Bildungsabschluss der Mutter, Region (alte und neue Bundesländer) und Familienkonstellation (Alleinerziehende; Anzahl und Alter der Geschwisterkinder) durchgeführt. Dadurch wird bei den 2-Jährigen 8% der Varianz und bei den 4-Jährigen 7% der Varianz erklärt (Nagelkerkes  $R^2$ ).

auf eine bevorzugte Aufnahme von Kindern, deren älteres Geschwisterkind bereits in die Einrichtung aufgenommen wurde. Diejenigen Mütter von 4-Jährigen, die alleinerziehend sind, berichten weniger Probleme, diejenigen, die arbeitslos (aber nicht Hausfrauen) sind, schildern deutlich mehr Schwierigkeiten bei der Platzvergabe als erwerbstätige Mütter.

*Gründe der Mütter für eine außerfamiliäre Betreuung:* Die Mütter geben ihre Gründe für die Inanspruchnahme von außerfamiliärer Betreuung anhand von fünf Items (plus einer offenen Frage) auf einer vierstufigen Skala an (vgl. Kapitel 3.1.2). Die Antwortmöglichkeiten waren (1) ganz und gar unwichtig, (2) eher unwichtig, (3) eher wichtig und (4) äußerst wichtig. Die Prozentangaben sind für (3) und (4) zusammengefasst. Tabelle 19 zeigt die relative Häufigkeit in der Zustimmung zu den erfragten Motiven. Die fünf Items wurden mit Hilfe einer Faktorenanalyse in zwei Faktoren gruppiert: „Motiv positiv für Kind und Zeit für Mutter“ und „ökonomisch-funktionales Motiv (für außerfamiliäre Betreuung)“.

Tabelle 19      *Gründe für außerfamiliäre Betreuung (Kindertageseinrichtungen oder Kindertagespflege). Angaben in %, Mehrfachnennungen möglich*

	„eher wichtig“/„äußerst wichtig“					
	2-Jährige			4-Jährige		
	o.MH (n = 700)	t.MH (n = 40)	r.MH (n = 74)	o.MH (n = 493)	t.MH (n = 100)	r.MH (n = 103)
<b>Faktor 1: Motiv positiv für Kind und Zeit für Mutter</b>						
Positiver Einfluss auf die Entwicklung des Kindes	84.0 <sup>a</sup>	90.0 <sup>a</sup>	92.0 <sup>a</sup>	15.9 <sup>a</sup>	5.9 <sup>b</sup>	7.6 <sup>ab</sup>
Zeit für kulturelle/politische/sportliche Aktivitäten	11.8 <sup>a</sup>	20.0 <sup>b</sup>	28.4 <sup>b</sup>	13.1 <sup>a</sup>	25.7 <sup>b</sup>	20.2 <sup>b</sup>
<b>Faktor 2: ökonomisch-funktionales Motiv (für außerfamiliäre Betreuung)</b>						
(Wieder-)Aufnahme Erwerbstätigkeit	79.0 <sup>a</sup>	55.0 <sup>b</sup>	48.6 <sup>b</sup>	63.3 <sup>a</sup>	28.0 <sup>b</sup>	32.0 <sup>b</sup>
Ausweitung Erwerbstätigkeit	13.8 <sup>a</sup>	17.5 <sup>ab</sup>	27.0 <sup>b</sup>	13.0 <sup>a</sup>	8.2 <sup>a</sup>	14.9 <sup>a</sup>
Aufnahme/Fortsetzung Ausbildung/Weiterbild./Studium	20.3 <sup>a</sup>	7.5 <sup>a</sup>	32.4 <sup>b</sup>	12.9 <sup>a</sup>	9.3 <sup>a</sup>	31.7 <sup>b</sup>

Anmerkungen. <sup>a, b</sup> Prozentwerte mit unterschiedlichen Indices unterscheiden sich spaltenweise statistisch signifikant,  $p < .05$  (z-Test mit Bonferroni Anpassung).

Mehr als 80% der Mütter von 2-Jährigen verspricht sich von der außerfamiliären Betreuung einen „positiven Einfluss auf die Entwicklung des Kindes“, gefolgt von dem Motiv: „(Wieder-)Aufnahme der Erwerbstätigkeit“. Bei den Müttern von 4-Jährigen ist die „(Wieder-)Aufnahme der Erwerbstätigkeit“ der wichtigste Grund, wobei dieses Motiv von den Müttern ohne Migrationshintergrund etwa doppelt so häufig genannt wird (63%) wie von den Müttern mit Migrationshintergrund. Jede zehnte Mutter ohne Migrationshintergrund und jede vierte bis fünfte Mutter mit Migrationshintergrund erhofft sich von der außerfamiliären Betreuung mehr eigene Zeit für kulturelle, sportliche und politische Aktivitäten. Interessanterweise wird der Grund für die Aufnahme oder Fortsetzung einer Ausbildung/Studium am häufigsten von den Müttern mit russischem Migrationshintergrund genannt (32%).

Insgesamt zeigen die Daten, dass Mütter von 2- und von 4-jährigen Kindern die außerfamiliäre Betreuung als wichtige Unterstützung ihrer Erwerbstätigkeit betrachten. Für die Mütter der 2-Jährigen wird zudem ein starkes Motiv einer erhofften Entwicklungsförderung ihrer Kinder durch die Kita sichtbar.

*Kriterien bei der Wahl einer bestimmten Einrichtung:* In der NUBBEK-Studie geben 51% der Mütter, die ihre 2- und 4-Jährigen institutionell (Krippe und Kindergärten) betreuen lassen, an, dass sie eine Wahl zwischen unterschiedlichen Einrichtungen hatten. In dieser Unterstichprobe ( $n = 656$ ) wurden

die Mütter nach den Entscheidungskriterien für die Wahl ihrer Kindertagesstätte anhand von 13 Merkmalen<sup>36</sup> gefragt, die anhand einer vierstufigen Skala bewertet wurden. Antwortmöglichkeiten waren (1) ganz und gar unwichtig, (2) eher unwichtig, (3) eher wichtig und (4) äußerst wichtig. Die Prozentangaben sind für (3) und (4) zusammengefasst. Item 13 („eigener Wunsch des Kindes“) wurde nur bei den 4-Jährigen erhoben. Die 12 übrigen Items, die in beiden Altersgruppen erfragt wurden, konnten mit Hilfe einer Hauptkomponentenanalyse mit orthogonaler Rotation (Promax) in drei Dimensionen gruppiert werden: (a) *pädagogische Ausrichtung* (4, 6, 10, 11), (c) *Weitergabe von kulturellen Werten*, z. B. „Wichtigkeit, Aufgeschlossenheit für andere Kulturen“ (5, 7 - 9) und (c) *ökonomisch-funktionale Eigenschaften* (1, 2, 3, 12). Die Mehrfachantworten der zusammengefassten Antwortmöglichkeiten „eher wichtig/äußerst wichtig“ werden in Tabelle 20 für jede Altersgruppe, gesondert nach Migrationshintergrund, dargestellt.

Hinsichtlich der *pädagogischen Ausrichtung* ist für die meisten Mütter eine gute Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieherinnen entscheidend (zwischen 81% und 93% der Mütter). Eine besondere pädagogische Ausrichtung ist nur für 31% bis 44% der Mütter ein wichtiges Kriterium. Besondere Angebote sind am häufigsten für die Mütter mit türkischem Migrationshintergrund relevant. Für diese Zuwandergruppe ist bei der Wahl einer passenden Kita für ihre 2-Jährigen die Empfehlung von anderen Eltern von besonderem Gewicht (80%).

Der Faktor *Weitergabe von kulturellen Werten* wird erwartungsgemäß signifikant häufiger von Migrantinnen geschätzt. Dabei bevorzugen diese Mütter insbesondere Einrichtungen, die sie als aufgeschlossen für andere Kulturen einschätzen und die mehrsprachige Erzieherinnen haben. Eine religiöse Erziehung, aber auch eine nicht-konfessionelle Trägerschaft der Einrichtung spielt nur für wenige Mütter eine Rolle.

*Ökonomisch-funktionale Eigenschaften* der Kita sind hingegen kein Faktor, der bezüglich des Migrationsstatus Unterschiede aufweist. 82 bis 93% der Mütter wählen eine ihrer Wohnung nahe liegende Einrichtung und 62 bis 80% eine Kita mit passenden Öffnungszeiten. Günstige Kosten sind für die russischen Migrantinnen am wichtigsten.

---

<sup>36</sup> (1) die Öffnungszeiten, (2) die Nähe zum Wohnort, (3) die Nähe zum Arbeitsplatz, (4) die Empfehlung anderer Eltern, (5) die religiöse Erziehung in der Einrichtung, (6) eine besondere pädagogische Ausrichtung, z. B. Montessori, (7) eine nicht-konfessionelle Trägerschaft, (8) Mehrsprachigkeit der Erzieher und Erzieherinnen, (9) Aufgeschlossenheit für andere Kulturen, (10) besondere Angebote, z. B. im kreativen Bereich oder in den Naturwissenschaften, (11) eine enge Zusammenarbeit zwischen Eltern und Betreuerinnen, (12) die Kosten, (13) der eigene Wunsch des Kindes (nur 4-Jährige).

Tabelle 20 Kriterien bei der Einrichtungswahl (Kindertageseinrichtungen). Angaben in %, Mehrfachnennungen möglich

	„eher wichtig“/„äußerst wichtig“					
	2-Jährige			4-Jährige		
	o.MH (n = 210)	t.MH (n = 15)	r.MH (n = 36)	o.MH (n = 269)	t.MH (n = 54)	r.MH (n = 63)
<b>Faktor 1: Pädagogische Ausrichtung</b>						
Enge Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieherinnen	93.3 <sup>a</sup>	93.3 <sup>a</sup>	80.6 <sup>a</sup>	90.8 <sup>a</sup>	89.1 <sup>a</sup>	85.7 <sup>a</sup>
Besondere Angebote	61.2 <sup>a</sup>	93.3 <sup>b</sup>	72.2 <sup>ab</sup>	70.1 <sup>a</sup>	87.3 <sup>b</sup>	61.9 <sup>a</sup>
Empfehlung anderer Eltern	46.9 <sup>a</sup>	80.0 <sup>b</sup>	55.6 <sup>ab</sup>	47.6 <sup>a</sup>	50.9 <sup>a</sup>	49.2 <sup>a</sup>
Besondere pädagogische Ausrichtung	34.8 <sup>a</sup>	33.3 <sup>a</sup>	36.1 <sup>a</sup>	31.0 <sup>a</sup>	31.5 <sup>a</sup>	44.4 <sup>a</sup>
<b>Faktor 2: Weitergabe von kulturellen Werten</b>						
Aufgeschlossenheit für andere Kulturen	46.2 <sup>a</sup>	93.3 <sup>b</sup>	75.0 <sup>b</sup>	49.6 <sup>a</sup>	79.6 <sup>b</sup>	60.3 <sup>ab</sup>
Mehrsprachigkeit der ErzieherInnen	9.2 <sup>a</sup>	46.7 <sup>b</sup>	38.9 <sup>b</sup>	7.0 <sup>a</sup>	30.9 <sup>b</sup>	41.3 <sup>b</sup>
Religiöse Erziehung in der Einrichtung	16.7 <sup>a</sup>	26.7 <sup>a</sup>	22.2 <sup>a</sup>	26.4 <sup>a</sup>	16.7 <sup>ab</sup>	11.1 <sup>b</sup>
Nicht-konfessionelle Trägerschaft	5.3 <sup>a</sup>	20.0 <sup>a</sup>	2.8 <sup>a</sup>	8.3 <sup>a</sup>	12.7 <sup>a</sup>	11.3 <sup>a</sup>
<b>Faktor 3: Ökonomisch-funktionale Eigenschaften</b>						
Nähe zum Wohnort	81.9 <sup>a</sup>	93.3 <sup>a</sup>	86.1 <sup>a</sup>	86.0 <sup>a</sup>	87.3 <sup>a</sup>	84.1 <sup>a</sup>
Öffnungszeiten	69.0 <sup>a</sup>	80.0 <sup>a</sup>	72.2 <sup>a</sup>	61.6 <sup>a</sup>	65.5 <sup>a</sup>	68.3 <sup>a</sup>
Kosten	35.4 <sup>a</sup>	33.3 <sup>a</sup>	52.8 <sup>a</sup>	31.0 <sup>a</sup>	41.8 <sup>ab</sup>	49.2 <sup>b</sup>
Nähe zum Arbeitsplatz	35.9 <sup>a</sup>	42.9 <sup>a</sup>	31.4 <sup>a</sup>	33.0 <sup>a</sup>	27.5 <sup>a</sup>	25.4 <sup>a</sup>

Anmerkungen. <sup>a, b</sup> Prozentwerte mit unterschiedlichen Buchstaben unterscheiden sich spaltenweise statistisch signifikant,  $p < .05$  (z-Test mit Bonferroni Anpassung).

### 3.5 Zusammenfassung und Diskussion

*Inanspruchnahme inner- und außerfamiliärer Betreuung:* Die retrospektiven Angaben der Mütter zur Betreuungsgeschichte ihrer 4-jährigen Kinder zeigen: 90% der Eltern unserer Studie betreuten im 1. Lebensjahr ihre Kinder noch alleine (66%) oder nutzten zusätzlich Ressourcen der erweiterten Familie, in der Mehrheit Großeltern (24%). Krippe bzw. Tagespflege spielten zu diesem Zeitpunkt noch eine geringe Rolle. Das Eintrittsalter für die Tagespflege lag im Mittel bei 13 Monaten, das für die institutionelle Betreuung bei 27 Monaten. Bereits im 2. Lebensjahr kam die rein elterliche Betreuung nur noch bei 41% der Kinder vor, im Gegenzug stieg die Inanspruchnahme von Kindertagespflege und vor allem von institutioneller Betreuung stark an. Dieser Trend setzt sich für die institutionelle Betreuung im 3. Lebensjahr weiter fort: Bei 60% der Kinder der Stichprobe wurde diese Betreuungsform für durchschnittlich 25 Stunden in der Woche genutzt.

*Bildungsbeteiligung im europäischen Vergleich:* Die Diskussion um Kompetenzerwerb und Bildungsbeteiligung der vergangenen Jahre hat nicht nur das schulische Bildungssystem in den Blick genommen, sondern sich auch den Übergängen in die Schule und von der Schule in das Berufsleben gewidmet. Ein erstes umfassendes Bild über die Bildungsbeteiligung im Elementarbereich im internationalen Vergleich liefert die OECD-Studie Starting Strong, in der neben den organisatorischen und rechtlichen Rahmenrichtlinien die Bildungsbeteiligung der Kinder bis zum Übergang in die Schule dargestellt wird. Darin zeigen sich nicht nur die unterschiedlichen organisatorischen Strukturen der Länder, es wird auch deutlich, wie rechtliche Vorgaben und länderspezifische Traditionen die Entscheidung für eine Betreuung von unter 3-Jährigen bzw. von Kindern ab dem 3. Geburtstag bis zum Übergang in die Grundschule beeinflussen (vgl. OECD, 2006, S. 76 ff.). Während der rechtliche Anspruch auf au-

außerfamiliäre Bildung für unter 3-Jährige im OECD-Vergleich sehr unterschiedlich geregelt ist, wird eine Betreuung für über 3-Jährige weitgehend akzeptiert. Große Variationen gibt es entsprechend beim Zugang zu außerfamiliärer Betreuung für Kinder unter 3 Jahren. Betreuung im 1. Lebensjahr scheint insgesamt nur eine geringe Rolle zu spielen. In einigen Ländern nimmt etwa ein Drittel der Eltern außerfamiliäre Betreuung für ihr Kind nach dem 1. Geburtstag in Anspruch, z. B. in Schweden und Finnland. In anderen Ländern, z. B. Frankreich, findet der Übergang in der Regel ab 2 Jahren statt. In den Empfehlungen der Europäischen Union von 2002 wurde festgelegt, dass bis 2010 für etwa 30% der unter 3-Jährigen eine außerfamiliäre Betreuung zur Verfügung gestellt werden soll (vgl. OECD, 2006, S. 77).

*Familiäre nicht-elterliche Betreuung* (überwiegend durch Großeltern) wird im 2. bis 4. Lebensjahr in immerhin rund einem Drittel der Familien für ungefähr 8 bis 9 Stunden in der Woche genutzt. Die wahrgenommene Verfügbarkeit der erweiterten Familie zeigt einen deutlichen Zusammenhang mit der Betreuungswahl: Ist die erweiterte Familie nach Ansicht der Mütter eher verfügbar, wird sie generell auch mehr in Anspruch genommen (alle Altersstufen) und die institutionelle Betreuung in geringerem Umfang genutzt (4-Jährige). Es muss allerdings offen bleiben, was hier Ursache und was Wirkung ist. Die für die Familien ohne Migrationshintergrund beobachteten Werte der Großelternbetreuung liegen deutlich unter den Nutzungsquoten vorliegender Studien. Vor 20 Jahren fanden Tietze und Roßbach (1991), dass 46% der untersuchten Kinder unter 3 und 47% der 3- bis 6-Jährigen von ihren Großeltern betreut wurden, was die Autoren mit der fehlenden Betreuungsinfrastruktur erklärten. Die im Winter 2004/2005 durchgeführte DJI-Kinderbetreuungsstudie brachte Quoten von 37% für Kinder unter 3 Jahren und 35% für die 3- bis 6-Jährigen (Kügler, 2007). Beim Vergleich dieser Befunde sind neben möglichen Zeitwandel-Effekten auch unterschiedliche methodische Zugänge in der Erfassung der Betreuungsbeiträge der Großeltern zu berücksichtigen sowie eventuell von der Wochenstruktur abweichende und dennoch regelmäßige Elternarbeitszeiten und Betreuungsarrangements (z. B. 14-tägig).

*Betreuungsmuster in den alten und neuen Bundesländern:* Noch immer finden sich zwischen den neuen und den alten Bundesländern erhebliche Unterschiede in der frühen Nutzung von Kinderbetreuung. In den neuen Bundesländern werden Kinder nach wie vor früher, häufiger und länger außerfamiliär betreut als in den alten Bundesländern. Das durchschnittliche Eintrittsalter in außerfamiliäre Betreuung lag bei den untersuchten Kindern in Ostdeutschland bei 21 Monaten, in Westdeutschland bei 29 Monaten. Während die Kinder in den neuen Bundesländern besonders gehäuft um den ersten und zweiten Geburtstag in die institutionelle Betreuung starten, beginnen Kinder in den alten Bundesländern am häufigsten mit dem dritten Geburtstag. Auch werden die Kinder in den neuen Bundesländern deutlich mehr Stunden in der Woche betreut, der Unterschied beträgt im 3. Lebensjahr 10 Stunden (30 gegenüber 20 Stunden), und selbst im 4. Lebensjahr liegt die Differenz noch bei sechs Stunden (31 gegenüber 25 Stunden). Die gefundenen Unterschiede haben auch nach vorheriger Berücksichtigung familiärer Hintergrundvariablen Bestand und sind damit zum Teil allein auf regionale Unterschiede zurückzuführen. Ein Grund hierfür kann darin liegen, dass nach wie vor die institutionelle Betreuungsinfrastruktur für die unter 3-Jährigen in Westdeutschland auf einem niedrigeren Niveau ist als in den neuen Bundesländern. Möglicherweise sind westdeutsche Familien aber aufgrund der unterschiedlichen historischen Entwicklung in den alten Bundesländern auch zögerlicher, ihre Kinder bereits in den ersten Lebensjahren in Krippen betreuen zu lassen. Es bleibt abzuwarten, inwiefern sich die „Betreuungsgeschichten“ der Kinder in Ost und West im Zuge des Platzausbaus in den alten Bundesländern angleichen werden.

*Betreuungsnutzung durch die Migrantengruppen:* Kinder aus Familien mit (russischem und türkischem) Migrationshintergrund weichen in ihrer Betreuungsgeschichte von den Familien ohne Migrati-

onshintergrund ab: Die Familien bringen ihre Kinder sieben (r.MH 31 Monate) bis 11 Monate (t.MH 35 Monate) später in institutionelle Betreuung, die aus der Türkei zugewanderten Familien nehmen weniger Stunden in Anspruch (z. B. im 2. Lebensjahr 11 statt 23 Std. bzw. im 3. Lebensjahr 20 statt 26 Std.) und beide Migrantengruppen nutzen Tagespflege so gut wie gar nicht. Insbesondere bei den Familien mit türkischem Migrationshintergrund verschwindet dieser Effekt jedoch weitgehend nach Berücksichtigung von Struktur- und Orientierungsvariablen. Türkische Familien, in denen die Mütter erwerbstätig sind, einen höheren Bildungsabschluss aufweisen und weniger traditionelle Rolleneinstellungen pflegen, unterscheiden sich in ihrer Nutzung von institutionellen Betreuungsangeboten von vergleichbaren Familien ohne Migrationshintergrund kaum. Für ihre 4-jährigen Kinder nehmen sie sogar mehr außerfamiliäre Betreuung in Anspruch. Dies könnte mit dem Befund zusammenhängen, dass ihnen deutlich weniger familiäre nicht-elterliche Betreuungsressourcen zur Verfügung stehen, da die Großelterngeneration wahrscheinlich häufig im Herkunftsland verblieben ist. Aktuelle Auswertungen des Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration bestätigen, dass die Schulbildung der Eltern und nicht der Migrationsstatus als solcher ausschlaggebend für den Zugang zur Krippenbetreuung ist, daneben konnte diese Studie auch einen deutlichen Akkulturationseffekt sichtbar machen. Migrantenfamilien der zweiten Generation und binationale Familien unterscheiden sich in ihrem Inanspruchnahmeverhalten kaum noch von Familien ohne Migrationshintergrund (Lokhande, 2013).

*Hintergründe für das Nutzungsverhalten der Familien:* Unter den gegenwärtigen Zugangsbeschränkungen bei Plätzen für Kinder unter 3 Jahren (primär für Kinder mit erwerbstätigen oder auszubildenden Eltern) ist es wenig verwunderlich, dass der Erwerbs- und Bildungsstatus der Mutter bei den untersuchten 2-Jährigen den größten Teil an Varianz des Betreuungsumfangs erklärt (30%). Entsprechende Befunde zeigten bereits die DJI-Kinderbetreuungsstudie (Brunnbauer & Riedel, 2007) und der DJI-Survey AID:A (Eckhardt & Riedel, 2012). Daneben steht das Nutzungsverhalten mit Betreuungspräferenzen der Mütter in Verbindung. Allerdings hatte ein Viertel (26%) der außerfamiliär betreuten 2-Jährigen in unserer Studie weder eine erwerbstätige noch eine in Ausbildung befindliche Mutter, was darauf hinweist, dass ein Rest an Varianz durch andere Faktoren erklärbar sein muss. Dies zeigt sich auch in den von uns berechneten Regressionsmodellen zur Vorhersage von Betreuungseintritt und -umfang. Mit abnehmender traditioneller Einstellung und zunehmender egalitärer Rolleneinstellung erfolgt der Eintritt in außerfamiliäre Betreuung früher. Mütter, die weniger traditionelle Rollenmodelle vertreten und Kitas und Tagespflege eine höhere Verantwortung für Bildung und Erziehung zuschreiben, nehmen mehr außerfamiliäre Betreuung in Anspruch. Hier deutet sich bei einigen Eltern eine Wahrnehmung der Kindertagesbetreuung in ihrer Bildungsfunktion an. Offensichtlich gelingt es einigen Eltern auch unter den restringierten Bedingungen des Platzangebots für die unter 3-Jährigen, ihre Erziehungs- und Betreuungspräferenzen bis zu einem gewissen Grad zum Ausdruck zu bringen, so dass auch mit dem weiteren Ausbau an Betreuungsmöglichkeiten für Kinder im 2. und 3. Lebensjahr die von den Eltern gewünschten Betreuungsarrangements nicht vollständig auf der Basis vorhandener Platzzahlen vorausgesagt werden können.

Weder die Familienform (Ein- bzw. Zwei-Eltern-Familie) noch die Anzahl der Kinder haben bei der Analyse der Betreuungsgeschichte einen Einfluss auf den Betreuungsumfang oder das Eintrittsalter, während in anderen Studien zur Frage der Inanspruchnahme diese Merkmale große Aussagekraft besaßen (Brunnbauer & Riedel, 2007).

*Als verfügbar wahrgenommene Betreuungsmöglichkeiten:* Das vorhandene Betreuungsangebot wird von den Familien als unterschiedlich verfügbar wahrgenommen. Erwartungsgemäß betrachten viele Eltern von 2-Jährigen Krippenbetreuung als nicht verfügbar (41%), dies gilt für die Betreuung durch die Großeltern in geringerem Maße (33%). Die Verfügbarkeit einer Betreuungsmöglichkeit steigt in

der Wahrnehmung der Mütter u. a. mit ihrem Bildungsstand und ihrem sozioökonomischen Status. Dies gilt für den sozioökonomischen Status gleichermaßen für Krippe, Tagespflege, Babysitter oder soziale Netzwerke (Großeltern, Freunde etc.). Aufschlussreich ist der Vergleich zwischen Müttern von rein familiär betreuten Kindern mit Müttern, deren Kinder zusätzlich außerfamiliär betreut werden. Bei Kontrolle familiärer Hintergrundvariablen berichten die Mütter von rein familiär betreuten Kindern über deutlich weniger als verfügbar wahrgenommene außerfamiliäre Betreuung. Hierbei stellt sich die Frage, ob die wahrgenommene Verfügbarkeit außerfamiliärer Betreuung geringer ist, weil diese bewusst nicht in Anspruch genommen und deswegen auch nicht auf tatsächlich vorhandene Plätze geprüft wird, oder ob dieser Müttergruppe tatsächlich weniger Betreuungsangebote zur Verfügung stehen und sie deswegen ausschließlich familiär betreuen.

Mütter aus den alten Bundesländern berichten über mehr wahrgenommene Verfügbarkeit der Betreuung durch Kindertagespflege oder Babysitter/Au Pair, gleichzeitig jedoch über deutlich weniger verfügbare großelterliche Betreuung.

Familien mit Migrationshintergrund unterscheiden sich auch nach Kontrolle des sozioökonomischen Status und dem Bildungsabschluss der Mütter erheblich von den Familien ohne Migrationshintergrund bezüglich der als verfügbar wahrgenommenen Betreuungsmöglichkeiten. Sowohl bei der außerfamiliären als auch bei der familiären nicht-elterlichen Betreuung sehen sie weniger Betreuungsressourcen als gegeben an als die Mütter ohne Migrationshintergrund.

*Motive der Familien für ausschließlich innerfamiliäre Betreuung:* Die überwiegende Mehrzahl der Mütter, die ihre 2-Jährigen ausschließlich familiär betreuen, äußern, dass die familiäre Betreuung ihren persönlichen Erziehungsvorstellungen besser entspricht (z. B. die Mutter möchte das Kind selbst erziehen, sie hat bereits gute Erfahrungen mit Familienbetreuung gemacht bzw. sie hält das Kind für zu jung). Allerdings gibt auch ein Drittel der Befragten an, dass sie keinen Platz bekommen haben, mehr als ein Viertel findet die Kosten für außerfamiliäre Betreuung zu hoch. Darüber hinaus werden noch praktische Gründe, wie unpassende Öffnungszeiten, zu große Entfernung zur Einrichtung oder zu großer Aufwand erwähnt. Diese Befunde zeigen, dass die Gruppe der Mütter der allein familiär betreuten Kinder recht heterogen ist, und dass sehr unterschiedliche Motive zu dieser Situation beitragen, wie bereits Hüskens, Seitz, Tautorat, Walter und Wolf (2008) in einer Studie zu den elterlichen Gründen, ihre 5-Jährigen nicht außerfamiliär betreuen zu lassen, zeigen konnten. Hüskens et al. (2008) haben auf der Grundlage vorliegender Daten für 5-Jährige eine Kategorisierung vorgenommen und sechs Typen ermittelt. Es zeigte sich, dass familienzentrierte Einstellungen (z. B. negative Vorerfahrungen), Betreuungskosten, der Wunsch nach einem späteren Betreuungszeitpunkt bzw. Unentschiedenheit gegenüber einer außerfamiliären Betreuung, zentrale Kriterien für eine Nicht-Inanspruchnahme waren. In weiteren Analysen wurden zwei zentrale Typen identifiziert. Eine Gruppe bestand aus Familien, die eine außerfamiliäre Betreuung prinzipiell ablehnen würden, und die zweite Gruppe aus Familien, die außerfamiliärer Betreuung generell offen gegenüber standen. Letztere ließ sich wiederum unterteilen in Familien, die aufgrund von Betreuungskosten, eigenen Erfahrungen oder der fehlenden Verfügbarkeit eines Betreuungsplatzes ihr Kind zuhause betreuten, und Familien, die sich eine außerfamiliäre Betreuung zwar nicht wünschten, aber diese unter attraktiven Bedingungen annehmen würden, z. B. bei kostengünstigen Angeboten. Einschränkend muss festgehalten werden, dass die Gründe, 5-jährige Kinder nicht in eine Kindertagesbetreuung zu geben, nicht mit den Gründen übereinstimmen müssen, 2-Jährige nicht außerfamiliär betreuen zu lassen. Dennoch decken sich die Ergebnisse der NUBBEK-Studie mit zentralen Erkenntnissen von Hüskens et al. (2008). Jüngste Auswertungen der AID:A-Daten durch den Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Lokhande, 2013) über die Motive von Eltern, sich gegen eine Krippenbetreuung von 1- und 2-Jährigen zu entscheiden, bestätigen zwar, dass normative Gründe (etwa der „Wunsch, das Kind selbst zu erziehen“) bei den Eltern im Vordergrund stehen, gleichzeitig aber objektive und strukturelle Hürden (z. B. „keinen Platz



bekommen“, „Kosten zu hoch“), qualitative (z. B. „mehr Erzieher pro Gruppe“, „kleinere Gruppen“) und interkulturelle Hindernisse (z. B. „vermehrt mehrsprachige Erzieher“) einer Entscheidung für frühe außerfamiliäre Betreuung im Wege stehen.

Die Daten legen nahe, dass es auch innerhalb der Gruppe der allein familiär betreuten Kinder eine erhebliche Anzahl von Müttern gibt, die sich auch für eine außerfamiliäre Betreuung entscheiden würden, wenn die Bedingungen hierfür besser wären. Insbesondere die beiden Migrantengruppen nannten ökonomisch-funktionale Barrieren, vor allem zu hohe Kosten, die ihnen eine Entscheidung für außerfamiliäre Betreuung erschweren.

Die Nachfrage bei den ausschließlich familiär betreuenden Familien wie *idealerweise eine Einrichtung beschaffen* sein sollte, damit sie ihr 2-Jähriges dort betreuen lassen würden, unterstützt diese Ergebnisse: verbesserte Rahmenbedingungen (d. h. kleinere Gruppen und mehr Personal), kostenfreie Angebote und ein verbessertes pädagogisches Angebot würde vor allem die Familien mit Migrationshintergrund zu einem frühen Besuch des Kindes einer Tageseinrichtung motivieren, dazu zählen mehrsprachige Fachkräfte ebenso wie eine verbesserte Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieherinnen. Besonders für türkische Familien ist die stärkere Berücksichtigung ihrer Kultur/Religion ein wichtiges Attraktivitätsmerkmal.

*Schwierigkeiten bei der Suche nach einem Betreuungsplatz* hatte auch gut die Hälfte der Familien, deren 2-Jährige außerfamiliär betreut werden. Arbeitslose Mütter und solche ohne Abitur hatten es dabei besonders schwer. Sozial benachteiligte Familien scheinen für einen erleichterten Zugang zu frühen Bildungseinrichtungen besondere Unterstützung zu benötigen.

*Motive der Familien für außerfamiliäre Betreuung:* Die Mehrheit der Mütter, deren 2- bzw. 4-jährige Kinder in außerfamiliärer Betreuung sind, verspricht sich davon einen positiven Einfluss auf die Entwicklung des Kindes, gefolgt von der Motivation die eigene Erwerbstätigkeit (wieder) aufzunehmen. Dies zeigt, dass nicht ökonomische Notwendigkeit allein, sondern auch der Wunsch nach früher Förderung eine wichtige Antriebsfeder für eine frühe Betreuung außer Haus darstellt.

*Bei der Wahl der Einrichtung* sind für fast alle Mütter eine enge Zusammenarbeit mit den Fachkräften und die Nähe zum Wohnort relevante Kriterien. Auch passende Öffnungszeiten spielen eine bedeutende Rolle. Für beide Migrantengruppen ist die Aufgeschlossenheit für andere Kulturen außerordentlich wichtig. 80% der türkischen Mütter berücksichtigen bei der Wahl der Kita die Empfehlung anderer Eltern.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse zu den als verfügbar wahrgenommenen Betreuungsmöglichkeiten und zu den Motiven einer rein familiären bzw. einer zusätzlichen außerfamiliären Betreuung, dass nicht nur ein umfangreicheres Platzangebot, sondern auch eine verbesserte pädagogische Qualität sowie ein kostenloses und mehr an den Bedürfnissen der Eltern orientiertes Angebot viele Eltern bewegen würden, bereits ihr 2-jähriges Kind außer Haus betreuen zu lassen. Dabei zeigt sich für die russischen und türkischen Migranten, dass sie einerseits häufiger das Gefühl eines erschwerten Zugangs zu Betreuungsmöglichkeiten für ihre Kinder haben, andererseits weitaus häufiger zu einer institutionellen Betreuung zu motivieren wären – wenn die Bedingungen dafür stimmen würden – als Familien ohne Migrationshintergrund. Der Zugang für Migranten sollte dementsprechend, auch vor dem Hintergrund eines gesteigerten Bedarfs ihrer Kinder an einem frühen Kontakt zur deutschsprachigen Umgebung (vgl. Kapitel 6), durch politische Maßnahmen erleichtert werden. Dabei sollten auch die spezifischen Bedürfnisse von Migrantenfamilien nach kultureller Aufgeschlossenheit von Einrichtungen, mehrsprachigen Fachkräften und einer guten Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieherinnen berücksichtigt werden, um einen Erfolg wahrscheinlicher zu machen.

## 4 Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen

Wolfgang Tietze, Hee-Jeong Lee, Joachim Bense, Gabriele Haug-Schnabel, Maike Aselmeier, Franziska Egert

In dem der NUBBEK-Studie zugrunde liegenden Konzept folgen wir einer eingeführten Begrifflichkeit, indem drei Qualitätsbereiche unterschieden werden: *Prozessqualität*, *Orientierungsqualität* und *Strukturqualität*.<sup>37</sup> In diesem Kapitel wird zunächst beschrieben, wie die entsprechenden Einzelaspekte der Qualitätsbereiche in Kindertageseinrichtungen und in Tagespflegestellen erfasst wurden und – im Falle der Prozessqualität – welche instrumentellen Eigenschaften die eingesetzten Verfahren aufweisen. Zu jedem Qualitätsbereich werden dann die zentralen deskriptiven Befunde berichtet. Abschließend wird untersucht, wie Bedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität die Qualität pädagogischer Prozesse beeinflussen.

### 4.1 Struktur- und Orientierungsqualität als Rahmenbedingungen

Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern läuft in Form von Prozessen ab. Diese Dynamik des pädagogischen Alltags mit ihrem pädagogischen Handeln der Erzieherinnen und den Erfahrungen, die Kinder machen können, kann dabei sehr unterschiedlich ausfallen. Wir fassen das Gesamt der pädagogischen Interaktionen unter dem Begriff *Prozessqualität*. Die Dynamik des pädagogischen Geschehens findet dabei unter bestimmten Rahmenbedingungen statt, die räumlicher, personaler oder auch sozial-organisatorischer Natur sind. Sie werden hier unter dem Oberbegriff *Strukturqualität* zusammengefasst. Ebenfalls sind jeweils bestimmte normative Vorgaben, Vorstellungen und Überzeugungen gegeben, die hier unter dem Begriff *Orientierungsqualität* subsummiert werden (ausführlicher vgl. Kapitel 2).

Die in der NUBBEK-Studie thematisierten Merkmale der Struktur- und Orientierungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen wurden über Fragebögen und mündliche Interviews mit Einrichtungsleiterinnen und Gruppenerzieherinnen sowie Tagespflegepersonen erfasst, teilweise auch über direkte Beobachtungen. Als weitere Quelle dienten Angaben zu (schriftlichen) Konzeptionen für Einrichtungen bzw. Tagespflegestellen, sowie Skalen zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen und Erziehungszielen von Fachkräften. Die Ergebnisse sind in den Tabellen 21 bis 23 dargestellt. Sie beziehen sich auf die Einheit „Gruppe“ bzw. Erzieherin/Tagespflegeperson; dabei wird differenziert nach Kindergartengruppen (n = 146), Krippengruppen (n = 118) und altersgemischten Gruppen (n = 139) sowie Tagespflegegruppen (n = 164). In manchen Fällen wird auch die größere Einheit „Einrichtung“ angesprochen; so sind Größe der Einrichtung oder Vorhandensein einer pädagogischen Konzeption Merkmale der Einrichtung; sie werden hier der Einheit Gruppe zugeordnet. Unterschiede zwischen den Betreuungsgruppen (Kindergarten-, Krippen-, altersgemischte Gruppen und Tagespflegestellen) wurden über Einwegvarianzanalysen mit anschließendem Duncan-Test auf statistische Signifikanz überprüft.

---

<sup>37</sup> Der vierte Bereich Qualität des Familienbezugs wird in diesem Kapitel nicht thematisiert.

#### 4.1.1 Strukturqualität: Personale Dimension

In diesem Teilabschnitt soll ein Überblick über die personale Dimension der Strukturqualität in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege gegeben werden.

Tabelle 21 *Strukturqualität in außerfamiliären Betreuungsformen: Personale Dimension. Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD)*

		Kindertageseinrichtungen				Tagespflegestellen (TP)	ANOVA mit Duncan-Test <sup>1</sup>
		Insgesamt	Kinder-garten-gruppen (KG)	Altersge-mischte Gruppen (AG)	Krippen-gruppen (KR)		
Alter der pädagogischen Fachkraft in Jahren	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	41.6 (10.9)	42.2 (10.9)	41.8 (10.6)	40.7 (11.3)	43.6 (9.0)	TP>KR
Berufserfahrungen in Jahren	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	17.6 (11.5)	18.2 (11.3)	17.6 (11.2)	16.6 (11.9)	n.e. <sup>3</sup>	n.s.
Allg. Schulabschluss mit Fach-/Abitur und höher <sup>2</sup>		35.8%	36.6%	34.5%	36.4%	40.9%	n.s.
Berufl. päd. Abschluss: <sup>2</sup>							
höher als Erzieherin		7.5%	6.2%	5.8%	11.0%	3.7%	sig.
als Erzieherin		85.1%	89.7%	84.9%	79.7%	23.8%	
niedriger als Erzieherin		7.5%	4.1%	9.4%	9.3%	72.5%	
Vor- und Nachbereitung in Std./Woche (tatsächlich)	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	4:14 (3:10)	4:37 (3:24)	4:27 (3:06)	3:30 (2:51)	n.e. <sup>3</sup>	KG, AG > KR
Persönlichkeitsmerkmal: Depressivität (ADS)	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	6.44 (5.11)	7.19 (5.65)	5.95 (4.47)	6.06 (5.06)	3.90 (3.28)	KG>KR, AG>TP
Big-Five: Extraversion	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	5.54 (1.00)	5.60 (1.00)	5.50 (0.99)	5.51 (1.03)	5.66 (1.04)	n.s.
Big-Five: Verträglichkeit	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	6.09 (0.86)	6.15 (0.85)	5.98 (0.92)	6.14 (0.78)	6.12 (0.82)	n.s.
Big-Five: Gewissenhaftigkeit	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	6.22 (0.72)	6.21 (0.72)	6.26 (0.63)	6.20 (0.81)	6.19 (0.83)	n.s.
Big-Five: Neurotizismus	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	3.27 (1.22)	3.26 (1.29)	3.31 (1.30)	3.23 (1.05)	2.65 (1.11)	AG, KG, KR>TP
Big-Five: Offenheit	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	5.85 (0.77)	5.88 (0.83)	5.89 (0.73)	5.78 (0.77)	5.92 (0.81)	n.s.

Anmerkungen. <sup>1</sup>Signifikanz:  $p < .05$ ; <sup>2</sup>Chi-Quadrat; <sup>3</sup>Nicht erfasst.

Zwischen den Erzieherinnen in den institutionellen Settings und den Tagespflegepersonen gibt es meist Ähnlichkeiten. Das *Durchschnittsalter* liegt bei Anfang 40, die Standardabweichung bei rund 10 Jahren. Etwa zwei Drittel der Fachkräfte liegen damit in der Altersspanne zwischen 30 und 50 Jahren. Zwischen den Fachkräften der einzelnen Betreuungsformen gibt es statistisch signifikante Unterschiede im Durchschnittsalter, in dem Sinne, dass die Tagesmütter etwas älter sind als die Erzieherinnen in Krippengruppen. Besonders ausgeprägt sind die Altersunterschiede aber nicht. Ähnliches gilt für die durchschnittliche *Berufserfahrung* der Erzieherinnen in den Einrichtungen; hier gibt es keine statistisch signifikanten Unterschiede. Wenigstens 3 von 10 Fachkräften haben als höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss zumindest die Fachhochschulreife. Eine *pädagogische Berufsausbildung*, we-

nigstens auf dem Niveau der Erzieherin, haben gut 90% der befragten Erzieherinnen in den Einrichtungen. Dieser Anteil liegt in der Tagespflege erwartungsgemäß viel niedriger (27.5%).

Interessant sind gewisse Unterschiede in Persönlichkeitsmerkmalen der Fachkräfte; so ergeben sich Unterschiede in der *Allgemeinen Depressionsskala* (ADS) (Hautzinger & Bailer, 1993); zur Beschreibung der Skala vgl. Kapitel 5) zwischen den vier Gruppen von Fachkräften. Die Tagespflegepersonen weisen hier deutlich niedrigere Werte auf als die Erzieherinnen in den Einrichtungen. Innerhalb der institutionellen Settings haben die Erzieherinnen, die mit jüngeren Kindern arbeiten, niedrigere Werte als die, die mit älteren Kindern arbeiten. Keiner der Durchschnittswerte liegt im klinischen Bereich; dies gilt auch für die Individualwerte der Erzieherinnen (ohne Tabelle).

Als weitere Persönlichkeitsmerkmale wurden die sog. *Big Five* erhoben (Dehne & Schupp, 2007; zur Beschreibung der Skala vgl. Kap. 5); mit den Merkmalen *Extraversion*, *Verträglichkeit*, *Gewissenhaftigkeit*, *Neurotizismus* und *Offenheit für Erfahrungen*. Die Werte für die Fachkräfte in den verschiedenen Gruppen, gemessen auf einer siebenstufigen Skala, unterscheiden sich kaum voneinander. Eine Ausnahme bildet der Neurotizismus-Wert. Hier weisen die Tagespflegepersonen niedrigere Werte auf als die Erzieherinnen in den institutionellen Settings, ein Befund, der mit den niedrigeren Depressivitätswerten dieser Gruppe korrespondiert.

#### 4.1.2 Strukturqualität: Sozial-organisatorische Dimension

Im Hinblick auf die Strukturmerkmale in der sozial-organisatorischen Dimension stellen sich die Ergebnisse wie folgt dar:

Tabelle 22 Strukturqualität in außerfamiliären Betreuungsformen: Sozial-organisatorische Dimension. Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD)

		Kindertageseinrichtungen				Tagespflegestellen (TP)	ANOVA mit Duncan-Test <sup>1</sup>
		Insgesamt	Kindergarten- gruppen (KG)	Altersgemischte Gruppen (AG)	Krippen- gruppen (KR)		
Gruppengröße	M (SD)	16.2 (9.2)	18.3 (9.6)	17.7 (10.0)	11.8 (5.5)	4.0 (1.9)	KG, AG> KR>TP
Personal-Kind-Schlüssel (Kinder pro Erzieherin)	M (SD)	7.2 (3.3)	8.8 (3.5)	7.5 (2.8)	4.9 (2.1)	4.3 (2.4)	KG>AG> KR>TP
Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund	M (SD)	29.9% (29.5%)	32.7% (30.0%)	35.4% (31.2%)	20.0% (24.0%)	9.3% (19.4%)	AG, KG> KR>TP
Gruppe mit offenem Arbeitskonzept <sup>2</sup>		31.6%	28.3%	46.0%	18.6%	n.e. <sup>3</sup>	sig.
Öffnungszeit der Gruppe	M (SD)	8.0 (1.9)	7.9 (1.9)	7.9 (1.8)	8.2 (1.9)	9.0 (1.9)	TP>KR, KG, AG

Anmerkungen. <sup>1</sup>Signifikanz:  $p < .05$ ; <sup>2</sup>Chi-Quadrat; <sup>3</sup>Nicht erfasst.

Die beobachtete *Gruppengröße* (Halbtagsgruppen zwei, Ganztagsgruppen drei Messzeitpunkte an einem Tag) liegt für die Kindergartengruppen und für die altersgemischten Gruppen bei ca. 18 und für die Krippengruppen bei 12 Kindern. Verglichen mit den landesrechtlichen Regelungen liegt die Anzahl der Kinder um 2 - 3 Kinder niedriger. Dies ist überwiegend auf Krankheit und andere Fehlgründe einzelner Kinder zurückzuführen. Auffällig ist, dass die unter 3-Jährigen im Hinblick auf die Kinderzahl sehr unterschiedliche Bedingungen vorfinden, in Abhängigkeit davon, ob sie in einer Krippengruppe oder in einer altersgemischten Gruppe betreut werden. Das Gleiche gilt für den *Personal-Kind-*

*Schlüssel*, der für die jüngeren Kinder in altersgemischten Gruppen ungleich ungünstiger ausfällt als in Krippengruppen. Die durchschnittliche *Gruppengröße* in der Tagespflege liegt bei vier Kindern. Ins Gewicht fallen hier die Großtagespflegestellen, die in dieser Stichprobe überrepräsentiert sind. In 32.5% der untersuchten Tagespflegestellen werden fünf oder mehr Kinder betreut (ohne Tabelle).

In den Kindergarten- und altersgemischten Gruppen hat jedes dritte bis vierte Kind einen *Migrationshintergrund*,<sup>38</sup> in den Krippengruppen nur jedes sechste und in der Tagespflege nur jedes zehnte Kind. Der Befund verweist auf die Unterrepräsentierung speziell von jungen Kindern mit Migrationshintergrund in den öffentlichen Betreuungsformen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 52). Die sogenannte *offene Arbeit*, worunter hier verstanden wird, dass eine Gruppierung der Kinder nicht vorgenommen wird oder die Gruppe für einen Teil des Tages oder an bestimmten Tagen in der Woche aufgelöst werden, ist mit annähernd 46% am häufigsten in den altersgemischten Gruppen vertreten, in den Kindergartengruppen und in den Krippengruppen bei annähernd jeder dritten oder fünften Gruppe.

### 4.1.3 Strukturqualität: Räumliche Dimension

Die Angaben für die *Außenfläche* pro Kind variieren nicht wesentlich zwischen den Betreuungsformen und liegen im Durchschnitt bei 18 m² pro Kind. Bei den Analysen ist zu berücksichtigen, dass es sich überwiegend um Schätzwerte der Fachkräfte handelt. Im Durchschnitt steht in den Kindertageseinrichtungen *innen* eine Fläche von 3 - 4 m² pro Kind zur Verfügung. Für die Tagespflegestellen sind es gut 13 m² pro Kind. Bei letzteren ist allerdings zu berücksichtigen, dass es sich um Räume mit Möbeln und Funktionen handelt, die auch für andere Zwecke als die der Kinderbetreuung genutzt werden (vgl. Tabelle 23).

Tabelle 23     *Strukturqualität in außerfamiliären Betreuungsformen: Räumliche Dimension. Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD)*

		Kindertageseinrichtungen				Tages- pflege- stellen (TP)	ANOVA mit Duncan- Test <sup>1</sup>
		Insgesamt	Kinder- garten- gruppen (KG)	Altersge- mischte Gruppen (AG)	Krippen- gruppen (KR)		
Außenfläche in Einrich- tungen: m² pro Kind	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	18.3 (18.2)	18.9 (16.9)	17.1 (17.8)	18.7 (20.2)	n.e. <sup>2</sup>	n.s.
Gruppenraum: m² pro Kind	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	3.3 (1.4)	2.9 (1.1)	3.1 (1.2)	4.1 (1.5)	13.3 (14.8)	TP>KR, AG, KG

Anmerkungen. <sup>1</sup>Signifikanz: p < .05; <sup>2</sup>Nicht erfasst.

<sup>38</sup> Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch bzw. andere Familiensprache zusätzlich zu Deutsch.

#### 4.1.4 Orientierungsqualität

Als Rahmenbedingung der pädagogischen Arbeit stellt sich neben den Strukturmerkmalen die Orientierungsqualität als ein wichtiger Faktor dar.

Tabelle 24 *Orientierungsqualität in außerfamiliären Betreuungsformen. Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD)*

		Kindertageseinrichtungen				Tages- pflege- stellen (TP)	ANOVA mit Duncan- Test <sup>1</sup>
		Insgesamt	Kinder- garten- gruppen (KG)	Alters- gemischte Gruppen (AG)	Krippen- gruppen (KR)		
Erziehungsziele:	<i>M</i>	4.88	5.06	4.77	4.77	4.79	KG > TP, AG, KR
Prosoziales Verhalten	( <i>SD</i> )	(0.86)	(0.77)	(0.88)	(0.91)	(0.92)	
Erziehungsziele:	<i>M</i>	4.09	4.44	3.95	3.83	4.03	KG > TP, AG, KR
Gehorsam	( <i>SD</i> )	(1.18)	(1.04)	(1.18)	(1.24)	(1.13)	
Erziehungsziele:	<i>M</i>	5.37	5.41	5.38	5.30	5.26	n.s.
Autonomie	( <i>SD</i> )	(0.67)	(0.66)	(0.68)	(0.68)	(0.78)	
Fortbildung im letzten	<i>M</i>	5.0	4.7	5.6	4.6	n.e. <sup>4</sup>	n.s.
Jahr in Tagen	( <i>SD</i> )	(4.6)	(4.5)	(5.0)	(4.2)		
Pädagogische Konzep- tion: Index-Wert <sup>2</sup>	<i>M</i>	4.9	5.0	4.7	4.9	n.e. <sup>4</sup>	n.s.
	( <i>SD</i> )	(2.3)	(2.2)	(2.4)	(2.4)		
Pädagogische Konzep- tion: Vorhandensein <sup>3</sup>		89.8%	92.4%	87.8%	88.8%	76.5%	sig.

Anmerkungen. <sup>1</sup> Signifikanz:  $p < .05$ ; <sup>2</sup> Unter Berücksichtigung verschiedener Einzelmerkmale wie Aktualität, Zugänglichkeit für Mitarbeiter und Eltern, Teambesprechungen u. a.; <sup>3</sup> Chi-Quadrat; <sup>4</sup> Nicht erfasst.

Im Hinblick auf den Bereich Orientierungsqualität (vgl. Tabelle 24) wurden individuelle *Erziehungsziele* der Fachkräfte in den vier Betreuungsformen über eine 13 Items umfassende Skala mit den Dimensionen *Prosoziales Verhalten*, *Gehorsam* und *Autonomie* erhoben, die von Keller (2007) im Rahmen kulturpsychologischer Forschung entwickelt bzw. adaptiert worden war. Die an der vorliegenden Stichprobe ermittelten Reliabilitäten belaufen sich für die Subskala *Prosoziales Verhalten* (5 Items) auf .82, für die Subskala *Gehorsam* (4 Items) auf .84 und für die Subskala *Autonomie* (4 Items) auf .76.

Wie ersichtlich, betonen die Fachkräfte am stärksten *autonomie-orientierte* Erziehungsziele. Die Mittelwerte auf der sechsstufigen Antwortskala weichen mit Werten zwischen 5.26 und 5.41 kaum voneinander ab. An zweiter Stelle folgen Erziehungsziele der Skala *Prosoziales Verhalten* mit einem Mittelwert von 4.88 (bei Tagespflegestellen  $M = 4.79$ ), den niedrigsten Durchschnittswert erhalten Erziehungsziele der Skala *Gehorsam*. Mit einem hohen Grad an Einheitlichkeit repräsentieren die Fachkräfte damit in allen Betreuungsformen ein an Autonomie, Individualität und Einmaligkeit des Kindes orientiertes Konzept (im Gegensatz zu einem relationalen, an Verbundenheit und hierarchischer Verwobenheit orientierten Modell), wie es für postindustrielle Gesellschaften und hier insbesondere für die Mittelschichten charakteristisch ist (vgl. Keller, 2007).

Zur Orientierungsqualität von der Systemseite her betrachtet gehört, dass die Erzieherinnen ca. 5 Tage an *Fortbildungen* in den zurückliegenden 12 Monaten in Anspruch genommen haben. Bei neun von 10 der untersuchten Gruppen (89.8%) gibt es eine *schriftliche pädagogische Konzeption* in der Einrichtung, auf die zurückgegriffen werden kann. Bei Tagespflegestellen ist dies mit 76.5% etwas seltener der Fall als bei den anderen Gruppen. Die Betreuungsformen für die jüngeren Kinder (Krippe

und Kindertagespflege) scheinen insgesamt gesehen noch in einer gewissen Nachlaufsituation, was das Vorhandensein von Konzeptionen anbelangt.

## 4.2 Pädagogische Prozessqualität

### 4.2.1 Instrumente

Die Erfassung pädagogischer Prozesse im Sinne des tatsächlichen Geschehens in den Einrichtungen setzt eine Beobachtung der konkreten pädagogischen Abläufe durch speziell geschulte Beobachter voraus. Hierzu wurde im Falle der Kindertageseinrichtungen das IQS-Instrumentarium (Integrierte Qualitäts-Skalen; Tietze, 2010a), bestehend aus der KES-R, KES-E und KES-Z bei Gruppen mit Kindergartenkindern bzw. die KRIPS-R bei Gruppen mit Kindern unter 3 Jahren eingesetzt. In den Tagespflegestellen wurde die zu derselben Skalenfamilie gehörende TAS-R (Tietze, 2010d) angewendet. Zusätzlich wurde in allen vier Settings (Kindergarten-, Krippen- und altersgemischte Gruppe sowie Tagespflege) die deutsche Version der Caregiver Interaction Scale (CIS) von Arnett (1989) herangezogen. Ergänzend zu den direkten Beobachtungen wurde ein Aktivitätenfragebogen (AKFRA; Roßbach & Leal, 1993) für das jeweilige pädagogische Personal eingesetzt, mit dem für die Entwicklung und Förderung der Kinder wichtige Aktivitäten thematisiert werden. Die eingesetzten Instrumente stellen sich im Einzelnen wie folgt dar:

Das **IQS-Instrumentarium** besteht aus drei Skalen, von denen zwei (KES-R und KES-E) prinzipiell auch einzeln angewendet werden können, während die dritte, KES-Z, ein Zusatzinstrument darstellt.

**KES-R:** Die KES-R (Kindergarten-Skala, Forschungsversion; Tietze, 2010b) erfasst Merkmale, die bestimmte pädagogische Prozesse ermöglichen, wie auch solche Prozesse selbst. Das Verfahren ist eine deutsche Adaptation der revidierten Form der ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale) von Harms, Clifford und Cryer (2005), eines international verbreiteten und bewährten Verfahrens, zu dem auch in Deutschland vielfältige und positive Erfahrungen vorliegen. Die KES-R beinhaltet 43 Qualitätsmerkmale, die in sieben Subskalen zusammengefasst sind: (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.

**KES-E:** Die KES-E (Kindergarten-Skala-Erweiterung) stellt eine Ergänzung und Erweiterung (E) zur KES-R dar (Forschungsversion; Roßbach & Tietze, 2010). Sie ist die deutsche Form der ECERS-E (Extended version) von Sylva, Siraj-Blatchford und Taggart (2006), ein an den Universitäten Oxford und London im Rahmen des EPPE-Projekts<sup>39</sup> entwickelten Verfahrens. Die 18 Qualitätsmerkmale der KES-E beziehen sich speziell auf bestimmte Bildungsbereiche und werden in vier Subskalen zusammengefasst: (1) Lesen; (2) Mathematik; (3) Naturwissenschaft und Umwelt; (4) Individuelle Förderung.

**KES-Z<sup>40</sup>:** Über die KES-R und die KES-E hinaus wurden zusätzlich (Z) sechs Items des KES-Typs eingesetzt, die im Rahmen des Projekts TransKiGs<sup>41</sup> entwickelt worden waren. Diese beziehen sich auf die Eingewöhnung von Kindern, die Individualisierung der pädagogischen Arbeit, die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung, die Selbständigkeitserziehung beim Kind,

<sup>39</sup> Das EPPE (Effective Provision of Pre-School Education)-Projekt ist die erste Längsschnittuntersuchung in Großbritannien, die auf die Wirksamkeit frühkindlicher Bildung fokussiert. Ziel der Untersuchung ist es, die Merkmale und Auswirkungen unterschiedlicher Formen der kindlichen Betreuung zu erfassen (<http://eppe.ioe.ac.uk/> [Zugriff 21.06.2013]).

<sup>40</sup> Die KES-Z wird nur im Zusammenhang mit der KES-R angewendet.

<sup>41</sup> TransKiGs (Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule - Gestaltung des Übergangs) war ein in mehreren Bundesländern laufendes, von der Bund-Länder-Kommission gefördertes Forschungs- und Entwicklungsprojekt.

die Orientierung der Arbeit an einer schriftlichen pädagogischen Konzeption sowie die interne und externe Kommunikation pädagogischer Sachverhalte (im Team und gegenüber Eltern).

Zusammengefasst besteht das IQS-Instrumentarium aus 67 Items, mit deren Hilfe die Qualität der Betreuungsumwelt durch einen trainierten Beobachter eingeschätzt wird. Die Einstufung eines jeden Qualitätsmerkmals erfolgt auf einer siebenstufigen Skala, wobei für die Skalenstufen 1 = *unzureichend*, 3 = *minimal*, 5 = *gut* und 7 = *ausgezeichnet* jeweils genaue Beschreibungen in Form von Einzelindikatoren gegeben sind. Diese Einzelindikatoren werden durch zusätzliche Hinweise ergänzt, die eine Definition und Präzisierung von wichtigen Begriffen beinhalten und so eine genauere Einstufung ermöglichen.

**KRIPS-R:** Die KRIPS-R (Krippen-Skala, Forschungsversion; Tietze, 2010c) stellt das Äquivalent zur KES-R für die Erfassung pädagogischer Qualität in Gruppen mit Kindern unter 3 Jahren dar. Sie besteht aus 41 Items, die in sieben Subskalen (plus zwei einzelne Merkmale) zusammengefasst sind: (1) Platz und Ausstattung; (2) Betreuung und Pflege der Kinder; (3) Zuhören und Sprechen; (4) Aktivitäten; (5) Interaktionen; (6) Strukturierung der pädagogischen Arbeit; (7) Eltern und Erzieherinnen; (8) Zusätzliche Merkmale (Eingewöhnung; Unterstützung der sozial-emotionalen Entwicklung).

Die Einschätzung mit dem IQS-Instrumentarium bzw. der KRIPS-R basiert auf einer ca. vierstündigen Beobachtung in einer Kindergarten-/Krippengruppe und einem anschließenden Interview mit der Gruppenerzieherin und der Einrichtungsleitung.

**TAS-R:** Analoges gilt für die Erfassung pädagogischer Prozessqualität in Tagespflegestellen; hier wurde die TAS-R (Tagespflege-Skala, Forschungsversion; Tietze, 2010d), die deutsche Adaptation der Family Daycare Environment Ratingscale (FDER) von Harms, Clifford und Cryer (2005) eingesetzt. Die TAS-R besteht aus 41 Items und gliedert sich in die Subskalen: (1) Platz und Ausstattung; (2) Betreuung und Pflege der Kinder; (3) Zuhören und Sprechen; (4) Aktivitäten; (5) Interaktionen; (6) Strukturierung der pädagogischen Arbeit; (7) Eltern und Tagesmutter.

Alle Skalen gehören zu einem gemeinsamen Typus und erfüllen die an sozialwissenschaftliche Instrumente zu stellenden Anforderungen an Objektivität, Reliabilität und Validität.

**CIS:** Als weiteres Instrument zur Erfassung pädagogischer Prozessqualität wurde die Caregiver Interaction Scale (CIS) von Arnett (1989) ausgewählt. Die CIS wendet sich der „Färbung“ der Interaktionen der Erzieherin bzw. Tagesmutter mit den Kindern und dem „Klima“ der pädagogischen Interaktionen zu (Interaktionsklima). Sie besteht aus 26 Items, die im Rahmen der ca. vierstündigen Beobachtung jeweils auf einer vierstufigen Skala eingeschätzt werden.<sup>42</sup> Die Einschätzungen werden danach vorgenommen, wie ausgeprägt eine pädagogische Fachkraft das im Item beschriebene Verhalten zeigt. Die zu vergebenen Punktwerte bewegen sich zwischen 1 (= überhaupt nicht) und 4 (= sehr). Für die CIS werden gute Interrater-Reliabilitäten berichtet (Helburn, 1995; Petrogiannis & Melhuish, 1996; Tietze et al., 1998; Tietze et al., 2005; Whitebook, Howes & Phillips, 1990).

**AKFRA:** Zur Erfassung weiterer Aspekte pädagogischer Prozessqualität wurden Fragebögen zu kindlichen Aktivitäten eingesetzt. Die Fragebogenmerkmale gehen zurück auf den Aktivitätsfragebogen (AKFRA) von Roßbach und Leal (1993) und bestehen für 2-jährige Zielkinder aus 10 und für 4-jährige Zielkinder aus 12 Aktivitätsmerkmalen. Zu den gemeinsamen 10 Aktivitäten für 2- und 4-jährige Kinder gehören u. a.: Malen oder andere künstlerisch-kreative Aktivitäten; Puzzeln; Ballspiele; Bauen; Bewegungsspiele; Rollenspiele machen; Singen, Musik hören oder tanzen; eine Geschichte erzählen oder vorlesen oder ein Bilderbuch betrachten; Sprachspiele machen wie Raten, Reime oder Fingerspiele.

Von der Erzieherin bzw. der Tagesmutter wird für jedes Zielkind einzeln erfragt, wie häufig sie diese Tätigkeiten mit dem Kind durchführt. Die Antwort wird auf einer sechsstufigen Skala eingeschätzt (1 = gar nicht; 2 = einmal im Monat; 3 = alle zwei Wochen; 4 = einmal wöchentlich; 5 = öfter).

---

<sup>42</sup> In den vorliegenden Auswertungen wurden nur 23 Items berücksichtigt (ohne Items der Subskala Permissiveness).



als einmal in der Woche; 6 = täglich). Als Settingmerkmal werden die Angaben für alle Zielkinder in einer Gruppe aggregiert.

#### 4.2.2 Messtechnische Aspekte der Untersuchungsinstrumente

Für die hier eingesetzten Instrumente liegen – mit Ausnahme für die Aktivitätsfragebögen – messtechnische Werte für die Originalskalen (vgl. z.B. Arnett, 1989; Harms et al., 2005; Sylva, Siraj-Blatchford et al., 2006) wie auch für die deutschen Adaptationen der Instrumente vor (vgl. Roßbach & Tietze, 2010; Tietze, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d). Die an der Untersuchungsstichprobe ermittelten Werte sind in Tabelle 25 aufgeführt.

Tabelle 25      *Interne Konsistenzen der Untersuchungsinstrumente für Prozessqualität in außerfamiliären Betreuungsformen*

	Einrichtungsgruppen						Tagespflegegruppen			
	KES-RZ	KES- E	KRIPS- R	CIS-KG	CIS- KR	AKFRA -2	AKFRA -4	TAS- R	CIS-TP	AKFRA -2
<i>α</i>	.89	.87	.87	.94	.94	.76	.78	.86	.88	.65

Die internen Konsistenzen für die verschiedenen Maße bewegen sich zwischen .65 (AKFRA 2-Jährige für Tagespflegegruppen) und .94 (CIS-KG, CIS-KR) und sind als gut zu bezeichnen. Für den AKFRA-Fragebogen fallen sie insgesamt etwas niedriger aus.

In einem weiteren Schritt wurde der Frage nachgegangen, inwieweit die einzelnen Skalen zusammenhängen bzw. eigenständige Qualitätsaspekte erfassen. Die Skalen der KES-Familie korrelieren moderat bis hoch miteinander. So weist die KES-RZ einen Zusammenhang von  $r = .68$  mit der KES-E auf; KES-RZ und KES-E korrelieren mit der KRIPS-R (in altersgemischten Gruppen) mit  $r = .76$  bzw.  $r = .37$ . Die Caregiver-Interaction Scale (CIS) korreliert mit der KES-RZ mit  $r = .41$ ; mit der KRIPS-R mit  $r = .56$ ; mit der TAS-R mit  $r = .56$ . Die Korrelation mit der im engeren bildungsbezogen ausgelegten KES-E beläuft sich auf ein niedriges  $r = .17$ . Die CIS-Werte, die das Interaktionsklima anzeigen, weisen damit bei den jungen Kindern einen tendenziell engeren Zusammenhang mit den Qualitätsratings (KRIPS-R und TAS-R) auf als bei den älteren Kindern (KES-RZ und speziell KES-E).

Aus dem Muster der hier gegebenen moderaten bis hohen Zusammenhänge fallen die Aktivitäts-skalen heraus. AKRFA-2 und AKFRA-4 (in altersgemischten Gruppen) korrelieren zwar untereinander mit  $r = .56$  hoch, die Korrelationen mit den anderen Qualitätsmaßen sind jedoch niedrig. Dies zeigt, dass hier von den anderen Qualitätsmaßen unabhängige Aspekte adressiert werden.

#### 4.2.3 Pädagogische Prozessqualität in Kindergarten-, Krippen- und altersgemischten Gruppen sowie in der Tagespflege

In diesem Teilabschnitt soll ein erster Überblick über die pädagogische Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege gegeben werden (vgl. Tabelle 26). Die Mittelwerte der KES-R und KES-RZ liegen mit annähernd  $M = 4$  ( $M = 3.90$  und  $M = 3.87$ ) in der Mitte der siebenstufigen Skala und stehen für mittelmäßige Qualität. Das Gleiche gilt auch für die durchschnittliche Qualität in Tagespflegestellen ( $M = 4.00$ ,  $SD = 0.64$ ); der durchschnittliche KRIPS-R-Wert fällt mit  $M = 3.76$  ( $SD = 0.69$ ) etwas geringer aus. Erwartungsgemäß niedrig zeigt sich der Durchschnittswert der KES-E mit  $M = 2.81$  ( $SD = 0.88$ ); dieser Wert liegt in der Zone unzureichender Qualität ( $< 3$ ). Die Durchschnittswerte für die übrigen Maße (CIS, AKFRA) fallen alle recht hoch aus. Allerdings finden sich bei den Autoren keine Normwerte, so dass eine externe Bewertung schwerfällt. Für alle Skalen

ergeben sich beachtenswerte Standardabweichungen und Streubreiten, die auf ausgeprägte Qualitätsunterschiede innerhalb der Einrichtungsgruppen und der Tagespflegestellen hinweisen.

Tabelle 26 *Maße pädagogischer Prozessqualität in Einrichtungsgruppen (Kindergarten-, Krippen- und altersgemischte Gruppen) sowie Tagespflegegruppen. Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Spannbreite (Min., Max.)*

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Wertebereich</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
<b>Einrichtungsgruppen</b>						
KES-R	270	3.90	0.73	1 - 7	2.25	6.05
KES-RZ	271	3.87	0.72	1 - 7	2.17	6.00
KES-E	270	2.81	0.88	1 - 7	1.33	5.67
KRIPS-R	245	3.76	0.69	1 - 7	1.97	6.03
CIS-KG	271	3.30	0.49	1 - 4	1.71	4.00
CIS-KR	249	3.35	0.46	1 - 4	1.21	4.00
AKFRA-2	210	4.69	0.59	1 - 6	2.20	5.90
AKFRA-4	254	4.56	0.59	1 - 6	2.83	5.81
<b>Tagespflegegruppen</b>						
TAS-R	161	4.00	0.64	1 - 7	2.51	5.90
CIS-TP	161	3.56	0.32	1 - 4	2.33	4.00
AKFRA-2	153	4.99	0.49	1 - 6	3.50	5.85

Im Folgenden sollen die Einrichtungsgruppen und Tagespflegestellen nach erreichten Qualitätsstufen genauer betrachtet werden (vgl. Abbildung 11).

Wie aus der in Abbildung 11 wiedergegebenen Häufigkeitsverteilung ersichtlich, liegen rund 83% der untersuchten Kindergartengruppen (einschließlich altersgemischter Gruppen) in der Zone mittlerer Qualität (gemessen mit der KES-RZ:  $M = 3.87$ ,  $SD = 0.72$ ). Nur 7% der Gruppen weisen gute Qualität auf, 10% unzureichende. Betrachtet man die Werte für die stärker auf schulvorbereitende Aspekte (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft und Umwelt sowie individuelle Förderung) ausgelegte KES-E, dann zeigen sich erwartungsgemäß noch niedrigere Werte ( $M = 2.81$ ,  $SD = 0.88$ ). Nur 2.6% der Gruppen kommen in der Zone guter Qualität, 34.4% in der Zone mittlerer, aber 63% in der Zone unzureichender Qualität zu liegen.

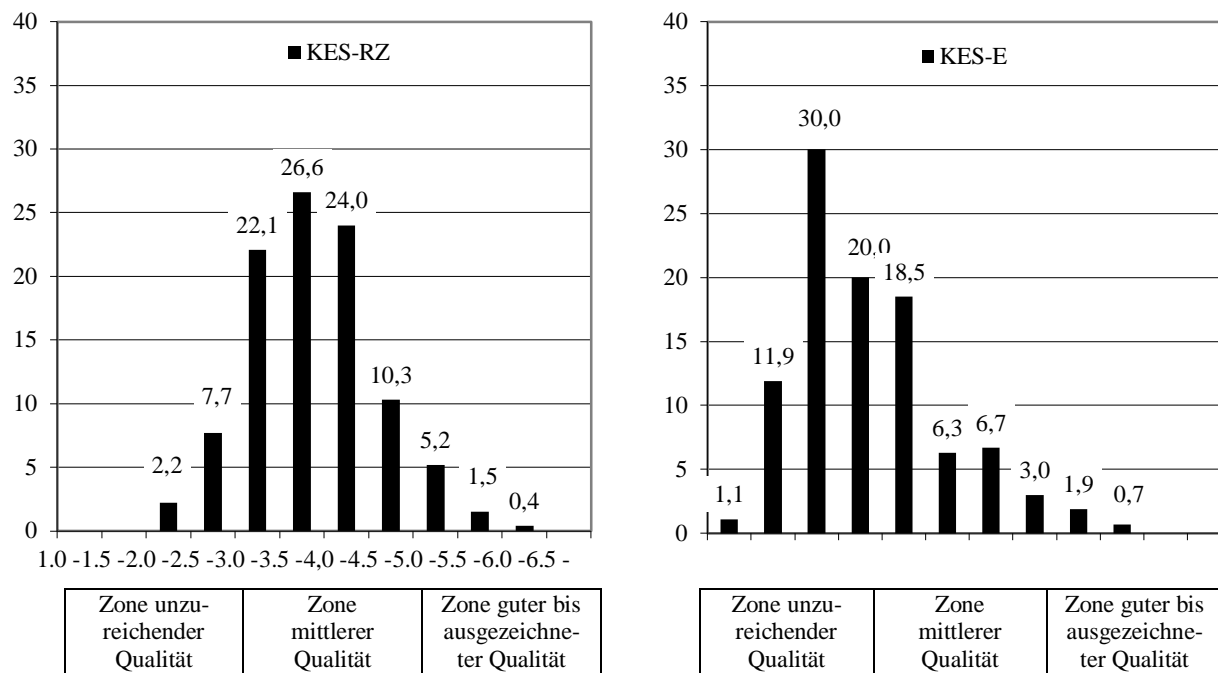


Abbildung 11 Kindergartengruppen nach KES-RZ- und KES-E-Gesamtwert. Häufigkeit in %

Für die Krippengruppen und die Tagespflegestellen ergeben sich jeweils ähnliche Relationen (vgl. Abbildung 12):

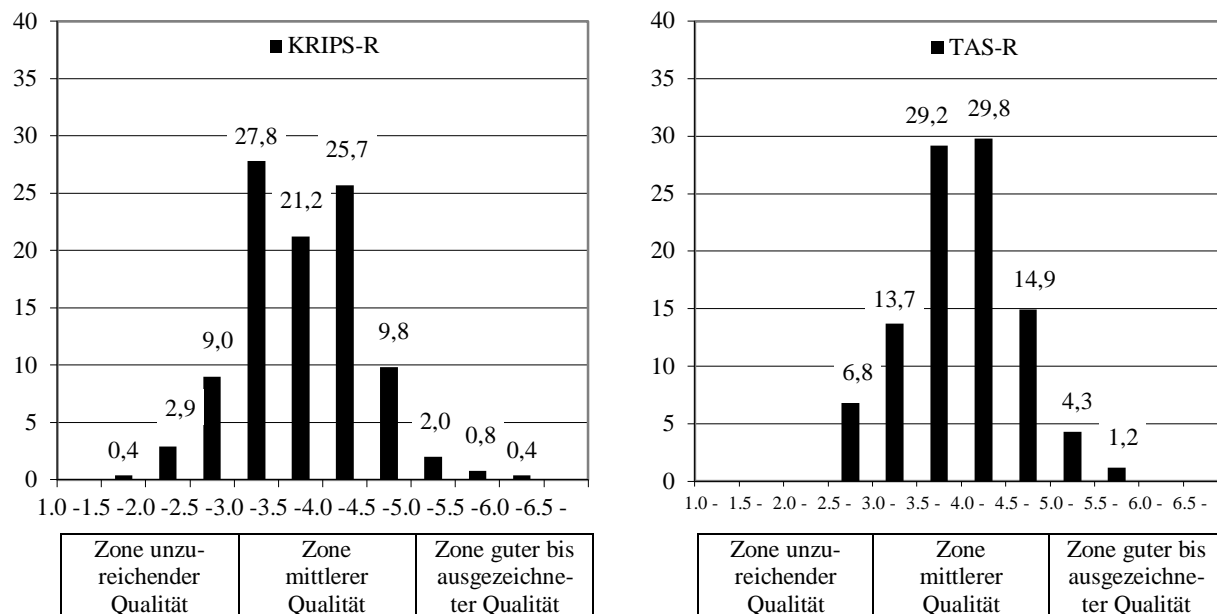


Abbildung 12 Krippengruppen nach KRIPS-R und Tagespflegestellen nach TAS-R-Gesamtwert. Häufigkeit in %

Bei einem Durchschnittswert von  $M = 3.76$  ( $SD = 0.73$ ) liegen 3.3% der Krippengruppen in der Zone guter, 84.5% in der Zone mittlerer und 12.2%, also jede achte Krippengruppe, in der Zone unzureichender Qualität. Bei den Tagespflegestellen weisen 5.6% gute und 6.8% unzureichende, die ver-

bleibenden 87.6% mittlere Qualität auf bei einem Mittelwert von  $M = 4.00$  ( $SD = 0.64$ ) (vgl. Tabelle 26).

#### *4.2.4 Pädagogische Prozessqualität bei Altersmischung, unterschiedlich hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und bei offener vs. gruppenbezogener Arbeit*

Durchschnittswerte pädagogischer Prozessqualität vermitteln nur ein sehr globales Bild. Wir wollen in diesem Abschnitt der Frage nachgehen, wie sich die Prozessqualität differenzierter unter unterschiedlichen strukturellen Rahmenbedingungen darstellt.

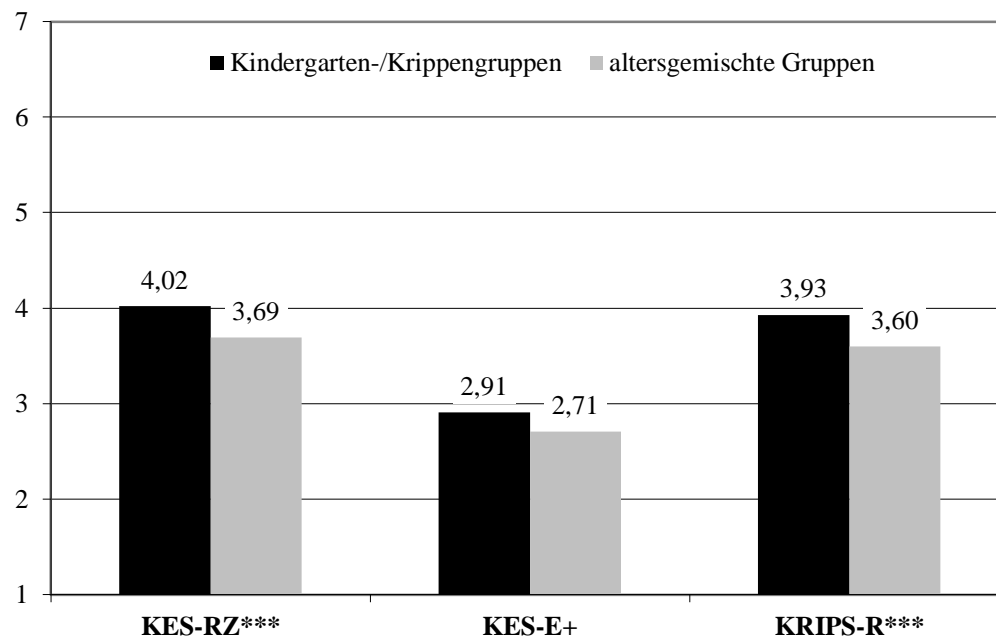
In einem ersten Schritt soll untersucht werden, ob sich die pädagogische Prozessqualität:

- in altersgemischten Gruppen anders darstellt als in altershomogenen Gruppen mit Kindern im Kindergarten- oder Krippenalter,
- in Gruppen mit höherem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund anders ausfällt als in solchen mit geringerem Anteil und
- bei offener pädagogischer Arbeit anders darstellt als bei gruppenbasierter Arbeit.

Wir gehen diesen Fragen zunächst über einzelne einfache Gruppenvergleiche nach.

##### *Kindergartengruppen, Krippengruppen und altersgemischte Gruppen im Vergleich*

In der Abbildung 13 sind die KES-RZ und KES-E- sowie die KRIPS-R-Werte zum einen für altershomogene Gruppen (Kindergartengruppen  $n = 146$ , Krippengruppen  $n = 118$ ), zum anderen für altersgemischte Gruppen (Kinder im Kindergarten- und Krippenalter in einer Gruppe;  $n = 139$ ) dargestellt. Unter Kindergartengruppen werden dabei solche Gruppen verstanden, in denen (praktisch) ausschließlich Kinder im Alter ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt betreut werden; unter Krippengruppen solche mit Kindern (praktisch) ausschließlich unter 3 Jahren (jeweils höchstens zwei Kinder aus der anderen Altersgruppe). Die Altersmischung kann dementsprechend in den altersgemischten Gruppen relativ stark variieren.

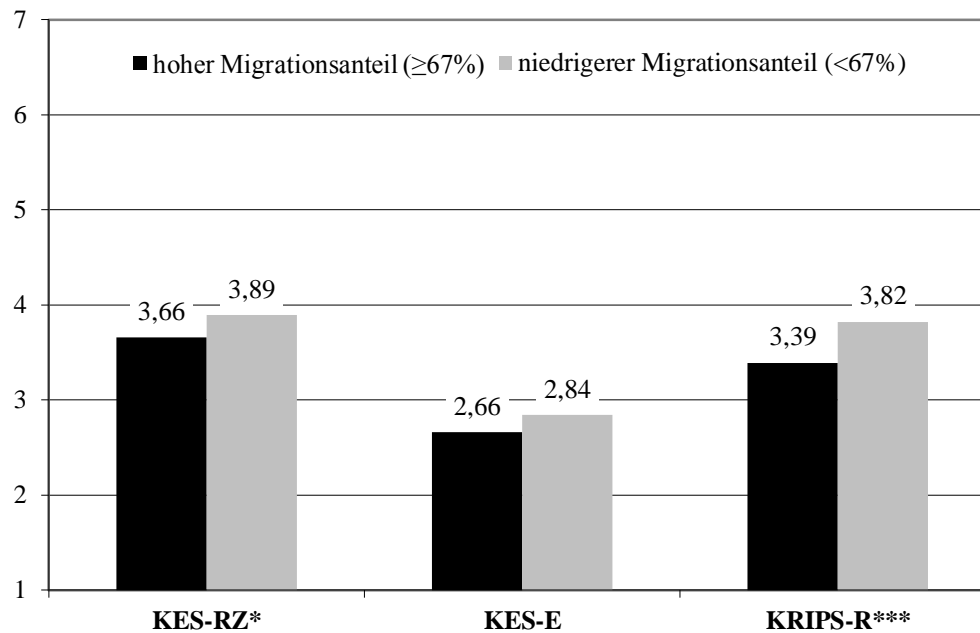


Anmerkungen. <sup>+</sup>p < .10, \*\*\*p < .001.

Abbildung 13 Pädagogische Qualität in Kindergarten- und Krippengruppen und in altersgemischten Gruppen. Mittelwerte

Wie ersichtlich, fällt in den altersgemischten Gruppen die pädagogische Qualität sowohl für den Kindergarten- als auch für den Krippenbereich statistisch signifikant schlechter aus. Das Ergebnis beeindruckt durch seine Konsistenz über alle drei Skalen hinweg wie auch durch die Größe des Effekts. Dieser beläuft sich auf  $d = .47$  für KES-RZ,  $d = .23$  für KES-E und  $d = .49$  für KRIPS-R. Offensichtlich gelingt es dem pädagogischen Personal unter den gegebenen Bedingungen und Formen der Altersmischung nicht, weder für die Kinder im Kindergartenalter noch für die Kinder im Krippenalter im Durchschnitt gleich gute Prozessqualität wie in reinen Kindergarten- oder Krippengruppen bereitzustellen.

Gruppen mit hohem und geringerem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich  
Die Ergebnisse zu der Frage, ob sich die pädagogische Prozessqualität bei Gruppen mit hohem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund (zwei Drittel und mehr,  $\geq 67\%$ ) von der bei Gruppen mit nicht so hohem Anteil ( $< 67\%$ ) unterscheidet, lassen sich der Abbildung 14 entnehmen.



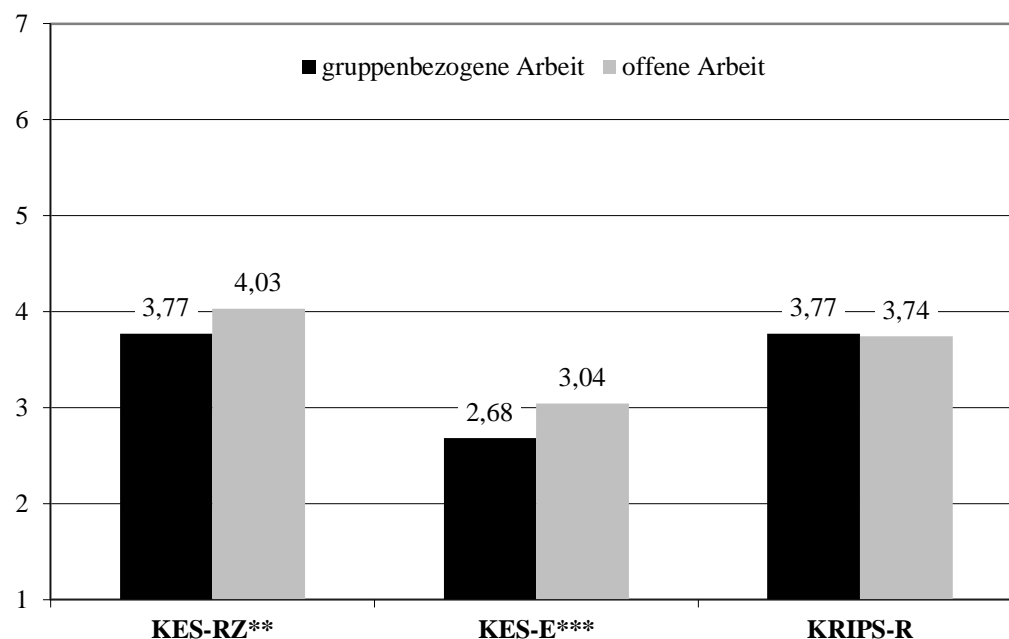
Anmerkungen. \* $p < .05$ , \*\*\* $p < .001$ .

Abbildung 14 Pädagogische Qualität bei Gruppen mit hohem und niedrigerem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund. Mittelwerte

Hinsichtlich der pädagogischen Prozessqualität für Gruppen mit Kindergartenkindern zeigt sich bei der KES-RZ ein statistisch signifikanter Unterschied in Abhängigkeit vom Migrationsanteil. Der Mittelwert für Gruppen mit hohem Migrationsanteil beläuft sich auf 3.66 ( $n = 47$ ), der für die Gruppen mit niedrigerem auf 3.89 ( $n = 218$ ). Die Effektstärke beträgt  $d = .33$ . Bei der KES-E schneiden die Gruppen mit hohem Migrationsanteil ebenfalls ungünstiger ab; der Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant. Richtungskonsistent stellt sich die Situation für die Kinder im Krippenalter dar. Hier fällt die pädagogische Prozessqualität mit 3.39 Punkten in den Gruppen bei hohem Migrationsanteil ( $n = 35$ ) ebenfalls statistisch signifikant schwächer aus als in den Gruppen mit niedrigerem Migrationsanteil mit 3.82 Punkten ( $n = 205$ ). Die Effektgröße beträgt hier  $d = .63$ .

#### *Gruppenbezogene und offene pädagogische Arbeit im Vergleich*

Bei gruppenbezogener pädagogischer Arbeit wird in dieser Analyse davon ausgegangen, dass die gesamte pädagogische Arbeit im Innenraum im sozialen und räumlichen Kontext einer über die Zeit stabilen Gruppe mit denselben Kindern und derselben Erzieherin bzw. denselben Erzieherinnen stattfindet. Unter offener (einschließlich teiloffener) Arbeit wird verstanden, dass feste Gruppierungen der Kinder überhaupt nicht vorgenommen werden oder für einen Teil des Tages oder an bestimmten Tagen in der Woche zugunsten eines breiteren Aktivitätsspektrums mit erweiterten Wahlmöglichkeiten für die Kinder aufgelöst werden. In unserer Stichprobe waren 37.0% der Settings für Kinder im Kindergartenalter durch eine offene Arbeit gekennzeichnet; bei den Settings für Kinder im Krippenalter waren es 33.5%.



Anmerkungen. \*\*p < .01, \*\*\*p < .001.

Abbildung 15 Pädagogische Qualität bei gruppenbezogener gegenüber offener Arbeit. Mittelwerte

Wie aus der Abbildung 15 ersichtlich, ergibt sich ein unterschiedliches Bild, je nachdem ob Kinder im Kindergartenalter oder im Krippenalter betrachtet werden. Bei offener Arbeit mit Kindern im Kindergartenalter zeigt sich sowohl bei der KES-RZ als auch bei der KES-E eine höhere Prozessqualität als bei gruppenbezogener Arbeit. Die Unterschiede sind für beide Maße statistisch signifikant; die Effektgrößen belaufen sich auf  $d = .37$  (KES-RZ) bzw.  $d = .41$  (KES-E). Offensichtlich erfahren die älteren Kinder ein differenzierteres Angebot bei offener Arbeit und damit eine höhere Prozessqualität. Dies trifft nicht zu für die Kinder im Krippenalter. Ob gruppenbezogene oder offene Arbeit steht bei diesem einfachen Gruppenvergleich in keinem Zusammenhang mit der von dieser jüngeren Kindergruppe erfahrenen pädagogischen Prozessqualität.

#### 4.3 Pädagogische Prozessqualität in Abhängigkeit von Rahmenbedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität

In Abschnitt 4.2 dieses Kapitels wurden verschiedene Rahmenbedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität beschrieben, unter denen die pädagogischen Prozesse gestaltet werden und von denen sie abhängen. Manche dieser Rahmenbedingungen werden explizit auch als „Stellschrauben“ betrachtet, um die pädagogische Prozessqualität zu erhöhen und damit die Bildungschancen von Kindern zu verbessern. Zu nennen sind hier beispielsweise die fortlaufenden Diskussionen und Bemühungen um einen angemessenen Personal-Kind-Schlüssel, um zuträgliche Gruppengrößen, um die Anhebung des Ausbildungsniveaus des pädagogischen Personals sowie um die Vorgabe, einrichtungsspezifische pädagogische Konzeptionen zu entwickeln (vgl. u.a. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht Bundesministerium für Familie, 2005b; Viernickel, 2008, 2010).

Im voranstehenden Abschnitt wurde gezeigt, dass auch einrichtungsorganisatorische Faktoren wie die Altersmischung von Gruppen, offene pädagogische Arbeit und die Zusammensetzung der Kindergruppen (Migrationsanteil) mit der Qualität der pädagogischen Prozesse in Zusammenhang stehen. Wir wollen in diesem Abschnitt die Bedeutung von Merkmalen der Struktur- und Orientierungsqualität für die tatsächlich gegebene Qualität der pädagogischen Prozesse systematisch untersuchen. Dabei

wird jede der erfassten Rahmenbedingungen innerhalb der Strukturqualität sowie innerhalb der Orientierungsqualität als potenzielle Einflussgröße betrachtet.

Die Analyse wird über eine Serie von blockweisen Regressionen vorgenommen. Ziel ist es dabei, zu ermitteln,

- welcher Anteil bei der vorgefundenen Prozessqualität auf unterschiedliche (hier erfasste) Rahmenbedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität zurückgeführt werden kann (Anteil erklärter Varianz) und
- welches Gewicht den einzelnen Einflussgrößen dabei zukommt (Beta-Koeffizienten).

Wir führen die Analyse getrennt durch, und zwar

- für Gruppen mit Kindern im Kindergartenalter mit KES-RZ, KES-E und CIS als Maße für die pädagogische Prozessqualität,
- für Gruppen mit Kindern im Krippenalter mit KRIPS-R und CIS als Maße für die pädagogische Prozessqualität und
- für Tagespflegestellen mit TAS-R und CIS als Maße für die pädagogische Prozessqualität.

Während bei den institutionellen Settings für die unter 3-Jährigen bzw. die über 3-Jährigen jeweils dieselben Prädiktoren berücksichtigt werden, weichen diese bei den Tagespflegestellen – wegen der hier teilweise anderen strukturellen Rahmenbedingungen – zum Teil davon ab. Die Regressionen für die Blöcke der Strukturqualität und den Block der Orientierungsqualität werden im Folgenden zunächst einzeln durchgeführt. Es folgt dann eine jeweils zusammenfassende Analyse in Form einer schrittweisen Regression über die Blöcke hinweg, um die relevanten Prädiktoren zu identifizieren.

#### 4.3.1 Strukturqualität: Personale Dimension

Die personale Dimension der Strukturbedingungen erklärt Unterschiede in der Prozessqualität bei den Gruppen mit Kindern im Kindergartenalter zu 8.8% (KES-RZ) bzw. 10.5% (KES-E), bei den Gruppen mit Kindern im Krippenalter zu 4.9% (KRIPS-R). Bei der Caregiver Interaction Scale (CIS), die das Klima der pädagogischen Prozessqualität anspricht, sind es 9.6% (Kindergartengruppen) bzw. 10.7% (Krippengruppen, vgl. Tabelle 27).

Anhand der Beta-Gewichte lässt sich festhalten, dass längere Berufserfahrung des pädagogischen Personals mit besseren CIS-KG-Werten, mehr Vor- und Nachbereitungszeit mit höheren KES-RZ- und KES-E-Werten, ein höherer pädagogischer Berufsabschluss mit höheren KES-E-, KES-RZ- und CIS-KR-Werten verbunden sind.

Bei den Persönlichkeitsmerkmalen der Fachkräfte ergeben sich wenige Zusammenhänge mit der Prozessqualität. Bei einem höheren Grad an *Extraversion* (Person ist gesellig, aktiv, optimistisch) fällt die Prozessqualität günstiger aus (KES-E, CIS-KG), ebenso bei einem höheren Grad an *Verträglichkeit* (CIS-KR). Die Beta-Gewichte sind für jede der Prädiktoren niedrig und nicht für jedes Qualitätsmaß der KES-Familie statistisch signifikant. Die Effekte weisen jedoch eine ausgeprägte Richtungskonsistenz über die drei Maße aus. Ähnliches gilt auch für die CIS bei den Gruppen mit über 3-jährigen wie bei den Gruppen mit unter 3-jährigen Kindern.

Die Prozessqualität in der Tagespflege wird im Falle der TAS-R mit 5.8%, im Falle der CIS-TP mit 7.1% erklärt. Beide Werte sind statistisch nicht signifikant. Als stärkster Prädiktor für gute Qualität erweist sich in diesem Rahmen, dass bei niedrigem Wohlbefinden (ADS) die pädagogische Prozessqualität (CIS-TP) niedriger ausfällt.



Tabelle 27 *Pädagogische Prozessqualität in außerfamiliären Betreuungsformen in Abhängigkeit von personalen Faktoren der Strukturqualität. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ )*

	Gruppen mit Kindern im Kindergartenalter			Gruppen mit Kindern im Krippenalter		Kindertages- pflegestellen	
	KES	KES	CIS	KRIPS	CIS	TAS	CIS
	-RZ	-E	-KG	-R	-KR	-R	-TP
Berufserfahrungen in Jahren	.00	-.11+	.17**	-.01	.10	n.e. <sup>1</sup>	n.e. <sup>1</sup>
Allgemein. Schulabschluss	.03	-.02	.04	.06	.04	.03	.10
Pädagogischer Berufsabschluss	.15*	.16*	-.01	.08	.14*	.06	.03
Vor- und Nachbereitung in Std./Woche	.21***	.23***	-.11+	.08	-.14*	n.e. <sup>1</sup>	n.e. <sup>1</sup>
Depressivität (ADS)	-.05	.02	-.14+	-.07	-.01	-.15	-.19+
Big-Five: Extraversion	.11	.14*	.21**	.13+	.04	.13	.12
Big-Five: Verträglichkeit	.10	.03	.04	.12+	.18*	-.06	-.01
Big-Five: Gewissenhaftigkeit	-.02	-.03	.03	-.02	-.01	-.02	.04
Big-Five: Neurotizismus	-.10	-.09	.14+	.03	-.08	.00	.11
Big-Five: Offenheit Erfahrungen	-.09	-.04	-.04	-.13+	-.08	-.03	-.10
<b>Erklärte Varianz (<math>R^2</math>) in %</b>	<b>8.8*</b>	<b>10.5**</b>	<b>9.6**</b>	<b>4.9</b>	<b>10.7**</b>	<b>5.8</b>	<b>7.1</b>
<b>(adjustiertes <math>R^2</math>)</b>	<b>(5.0)</b>	<b>(6.8)</b>	<b>(5.8)</b>	<b>(0.5)</b>	<b>(6.6)</b>	<b>(0.5)</b>	<b>(1.8)</b>

Anmerkungen. +p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001; <sup>1</sup>Nicht erfasst.

#### 4.3.2 Strukturqualität: Sozial-organisatorische Dimension

Der Block der hier berücksichtigten Faktoren der Strukturqualität in der sozial-organisatorischen Dimension erklärt mit 16% bei KES-RZ, 16.2% bei KES-E und 13.5% bei KRIPS-R etwas mehr an Kriteriumsvarianz als dies bei den personalen Faktoren der Fall ist (vgl. Tabelle 28). Das Interaktionsklima bei den Kindern im Kindergartenalter (CIS-KG) wird durch den Block der sozial-organisatorischen Variablen mit 3.9% erklärter Varianz nur wenig bestimmt. Bei den Maßen der pädagogischen Prozessqualität in der Kindertagespflege findet sich kein statistisch signifikanter Erklärungsbeitrag.

Die Prozessqualität fällt höher aus, wenn die Gruppengrößen stärker (KES-RZ und KES-E), der Personal-Kind-Schlüssel günstiger (KES-E, KRIPS-R), der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund geringer ausfällt (KES-RZ, KRIPS-R, CIS-KR), offene Arbeit realisiert wird (KES-RZ, CIS-KR, CIS-KR) und wenn keine Altersmischung gegeben ist (KES-RZ, KES-E, CIS-KR). Die Ergebnisse sind nicht in allen Fällen statistisch signifikant, jedoch durchgängig richtungskonsistent.

Tabelle 28 *Pädagogische Prozessqualität in außerfamiliären Betreuungsformen in Abhängigkeit von sozial-organisatorischen Faktoren der Strukturqualität. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ )*

	Gruppen mit Kindern im Kindergartenalter			Gruppen mit Kindern im Krippenalter		Kindertages- pflegestellen	
	KES	KES	CIS	KRIPS	CIS	TAS	CIS
	-RZ	-E	-KG	-R	-KR	-R	-TP
Gruppengröße	.24***	.27***	-.04	.04	-.01	.06	-.06
Personal-Kind-Schlüssel	-.12+	-.23***	-.01	-.24***	-.17*	-.01	.06
Anteil Migrationshintergrund	-.12*	-.03	-.12+	-.22***	-.25***	-.10	.08
Gruppenstruktur (offen)	.13*	.11+	.14*	.08	.18*	n.e. <sup>1</sup>	n.e. <sup>1</sup>
Gruppenart (altersgemischt)	-.26***	-.17**	-.08	-.10	-.15*	n.e. <sup>1</sup>	n.e. <sup>1</sup>
Öffnungszeiten der Gruppe	-.06	-.03	.07	.02	.02	-.08	-.05
<b>Erklärte Varianz (<math>R^2</math>) in %</b>	<b>16.0***</b>	<b>16.2***</b>	<b>3.9</b>	<b>13.5***</b>	<b>15.3***</b>	<b>2.1</b>	<b>1.2</b>
<b>(adjustiertes <math>R^2</math>)</b>	<b>(14.0)</b>	<b>(14.3)</b>	<b>(1.7)</b>	<b>(11.3)</b>	<b>(13.1)</b>	<b>(-0.4)</b>	<b>(-1.3)</b>

Anmerkungen. +p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001; <sup>1</sup>Nicht erfasst.

#### 4.3.3 Strukturqualität: Räumliche Dimension

Erwartungsgemäß ist der Anteil erklärter Kriteriumsvarianz bei nur zwei Prädiktoren deutlich geringer als in den zwei vorherigen Blöcken (vgl. Tabelle 29). Er beläuft sich auf 0.2% bei der KES-RZ, 0.4% bei der KES-E und 7.5% bei der KRIPS-R. Die Anteile erklärter Varianz liegen für CIS-Kindergarten (CIS-KG) und CIS-Krippe (CIS-KR) bei 2.4% bzw. 5.8%.

Tabelle 29 *Pädagogische Prozessqualität in außerfamiliären Betreuungsformen in Abhängigkeit von räumlichen Faktoren der Strukturqualität. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ )*

	Gruppen mit Kindern im Kindergartenalter			Gruppen mit Kindern im Krippenalter		Kindertages- pflegestellen	
	KES	KES	CIS	KRIPS-	CIS	TAS	CIS
	-RZ	-E	-KG	R	-KR	-R	-TP
Außenfläche: m <sup>2</sup> pro Kind	.04	-.06	.14*	.00	.13*	n.e. <sup>1</sup>	n.e. <sup>1</sup>
Gruppenraum: m <sup>2</sup> pro Kind	.02	.02	.04	.27 ***	.18**	-.07	-.16*
<b>Erklärte Varianz (<math>R^2</math>) in %</b>	<b>0.2</b>	<b>0.4</b>	<b>2.4*</b>	<b>7.5***</b>	<b>5.8***</b>	<b>0.4</b>	<b>2.5*</b>
<b>(adjustiertes <math>R^2</math>)</b>	<b>(-0.6)</b>	<b>(-0.4)</b>	<b>(1.6)</b>	<b>(6.7)</b>	<b>(4.9)</b>	<b>(-0.2)</b>	<b>(1.9)</b>

Anmerkungen. \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001; <sup>1</sup>Nicht erfasst.

Wie ersichtlich, fällt bei mehr *Innenfläche* pro Kind die Prozessqualität bei den Kindern im Krippenalter höher aus (KRIPS-R). Bei der Tagespflege sind für TAS-R keine Zusammenhänge erkennbar; die negative Beziehung zwischen Innenfläche pro Kind und Interaktionsklima (CIS-TP) ist überraschend.

Ein Mehr an *Außenfläche* ist mit einem besseren Interaktionsklima verbunden; offensichtlich ermöglicht mehr Außenraum den Erzieherinnen eine durch mehr Sensitivität, größere Involviertheit und weniger Strenge gekennzeichnete Interaktion mit den Kindern (CIS-KG, CIS-KR).

#### 4.3.4 Orientierungsqualität

Insgesamt werden durch die Faktoren dieses Bereichs 3.9% (KES-RZ), 2.1% (KES-E) bzw. 4.1% (KRIPS-R) bzw. 5% (CIS-KR) der Kriteriumsvarianz erklärt (vgl. Tabelle 30). Bei den übrigen vier Prozessmaßen ergibt sich kein statistisch signifikanter Erklärungsbeitrag. Als dominante Einflussfaktoren auf die Prozessqualität erweist sich der Index-Wert für die pädagogische Konzeption: Vorhandensein einer schriftlichen pädagogischen Konzeption, ihre fortlaufende Aktualisierung, ihre Verankerung in Teambesprechungen und ihre Verfügbarmachung für Eltern (vgl. KES-RZ, KRIPS-R, CIS-KR).

Tabelle 30 *Pädagogische Prozessqualität in außerfamiliären Betreuungsformen in Abhängigkeit von Faktoren der Orientierungsqualität. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ )*

	Gruppen mit Kindern im Kindergartenalter			Gruppen mit Kindern im Krippenalter		Kindertages- pflegestellen	
	KES	KES	CIS	KRIP	CIS	TAS	CIS
	-RZ	-E	-KG	S-R	-KR	-R	-TP
Erziehungsziele: Prosoziales Verhalten	-.06	-.18+	.04	.03	.07	.10	.12
Erziehungsziele: Gehorsam	.01	.07	-.05	-.14+	-.20**	-.16	-.13
Erziehungsziele: Autonomie	.07	.12	-.01	.04	.06	.00	.05
Fortbildung in Tagen	-.03	.01	-.02	.03	-.01	n.e. <sup>1</sup>	n.e. <sup>1</sup>
Schriftl. päd. Konzeption: Index-Wert (für Tagespflegestellen: Vorhandensein)	.19**	.08	.07	.16*	.15*	.05	.11
<b>Erklärte Varianz (<math>R^2</math>) in %</b>	<b>3.9+</b>	<b>2.1</b>	<b>0.6</b>	<b>4.1+</b>	<b>5.0*</b>	<b>2.2</b>	<b>3.5</b>
<b>(adjustiertes <math>R^2</math>)</b>	<b>(2.0)</b>	<b>(0.1)</b>	<b>(-1.4)</b>	<b>(1.9)</b>	<b>(3.0)</b>	<b>(-0.5)</b>	<b>(0.9)</b>

Anmerkungen. +p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001; <sup>1</sup>Nicht erfasst.

Die von den Fachkräften vertretenen Erziehungsziele stehen mit den Maßen der Prozessqualität in einem differenziellen Zusammenhang. Die im Engeren bildungsorientierte Prozessqualität bei den Kindern im Kindergartenalter (KES-E) fällt tendenziell niedriger aus, wenn die Erzieherinnen bei ihren Erziehungszielen besonderen Wert auf prosoziales Verhalten legen. Die Betonung von Gehorsam als Erziehungsziel ist bei unter 3-Jährigen mit niedriger Prozessqualität (KRIPS-R und CIS-KR) verbunden. Eine gleichartige – allerdings statistisch nicht gesicherte – Tendenz zeigt sich auch für die Tagespflege.

#### 4.3.5 Dominante Bedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität für Prozessqualität

Im vorangegangenen Abschnitt wurden vier Blöcke von Rahmenbedingungen in ihrer Bedeutung für die pädagogische Prozessqualität untersucht: Rahmenbedingungen der Strukturqualität in der personalen, der sozial-organisatorischen und räumlichen Dimension, sowie Rahmenbedingungen der Orientierungsqualität. Jeder der vier Bereiche war jeweils durch eine Vielzahl von Einzelprädiktoren gekennzeichnet. Die Regressionen ergaben, dass eine Reihe der Rahmenbedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität nur in einem sehr niedrigen, statistisch nicht zu sichernden Zusammenhang mit den Maßen der Prozessqualität standen. Jedoch tragen sie statistisch in ihrer Summe zur Erklärung der Kriteriumsvarianz (Prozessqualität) bei, so dass es tendenziell zu einer Überschätzung der erklärten Varianz durch den jeweiligen Prädiktorenblock kommt. Hinzu kommt, dass die separate Betrachtung

der vier Blöcke mögliche Beziehungen zwischen den Blöcken nicht berücksichtigt, so dass Teile der Erklärungskraft eines Blocks auch in einem anderen Block enthalten sein können.

Vor diesem Hintergrund wurde eine abschließende schrittweise Regression durchgeführt, bei der *alle Prädiktoren* aus den vier Blöcken simultan, Blockgrenzen überschreitend, berücksichtigt wurden. Bei der schrittweisen Regression wird dabei zunächst der Prädiktor mit der größten Erklärungskraft in die Regressionsgleichung aufgenommen, gefolgt von dem zweiten mit der höchsten zusätzlichen Erklärungskraft, usw. Die schrittweise Prozedur der Aufnahme weiterer Prädiktoren findet dann ihr Ende, wenn keine weiteren Prädiktoren mit einem zusätzlichen (statistisch signifikanten) Erklärungsbeitrag im Prädiktorensatz gegeben sind. Die schrittweise Regression läuft auf eine Erklärung der Prozessqualität mit einem möglichst geringen Prädiktorensatz und damit auf eine „sparsame“ Erklärung der Kriteriumsvarianz (Prozessqualität) hinaus (siehe Tabelle 31).

Auch bei diesem sparsamen Modell werden jeweils hohe Anteile der Kriteriumsvarianz erklärt; bei der KES-RZ und KES-E sind es gut 27.3% bzw. 31.5% und bei der CIS-KG 8.6%. Die Prozessqualität (KES-RZ wie auch KES-E) fällt höher aus, wenn die Kindergartengruppen größer sind<sup>43</sup> und keine Altersmischung mit unter 3 Jahre alten Kindern erfolgt. Ebenfalls ist die Prozessqualität höher bei offener Arbeit und wenn die pädagogische Konzeption differenzierter ist, im Team (und mit Eltern) genutzt und fortentwickelt wird. Es sind damit ein halbes Dutzend Rahmenbedingungen, vorwiegend in der sozial-organisatorischen Dimension der Strukturqualität und in der Orientierungsqualität, die Prozessqualität (KES-RZ und KES-E) bestimmen. Auch erweist sich eine Tendenz zur Extraversion der Erzieherinnen als begünstigend für die pädagogische Prozessqualität. Rund 10% der Kriteriumsvarianz werden durch die Makrosystembedingung (Ost/West) erklärt, wobei die Prozessqualität in den westlichen Regionen besser ausfällt als in den östlichen (KES-RZ, KES-E).

Bei den Gruppen mit Kindern im Krippenalter wird die pädagogische Prozessqualität (KRIPS-R) durch die hier erfassten Bedingungen mit 23.4% etwas weniger gut erklärt als bei den Kindergartengruppen. Wiederum ergibt sich eine höhere Prozessqualität, wenn keine Altersmischung (mit Kindergartenkindern) vorliegt und der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund geringer ausfällt. Wie bei den Kindergartengruppen spielt der Ost/West-Faktor auch bei den Krippengruppen eine beachtenswerte Rolle.

Für das Interaktionsklima (CIS), das im Kindergartenbereich zu 8.6% (CIS-KG) und im Krippenbereich zu 23.7% (CIS-KR) erklärt wird, finden sich z. T. die bekannten Prädiktoren, z. T. treten andere in Erscheinung. Bei den Gruppen mit jüngeren Kindern erweist sich ein guter *Personal-Kind-Schlüssel* als günstig für die Prozessqualität (CIS-KR), ebenso wenn der Anteil von Kindern mit *Migrationshintergrund* niedriger ausfällt und wenn die Erzieherinnen *Gehorsam* als Erziehungsziel weniger betonen. Die CIS-KR Prozessqualität fällt weiterhin höher aus, wenn offene Arbeit realisiert wird und Erzieherinnen in dem Persönlichkeitsmerkmal *Verträglichkeit* höhere Ausprägungen haben sowie wenn die Erzieherinnen weniger Vor- und Nachbereitungszeit in Anspruch nehmen (und damit mehr direkt mit den Kindern arbeiten). Bei Gruppen mit Kindergartenkindern fällt das Interaktionsklima (CIS-KG) günstiger aus bei einem höheren Grad an Extraversion der Erzieherinnen und in ostdeutschen Kindergruppen.

---

<sup>43</sup> Es ist zu vermuten, dass die Gruppengröße ein indirekter Indikator für personale und organisatorische Stabilität aufgrund einer höheren Anzahl pädagogischer Fachkräfte in der Gruppe darstellt; ebenso ist bei größeren Gruppen zu vermuten, dass in diesen Fällen weitere Räumlichkeiten mit anregendem Material genutzt werden können – Aspekte, die mit einer besseren Prozessqualität verbunden sind.

Tabelle 31 *Pädagogische Prozessqualität in außerfamiliären Betreuungsformen in Abhängigkeit von Struktur- und Orientierungsqualität. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ )*

	Gruppen mit Kindern im Kindergartenalter			Gruppen mit Kindern im Krippenalter		Kindertages- pflegestellen	
	KES-RZ	KES-E	CIS-KG	KRIPS-R	CIS-KR	TAS-R	CIS-TP
<b>Strukturqualität: Personale Dimension</b>							
Berufserfahrungen in Jahren			.12+				
Berufl. päd. Abschluss					.12+		
Vor- und Nachbereitungszeit					-.15*		
Depressivität (ADS)						-.18*	-.19*
Big-Five: Extraversion	.12*	.15**	.20**	.11+			
Big-Five: Verträglichkeit					.17**		
<b>R<sup>2</sup> in %</b>	<b>0.9</b>	<b>1.6*</b>	<b>5.3***</b>	<b>0.8</b>	<b>8.8***</b>	<b>3.2*</b>	<b>3.5*</b>
<b>Strukturqualität: Sozial-organisatorische Dimension</b>							
Gruppengröße	.15*	.18**					
Personal-Kind-Schlüssel		-.13*			-.19**		
Anteil Kinder mit Migration	-.19**	-.16**		-.23**	-.25***		
Gruppenstruktur (offene)	.20**	.22***	.11+	.12+	.13*		
Gruppenart (altersgemischt)	-.22***	-.13*		-.17*			
<b><math>\Delta R^2</math> in %</b>	<b>14.6***</b>	<b>15.5***</b>	<b>1.4+</b>	<b>9.4***</b>	<b>11.6***</b>		
<b>Strukturqualität: Räumliche Dimension</b>							
Außenfläche: m <sup>2</sup> pro Kind					.11+		
Gruppenraum: m <sup>2</sup> pro Kind				.13+			
<b><math>\Delta R^2</math> in %</b>				<b>3.6**</b>	<b>1.0+</b>		
<b>Orientierungsqualität</b>							
Erziehungsziele: Prosoziales Verhalten		-.12+					
Erziehungsziele: Gehorsam		.16*			-.16*		
Pädagogische Konzeption	.16**			.14*			
<b><math>\Delta R^2</math> in %</b>	<b>2.5**</b>	<b>1.7+</b>		<b>0.8</b>	<b>2.3*</b>		
<b>Makrosystembedingung</b>							
Bundesland (Ost=0, West=1)	.34***	.41***	-.13*	.32***			-.21**
<b><math>\Delta R^2</math> in %</b>	<b>9.2***</b>	<b>12.6***</b>	<b>1.9*</b>	<b>8.8***</b>			<b>4.4**</b>
<b>Insgesamt erklärte Varianz (<math>R^2</math>) in %</b>	<b>27.3***</b>	<b>31.5***</b>	<b>8.6***</b>	<b>23.4***</b>	<b>23.7***</b>	<b>3.2*</b>	<b>7.9**</b>
<b>(adjustiertes <math>R^2</math>)</b>	<b>(25.2)</b>	<b>(28.9)</b>	<b>(7.1)</b>	<b>(21.0)</b>	<b>(20.9)</b>	<b>(2.5)</b>	<b>(6.7)</b>

Anmerkungen. +p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001

Im Hinblick auf die Tagespflegestellen ergibt sich eine bessere Prozessqualität (TAS-R, CIS-TP), wenn die Tagesmütter weniger zu Depressivität (ADS) neigen. Die erklärten Varianzen der Prozessqualität sind relativ gering und belaufen sich im Falle der TAS-R auf lediglich 3.2% und im Falle der CIS-TP auf 7.9%. Die Makrovariable Ost/West leistet bei der mit der CIS-TP erfassten pädagogischen Qualität in Kindertagespflegestellen einen Erklärungsbeitrag. Dieser Aspekt der Prozessqualität fällt in Tagespflegestellen in den neuen Bundesländern höher aus als in den alten Bundesländern.

#### 4.4 Zusammenfassung, Diskussion und Schlussfolgerungen

Dem Qualitätskonzept der NUBBEK-Studie folgend haben wir in diesem Kapitel (1) Rahmenbedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität in den verschiedenen Betreuungsformen beschrieben, (2) die pädagogische Prozessqualität (gemessen über verschiedene Verfahren) dargestellt und (3) untersucht, wie stark die Qualität der pädagogischen Prozesse durch Bedingungen der Struktur- und Ori-

entierungsqualität bestimmt wird und welche Bedingungen mit welchem Gewicht hier bestimmend sind. Dabei wurden vier Betreuungsformen unterschieden, in denen 2- und 4-jährige Kinder in Deutschland vorzugsweise familienextern betreut werden: Kindergartengruppen als Gruppen mit Kindern im Kindergartenalter (3 Jahre bis Schuleintritt), Krippengruppen als Gruppen mit Kindern im Krippenalter (Kinder unter 3 Jahre), altersgemischte Gruppen als Gruppen mit Kindern im Kindergarten- und Krippenalter sowie Kindertagespflegestellen, in denen meist Kinder unter 3 Jahren betreut werden.

*Rahmenbedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität:* Die Ergebnisse zeigen eine große Variabilität der Rahmenbedingungen. Diese hohe Variabilität trifft zum einen innerhalb jeder Betreuungsform zu, ob Kindergartengruppen, Krippengruppen, altersgemischte Gruppen oder Tagespflegestellen. Jeder Typus ist durch eine beachtliche Heterogenität gekennzeichnet, die sich in hohen Standardabweichungen zu den Mittelwerten der Merkmalsausprägungen ausdrückt. Dies mag insofern erstaunen, als viele dieser Rahmenbedingungen oft landesspezifischen Regelungen unterliegen. Dessen ungeachtet bilden sich in der sozialen Wirklichkeit der Settings sehr unterschiedliche Konstellationen heraus, so dass das einzelne Kind, das ein Setting einer bestimmten Betreuungsform besucht, im konkreten Fall sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen vorfinden kann. Dies gilt nicht nur für strukturelle Rahmenbedingungen in der personalen Dimension, wo individuelle Unterschiede der Fachkräfte zu erwarten sind, oder für Merkmale der Orientierungsqualität, bei denen z. B. auch individuell bestimmte Erziehungsziele eine Rolle spielen, sondern auch für personenunabhängige strukturelle Rahmenbedingungen in der sozial-organisatorischen Dimension mit Merkmalen wie Gruppengröße oder Personal-Kind-Schlüssel.

Zum anderen lassen sich zwischen den verschiedenen Betreuungsformen systematische Unterschiede feststellen. Dies betrifft nicht nur erwartbare Unterschiede zwischen Tagespflegestellen einerseits und den institutionellen Betreuungsformen andererseits, sondern auch Unterschiede zwischen den institutionellen Formen. Besonders deutlich stellen sich die Unterschiede in den Rahmenbedingungen für 2-jährige Kinder dar. Die für jüngere Kinder erforderlichen günstigeren Rahmenbedingungen, die für die Krippengruppen auch klar erkennbar sind, sind in den altersgemischten Gruppen nicht gegeben. Die Rahmenbedingungen in den altersgemischten Gruppen sind auf weite Strecken hin identisch mit denen in den Kindergartengruppen, also mit denen für die älteren Kinder.

*Pädagogische Prozessqualität:* Die hier angesprochene hohe Variabilität findet sich auch in der Prozessqualität. Die Prozessqualität streut bei allen hier zugrunde gelegten, auf direkter Beobachtung in den Settings beruhenden Maßen von unzureichender bis guter Qualität. Die Mittelwerte liegen jeweils in der Mitte der Zone mittlerer Qualität und geben wenig Anlass zu Enthusiasmus. Gute pädagogische Prozessqualität kommt dabei in jedem der Betreuungssettings in weniger als 10% der Fälle vor; unzureichende Qualität dagegen – mit Ausnahme der Tagespflege – in z. T. deutlich mehr als 10% der Fälle. Die Differenzierung nach Betreuungsformen zeigt, dass sowohl die Kinder im Kindergartenalter als auch die Kinder im Krippenalter in altersgemischten Gruppen eine niedrigere Prozessqualität erfahren als wenn sie in stärker altershomogenen Kindergarten- bzw. Krippengruppen betreut werden. Bei offener Arbeit mit Kindern im Kindergartenalter zeigt sich sowohl bei der KES-RZ als auch bei der KES-E eine höhere Prozessqualität als bei gruppenbezogener Arbeit. Dies gilt nicht für Kinder im Krippenalter.

*Abhängigkeit der Prozessqualität von Rahmenbedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität:* Die Prozessqualität zeigt sich in substanziellem Ausmaß als abhängig von den verschiedenen Blöcken von Rahmenbedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität. Allerdings kovariieren die verschiedenen Rahmenbedingungen und sind in einer gemeinsamen Betrachtung nicht alle prädiktiv für die Prozessqualität. Je nach Kriteriumsmaß für die Prozessqualität werden zwischen 11.2% bis 32.0% der Prozessqualität durch die berücksichtigten Rahmenbedingungen bestimmt. Praktisch durchgängig bei

allen Kriterien der pädagogischen Prozessqualität zeigt sich, dass diese besser ausfällt, wenn die Erzieherin einen höheren Grad an Extraversion aufweist, wenn weniger Kinder mit Migrationshintergrund in der Gruppe sind, wenn keine Altersmischung gegeben ist und wenn offene Gruppenarbeit praktiziert wird. Bei anderen Bedingungsvariablen (z. B. Gruppengröße, Personal-Kind-Schlüssel, pädagogische Konzeption, bestimmte Erziehungsziele) zeigen sich Effekte nur in Einzelfällen. Bei den Tagespflegestellen wird weniger Kriteriumsvarianz erklärt; neben der Fläche pro Kind sind lediglich persönlichkeitsbezogene Merkmale der Tagesmutter (ADS) von Bedeutung.

Bemerkenswert erscheint der Befund, dass auch 20 Jahre nach der Wiedervereinigung die Makrosystembedingung Ost/West einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung der Prozessqualität leistet in dem Sinne, dass die Zugehörigkeit zu einem westlichen Bundesland mit einer von den anderen Rahmenbedingungen unabhängigen verbesserten Prozessqualität verbunden ist. Der Anteil hierdurch zusätzlich erklärter Varianz beläuft sich immerhin gut auf 10%. Dieser Effekt ist nur bei den institutionellen Settings gegeben, nicht bei der Tagespflege, und erstreckt sich auch nur auf die KES-RZ, die KES-E und die KRIPS-R, nicht auf das Interaktionsklima (CIS).

## Diskussion

Einer der im Spektrum der Ergebnisse dieses Kapitals besonders beachtenswerten Befunde besteht in den nur mittelmäßigen Durchschnittswerten für die pädagogische Prozessqualität für alle Settings. Die Werte liegen mit  $M = 3.87$  für KES-RZ,  $M = 3.76$  für KRIPS-R und  $M = 4.00$  für TAS-R relativ dicht beieinander und stehen für Mittelmäßigkeit; im Falle der schulvorbereitenden, bildungsorientierten KES-E liegt der Mittelwert mit  $M = 2.81$  sogar in die Zone unzureichender Qualität.

Wie sind die ermittelten Qualitätswerte in einer breiteren Perspektive zu bewerten? Wir wollen dabei zwei Fragen nachgehen:

1. Hat sich die pädagogische Prozessqualität in den zurückliegenden Jahren in Deutschland verändert und
2. Wie stellen sich die Werte der NUBBEK-Studie im nationalen und im internationalen Vergleich dar?

Eine Abschätzung hinsichtlich möglicher Veränderungen der pädagogischen Prozessqualität in Deutschland lässt sich über einen Vergleich mit den Ergebnissen der ersten bundesweit angelegten Qualitätsuntersuchung vornehmen, deren Daten im Kindergartenjahr 1993/94 erhoben wurden. Hier ergab sich ein Durchschnittswert für die damals angewendete KES von  $M = 4.51$  bei einer Streuung von  $SD = 0.71$  (Tietze et al., 1998, S. 238). Allerdings bedarf es für einen aussagekräftigen Vergleich einer Anpassung. Die damaligen Qualitätsfeststellungen beruhen auf der ursprünglichen KES (Tietze, Schuster & Roßbach, 1997). Die aktuellen Qualitätsmessungen wurden mit der revidierten Form der Kindergarten-Skala (KES-R) vorgenommen, bei der die Qualitätsmerkmale über Einzelindikatoren genauer beschrieben werden. Das Qualitätsrating wird präziser und die aktuelle KES-R misst damit strenger.

In einer Studie von Tietze et al. (2001), in der die KES und die revidierte Form (KES-R) parallel eingesetzt worden waren, ergab sich, dass die KES-R Werte im Durchschnitt 0.6 Skalenpunkte niedriger ausfielen als die KES-Werte. Ein ähnlicher Befund ergab sich in einer amerikanischen Studie in North Carolina, in der eine Differenz der Mittelwerte von 0.5 Punkten gefunden wurde.<sup>44</sup> Korrigiert man vor diesem Hintergrund den für Mitte der 1990er Jahre mit der KES ermittelten Durchschnittswert nach unten, so ergeben sich praktisch identische Mittelwerte:  $M = 3.91$  für den Messzeitpunkt 1993/94 und  $M = 3.87$  für den aktuellen Messzeitpunkt. Angesichts dieser Werte spricht vieles dafür,

---

<sup>44</sup> Persönliche Mitteilung von Drs. Donna Bryant und Ellen Feinberg-Peisner, FPG, University of North Carolina at Chapel Hill, vom 24.7.2011.

dass sich die pädagogische Prozessqualität in den Kindergartengruppen in den letzten gut eineinhalb Jahrzehnten im Allgemeinen nicht verändert hat.

Ein solcher Befund erscheint kontraintuitiv, insofern als bildungspolitische Beratungsgremien und Initiativen seit mehr als einem Jahrzehnt der pädagogischen Qualität und frühen Förderung von Kindern höchste Priorität einräumen (vgl. z. B. Arbeitsstab Forum Bildung, 2002; Gutachten „Auf den Anfang kommt es an“ und Nationale Qualitätsinitiative des BMFSFJ, vgl. BMFSFJ, 2003) und z. B. mit der Etablierung von curricularen Rahmenplänen (JMK & KMK, 2004), der bundesweiten Implementierung von Sprachförderprogrammen (Lisker, 2010, 2011) und der beginnenden Akademisierung der Erzieherinnenausbildung (Viernickel, 2008) auch tatsächliche Reformmaßnahmen umgesetzt wurden. Offensichtlich haben diese Reformansätze bislang nicht zu einer Verbesserung der konkreten pädagogischen Prozessqualität geführt.

Dass Reformen im Früherziehungssystem nicht unbedingt zu tatsächlichen Verbesserungen bei der konkreten Prozessqualität führen müssen, sondern dass unter Umständen auch mit einer rückläufigen Qualität gerechnet werden muss, dokumentieren Befunde aus den Niederlanden und den USA. Die pädagogische Prozessqualität, die mit einer niederländischen Form der ECERS-R und ITES-R (deutsch: KES-R, KRIPS-R) erhoben wurde, zeigt über die drei Messzeitpunkte (1995, 2001 und 2005) hinweg einen kontinuierlichen Abfall von  $M = 4.8$  (1995) über  $M = 4.3$  (2001) auf  $M = 3.2$  (2005). Die Effektgröße des Qualitätsverlusts beläuft sich auf  $d = 2.76$  (Vermeer et al., 2008, S. 373). In ähnlicher Weise vermitteln die ECERS Durchschnittswerte, die im Rahmen des US-amerikanischen Programms Head Start gefunden wurde, einen Abfall in der Prozessqualität über einen Zeitraum von einer Dekade mit vier Messzeitpunkten (1998, 2001, 2004, 2007) von  $M = 5.10$  auf  $M = 3.58$  (Aikens et al., 2010; Zill et al., 2001).

Die Stagnation der pädagogischen Qualität in Deutschland mag vor diesem Hintergrund als weniger dramatisch erscheinen. Vielleicht haben die Reformen einen Qualitätsverlust verhindert, der angesichts gestiegener Außenanforderungen sonst erfolgt wäre. Uns sind bislang außerhalb der deutschen, niederländischen und US-Head-Start-Vergleichsdaten keine Untersuchungen bekannt, die einen Vergleich über einen längeren Zeitraum ermöglichen.

Betrachtet man die aktuellen deutschen Befunde im Kontext mit Ergebnissen aus anderen in- und ausländischen Untersuchungen, so zeigt sich folgendes Bild (vgl. Tabelle 32).<sup>45</sup>

Wie ersichtlich, ergeben sich für alle neueren deutschen Studien jeweils ähnliche Werte. Direkte Vergleiche mit einzelnen ausländischen Studien sind schwierig, da die Stichproben häufig nicht vergleichbar sind. So zeigen sich z. B. in der kanadischen Studie von Japel, Tremblay und Côté (2005) starke Unterschiede in Abhängigkeit davon, ob *For-profit* oder *Non-profit*-Einrichtungen untersucht wurden, und in der Breiten-Untersuchung von Cassidy et al. (2005) mit einem ECERS-R Durchschnittswert von  $M = 5.16$  heißt es in Bezug auf das Ergebnis: „[it] most likely represents only higher quality programs in the state“ (S. 348). Insgesamt gesehen fallen die deutschen Werte nicht aus dem internationalen Muster heraus. Es mag jedoch erstaunen, dass die Durchschnittsqualität im deutschen Früherziehungssystem, das auf eine lange Tradition in quasi-öffentlicher Verantwortung zurückblicken kann, keine günstigere Performanz bei der Qualität der pädagogischen Prozesse zeigt.

Auch das Ausmaß der Abhängigkeit der pädagogischen Prozessqualität von Rahmenbedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität, das sich bei der KES-RZ auf 31.5%, bei der KRIPS-R auf 22.4% und der TAS-R auf 3.2% erklärter Varianz belief, folgt einem auch in anderen Studien vorfindbaren Muster. So wurde in der Untersuchung von Phillipsen et al. (1997) 54% (adjustiert 42%) der Kriteriumsvarianz im Falle der ITES (KRIPS) und 34% (adjustiert 29%) im Falle der ECERS (KES) erklärt. Pianta et al. (2005) berichten 17% erklärter Varianz bei der ECERS-R (KES-R) als Kriterium. In der International Child Care and Education Study ergaben sich bei identischer Methodik 43% er-

<sup>45</sup> Die Angaben zum internationalen Vergleich sind einem Arbeitspapier von de Kruif und Tietze (2011) entnommen.



klärter Kriteriumsvarianz (ECERS) in Österreich, 43% in Deutschland, 50% in Portugal, 55% in Spanien und 26% in den USA (Cryer et al., 1999). Der hohe Anteil erklärter Varianz, speziell in Portugal und Spanien im Vergleich zu den USA, dürfte auf die vergleichsweise kleinen Stichprobenumfänge in den beiden erstgenannten Ländern zurückzuführen sein.

Tabelle 32 *Pädagogische Prozessqualität in außerfamiliären Betreuungsformen in ausgewählten nationalen und internationalen Studien. Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD)*

Autoren	Land/Region	ECERS-R	ECERS-E	ITERS-R	FDCERS
		KES-R M (SD) N	KES-E M (SD) N	KRIPS-R M (SD) N	TAS-R M (SD) N
NUBBEK (vorliegender Bericht)	Deutschland: 8 Bundesländer	3.90 (0.73) N = 270	2.81 (0.88) N = 270	3.76 (0.69) N = 245	4.00 (0.64) N = 161
Tietze et al. (2001)	Deutschland: Bremen	4.18 (0.77) N = 159	-	-	-
Kuger & Kluczniok (2009)	Deutschland: Bayern, Hessen	3.7 (0.7) N = 97	2.8 (0.7) N = 97	-	-
Dittrich, Lasson, Lee & Tietze (2010)	Deutschland: Mannheim	3.80 (0.45) N = 119	3.07 (0.62) N = 119	-	-
Lee, Jahn, Grenner & Tietze (2011)	Deutschland: Stuttgart	4.08 (0.45) N = 110	3.05 (0.59) N = 110	4.12 (0.43) N = 37	-
de Kruif et al. (2009)	Niederlande	2.77 (0.54) N = 95	-	2.78 (0.55) N = 105	-
Sylva et al. (2006)	England	4.34 (1.00) N = 141	3.07 (1.01) N = 141	-	-
Barros & Aguiar (2010)	Portugal	-	-	2.84 (0.84) N = 160	-
Wustmann Seiler (2011)	Schweiz	3.38 (0.49) N = 52	-	3.29 (0.50) N = 70	-
Japel, Tremblay & Côté (2005)	Kanada (non-profit):	4.58 (0.94) N = 728	-	-	4.41 (0.97) N = 337
	Quebec (profit bzw. nicht-reguliert)	3.69 (1.11) N = 296	-	-	3.60 (.95) N = 179
Goelman et al. (2006)	Kanada: 7 Bezirke	4.71 (1.08) N = 210	-	-	4.43 (1.17) N = 115
LoCasale-Crouch et al. (2007)	USA (NCEDL: nat. Stichprobe)	3.83 (0.79) N = 692	-	-	-
Cassidy et al. (2005)	USA: North Carolina	5.16 (0.65) N = 1313	-	-	-
Torquati, Raikes & Huddleston-Casas (2007)	USA: Iowa, Kansas, Nebraska, Missouri	4.43 (1.12) N = 101	-	4.25 (1.04) N = 122	-
Administration for Children and Families (2006)	USA	4.23 (-) N = 350	-	-	-
Aikens et al. (2010)	USA	3.58 (-) N = 331	-	-	-

Quelle: de Kruif & Tietze (2011).

Den einzelnen Rahmenbedingungen kommt dabei – von Studie zu Studie durchaus schwankend – unterschiedliches Gewicht zu. Es gibt nicht die Rahmenbedingung, von der die Qualität pädagogischer Prozesse allein oder ganz dominant abhängen würde. Vielmehr stellen die Rahmenbedingungen (bei unterschiedlicher Berücksichtigung von Studie zu Studie) jeweils ein Bündel von die Prozessqualität begünstigenden oder behindernden Faktoren dar. Dies bedeutet aber auch, dass es für die Verbesserung pädagogischer Prozessqualität über die Verbesserung von Rahmenbedingungen nicht ausreicht,

nur auf einzelne Bedingungen wie z. B. eine verbesserte Erzieherinnenqualifikation oder einen verbesserten Personalschlüssel zu setzen und davon durchschlagende Erfolge zu erwarten. Um substantielle Verbesserungen der pädagogischen Prozessqualität über die Verbesserung von Rahmenbedingungen zu erzielen, bedarf es offensichtlich des simultanen Drehens an mehreren Stellschrauben. Es bestätigt sich eine Forschungserfahrung, die bereits in den 1980er Jahren gemacht wurde: „Good things tend to go together“ (Philipps & Howes, 1987).

## **Schlussfolgerungen und Empfehlungen**

Die trotz verschiedener Reformanstrengungen während der letzten 15 Jahre offensichtlich mehr oder weniger gleich gebliebene und im Durchschnitt nur mittelmäßige pädagogische Prozessqualität in den öffentlich verantworteten Bildungs- und Betreuungssettings kann nicht befriedigen. Wir schlagen gezielte Anstrengungen zur Verbesserung der Prozessqualität vor:

### *1. Rahmenbedingungen verbessern und Effekte überprüfen*

Der Weg, über Rahmenbedingungen die pädagogische Prozessqualität zu verbessern, sollte zweifelsohne fortgesetzt werden, denn Rahmenbedingungen erklären zu einem erheblichen Anteil die Prozessqualität. Insbesondere die Altersmischung bedarf verbesserter Strukturen, um den durch die Aufnahme der unter 3-Jährigen erhöhten Anforderungen tatsächlich gerecht werden zu können und pädagogische Prozesse gleicher Qualität wie in altershomogenen Gruppen zu ermöglichen. Die Verbesserung der Rahmenbedingungen sollte aber immer mit der Prozessqualität – anders als bisher bei Reformbemühungen üblich – in Verbindung gebracht werden. Die Etablierung von Bildungsplänen im Bereich Kindertagesstätten, die Anhebung der Erzieherinnenausbildung auf ein akademisches Niveau oder auch die Einführung einer Grundqualifizierung von Tagesmüttern richten sich alle letztlich auf eine Verbesserung der pädagogischen Prozessqualität (und über diese auf verbesserte Bildungsergebnisse bei den Kindern). Die solchen Maßnahmen zugrundeliegenden Hypothesen können jedoch nicht *eo ipso* als bestätigt angesehen werden, sondern bedürfen der expliziten Überprüfung, wie die ernüchternden Befunde der NUBBEK-Studie zeigen.

Die vorliegenden Befunde, die nach wie vor im Durchschnitt eine mittelmäßige pädagogische Prozessqualität anzeigen, legen die Empfehlung nahe, die Verbesserung von Rahmenbedingungen im Hinblick auf entsprechende Verbesserungen der Prozessqualität zu untersuchen. Dies geschieht bislang bedauerlicherweise so gut wie nicht.

### *2. Settings mit unzureichender Qualität vorrangig verbessern*

Neben einer Anhebung des durchschnittlichen Niveaus pädagogischer Prozessqualität sollte ein besonderes Augenmerk auf die Settings (Einrichtungen und Kindertagespflegestellen) gerichtet werden, deren Prozessqualität nach internationalen Standards als unzureichend (KES-RZ, KRIPS-R bzw. TAS-R <  $M = 3$ ) eingestuft werden muss. Dieser nicht unerhebliche Anteil verweist auf erhebliche Informations- und Steuerungsdefizite im bisherigen System, das solche unzureichenden Qualitäten offensichtlich weder erkennt noch ihnen entgegenwirkt. Wir gehen davon aus, dass hier ein besonderer Entwicklungsbedarf liegt und Verbesserungsanstrengungen sich besonders auf die qualitativ schwachen Settings richten sollten.

### *3. Steuerungsmöglichkeiten des Systems verbessern*

Das deutlich erkennbare Steuerungsdefizit wird sich u. E. solange nicht beheben lassen, wie kein systematisches Monitoring zur Erfassung pädagogischer Prozessqualität implementiert ist. Keiner der Verantwortungsträger, vom Trägerverband von Einrichtungen über die örtlichen Träger der Jugendhilfe bis zu den zuständigen Landesministerien verfügt über belastbare Informationen zur pädagogischen Prozessqualität in den öffentlich verantworteten Settings. Vor diesem Hintergrund empfehlen wir, ein Qualitätsmonitoring einzurichten, das – auf der Basis von Stichproben – Stärken und Entwick-

lungsnotwendigkeiten pädagogischer Prozessqualität sowie deren mittelfristige Veränderungen abbildet und damit eine Grundlage für eingreifendes Steuern schafft.

#### *4. Ost/West-Diskrepanzen im Auge behalten*

Die Analysen verweisen darauf, dass Kinder in den alten und in den neuen Bundesländern auch zwanzig Jahre nach der Wiedervereinigung eine unterschiedliche pädagogische Prozessqualität erfahren. Dies gilt nicht für die weitestgehend privat gestalteten Tagespflegestellen und es gilt nicht für das Interaktionsklima zwischen Erzieherinnen und Kindern. Vielmehr ist zu vermuten, dass strukturelle und orientierungsbezogene Gründe, die in der vorliegenden Studie nicht hinreichend erfasst wurden, hierfür ausschlaggebend sind. Wir empfehlen dringend, diese am Anfang der Bildungsbiographie von Kindern auffällige Diskrepanz fachpolitisch im Auge zu behalten, Ursachen dezidiert nachzugehen und Maßnahmen für gleiche frühe Bildungschancen bei Kindern in Ost und West zu ergreifen.

#### *5. Ansätze direkter Qualitätsverbesserung in der Praxis nutzen und überprüfen*

Im Voranstehenden wurde vornehmlich die Möglichkeit der Verbesserung pädagogischer Prozessqualität über die Verbesserung von Rahmenbedingungen angesprochen. Die Ergebnisse zu den Anteilen erklärter Varianz der Prozessqualität durch Rahmenbedingungen zeigen allerdings auch die begrenzten Möglichkeiten dieser indirekten Form der Qualitätsverbesserung an: ein hoher Anteil der Kriteriumsvarianz pädagogischer Prozessqualität wird nicht durch (die hier erfassten) Rahmenbedingungen determiniert. Wir empfehlen daher – im Anschluss an die Sachverständigenkommission des 12. Kinder- und Jugendberichts (Bundesministerium für Familie, 2005b, S. 540 ff.) – Ansätze systematischer Qualitätsentwicklung als Im-Haus-Training unter Einbezug des gesamten Teams sowie längerfristige Teambegleitungen einzubeziehen und in kontrollierten Evaluationen die Wirksamkeit dieser Form der Qualitätsverbesserung systematisch zu überprüfen (vgl. Fukkink & Lont, 2007).

#### *6. Qualitätsverbesserung als gemeinsames Muster verbundener Anstrengungen*

Die in diesem Kapitel dargestellten Ergebnisse der NUBBEK-Studie verweisen auf beides, ein nur mittelmäßiges Durchschnittsniveau pädagogischer Prozessqualität mit erheblichen Streuungen zwischen den Settings. Die ermittelten Determinationskoeffizienten für Rahmenbedingungen zur Erklärung pädagogischer Prozessqualität verweisen auf eine doppelte Verantwortlichkeit: die von Fachpolitik für die Herstellung qualitativ zureichender Rahmenbedingungen *und* die der pädagogischen Fachebene, die gegebenen Spielräume für die Verbesserung pädagogischer Prozessqualität unter gegebenen Rahmenbedingungen besser zu nutzen. Wir empfehlen für die Zukunft eine Abkehr von der Betrachtung nur einzelner Qualitätsverbesserungsmaße und eine Hinwendung zu einer systemischen Betrachtungsweise, in der die verschiedenen Verantwortlichkeiten simultan betrachtet werden und kombinierte Maßnahmen im Hinblick auf Verbesserungen pädagogischer Prozessqualität kontrolliert überprüft werden. Von der Verbesserung einzelner Bedingungen, ohne potenzielle Effekte für die pädagogischen Prozesse zu untersuchen, kann weder ein wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn noch eine begründete Verbesserung der pädagogischen Praxis erwartet werden.

## 5 Strukturen und Qualitätsmerkmale in der Familienbetreuung

*Fabienne Becker-Stoll, Alexandru Agache, Kathrin Beckh, Julia Berkic, Paula Döge,  
Heidi Keller, Birgit Leyendecker, Daniela Mayer, Berrin Özlem Otyakmaz, Julia Quehenberger*

Im folgenden Kapitel geht es darum, die Entwicklungsbedingungen der Kinder in Familien mit und ohne Migrationshintergrund näher zu untersuchen. In Anlehnung an das NUBBEK-Rahmenmodell (vgl. Kapitel 2) unterscheiden wir auch für Familien zwischen Merkmalen der Strukturqualität (z. B. Bildung, sozio-ökonomischer Status) und Merkmalen der Orientierungsqualität (Einstellungen im Hinblick auf Erziehung und Berufstätigkeit von Frauen), von denen wir annehmen, dass sie wichtige erklärende Faktoren für die Prozessqualität (z. B. häusliches Umfeld, Mutter-Kind-Interaktion) innerhalb der Familie darstellen. Zahlreiche Untersuchungen belegen die zentrale Bedeutung familiärer Prozessmerkmale für die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung des Kindes, insbesondere auch für Kinder, die unter schwierigen Bedingungen aufwachsen (z. B. Armut, Trennung und Scheidung der Eltern), weshalb wir im folgenden Beitrag untersuchen, welche Struktur- und Orientierungsmerkmale sich im Kontext Familie positiv und welche sich negativ auf die Prozessqualität auswirken.

### 5.1 Qualitätsmerkmale in der Familienbetreuung: Strukturen, Orientierungen, Prozesse

Das übergeordnete Ziel dieses Kapitels ist die Untersuchung der Ressourcen, die Eltern von 2- und 4-jährigen Kindern zur Verfügung stehen, sowie ihre Auswirkung auf die Qualität der Betreuung in ihren Familien. Insbesondere möchten wir herausfinden, inwieweit verschiedene Aspekte der Struktur- und Orientierungsqualität die Prozessqualität in der Familie in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund bzw. kulturellen Entwicklungskontext beeinflussen.

*Prozessqualität:* Eine gute Prozessqualität in der Familie ist im Rahmen der NUBBEK-Studie gekennzeichnet durch

- ein entwicklungsförderndes häusliches Umfeld, das Eltern beispielsweise durch die Bereitstellung altersangemessener Spielmaterialien gestalten und wodurch Kindern Anregungen gegeben sowie Erfahrungen ermöglicht werden,
- eine positive Mutter-Kind-Interaktion, die durch Sensitivität und Akzeptanz im mütterlichen Verhalten charakterisiert ist,
- eine positive Mutter-Kind-Beziehung, welche die Mütter anhand der Aspekte Nähe und Konflikte in ihrer Beziehung zum Kind selbst einschätzen,
- eine große Anzahl an kindlichen Aktivitäten im Familiensetting.

Wie schon erwähnt unterliegt die Prozessqualität bedingenden strukturellen Merkmalen und persönlichen Orientierungen.

*Strukturqualität:* Neben dem kulturellen Hintergrund der Eltern stellen Bildung und ökonomische Situation die beiden wichtigsten Einflussgrößen der Strukturqualität dar (Bornstein, Hahn, Suwalsky & Haynes, 2003; Hoffman, 2003). Zwar hängen diese beiden Faktoren meistens miteinander zusammen, jedoch ist hier eine Differenzierung angebracht: Bildung und ökonomische Indikatoren beeinflussen unterschiedliche Aspekte der Eltern-Kind-Interaktion sowie des Anregungsgehaltes der familiären Umwelt und sind nicht austauschbar (Überblick in Leyendecker, Harwood, Comparini & Yalcinkaya, 2005). Darüber hinaus interessiert uns auch der Einfluss von überdauernden Persönlichkeits-

merkmalen und aktuellem Befinden (Depressivität) der Mutter auf die Prozessqualität (personale Dimension).

*Orientierungsqualität:* Ebenso wie in den außerfamiliären Betreuungssettings lassen sich auch für die Familie pädagogische Orientierungen von erziehungsrelevanten strukturellen Merkmalen und von Prozessen tatsächlichen Erziehungsverhaltens unterscheiden. Unter pädagogischer Orientierung werden allgemein persönliche Werte, Einstellungen, Normen sowie Vorstellungen von Eltern verstanden, die sich auf das Kind, seine Entwicklung und seine Erziehung beziehen. Sie bestimmt maßgeblich, welche Strategien Eltern unmittelbar in der Erziehung ihres Kindes favorisieren und anwenden und wie sie mittelbar die Erziehung, insbesondere auch hinsichtlich außerfamiliärer Betreuung, organisieren.

## 5.2 Migration

Neben einheimischen deutschen Familien, d. h. Familien ohne Migrationshintergrund, standen auch Familien der beiden größten Zuwanderergruppen in Deutschland im Fokus unserer Erhebungen: Familien, die aus der früheren Sowjetunion (FSU) zugewandert sind, sowie Familien mit türkischem Migrationshintergrund (vgl. Kapitel 2). Bisher gibt es in Deutschland für die Altersgruppe des Vorschulalters wenig kulturvergleichende Forschung zur familiären Bildung und Erziehung, in der Familien mit unterschiedlichen kulturellen Herkunftskontexten explizit Berücksichtigung finden. In der NUB-BEK-Studie werden entsprechend der Definition des Mikrozensus Kinder, bei denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist oder eine andere Muttersprache als Deutsch hat, als Kinder mit Migrationshintergrund bezeichnet. Laut Mikrozensus haben 19% der Wohnbevölkerung in Deutschland einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2012). Für den Bereich der frühen Kindheit sind die Zahlen noch sehr viel höher und regional sehr unterschiedlich. So zeigt beispielsweise eine Studie, dass in Baden-Württemberg 40% der Kinder im Alter von fünf Jahren und jünger mindestens einen Elternteil haben, der nicht in Deutschland geboren ist (Baumert, 2011). Auf der Familienebene haben laut letztem Mikrozensus 29% der Familien in Deutschland einen Migrationshintergrund (definiert als mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren), 32% in den alten Bundesländern (ohne Berlin), 15% in den neuen Ländern incl. Berlin (Statistisches Bundesamt, 2012). Dies fordert zu der Klärung heraus, ob und inwieweit Unterschiede im Hinblick auf Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität in Familien mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland bestehen bzw. inwieweit die Ergebnisse von einheimischen deutschen Familien auf Familien mit Migrationshintergrund übertragen werden können.

Kulturvergleichende Untersuchungen haben gezeigt, dass die familiäre Entwicklungsumwelt von Kindern durch sozio-kulturell und sozio-ökonomisch bedingte Variationen gekennzeichnet ist (Goodnow, 1984, 2002; Keller, 2007, 2011; McGillicuddy-DeLisi & Sigel, 1995; Rosenthal & Roer-Strier, 2001). Wie Herwartz-Emden, Schurt und Warburg (2010) basierend auf Daten des Mikrozensus 2008 zusammenfassend berichten, haben Familien mit türkischem Migrationshintergrund durchschnittlich mehr Kinder als Familien mit russischem Migrationshintergrund oder Familien ohne Migrationshintergrund. Die Daten des Mikrozensus 2008 zeigten insgesamt, dass das formale schulische Bildungsniveau bei Personen mit türkischem Migrationshintergrund verglichen mit anderen Migrationsgruppen (z. B. Aussiedlerinnen) sowie gegenüber Personen ohne Migrationshintergrund niedriger ausfällt. Auf Ebene der beruflichen Qualifizierung dominiert bei Personen mit türkischem Migrationshintergrund der Lehrberuf. Bei Migranten aus der FSU verfügt ein verhältnismäßig großer Teil über einen universitären Abschluss, allerdings sind in dieser Personengruppe viele auch ohne jegliche berufliche Qualifikation. Herwartz-Emden, Schurt und Warburg (2010, S. 37) konstatieren daher „angesichts der doch problematischen Datenlage [...] eine relativ ausgeprägte Heterogenität zwischen und innerhalb der Zuwanderergruppen“. Nauck (2006) legt ebenfalls strukturelle Unterschiede zwischen

türkischen, deutschen und Spätaussiedlerfamilien beim formalen Bildungsniveau der Mütter sowie der Erwerbsituation anhand der Daten des DJI-Kinderpanels dar. In der Stichprobe sind die Aussiedlerinnen durchschnittlich etwas besser gebildet als die deutschen Mütter. Die Mütter mit türkischem Migrationshintergrund wiederum haben bezogen auf die deutsche Referenzgruppe ein deutlich geringeres formales Bildungsniveau. Dennoch sind Familien mit türkischem Migrationshintergrund nicht häufiger von Erwerbslosigkeit betroffen als deutsche Familien. Der Befund, dass ein höherer Anteil von Erwerbslosigkeit in den Familien mit russischem Migrationshintergrund vorliegt, lässt sich jedoch auf die kürzere Aufenthaltsdauer in Deutschland zurückführen. Unberücksichtigt bleibt an dieser Stelle die Frage nach der Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Abschlüssen, die eine der beruflichen Qualifizierung angemessene Tätigkeit erst ermöglicht. Insgesamt weisen die vorhandenen Übersichtserhebungen, die sowohl Personen mit als auch ohne Migrationshintergrund einbeziehen, darauf hin, dass sich Kindern auf struktureller Ebene sehr unterschiedliche Voraussetzungen und Bedingungen für das Aufwachsen in ihren jeweiligen Familien bieten.

Im Hinblick auf die pädagogische Orientierung tragen kulturell variierende elterliche Überzeugungen zur unterschiedlichen Gestaltung der häuslichen Entwicklungsumwelt von Kindern bei (Harkness & Super, 1992). Elterliche Überzeugungen unterscheiden sich kulturell darin, wie die Natur des Kindes und seiner Entwicklung gesehen wird, welche Fähigkeiten als besonders wichtig und förderungswürdig erachtet werden, oder in den Erwartungen, wann ein Kind welche Entwicklungsschritte erreicht und welche Fähigkeiten erlangt haben sollte (Durgel, 2011; Goodnow, 1984; Keller, 2011; Otyakmaz, 2011; Pachter & Dworkin, 1997; Sissons Joshi & MacLean, 1997; Willemsen & van de Vijver, 1997). In einer kulturvergleichenden Studie über Sozialisationsziele von migrierten und nicht-migrierten Müttern in der Türkei und in Deutschland (Leyendecker, Yagmurlu, Citlak, Dost & Harwood, 2008) unterscheiden sich zwar die geringer gebildeten Mütter der ersten Generation von den deutschen Müttern in der Wertschätzung des Sozialisationsziels psychologische Unabhängigkeit (bzw. Autonomie), jedoch nicht die Mütter der zweiten Generation mit einem den deutschen Müttern vergleichbaren Bildungsniveau. Bei Berücksichtigung des Bildungshintergrundes der Mütter stellt sich heraus, dass höher gebildete Mütter sowohl in deutschen als auch in Familien mit türkischem Migrationshintergrund mehr Wert auf Sozialisationsziele wie persönliche Autonomie und emotionales Wohlbefinden legen, während Mütter mit niedrigem Bildungshintergrund beiderlei Herkunft eher Sozialisationsziele wie enge Familienbindungen und respektvolles Verhalten schätzen (Durgel, 2011; Durgel, Leyendecker, Yagmurlu & Harwood, 2009).

Bislang gibt es wenig Forschung, ob und inwieweit mit dem Migrationshintergrund zusammenhängende Unterschiede in Struktur- und Orientierungsmerkmalen einen Einfluss auf familiäre Prozessmerkmale haben. In einer Studie, in der Familien mit 12 Monate alten Kindern in ihrer häuslichen Umgebung untersucht wurden, konnte festgestellt werden, dass in Familien mit türkischem Migrationshintergrund signifikant niedrigere Werte in der entwicklungsfördernden häuslichen Umwelt, erfasst mit der HOME Skala, erreicht werden als in deutschen Familien (Otyakmaz, 2007). Zwar stellte sich heraus, dass die Unterschiede im HOME-Gesamtscore weitgehend auf den sozio-ökonomischen Hintergrund der Familien zurückgeführt werden können. Es sind allerdings einzelne, von Bradley und Kollegen (Bradley, Corwyn, Burchinal, McAdoo & Coll, 2001) als Lernstimulation bezeichnete Items (z. B. Kinder-/Bilderbücher und Musikspielzeug sind vorhanden, das Kind besitzt mindestens drei Bücher, Mutter versorgt das Kind mit Spielzeug zum Erwerb neuer Fähigkeiten), bei denen der ethnische Hintergrund die varianzerklärende Variable bildet. Die Ressourcen der Eltern, insbesondere in Bezug auf ihr kulturelles Kapital, aber auch auf ihre finanzielle Situation, wirken sich auch auf die Qualität der Eltern-Kind-Interaktion aus. So zeigt sich ein Einfluss der sozialen Herkunft der Eltern auf die Häufigkeit entwicklungsfördernder Aktivitäten mit Kindern im Vorschulalter (Biedinger & Klein, 2010). Als besonders wichtige Ressourcen für häufige entwicklungsfördernde Aktivitäten erweisen sich in dieser Studie vor allem die Bildungsjahre der Bezugsperson, wohingegen die Erwerbs-

tätigkeit weniger bedeutsam ist und das Nettoäquivalenzeinkommen keine Rolle spielt. Diese Zusammenhänge zeigen sich sowohl bei Familien mit als auch ohne Migrationshintergrund. Dennoch besteht ein signifikanter Unterschied in den Eltern-Kind-Aktivitäten zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund: In Familien mit Migrationshintergrund werden signifikant weniger Aktivitäten durchgeführt, jedoch wird dieser Unterschied durch das elterliche kulturelle Kapital erheblich abgeschwächt.

Familien mit und ohne Migrationshintergrund zeichnen sich also durch eine große Heterogenität hinsichtlich struktureller Merkmale sowie erziehungsrelevanter Orientierungs- und Prozessmerkmale aus. Diese drei Bereiche sind dabei jedoch nicht unabhängig voneinander, sondern charakterisieren gemeinsam ein kulturinformiertes Entwicklungsumfeld für das Kind. Erst die Berücksichtigung sozio-ökonomischer Konstellationen in Verbindung mit kulturspezifischen Erziehungsvorstellungen und -praktiken kann die Adaptivität kulturspezifischer Entwicklungskontexte aufzeigen.

### 5.3 Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität in Abhängigkeit von Migration

#### 5.3.1 Strukturqualität: Personale Dimension

Im Hinblick auf die personale Dimension der Strukturqualität wurden im Rahmen der NUBBEK-Studie Alter, Bildung sowie Merkmale der Persönlichkeit und Depressivität der Mütter erfasst. Die entsprechenden Maße wurden anhand folgender Instrumente schriftlich von den teilnehmenden Müttern erhoben.

**Höchster Bildungsabschluss (ISCED-97):** Der höchste schulische und berufliche Bildungsabschluss der Mutter und des Partners wurde von den Müttern erfragt. Dabei konnte auch die genaue Bezeichnung der ausländischen Abschlüsse angegeben werden. Um die in Deutschland und im Ausland erworbenen höchsten formalen Schul- und Berufsabschlüsse einheitlich und vergleichbar zu klassifizieren, wurde die International Standard Classification of Education 1997 (ISCED-97) angewandt (Schneider, 2008). Entsprechend der ISCED-Klassifikation wurden folgende sieben geordnete Bildungsstufen unterschieden (inklusive einer zusätzlichen Unterstufe für Realschulabschlüsse zur Differenzierung des Sekundarbereichs):

1. Primärbildung (Grundschule),
2. Sekundarbildung Unterstufe (Hauptschulabschluss),
- 2.5. Sekundarbildung Unterstufe (Realschulabschluss),
3. Sekundarbildung Oberstufe (Abitur),
4. Postsekundäre nicht-tertiäre Bildung (Lehrabschluss und Abitur; Fachoberschulen und Berufskollegs),
5. Tertiäre Bildung (Fach- und Hochschulabschlüsse; Meisterbildung) und
6. Tertiärbildung und weiterführende Forschungsausbildung (Promotion, Habilitation).

Die ISCED-Klassifikation in NUBBEK ist somit vergleichbar mit den Daten anderer repräsentativer Erhebungen in Deutschland, wie beispielsweise dem SOEP (Lohmann, Spieß, Groh-Samberg & Schupp, 2009).

**Persönlichkeit (Big-Five):** Anhand eines Persönlichkeitsinventars (Big Five, SOEP-Personenfragebögen; Dehne & Schupp, 2007) wurden die Persönlichkeitsmerkmale Extraversion (3 Items; Cronbachs  $\alpha = .48 - .77$ ), Verträglichkeit (3 Items; Cronbachs  $\alpha = .40 - .54$ ), Gewissenhaftigkeit (3 Items; Cronbachs  $\alpha = .43 - .62$ ), Neurotizismus (3 Items; Cronbachs  $\alpha = .42 - .66$ ) und Offenheit für neue Erfahrungen (4 Items; Cronbachs  $\alpha = .67 - .79$ ) mit einer siebenstufigen Likert-Skala von (1) „trifft überhaupt nicht zu“ bis (7) „trifft voll zu“ erhoben. Die einzelnen Itemwerte der Skalen wurden

durch Mittelwertsbildung zu Skalenwerten zusammengefasst. Die Reliabilitäten nach Cronbachs Alpha der fünf Skalen lagen für alle Familiengruppen überwiegend im zufriedenstellenden Bereich.

**Depressivität (ADS):** Zur Erfassung der mütterlichen Depressivität wurde die Kurzversion der Allgemeinen Depressionsskala (ADS; Hautzinger & Bailer, 1993) verwendet. Anhand von 15 Items im vierstufigen Likert-Format von (0) „selten/überhaupt nicht“, bis (3) „meistens/die ganze Zeit“ erfolgte eine Selbsteinschätzung der Auftretenshäufigkeit von depressiven Symptomen während der vergangenen Woche. Die Ratings wurden durch Mittelwertbildung zu einem Skalenwert zusammengefasst. Die Berechnungen der internen Konsistenz erreichten für alle Familiengruppen mit Cronbachs Alpha von .86 bis .92 sehr gute Werte.

Einen Überblick über die Unterschiede in Strukturmerkmalen der personalen Dimension zwischen Familien ohne, mit türkischem und russischem Migrationshintergrund, ermittelt über univariate Varianzanalysen mit anschließenden Post-Hoc-Tests nach Scheffé, gibt Tabelle 33. Bei Inhomogenität der Varianzen wurde der Post-Hoc-Test nach Games-Howell verwendet. Verteilungsunterschiede wurden anhand des Chi-Quadrat-Tests auf Signifikanz überprüft. Die Ergebnisse sind differenziert nach den Altersgruppen 2-jährige Kinder ( $n = 1.242$ ) und 4-jährige Kinder ( $n = 714$ ).

Die Mütter in Familien ohne Migrationshintergrund sind durchschnittlich etwas älter als die Mütter der beiden Migrationsgruppen. In Familien ohne Migrationshintergrund sowie in Familien mit russischem Migrationshintergrund dominieren bei den Bildungsabschlüssen (ISCED-97) der Mütter höhere Bildungsabschlüsse mit Abitur und einem anschließenden berufsqualifizierenden Abschluss bzw. Hochschulabschluss, während bei den Müttern mit türkischem Migrationshintergrund über die Hälfte maximal einen Realschulabschluss hat.

Im Hinblick auf das Persönlichkeitsmerkmal Extraversion zeigt sich für die Mütter von 2-jährigen Kindern, dass Mütter mit türkischem Migrationshintergrund signifikant höhere Werte erzielen als Mütter ohne Migrationshintergrund, während Mütter mit russischem Migrationshintergrund signifikant niedrigere Werte aufweisen als Mütter ohne Migrationshintergrund; in der Kohorte der 4-Jährigen findet sich kein signifikanter Unterschied. Im Merkmal Verträglichkeit weisen Mütter mit türkischem Migrationshintergrund die höchsten Werte auf, allerdings besteht nur in der jüngeren Alterskohorte ein signifikanter Unterschied zu den beiden anderen Familiengruppen. Auch bezüglich der Skala Gewissenhaftigkeit haben Mütter mit türkischem Migrationshintergrund die höchsten Werte. In der Gruppe der 2-Jährigen unterscheiden sie sich signifikant von den Müttern der beiden anderen Familiengruppen, in der Gruppe der 4-Jährigen ist nur ein signifikanter Unterschied zu den Müttern aus Familien mit russischem Migrationshintergrund festzustellen. Bezüglich Neurotizismus besteht kein Unterschied zwischen den Familiengruppen. Hinsichtlich des Persönlichkeitsmerkmals Offenheit für neue Erfahrungen gibt es in der jüngeren Alterskohorte keine Unterschiede. In der älteren Altersgruppe erreichen die Mütter aus Familien mit russischem Migrationshintergrund höhere Werte als die Mütter der beiden anderen Familiengruppen.

Mütter mit türkischem Migrationshintergrund von Kindern beider Altersgruppen berichten ein höheres Ausmaß an Depressivität. Die Werte liegen aber dennoch ebenso wie bei den Müttern der beiden anderen Gruppen nicht im klinisch auffälligen Bereich.



Tabelle 33      *Strukturqualität in der Familie: Personale Dimension. Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Anteile in %*

		2-Jährige				4-Jährige			
		o.MH	t.MH	r.MH	<sup>1</sup> ANOVA $F(df), \eta^2_p$ <sup>2</sup> Chi-Quadrat-Test $\chi^2(df)$	o.MH	t.MH	r.MH	<sup>1</sup> ANOVA $F(df), \eta^2_p$ <sup>2</sup> Chi-Quadrat-Test $\chi^2(df)$
<i>n</i>		927	143	172		501	106	107	
Alter (Mutter) in Jahren	<i>M (SD)</i>	34.05 (5.52)	32.21 (5.44)	32.52 (5.36)	<sup>1</sup> 10.92*** (2,1233), .02 o.MH > t.MH, r.MH	35.53 (5.46)	33.22 (4.54)	32.82 (4.91)	<sup>1</sup> 17.30*** (2,711), .05 o.MH > t.MH, r.MH
Höchster Bildungsabschluss (ISCED-97)	%	0.4	12.0	1.2		0.2	14.3	0.9	
Level 1	%	1.6	26.1	2.4		1.6	21.9	2.8	
Level 2	%	2.7	15.5	13.5	<sup>2</sup> 373.42*** (12)	2.8	14.3	11.2	<sup>2</sup> 224.93*** (12)
Level 2.5	%	31.9	28.2	40.6		39.7	38.1	43.9	
Level 3	%	16.8	7.0	5.3		19.8	4.8	3.7	
Level 4	%	42.7	10.6	32.4		32.7	6.7	33.6	
Level 5	%	3.9	0.7	4.7		3.2	0	3.7	
Level 6	%								
Big Five: Extraversion	<i>M (SD)</i>	5.23 (1.21)	5.55 (1.09)	4.84 (1.05)	<sup>1</sup> 14.87*** (2,1239), .02 t.MH > o.MH > r.MH	5.19 (1.29)	5.30 (1.18)	4.91 (1.04)	<sup>1</sup> 3.11* (2,711), .01 n.s.
Verträglichkeit	<i>M (SD)</i>	5.68 (0.93)	6.03 (0.89)	5.61 (1.00)	<sup>1</sup> 9.81*** (2,1239), .02 t.MH > o.MH, r.MH	5.68 (0.91)	5.86 (0.97)	5.61 (0.93)	<sup>1</sup> 2.11 (2,711), .00 n.s.
Gewissenhaftigkeit	<i>M (SD)</i>	5.86 (0.90)	6.09 (0.87)	5.84 (0.86)	<sup>1</sup> 4.42* (2,1239), .01 t.MH > o.MH, r.MH	5.89 (0.91)	6.01 (0.90)	5.62 (1.07)	<sup>1</sup> 5.22** (2,711), .01 o.MH, t.MH > r.MH
Neurotizismus	<i>M (SD)</i>	3.90 (1.31)	3.98 (1.32)	4.06 (1.40)	<sup>1</sup> 1.09 (2,1239), .00 n.s.	3.89 (1.31)	3.98 (1.19)	4.12 (1.19)	<sup>1</sup> 1.46 (2,711), .00 n.s.
Offenheit für neue Erfahrungen	<i>M (SD)</i>	5.13 (1.05)	5.17 (1.12)	5.32 (1.17)	<sup>1</sup> 2.26 (2,1239), .00 n.s.	5.07 (1.07)	5.10 (1.27)	5.46 (1.02)	<sup>1</sup> 5.83** (2,711), .02 r.MH > o.MH
Depressivität (ADS)	<i>M (SD)</i>	0.57 (0.43)	0.70 (0.54)	0.60 (0.48)	<sup>1</sup> 4.57* (2,1239), .04 t.MH > o.MH	0.53 (0.41)	0.68 (0.50)	0.54 (0.40)	<sup>1</sup> 5.68** (2,711), .02 t.MH > o.MH, r.MH

Anmerkungen. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ . o.MH = ohne Migrationshintergrund, t.MH = türkischer Migrationshintergrund, r.MH = russischer Migrationshintergrund, <sup>1</sup> ANOVA mit Post-Hoc-Test nach Scheffé bzw. bei Varianzheterogenität nach Games-Howell, <sup>2</sup> Chi-Quadrat-Test zur Überprüfung von Verteilungsunterschieden.

### 5.3.2 Strukturqualität: Soziale und organisatorische Dimension

In der NUBBEK-Studie wurden anhand des computergestützten Familieninterviews (CAPI) neben der Familienstruktur und -konstellation (Anzahl und Alter der Haushaltsmitglieder, Familienstand, Partner im Haushalt oder alleinerziehende Mutter, Anzahl und Konstellation der Geschwister, Erwerbstätigkeit der Mutter, Mehrgenerationenhaushalt, Art außerfamiliärer Betreuung) folgende sozio-ökonomischen Ressourcen der Familie erfasst und zu einem Index des sozio-ökonomischen Status der Familie zusammengefasst: Stellung des Berufs der Eltern, Haushaltseinkommen und subjektive Einschätzungen der ökonomischen Stellung.

**Haushaltseinkommen:** Um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass das Einkommen einer Familie relativ zur Anzahl und zum Alter aller Haushaltsmitglieder zu betrachten ist, wurde aus dem erfragten monatlichen Nettoeinkommen das sogenannte Nettoäquivalenzeinkommen mithilfe folgender Gewichtungstransformationen der neuen OECD-Skala berechnet (Hagenaars, de Vos & Zaidi, 1994) 1 = für den Haushaltsvorstand, 0.5 = für jeden weiteren Erwachsenen im Haushalt ab 14 Jahren, 0.3 = für Kinder jünger als 14 Jahre. Beispielsweise ergibt sich dadurch für eine Familie bestehend aus zwei Eltern und zwei Kindern im Alter von 2 und 4 Jahren mit einem Haushaltsnettoeinkommen in Höhe von 5.000 EUR ein Nettoäquivalenzeinkommen in Höhe von  $5000/(1+0.5+ 2 \times 0.3) = 2.380,95$  EUR.

**Sozio-ökonomischer Status der Familie (SES):** Aus dem höchsten Bildungsabschluss (ISCED-97) sowie der beruflichen Stellung der Mutter bzw. des Partners, dem berechneten Nettoäquivalenzeinkommen und der subjektiven Einschätzung der ökonomischen Situation wurde ein Index für den sozio-ökonomischen Status der Familie abgeleitet. Der gebildete Index fasst also die kombinierten Effekte der sozio-ökonomischen Ressourcen der Familie sowie auch die subjektiven Einschätzungen der Mütter hinsichtlich ihrer finanziellen Situation in einem geschätzten Faktorenwert zusammen. Der Index wurde von (0) „niedrigster Status“ bis (100) „höchster Status“ skaliert.

Die vorgestellten sozialen und organisatorischen Strukturmerkmale der familiären Betreuungssituation wurden auf Unterschiede zwischen den Familien ohne, mit türkischem bzw. russischem Migrationshintergrund untersucht. Die Ergebnisse sind differenziert nach den Altersgruppen 2-jährige Kinder und 4-jährige Kinder in Tabelle 34 dargestellt.

Werden die Familien im Hinblick auf ihre Familiensprache betrachtet, zeigt sich, dass in der Mehrzahl der Familien mit türkischem oder russischem Migrationshintergrund beide Eltern mit dem Kind in ihrer Muttersprache sprechen. Mischformen, in denen die Mutter oder ihr Partner nur oder meistens Türkisch/Russisch und der jeweils andere mit dem Kind Deutsch spricht, sind in den Familien der 4-Jährigen häufiger vertreten. In Familien ohne Migrationshintergrund dominiert aufgrund der Stichprobendefinition Deutsch als Familiensprache.

Hinsichtlich der genannten sozialen und organisatorischen Strukturmerkmale finden sich sowohl bei den Familien der 2- als auch der 4-Jährigen überwiegend signifikante Unterschiede zwischen den Migrationsgruppen. Lediglich bei der Frage, ob die Mutter mit ihrem Partner (in rund 97% der Fälle ist es auch der leibliche Vater des Kindes) im Haushalt lebt, unterscheiden sich die drei verglichenen Gruppen nicht. Der Anteil der verheirateten Mütter ist in beiden Alterskohorten in Familien mit Migrationshintergrund, insbesondere bei Müttern mit türkischem Migrationshintergrund, höher als in Familien ohne Migrationshintergrund. Insgesamt bestehen nur sehr wenige Mehrgenerationenhaushalte und keine Unterschiede zwischen den Familiengruppen hinsichtlich dieses Merkmals.

Tabelle 34      *Strukturqualität in der Familie: Soziale und organisatorische Dimension. Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Anteile in %*

			2-Jährige				4-Jährige			
			o.MH	t.MH	r.MH	<sup>1</sup> ANOVA $F(df), \eta^2_p$ <sup>2</sup> Chi-Quadrat-Test $\chi^2(df)$	o.MH	t.MH	r.MH	<sup>1</sup> ANOVA $F(df), \eta^2_p$ <sup>2</sup> Chi-Quadrat-Test $\chi^2(df)$
<i>n</i>			927	143	172		501	106	107	
Alter (Kind) in Monaten	<i>M (SD)</i>		32.67 (2.00)	33.25 (2.13)	32.83 (2.03)	<sup>1</sup> 5.31** (2,1239), .01 t.MH > o.MH	53.89 (3.70)	53.84 (3.89)	54.12 (3.65)	<sup>1</sup> 0.18 (2,711), .00 n.s.
Geschlecht (weiblich)	%		51.3	44.1	48.3	<sup>2</sup> 2.90(2) n.s.	50.1	53.8	54.2	<sup>2</sup> 0.91(2) n.s.
Familiensprache	deutsch	%	98.8	13.1	17.4	<sup>2</sup> 937.63*** (4)	98.8	15.8	23.1	<sup>2</sup> 515.21*** (4)
	gemischt	%	1.2	19.7	16.2		1.2	38.6	22.1	
	türkisch/russisch	%	-	67.2	66.5		-	45.5	54.8	
Betreuungssetting	Familienbetreut	%	25.2	74.1	57.0	<sup>2</sup> 209.06*** (6)	-	-	-	<sup>2</sup> 3.44(2) n.s.
	Altersgemischt	%	14.6	13.3	19.2		35.7	45.3	38.3	
	Krippe/Kindergarten	%	34.8	11.2	22.1		64.3	54.7	61.7	
	Tagespflege	%	25.4	1.4	1.7		-	-	-	
Familienstand verheiratet	%		62.3	91.5	77.8	<sup>2</sup> 57.36*** (4)	70.5	90.6	80.4	<sup>2</sup> 20.81*** (2)
Partner im HH (Referenz: Ja)	%		87.2	92.3	90.6	<sup>2</sup> 4.03(2) n.s.	86.8	90.6	88.8	<sup>2</sup> 1.28(2) n.s.
Erwerbstätigkeit (Referenz: Ja)	%		63.1	29.5	31.4	<sup>2</sup> 98.64*** (2)	68.4	30.5	6.9	<sup>2</sup> 59.48*** (2)
Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen (in €)	<i>M (SD)</i>		1617.5 (807.3)	1002.4 (353.0)	1083.3 (540.2)	<sup>1</sup> 71.21*** (2,1239), .10 o.MH > t.MH, r.MH	1596.5 (753.2)	1056.2 (510.9)	1285.2 (1111.5)	<sup>1</sup> 23.98*** (2,711), .06 o.MH > t.MH, r.MH
Arbeitslosengeld II (Referenz: Ja)	%		11.4	28.0	39.0	<sup>2</sup> 90.65*** (2)	12.8	27.4	35.5	<sup>2</sup> 37.18*** (2)
Sozio-ökonomischer Status (SES)	<i>M (SD)</i>		53.48 (12.58)	47.68 (12.18)	48.97 (13.41)	<sup>1</sup> 19.47*** (2,1239), .03 o.MH > t.MH, r.MH	52.91 (12.01)	50.05 (12.81)	48.65 (12.06)	<sup>1</sup> 6.81*** (2,711), .02 o.MH > r.MH

*Fortsetzung Tabelle 34 (nächste Seite)*

Fortsetzung Tabelle 34

			2-Jährige				4-Jährige			
			o.MH	t.MH	r.MH	<sup>1</sup> ANOVA $F(df), \eta^2_p$ <sup>2</sup> Chi-Quadrat-Test $\chi^2(df)$	o.MH	t.MH	r.MH	<sup>1</sup> ANOVA $F(df), \eta^2_p$ <sup>2</sup> Chi-Quadrat-Test $\chi^2(df)$
Haushaltsmitglieder		$M (SD)$	3.64 (0.98)	4.28 (1.35)	3.84 (1.22)	<sup>1</sup> 23.67***(2,1236), .04 t.MH > o.MH, r.MH	3.83 (0.97)	4.34 (1.12)	3.75 (0.93)	<sup>1</sup> 12.93*** (2,711), .04 t.MH > o.MH, r.MH
Mehrgenerationenhaushalt		%	1.4	1.4	1.7	<sup>2</sup> 1.22(2) n.s.	2.6	2.8	0	<sup>2</sup> 2.91(2) n.s.
Geschwister- konstellation	Erstgeboren	%	18.6	17.6	15.3	<sup>2</sup> 45.07***(6)	38.7	33.7	28.3	<sup>2</sup> 24.98***(6)
	Einzelkind	%	45.6	24.6	35.3		30.5	14.4	31.1	
	Ältere Geschwister	%	34.0	57.7	49.4		29.5	50.0	40.6	
Anzahl der Geschwister		$M (SD)$	0.73 (0.85)	1.24 (1.06)	0.94 (0.82)	<sup>1</sup> 21.07***(2,1236), .03 t.MH > r.MH > o.MH	0.93 (0.83)	1.39 (0.93)	0.86 (0.76)	<sup>1</sup> 14.76*** (2,711), .04 t.MH > r.MH, o.MH

Anmerkungen. \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001. o.MH = ohne Migrationshintergrund, t.MH = türkischer Migrationshintergrund, r.MH = russischer Migrationshintergrund, <sup>1</sup> ANOVA mit Post-Hoc-Test nach Scheffé bzw. bei Varianzhomogenität nach Games-Howell, <sup>2</sup> Chi-Quadrat-Test zur Überprüfung von Verteilungsunterschieden.

Der Anteil der erwerbstätigen Mütter ist in Familien ohne Migrationshintergrund deutlich höher als in Familien mit Migrationshintergrund. In allen Familien mit 4-jährigen Kindern sind wiederum jeweils mehr Mütter erwerbstätig als in Familien der 2-jährigen Kinder. Dies lässt sich einerseits so erklären, dass Mütter von 2-Jährigen entweder aufgrund der bewussten Entscheidung gegen einen beruflichen (Wieder-)Einstieg zu diesem Zeitpunkt oder wegen der fehlenden (Betreuungs-) Möglichkeit nicht erwerbstätig sind. Außerdem enthält die jüngere Alterskohorte, insbesondere in Familien mit Migrationshintergrund, Kinder, die ausschließlich innerhalb der Familie betreut werden (siehe auch Kapitel 3). Interessanterweise beziehen trotz tendenziell höherer Bildungsabschlüsse (ISCED-97) der Mütter mit russischem Migrationshintergrund ein größerer Anteil der Familien mit russischem Migrationshintergrund im Vergleich zu Familien mit türkischem Migrationshintergrund Arbeitslosengeld. Die Familien mit türkischem und russischem Migrationshintergrund verfügen über ein geringeres Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen als Familien ohne Migrationshintergrund und erreichen insgesamt niedrigere Werte hinsichtlich des sozio-ökonomischen Index. Im Hinblick auf den sozio-ökonomischen Status zeigen Post-Hoc-Analysen allerdings, dass in der Altersgruppe der 4-Jährigen nur der Unterschied zwischen Familien mit russischem Migrationshintergrund im Vergleich zu Familien ohne Migrationshintergrund statistisch bedeutsam ist.

Betrachtet man die Geschwisterkonstellation, in der die 2- und 4-jährigen Kinder der NUBBEK-Studie aufwachsen, so liegt in der jüngeren Altersgruppe der Anteil Erstgeborener in allen drei Gruppen bei weniger als einem Fünftel. Im Vergleich zur Gruppe der 2-Jährigen findet sich unter den 4-Jährigen ein größerer Anteil erstgeborener Kinder. Auffallend ist der hohe Anteil an Einzelkindern in den Familien ohne Migrationshintergrund. Einzelkinder sind insbesondere bei den Familien mit türkischem Migrationshintergrund gering vertreten. Der Prozentsatz der Kinder mit älteren Geschwistern ist dagegen in den Familien mit Migrationshintergrund höher. Damit im Zusammenhang stehen Unterschiede zwischen den Familien hinsichtlich der Anzahl der Geschwister sowie der Anzahl der Haushaltsmitglieder, wo Familien mit türkischem Migrationshintergrund durchschnittlich höhere Werte erreichen. Hier mag eine weitere Ursache für den niedrigen Anteil erwerbstätiger Mütter in den Familien mit türkischem Migrationshintergrund liegen, wenn sie aufgrund mehrerer Kinder keine Berufstätigkeit ausüben.

### 5.3.3 Orientierungsqualität

Im Rahmen von NUBBEK wurden drei verschiedene Aspekte pädagogischer Orientierung erfasst: Erziehungsziele, Einstellung zur Berufstätigkeit von Frauen und die Attributionen für die Bildungsverantwortung. Die entsprechenden Maße wurden schriftlich von den teilnehmenden Müttern mithilfe der nachfolgend beschriebenen Instrumente erhoben.

**Verantwortungsattribution für Bildung und Erziehung (VA):** Um die elterlichen Vorstellungen hinsichtlich der Verantwortungsattribution für Bildung und Erziehung zu erfassen, sollte die Mutter auf einer vierstufigen Skala von (1) „überhaupt nicht“ bis (4) „sehr“ angeben, wie stark Eltern, erweiterte Familie bzw. außerfamiliäre Betreuung für die Bildung (z. B. sprachliche Förderung, Wissenserwerb) von Kindern verantwortlich und wie stark Eltern, erweiterte Familie bzw. außerfamiliäre Betreuung für die Erziehung (z. B. Regeln lernen, Gehorsam/Höflichkeit) von Kindern verantwortlich sind (NUBBEK-Dokumentation der Erhebungsinstrumente). Aus den Ratings auf beide Fragen wurde je ein Mittelwert für die Verantwortlichkeit für Bildung und Erziehung von Eltern, erweiterter Familie bzw. außerfamiliärer Betreuung gebildet.

**Einstellung zur Berufstätigkeit von Frauen (EB):** Ob und in welchem Umfang außerfamiliäre Betreuung von Familien in Erwägung gezogen bzw. in Anspruch genommen wird, hängt auch von der Einstellung von Müttern (und von ihren Partnern) zum Wiedereinstieg in die Berufstätigkeit ab. Dabei

können verschiedene Modelle der Rollenaufteilung zwischen den Elternteilen favorisiert werden, die entscheidend für das Selbstverständnis der Frau als Mutter und/oder Berufstätige sind: Eher traditionelle Einstellungen befürworten die Haupterwerbstätigkeit des Mannes, während die Frau die Hausfrauenrolle übernimmt oder durch eine Teilzeitbeschäftigung hinzuverdient. Bei egalitären Einstellungen wird die Gleichberechtigung von Frauen und Männern in der Erwerbstätigkeit angestrebt.

Der Fragebogen über Einstellungen zur Berufstätigkeit von Frauen setzte sich aus sechs Aussagen zusammen, die mit Hilfe einer vierstufigen Skala von (1) „stimme nicht zu“ bis (4) „stimme vollständig zu“ einzuschätzen waren (Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, 2008). Faktorenanalytisch ergaben sich zwei interpretierbare Faktoren, denen sich jeweils drei Items zuordnen lassen. Der erste Faktor Egalität umfasste drei Items, die die Egalität der Geschlechterrollen in den Vordergrund stellen (Cronbachs  $\alpha = .52 - .73$ ). Die drei Items des zweiten Faktors Traditionalität repräsentieren traditionelle Einstellungen zur Rollenverteilung zwischen Männern und Frauen (Cronbachs  $\alpha = .56 - .71$ ). Die Ratings wurden durch Mittelwertbildung zu einem Skalenwert zusammengefasst. Die Reliabilitäten beider Subskalen lagen für alle Familiengruppen überwiegend im zufriedenstellenden Bereich.

**Erziehungsziele (EZ):** Erziehungsziele sind Fähigkeiten oder Verhaltensweisen, die Eltern (aber natürlich auch andere Erziehungspersonen) bei Kindern anstreben und mit der Erziehung realisieren möchten. Dabei lassen sich verschiedene Bereiche von Erziehungszielen differenzieren, die von Eltern in Abhängigkeit von strukturellen Familienmerkmalen unterschiedlich stark betont werden (Keller, 2007). Das im Rahmen der Studie verwendete Instrument setzte sich aus 13 Items zusammen, die mit einem sechsstufigen-Likert-Format von (1) „stimme nicht zu“ bis (6) „stimme völlig zu“ eingeschätzt wurden (Keller et al., 2006). Es wurden die drei Subskalen Autonomie (4 Items; Cronbachs  $\alpha = .70 - .86$ ), prosoziales Verhalten (5 Items; Cronbachs  $\alpha = .73 - .84$ ) und Gehorsam (4 Items; Cronbachs  $\alpha = .81 - .90$ ) unterschieden, die die menschlichen Grundbedürfnisse nach Autonomie und Verbundenheit repräsentieren. Prosoziales Verhalten und Gehorsam bilden dabei zwei wichtige Aspekte der Verbundenheitsorientierung ab. Die Dreiskalenstruktur wurde überprüft und die einzelnen Itemwerte der Subskalen durch Mittelwertbildung zu Skalenwerten zusammengefasst. Für alle Familiengruppen zeigten sich in allen Subskalen Reliabilitätswerte in Höhe Cronbachs  $\alpha > .70$ , so dass von einer guten internen Konsistenz des Instruments ausgegangen wird.

Die Ergebnisse aus univariaten Varianzanalysen zu Unterschieden in Orientierungsmerkmalen zwischen den Familiengruppen sind in Tabelle 35 dargestellt.

In beiden Altersgruppen beurteilen die Mütter die Verantwortlichkeit der Eltern für die Bildung und Erziehung ihrer Kinder als sehr hoch und insgesamt als am bedeutsamsten im Vergleich zur erweiterten Familie und außerfamiliärer Betreuung. In der Gruppe der 2-Jährigen bestehen keine Unterschiede zwischen den Familiengruppen in der Verantwortungsattribution der Eltern, wohingegen bei den 4-Jährigen die Mütter mit türkischem Migrationshintergrund die elterliche Verantwortlichkeit signifikant geringer bewerten. Alle Familiengruppen messen der erweiterten Familie eine geringere Verantwortung für Bildung und Erziehung bei und unterscheiden sich darin nicht. Der außerfamiliären Betreuung wird die zweithöchste Bedeutung bzw. Verantwortung attribuiert, dabei vergeben insbesondere Mütter mit türkischem Migrationshintergrund höhere Werte.

Bei der Betrachtung der Einstellungen zur Berufstätigkeit von Frauen fällt auf, dass egalitäre Einstellungen von beinahe allen Müttern mit Kindern der gleichen Altersgruppe ähnlich stark befürwortet werden. Bei der Beurteilung traditioneller Einstellungen zeigt sich für Mütter von 2- und 4-Jährigen das gleiche Muster: Die Mütter beider Migrationsgruppen stimmen traditionellen Rollenverteilungen stärker zu als Mütter der Familien ohne Migrationshintergrund.

Tabelle 35      Orientierungsqualität in der Familie. Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD)

		2-Jährige				4-Jährige			
		o.MH	t.MH	r.MH	ANOVA <i>F(df), η²<sub>p</sub></i>	o.MH	t.MH	r.MH	ANOVA <i>F(df), η²<sub>p</sub></i>
<i>n</i>		927	143	172		501	106	107	
VA: Eltern	<i>M (SD)</i>	3.94 (0.21)	3.94 (0.24)	3.94 (0.19)	0.05 (2,1239), .00 n.s.	3.89 (0.27)	3.80 (0.51)	3.90 (0.29)	4.26* (2,711), .01 o.MH > t.MH
Erweiterte Familie	<i>M (SD)</i>	2.69 (0.72)	2.83 (0.73)	2.75 (0.76)	2.58 (2,1239), .00 n.s.	2.67 (0.72)	2.60 (0.74)	2.78 (0.78)	1.70 (2,711), .01 n.s.
Außerfamiliäre Betreuung	<i>M (SD)</i>	3.06 (0.91)	3.41 (0.68)	3.05 (0.85)	10.13*** (2,1239), .02 t.MH > o.MH, r.MH	3.30 (0.56)	3.48 (0.58)	3.44 (0.53)	6.41** (2,711), .02 t.MH > o.MH
EB: Traditionalität	<i>M (SD)</i>	1.79 (0.64)	2.45 (0.80)	2.32 (0.72)	92.76*** (2,1239), .13 t.MH, r.MH > o.MH	1.84 (0.69)	2.42 (0.71)	2.37 (0.70)	46.91** (2,711), .12 t.MH, r.MH > o.MH
Egalität	<i>M (SD)</i>	3.20 (0.61)	3.13 (0.64)	3.09 (0.59)	2.51 (2,1239), .00 n.s.	3.21 (0.62)	3.16 (0.63)	3.20 (0.53)	0.29 (2,711), .00 n.s.
EZ: Prosoziales Verhalten	<i>M (SD)</i>	4.66 (0.86)	4.98 (0.85)	4.87 (0.84)	11.25*** (2,1239), .02 t.MH, r.MH > o.MH	4.77 (0.85)	4.99 (0.99)	4.95 (0.81)	4.04* (2,711), .01 n.s.
Gehorsam	<i>M (SD)</i>	4.51 (1.03)	5.21 (1.03)	5.37 (0.76)	74.11*** (2,1239), .11 t.MH, r.MH > o.MH	4.68 (0.98)	5.36 (0.93)	5.41 (0.74)	41.51*** (2,711), .11 t.MH, r.MH > o.MH
Autonomie	<i>M (SD)</i>	5.13 (0.76)	5.33 (0.82)	4.92 (1.02)	10.36*** (2,1239), .02 t.MH > o.MH > r.MH	5.18 (0.77)	5.38 (0.80)	5.08 (0.90)	4.17* (2,711), .01 t.MH > r.MH

Anmerkungen. \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001. o.MH = ohne Migrationshintergrund, t.MH = türkischer Migrationshintergrund, r.MH = russischer Migrationshintergrund, VA = Verantwortungs-attribution Bildung, EB = Einstellungen zur Berufstätigkeit von Frauen, EZ = Erziehungsziele, ANOVA mit Post-Hoc-Test nach Scheffé bzw. bei Varianzinhomogenität nach Games-Howell.

Die Mütter aus Familien mit türkischem und russischem Migrationshintergrund beurteilen die verbundensorientierten Erziehungsziele (prosoziales Verhalten und Gehorsam) in beiden Altersgruppen wichtiger als die Mütter der Familien ohne Migrationshintergrund. Allerdings ist der Unterschied in der Einstellung hinsichtlich prosozialen Verhaltens in den Familien mit 4-jährigen Kindern nicht statistisch bedeutsam. Die autonomieorientierten Erziehungsziele werden bei den 2-Jährigen am stärksten von den Müttern mit türkischem Migrationshintergrund betont, gefolgt von Müttern ohne Migrationshintergrund und den Müttern mit russischem Migrationshintergrund, denen Autonomie als Erziehungsziel am wenigsten wichtig ist. Bei den 4-jährigen Kindern zeigt sich das gleiche Muster mit der höchsten Einstufung autonomieorientierter Erziehungsziele durch die Mütter mit türkischem Migrationshintergrund und der niedrigsten Einstufung durch die Mütter mit russischem Migrationshintergrund. Die Mütter aus Familien ohne Migrationshintergrund befinden sich mit ihrer Einstellung zwischen den Müttern mit türkischem und russischem Migrationshintergrund, aber unterscheiden sich jeweils nicht statistisch bedeutsam von ihnen.

#### 5.3.4 Prozessqualität

Im Rahmen der NUBBEK-Untersuchung wurden vier verschiedene Merkmale der Prozessqualität in der Familie erfasst: entwicklungsförderndes häusliches Umfeld, Mutter-Kind-Interaktion, Mutter-Kind-Beziehung und kindliche Aktivitäten im Familiensetting.

**Entwicklungsförderndes häusliches Umfeld (HOME):** Das HOME-Inventar wurde von Caldwell und Bradley (1984) entwickelt, mit dem Ziel, differenziertere Informationen zur Qualität des häuslichen Umfeldes des Kindes zu erfassen als dies allgemeinen Angaben wie dem sozio-ökonomischen Status der Familie zu entnehmen wäre. Da Bradley (1995) zufolge die häusliche Umwelt des Kindes nicht einfach durch sozio-ökonomische Bedingungen der Familie festgelegt ist, sondern es die Eltern sind, die auf gegebene Umweltbedingungen reagierend die Entwicklungsumwelt ihres Kindes gestalten, soll die häusliche Umwelt möglichst aus der alltäglichen Erfahrungsperspektive des Kindes erfasst werden. Die HOME-Items werden als Indikatoren für Anregungen und Erfahrungen angesehen, die für Kinder unterschiedlichen Alters in ihrer häuslichen Umwelt zugänglich sind. In der vorliegenden Untersuchung wurden die Kleinkindversion und die Vorschulversion des HOME-Inventars eingesetzt.

Die HOME-Kleinkindversion besteht aus 45 dichotomen Items, die sechs Subskalen zugeordnet sind. Die Subskalen erfassen (1) emotionale und verbale Reaktivität der Mutter, (2) Vermeidung von Einschränkung und Bestrafung, (3) Organisation der physikalischen und zeitlichen Umwelt, (4) Bereitstellung angemessener Spielmaterialien, (5) Mütterliche Beteiligung am Kind sowie (6) Gelegenheit zu Anregung im Alltag. Die 52 dichotomen Items der Vorschulversion sind acht Subskalen zugeordnet. Die Subskalen erfassen (1) Lernanregung, (2) Sprachförderung, (3) Organisation der physikalischen Umwelt, (4) Wärme und Akzeptanz, (5) Lernsituation, (6) Mütterliches Vorbildverhalten, (7) Erfahrungswelt sowie (8) Akzeptanz. Die HOME-Items wurden im Rahmen des Interviewbesuchs von etwa zwei Stunden Dauer teils durch Beobachtung, teils durch offene Fragen an die Hauptbetreuungsperson des Kindes (in der Regel die Mutter) erfasst. Sowohl in der Kleinkindversion als auch in der Vorschulversion wurden die einzelnen Itemwerte der Subskalen durch Mittelwertbildung zu einem Gesamtskalenwert zusammengefasst. Für die Familiengruppen erreichten die Berechnungen der internen Konsistenz überwiegend zufriedenstellende Werte (Cronbachs  $\alpha = .49 - .84$ ).

**Mutter-Kind-Interaktion (CIS):** Anhand der Caregiver Interaction Scale (CIS) nach Arnett (1989) wurde das kompetenzfördernde Elternverhalten in der Mutter-Kind-Interaktion erfasst. Von den ursprünglich insgesamt 26 Items wurden 19 Items der beiden Subskalen Sensitivität und Akzeptanz verwendet. Nach dem Besuch der Familie beurteilte der Interviewer je Item auf einer vierstufigen Antwortskala von (1) „überhaupt nicht“ bis (4) „sehr“, inwieweit die Mutter das entsprechende Ver-



halten gegenüber dem Kind zeigte. Faktorenanalytisch bildeten die Items der CIS-Subskalen eine Dimension und wurden durch Mittelwertbildung zu einem Skalengesamtwert zusammengefasst. Für alle Familiengruppen ergaben sich zufriedenstellende Reliabilitäten (Cronbachs  $\alpha = .80 - .87$ ).

**Mutter-Kind-Beziehung (CPRS):** Die Beziehung der Mutter zu ihrem Kind wurde im Rahmen des computergestützten Interviews anhand der Child Parent Relationship Scale (CPRS; Pianta, 1992) erfasst. Die Mütter sollten für jedes der 15 Items auf einem fünfstufigen Antwortformat von (1) „trifft überhaupt nicht zu“ bis (5) „trifft völlig zu“ die Beziehung zwischen sich und ihrem Kind anhand der Aspekte Nähe und Konflikte selbst einschätzen. Aus den einzelnen Ratings wurde durch Mittelwertbildung ein Skalenwert berechnet. Die interne Konsistenz erreichte für alle Familiengruppen zufriedenstellende Werte (Cronbachs  $\alpha = .65 - .74$ ).

**Kindliche Aktivitäten im Familiensetting (AKFRA):** Der AKFRA (Roßbach & Leal, 1993) ist ein Elternfragebogen zur Messung kindlicher Aktivitäten im Familiensetting. Der Fragebogen bezogen auf die 2-Jährigen besteht aus 17 altersspezifischen Items, der der 4-Jährigen aus 21 altersspezifischen Items zu motorischen und kognitiven Aktivitäten, inner- und außerfamiliären Interaktionen sowie nicht sozial bezogenen Aktivitäten. Die Mütter gaben für jedes Item auf einer sechsstufigen Likert-Skala von (1) „gar nicht“ bis (6) „täglich“ an, wie oft das Kind die entsprechenden Aktivitäten zu Hause macht. Die Ratings wurden durch Mittelwertbildung zu einem Skalenwert zusammengefasst. Die Skala zeigte für alle Familiengruppen eine zufriedenstellende interne Konsistenz (Cronbachs  $\alpha = .64 - .73$ ).

Die Ergebnisse aus univariaten Varianzanalysen zu Unterschieden in Merkmalen der Prozessqualität zwischen den Familiengruppen sind in Tabelle 36 dargestellt.

Der Vergleich der kindlichen Entwicklungsumwelt (HOME) ergibt für beide Altersgruppen folgende Ergebnisse: Die Interviewerinnen beurteilen die kindliche Entwicklungsumwelt in Familien ohne Migrationshintergrund signifikant besser als in Familien mit Migrationshintergrund. Familien mit türkischem Migrationshintergrund erzielen in der Beurteilung der kindlichen Entwicklungsumwelt die niedrigsten Werte und unterscheiden sich signifikant von den beiden anderen Familiengruppen.

Des Weiteren wurden die Familiengruppen auf Unterschiede in der von einer Interviewerin beobachteten Mutter-Kind-Interaktion (CIS) untersucht. In der Stichprobe der 2-Jährigen ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen den drei Familiengruppen. Die Mütter der 2-Jährigen ohne Migrationshintergrund zeigen das höchste Ausmaß an positivem Interaktionsverhalten. Zwischen den beiden Migrationsgruppen besteht kein signifikanter Unterschied. In der Kohorte der 4-Jährigen zeigen Mütter ohne Migrationshintergrund signifikant mehr positives Interaktionsverhalten als Mütter mit russischem Migrationshintergrund. Das Interaktionsverhalten der Mütter mit türkischem Migrationshintergrund unterscheidet sich nicht signifikant von den beiden anderen Familiengruppen.

Die von der Mutter eingeschätzte Qualität der Mutter-Kind-Beziehung (CPRS) ist in der Gruppe der 2-Jährigen bei Familien ohne Migrationshintergrund signifikant höher als in Familien mit Migrationshintergrund. Bei den 4-Jährigen besteht nur zwischen Familien ohne Migrationshintergrund und Familien mit türkischem Migrationsstatus ein signifikanter Unterschied dahingehend, dass Mütter ohne Migrationshintergrund eine positivere Einschätzung der Mutter-Kind-Beziehung berichten. In beiden Alterskohorten zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden Migrationsgruppen.

Tabelle 36      *Prozessqualität in der Familie. Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD)*

		2-Jährige				4-Jährige			
		o.MH	t.MH	r.MH	ANOVA <i>F(df), η²<sub>p</sub></i>	o.MH	t.MH	r.MH	ANOVA <i>F(df), η²<sub>p</sub></i>
<i>n</i>		927	143	172		501	106	107	
Häusliche Entwicklungsumwelt (HOME)	<i>M (SD)</i>	0.90 (0.07)	0.81 (0.10)	0.85 (0.08)	80.95*** (2,1220), .12 o.MH > r.MH > t.MH	0.86 (0.08)	0.76 (0.13)	0.81 (0.09)	52.71*** (2,682), .13 o.MH > r.MH > t.MH
Mutter-Kind-Interaktion (CIS)	<i>M (SD)</i>	3.46 (0.35)	3.36 (0.32)	3.34 (0.37)	11.85*** (2,1228), .02 o.MH > t.MH, r.MH	3.39 (0.37)	3.33 (0.32)	3.21 (0.40)	10.65*** (2,706), .03 o.MH > r.MH
Mutter-Kind-Beziehung (CPRS)	<i>M (SD)</i>	4.22 (0.37)	4.11 (0.47)	4.07 (0.45)	14.08*** (2,1234), .02 o.MH > t.MH, r.MH	4.19 (0.39)	4.02 (0.46)	4.10 (0.41)	9.23*** (2,710), .03 o.MH > t.MH
Kindliche Aktivitäten im Familiensetting (AKFRA)	<i>M (SD)</i>	4.34 (0.51)	4.06 (0.60)	4.16 (0.56)	21.10*** (2,1239), .03 o.MH > t.MH, r.MH	4.27 (0.45)	4.07 (0.53)	4.30 (0.54)	8.05*** (2,711), .02 o.MH, r.MH > t.MH

Anmerkungen. \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001. o.MH = ohne Migrationshintergrund, t.MH = türkischer Migrationshintergrund, r.MH = russischer Migrationshintergrund; ANOVA mit Post-Hoc-Test nach Scheffé bzw. bei Varianzinhomogenität nach Games-Howell.

Hinsichtlich der Erfassung kindlicher Aktivitäten im Familiensetting (AKFRA) berichten in der jüngeren Altersgruppe Familien ohne Migrationshintergrund signifikant mehr kindliche Aktivitäten als Familien beider Migrantengruppen, welche sich nicht signifikant voneinander unterscheiden. In der Gruppe der 4-Jährigen besteht kein Unterschied zwischen Familien ohne Migrationshintergrund und Familien mit russischem Migrationshintergrund. Familien mit türkischem Migrationshintergrund hingegen berichten signifikant weniger kindliche Aktivitäten als die beiden anderen Familiengruppen.

#### 5.4 Vorhersage der Prozessqualität in der Familie durch Merkmale der Struktur- und Orientierungsqualität

Im folgenden Abschnitt wird untersucht, welche Bedeutung Merkmale der Struktur- und Orientierungsqualität für die Prozessqualität in Familien haben. Hierzu wurde für alle betrachteten Merkmale der Prozessqualität jeweils eine Serie von Regressionen durchgeführt. Zunächst wurde der Einfluss der einzelnen Blöcke (personale Strukturmerkmale, soziale und organisatorische Strukturmerkmale, Orientierungsmerkmale) separat betrachtet, im letzten Schritt wurden diese Analysen in ein Gesamtmodell zusammengeführt.

*Einfluss von Alter, Geschlecht, Region und Migrationshintergrund:* Als zentrale Hintergrundvariablen wurden hier Alter und Geschlecht des Kindes, sowie die Region (Ost-West) und der Migrationshintergrund berücksichtigt (vgl. Tabelle 37). Insgesamt finden sich für Alter, Geschlecht und Region nur vereinzelt Effekte, die Varianzaufklärung liegt bei maximal 1%.

Tabelle 37 zeigt die Effekte des Migrationshintergrundes auf die Prozessqualität in der Familie. Die Effekte entsprechen inhaltlich den unter 0 dargestellten Befunden (siehe auch Tabelle 36).

Tabelle 37      *Effekte zentraler Hintergrundvariablen auf die Prozessqualität in der Familie. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ )*

	2-Jährige				4-Jährige			
<i>n</i>	1223	1231	1237	1242	685	709	713	714
<b>Merkmale des Kindes</b>								
Alter (Kind)	-.06*	-.06+	-.05	-.06+	-.08*	-.03	.02	-.04
Geschlecht (weiblich)	.06	.04	.03	.03	.06	.06	.05	-.02
Erklärte Varianz ( $R^2$ ) in % (adjustiertes $R^2$ )	<b>0.8**</b> (0.6)	<b>0.5</b> (0.3)	<b>0.3</b> (0.1)	<b>0.4</b> (0.2)	<b>0.9*</b> (0.6)	<b>0.5</b> (0.2)	<b>0.3</b> (0.0)	<b>0.2</b> (0.0)
<b>Region</b>								
Region (West)	.03	.00	-.00	.10***	-.01	.02	-.01	.06+
Erklärte Varianz ( $R^2$ ) in % (adjustiertes $R^2$ )	<b>0.1</b> (0.0)	<b>0.0</b> (0.0)	<b>0.0</b> (0.0)	<b>0.9***</b> (0.8)	<b>0.0</b> (0.0)	<b>0.1</b> (0.0)	<b>0.0</b> (0.0)	<b>0.4</b> (0.3)
<b>Migrationshintergrund</b>								
t.MH	-.31***	-.10**	-.09**	-.16***	-.35***	-.06	-.15***	-.14***
r.MH	-.20***	-.11***	-.13***	-.11***	-.17***	-.17***	-.08*	.02
Erklärte Varianz ( $R^2$ ) in % (adjustiertes $R^2$ )	<b>11.7***</b> (11.6)	<b>1.9***</b> (1.7)	<b>2.2***</b> (2.1)	<b>2.6***</b> (2.4)	<b>13.4***</b> (13.1)	<b>2.9***</b> (2.7)	<b>2.5***</b> (2.3)	<b>2.2***</b> (1.9)

*Anmerkungen.* \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001. HOME = Entwicklungsförderndes häusliches Umfeld, CIS = Mutter-Kind-Interaktion, CPRS = Mutter-Kind-Beziehung, AKFRA = Kindliche Aktivitäten im Familiensetting, t.MH = türkischer Migrationshintergrund, r.MH = russischer Migrationshintergrund.

*Strukturqualität – personale Dimension:* Personale Merkmale der Strukturqualität (d. h. Alter, Bildungsabschluss, Depressivität und Persönlichkeit der Mutter) erklären je nach betrachtetem Merkmal zwischen 6% und 22% der Varianz. Am höchsten ist die Varianzaufklärung für die mütterliche Einschätzung der Mutter-Kind-Beziehungsqualität (18% für die Gruppe der 2-Jährigen bzw. 17% für die Gruppe der 4-Jährigen) sowie für die von den Interviewerinnen eingeschätzte Qualität des häuslichen

Entwicklungsumfelds (14% bzw. 22% für die Kohorte der 2- bzw. 4-Jährigen). Für die von den Interviewerinnen beobachtete Eltern-Kind-Interaktion sowie kindliche Aktivitäten liegt die Varianzaufklärung durch personale Strukturmerkmale für beide Altersgruppen zwischen 6% und 10% (vgl. Tabelle 38).

Tabelle 38 *Prozessqualität in der Familie in Abhängigkeit von Strukturmerkmalen: Personale Dimension. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ )*

	2-Jährige				4-Jährige			
	HOME	CIS	CPRS	AKFRA	HOME	CIS	CPRS	AKFRA
<i>n</i>	1216	1224	1233	1235	684	708	712	713
Alter (Mutter)	.04	.05	.07**	-.01	.06	.04	.10**	-.05
Bildungsabschluss (ISCED-97)	.31***	.15***	.12***	.14***	.37***	.16***	.06	.20***
Depressivität	-.14***	-.08*	-.19***	-.06	-.11**	-.08*	-.15***	-.04
Extraversion	.06*	.04	.05	.07*	.02	.04	.12**	.02
Verträglichkeit	.01	.06*	.13***	-.01	.02	.05	.11**	.04
Gewissenhaftigkeit	-.00	-.08**	.10***	.01	-.02	-.03	.05	-.04
Neurotizismus	-.00	-.06*	-.11***	-.09**	-.02	-.02	-.18***	-.02
Offenheit	-.03	.03	.03	.09**	.13***	.09*	.01	.20***
<b>Erklärte Varianz (<math>R^2</math>) in %</b>	<b>14.0***</b>	<b>6.4***</b>	<b>17.8***</b>	<b>6.3***</b>	<b>21.6***</b>	<b>6.9***</b>	<b>17.2***</b>	<b>9.5***</b>
<b>(adjustiertes <math>R^2</math>)</b>	<b>(13.4)</b>	<b>(5.8)</b>	<b>(17.2)</b>	<b>(5.7)</b>	<b>(20.7)</b>	<b>(5.8)</b>	<b>(16.3)</b>	<b>(8.5)</b>

Anmerkungen. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ . HOME = Entwicklungsförderndes häusliches Umfeld, CIS = Mutter-Kind-Interaktion, CPRS = Mutter-Kind-Beziehung, AKFRA = Kindliche Aktivitäten im Familiensetting.

Die konsistentesten Zusammenhänge finden sich für Bildung sowie Depressivität der Mütter. Eine hohe mütterliche Bildung zeigt in beiden Altersgruppen positive Zusammenhänge mit dem häuslichen Entwicklungsumfeld, der Mutter-Kind-Interaktion und der Anzahl der Mutter-Kind-Aktivitäten, in der Gruppe der 4-Jährigen auch mit der Beziehungseinschätzung durch die Mutter. Höhere Werte auf der Allgemeinen Depressionsskala (ADS) gehen in beiden Altersgruppen mit niedrigeren Werten in der häuslichen Entwicklungsumwelt, in der Interaktionsqualität sowie der mütterlichen Einschätzung der Beziehung einher. Lediglich für die Häufigkeit kindlicher Aktivitäten finden sich keine signifikanten Zusammenhänge mit der mütterlichen Depressivität. Auf die durch die Mutter eingeschätzte Beziehungsqualität zum Kind hat darüber hinaus auch das Alter der Mutter einen Einfluss.

Die betrachteten Persönlichkeitsmerkmale erweisen sich vor allem für die Beziehungseinschätzung durch die Mutter als bedeutsam: Höhere Ausprägungen in der Verträglichkeitsskala sind verbunden mit höheren Werten in der subjektiven Beziehungseinschätzung, dagegen gehen höhere Neurotizismuswerte mit niedrigeren Werten einher. Bei den 2-Jährigen haben außerdem hohe Gewissenhaftigkeitswerte, bei den 4-Jährigen hohe Extraversionswerte einen positiven Einfluss auf die wahrgenommene Mutter-Kind-Beziehung. Des Weiteren finden sich positive Zusammenhänge zwischen der mütterlichen Offenheit für Erfahrungen und den kindlichen Aktivitäten in der Familie, wobei diese Zusammenhänge in der Gruppe der 4-Jährigen stärker ausgeprägt sind. In der Gruppe der 2-Jährigen bestehen außerdem zwischen kindlichen Aktivitäten und Extraversion der Mutter ein positiver Zusammenhang sowie ein negativer Zusammenhang mit Neurotizismus. In der Gruppe der 4-Jährigen finden sich darüber hinaus auch Zusammenhänge zwischen der mütterlichen Offenheit für Erfahrungen und der entwicklungsfördernden Gestaltung der häuslichen Umwelt sowie der beobachteten Mutter-Kind-Interaktion. Eine hohe beobachtete Qualität der Mutter-Kind-Interaktion ist in der Gruppe der 4-Jährigen verbunden mit höheren Werten auf der Verträglichkeitsskala und niedrigeren Werten auf den Skalen Gewissenhaftigkeit und Neurotizismus.

*Strukturqualität – soziale und organisatorische Dimension:* Als zentrale soziale und organisatorische Strukturmerkmale wurden der sozio-ökonomische Status, der Familienstand der Mutter (verheiratet,

alleinerziehend vs. Zwei-Eltern-Familie), die mütterliche Erwerbstätigkeit, Mehrgenerationenhaushalt sowie die Geschwisterkonstellation (erstgeboren, Anzahl der Geschwister) betrachtet. Insgesamt können durch diese Variablen zwischen 3% und 13% der Varianz aufgeklärt werden (vgl. Tabelle 39). Die höchste Varianzaufklärung findet sich sowohl in der Gruppe der 2-Jährigen als auch in der Gruppe der 4-Jährigen für das häusliche Entwicklungsumfeld (13% Varianzaufklärung). Für alle anderen betrachteten Merkmale liegt die Varianzaufklärung deutlich niedriger (5% bzw. 4% für die beobachtete Mutter-Kind-Interaktion, 4% bzw. 6% für die Beziehungseinschätzung der Mütter, 4% bzw. 3% für die kindlichen Aktivitäten).

Tabelle 39 *Prozessqualität in der Familie in Abhängigkeit von Strukturmerkmalen: Soziale und organisatorische Dimension. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ )*

	2-Jährige				4-Jährige			
	HOME	CIS	CPRS	AKFRA	HOME	CIS	CPRS	AKFRA
<i>n</i>	1204	1212	1221	1223	666	691	694	695
Familienstand (verheiratet)	-.02	-.00	-.01	-.01	-.02	.02	-.05	-.04
Partner im Haushalt	.10**	.08*	.03	.07*	.06	.03	-.02	.03
Erwerbstätigkeit	.15***	.09**	.05	-.06	.15***	.12**	.10*	.02
Mehrgenerationenhaushalt	.05	.03	.02	.05	.04	.02	.00	.06
Erstgeboren	.04	-.04	-.09**	-.02+	.06	.01	-.07	.09*
Anzahl der Geschwister	-.11***	-.04	.09**	-.08**	-.11**	.02	.19***	-.07
Sozio-ökonom. Status (SES)	.23***	.12***	.16***	.16**	.25***	.11**	.16***	.12**
<b>Erklärte Varianz (<math>R^2</math>) in %</b>	<b>13.3***</b>	<b>4.8***</b>	<b>4.3***</b>	<b>3.9***</b>	<b>13.1***</b>	<b>3.7**</b>	<b>5.6***</b>	<b>3.0**</b>
<b>(adjustiertes <math>R^2</math>)</b>	<b>(12.8)</b>	<b>(4.3)</b>	<b>(3.8)</b>	<b>(3.3)</b>	<b>(12.2)</b>	<b>(2.7)</b>	<b>(4.6)</b>	<b>(2.1)</b>

Anmerkungen. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ . HOME = Entwicklungsförderndes häusliches Umfeld, CIS = Mutter-Kind-Interaktion, CPRS = Mutter-Kind-Beziehung, AKFRA = Kindliche Aktivitäten im Familiensetting.

Für beide Alterskohorten zeigen sich positive Zusammenhänge zwischen dem sozio-ökonomischen Status und allen betrachteten Merkmalen der familiären Prozessqualität. Ein hoher sozio-ökonomischer Status ist konsistent verbunden mit höheren Werten in der häuslichen Entwicklungsumwelt, in der Interaktionsqualität, der mütterlichen Einschätzung der Beziehung sowie den kindlichen Aktivitäten im Familiensetting. Familien, in denen der (Ehe-)Partner mit im Haushalt wohnte (vs. alleinerziehende Mütter), sind bei den 2-Jährigen durch höhere Werte im Hinblick auf das kindliche Entwicklungsumfeld, die beobachtete Mutter-Kind-Interaktion sowie kindliche Aktivitäten gekennzeichnet, bei den 4-Jährigen zeigen sich keine signifikanten Effekte. Die Erwerbstätigkeit der Mutter ist sowohl bei den 2- als auch 4-Jährigen verbunden mit höheren Werten in der häuslichen Entwicklungsumwelt und der beobachteten Mutter-Kind-Interaktion, bei den 4-Jährigen zeigt sich auch ein positiver Zusammenhang zu der von der Mutter eingeschätzten Beziehungsqualität. Ist das Kind das Erstgeborene, hängt dies bei den 2-Jährigen mit geringeren Werten in der mütterlichen Beziehungseinschätzung zusammen, bei den 4-Jährigen mit einer größeren Anzahl an kindlichen Aktivitäten. Eine steigende Geschwisteranzahl hat in beiden Alterskohorten einen positiven Einfluss auf die subjektive Mutter-Kind-Beziehungsqualität, wobei der Effekt bei den 4-Jährigen größer ausfällt. Allerdings wirken sich mehrere Geschwister sowohl bei den 2- als auch den 4-Jährigen negativ auf das häusliche Entwicklungsumfeld aus, bei den 2-Jährigen zeigt sich darüber hinaus ein negativer Zusammenhang mit den kindlichen Aktivitäten im Familiensetting.

*Orientierungsqualität:* Die Zusammenhänge zwischen Orientierungsmerkmalen (Bildungsverantwortungsattribution, Einstellungen zur Berufstätigkeit von Frauen und Erziehungsziele) und der Prozessqualität in der Familie sind in Tabelle 40 dargestellt. Insgesamt werden durch diese Merkmale zwischen 3% und 17% der Varianz erklärt, wobei sich die höchste Varianzaufklärung für das häusliche

Entwicklungsumfeld zeigt (10% für die 2-Jährigen, 17% für die 4-Jährigen). Für alle anderen betrachteten Merkmale liegt die Varianzaufklärung deutlich niedriger (3% bzw. 6% für die beobachtete Mutter-Kind-Interaktion, 5% bzw. 4% für die Beziehungseinschätzung der Mütter, 4% bzw. 3% für die kindlichen Aktivitäten).

Mütter, die in einem höheren Maße den Eltern die Verantwortung für Bildung und Erziehung zuschreiben, haben höhere Werte im häuslichen Entwicklungsumfeld, in der beobachteten Mutter-Kind-Interaktion (bei den 2-Jährigen nicht signifikant), in der subjektiven Beziehungseinschätzung sowie in den kindlichen Aktivitäten. Im Gegensatz dazu zeigt sich ein ähnliches Zusammenhangsmuster allerdings in negativer Ausprägung, wenn stärker der außerfamiliären Betreuung die Verantwortung für Bildung und Erziehung attribuiert wird. Bezogen auf die mütterlichen Erziehungsziele finden sich die deutlichsten Effekte für die Dimension Gehorsam. Je mehr Wert die Mütter beider Altersgruppen auf Gehorsam legen, desto geringere Werte erzielen sie im Hinblick auf das häusliche Entwicklungsumfeld, Mutter-Kind-Interaktion und kindliche Aktivitäten. Bei den 4-Jährigen besteht außerdem ein negativer Zusammenhang zwischen dem Erziehungsziel Gehorsam und der mütterlichen Beziehungseinschätzung. Im Hinblick auf die mütterlichen Einstellungen zur Berufstätigkeit von Frauen zeigt sich, dass eine Befürwortung der klassischen Rollenmuster (geringe Egalität, hohe Traditionalität) ebenfalls in beiden Altersgruppen mit niedrigeren Werten im häuslichen Entwicklungsumfeld einhergeht. Bei den 2-Jährigen ist die Befürwortung von klassischen Rollenmustern darüber hinaus mit niedrigeren Werten in der Beziehungseinschätzung durch die Mütter und kindlichen Aktivitäten verbunden, bei den 4-Jährigen mit niedrigeren Werten in der beobachteten Mutter-Kind-Interaktionsqualität. Hohe Werte auf der Traditionalitätsskala gehen außerdem bei den 2-Jährigen mit niedrigeren Werten in der Mutter-Kind-Interaktion und bei den 4-Jährigen mit niedrigeren Werten in der mütterlichen Beziehungseinschätzung einher.

Tabelle 40 *Prozessqualität in der Familie in Abhängigkeit von Orientierungsmerkmalen. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ )*

	2-Jährige				4-Jährige			
	HOME	CIS	CPRS	AKFRA	HOME	CIS	CPRS	AKFRA
<i>n</i>	1223	1231	1237	1242	685	709	713	714
VA Eltern	.06*	.04	.11***	.08**	.23***	.09*	.12**	.13***
VA Erweiterte Familie	.01	-.01	-.00	.05	.04	.01	-.04	.07
VA Außerfamiliäre Betreuung	-.09**	-.03	-.07*	-.13***	-.08*	-.11**	-.11**	-.07
EB Egalität	.10**	.06	.07*	.07*	.10**	.08*	.06	.01
EB Traditionalität	-.20***	-.09**	-.15***	-.09**	-.25***	-.10*	-.11*	.03
EZ Prosoziales Verhalten	.01	.04	.10**	.06	.10	.06	.11	.02
EZ Gehorsam	-.19***	-.13***	-.08*	-.09**	-.24***	-.17***	-.01	-.12*
EZ Autonomie	.09**	.02	.03	.04	.03	.08	.00	.03
<b>Erklärte Varianz (<math>R^2</math>) in %</b>	<b>9.6***</b>	<b>2.9</b>	<b>4.9***</b>	<b>3.4***</b>	<b>17.0***</b>	<b>5.8***</b>	<b>4.0***</b>	<b>3.2**</b>
<b>(adjustiertes <math>R^2</math>)</b>	<b>(9.0)</b>	<b>(2.2)</b>	<b>(4.3)</b>	<b>(2.8)</b>	<b>(16.1)</b>	<b>(4.7)</b>	<b>(3.0)</b>	<b>(2.1)</b>

Anmerkungen. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ . HOME = Entwicklungsförderndes häusliches Umfeld, CIS = Mutter-Kind-Interaktion, CPRS = Mutter-Kind-Beziehung, AKFRA = Kindliche Aktivitäten im Familiensetting, VA = Verantwortungsbildung, EB = Einstellungen zur Berufstätigkeit von Frauen; EZ = Erziehungsziele.

*Bedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität für die Prozessqualität:* Tabelle 41 zeigt die Effekte von Struktur- und Orientierungsmerkmalen bei gleichzeitiger Berücksichtigung aller Einflussfaktoren in einer schrittweisen Regression (vgl. Kapitel 4). Die Varianzaufklärung liegt für das häusliche Entwicklungsumfeld bei 25% bei den 2-Jährigen und 31% bei den 4-Jährigen, für die beobachtete Mutter-Kind-Interaktion bei 9% bzw. 10%, für die Beziehungseinschätzung durch die Mutter bei 20% bzw. 21%, und für die Anzahl kindlicher Aktivitäten bei 13% bzw. 11%.

Tabelle 41 *Prozessqualität in der Familie in Abhängigkeit von Struktur- und Orientierungsmerkmalen. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ )*

	2-Jährige				4-Jährige			
	HOME	CIS	CPRS	AKFRA	HOME	CIS	CPRS	AKFRA
<i>n</i>	1200	1208	1217	1219	665	690	693	694
<b>Kindvariablen</b>								
Alter Kind								
Geschlecht (weiblich)								
<b>Erklärte Varianz (<math>R^2</math>) in %</b>	<b>0.6</b>	<b>0.5</b>	<b>0.3</b>	<b>0.4</b>	<b>0.6</b>	<b>0.5</b>	<b>0.0</b>	<b>0.2</b>
<b>Strukturqualität:</b>								
<b>Personale Dimension</b>								
Alter Mutter							.09*	
Bildung Mutter	.12***	.11***	.12***		.21***	.13***		.17***
Depressivität	-.11***	-.08**	-.18***			-.08*	-.14***	
Extraversion				.07*			.13***	
Verträglichkeit			.12***				.13***	
Gewissenhaftigkeit		-.06*	.10***					
Neurotizismus		-.08*	-.11***	-.09***			-.19***	
Offenheit				.12***	.14***	.14***		.21***
<b>Zusätzlich erklärte Varianz (<math>\Delta R^2</math>) in %</b>	<b>13.5***</b>	<b>6.2***</b>	<b>17.2***</b>	<b>5.9***</b>	<b>21.3***</b>	<b>6.4***</b>	<b>17.5***</b>	<b>9.1***</b>
<b>Strukturqualität:</b>								
<b>Soziale und organisator. Dimension</b>								
Familienstand (verheiratet)								
Partner im Haushalt	.11***	.09**		.08**				
Erwerbstätigkeit	.09***	.09**		-.08**		.08*		
Mehrgenerationenhaushalt	.06*							
Erstgeboren			-.09**					.08*
Anzahl der Geschwister	-.08**	-.06*	.08**	-.08**			.15***	
Sozio-ökonom. Status (SES)	.10***			.07*	.14***			
<b>Zusätzlich erklärte Varianz (<math>\Delta R^2</math>) in %</b>	<b>5.8***</b>	<b>2.6***</b>	<b>1.1*</b>	<b>2.0***</b>	<b>3.5***</b>	<b>1.5</b>	<b>2.4**</b>	<b>0.9</b>
<b>Orientierungsqualität</b>								
VA Eltern			.07**	.06*	.15***		.08*	
VA Erweiterte Familie								
VA Außerfam. Betreuung	-.06*		-.06*	-.08**		-.08*		
EB Egalität								
EB Traditionalität			-.06*					.09*
EZ Prosoziales Verhalten								
EZ Gehorsam	-.10***							
EZ Autonomie	.07*							
<b>Zusätzlich erklärte Varianz (<math>\Delta R^2</math>) in %</b>	<b>2.7***</b>	<b>0.8</b>	<b>1.5**</b>	<b>1.5***</b>	<b>4.9***</b>	<b>2.7**</b>	<b>1.4</b>	<b>1.9</b>
<b>Makrosystembedingung</b>								
Region (West)				.10***				
<b>Zusätzlich erklärte Varianz (<math>\Delta R^2</math>) in %</b>	<b>0.2</b>	<b>0.1</b>	<b>0.2</b>	<b>0.4**</b>	<b>0.0</b>	<b>0.0</b>	<b>0.0</b>	<b>0.5</b>
<b>Migrationshintergrund</b>								
t.MH	-.20***			-.16***	-.20***		-.14***	-.08*
r.MH	-.12***	-.06*	-.08**	-.10***	-.12***	-.15***		
<b>Zusätzlich erklärte Varianz (<math>\Delta R^2</math>) in %</b>	<b>3.1***</b>	<b>0.3</b>	<b>0.7**</b>	<b>1.8***</b>	<b>3.2***</b>	<b>1.5**</b>	<b>1.5***</b>	<b>0.6</b>
<b>Insgesamt erklärte Varianz (<math>R^2</math>) in % (adjustiertes <math>R^2</math>)</b>	<b>25.2*** (24.3)</b>	<b>8.6*** (7.8)</b>	<b>19.7*** (18.9)</b>	<b>10.6*** (9.7)</b>	<b>31.3*** (30.2)</b>	<b>9.7*** (8.9)</b>	<b>21.0*** (19.9)</b>	<b>10.9*** (10.2)</b>

Anmerkungen. \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001. HOME = Entwicklungsförderndes häusliches Umfeld, CIS = Mutter-Kind-Interaktion, CPRS = Mutter-Kind-Beziehung, AKFRA = Kindliche Aktivitäten im Familiensetting, VA°=°Verantwortungsattribution Bildung, EB = Einstellungen zur Berufstätigkeit von Frauen, EZ = Erziehungsziele, t.MH = türkischer Migrationshintergrund, r.MH = russischer Migrationshintergrund.

In beiden Altersgruppen finden sich die stärksten Effekte für die personale Dimension der Strukturqualität, die konsistentesten Zusammenhänge zeigen sich dabei für den Bildungsabschluss der Mutter und die mütterliche Depressivität. Merkmale der sozialen und organisatorischen Dimension der Strukturqualität, wie z. B. ein Partner im Haushalt oder die Erwerbstätigkeit der Mutter, erweisen sich vor allem für die Gruppe der 2-Jährigen als bedeutsam. Für die Merkmale der Orientierungsqualität können nur vereinzelt signifikante Effekte gefunden werden. Migrationseffekte verringern sich durch die Berücksichtigung von Strukturmerkmalen zum Teil deutlich, bleiben aber meist signifikant.

## **5.5 Zusammenfassung und Diskussion**

Ziel dieses Kapitels war, die Entwicklungsbedingungen der Kinder in Familien mit und ohne Migrationshintergrund dahingehend zu untersuchen, welche Struktur- und Orientierungsmerkmale sich im Kontext Familie positiv bzw. negativ auf die familiäre Prozessqualität auswirken. Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität wurden dabei in Abhängigkeit von Migration betrachtet.

Generell wird in der NUBBEK-Studie sowohl in Familien mit als auch ohne Migrationshintergrund im Durchschnitt eine hohe Prozessqualität festgestellt. Insgesamt deuten die Daten darauf hin, dass sich auf struktureller Ebene den Kindern mit und ohne Migrationshintergrund unterschiedliche Voraussetzungen und Bedingungen für das Aufwachsen in ihren jeweiligen Familien bieten. Vergleichbar mit den Daten des Mikrozensus 2008 fällt das Bildungsniveau bei Müttern mit türkischem Migrationshintergrund gegenüber Müttern mit russischem Migrationshintergrund und ohne Migrationshintergrund niedriger aus (Herwartz-Emden et al., 2010). Der sozio-ökonomische Status und die mütterliche Erwerbstätigkeit sind in Familien ohne Migrationshintergrund höher als in Familien mit Migrationshintergrund. Familien mit türkischem Migrationshintergrund haben durchschnittlich mehr Kinder und Haushaltsmitglieder als die anderen beiden Familiengruppen (Herwartz-Emden et al., 2010; siehe auch Nauck, 2006). Des Weiteren berichten Mütter mit türkischem Migrationshintergrund über ein höheres Ausmaß an Depressivität, allerdings nicht im klinisch auffälligen Bereich.

Konform mit früheren Befunden stellen neben dem kulturellen Hintergrund der Eltern die Bildung der Mutter und die ökonomische Situation der Familie wichtige Einflussgrößen der Strukturqualität dar (Bornstein et al., 2003; Hoffman, 2003). Darüber hinaus zeigen sich negative Zusammenhänge zwischen Prozessqualität und der Depressivität der Mütter. Dies ist erwartungskonform mit früheren Studien, die herausstellten, dass sich mütterliche Depressivität negativ auf die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung auswirken kann (z. B. Conger & Donnellan, 2007). Hier sind auch indirekte Effekte der ökonomischen Situation einer Familie anzunehmen, denn diese beeinflusst die psychische Belastung der Mütter: Je geringer die berufliche Stellung und die ökonomische Situation, desto mehr Alltagsstress berichten Frauen (Fiske, 2010) und desto größer ist die Wahrscheinlichkeit einer depressiven Episode (Lorant et al., 2003).

Familien mit Migrationshintergrund zeigen im Durchschnitt eine etwas niedrigere Prozessqualität im Vergleich zu Familien ohne Migrationshintergrund. Am stärksten ausgeprägt sind die Unterschiede im Hinblick auf die durch die HOME erfasste häusliche Entwicklungsumgebung. Es gibt allerdings US-amerikanische Forschungsergebnisse, die darauf hinweisen, dass den in Migrations- bzw. Minoritätenfamilien erzielten niedrigeren HOME-Werten (Bradley et al., 1989; Widmayer et al., 1990) und dem geringeren Zusammenhang zwischen HOME-Werten und den kognitiven Entwicklungsmaßen der Kinder eine transkulturelle Validitätsschwäche der HOME-Skala zugrunde liegen könnte, weil die HOME Skala die sich von der anglo-amerikanischen Mehrheit unterscheidenden Aspekte der Lebenswelt von Kindern aus Minoritätenfamilien nicht erfasst (Garcia Coll, 1990; Sugland et al., 1995). Insofern sind auch die vorliegenden Ergebnisse vorsichtig zu betrachten.

Unterschiede in der beobachteten Interaktionsqualität, der von der Mutter wahrgenommenen Beziehungsqualität und der Häufigkeit von kindlichen Aktivitäten sind geringer. Unterschiede in der



Prozessqualität zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund können zum Teil durch personale und sozial-organisatorische Strukturmerkmale erklärt werden.

Im Hinblick auf Orientierungsmerkmale messen Familien mit Migrationshintergrund den verbundheitsorientierten Erziehungszielen (prosoziales Verhalten und Gehorsam) sowie traditionellen Rollenverteilungen mehr Bedeutung zu als Familien ohne Migrationshintergrund. Dabei bleibt aber auch festzuhalten, dass Mütter mit türkischem Migrationshintergrund auch autonomieorientierte Erziehungsziele wichtiger bewerten als Mütter ohne bzw. mit russischem Migrationshintergrund. Für Mütter mit türkischem Migrationshintergrund steht die Wichtigkeit verbundenheits- und autonomieorientierter Erziehungsziele demnach nicht antagonistisch zueinander, sondern beide Orientierungen sind miteinander vereinbar. Dieses Muster wird von Kagitçibasi (2005) als „autonomous-related“-Orientierung beschrieben. Die Befunde zur traditionellen Rollenverteilung decken sich mit anderen Untersuchungen, wonach sowohl Mütter mit türkischem als auch mit russischem Migrationshintergrund eher als deutsche Frauen der Aussage zustimmen, dass Kinderversorgung Frauensache ist (BMFSFJ, 2010a). Allerdings finden sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich der Einschätzung einer egalitären Rollenverteilung zwischen Männern und Frauen. Sowohl für Mütter mit als auch ohne Migrationshintergrund hat Egalität zwischen Mann und Frau eine hohe Wichtigkeit (die durchschnittlichen Skalenwerte liegen in allen Gruppen über denen für traditionelle Rollenverteilung) und zeigen, dass unabhängig vom Migrationshintergrund mütterliche Erwerbstätigkeit für die Mütter bedeutsam ist. Für Mütter mit türkischem Migrationshintergrund und teilweise auch für Mütter mit russischem Migrationshintergrund steht eine egalitäre Einstellung scheinbar nicht im Widerspruch mit der Wahrnehmung familiärer Aufgaben im Sinne traditioneller Rollenmuster. Dies entspricht einem Befundmuster, wie es beispielsweise Gümen, Herwartz-Emden und Westphal (1994) sowohl für Frauen mit russischen als auch mit türkischem Migrationhintergrund berichtet haben. Bei Müttern ohne Migrationshintergrund hingegen war die Dichotomie der beiden Skalen stärker ausgeprägt.

Hohe Werte auf der Dimension Gehorsam und die Befürwortung von klassischen Rollenmustern stehen im Zusammenhang mit geringeren Werten in der Prozessqualität. Allerdings gibt es auch hier Befunde aus der Fachpraxis, die darauf hinweisen, dass bei Hausbesuchen in Familien mit türkischem Migrationshintergrund dem Besucher respektive dem Interviewer als Gast der Familie intensive Aufmerksamkeit geschenkt wird, wogegen die Eltern-Kind-Interaktion während der Besuchsdauer eher in den Hintergrund rückt, und die Eltern in der Zeit die Bedürfnisse des Kindes weniger beachten, um ihren Pflichten als Gastgeber nachzukommen (Uslucan, 2004). Die größten Effekte und höchste Varianzaufklärung haben diese Orientierungsmerkmale für die Prozessqualität der häuslichen Entwicklungsumwelt. Diese Befunde sind konsistent mit früheren Studien, in denen kulturell variierende elterliche Überzeugungen zur unterschiedlichen Gestaltung der häuslichen Umwelt beitragen (Harkness & Super, 1992). Allerdings verringern sich die Effekte der Orientierungsqualität bei Kontrolle der Strukturmerkmale. Kulturvergleichende Forschung hat die Zusammenhänge zwischen strukturellen Merkmalen (formaler Bildungsstand, sozio-ökonomischer Status), Orientierungen (Erziehungsziele und erziehungsrelevante Einstellungen) und elterlichem Verhalten, d. h. den konkreten erzieherischen Prozessen in Familien, aufzeigen können (Biedinger & Klein, 2010). Zu vergleichbaren Ergebnissen kommt auch die Auswertung des DJI-Kinderpanels im Rahmen der Zusatzstichprobe zu Kindern mit türkischem und russischem Migrationshintergrund. Hier zeigt sich deutlich, dass die soziale und ethnische Herkunft von Kindern eng mit einander verwoben ist und dass migrationsbedingte Unterschiede hinter sozialen Ungleichheitslagen verschwinden (Alt, 2006).

Bei gleichzeitiger Berücksichtigung aller Prädiktoren kann am meisten Varianz in den Prozessqualitätsmaßen häusliches Entwicklungsumfeld und Qualität der Mutter-Kind-Beziehung erklärt werden. Dabei erweisen sich die Strukturmerkmale Bildungsabschluss und Depressivität der Mutter als konsistente und wichtige Einflussfaktoren, für die jüngere Alterskohorte darüber hinaus die Merkmale Partner im Haushalt und Erwerbstätigkeit. Für die weiteren Struktur- sowie Orientierungsmerkmale können nur vereinzelte Effekte gefunden werden. Insgesamt verringern sich die Effekte von Migration

auf Unterschiede in der Prozessqualität in dem schrittweisen Regressionsmodell, das sowohl personale und sozial-organisatorische Strukturmerkmale als auch Orientierungsmerkmale berücksichtigt.

## **Schlussfolgerungen und Empfehlungen**

Die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen hängt wesentlich von den Ressourcen und Belastungen der Familie ab. Insbesondere die personellen Ressourcen der Mutter, ihre Bildung und ihr psychisches Wohlbefinden, sind für eine positive Mutter-Kind-Interaktion bedeutsam. Die berichteten Unterschiede zwischen den Merkmalen der familialen Prozessqualität in den unterschiedlichen Migrationsgruppen stehen im Einklang mit der aktuellen Forschungsliteratur. Stärker als durch den kulturellen Hintergrund der Familie lassen sich diese Unterschiede jedoch mit den unterschiedlichen Ressourcen, die den Familien zur Problembewältigung zur Verfügung stehen, erklären. Insbesondere in Bezug auf die Ressource Bildung (und damit Erwerbsstatus und Einkommen) sind Familien mit türkischem Migrationshintergrund besonders benachteiligt (BMFSFJ, 2010b).

Die bestehenden Hilfsangebote für Familien, wie z. B. die Familienbildung und -beratung, richten sich jedoch mehrheitlich an den Bedürfnissen von gut gebildeten deutschen Mittelschichtsfamilien aus. Gerade sozial benachteiligte Familien bzw. Familien mit geringen Bildungsressourcen nutzen vorhandene Angebote jedoch kaum oder gar nicht, sondern vor allem bildungsinteressierte Eltern der mittleren Einkommensschicht. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass mangelnde Ressourcen der belasteten Familien eine aktive Suche nach Beratung und Unterstützung erschweren. Darüber hinaus besteht eine Diskrepanz zwischen eigenen Erziehungseinstellungen/-praktiken und der mittelschichtorientierten Konzeption von Angeboten.

Unterstützungsangebote für Familien mit türkischem Migrationshintergrund sollten die vorhandenen Ressourcen, wie den hohen Familienzusammenhalt und die erbrachten Integrationsleistungen, anerkennen und gleichzeitig aber die innerfamiliären Probleme, wie z. B. alltägliche Gewalt in der Familie, nicht vernachlässigen. Thiessen (2010) berichtet, dass sich in Familien mit türkischem Migrationshintergrund Eltern und auch ältere Geschwister, Großeltern sowie Tanten und Onkel stark für die Kinder engagieren, auch unter schwierigen Lebensumständen, wie etwa Arbeitslosigkeit und Armut. Gerade der Vergleich mit deutschen Familien, die in ähnlichen Lebenssituationen sind, zeige, dass deutsche Familien mit Arbeitslosigkeit ärmer dran seien. Selbst bei extremer Armut könnten Mütter mit türkischem Migrationshintergrund immer noch eine gute Ernährung gewährleisten und die Kinder zuverlässig versorgen. Bei deutschen Risikofamilien sei nach Einschätzung von Experten die Armut deutlicher sichtbar. Muslimische Familien wiesen nach Einschätzung der befragten Experten praktisch keine Vernachlässigung oder Verwahrlosung kleiner Kinder auf, auch jugendliche Mutterschaft gäbe es kaum (Thiessen, 2010).

Notwendig ist die Bereitstellung ausreichender niedrigschwelliger sowie interkulturell versierter Anlauf- und Beratungsstellen. Dabei sind in der Zusammenarbeit mit Familien mit türkischem Migrationshintergrund folgende Punkte wesentlich (Thiessen, 2010):

- Gegenseitige Sorge und Zusammenhalt in den Familien als Ressource anerkennen,
- Orte für öffentliche Auseinandersetzung um Erziehungswerte und -ziele schaffen und Dialoge eröffnen,
- Angebote für (muslimische) Familien erreichbar machen, Kooperationen nutzen,
- Grenzen für Kindeswohlverletzung (durch)setzen und Maßnahmen gegen Partnerschaftsgewalt initiieren sowie
- Lebensbedingungen für (muslimische) Familien verbessern (Arbeit und Bildung).

Bedingt durch die föderale Struktur Deutschlands und die große Anzahl unterschiedlicher Akteure im Bereich der Elternbildung, gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Projektkonzepte, deren Ziel es ist, Eltern mit Migrationshintergrund bei der Erziehung ihrer Kinder zu unterstützen und stärker in deren Bildungsprozess einzubeziehen. Zu den vorschulischen elternorientierten Projekten mit Geh-Struktur zählen PAT – Parents as Teachers/Mit Eltern lernen; Opstapje – Schritt für Schritt; HIPPY (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters); LEMMA – lernen mit Mama; Stadtteilmütter und auch Elternbriefe. Ebenso zahlreich sind die vorschulischen elternorientierten Projektkonzepte mit Komm-Struktur. Zu ihnen zählen z. B. Sprachförderung in Eltern-Kind-Gruppen; Rucksack; Frühstart - Deutsch und interkulturelle Förderung im Kindergarten; zweisprachige Kontaktpersonen in der Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern als Brücken zwischen Elternhaus und Kindertageseinrichtungen sowie Projekte zur Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten.

Die Vielfalt der Angebote ist sehr groß und regional sehr unterschiedlich. Hier besteht die Gefahr, dass die Vielfalt der Anbieter die Zielgruppe überfordert, bestimmte Angebotsbereiche tendenziell über- und andere gleichzeitig unterversorgt bleiben und darüber hinaus verschiedene Anbieter zueinander in Konkurrenz treten, anstatt sich zu ergänzen (vgl. hierzu auch Holodyski, 2007; Lösel, Schmucker, Plankensteiner & Weiss, 2006). Eine stärkere Vernetzung und Koordination der unterschiedlichen familienbezogenen Angebote in einer Kommune könnte hier Abhilfe schaffen. Dazu gehört aber auch, Programme zu entwickeln, die aufeinander abgestimmt die Kinder und ihre Familien über die einzelnen Entwicklungsphasen hinweg unterstützen können.

Erfolgreiche Elternbildung, die in Wohngebieten mit hohem Migrantenanteil und relativer Armut Akzeptanz und Zuspruch finden soll, hat darüber hinaus nach Stöhr (2003) möglichst vielen der folgenden Kriterien zu entsprechen:

- Orientierung an der Lebenswelt und den unmittelbaren sozialen, kulturellen und materiellen Bedürfnissen und Interessen,
- Betonung von Erlebnis-, Aktions- und Mitmach-Bildungselementen gegenüber „kopflastigeren“ theoretischen und sprachlichen Elementen,
- emotionale Ansprache, z. B. wirkt die Begeisterung von Kindern auf ihre Eltern „ansteckend“ und Angebote sollten gesellige, attraktive und vergnügliche Elemente enthalten,
- gemeinwesenorientierte Ausrichtung, z. B. partizipative, interkulturelle, solidarische und identitätsstiftende Angebote,
- Orientierung an unmittelbaren Vorteilen und schnell erreichbaren Handlungszielen, z. B. preiswerte, alltagsnahe Angebote,
- leichte Zugänglichkeit, z. B. niedrige Schwellen, Zugänge über vertraute Personen, Dolmetschereinsatz und Berücksichtigung anderer kultureller Gewohnheiten, familienfreundliche Zeiten, organisierte Kinderbetreuung für die Zeit des Angebots (Stöhr, 2003).

Interkulturell zusammengesetzte Teams mit Mitarbeiterinnen verschiedener kultureller und sprachlicher Herkunft bieten die beste Voraussetzung für eine kultursensible Reflexion der Beratungsarbeit. Mehrsprachige Kolleginnen mit eigenem Migrationshintergrund können zahlreiche neue Impulse in die Arbeit mit Migrantenfamilien geben. Sie haben auch eine Signalfunktion nach außen: Die interkulturelle Orientierung der Beratungsstelle wird öffentlich sichtbar gemacht. Durch die Erweiterung der Beratungskompetenz in der interkulturellen Arbeit erweitern alle Beratungsfachkräfte ihre Fähigkeit, die eigenen Interventionsmethoden an die kulturelle Verständniswelt ihrer Klienten anzupassen. Damit geht auch eine Qualitätsentwicklung für die Beratungsarbeit mit deutschen Familien einher, die beim genaueren Betrachten ebenfalls eine sozio-kulturell heterogene Nutzergruppe sind (Pavcovic, 2001).

Die bestehenden Strukturen der Familienbildung und -beratung müssen stärker auf die Bedürfnisse der Familien ausgerichtet werden, die nicht ausreichend über eigene Ressourcen verfügen, um ihren Kindern eine förderliche Familienumwelt bereitzustellen. Dabei müssen diese Angebote vor Ort vernetzt werden, sowohl mit den Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe als auch mit den Angeboten der Gesundheitsdienste. Besonders eignen sich hier Kindertageseinrichtungen, die sich zu Familienzentren weiterentwickeln und eine Vielzahl an Unterstützungs-, Bildungs- und Teilhabeangeboten für Familien mit Kleinkindern aufweisen. Je genauer diese Angebote an den Bedürfnissen der Familien, die dort leben, ausgerichtet sind, desto eher werden sie angenommen und damit auch wirksam werden.

## **6 Kindliche Bildung und Entwicklung in Abhängigkeit von familiären und außerfamiliären Hintergrundfaktoren**

*Manja Flöter, Franziska Egert, Hee-Jeong Lee, Wolfgang Tietze*

In den beiden voranstehenden Kapiteln lag der Fokus auf der Beschreibung und Erklärung pädagogischer Prozessqualität im Setting Familie und im außerfamiliären Betreuungssetting des Kindes. Beide Settings nehmen Einfluss auf die Entwicklung kindlicher Kompetenzen bereits in sehr frühem Alter (Roßbach & Weinert, 2008). In diesem Kapitel sollen daher Zusammenhänge zwischen der breitgefassten pädagogischen Qualität (Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität) im Familiensetting und im außerfamiliären Betreuungssetting des Kindes einerseits und dem kindlichen Bildungs- und Entwicklungsstand in verschiedenen Domänen andererseits untersucht werden. Wir sprechen dabei bewusst einschränkend von Zusammenhängen; denn eine im strikten Sinne kausale Erklärung ist im Rahmen einer Querschnittsuntersuchung wie bei NUBBEK nicht möglich. Im Einzelnen soll untersucht werden, wie stark die Zusammenhänge zwischen den Bedingungen in den Settings einerseits und den Bildungsauscomes bei den Kindern andererseits ausgeprägt sind, welche Einzelbedingungen zu den möglichen Zusammenhängen in besonderer Weise beitragen und wie sich die Zusammenhänge darstellen, wenn unterschiedliche Bildungsauscomes, z. B. solche im kognitiven, sprachlichen, sozial-emotionalen Bereich oder im alltäglichen Verhalten betrachtet werden.

Hierfür beschreiben wir zunächst im Abschnitt 6.1 die im Rahmen der NUBBEK-Studie erhobenen Maße der kindlichen Bildung und Entwicklung sowie ihre Verteilungen und Interkorrelationen (6.2). In Abschnitt 6.3 stellen wir die Analysestrategie dar. Daran anschließend werden in den Abschnitten 6.4 bis 6.8 die kindlichen Bildungs- und Entwicklungsmaße in Abhängigkeit von Kindmerkmalen, von Hintergrundfaktoren des familialen Settings, von der bisherigen Betreuungsgeschichte, von Qualitätsmerkmalen des aktuellen außerfamiliären Betreuungssettings des Kindes sowie von makrosystemischen und kulturellen Bedingungen betrachtet. In Abschnitt 6.9 wird ein umfassendes Modell zur Vorhersage der kindlichen Bildungs- und Entwicklungsauscomes herangezogen, welches sowohl Variablen des familiären als auch des außerfamiliären Settings berücksichtigt und zugleich auch Kindmerkmale wie Alter und Geschlecht, Lebensalter eines Kindes beim Eintritt in eine außerfamiliäre Betreuungsform, die bisher erfahrene Betreuungsdosis und auch makrosystemische Bedingungen wie Ost/West und Migrationsstatus mit einbezieht. In dieses Modell werden alle bedeutsamen Prädiktoren simultan einbezogen. Im Abschnitt 6.10 werden speziell für die Altersgruppe der 2-Jährigen die Zusammenhänge der kindlichen Bildungs- und Entwicklungsmaße mit den verschiedenen Formen außerfamiliärer und der rein familiären Betreuung betrachtet. In einem abschließenden Teil (Abschnitt 6.11) werden die Hauptergebnisse zusammengefasst und in den internationalen Forschungsstand eingebettet.

### **6.1 Kindliche Bildungs- und Entwicklungsmaße**

Für die Erfassung von Bildungs- und Entwicklungsmaßen von 2- und 4-Jährigen in der NUBBEK-Studie wurden die folgenden Domänen ausgewählt: Sprachlich-kognitiver und sozial-emotionaler Bereich, Verhaltensprobleme sowie Alltagsfertigkeiten und motorische Fertigkeiten, jeweils differenziert für 2- und 4-jährige Kinder.

Bei den einzelnen Verfahren handelt es sich zum Teil um Tests, zum Teil um sogenannte Reportverfahren, bei denen eine dem Kind nahestehende Person in einer standardisierten Befragung Auskunft über das Kind gibt. Im konkreten Fall waren das die Mütter (für alle Kinder) und die Erzieherinnen bzw. Tagesmütter zusätzlich für die Kinder in einem außerfamiliären Setting.

### 6.1.1 Sprachlich-kognitiver Bereich

Der sprachliche Bildungsstand der Kinder wurde über ihren rezeptiven Wortschatz, gemessen mit dem Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT IV, Form A, Dunn & Dunn, 2007) und über ihre Kommunikationsfertigkeiten im Alltagskontext, gemessen über die Skala Kommunikation aus der Vineland Adaptive Behavior Scale (VABS-II; Sparrow et al., 2005), erfasst.

Der rezeptive Wortschatz gilt als ein guter Indikator für Spracherwerb (Dubowy, Ebert, von Maurice & Weinert, 2009) und als Indikator für bildungsabhängige kristalline Intelligenz (Weinert et al., 2007b). In internationalen und nationalen Studien, wie z. B. BIKS, ECCE, FACES oder NLCSY,<sup>46</sup> wird der passive Wortschatz als zentraler Indikator für kumulativ erworbene geistige Fähigkeiten verwendet, die vor dem Hintergrund individueller Grundfähigkeiten (z. B. Arbeitsgedächtnis) betrachtet werden (Roßbach & Weinert, 2008). In Bezug auf spätere Schulleistungen im Lesen und dem allgemeinen Sprachverständnis kommt dem passiven Wortschatz im Kindesalter eine prädiktive Rolle zu (Weinert et al., 2007a, 2007b).

Die Skala Kommunikation der VABS erfasst die Kommunikationsfertigkeiten von Kindern in Alltagssituationen. Im Fokus steht dabei das tatsächliche Kommunikationsverhalten des Kindes als ein breitgefächertes Alltagsmaß, das die Beherrschung unterschiedlicher sprachlicher, motivationaler und kommunikativer Aspekte voraussetzt (Sparrow et al., 2005). Beispielitems sind für 2-Jährige: „Benutzt einfache Wörter, um Dinge zu beschreiben (z. B. dreckig, schön, groß, laut etc.)“, für 4-Jährige: „Benutzt besitzanzeigende Wörter in Sätzen (z. B. „Das ist ihr Buch.“; „Das ist Lisas Ball.“ etc.)“. Bei diesem Report-Verfahren beurteilt eine mit dem Kind gut vertraute Person (z. B. Mutter, Erzieherin/Tagesmutter), ob das Kind bestimmte Kommunikationsfertigkeiten in seinem Alltag ganz, teilweise oder nicht zeigt.

Zur Erfassung des kognitiven Entwicklungsstandes wurde der Mosaiktest aus dem HAWIVA III (Ricken, Fritz, Schuck & Preuß, 2007a, 2007b) eingesetzt. Die Testwerte dienen als Indikator für Informationsverarbeitung und Reproduktionsfähigkeit von visuell Dargestelltem und können als Grundfähigkeiten erachtet werden, die interdependent mit anderen Entwicklungsbereichen und Prozessen sind. Langzeitstudien zeigen, dass die kognitiven Fähigkeiten in der frühen Kindheit ein wichtiger Prädiktor für die spätere Entwicklung und Schulleistungen sind (Feinstein, 2003a, 2003b; Smith, Brooks-Gunn & Klebanov, 1997a, 1997b).

Die Verfahren stellen sich im Einzelnen wie folgt dar:

Beim Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) hat das Kind jeweils die Aufgabe, auf einer Bildkarte mit vier Bildern auf das Einzelbild zu zeigen, das einem vom Testleiter vorgesprochenen Begriff entspricht. Für jede richtige Antwort erhält das Kind einen Testpunkt. Den 2-jährigen Kindern wurde ein Satz von 40, den 4-Jährigen ein Satz von 60 Items (Bildtafeln) vorgelegt. Anders als beim amerikanischen Original, das eine Testbeendigung bei einer bestimmten Konstellation von Falschlösungen vorsieht, wurde den Kindern der jeweils volle Itemsatz zur Beantwortung vorgelegt. Die deutsche Version des PPVT bestand aus einer Übersetzung der englischsprachigen Version für diese Altersstufe, wobei die Einzelitems im Hinblick auf ihre Schwierigkeitsindizes in einer Voruntersuchung zum Teil neu geordnet wurden. Ergänzend zur deutschsprachigen Version wurde nach demselben Vorgehen eine russischsprachige und eine türkischsprachige Parallelversion erstellt. Die Ergebnisse dieser Erhebungen werden im vorliegenden Kapitel nicht berücksichtigt.

Die Einschätzung der Kommunikationsfertigkeiten der 2- und 4-Jährigen wurde bei allen Kindern von den Müttern und bei den außerfamiliär betreuten Kindern zusätzlich auch von den jeweiligen Fachkräften anhand einer gekürzten Übersetzung der Vineland Adaptive Behavior Scale (VABS) von

---

<sup>46</sup> BIKS (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter), ECCE (European Centre for Community Education), FACES (Family and Child Experiences Survey), NLCSY (National Longitudinal Survey of Children and Youth).

Sparrow, Cicchetti und Balla (2005) vorgenommen. Die Mütter wie die Erzieherinnen bzw. Tagespflegepersonen bewerteten die sprachlichen Fertigkeiten der 2-jährigen Kinder in der Dimension Kommunikation, bestehend aus den Subskalen Zuhören und Verstehen sowie Sprechen (21 Items). Für die 4-Jährigen ist die Einschätzung der kommunikativen Fertigkeiten um die Subskala Lesen und Schreiben erweitert (25 Items). Die Einschätzung erfolgte jeweils auf einer dreistufigen Skala (1 = tut es nicht; 2 = tut es teilweise; 3 = tut es). Neben Kommunikation wurden auch die Dimensionen Alltagsfertigkeiten und Motorik mit der VABS erfasst (vgl. Kapitel 2.2).

Der Mosaiktest aus dem Hannover-Wechsler-Intelligenztest für das Vorschulalter (HAWIVA III) von Ricken, Fritz, Schuck und Preuß (2007a, 2007b) prüft primär die Analyse- und Synthetisierungsfähigkeit von Kindern, abstrakte visuelle Muster, die durch Klötzchen vorgegeben werden, nachzubauen. Für die richtige Reproduktion der Klötzchenmuster werden die Fähigkeiten der nonverbalen Begriffsbildung, der visuellen Wahrnehmung und Organisation, der simultanen Informationsverarbeitung und die Figur-Grund-Differenzierung visueller Reize sowie die visuell-motorische Koordination benötigt (vgl. Ricken et al., 2007a, S. 40, 2007b). Für alle Aufgaben ist je nach Schwierigkeit ein Zeitlimit von 30 – 60 Sekunden vorgesehen. Den 2-jährigen Kindern wurden 16, den 4-jährigen Kindern insgesamt 17 Aufgaben vorgelegt. Der Test wird abgebrochen, wenn das Kind bei drei aufeinander folgenden Items falsche Muster produziert.

Für alle drei Verfahren ergeben sich anhand der Stichprobe gute Reliabilitätswerte: Für den PPVT wurde eine interne Konsistenz von .92 für 2-Jährige und .90 für 4-Jährige ermittelt. Die Alpha-Koeffizienten des HAWIVA-Mosaiktests (HAW) liegen bei .87 für 2-Jährige und bei .85 für 4-Jährige. Auch für die Subskala Kommunikation der VABS fallen die internen Konsistenzen mit .88 für 2-Jährige und .84 für 4-Jährige (Mütterurteil mVKOM) bzw. mit .95 und .92 (Erzieherinnen-/Tagesmütterurteil, eVKOM) sehr zufriedenstellend aus (vgl. Tabelle 42 und Tabelle 43).

### *6.1.2 Soziale Kompetenz und Problemverhalten*

Die hier erfasste soziale Kompetenz im Verhalten der Kinder erstreckt sich auf soziale, emotionale und motivationale Facetten wie auch auf internalisierendes und externalisierendes Problemverhalten. Um in der Interaktion mit anderen Kindern und Erwachsenen zu bestehen, müssen Kinder altersangemessene Fähigkeiten zur Kooperation, Empathie und Selbstbehauptung vorweisen. Es wird von ihnen erwartet, in altersangemessener Form prosoziale Beziehungen mit Anderen einzugehen und diese zu pflegen. In Bezug auf die motivationale Facette der Sozialkompetenz kommt der Selbstkontrolle, der Folgsamkeit, der Leistungsmotivation und dem Engagement des Kindes eine große Bedeutung für spätere soziale Anpassungsfähigkeit an das schulische Umfeld und für positives Unterrichtsverhalten zu. Hinsichtlich der verhaltensbezogenen Facette der Sozialkompetenz ist zu beachten, dass die frühe Kompetenz, altersrelevante Entwicklungsaufgaben zu meistern, die Wahrscheinlichkeit spätere Entwicklungsaufgaben erfolgreich zu bewältigen, beeinflusst und das Risiko des Auftretens und Verfestigens von unangepassten Verhaltensmustern verringert (Carter et al., 2003).

Die soziale Kompetenz sowie das Problemverhalten der Kinder wurden über Einschätzungen der Mütter (bzw. Erzieherinnen/Tagesmütter) mit unterschiedlichen Instrumenten erhoben. Die soziale Kompetenz der 2-Jährigen wurde anhand der gekürzten deutschsprachigen Version der Infant Toddler Social Emotional Assessment (ITSEA) von Carter und Briggs-Gowan (2000) erfasst. Die adaptierte Version der ITSEA beinhaltet 26 Items, die Leistungsvermögen, Folgsamkeit, Empathie und prosoziale Peerbeziehung anhand einer dreistufigen Skala (von 1= stimmt nicht bis 3= stimmt genau oder häufig) erfassen. Die Sozialkompetenz der 4-Jährigen wurde mit einer gekürzten deutschsprachigen Version des Social Skills Improvement Rating System (SSIS) von Gresham und Elliot (2008) erhoben. Die Mütter bzw. die pädagogischen Fachkräfte schätzen hierbei das Verhalten der Kinder innerhalb der letzten zwei Monate jeweils auf einer vierstufigen Skala ein (von 1 = niemals bis 4 = fast immer).

Die adaptierte Version der SSIS erfasst mit 33 Items prosoziales Verhalten in den Bereichen Selbstbehauptung, Kooperation, Empathie, Engagement und Selbstkontrolle.

Zusätzlich zur Erfassung der Sozialkompetenz, wurde anhand der deutschen Version der Child Behavior Checklist (CBCL; Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 2002) von Achenbach (1991a, 1991b, 1992) auch das Problemverhalten der Kinder im Alter von 2 und 4 Jahren erhoben. Die Mütter bewerteten das kindliche Problemverhalten anhand einer gekürzten Version mit 40 Items und die Fachkräfte anhand einer Version mit 52 Items in den Bereichen sozialer Rückzug, Ängstlichkeit und Depression, Aufmerksamkeitsprobleme und aggressives Verhalten. Die Einschätzungen wurden dabei auf einer dreistufigen Skala vorgenommen (von 1 = stimmt nicht bis 3 = stimmt genau oder häufig). Das Verfahren erlaubt Aussagen über internalisierendes und externalisierendes Problemverhalten eines Kindes und ermöglicht einen Gesamtwert zum Problemverhalten.

Für die ITSEA zur Messung der sozialen Kompetenz von 2-Jährigen liegt die interne Konsistenz im Mütterurteil bei .79 und im Erzieherinnenurteil bei .90. Die Reliabilitätsprüfung der SSIS bei 4-Jährigen ergibt .87 (Mütterurteil) und .93 (Erzieherin/Tagesmutter). Für den Gesamtwert der Child Behavior Checklist liegt die interne Konsistenz für 2-Jährige und 4-Jährige bei .90 (Mütterurteil) und .91 (Erzieherinnen-/Tagesmütterurteil).

### *6.1.3 Alltagsbezogene und motorische Fertigkeiten*

Mit der Bewältigung von Alltagssituationen (Alltagsfertigkeiten) und motorischen Fertigkeiten wurde in der NUBBEK-Studie eine weitere Domäne kindlicher Bildung und Entwicklung erfasst (vgl. Sparrow et al., 2005). Bewältigung von Alltagssituationen beschreibt die Fertigkeiten, die Kinder benötigen, um die für ihre Altersstufen charakteristischen Lebenssituationen erfolgreich zu bewältigen. Beispielitems für 2-Jährige sind: „Macht Druckknöpfe zu.“ und „Hält Löffel, Gabel und Messer richtig.“; für 4-Jährige: „Putzt sich selbstständig die Zähne.“ und „Räumt saubere Kleidung an den richtigen Platz (z. B. in Schubladen oder in den Kleiderschrank, an den Haken etc.)“. Da motorische Fertigkeiten für Kinder dieser Altersstufe eine herausragende Rolle spielen, wurde auch die Skala Motorik mit berücksichtigt. Beide Entwicklungsmaße in Verbindung mit Kommunikation (vgl. Abschnitt 6.1.1) integrieren verschiedene Funktionsdomänen. Zusammenfassend kann von adaptivem Verhalten gesprochen werden, das in gewisser Weise ein Gesamtmaß für den frühkindlichen Bildungs- und Entwicklungsstand darstellt (vgl. Tabelle 42 und Tabelle 43).

Die Einschätzung erfolgte wiederum über die entsprechenden Teilskalen der VABS; und zwar sowohl als Einstufung durch die Mütter als auch als Einstufung durch die Erzieherinnen /Tagesmütter. Die 34 Items für 2-Jährige (davon 22 für Alltagsfertigkeiten, 12 für Motorik) und die 62 Items für 4-Jährige (davon 37 für Alltagsfertigkeiten und 25 für Motorik) wurden dabei jeweils wiederum auf einer dreistufigen Skala eingestuft (1 = tut es nicht; 2 = tut es teilweise; 3 = tut es).

Die Reliabilitäten der eingesetzten Skalen der VABS sind für die Skala Alltagsfertigkeiten mit .83 für 2-Jährige und .82 für 4-Jährige bei den Mütterurteilen (mVALL) zufriedenstellend, ebenso bei den Erzieherinnen/Tagesmüttern (eVALL) mit jeweils .87 für 2- und 4-Jährige. Die Reliabilität der Skala Motorik liegt bei .67 für die 2-Jährigen und .84 für die 4-Jährigen (Mütterurteile, mVMOT). Die entsprechenden Reliabilitäten für die Einstufungen durch Erzieherinnen/Tagespflegepersonen lauten .77 für 2-Jährige und .89 für 4-Jährige (eVMOT) (vgl. Tabelle 42 und Tabelle 43).

## **6.2 Verteilung und Interkorrelationen der Bildungs- und Entwicklungsmaße**

Die Verteilungsparameter der verschiedenen Bildungs- und Entwicklungsmaße, ihre Mittelwerte und Standardabweichungen sowie Reliabilitäten sind in Tabelle 42 und Tabelle 43 wiedergegeben, die Interkorrelationen in der Tabelle 44.



Tabelle 42      *Bildungs- und Entwicklungsmaße: 2-Jährige. Statistische Kennwerte*

	Kindtestung		Muttereinschätzung (m)					Erzieherin-/Tagesmuttereinschätzung (e)				
	PPVT	HAW	mVKOM	mITSEA	mCBCL	mVALL	mVMOT	eVKOM	eITSEA	eCBCL	eVALL	eVMOT
<i>n</i>	1195	1192	1242	1242	1242	1242	1242	804	804	804	782	804
<i>M</i>	26.10	12.69	2.64	2.53	1.43	2.30	2.64	2.34	2.98	1.41	2.53	2.53
<i>SD</i>	8.94	6.44	0.31	0.23	0.24	0.33	0.26	0.28	0.30	0.24	0.21	0.28
Max. mögl. Werte	40	32	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3
Cronbachs $\alpha$	.92	.87	.88	.79	.90	.83	.67	.95	.90	.91	.87	.77

Tabelle 43      *Bildungs- und Entwicklungsmaße: 4-Jährige. Statistische Kennwerte*

	Kindtestung		Muttereinschätzung (m)					Erzieherin-/Tagesmuttereinschätzung (e)				
	PPVT	HAW	mVKOM	mSSIS	mCBCL	mVALL	mVMOT	eVKOM	eSSIS	eCBCL	eVALL	eVMOT
<i>n</i>	709	696	714	714	714	714	714	714	714	714	714	714
<i>M</i>	46.00	16.43	2.56	2.48	1.31	2.46	2.61	2.21	2.95	1.29	2.55	2.49
<i>SD</i>	8.86	6.65	0.46	0.31	0.24	0.38	0.31	0.38	0.41	0.23	0.27	0.32
Max. mögl. Werte	60	34	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3
Cronbachs $\alpha$	.90	.85	.84	.87	.90	.82	.84	.92	.93	.91	.87	.89

Abkürzungen.

**m**            = Mutter

**e**            = Erzieherin/Tagespflgeperson

**PPVT**      = Peabody Picture Vacabulary Test IV

**HAW**       = Mosaiktest aus dem HAWIVA III (Hannover-Wechsler-Intelligenztest für das Vorschulalter)

**VKOM**       = Vineland adaptive behavior scale (VABS), Skala Kommunikation

**ITSEA**       = Infant-Toddler Social Emotional Assessment

**SSIS**        = Social Skills Improvement System.

**CBCL**       = Child Behavior Checklist

**VALL**       = Vineland adaptive behavior scale (VABS), Skala Alltagsfertigkeit

**VMOT**       = Vineland adaptive behavior scale (VABS), Skala Motorik

Tabelle 44      *Bildungs- und Entwicklungsmaße sowie Kindmerkmale Alter und Geschlecht. Korrelationskoeffizienten*

	Kindtestung		Muttereinschätzung (m)					Erzieherin-/Tagesmuttereinschätzung (e)					Kindmerkmale	
	PPVT	HAW	mVKOM	mITSEA/ mSSIS	mCBCL	mVALL	mVMOT	eVKOM	eITSEA/ eSSIS	eCBCL	eVALL	eVMOT	Geschl.	Alter
PPVT	-	.17***	.39***	.19***	-.25***	-.01+	.09***	.53***	.31***	-.18***	.14***	.25***	.09***	.08**
HAW	.27***	-	.19***	.15***	-.08***	.17***	.18***	.21***	.19***	-.13***	.23***	.17***	.11***	.22***
mVKOM	.28***	.23***	-	.42***	-.39***	.25***	.38***	.55***	.25***	-.13***	.12***	.24***	.13***	.16***
mSSIS/mITSEA	.18***	.04	.31***	-	-.40***	.28***	.30***	.25***	.17***	-.12***	.03	.09*	.12***	.06+
mCBCL	-.25**	-.09*	-.35***	-.45***	-	-.12***	-.27***	-.30***	-.24***	.24***	-.07+	-.14**	-.09***	-.02
mVALL	.12***	.14***	.52***	.38***	-.31***	-	.41***	.04	.08*	.00	.36***	.15***	.21***	.31***
mVMOT	.27**	.22***	.60***	.22***	-.27***	.51***	-	.12***	.07*	-.05	.08*	.18***	.13***	.22***
eVKOM	.50***	.23***	.47***	.18***	-.26***	.23***	.39***	-	.60***	-.37***	.34***	.52***	.12***	.11***
eSSIS/eITSEA	.28***	.03	.19***	.22***	-.19***	.15***	.16***	.53***	-	-.64***	.48***	.53***	.15***	.03
eCBCL	-.16***	-.07+	-.15***	-.16***	.23***	-.09*	-.14***	-.41***	-.64***	-	-.27***	-.31***	-.15***	.02
eVALL	.32***	.16***	.28***	.08*	-.11***	.24***	.28***	.70***	.51***	-.39***	-	.51***	.14**	.22***
eVMOT	.30***	.22***	.33***	.09*	-.12***	.22***	.37***	.71***	.43***	-.33***	.74***	-	.10**	.17***
Geschlecht	-.05	.01	.18***	.13***	-.08*	.15***	.22***	.16***	.13***	-.20***	.18***	.21***	-	-.00
Alter	.19***	.28***	.25***	.03	.03	.24***	.23***	.30***	.09*	-.02	.32***	.37***	.02	-

Anmerkungen. +p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01; \*\*\*p < .001. Korrelationskoeffizienten für 2-Jährige oberhalb, für 4-Jährige unterhalb der Diagonalen.

Bezogen auf die jeweils maximal möglichen Punktwerte liegen die meisten empirischen Mittelwerte über den theoretischen Skalenmittelwerten, im Falle des HAWIVA-Mosaiktests (HAW) und des CBCL leicht darunter. Dieses Muster gilt für die 2- und 4-jährigen Kinder in gleicher Weise. An den Standardabweichungen lässt sich in Verbindung mit den Mittelwerten erkennen, dass Decken- bzw. Bodeneffekte im engeren Sinn nicht gegeben sind. Insgesamt gesehen verweisen diese Ergebnisse in Verbindung mit den sehr zufriedenstellenden internen Konsistenzen ( $\alpha$ -Koeffizienten) der einzelnen Skalen darauf hin, dass es mit den vorliegenden Maßen gelungen ist, ein Spektrum von Bildungs- und Entwicklungsmaßen bereitzustellen, das geeignet ist, potenzielle Unterschiede der Kinder in verschiedenen Domänen zuverlässig zu erfassen.

Wie aus der Tabelle 44 ersichtlich, ist die überwiegende Mehrzahl der Korrelationskoeffizienten statistisch signifikant. Hierbei müssen allerdings die großen Stichprobenumfänge berücksichtigt werden, bei denen auch niedrige Korrelationen statistische Signifikanz erreichen. Die Höhe der Korrelationskoeffizienten ist im Allgemeinen niedrig bis moderat. Die meisten Korrelationskoeffizienten bewegen sich zwischen  $r = .20$  bis  $.30$ . Hohe Korrelationen treten nur zwischen den Subskalen auf, wenn die Einstufungen hier von denselben Beurteilern vorgenommen wurden (Mütter oder Erzieherinnen/Tagesmütter). So korrelieren bei den 4-jährigen Kindern die von den Müttern eingestuften Kommunikationsfertigkeiten mit den von ihnen eingestuften Alltagsfertigkeiten mit  $.52$ , mit den Motorikfertigkeiten beläuft sich die Korrelation auf  $.51$ . Bei den 2-jährigen Kindern belaufen sich die entsprechenden Korrelationskoeffizienten auf  $.38$ . Bei den Einstufungen durch die Erzieherinnen bzw. Tagesmütter liegen die entsprechenden Korrelationen bei  $.70$ ,  $.71$  und  $.74$ . Die hohen Korrelationen gelten nicht nur für die Subskalen der VABS, sondern zeigen sich auch bei den Korrelationen dieser Skalen mit der SSIS. Dies weist auf einen Methodeneffekt hin, bei dem die Beurteiler, ob Mütter oder Erzieherinnen bzw. Tagesmütter, dazu neigen, ein Kind in den unterschiedlichen Dimensionen tendenziell ähnlich einzustufen. Demgegenüber fallen die Zusammenhänge zwischen den Beurteilungen durch die Mütter und denen durch die Erzieherinnen bei *denselben* Maßen vergleichsweise niedrig aus. So korrelieren bei den 4-Jährigen die Kommunikationsfertigkeiten, beurteilt durch die Mütter, mit denen, beurteilt durch die Erzieherinnen mit  $.47$ ; bei den Alltagsfertigkeiten beläuft sich die Korrelation auf  $.24$ , bei den motorischen Fertigkeiten auf  $.37$ , bei der SSIS auf  $.22$ . Die vergleichsweise niedrigen Korrelationen zwischen den Beurteilungen durch Eltern und externen Beurteilern sind in der Literatur bekannt (vgl. dazu auch Tietze et al., 1998; Zimmermann, 2006). Zu berücksichtigen sind dabei nicht nur auf unterschiedliche Beurteilungskompetenzen zurückgehende Methodeneffekte, sondern auch die Tatsache, dass Mütter und Erzieherinnen bzw. Tagesmütter die Fertigkeiten und das Verhalten des Kindes in unterschiedlichen Settingkontexten einstufen. Die Interkorrelationen der verschiedenen Bildungs- und Entwicklungsmaße weichen bei den 2-jährigen und 4-jährigen Kindern z. T. voneinander ab, zeigen aber alles in allem dasselbe Muster.

Die angewendeten Maße zeigen eine gewisse Geschlechts- und Altersabhängigkeit. Während sich bei den 4-jährigen Kindern keine Unterschiede in den Testdaten (PPVT, HAW) zeigen, werden Mädchen von Müttern wie von Erzieherinnen bzw. Tagesmüttern in den Bereichen Kommunikation, Alltagsfertigkeiten, Motorik, Sozialkompetenz und Problemverhalten günstiger eingestuft als Jungen. Bei den 2-Jährigen trifft dieses tendenziell bessere Abschneiden bei den Mädchen auch für die Testdaten zu.

Bildungs- und Entwicklungsmaße sollten mit dem Alter der Kinder korrelieren. Die Korrelationen bei den 4-Jährigen liegen überwiegend in der Größenordnung von  $.20$  bis  $.30$ ; bei den 2-Jährigen fallen sie tendenziell noch etwas niedriger aus. Die insgesamt relativ niedrigen Korrelationen mit dem Alter sind darauf zurückzuführen, dass die Variabilität des Alters in beiden Teilstichproben sehr gering ausfällt: Bei den 4-Jährigen beträgt sie rund ein Jahr, bei den 2-Jährigen nur etwa ein halbes Jahr. Auffällig ist die praktisch nicht vorhandene Korrelation zwischen dem Alter der Kinder und ihrer von den Müttern bzw. Erzieherinnen und Tagesmüttern eingestuften sozialen Kompetenz (ITSEA bzw. SSIS) bzw. ihrem Problemverhalten (CBCL). Hier ist davon auszugehen, dass die Beurteiler ihre Ein-

stufungen implizit dem Lebensalter des einzustufenden Kindes anpassen. Durch eine solche interne Maßstabsverschiebung wird dann die mit zunehmendem Alter des Kindes zu erwartende Steigerung sozialer Kompetenz im Instrument nicht angemessen abgebildet. Entsprechendes gilt für die CBCL.

### **6.3 Kindliche Bildungs- und Entwicklungsmaße in Abhängigkeit von verschiedenen Rahmenbedingungen: Analyseschritte**

In den folgenden Abschnitten wird der kindliche Bildungs- und Entwicklungsstand in Abhängigkeit von verschiedenen Rahmenbedingungen untersucht. Wir greifen dabei auf die Grundstruktur der NUBBEK-Konzeption zurück (vgl. Kapitel 2.1), in der verschiedene Blöcke von Bedingungsfaktoren für den kindlichen Bildungs- und Entwicklungsstand spezifiziert wurden. Diese können als auf einer Dimension von proximal zu distal angeordnet betrachtet werden. Im ersten, dem Kind logisch am nächsten stehenden Variablenblock werden Merkmale des Kindes selber spezifiziert (Alter, Geschlecht); die beiden am stärksten distalen Blöcke enthalten die makrosystemische Bedingung Ost/West und den Migrationshintergrund als öko-kulturelle Bedingung. Im Einzelnen stellen sich die betrachteten Blöcke von Bedingungsfaktoren wie folgt dar:

- 1. Block:** Alter und Geschlecht des Kindes
- 2. Block:** Merkmale der Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität des familiären Betreuungssettings des Kindes
- 3. Block:** Betreuungsgeschichte und Betreuungsdauer des Kindes
- 4. Block:** Merkmale der Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität des außerfamiliären Betreuungssettings des Kindes
- 5. Block:** Merkmal des makrosystemischen Kontextes: Ost/West
- 6. Block:** Merkmal des makrosystemischen Kontextes: Migrationsstatus

In ersten Analyseschritten untersuchen wir zunächst die (statistische) Abhängigkeit der kindlichen Bildungs- und Entwicklungsmaße von den Variablen der verschiedenen Blöcke einzeln. Diese Analysen sind hinführender Art und gewähren eine grundlegende Einsicht in die Zusammenhänge zwischen den Variablen eines einzelnen Blocks und den kindlichen Bildungs- und Entwicklungsmaßen. Die Analysen werden in Form blockinterner schrittweiser Regressionen durchgeführt. In einem zweiten Analyseschritt untersuchen wir den Stellenwert der jeweiligen Variablen aus verschiedenen Blöcken im Rahmen einer blockübergreifenden schrittweisen Regression. Daran anschließend wird ermittelt, welchen Anteil an (zusätzlich) erklärter Varianz die theoretisch zu einem Block gehörenden statistisch signifikanten Variablen der schrittweisen Regression an der jeweiligen Kriteriumsvarianz (Kindmaß) erklären. Dabei wird die zuvor genannte Hierarchie der sechs Blöcke zugrunde gelegt. Der (jeweils zusätzliche) Effekt für die (statistische) Erklärung des kindlichen Bildungs- und Entwicklungsstandes durch die einzelnen Blöcke bemisst sich dabei nach der (theoretisch begründeten) Blockfolge: Erklärungspotential, das zwei Blöcken gemeinsam zukommt, wird dabei in der hierarchischen Analyse dem Variablenblock zugeordnet, der als erster in die hierarchische Regression eingeht.

In diesen Analysen betrachten wir,

- wie gut der kindliche Bildungs- und Entwicklungsstand durch das Gesamtmodell von Bedingungsfaktoren *erklärt* (bzw. *vorhergesagt*) werden kann (Anteil erklärter Varianz,  $R^2$ ),
- welcher (zusätzliche) Stellenwert jeweils den einzelnen Blöcken zukommt (Anteil zusätzlich erklärter Varianz,  $\Delta R^2$ ) und

- wie stark die Bedeutung der einzelnen Variablen – bei simultaner Berücksichtigung aller Bedingungsvariablen – für die Erklärung der Bildungs- und Entwicklungsmaße ausfällt ( $\beta$ -Koeffizienten).

Wir berichten die jeweiligen Analysen getrennt für die einzelnen Bildungs- und Entwicklungsmaße und differenziert für 2-Jährige und 4-Jährige. Bei der Teilstichprobe der 4-Jährigen gehen dabei alle Kinder dieser Gruppe in die Analysen ein ( $n = 714$ ). Bei der Teilstichprobe der 2-Jährigen muss unterschieden werden: Bei den Testdaten und den Einstufungen durch die Mütter werden in den Abschnitten 6.4 und 6.5 sowie 6.10 alle Kinder dieser Altersgruppe ( $n = 1242$ ) berücksichtigt. Bei den Einstufungen durch die pädagogischen Fachkräfte können in diesen Abschnitten nur die 2-Jährigen berücksichtigt werden, die (auch) außerfamiliär betreut werden ( $n = 804$ ) und für die damit entsprechende Daten vorliegen. Für die Abschnitte 6.6 bis 6.9, in denen die Qualitätsaspekte der außerfamiliären Betreuung in die Berechnung eingehen, finden ebenfalls nur die Daten der (auch) außerfamiliär betreuten 2-jährigen Kinder ( $n = 804$ ) Berücksichtigung.

#### **6.4 Kindliche Bildungs- und Entwicklungsmaße in Abhängigkeit von Alter und Geschlecht**

Zur Untersuchung der Abhängigkeit der Kindmaße von Alter und Geschlecht wurden jeweils schrittweise Regressionsanalysen durchgeführt. Bei den 2-Jährigen kann durch die Variablen Geschlecht (Junge = 0, Mädchen = 1) und Alter (in Monaten) zwischen 1.4 bis 6.1% der Varianz bei den sprachlich-kognitiven Kindtests, zwischen 0.8 bis 13.8% bei den verschiedenen durch die Mütter beurteilten Dimensionen und zwischen 2.1 bis 6.9% bei den durch die Erzieherinnen/Tagesmütter beurteilten Dimensionen erklärt werden. Bei den 4-Jährigen belaufen sich die entsprechenden Anteile erklärter Varianz auf 3.6 bis 7.7% bzw. 0.7 bis 10.0% und 2.5 bis 17.9%.

Das Geschlecht erweist sich praktisch durchgehend als ein signifikanter Prädiktor, und zwar in dem Sinne, dass Mädchen in allen Maßen günstiger abschneiden als Jungen. Die Beta-Koeffizienten bewegen sich dabei überwiegend zwischen  $|.10|$  und  $|.20|$ . Ähnliches gilt für die Variable Alter. Bei der Wertung der relativ niedrigen Beta-Koeffizienten für diese Variable ist die geringe Altersvarianz bei den 2- und 4-Jährigen zu berücksichtigen. In Hinblick auf die fehlenden Alterseffekte bei dem Kriterium CBCL (Problemverhalten) und soziale Kompetenz (ITSEA/SSIS) wurde schon weiter oben darauf hingewiesen, dass sich darin altersadjustierte Maßstäbe der Beurteilenden (Mütter wie Erzieherinnen/Tagesmütter) spiegeln dürften.

Tabelle 45      *Kindliche Entwicklung in Abhängigkeit von Alter und Geschlecht des Kindes: 2-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ )*

	Kindtestung <sup>a</sup>		Muttereinschätzung (m) <sup>a</sup>					Erzieherin-/ Tagesmuttereinschätzung (e) <sup>b</sup>				
	PPVT	HAW	mVKOM	mITSEA	mCBCL	mVALL	mVMOT	eVKOM	eITSEA	eCBCL	eVALL	eVMOT
Alter	.09**	.22***	.16***	.06*		.31***	.22***	.11**			.22***	.17***
Geschlecht	.09**	.11***	.13***	.12***	-.09**	.21***	.13***	.12***	.15***	-.15***	.14***	.10**
<b>R<sup>2</sup> in %</b>	<b>1.4**</b>	<b>6.1**</b>	<b>4.2**</b>	<b>1.8*</b>	<b>0.8**</b>	<b>13.8***</b>	<b>6.6***</b>	<b>2.7***</b>	<b>2.3***</b>	<b>2.1***</b>	<b>6.9***</b>	<b>3.9***</b>
<b>(Adjustiert)</b>	<b>(1.3)</b>	<b>(5.9)</b>	<b>(4.1)</b>	<b>(1.7)</b>	<b>(0.7)</b>	<b>(13.7)</b>	<b>(6.4)</b>	<b>(2.5)</b>	<b>(2.2)</b>	<b>(2.0)</b>	<b>(6.6)</b>	<b>(3.7)</b>

Anmerkungen. +p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001; <sup>a</sup> Einschließlich Kinder, die nur familiär betreut werden, <sup>b</sup> Kinder, die sowohl familiär als auch außerfamiliär betreut werden.

Tabelle 46      *Kindliche Entwicklung in Abhängigkeit von Alter und Geschlecht des Kindes: 4-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ )*

	Kindtestung <sup>b</sup>		Muttereinschätzung (m) <sup>b</sup>					Erzieherineinschätzung (e) <sup>b</sup>				
	PPVT	HAW	mVKOM	mSSIS	mCBCL	mVALL	mVMOT	eVKOM	eSSIS	eCBCL	eVALL	eVMOT
Alter	.19***	.28***	.25***			.23***	.23***	.30***	.09*		.32***	.37***
Geschlecht			.18**	.13***	-.08*	.15***	.21***	.16***	.13***	-.19***	.17***	.21***
<b>R<sup>2</sup> in %</b>	<b>3.6***</b>	<b>7.7***</b>	<b>9.6***</b>	<b>1.6***</b>	<b>0.7*</b>	<b>7.7***</b>	<b>10.0***</b>	<b>11.6***</b>	<b>2.5***</b>	<b>3.8***</b>	<b>13.6***</b>	<b>17.9***</b>
<b>(adjustiert)</b>	<b>(3.5)</b>	<b>(7.6)</b>	<b>(9.3)</b>	<b>(1.5)</b>	<b>(0.5)</b>	<b>(7.5)</b>	<b>(9.7)</b>	<b>(11.3)</b>	<b>(2.3)</b>	<b>(3.6)</b>	<b>(13.3)</b>	<b>(17.7)</b>

Anmerkungen. +p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001; <sup>b</sup> Kinder, die sowohl familiär als auch außerfamiliär betreut werden.

## 6.5 Kindliche Bildungs- und Entwicklungsmaße in Abhängigkeit von Faktoren des familiären Hintergrunds

Die Familie ist ein ausgesprochen starker Bildungs- und Entwicklungskontext für das Kind (Tietze, 2008). Dieser Kontext und seine potenziellen Wirkungen sind gegeben, bevor das Kind in eine außerfamiliäre Betreuungsform gelangt, und sie sind auch weiterhin nach dem Eintritt des Kindes in eine solche präsent. Von daher können relativ starke Zusammenhänge zwischen den verschiedenen qualitativen Bedingungen in den Familien und dem Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder in den verschiedenen Dimensionen erwartet werden.

Bei den potenziell bildungs- und entwicklungsrelevanten Bedingungen in den Familien unterscheiden wir nach solchen

- der Strukturqualität, wobei wir differenzieren, einerseits nach Bedingungen, die mit der Person der Mutter verbunden sind (wie Alter, Bildungsabschluss<sup>47</sup>, Persönlichkeitsmerkmale der Mutter), und andererseits nach Bedingungen der Haushaltsstruktur (wie Haushaltsgröße, sozio-ökonomischer Status),
- der Orientierungsqualität (z. B. Bildungsorientierung der Eltern, mütterliche Rolleneinstellungen, Betonung bestimmter Erziehungsziele) und
- der Prozessqualität (z. B. häuslicher Anregungsgehalt (HOME); bildungsfördernde Aktivitäten mit dem Kind (AKFRA); Enge der Mutter-Kind-Beziehung (PIANTA) sowie Sensitivität, Beteiligung und Engagiertheit in der Interaktion mit dem Kind (CIS).

Den Darstellungen liegen jeweils schrittweise multiple Regressionen unter Einbeziehung aller Variablen zugrunde. Nachträglich wurden für jeden Variablenblock die (zusätzlich) erklärten Varianzanteile berechnet. Zu beachten ist, dass sich, wie bereits in Abschnitt 6.3 vermerkt, die einzelnen Analysen auf zum Teil unterschiedliche Stichproben beziehen: Die Testdaten und die Einstufungen durch die Mütter beziehen sich auf alle Kinder; die Einstufungen durch Fachkräfte nur auf die Kinder, die zusätzlich zur Familie auch außerfamiliär betreut wurden.

Wie aus der Tabelle 47 und aus der Tabelle 48 ersichtlich, erklären die Familienvariablen bei den 2-Jährigen zwischen 3.5 und 38.2% der Kriteriumsvarianz, bei den 4-Jährigen zwischen 4.9 und 40.6%.

Bei den Kinddaten ist der rezeptive Wortschatz (PPTV) deutlich stärker abhängig von Merkmalen der Familienqualität als dies bei den Aspekten der fluiden Intelligenz (HAW) gegeben ist. Bei den von den Müttern eingeschätzten Dimensionen erweist sich das kindliche Problemverhalten (mCBCL) als stärkste von Familienbedingungen beeinflusste Kriteriumsvariable (38.2% bei 2-Jährigen, 40.6% bei 4-Jährigen). In deutlich geringerem Ausmaß können die von den Müttern eingeschätzten Alltagsfertigkeiten (mVALL) und motorischen Fertigkeiten (mVMOT) durch die erfassten Familienvariablen vorhergesagt werden. Mit Ausnahme der Kommunikationsfertigkeiten (eVKOM) werden die von den pädagogischen Fachkräften eingeschätzten Bildungs- und Entwicklungsmaße weniger gut durch Familienvariablen erklärt als die von den Müttern eingeschätzten Maße.

Differenziert man bei den Familienvariablen nach der Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität, dann zeigen sich – bei dieser hierarchischen Anordnung – die stärksten Zusammenhänge mit den Müttervariablen der Strukturqualität. Die Zusammenhänge mit den haushaltsstrukturellen Variablen fallen durchgängig deutlich niedriger aus (im Regelfall höchstens halb so stark); Ähnliches gilt für den Teilblock der Variablen der Orientierungsqualität. Es fällt auf, dass auch nach Berücksichtigung der Müttervariablen, der Variablen der Haushaltsstruktur und der Orientierungen in den Familien den

---

<sup>47</sup> Zur Erfassung des höchsten Bildungsabschlusses siehe die Erläuterungen in Kap. 5.3.1.

konkreten Prozessvariablen ein substanzieller eigenständiger Erklärungsbeitrag zukommt. Die berichteten Muster gelten für die 2-Jährigen und die 4-Jährigen in gleicher Weise.

Bei einer Betrachtung der Ebene der einzelnen Blöcke ergibt sich folgendes Bild:

Bei den 2-Jährigen erklären die Müttervariablen mehr von der Kriteriumsvarianz als dies bei den 4-Jährigen der Fall ist (speziell Sprachvariablen: PPVT und mVKOM). Der Befund unterstreicht die starke Bedeutung der Mutter besonders bei den jungen Kindern. Im Einzelnen gilt: Wenn die Mütter älter sind, haben die 2-Jährigen einen leicht höheren Wortschatz, weisen allerdings ein geringeres Maß an Alltagsfertigkeiten auf. Ein höherer Bildungsabschluss der Mütter ist mit einem höheren rezeptiven Wortschatz der Kinder (PPVT), höheren Kommunikationsfertigkeiten im Urteil von Müttern und Fachkräften (mVKOM, eVKOM), geringerem Problemverhalten im Urteil von Müttern und Fachkräften (mCBCL, eCBCL) mit höherer sozialer Kompetenz (eITSEA) und höheren motorischen Fertigkeiten (eVMOT) verbunden. Ebenfalls zeigt sich eine positive Beziehung zwischen höherer Ausprägung im Persönlichkeitsmerkmal Extraversion der Mütter und verschiedenen Fertigkeiten der Kinder wie Kommunikation (mVKOM) und soziale Kompetenz (mITSEA). Das Persönlichkeitsmerkmal Offenheit der Mutter, d. h. ihr Interesse an neuen Erfahrungen und Eindrücken, korrespondiert demgegenüber mit einem geringeren rezeptiven Wortschatz (PPVT) und praktisch durchgehend ungünstigeren Beurteilungen der Kinder durch die Fachkräfte. Besonders ausgeprägt sind diese Zusammenhänge bei 4-Jährigen.

Die familienstrukturellen Variablen, die sich auf die Haushaltsstruktur beziehen, erklären (zusätzlich zu den Müttervariablen) zwischen 0.4 und 4.9% der Kriteriumsvarianz bei den 2-Jährigen und zwischen 0.9 und 9.7% bei den 4-Jährigen. Von Bedeutung sind hierbei insbesondere die Variablen Erwerbstätigkeit der Mutter, Geburtsstatus des Kindes (Erstgeborenes), Anzahl der Geschwister und der sozio-ökonomische Status der Familie (SES).

Die Erwerbstätigkeit der Mutter ist bei den 4-Jährigen durchgehend mit günstigeren Werten bei den Kindern verbunden. Die 4-Jährigen erwerbstätiger Mütter weisen einen höheren rezeptiven Wortschatz (PPVT) auf, ihre Kommunikationsfertigkeiten werden von Müttern und Erzieherinnen/Tagespflegepersonen höher eingeschätzt (mVKOM, eVKOM), ebenso ihre soziale Kompetenz (mSSIS, eSSIS). Die Fachkräfte attestieren ihnen ein höheres Maß an Alltagsfertigkeiten und motorischen Fertigkeiten (eVALL, eVMOT) und die Mütter sehen ein leicht geringeres Ausmaß an Problemverhalten (mCBCL). Bei den 2-Jährigen ist das Bild ähnlich. Die Kinder mit erwerbstätiger Mutter weisen einen höheren rezeptiven Wortschatz (PPVT) auf, zeigen nach den Einstufungen der Mütter höhere Kommunikations-, Alltags- und motorische Fertigkeiten und geringeres Problemverhalten (mVKOM, mVALL, mVMOT, mCBCL). Für die Einstufungen durch die Fachkräfte ergeben sich keine Effekte.

Der Geburtsstatus des Kindes als Erstgeborenes ist bei den 2-Jährigen mit einem größeren rezeptiven Wortschatz (PPVT) und höheren Kommunikationsfertigkeiten (mVKOM) verbunden, bei den 4-Jährigen zeigt sich dieses günstige Abschneiden zusätzlich auch bei der sozialen Kompetenz (mSSIS), den motorischen Fertigkeiten (mVMOT) und in den von den Erzieherinnen/Tagesmüttern eingestuften Kommunikationsfertigkeiten (eVKOM). Beim Vorhandensein von Geschwistern bzw. zunehmender Anzahl von Geschwistern tendieren die Kinder in verschiedenen Maßen zu niedrigeren Werten. Dies gilt für 2- und 4-Jährige in gleicher Weise. Bei einem höheren SES der Familie weisen 2- und 4-Jährige nach der Einstufung ihrer Mütter höhere Kommunikationsfertigkeiten und geringeres Problemverhalten auf (mVKOM, mCBCL); bei den Einstufungen durch die Erzieherinnen/Tagespflegepersonen zeigen sich keine entsprechenden Effekte.

Die Variablen der *Orientierungsqualität* in den Familien erklären zusätzlich zu denen der Strukturqualität in den Familien zwischen 0.5 und 3.7% bei den 2-Jährigen und zwischen 0.7 und 10.3% bei den 4-Jährigen. Bei einer ausgeprägteren Bildungsorientierung in den Familien zeigt sich bei den 2-Jährigen ein leicht höheres Maß an Kommunikationsfertigkeiten (mVKOM) und motorischen Fertig-



keiten (mVMOT)) und weniger ausgeprägtes Problemverhalten (mCBCL) im Urteil der Mütter. Bei den 4-Jährigen ergeben sich auch höhere Werte in den Tests (PPVT, HAW) und bei den Einstufungen durch Erzieherinnen (eVALL, eVMOT). Eine pädagogische Orientierung, die die Verantwortung für die Bildung des Kindes verstärkt bei außerfamiliären Instanzen sieht, ist bei 2- und 4-Jährigen mit tendenziell niedrigeren Werten im rezeptiven Wortschatz (PPVT) und mit höheren Alltagsfertigkeiten bei den 2-Jährigen (mVALL, eVALL) verbunden. Eine traditionelle Rolleneinstellung (d. h. eine Einstellung, bei der die Rolle der Frau eher in der Familie und die des Mannes vor allem in der Erwerbstätigkeit gesehen wird; vgl. Kapitel 5.3.3) geht mit einem geringeren rezeptiven Wortschatz (PPVT) bei 2- und 4-Jährigen einher.

Wenn die Mütter das Erziehungsziel Gehorsam betonen, zeigen 2- und 4-Jährige ein höheres Problemverhalten (mCBCL), aber auch ein höheres Maß an Alltagsfertigkeiten (mVALL, 2-Jährige) im Urteil ihrer Mütter. Das Erziehungsziel Prosoziales Verhalten ist bei 2- und 4-Jährigen mit einer höheren sozialen Kompetenz der Kinder (mITSEA, mSSIS, eSSIS) und geringerem Problemverhalten verbunden (mCBCL, 2-Jährige). Bei der Betonung des Erziehungszieles Autonomie zeigen sich leicht höhere Kommunikationsfertigkeiten in der Einstufung der Mütter (mVKOM) sowohl bei den 2-Jährigen als auch bei den 4-Jährigen. Bei den 4-Jährigen ergibt sich eine solche Tendenz zusätzlich für die Kommunikationsfertigkeiten in der Einstufung der Erzieherinnen (eVKOM) und im rezeptiven Wortschatz (PPVT).

Die *Prozessqualität* im Familiensetting erklärt (zusätzlich) je nach Kindmaß zwischen 0.5 und 20.7% der Kriteriumsvarianz bei den 2-Jährigen und zwischen 0.8 und 18.8% bei den 4-Jährigen.

Als starker Prädiktor erweist sich die HOME. Bei einem höheren Anregungsgehalt in den Familien weisen die Kinder, 2-Jährige wie 4-Jährige, in den Testdaten (PPVT und HAW) höhere Werte auf und höhere Kommunikationsfertigkeiten (eVKOM), höhere motorische Fertigkeiten (eVMOT) und höhere soziale Kompetenz (eITSEA, eSSIS) im Urteil pädagogischer Fachkräfte.

Bildungsfördernde Aktivitäten (AKFRA) sind mit höheren Einstufungen durch die Mütter praktisch in allen Einzeldimensionen verbunden. Keine Zusammenhänge zeigen sich hier für die Einstufungen durch die Fachkräfte. Ähnliches gilt für die Beziehungsqualität (PIANTA), bei der sich durchgängig bei 2- und 4-Jährigen positive Beziehungen zu den Bildungs- und Entwicklungsdimensionen im Urteil der Mütter, bei den 2-Jährigen auch im Urteil der Fachkräfte ergeben. Ein durch Sensitivität, Engagiertheit und Involviertheit gekennzeichnetes Interaktionsklima der Mütter (CIS) ist bei den 2-Jährigen mit höheren Testwerten (PPVT, HAW) sowie mit höheren Kommunikationsfertigkeiten (mVKOM) im Urteil der Mütter, bei den 4-Jährigen mit geringerem Problemverhalten (mCBCL) verbunden. Keine Beziehungen ergeben sich zwischen dem Interaktionsklima (CIS) und den Kindmaßen im Urteil der pädagogischen Fachkräfte.

Tabelle 47      *Kindliche Bildung und Entwicklung in Abhängigkeit von Familienbedingungen: 2-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ )*

		Kindtestung <sup>a</sup>		Muttereinschätzung (m) <sup>a</sup>					Erzieherin-/Tagesmuttereinschätzung (e) <sup>b</sup>				
		PPVT	HAW	mVKOM	mITSEA	mCBCL	mVALL	mVMOT	eVKOM	eITSEA	eCBCL	eVALL	eVMOT
Struktur- qualität (Mutter)	Alter der Mutter	.08**					-.15***						
	Familienstand (verheiratet)	-.09***	.07*					-.05+			-.07*		
	Höchster Bildungsabschluss	.17***		.09**	-.07**	-.06*	-.11***		.15***	.16***	-.14***		.10**
	Depressivität (ADS)					.08**	-.06*					-.08*	
	Big-Five: Extraversion	.05+		.06*	.08**			.05+					
	Big-Five: Verträglichkeit					-.05*							
	Big-Five: Gewissenhaftigkeit	-.08**											
	Big-Five: Neurotizismus					.11***							
	Big-Five: Offenheit	-.07**			.06*		.07**	.10***		-.07+	.06+	-.12***	
<b>R<sup>2</sup> in %</b>		<b>13.9***</b>	<b>0.9***</b>	<b>8.4***</b>	<b>5.7***</b>	<b>18.5***</b>	<b>6.6***</b>	<b>2.9***</b>	<b>9.5***</b>	<b>4.6***</b>	<b>5.0***</b>	<b>1.4**</b>	<b>2.0***</b>
Struktur- qualität (Haus- halt)	Erwerbstätigkeit	.14***		.08**		-.10***	.08*	.07**				-.07+	
	Mehrgenerationenhaushalt	-.05*				.04+							
	Erstgeboren	.12***		.09**									
	Anzahl Geschwister	-.07*	.07*	-.10***			.05+		-.07*				
	SES-Index (MIMIC-Modell)			.13***	.05+	-.06*			.10**				
	<b><math>\Delta</math> R<sup>2</sup> in %</b>	<b>4.9***</b>	<b>0.2</b>	<b>4.9***</b>	<b>1.7***</b>	<b>2.8***</b>	<b>1.1***</b>	<b>0.4*</b>	<b>2.5***</b>			<b>0.0</b>	
Orientie- rungs- qualität	Bildungsorientierung: Eltern			.05+		-.06**		.11***					
	Bildungsorientierung: erw. Fam.						.08**						
	Bildungsorientierung: außerf. B.	-.06*			.06*		.09**		-.06+			.08*	
	Rolleneinstellung: Egalität				.06*		.07*		.07*			.10*	
	Rolleneinstellung: Traditionell	-.12***						.09**					
	Erziehungsziel: Prosoziales Verh.				.11***	-.09***			.07+				
	Erziehungsziel: Gehorsam		.06+	-.11***		.13***	.12***		-.10*		.06+		
	Erziehungsziel: Autonomie			.06*						.06+			
	<b><math>\Delta</math> R<sup>2</sup> in %</b>	<b>1.8***</b>	<b>0.1</b>	<b>2.1***</b>	<b>2.0***</b>	<b>2.8***</b>	<b>3.7***</b>	<b>2.1***</b>	<b>2.2***</b>	<b>0.5*</b>	<b>0.5*</b>	<b>1.6**</b>	
Prozess- qualität	Aktivitäten (AKFRA)	.08**		.14***	.17***		.06*	.16***					
	Beziehung zum Kind (PIANTA)			.13***	.36***	-.39***	.07*	.07*	.12***	.12***	-.11**		.09*
	Anregungsgehalt (HOME)	.16***	.11**		.08*	-.07**			.17***	.11**	-.09*	.08*	.08*
	Interaktionsklima (CIS)	.09**	.07*	.08**	.05+								
	<b><math>\Delta</math> R<sup>2</sup> in %</b>	<b>5.5***</b>	<b>2.3***</b>	<b>5.4***</b>	<b>20.7***</b>	<b>14.0***</b>	<b>0.9**</b>	<b>3.3***</b>	<b>4.8***</b>	<b>3.2***</b>	<b>2.2***</b>	<b>0.5*</b>	<b>1.7***</b>
<b>Insgesamt R<sup>2</sup> in % (adjustiert)</b>		<b>26.1*** (25.1)</b>	<b>3.5*** (3.1)</b>	<b>20.9*** (20.1)</b>	<b>30.1*** (29.5)</b>	<b>38.2*** (37.6)</b>	<b>12.3*** (11.4)</b>	<b>8.6*** (8.0)</b>	<b>19.0*** (18.0)</b>	<b>8.3*** (7.7)</b>	<b>7.8*** (7.1)</b>	<b>3.6*** (2.8)</b>	<b>3.7*** (3.3)</b>

Anmerkungen. +p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001; <sup>a</sup> Einschließlich Kinder, die nur familiär betreut werden, <sup>b</sup> Kinder, die sowohl familiär als auch außerfamiliär betreut werden.

Tabelle 48      *Kindliche Bildung und Entwicklung in Abhängigkeit von Familienbedingungen: 4-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ )*

		Kindtestung <sup>b</sup>		Muttereinschätzung (m) <sup>b</sup>					Erzieherineinschätzung (e) <sup>b</sup>				
		PPVT	HAW	mVKOM	mSSIS	mCBCL	mVALL	mVMOT	eVKOM	eSSIS	eCBCL	eVALL	eVMOT
Struktur- qualität (Mutter)	Alter der Mutter						-.08*						-.10**
	Familienstand (verheiratet)	-.08*	.07+										
	Höchster Bildungsabschluss								.15***	.12**	-.11**	.13***	.12**
	Depressivität (ADS)					.12***					.10*		
	Big-Five: Extraversion				.09*								
	Big-Five: Verträglichkeit									.07+		.07+	
	Big-Five: Gewissenhaftigkeit				.08*		.08*						
	Big-Five: Neurotizismus					.09**	-.07+						
	Big-Five: Offenheit	-.12***	-.10**						-.17***	-.09*	.10**	-.12**	-.17***
<b>R<sup>2</sup> in %</b>		<b>0.2</b>	<b>1.5**</b>	<b>-</b>	<b>6.2***</b>	<b>16.7***</b>	<b>3.8***</b>	<b>-</b>	<b>10.2***</b>	<b>4.1***</b>	<b>4.3***</b>	<b>4.0***</b>	<b>4.3***</b>
Struktur- qualität (Haus- halt)	Erwerbstätigkeit	.19***		.08+	.08*	-.07*			.19***	.09*		.14***	.12**
	Mehrgenerationenhaushalt									-.07+	.10*		
	Erstgeboren	.12***		.13**	.07*			.10*	.12**				
	Anzahl Geschwister			-.10*	-.11**			-.09*	-.08*				
	SES-Index (MIMIC-Modell)			.12**		-.12***		.08+					
	<b><math>\Delta R^2</math> in %</b>	<b>9.7***</b>		<b>7.3***</b>	<b>2.1**</b>	<b>4.4***</b>	<b>-</b>	<b>4.6***</b>	<b>5.4***</b>	<b>1.6**</b>	<b>0.9**</b>	<b>1.8***</b>	<b>1.6***</b>
Orientie- rungs- qualität	Bildungsorientierung: Eltern	.10**	.10*				.08*	.06+	.07+			.16***	.11**
	Bildungsorientierung: erw. Fam.						.08*						
	Bildungsorientierung: außerf. B.	-.06+											
	Rolleneinstellung: Egalität	-.07+											
	Rolleneinstellung: Traditionell	-.12**	.14***	.09*		.06+							
	Erziehungsziel: Prosoziales V.				.07*		.09*			.10*			
	Erziehungsziel: Gehorsam	-.12**				.06*							
	Erziehungsziel: Autonomie	.08*		.08*				.09*	.10**				.09*
	<b><math>\Delta R^2</math> in %</b>	<b>10.3***</b>	<b>2.5***</b>	<b>1.0*</b>	<b>0.7*</b>	<b>0.7*</b>	<b>3.4***</b>	<b>2.1***</b>	<b>2.1***</b>	<b>0.9*</b>	<b>-</b>	<b>2.4***</b>	<b>2.3***</b>
Prozess- qualität	Aktivitäten (AKFRA)			.15***	.13***		.20***	.18***					
	Beziehung zum Kind (PIANTA)	.08*		.11**	.38***	-.44***	.14**				-.15***		
	Anregungsgehalt (HOME)	.30***	.10*	.17***				.16***	.22***	.16***			.10*
	Interaktionsklima (CIS)				.07+	-.07*							
	<b><math>\Delta R^2</math> in %</b>	<b>8.5***</b>	<b>0.9*</b>	<b>8.2***</b>	<b>18.2***</b>	<b>18.8***</b>	<b>6.3***</b>	<b>6.6***</b>	<b>3.6***</b>	<b>2.0***</b>	<b>2.1***</b>	<b>-</b>	<b>0.8*</b>
<b>Insgesamt R<sup>2</sup> in %</b>		<b>28.7***</b>	<b>4.9***</b>	<b>16.5***</b>	<b>27.1***</b>	<b>40.6***</b>	<b>13.5***</b>	<b>13.3***</b>	<b>21.3***</b>	<b>8.7***</b>	<b>7.3***</b>	<b>8.2***</b>	<b>9.0***</b>
<b>(adjustiert)</b>		<b>(27.4)</b>	<b>(4.1)</b>	<b>(15.3)</b>	<b>(26.2)</b>	<b>(39.9)</b>	<b>(12.5)</b>	<b>(12.4)</b>	<b>(20.4)</b>	<b>(7.7)</b>	<b>(6.7)</b>	<b>(7.6)</b>	<b>(8.0)</b>

Anmerkungen. +p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001; <sup>b</sup> Kinder, die sowohl familiär als auch außerfamiliär betreut werden.

## 6.6 Kindliche Bildungs- und Entwicklungsmaße in Abhängigkeit von Betreuungsgeschichte und Betreuungsdauer

Verschiedene internationale Studien (z. B. EPPE, ECLS, NICHD, NLCSY)<sup>48</sup> analysieren die Auswirkungen von außerfamiliärer Betreuung in der frühen Kindheit (Roßbach & Weinert, 2008). Während sowohl in der fachlichen als auch in der politischen Diskussion die außerfamiliäre Betreuung von Kindern ab 3 Jahren als gängige und entwicklungsfördernde Praxis verstanden wird, wird die außerfamiliäre Betreuung für Kinder unter drei Jahren im Kontext inkonsistenter Forschungsergebnisse kontrovers diskutiert. Dabei stehen Betreuungstyp, Betreuungsdosis und Zeitpunkt des Eintritts in ein außerfamiliäres Betreuungsverhältnis im Zentrum des Interesses. Im öffentlichen Diskurs wird vor allem eine sehr frühe außerfamiliäre Betreuung in den ersten beiden Lebensjahren als kritisch erachtet (Schölmerich & Leyendecker, 2008).

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden der Frage nachgegangen, inwieweit die kindliche Bildung und Entwicklung mit der Betreuungsform, dem Eintrittsalter des Kindes in eine außerfamiliäre Betreuung, der Betreuungsdosis (als kumulierte außerfamiliäre Betreuung in der Biografie des Kindes) und dem wöchentlichem Betreuungsumfang speziell im 1. Lebensjahr in Zusammenhang steht. Die Analyse erfolgt wiederum über schrittweise multiple Regressionen, in die die Variablen der Betreuungsgeschichte und -dauer der 2-jährigen und 4-jährigen Kinder mit außerfamiliären Betreuungserfahrungen in Kindertageseinrichtungen und/oder Kindertagespflege eingehen.

Wie aus Tabelle 49 und aus Tabelle 50 ersichtlich, liegen die Anteile erklärter Varianz in den Kriteriumsvariablen bei den 2-Jährigen zwischen 0.8 und 11.6%, bei den 4-Jährigen zwischen 0.8 und 7.4%. Im Einzelnen ergeben sich bei den 2- und 4-Jährigen ähnliche Erklärungsmuster. Bei einer höheren Dosis an außerfamiliärer Betreuung, also bei Kindern, die in ihrer bisherigen Betreuungsbiografie ein höheres Ausmaß an außerfamiliärer Betreuung erfahren haben, fallen der rezeptive Wortschatz (PPVT) der Kinder und die Einstufungen der Kommunikationsfertigkeiten durch die Fachkräfte (eVKOM) höher aus. Zudem attestieren Mütter und Fachkräfte den Kindern beider Altersgruppen bei einer höheren Betreuungsdosis höhere Alltagsfertigkeiten (mVALL, eVALL) und bei den 4-Jährigen höhere motorische Fertigkeiten.

Bei einem späteren Eintrittsalter in die außerfamiliäre Betreuung fallen der rezeptive Wortschatz (PPVT) der Kinder und die von den Müttern eingestuften Kommunikationsfertigkeiten (mVKOM, 2-Jährige) niedriger aus. Die sozialen Kompetenzen der Kinder werden von den Fachkräften sowohl bei den 2-Jährigen (eITSEA), als auch bei den 4-Jährigen (eSSIS) höher eingeschätzt, wenn die Kinder einen früheren Eintritt in eine außerfamiliäre Betreuung hatten, und ihr Problemverhalten ist nach dem Urteil der Mütter (mCBCL) geringer.

Für die 2-Jährigen zeigt sich: Ein höherer Umfang an außerfamiliärer Betreuung speziell im 1. Lebensjahr der Kinder ist mit einem geringeren rezeptiven Wortschatz (PPVT), geringeren Werten in den Kommunikationsfertigkeiten im Urteil von Fachkräften (eVKOM) und niedrigeren Alltagsfertigkeiten im Urteil von Müttern wie von Fachkräften verbunden (mVALL, eVALL). Zudem zeigen die Kinder nach dem Urteil der Mütter ein höheres Problemverhalten (mCBCL) und nach dem Urteil der Erzieherinnen/Tagespflegepersonen eine geringere soziale Kompetenz (eITSEA) und geringere motorische Fertigkeiten (eVMOT). Bei den 4-Jährigen ist keine Beziehung dieser Art (mehr) feststellbar.

Bezüglich der Art der außerfamiliären Betreuung ergeben sich die folgenden Zusammenhänge: Wenn die 2-Jährigen in einer altersgemischten Gruppe betreut werden, zeigen sich nach dem Urteil von Erzieherinnen/Tagesmüttern geringere Kommunikationsfertigkeiten (eVKOM), geringere soziale Kompetenzen (eITSEA) und höheres Problemverhalten (eCBCL) sowie geringere motorische Fertig-

---

<sup>48</sup> EPPE (Effective Provision of Preschool Education), ECLS (Early Childhood Longitudinal Study), NICHD (National Investigation on Child Development), NLCSY (National Longitudinal Survey of Children and Youth).

keiten (eVMOT). Dies trifft nicht für das Abschneiden im Test zu. Die Mütter attestieren diesen Kindern ein leicht geringeres Problemverhalten (mCBCL) sowie höhere motorische Fertigkeiten (mVKOM). Bei den 4-Jährigen ist die Betreuung in einer altersgemischten Gruppe mit schwächerem Abschneiden in verschiedenen Kindmaßen verbunden. Die Kinder weisen niedrigere Werte im rezeptiven Wortschatz auf (PPVT) und zeigen nach dem Urteil der Mütter niedrigere Kommunikationsfertigkeiten (mVKOM), niedrigere soziale Kompetenzen (mITSEA) und höheres Problemverhalten (mCBCL); auch im Erzieherinnenurteil fällt die soziale Kompetenz dieser Kinder (eITSEA) niedriger aus.

Die Tagespflege kommt als Betreuungsform in der vorliegenden Stichprobe nur bei den 2-Jährigen vor. Die in Tagespflege betreuten 2-Jährigen weisen im Vergleich zu den institutionell betreuten Kindern leicht höhere Werte im rezeptiven Wortschatz (PPVT) auf, Mütter wie Tagespflegepersonen attestieren ihnen höhere Kommunikationsfertigkeiten (mVKOM), eVKOM), jedoch ein geringeres Maß an Alltagsfertigkeiten (mVALL). Mütter sehen zudem geringeres Problemverhalten (CBCL) und Tagespflegepersonen attestieren eine höhere soziale Kompetenz (eITSEA).

Tabelle 49 Kindliche Entwicklung in Abhängigkeit von Betreuungsgeschichte und Betreuungsdauer: 2-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ )

	Kindtestung <sup>b</sup>		Muttereinschätzung (m) <sup>b</sup>					Erzieherin-/ Tagesmuttereinschätzung (e) <sup>b</sup>				
	PPVT	HAW	mVKOM	mITSEA	mCBCL	mVALL	mVMOT	eVKOM	eITSEA	eCBCL	eVALL	eVMOT
Gesamtbetreuungsdosis	.08+					.28***		.08+			.28***	.12***
Eintrittsalter	-.20***		-.18***	-.09*	.22***			-.26***	-.16***			-.08+
Betreuungsumfang im 1. Lebensjahr	-.11**				.10*	-.16***		-.13***	-.09*		-.16***	-.09*
Kind in altersgemischter Gruppe					-.08+	.07+	.15***	-.08*	-.10**	.11**		-.13***
Kind in Tagespflege	.08*		.07*		-.12**	-.08*		.11***	.11***			.06
<b>R<sup>2</sup> in %</b>	<b>5.6***</b>	<b>-</b>	<b>4.1***</b>	<b>0.8*</b>	<b>5.2***</b>	<b>6.7***</b>	<b>2.1***</b>	<b>11.6***</b>	<b>6.6***</b>	<b>1.2**</b>	<b>5.8***</b>	<b>5.5***</b>
<b>(adjustiert)</b>	<b>(5.1)</b>		<b>(3.8)</b>	<b>(0.7)</b>	<b>(4.8)</b>	<b>(6.2)</b>	<b>(2.0)</b>	<b>(11.0)</b>	<b>(6.1)</b>	<b>(1.1)</b>	<b>(5.5)</b>	<b>(4.9)</b>

Anmerkungen. +p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001; <sup>b</sup> Kinder, die sowohl familiär als auch außerfamiliär betreut werden.

Tabelle 50 Kindliche Entwicklung in Abhängigkeit von Betreuungsgeschichte und Betreuungsdauer: 4-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ )

	Kindtestung <sup>b</sup>		Muttereinschätzung (m) <sup>b</sup>					Erzieherineinschätzung (e) <sup>b</sup>				
	PPVT	HAW	mVKOM	mITSEA	mCBCL	mVALL	mVMOT	eVKOM	eITSEA	eCBCL	eVALL	eVMOT
Gesamtbetreuungsdosis	.10*		.07+			.09*	.09*	.16***			.23***	.18***
Eintrittsalter	-.21***	.09*		-.10**	.17***			-.12**	-.15***			
Betreuungsumfang im 1. Lebensjahr												
Kind in altersgemischter Gruppe	-.08*		-.08*	-.10**	.08*				-.10**			
<b>R<sup>2</sup> in %</b>	<b>7.4***</b>	<b>0.9*</b>	<b>1.1*</b>	<b>1.9**</b>	<b>3.2***</b>	<b>0.8*</b>	<b>0.8*</b>	<b>5.8***</b>	<b>3.0***</b>	<b>-</b>	<b>5.1***</b>	<b>3.4***</b>
<b>(adjustiert)</b>	<b>(7.0)</b>	<b>(0.7)</b>	<b>(0.8)</b>	<b>(1.6)</b>	<b>(3.0)</b>	<b>(0.7)</b>	<b>(0.6)</b>	<b>(5.6)</b>	<b>(2.7)</b>		<b>(4.9)</b>	<b>(3.3)</b>

Anmerkungen. +p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001; <sup>b</sup> Kinder, die sowohl familiär als auch außerfamiliär betreut werden.

## **6.7 Kindliche Bildungs- und Entwicklungsmaße in Abhängigkeit von Faktoren des außerfamiliären Betreuungssettings**

Analog zum Abschnitt 6.5, in dem der Zusammenhang von kindlichen Bildungs- und Entwicklungsmaßen mit familiären Hintergrundvariablen untersucht wurde, wird in diesem Abschnitt der Zusammenhang von Bildungs- und Entwicklungsmaßen mit Qualitätsindikatoren der außerfamiliären Betreuungssettings der Kinder nachgegangen. Parallel zur Familie als Betreuungssetting differenzieren wir auch beim außerfamiliären Betreuungssetting nach Variablen der Strukturqualität (Merkmale der Erzieherin/Tagesmutter, organisatorische Merkmale des Settings), Variablen der Orientierungsqualität und Variablen der Prozessqualität. Entsprechend zur Analyse im Abschnitt 6.5 werden für jede Kriteriumsvariable schrittweise multiple Regressionen durchgeführt und die (zusätzlich) erklärten Varianzanteile für die in den Teilblöcken als statistisch signifikant verbleibenden Prädiktoren nachträglich berechnet. Die Analysen beziehen sich auf alle Kinder mit einer außerfamiliären Betreuung. Die 2-Jährigen, die nur in ihrer (erweiterten) Familie betreut wurden, sind definitionsgemäß ausgeschlossen.

Wie aus der Tabelle 51 und aus der Tabelle 52 ersichtlich, werden bei den 2-Jährigen je nach Kriteriumsvariable zwischen 1.1 und 48.0% der Kriteriumsvarianz erklärt, bei den 4-Jährigen sind es zwischen 2.0 und 52.4%. Dabei lässt sich für beide Altersgruppen ein klares Muster erkennen. Die Einstufungen der Fachkräfte zum Bildungs- und Entwicklungsstand, denen das Verhalten der Kinder im außerfamiliären Setting zugrunde liegt, werden durch die Qualitätsmerkmale dieses Settings deutlich besser erklärt als die Einstufungen durch die Mütter, denen das Verhalten der Kinder im häuslichen Kontext zugrunde liegt.

Die erklärten Varianzen bei den mütterlichen Einstufungen bewegen sich zwischen 1.1 und 8.3% bei den 2-Jährigen, bei den Einstufungen durch die Fachkräfte zwischen 18.4 und 48.0%. Beim Test des rezeptiven Wortschatzes (PPVT) als gleichsam „settingneutralem“ Maß werden 6.2% der Varianz erklärt. Die erklärten Varianzanteile bei den 4-Jährigen belaufen sich bei den Müttereinstufungen auf Werte zwischen 2.0 und 8.1%, bei den Erzieherinneneinstufungen auf Werte zwischen 23.1 und 52.4%; für den PPVT auf 19.3%. Über alle Maße hinweg betrachtet, erklären die Qualitätsindikatoren des außerfamiliären Betreuungssettings höhere Varianzanteile in den Bildungs- und Entwicklungsmaßen bei den 4-Jährigen als bei den 2-Jährigen. Besonders ausgeprägt ist dieser Unterschied beim rezeptiven Wortschatz. Bei den 2-Jährigen werden, wie erwähnt 6.2%, bei den 4-Jährigen hingegen 19.3% der Kriteriumsvarianz durch die Qualität des außerfamiliären Settings erklärt.

Im Einzelnen stellen sich die Ergebnisse wie folgt dar: Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen der Erzieherinnen und kindlichen Bildungs- und Entwicklungsmaßen sind, soweit überhaupt vorhanden, nur schwach ausgeprägt. Durch den Block der Persönlichkeitsvariablen werden bei den 2-Jährigen zwischen 0.9 und 3.9%, bei den 4-Jährigen zwischen 0.5 und 3.5% der Kriteriumsvarianz erklärt. Bei den 2-Jährigen zeigt sich kein Zusammenhang zwischen Personenmerkmalen der Erzieherinnen und dem rezeptiven Wortschatz (PPVT); bei den 4-Jährigen lediglich ein Zusammenhang mit dem Alter der Erzieherinnen, in dem Sinne, dass der rezeptive Wortschatz der Kinder bei älteren Erzieherinnen geringer ausfällt. Nach dem Urteil der Mütter fallen bei älteren Erzieherinnen in der Altersgruppe der 4-Jährigen auch die Werte in den Kommunikationsfertigkeiten (mVKOM) und in den motorischen Fertigkeiten der Kinder (mVMOT) niedriger und im Problemverhalten (mCBCL) höher aus. Eine gleichgerichtete Tendenz ergibt sich bei den Einstufungen durch die Fachkräfte, und zwar bei 2- und 4-Jährigen. Bezüglich der Höhe des (allgemeinen) Bildungsabschlusses und des pädagogischen Berufsabschlusses der pädagogischen Fachkräfte lässt sich nur bei Problemverhalten (mCBCL) ein Zusammenhang mit den Kindmaßen erkennen.

Bei einem höheren Grad an Extraversion der Fachkräfte werden die Kinder bei verschiedenen Maßen (Kommunikationsverhalten, soziale Kompetenz, Problemverhalten) von Müttern wie von pä-

pädagogischen Fachkräften tendenziell ungünstiger eingestuft. Tendenzuell ungünstigere Einstufungen der Kinder bei verschiedenen Kriterien ergeben sich auch, wenn die Fachkräfte zu einem höheren Grad an Neurotizismus neigen (2-Jährige) und höhere Werte in der Persönlichkeitsdimension Offenheit (d. h. ein hohes Interesse an neuen Erfahrungen und Erlebnissen) zeigen (4-Jährige im Mütterurteil).

Die Organisationsmerkmale des außerfamiliären Settings erklären bei den 2-Jährigen zwischen 1.6 und 9.6% an zusätzlicher Varianz, bei den 4-Jährigen zwischen 0.4 und 14.9%. Der Personal-Kind-Schlüssel ist bei den 2-Jährigen nach den Einstufungen durch Mütter wie Fachkräfte mit einem höheren Maß an Alltagsfertigkeiten und motorischen Fertigkeiten der Kinder verbunden (mVALL, eVALL), bei den 4-Jährigen mit geringerem Problemverhalten (mCBCL). Höhere Gruppengröße korrespondiert bei den 2-Jährigen mit tendenziell geringeren Kommunikationsfertigkeiten (eVKOM), geringerer sozialer Kompetenz (eITSEA) im Urteil der Fachkräfte und höheren motorischen Fertigkeiten im Urteil der Mütter (mVMOT).

Bei einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in den Gruppen fällt der rezeptive Wortschatz (PPVT) vergleichsweise deutlich niedriger aus. Dies gilt besonders für die 4-Jährigen. Ein hoher Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund ist bei den 2-Jährigen ferner im Urteil der Mütter mit höherem Problemverhalten verbunden (mCBCL) und geringeren Kommunikationsfertigkeiten (eVKOM), sozialer Kompetenz (eITSEA) und Alltagsfertigkeiten (eVALL) im Urteil der pädagogischen Fachkräfte. Letzteres gilt für die 4-Jährigen in gleicher Weise.

Soweit Zusammenhänge zwischen einer offenen Gruppenstruktur und Kindmaßen gegeben sind, fallen diese negativ aus. Dies gilt für 2- und 4-Jährige in gleicher Weise. Bei längeren Öffnungszeiten in den Gruppen weisen die 2-Jährigen nach dem Urteil von pädagogischen Fachkräften ein höheres Maß an Alltagsfertigkeiten (eVALL) und motorischen Fertigkeiten (eVMOT) auf, bei den 4-Jährigen tendenziell niedrigere Werte im rezeptiven Wortschatz (PPVT). Zusammenhänge zwischen Raumgröße und Kindmaßen sind kaum vorhanden und, soweit gegeben, eher inkonsistent.

Die Variablen der *Orientierungsqualität* erklären bei den 2-Jährigen zwischen 0.4 und 6.4%; bei den 4-Jährigen zwischen 0.6 und 20.7% zusätzlich an Kriteriumsvarianz. Dabei zeigt sich: Bei Betonung des Erziehungsziels Gehorsam weisen die 4-Jährigen im Urteil der pädagogischen Fachkräfte geringere Kommunikationsfertigkeiten (eVKOM) und ein höheres Problemverhalten (eCBCL) auf; bei den 2-Jährigen sind keine solchen Effekte zu beobachten. Bei den 2-Jährigen korrespondiert die Betonung des Erziehungsziels Autonomie mit höheren Kommunikations- (eVKOM) und Alltagsfertigkeiten (eVALL) sowie tendenziell höherer sozialer Kompetenz (eITSEA) im Urteil der Fachkräfte; bei den 4-Jährigen verhält es sich umgekehrt: Bei der Betonung des Erziehungsziels Autonomie zeigen die 4-Jährigen geringere Kommunikations- (eVKOM) und Alltagsfertigkeiten (eVALL) sowie geringere soziale Kompetenz (eSSIS).

Bei der Betonung zu einer engen Erzieherin/Tagesmutter-Eltern-Beziehung ergeben sich bei den 4-Jährigen stärkere Zusammenhänge mit Kindmaßen als bei den 2-Jährigen. Die 4-Jährigen zeigen hier nach dem Urteil der pädagogischen Fachkräfte höhere Kommunikations-, Alltags- und motorische Fertigkeiten (eVKOM, eVALL, eVMOT) sowie höhere soziale Kompetenz (eSSIS) und geringeres Problemverhalten (eCBCL) und weisen auch im rezeptiven Wortschatz (PPVT) höhere Werte auf. Eine Betonung des Erziehungsziels Prosoziales Verhalten ist bei den 4-Jährigen mit höheren Kommunikationsfertigkeiten (eVKOM), höherer sozialer Kompetenz (eSSIS) und höheren Alltagsfertigkeiten (eVALL) im Urteil der Fachkräfte verbunden; bei den 2-Jährigen attestieren die Mütter höhere Alltagsfertigkeiten (mVALL).

Die Variablen der *Prozessqualität* erklären zusätzlich zu den bisher berücksichtigten Variablenblöcken zwischen 1.1 und 41.7% der Kriteriumsvarianz bei den 2-Jährigen und zwischen 1.0% und 29.1% bei den 4-Jährigen. Die Beziehungen zwischen Variablen der Prozessqualität und den Bildungs- und Ent-



wicklungsmaßen sind bei den Einstufungen durch die pädagogischen Fachkräfte enger als bei den Einstufungen durch Mütter und bei den Tests.

Bei einem hohen Maß an Aktivitäten der pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern (AKFRA) zeigen 2- wie 4-Jährige einen höheren rezeptiven Wortschatz (PPVT) und höhere Kommunikationsfertigkeiten im Urteil von Müttern wie von Fachkräften (mVKOM, eVKOM). Bei beiden Altersgruppen attestieren die Fachkräfte zudem höhere Alltags- und motorische Fertigkeiten (eVALL, eVMOT) sowie höhere soziale Kompetenz und geringeres Problemverhalten (eITSEA, eSSIS, eCBCL). Bei den 4-Jährigen sind die Beziehungen enger als bei den 2-Jährigen.

Die Beziehung der Fachkraft zum Kind (PIANTA) ist bei den 2- wie bei den 4-Jährigen ein starker Prädiktor für die Kindmaße: Bei einer engen Beziehung konstatieren die Fachkräfte höhere Kommunikations-, Alltags- und motorische Fertigkeiten (eVKOM, eVALL, eVMOT), dazu höhere soziale Kompetenz und geringeres Problemverhalten (eITSEA, eSSIS, eCBCL).<sup>49</sup> In die gleiche Richtung gehend, wenn auch schwächer ausgeprägt, stellen sich die Einstufungen durch die Mütter dar.

Die mit KRIPS, TAS und KES beobachtete Prozessqualität weist bei den 2-Jährigen praktisch keine Zusammenhänge mit den Kindmaßen auf; bei den 4-Jährigen sind höhere Werte für die Prozessqualität in den Gruppen mit höheren Kommunikations- und motorischen Fertigkeiten (mVKOM, mVMOT) sowie höherer sozialer Kompetenz (mSSIS) und geringerem Problemverhalten der Kinder (mCBCL) im Mütterurteil verbunden. Beim Urteil der pädagogischen Fachkräfte zeigen sich nur Zusammenhänge mit den Kommunikationsfertigkeiten der Kinder (eVKOM). Für die KES-E ergibt sich ein (positiver) Zusammenhang mit dem kognitiven Entwicklungsstand der Kinder (HAW) und niedriger sozialer Kompetenz (eSSIS) im Urteil der pädagogischen Fachkräfte.

Ein durch höhere Sensitivität gekennzeichnetes Interaktionsklima in den Gruppen (CIS) steht bei den 2-Jährigen in keinem Zusammenhang mit den Kindmaßen, bei den 4-Jährigen zeigen sich bei höheren CIS-Werten geringere Werte in der Sozialkompetenz (mSSIS) und höhere Werte im Problemverhalten der Kinder (mCBCL) im Urteil der Mütter.

---

<sup>49</sup> In den engen Beziehungen dürfte sich ein gewisser Methodeneffekt spiegeln, insofern als beide Dimensionen durch die pädagogischen Fachkräfte eingestuft werden und bei der Erzieher-Kind-Beziehung indirekt auch kindliche Kompetenzen mit beurteilt werden dürften.

Tabelle 51 *Kindliche Bildung und Entwicklung in Abhängigkeit von Variablen des außerfamiliären Settings: 2-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ )*

		Kindtestung <sup>b</sup>		Muttereinschätzung (m) <sup>b</sup>					Erzieherineinschätzung (e) <sup>b</sup>				
		PPVT	HAW	mVKOM	mITSEA	mCBCL	mVALL	mVMOT	eVKOM	eITSEA	eCBCL	eVALL	eVMOT
<b>Strukturqualität (personell)</b>	Alter der Erzieherin								-.07*	-.06*	.08*	-.10*	
	Höchster Bildungsabschluss												
	Pädagogischer Berufsabschluss										-.07*		
	Depressivität (ADS)												
	Big-Five: Extraversion			-.09*		.11*			-.08**				
	Big-Five: Verträglichkeit												
	Big-Five: Gewissenhaftigkeit						.11**		-.09**			.12***	
	Big-Five: Neurotizismus			-.09*		.11*		-.11*		-.05+	.07*	.09**	
	Big-Five: Offenheit										.13***		
	<b>R<sup>2</sup> in %</b>	-	-	<b>1.5**</b>	-	<b>2.0**</b>	<b>1.5***</b>	<b>0.9**</b>	<b>0.1</b>	<b>2.9***</b>	<b>2.8***</b>	<b>3.9***</b>	-
<b>Strukturqualität (Einrichtung)</b>	Gruppengröße							.10*	-.11**	-.11***			
	Personen-Kind-Schlüssel						.21***	.08+				.14***	
	Anteil Kinder m. Migrationsh.	-.21***				.10*			-.19***			-.11**	
	Gruppenstruktur (offen)											-.10*	-.12**
	Öffnungszeit der Gruppe						.07+					.16***	.10*
	Gruppenraum (m <sup>2</sup> pro Kind)											-.09*	
	<b>Δ R<sup>2</sup> in %</b>	<b>3.5***</b>	-	-	-	<b>1.6**</b>	<b>4.8***</b>	<b>1.8***</b>	<b>9.6***</b>	<b>3.7***</b>		<b>8.4***</b>	<b>4.3***</b>
<b>Orientierungsqualität</b>	Erziehungsziel: Prosoziales Verhalten						.13*						
	Erziehungsziel: Gehorsam												
	Erziehungsziel: Autonomie						-.10*		.08*	.06+		.09*	
	Erzieherinnen-Eltern-Beziehung						-.09*	-.09*	.08+				
	<b>Δ R<sup>2</sup> in %</b>	-	-	-	-	-	<b>2.0***</b>	<b>0.4+</b>	<b>6.4***</b>	<b>0.2</b>		<b>0.6+</b>	-
<b>Prozessqualität</b>	Aktivitäten (AKFRA)	.12**		.12***				.12**	.23***	.30***	-.10***	.24***	.31***
	Beziehung zum Kind (PIANTA)	.08+		.10**	.10**	-.15***			.26***	.50***	-.62***	.18***	.15***
	Pädagogische Qualität KRIPS/TAS											-.08+	
	Interaktionsklima (CIS)												
	<b>Δ R<sup>2</sup> in %</b>	<b>2.7***</b>	-	<b>3.3***</b>	<b>1.1**</b>	<b>2.2***</b>	-	<b>1.2***</b>	<b>10.8***</b>	<b>41.3***</b>	<b>41.7***</b>	<b>10.2***</b>	<b>14.2***</b>
	<b>Insgesamt R<sup>2</sup> in %</b>	<b>6.2***</b>	-	<b>4.8***</b>	<b>1.1**</b>	<b>5.8***</b>	<b>8.3***</b>	<b>4.4***</b>	<b>27.0***</b>	<b>48.0***</b>	<b>44.6***</b>	<b>23.1***</b>	<b>18.4***</b>
	<b>(adjustiert)</b>	<b>(5.8)</b>		<b>(4.4)</b>	<b>(1.0)</b>	<b>(5.1)</b>	<b>(7.6)</b>	<b>(3.7)</b>	<b>(25.7)</b>	<b>(47.6)</b>	<b>(44.1)</b>	<b>(21.3)</b>	<b>(18.0)</b>

Anmerkungen. +p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001; <sup>b</sup> Kinder, die sowohl familiär als auch außerfamiliär betreut werden.

Tabelle 52 *Kindliche Bildung und Entwicklung in Abhängigkeit von Variablen des außerfamiliären Settings: 4-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ )*

		Kindtestung <sup>b</sup>		Muttereinschätzung (m) <sup>b</sup>					Erzieherineinschätzung (e) <sup>b</sup>				
		PPVT	HAW	mVKOM	mSSIS	mCBCL	mVALL	mVMOT	eVKOM	eSSIS	eCBCL	eVALL	eVMOT
Struktur- qualität (perso- nell)	Alter der Erzieherin	-.12**	-.08*	-.14***		.07*		-.08*	-.15***	-.05+	.06+	-.10**	-.12***
	Höchster Bildungsabschluss										.08*		
	Pädagogischer Berufsabschluss										--		-.07*
	Depressivität (ADS)												-.07*
	Big-Five: Extraversion		-.08*		-.07+	.09*			-.09*		.07*		-.09**
	Big-Five: Verträglichkeit											-.11**	-.16***
	Big-Five: Gewissenhaftigkeit										.07*		
	Big-Five: Neurotizismus												
	Big-Five: Offenheit			-.12**			-.07+	-.09*					
R <sup>2</sup> in %		0.4	1.1*	3.2***	0.3	1.3**	0.5+	1.3*	2.5***	0.0	1.3+	0.4	3.5***
Struktur- qualität (Einrich- tung)	Gruppengröße											.07*	
	Personen-Kind-Schlüssel					-.10**	.06+			-.06*			
	Anteil Kinder m. Mig.	-.37***							-.08*	-.07*		-.10**	-.10**
	Gruppenstruktur (offen)			-.08*				-.09*					
	Öffnungszeit der Gruppe	-.07+	-.09*										
	Gruppenraum (m² pro Kind)							-.07+					
Δ R <sup>2</sup> in %		14.9***	0.9*	0.6*		0.8*	0.4+	0.8+	1.6***	2.6***		1.6**	1.1***
Orientie- rungs- qualität	Erziehungsziel: Prosoziales V.		.07+	.08*					.14**	.16***		.23***	
	Erziehungsziel: Gehorsam								-.12**		.07*		
	Erziehungsziel: Autonomie					-.08*			-.14**	-.17***		-.21***	
	Erzieherinnen-Eltern-Beziehung	.12***							.19***	.08*	-.10**	.17***	.09*
	Δ R <sup>2</sup> in %		2.2***	0.3	0.6*		0.7*			12.7***	20.7***	16.7***	14.2***
Prozess- qualität	Aktivitäten (AKFRA)	.12***		.09*			.10**	.15***	.27***	.28***	-.08**	.34***	.36***
	Beziehung zum Kind (PIANTA)			.09*	.13***	-.18***			.10*	.50***	-.52***	.12**	.08+
	Pädagogische Qualität KES-RZ			.18***	.12**	-.16***		.09*	.08*	.08+			
	Pädagogische Qualität KES-E		.12**								-.12**		
	Interaktionsklima (CIS)			-.08+	-.10*	.12**				.06+			
	Δ R <sup>2</sup>		1.8***	1.3**	3.8***	2.7***	4.9***	1.0**	2.7***	8.0***	29.1***	20.1***	12.4***
Insgesamt R <sup>2</sup> in % (adjustiert)		19.3*** (18.5)	3.6*** (2.9)	8.1*** (7.0)	3.0*** (2.5)	7.7*** (6.8)	2.0** (1.5)	4.7*** (3.9)	24.9*** (23.8)	52.4*** (51.7)	38.0*** (37.3)	28.7*** (27.7)	23.1*** (22.1)

Anmerkungen. +p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001; <sup>b</sup> Kinder, die sowohl familiär als auch außerfamiliär betreut werden.

## **6.8 Kindliche Bildungs- und Entwicklungsmaße in Abhängigkeit von regionalen Merkmalen und Migrationshintergrund**

Kindliche Bildung und Entwicklung vollzieht sich immer in regionalen und kulturellen Kontexten. Solche Kontexte, die im Rahmen eines öko-kulturellen Konzepts von Sozialisationsforschung, wie es dieser Untersuchung zugrunde liegt (vgl. Kapitel 2.1), als Bedingungen der Makroebene verstanden werden können, begünstigen bestimmte Lernerfahrungsmöglichkeiten, können andere aber auch tendenziell verhindern. Die Betrachtung von Systembedingungen auf der Makroebene scheint nicht nur theoretisch, sondern auch in empirischer Perspektive von Bedeutung. So fand Bromley (2009a, 2009b) für Schottland, dass die kindliche Entwicklung in Abhängigkeit zum Aufwachsen in bestimmten Gebieten steht. In den Analysen von Tietze et al. (1998) konnte ein Zusammenhang mit der Bedingung Ost/West (neue vs. alte Bundesländer) nachgewiesen werden. Neben regionalen Bedingungen kann der Migrationshintergrund als kulturelles Umfeld des Kindes verstanden werden, das als Kontextbedingung die kindliche, familiäre und außerfamiliäre Ebene tangiert. In den meisten Untersuchungen wird der Migrationshintergrund als Risikofaktor beschrieben, der zumeist mit geringeren sprachlichen Kompetenzen in der Mehrheitsprache einhergeht. So wird die Zugehörigkeit zu einer Migrantengruppe in Studien wie BIKS oder EPPE als wichtiger Faktor zur Vorhersage von kindlichen Leistungen im Vorschulalter gesehen (Dubowy, Ebert, von Maurice & Weinert, 2008; Taggart, 2010).

Vor diesem Hintergrund werden in diesem Abschnitt die Zusammenhänge zwischen den Makrosystembedingungen Ost/West (neue vs. alte Bundesländer) sowie Migrationshintergrund (kein Migrationshintergrund vs. russischer bzw. türkischer Migrationshintergrund) mit kindlichen Bildungs- und Entwicklungsmaßen näher betrachtet. Wir analysieren zunächst die Zusammenhänge für die Makrosystembedingung Ost/West, danach in einem weiteren Block die Zusammenhänge für die Makrosystembedingung Migrationshintergrund.

Wie aus Tabelle 53 und Tabelle 54 ersichtlich, erklärt die Makrobedingung Ost/West bei den 2-Jährigen zwischen 0.5 und 8.9% der Varianz in den Kindmaßen; bei den 4-Jährigen sind es zwischen 0.5 und 4.0%. Der stärkste Zusammenhang ergibt sich für die Alltagsfertigkeiten der Kinder: Mütter wie Fachkräfte attestieren den 2-Jährigen in den neuen Bundesländern ein höheres Maß an Alltagsfertigkeiten (mVALL, eVALL), bei den 4-Jährigen gilt dies nur im Urteil der Fachkräfte und dort auch für die soziale Kompetenz der Kinder (eVALL, eSSIS). Dagegen werden die Kinder in den alten Bundesländern in ihren Kommunikationsfertigkeiten und ihren sozialen Kompetenzen von ihren Müttern höher eingestuft.

Der Migrationshintergrund (vgl. Tabelle 55 und Tabelle 56) erklärt bei den 2-Jährigen zwischen 0,4 und 37,2% an (zusätzlicher) Kriteriumsvarianz, bei den 4-Jährigen zwischen 1,5 und 33,4%. Die höchsten Varianzanteile erklärt der Migrationsstatus beim rezeptiven Wortschatz (PPVT) und den Kommunikationsfertigkeiten im Urteil der Fachkräfte (eVKOM).

Sowohl ein türkischer als auch ein russischer Migrationshintergrund ist mit ungünstigeren Werten im rezeptiven deutschen Wortschatz (PPVT) wie auch in den von den pädagogischen Fachkräften beurteilten Kommunikationsfertigkeiten der Kinder verbunden. Ebenso zeigen sich eine niedrigere Einschätzung der sozialen Kompetenz (ITSEA, SSIS) und ein erhöhtes Problemverhalten (CBCL) bei Kindern aus beiden Migrantengruppen, und zwar sowohl im Urteil von Fachkräften als auch im Urteil der Mütter. Dies gilt für 2- und 4-Jährige in gleicher Weise (Ausnahme: mITSEA t.MH). Bei türkischem Migrationshintergrund ergeben sich zudem niedrigere Werte bei den motorischen Fertigkeiten (eVMOT) und Alltagsfertigkeiten (eVALL) der Kinder.

Tabelle 53      *Kindliche Bildung und Entwicklung in Abhängigkeit von der Makrosystembedingung Ost/West: 2-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ )*

	Kindtestung <sup>a</sup>		Muttereinschätzung (m) <sup>a</sup>					Erzieherin-/ Tagesmuttereinschätzung (e) <sup>b</sup>				
	PPVT	HAW	mVKOM	mITSEA	mCBCL	mVALL	mVMOT	eVKOM	eITSEA	eCBCL	eVALL	eVMOT
Ost/West (Ost=0, West=1)		.07*	.06*	.09**		-.25***	-				-.29***	
<b>R<sup>2</sup> in %</b>	-	<b>0.5*</b>	<b>0.6*</b>	<b>0.9**</b>	-	<b>6.2***</b>	-	-	-	-	<b>8.9***</b>	-
<b>(Adjustiert)</b>		<b>(0.4)</b>	<b>(0.4)</b>	<b>(0.8)</b>		<b>(6.2)</b>	-				<b>(8.8)</b>	

Anmerkungen. +p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001; <sup>a</sup> Einschließlich Kinder, die nur familiär betreut werden, <sup>b</sup> Kinder, die sowohl familiär als auch außerfamiliär betreut werden.

Tabelle 54      *Kindliche Bildung und Entwicklung in Abhängigkeit von der Makrosystembedingung Ost/West: 4-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ )*

	Kindtestung <sup>b</sup>		Muttereinschätzung (m) <sup>b</sup>					Erzieherin-/ Tagesmuttereinschätzung (e) <sup>b</sup>				
	PPVT	HAW	mVKOM	mSSIS	mCBCL	mVALL	mVMOT	eVKOM	eSSIS	eCBCL	eVALL	eVMOT
Ost/West (Ost=0, West=1)		.15***	.20***	.09*	-.07+	-	.09*		-.15***		-.15***	
<b>R<sup>2</sup> in %</b>	-	<b>2.3***</b>	<b>4.0***</b>	<b>0.8***</b>	<b>0.5+</b>	-	<b>0.9***</b>	-	<b>2.1***</b>	-	<b>2.2***</b>	-
<b>(adjustiert)</b>		<b>(2.2)</b>	<b>(3.8)</b>	<b>(0.7)</b>	<b>(0.4)</b>	-	<b>(0.8)</b>		<b>(2.0)</b>		<b>(2.1)</b>	

Anmerkungen. +p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001; <sup>b</sup> Kinder, die sowohl familiär als auch außerfamiliär betreut werden.

Tabelle 55      *Kindliche Bildung und Entwicklung in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund: 2-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ )*

	Kindtestung <sup>a</sup>		Muttereinschätzung (m) <sup>a</sup>					Erzieherin-/ Tagesmuttereinschätzung (e) <sup>b</sup>				
	PPVT	HAW	mVKOM	mITSEA	mCBCL	mVALL	mVMOT	eVKOM	eITSEA	eCBCL	eVALL	eVMOT
Türkischer Migrationshintergrund	-.51***	.10***	-.18***		.15***	.09***	-	-.25***	-.15***	.07*	-.06+	-.12***
Russischer Migrationshintergrund	-.42***		-.25***	-.21***	.25***	.09**	-	-.34***	-.16***	.07*		
<b>R<sup>2</sup> in %</b>	<b>37.2***</b>	<b>0.9***</b>	<b>8.0***</b>	<b>4.3***</b>	<b>7.3***</b>	<b>1.4***</b>	-	<b>16.6***</b>	<b>4.3***</b>	<b>1.0*</b>	<b>0.4+</b>	<b>1.3***</b>
<b>(Adjustiert)</b>	<b>(37.1)</b>	<b>(0.9)</b>	<b>(7.8)</b>	<b>(4.2)</b>	<b>(7.2)</b>	<b>(1.3)</b>	-	<b>(16.4)</b>	<b>(4.0)</b>	<b>(0.7)</b>	<b>(0.3)</b>	<b>(1.2)</b>

Anmerkungen. +p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001; <sup>a</sup> Einschließlich Kinder, die nur familiär betreut werden, <sup>b</sup> Kinder, die sowohl familiär als auch außerfamiliär betreut werden.

Tabelle 56      *Kindliche Bildung und Entwicklung in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund: 4-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ )*

	Kindtestung <sup>b</sup>		Muttereinschätzung (m) <sup>b</sup>					Erzieherin-/ Tagesmuttereinschätzung (e) <sup>b</sup>				
	PPVT	HAW	mVKOM	mSSIS	mCBCL	mVALL	mVMOT	eVKOM	eSSIS	eCBCL	eVALL	eVMOT
Türkischer Migrationshintergrund	-.53***			-.09**	.17***		-.16***	-.34***	-.17***	.11**	-.17***	-.15***
Russischer Migrationshintergrund	-.35***	.12***		-.10*	.17***			-.15***	-.12**	.08*		
<b>R<sup>2</sup> in %</b>	<b>33.4***</b>	<b>1.5***</b>	-	<b>1.5**</b>	<b>4.6***</b>	-	<b>2.7***</b>	<b>11.9***</b>	<b>3.5***</b>	<b>1.6**</b>	<b>3.0***</b>	<b>2.1***</b>
<b>(adjustiert)</b>	<b>(33.2)</b>	<b>(1.3)</b>		<b>(1.2)</b>	<b>(4.4)</b>		<b>(2.5)</b>	<b>(11.7)</b>	<b>(3.2)</b>	<b>(1.3)</b>	<b>(2.9)</b>	<b>(2.0)</b>

Anmerkungen. +p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001; <sup>b</sup> Kinder, die sowohl familiär als auch außerfamiliär betreut werden.

## 6.9 Integriertes Modell zur Analyse der Abhängigkeit des kindlichen Bildungs- und Entwicklungsstandes

In den voranstehenden Abschnitten wurde untersucht, welche Zusammenhänge sich zwischen den einzelnen Variablen eines Variablenblocks einerseits mit den einzelnen Kindmaßen andererseits ergeben. Dazu wurden blockintern schrittweise Regressionen berechnet, die Beta-Koeffizienten für die statistisch signifikanten Prädiktorvariablen dargestellt sowie die durch die statistisch signifikanten Variablen eines Blocks erklärten Varianzanteile in den Kriteriumsvariablen berechnet. Die sechs Blöcke wurden hierbei einzeln und unabhängig voneinander betrachtet. Innerhalb der beiden „großen“ Blöcke 2 und 4 wurden dabei jeweils drei Teilblöcke mit hierarchisierter Anordnung unterschieden: Struktur-, Orientierungs- und Prozessmerkmale.

Diese Betrachtung berücksichtigt zwar mögliche Kovariationen zwischen den Prädiktoren *eines* Variablenblocks und damit Effekte potenziell gemeinsamer Vorhersagekraft dieser Prädiktoren für ein Kriterium (Kindmaß). Sie lässt aber mögliche Kovariationen zwischen Prädiktoren aus verschiedenen Variablenblöcken außer Acht. Vor diesem Hintergrund wird in diesem abschließenden Analyseabschnitt ein integriertes Gesamtmodell zugrunde gelegt.

In diesem Gesamtmodell werden die sechs Variablenblöcke, (1) Kindmerkmale, (2) Merkmale der Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität des familiären Betreuungssettings des Kindes, (3) Betreuungsgeschichte und Betreuungsdosis des Kindes, (4) Merkmale der Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität des außerfamiliären Betreuungssettings des Kindes, (5) das makrosystemische Merkmal Ost/West sowie (6) die öko-kulturellen Merkmale des Migrationsstatus (russischer und türkischer Migrationsstatus) gemeinsam aufgenommen und simultan in ihrer Bedeutung für die einzelnen Maße des kindlichen Bildungs- und Entwicklungsstandes untersucht.

Bei dieser Analyse wird zunächst eine gemeinsame schrittweise Regression für alle potenziellen Prädiktorvariablen über Blockgrenzen hinweg durchgeführt, also unabhängig davon, welchem Variablenblock die Einzelvariablen zuzurechnen sind. In einem anschließenden Schritt wird berechnet, welchen Anteil an (zusätzlich) erklärter Varianz die theoretisch zu einem Block gehörenden statistisch signifikanten Variablen an der jeweiligen Kriteriumsvarianz (Kindmaß) erklären. Dabei wird die theoretisch begründete Hierarchie der sechs Blöcke zugrunde gelegt mit den Kindmerkmalen als erstem Block und den makrosystemischen Merkmalen Ost/West bzw. Migrationshintergrund als letzten Blöcken. Bei dieser gemeinsamen Analyse aller Blöcke und Einzelvariablen sind sowohl was die Beta-Koeffizienten der Prädiktoren als auch was die durch die Variablenblöcke erklärten Varianzen (bzw. Varianzzuwächse) anbelangt, tendenziell andere Werte zu erwarten als bei den für die einzelnen Blöcke separaten Analysen, die die Beziehungen zwischen den Variablen verschiedener Blöcke nicht berücksichtigen.

Die Ergebnisse lassen, wie aus Tabelle 57 und Tabelle 58 ersichtlich, einige übergreifende Muster erkennen: Insgesamt gesehen werden die verschiedenen Kindmaße durch das integrierte Modell gut erklärt. Bei den 2-Jährigen erklärt das Gesamtmodell zwischen 11.7 und 51.3% der Varianz in den einzelnen Kindmaßen; bei den 4-Jährigen zwischen 15.9 und 54.6%. Bei der Mehrheit der Kindmaße erklärt das Gesamtmodell zwischen einem Drittel und der Hälfte der Unterschiede zwischen den Kindern (Kriteriumsvarianz). Aus diesem Muster fallen die Werte für den HAWIVA-Mosaiktest (HAW) heraus; hier kann nur ein vergleichsweise geringer Varianzanteil erklärt werden. Als Indikator für fluide Intelligenz wird man hier allerdings auch nur begrenzt Umwelteinflüsse erwarten können. Die für die verschiedenen Kriteriumsvariablen insgesamt hohen Anteile an erklärter Varianz sind dabei nicht auf eine hohe Anzahl von Prädiktoren zurückzuführen. Die adjustierten Werte für die erklärten Varianzen (schrumpfungskorrigiertes  $R^2$ ) fallen jeweils nur geringfügig niedriger aus.

Die modellierten Varianzen liegen bei den 4-Jährigen im Allgemeinen etwas höher als bei den 2-Jährigen. Speziell in Bezug auf die Sprachstandsmaße und die soziale Kompetenz der Kinder (PPVT, mVKOM, eVKOM, eITSEA, eSSIS) werden bei den 4-Jährigen höhere Varianzanteile erklärt als bei den 2-Jährigen. In dieser Relation dürfte sich widerspiegeln, dass die verschiedenen Umwelteinflüsse bei der Teilstichprobe der 4-Jährigen im Vergleich zu den 2-Jährigen länger zur Geltung gekommen sind.

Der rezeptive Wortschatz (PPVT) sowie die Kriterien Kommunikationsverhalten (VKOM), soziale Kompetenz (ITSEA, SSIS) und Problemverhalten (CBCL), also Dimensionen der sprachlichen und sozialen Kompetenz, können besser modellimmanent erklärt werden als Alltags- und motorische Fertigkeiten der Kinder (VALL, VMOT). Diese Tendenz gilt für die Einstufungen durch Mütter und Fachkräfte sowie für 2- und 4-Jährige in gleicher Weise. Insgesamt wird mehr Varianz in den Beurteilungen durch die pädagogischen Fachkräfte durch das hier zugrunde gelegte Modell erklärt als in den Beurteilungen durch die Mütter.

Was die Abhängigkeit der Kindmaße von den verschiedenen Variablenblöcken anbelangt, erweisen sich die Familienvariablen als der stärkste Prädiktorenblock bei allen Sprachmaßen (PPVT, mVKOM, eVKOM) und bei allen Kindmaßen, die auf Einstufungen durch die Mütter basieren. Die Einstufungen durch die pädagogischen Fachkräfte können demgegenüber am besten durch die Bedingungen des außerfamiliären Betreuungssettings vorhergesagt werden. Diese Gegebenheit dürfte auf settingspezifische Verhaltensweisen der Kinder und ihre Verbindungen zu den Charakteristika des jeweiligen Settings (Familie bzw. außerfamiliäres Betreuungssetting) wie auch auf methodische Aspekte verweisen. Die Variablen der Betreuungsgeschichte der Kinder tragen insgesamt gesehen wenig zur Erklärung des aktuellen Bildungs- und Entwicklungsstandes der Kinder bei. Soweit Effekte der frühen Betreuungsgeschichte vorhanden sind, treten sie bei den 2-Jährigen auf, bei 4-Jährigen sind sie praktisch nicht vorhanden.

Relativ geringe Anteile (zusätzlich) erklärter Varianz ergeben sich bei den verschiedenen Kindmaßen auch für die beiden Blöcke des Makrosystems Ost/West und den Migrationshintergrund. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass diese Blöcke bei der Abschätzung der (zusätzlich) erklärten Varianzanteile als letzte in die hierarchische Analyse aufgenommen wurden. Dies bedeutet, dass das gemeinsame Erklärungspotenzial, das Variablen dieser Blöcke mit Variablen voranstehender Blöcke teilen, den Variablen dieser voranstehenden Blöcke zugeschlagen wurde. Vergleichsweise hoch ist das Erklärungspotenzial der hier berücksichtigten öko-kulturellen Bedingung Migrationsstatus für den rezeptiven Wortschatz (PPVT) mit 13.9% zusätzlich erklärter Varianz bei den 2-Jährigen und 9.5% bei den 4-Jährigen. Diese Anteile entsprechen jeweils einem Fünftel bis einem Drittel an der insgesamt modellierten Varianz des rezeptiven Wortschatzes, obwohl der Migrationshintergrund als letzter Prädiktor in das Modell aufgenommen wurde.

Im Folgenden soll die Art und Stärke der Abhängigkeit der einzelnen Kindmaße von den verschiedenen Variablenblöcken bzw. Einzelvariablen in den Blöcken genauer betrachtet werden.

**Kindmerkmale:** Die Kindmerkmale Alter und Geschlecht erklären bei den 2-Jährigen 0.9 bis 12.7%, bei den 4-Jährigen 0.9 bis 17.9% der Kriteriumsvarianz. Bei diesem relativ geringen Erklärungsbeitrag ist die geringe Altersstreuung bei beiden Teilstichproben im Auge zu behalten (ca. ein halbes Jahr bei 2-Jährigen, ca. ein Jahr bei 4-Jährigen). Die einzelnen Zusammenhänge fallen durchgehend erwartungsgemäß aus: Je älter die Kinder innerhalb der Gruppe der 2-Jährigen sind, desto besser schneiden sie in den Bildungs- und Entwicklungsmaßen ab; dies gilt für die Testergebnisse wie für die Einstufungen durch Mütter und Fachkräfte in gleicher Weise. Ebenso zeigt sich ein durchgehender Geschlechtseffekt: Mädchen schneiden konsistent besser ab. Bei den 4-Jährigen (vgl. Tabelle 58) zeigt sich dasselbe Muster, auch wenn einzelne Zusammenhänge nicht statistisch signifikant sind.

**Familienmerkmale:** Der Block der Familienvariablen mit den Teilbereichen Strukturqualität (Strukturvariablen Mütter und Haushalt), Orientierungsqualität und Prozessqualität erweist sich für die meis-

ten Kindmaße als der Block, der am meisten zur Varianzaufklärung beiträgt. Die Anteile zusätzlich erklärter Varianz belaufen sich je nach Kriterium auf 0.8 bis 36.3% bei den 2-Jährigen und 4.3 bis 40.2% bei den 4-Jährigen. Hohe Varianzanteile werden bei den Sprachvariablen erklärt, und zwar sowohl bei dem Testmaß PPVT (rezeptiver Wortschatz) als auch was die Einstufung der Kommunikationsfertigkeiten durch Mütter und Erzieherinnen anbelangt (mVKOM, eVKOM). Ebenfalls hängen die von den Müttern beurteilte soziale Kompetenz und das Problemverhalten der Kinder (mITSEA, mCBCL) in hohem Maße von Qualitätsmerkmalen des Familiensettings ab. Die Variablen Alltagsfertigkeiten und motorische Fertigkeiten der Kinder (VALL, VMOT) können demgegenüber nur deutlich schwächer erklärt werden, d. h. sie sind von den hier erfassten familiären Qualitätsmerkmalen unabhängiger. Wie bereits oben erwähnt, fallen die Beziehungen der familiären Qualitätsmerkmale mit den Kindmaßen im Urteil der Erzieherinnen niedriger aus als mit den Beurteilungen, die von den Müttern vorgenommen wurden. Das hier beschriebene Muster gilt für die Teilstichprobe der 2- und 4-Jährigen in gleicher Weise.

An dieser Stelle wird nicht jeder einzelne statistisch signifikante Prädiktor beschrieben, sondern das Augenmerk vorzugsweise auf die Prädiktoren gelenkt, denen Vorhersagekraft für mehrere Bildungs- und Entwicklungsmaße der Kinder zukommt.

Besonders bei den 2-Jährigen gilt: Die Kinder zeigen in verschiedenen Bildungs- und Entwicklungsmaßen einen höheren Stand, wenn die Mütter einen höheren Bildungsabschluss vorweisen. Persönlichkeitsmerkmale der Mütter (Depressivität, Big Five) tragen – bei Kontrolle einer Reihe von anderen Variablen – nur vereinzelt zur Erklärung von Kindmaßen bei. Im Hinblick auf die haushaltsstrukturellen Variablen zeigt sich, dass die Kinder von erwerbstätigen Müttern, erstgeborene Kinder, Kinder, die nicht aus einem Mehrgenerationenhaushalt stammen, Kinder, die mit weniger Geschwistern leben und Kinder aus einem Haushalt mit höherem sozio-ökonomischen Status in verschiedenen Bereichen ihres Bildungs- und Entwicklungsstandes günstigere Werte aufweisen.

Bei der *Orientierungsqualität* ist eine stärkere Bildungsorientierung der Eltern (im Sinne eigener Verantwortlichkeit), die Betonung prosozial-, gehorsam- sowie autonomieorientierter Erziehungsziele mit besserem Abschneiden in einigen Kindmaßen verbunden, ohne dass diese Zusammenhänge allerdings ein kohärentes Muster aufzeigen würden. Ähnlich zeigt sich bei den 4-Jährigen, dass die Kinder bei einer stärkeren Bildungsorientierung der Eltern (im Sinne eigener Verantwortung) in verschiedenen Kindmaßen besser abschneiden, ebenso wenn die Eltern ein weniger traditionelles Rollenbild pflegen und die Erziehungsziele Prosoziales Verhalten und Autonomie vertreten.

Ein sehr konsistentes Bild ergibt sich hinsichtlich der konkreten *Prozessqualität* im Familiensetting. Bei häufigeren bildungsrelevanten Aktivitäten der Eltern mit dem Kind (AKFRA), einer engeren Mutter-Kind-Beziehung (PIANTA), einer anregungsreicheren häuslichen Umwelt (HOME) und einer durch stärkere Sensibilität gekennzeichneten Mutter-Kind-Interaktion (CIS) schneiden die 2-Jährigen in vielen Bereichen besser ab. Bei den 4-Jährigen ergeben sich teils ähnliche, teils andere Schattierungen im Gesamtbild. Auch hier ist der Bildungsabschluss der Mutter für verschiedene Kindmaße prädiktiv; bei den Persönlichkeitsmerkmalen der Mütter ergeben sich deutlichere Beziehungen zu verschiedenen Kindmaßen als bei den 2-Jährigen. Depressive Neigungen der Mütter (ADS) und solche zu Neurotizismus und Offenheit sind mit ungünstigeren Werten in verschiedenen Kindmaßen verbunden, Neigungen zur Gewissenhaftigkeit mit tendenziell günstigeren. Wie bei den 2-Jährigen ist ein besseres Abschneiden der 4-Jährigen in verschiedenen Bereichen zu verzeichnen, wenn die Mütter erwerbstätig sind, das Kind ein Erstgeborenes ist, weniger Geschwisterkinder vorhanden sind und das Kind aus einem Haushalt mit höherem sozio-ökonomischen Status stammt.

Auch bei den 4-Jährigen erweisen sich die Indikatoren der Prozessqualität als weitgehend konsistente und starke Prädiktoren: Bei häufigeren bildungsrelevanten Aktivitäten in den Familien (AKFRA), einer engeren Mutter-Kind-Beziehung (PIANTA), einer anregungsreicheren häuslichen Umwelt (HOME) und (tendenziell auch) einer durch Sensibilität gekennzeichneten Mutter-Kind-



Interaktion (CIS) weisen die Kinder günstigere Werte in nahezu allen Kindmaßen auf (Ausnahme: eVALL, eVMOT).

**Betreuungsgeschichte:** Die Variablen der bisherigen Betreuungsgeschichte der 2-Jährigen und die Form ihrer aktuellen Betreuung erklären bei den 2-Jährigen, soweit sie überhaupt etwas erklären, zwischen 1.5 und 4.0% (zusätzlich) an Kriteriumsvarianz, bei den 4-Jährigen zwischen 0.3 und 1.7%. Mögliche Effekte früher Betreuungserfahrung scheinen sich bei den Kindern zu verflüchtigen. Die bisher erfahrene Betreuungsdosis, das Alter bei Eintritt in eine familienexterne Betreuungsform wie auch der im 1. Lebensjahr erfahrene Umfang an außerfamiliärer Betreuung spielen – bei Kontrolle aller anderen Prädiktoren des Modells – keine Rolle für irgendeines der Entwicklungsmaße der Kinder. Anders verhält es sich mit den aktuellen Betreuungsformen. 2-Jährigen, die in einer altersgemischten Gruppe betreut werden, werden im Vergleich zu Krippenkindern von ihren Müttern geringeres Problemverhalten (mCBCL) und höhere motorische Fertigkeiten (mVMOT) attestiert, von ihren Erzieherinnen jedoch geringere motorische Fertigkeiten (eVMOT).

Auch bei den 4-Jährigen ergeben sich nur wenige Zusammenhänge zwischen Kindmaßen und Merkmalen der Betreuungsgeschichte der Kinder. 4-Jährige, die im 1. Lebensjahr außerfamiliär betreut wurden, zeigen nach den Einstufungen durch die Erzieherinnen geringere soziale Kompetenz und höheres Problemverhalten (eSSIS, eCBCL). Ein 4-jähriges Kind in einer altersgemischten Gruppe zu sein ist mit einem leicht größeren Maß an Alltagsfertigkeiten der Kinder im Urteil der Erzieherinnen (eVALL) verbunden.

**Merkmale des außerfamiliären Betreuungssettings:** Die Qualität des außerfamiliären Betreuungssettings (Strukturmerkmale der Fachkräfte und der Gruppe, Merkmale der Orientierungsqualität sowie der Prozessqualität) erklärt bei der Teilstichprobe der 2-Jährigen zwischen 0.5 und 42.1% (zusätzlich) der Kriteriumsvarianz, bei den 4-Jährigen zwischen 0.9 und 46.9%. Die Einstufungen der pädagogischen Fachkräfte, denen das kindliche Verhalten im außerfamiliären Setting zugrunde liegt, können dabei deutlich besser erklärt werden als die Einstufungen durch die Mütter, für die das kindliche Verhalten im familiären Setting die Grundlage bildet. Der mittels Test erhobene rezeptive Wortschatz (PPVT) wird bei den 2-Jährigen mit 1.4% (zusätzlich) erklärter Varianz nur geringfügig durch Qualitätsmerkmale der außerfamiliären Settings erklärt, bei den 4-Jährigen jedoch mit beachtenswerten 9.7%.

Bei den Strukturmerkmalen der Fachkräfte zeigt sich, dass ein höheres Alter mit einem tendenziell geringeren rezeptiven Wortschatz und ungünstigeren Werten in nahezu allen Einstufungen der Kinder im Fachkräfteurteil verbunden ist. Bezüglich der Persönlichkeitsmerkmale der BIG FIVE, Depressivität (ADS), des allgemeinen Bildungsabschlusses und des Berufsabschlusses bei den Fachkräften ergeben sich zwar in Einzelfällen Beziehungen zu Kindmaßen, diese sind jedoch bei 2- wie bei 4-Jährigen kaum durchgehend und richtungskonsistent. Bei einer offenen Gruppenstruktur ergibt sich bei den 2-Jährigen eine höhere soziale Kompetenz im Urteil der Mütter (mITSEA), andererseits stufen die Fachkräfte die Alltags- und motorischen Fertigkeiten niedriger ein (eVALL, eVMOT). Eine größere Gruppenstärke ist bei den 2-Jährigen mit geringeren Kommunikationsfertigkeiten und geringerer sozialer Kompetenz verbunden (eVKOM, eITSEA), bei den 4-Jährigen zeigt sich dieser Zusammenhang nicht.

Bei einem höheren Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in den Gruppen zeigen sich für die 4-Jährigen niedrigere Werte im rezeptiven Wortschatz (PPVT), bei den 2-Jährigen ist keine solche Tendenz feststellbar. Für die Größe des Gruppenraumes, wie hier erfasst, lässt sich praktisch keine Beziehung zu den Kindmaßen feststellen. Nur wenige Beziehungen lassen sich auch zwischen den Erziehungszielen, die die Fachkräfte nach ihrer Selbstauskunft betonen, und den Kindmaßen feststellen. Praktisch keine Beziehungen ergeben sich für die Erziehungsziele Prosoziales Verhalten und Gehorsam bei den 2-Jährigen, bei den 4-Jährigen ist die Betonung des Erziehungsziels Prosoziales Verhalten mit einer höheren sozialen Kompetenz und einem höheren Maß an Alltags- und motorische

Fertigkeiten im Urteil der Erzieherinnen verbunden (eSSIS, eVALL, eVMOT). Bei Betonung des Erziehungsziels Gehorsam nehmen die Mütter weniger Verhaltensprobleme bei ihren Kindern (mCBCL), die Erzieherinnen hingegen mehr Verhaltensprobleme (eCBCL) wahr. Bei Betonung des Erziehungsziels Autonomie durch die Erzieherinnen zeigen sich bei ihren eigenen Beurteilungen der Kinder zumeist ungünstigere Werte. Dies gilt speziell bei den 4-Jährigen (eVKOM, eSSIS, eVALL, eVMOT). Eine gute Erzieherin-Eltern-Beziehung ist bei den 4-Jährigen mit höheren Einstufungen der Kinder in allen von den Erzieherinnen beurteilten Dimensionen verbunden.

Bei den Merkmalen der *Prozessqualität* erweisen sich ein höheres Maß an bildungsrelevanten Aktivitäten der Erzieherinnen mit den Kindern (AKFRA) als prädiktiv für die Mehrzahl der Kindmaße, besonders, aber nicht nur, bei den Einstufungen durch die Fachkräfte: Die 2-Jährigen weisen (tendenziell) einen höheren rezeptiven Wortschatz auf (PPVT), werden von den Müttern und den Fachkräften in ihren Kommunikationsfertigkeiten (mVKOM, eVKOM) höher eingestuft, weisen eine höhere soziale Kompetenz und geringeres Problemverhalten (eITSEA, eCBCL) sowie günstigere Werte bei den Alltags- und motorischen Fertigkeiten (eVALL, eVMOT) auf. Eine praktisch identische Feststellung lässt sich für die 4-Jährigen treffen.

Eine gute Erzieherin-Kind-Beziehung als weiteres Maß der Prozessqualität ist erwartungsgemäß mit besseren Einstufungen in allen Kindmaßen bei 2- und 4-Jährigen verbunden, soweit es sich um Einstufungen durch die Fachkräfte handelt. Bei den 4-Jährigen attestieren auch die Mütter in diesem Zusammenhang geringeres Problemverhalten der Kinder (mCBCL). Bei den 2-Jährigen gibt es – bei Kontrolle aller anderen Prädiktoren – keine Zusammenhänge zwischen der mittels KRIPS/TAS und CIS ermittelten Prozessqualität und den verschiedenen Kindmaßen, bei den 4-Jährigen sind höhere Werte in der KES-RZ mit höheren HAW-Werten und höheren Kommunikationsfertigkeiten der Kinder im Urteil der Mütter verbunden (HAW, mVKOM).

**Makroebene:** Der Block mit der makrosystemischen Bedingung Ost/West erklärt bei den 2-Jährigen zwischen 0,7 und 6,7% (zusätzlicher) Kriteriumsvarianz, bei den 4-Jährigen zwischen 0,3 und 1,4%. Im Hinblick auf die einzelnen Prädiktoren gilt: 2-Jährige aus den alten Bundesländern zeigen – bei Kontrolle aller anderen Faktoren – höhere Werte in ihrer sozialen Kompetenz (mITSEA), weisen aber im Urteil von Müttern wie von Fachkräften geringere Alltagsfertigkeiten auf (mVALL, eVALL). Die 4-Jährigen aus den alten Bundesländern schneiden im rezeptiven Wortschatz (PPVT) besser ab und weisen höhere Kommunikationsfertigkeiten, höhere soziale Kompetenz, höhere motorische Fertigkeiten und geringeres Problemverhalten im Urteil der Mütter auf (mVKOM, mSSIS, mVMOT, mCBCL).

**Migrationsstatus:** Ein türkischer Migrationshintergrund ist bei den 2- und 4-Jährigen mit einem verminderten rezeptiven Wortschatz und niedrigeren Kommunikationsfertigkeiten im Urteil der Fachkräfte verbunden (PPVT, eVKOM), bei den 4-Jährigen auch mit höherem Problemverhalten, aber höheren Alltagsfertigkeiten im Urteil der Mütter (mCBCL, mVALL). Bei Kindern mit russischem Migrationshintergrund zeigen sich analoge Zusammenhänge. Ein russischer Migrationshintergrund ist bei 2- wie 4-Jährigen mit einem niedrigeren rezeptiven Wortschatz verbunden (PPVT), die Kommunikationsfertigkeiten und (bei 4-Jährigen) die soziale Kompetenz der Kinder werden von den Fachkräften niedriger eingestuft. Auch die Mütter stufen die soziale Kompetenz der Kinder als niedriger ein (mITSEA, mSSIS) und sehen ausgeprägteres Problemverhalten in beiden Altersstufen (mCBCL). Die 4-Jährigen mit russischem Migrationshintergrund weisen jedoch höhere Werte im (sprachfreien) Mosaiktest (HAW) auf.

Tabelle 57      *Kindliche Entwicklungsmaße in Abhängigkeit von Merkmalen des Kindes, der Familie, der Betreuungsgeschichte, der Betreuungsform, der Region und des Migrationshintergrundes: 2-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ )*

		Kindtestung <sup>b</sup>		Muttereinschätzung (m) <sup>b</sup>					Erzieherin-/ Tagesmuttereinschätzung (e) <sup>b</sup>				
		PPVT	HAW	mVKOM	mITSEA	mCBCL	mVALL	mVMOT	eVKOM	eITSEA	eCBCL	eVALL	eVMOT
Kind-variablen	Alter	.21***	.24***	.22***	.08*	-.07*	.27***	.20***	.17***	.05+		.24***	.20***
	Geschlecht (Junge=0, Mädchen=1)	.07*	.09*	.07*	.08*	-.06+	.22***	.12**		.10**	-.07*	.14***	.07+
	Erklärte Varianz (R²) in %	4.1***	6.6***	4.6***	1.2**	0.9*	12.7***	6.6***	1.1**	2.5***	2.1***	8.5***	4.0***
Familäre Merkmale: Strukturqualität (Mutter)	Alter der Mutter	-.16***											
	Familienstand (verheiratet)	.07*											
	Höchster Bildungsabschluss (ISCED-97)	.12**		.12***		-.13***			.17***	.07*	-.08*		.07+
	Depressivität (ADS)	.10*											
	Big-Five: Extraversion												
	Big-Five: Verträglichkeit												
	Big-Five: Gewissenhaftigkeit	.10**											
	Big-Five: Neurotizismus	.12***											
Strukturqualität (Haushalt)	Big-Five: Offenheit			.09*	.10**							-.07+	
	Erwerbstätigkeit Mutter												
	Mehrgenerationenhaushalt	-.09**											
	Erstgeboren	.07+	.08*										
	Anzahl Geschwister	-.08*		-.11**									
Orientierungsqualität	SES-Index (MIMIC-Modell)	.10*											
	Bildungsorientierung: Eltern	.08*											
	Bildungsorientierung: erw. Familie												
	Bildungsorientierung: außerfam. Betreuung	.11**											
	Rolleneinstellung: Egalität												
	Rolleneinstellung: Traditionell												
	Erziehungsziel: Prosoziales Verhalten	.13***											
	Erziehungsziel: Gehorsam	.07+		-.11**									
	Erziehungsziel: Autonomie	.10*											
	Prozessqualität	Aktivitäten (AKFRA)			.12**	.14***			.15***	.07*	.07*	-.05+	
Beziehung zum Kind (PIANTA)				.08*	.37***	-.41***	.09**	.08+		.06+			
Anregungsgehalt (HOME)		.13***	.13**		.13***								
Interaktionsklima der Mutter (CIS)		.17***	.10*	.09*									
Zusätzlich erklärte Varianz (Δ R²) in %		19.2***	4.5***	21.6***	30.5***	36.3***	8.0***	6.8***	17.9***	6.8***	4.3***	0.8*	3.2***

Fortsetzung Tabelle 57 (nächste Seite)

		Kindtestung <sup>b</sup>		Muttereinschätzung (m) <sup>b</sup>					Erzieherin-/ Tagesmuttereinschätzung (e) <sup>b</sup>				
		PPVT	HAW	mVKOM	mitSEA	mCBCL	mVALL	mVMOT	eVKOM	eITSEA	eCBCL	eVALL	eVMOT
<b>Betreuungs-geschichte</b>	Gesamtbetreuungsdosis												
	Eintrittsalter												
	Betreuungsumfang im 1. Lebensjahr												
	Kind in altersgemischter Gruppe					-.06*		.14**					-.11*
	Kind in Tagespflege												
<b>Zusätzlich erklärte Varianz (Δ R²) in %</b>					<b>0.1</b>			<b>1.5***</b>					<b>4.0***</b>
<b>Außerfamiliäre Merkmale: Strukturqualität (personell)</b>	Alter der Erzieherin/Tagespflegeperson								-.08**	-.07*	.08*	-.09*	
	Höchster Bildungsabschluss											.07+	
	Pädagogischer Berufsabschluss										-.06*		
	Depressivität (ADS)					.07*							
	Big-Five: Extraversion								-.07+				
	Big-Five: Verträglichkeit								-.06+				
	Big-Five: Gewissenhaftigkeit											.10**	
	Big-Five: Neurotizismus							-.08+				.09*	
<b>Strukturqualität (Einrichtung)</b>	Big-Five: Offenheit										.12***		
	Gruppengröße								-.09**	-.12***			
	Personal-Kind-Schlüssel						.11**			.06+			
	Anteil Kinder mit Migrationshintergrund		.08+										
	Gruppenstruktur (offen)				.08*							-.08*	-.08+
<b>Orientierungsqualität</b>	Öffnungszeit der Gruppe											.15***	.10**
	Gruppenraum (m² pro Kind)												
	Erziehungsziel: Prosoziales Verhalten												
	Erziehungsziel: Gehorsam												
<b>Prozessqualität</b>	Erziehungsziel: Autonomie	-.07+		-.08*						.05+		.08*	
	Erzieherin-Eltern-Beziehung							-.11***					
	Aktivitäten (AKFRA)	.06+		.08**				.10*	.19***	.30***	-.10**	.23***	.29***
	Beziehung zum Kind (PIANTA)								.24***	.48***	-.61***	.16***	.14***
<b>Migration</b>	Pädagogische Qualität (KRIPS/TAS)												
	Interaktionsklima der Erzieherin (CIS)												
	<b>Zusätzlich erklärte Varianz (Δ R²) in %</b>	<b>1.4***</b>	<b>0.6+</b>	<b>1.5***</b>	<b>0.2</b>	<b>0.5*</b>	<b>3.4***</b>	<b>2.0***</b>	<b>16.0***</b>	<b>42.1***</b>	<b>39.2***</b>	<b>17.9***</b>	<b>13.3***</b>
	<b>Region</b>												
<b>Region</b>	Ost/West (Ost=0, West=1)				.10**		-.22***					-.28***	
	<b>Zusätzlich erklärte Varianz (Δ R²) in %</b>	-	-	-	<b>0.7*</b>	-	<b>4.1***</b>	-	-	-	-	<b>6.7***</b>	-
	Türkischer Migrationshintergrund	-.21***							-.14***				
	Russischer Migrationshintergrund	-.36***		-.11**	-.09*	.14***			-.25***				.08*
<b>Insgesamt</b>	<b>Zusätzlich erklärte Varianz (Δ R²) in %</b>	<b>13.9***</b>		<b>1.1***</b>	<b>0.8*</b>	<b>1.9***</b>	-	-	<b>6.6***</b>	-	-	-	<b>0.7**</b>
	<b>Insgesamt erklärte Varianz (R²) in %</b>	<b>38.6***</b>	<b>11.7***</b>	<b>28.9***</b>	<b>33.4***</b>	<b>39.7***</b>	<b>28.2***</b>	<b>17.0***</b>	<b>41.7***</b>	<b>51.3***</b>	<b>45.7***</b>	<b>33.9***</b>	<b>25.2***</b>
	<b>(adjustiertes R²)</b>	<b>(37.5)</b>	<b>(10.7)</b>	<b>(27.5)</b>	<b>(31.9)</b>	<b>(38.8)</b>	<b>(27.4)</b>	<b>(15.8)</b>	<b>(40.7)</b>	<b>(50.5)</b>	<b>(45.1)</b>	<b>(32.6)</b>	<b>(24.2)</b>

Anmerkungen. +p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001; <sup>b</sup> Kinder, die sowohl familiär als auch außerfamiliär betreut werden.

Tabelle 58 Kindliche Entwicklungsmaße in Abhängigkeit von Merkmalen des Kindes, der Familie, der Betreuungsgeschichte, der Betreuungsform, der Region und des Migrationshintergrundes: 4-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ )

		Kindtestung <sup>b</sup>		Muttereinschätzung (m) <sup>b</sup>					Erzieherineinschätzung (e) <sup>b</sup>				
		PPVT	HAW	mVKOM	mSSIS	mCBCL	mVALL	mVMOT	eVKOM	eSSIS	eCBCL	eVALL	eVMOT
Kind-variablen	Alter	.20***	.27***	.28***			.24***	.27***	.30***	.10***		.30***	.35***
	Geschlecht (Junge=0, Mädchen=1)	-.07*		.14***	.09**		.13***	.20***	.13***		-.11***	.14***	.19***
	Erklärte Varianz ( $R^2$ ) in %	3.9***	7.7***	9.6***	1.6***	-	7.7***	10.0***	11.6***	0.9*	3.8***	13.6***	17.9***
Familiäre Merkmale: Strukturqualität (Mutter)	Alter der Mutter						-.07*	-.07*			-.09**		-.06+
	Familienstand (verheiratet)								.09**				
	Höchster Bildungsabschluss (ISCED-97)							.09*		.07*			.10**
	Depressivität (ADS)		-.08*			.13***	-.09*	-.09*					-.05+
	Big-Five: Extraversion			.07*	.09**		.07+				.06+		
	Big-Five: Verträglichkeit									.05+			
	Big-Five: Gewissenhaftigkeit				.07*		.08*						
	Big-Five: Neurotizismus			-.07*		.09**	-.07*						
	Big-Five: Offenheit		-.09*						-.07*		.05+		-.07*
Strukturqualität (Haushalt)	Erwerbstätigkeit Mutter				.08*	-.06+			.11**			.08**	.09**
	Mehrgenerationenhaushalt										.06+		
	Erstgeboren			.07*	.06+				.08*				
	Anzahl Geschwister			-.10**	-.11**				-.08**				
	SES-Index (MIMIC-Modell)			.10**		-.11***			.07*				
Orientierungsqualität	Bildungsorientierung: Eltern		.07+				.09*					.10***	.07*
	Bildungsorientierung: erw. Familie						.08*						
	Bildungsorientierung: außerfam. Betreuung			-.07*									
	Rolleneinstellung: Egalität							.09*		.05+			
	Rolleneinstellung: Traditionell	-.07*	.09*			.06+							
	Erziehungsziel: Prosoziales Verhalten				.07*		.11*						
	Erziehungsziel: Gehorsam						-.08+						
	Erziehungsziel: Autonomie			.07*				.07*	.07*				
Prozessqualität	Aktivitäten (AKFRA)				.14***		.21***	.19***					
	Beziehung zum Kind (PIANTA)			.15***	.38***	-.42***	.11**				-.10***		
	Anregungsgehalt (HOME)	.19***	.12**	.20***				.16***	.16***	.09**			
	Interaktionsklima der Mutter (CIS)	.07*				-.07*							
Zusätzlich erklärte Varianz ( $\Delta R^2$ ) in %		22.1***	4.3***	15.1***	26.3***	40.2***	14.2***	13.9***	19.4***	6.3***	5.4***	5.9***	6.7***

Fortsetzung Tabelle 57 (nächste Seite)

		Kindtestung <sup>b</sup>		Muttereinschätzung (m) <sup>b</sup>					Erzieherineinschätzung (e) <sup>b</sup>				
		PPVT	HAW	mVKOM	mSSIS	mCBCL	mVALL	mVMOT	eVKOM	eSSIS	eCBCL	eVALL	eVMOT
<b>Betreuungs- geschichte</b>	Gesamtbetreuungsdosis											.06+	
	Eintrittsalter												
	Betreuungsumfang im 1. Lebensjahr						.06+			-.08**	.07*		
	Kind in altersgemischter Gruppe				-.06+								.07*
	<b>Zusätzlich erklärte Varianz (Δ R²) in %</b>	-	-		<b>0.3+</b>	-	<b>0.3</b>	-	-	<b>0.2</b>	<b>0.1</b>	<b>1.7***</b>	<b>0.7*</b>
<b>Außerfami- liäre Merk- male: Struktur- qualität (personell)</b>	Alter der Erzieherin	-.07*		-.07+					-.10***			-.08*	-.08*
	Höchster Bildungsabschluss										.07*		
	Pädagogischer Berufsabschluss								-.05+				-.08**
	Depressivität (ADS)												
	Big-Five: Extraversion												-.07*
	Big-Five: Verträglichkeit							.11**				-.08*	-.11***
	Big-Five: Gewissenhaftigkeit									.05+			
	Big-Five: Neurotizismus					.05+							
	Big-Five: Offenheit			-.08*			-.07*						.06+
<b>Struktur- qualität (Einrich- tung)</b>	Gruppengröße											.05+	
	Personal-Kind-Schlüssel					-.07*							-.10**
	Anteil Kinder mit Migrationshintergrund	-.10**		.09*		-.10*						-.08*	-.10**
	Gruppenstruktur (offen)	-.05+		-.06+									
	Öffnungszeit der Gruppe		-.07+										
	Gruppenraum (m² pro Kind)												-.08*
<b>Orientie- rungs- qualität</b>	Erziehungsziel: Prosoziales Verhalten									.14***		.16***	.09*
	Erziehungsziel: Gehorsam					-.09**					.08**		
	Erziehungsziel: Autonomie							-.08*	-.11**	-.16***		-.18***	-.12**
	Erzieherin-Eltern-Beziehung								.14***	.06+	-.12***	.18***	.11***
									.22***	.26***	-.08**	.30***	.33***
<b>Prozess- qualität</b>	Aktivitäten (AKFRA)	.09**			.06+		.07*	.06+	.22***	.26***	-.08**	.30***	.33***
	Erzieher-Kind-Beziehung (PIANTA)			.08*		-.08**			.08*	.52***	-.48***	.08*	
	Pädagogische Qualität KES-RZ		.09*	.08*									
	Pädagogische Qualität KES-E												
	Interaktionsklima der Erzieherin (CIS)	.06+								.06*			
	<b>Zusätzlich erklärte Varianz (Δ R²) in %</b>	<b>9.7***</b>	<b>1.7**</b>	<b>4.9***</b>	<b>0.3</b>	<b>2.0**</b>	<b>0.9*</b>	<b>0.5</b>	<b>14.0***</b>	<b>46.9***</b>	<b>32.9***</b>	<b>21.1***</b>	<b>17.1***</b>
<b>Region</b>	Ost/West (Ost=0, West=1)	.10**	.09*	.08*	.09**	-.09**		.11**				-.06+	
	<b>Zusätzlich erklärte Varianz (Δ R²) in %</b>	<b>1.4***</b>	<b>0.8*</b>	<b>0.5*</b>	<b>0.8**</b>	<b>0.8**</b>	-	<b>0.9**</b>	-	-	-	<b>0.3+</b>	-
<b>Migration</b>	Türkischer Migrationshintergrund	-.39***				.08*	.10**		-.20***				
	Russischer Migrationshintergrund	-.25***	.13***		-.06+	.11***			-.07*	-.06*			
	<b>Zusätzlich erklärte Varianz (Δ R²) in %</b>	<b>9.5***</b>	<b>1.4***</b>	-	<b>0.3+</b>	<b>1.1***</b>	<b>1.0**</b>	-	<b>2.9***</b>	<b>0.3*</b>	-	-	-
	<b>Insgesamt erklärte Varianz (R²) in % (adjustiertes R²)</b>	<b>46.6*** (45.5)</b>	<b>15.9*** (14.6)</b>	<b>30.1*** (28.2)</b>	<b>29.6*** (28.3)</b>	<b>44.1*** (42.8)</b>	<b>24.1*** (22.3)</b>	<b>25.3*** (23.9)</b>	<b>47.8*** (46.3)</b>	<b>54.6*** (53.7)</b>	<b>42.1*** (41.1)</b>	<b>42.6*** (41.2)</b>	<b>42.5*** (40.8)</b>

Anmerkungen. +p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001; <sup>b</sup> Kinder, die sowohl familiär als auch außerfamiliär betreut werden.

### 6.10 Kindliche Bildungs- und Entwicklungsmaße bei Zweijährigen in Abhängigkeit von verschiedenen Formen außerfamiliärer und rein familiärer Betreuung

Die Analysen in den voranstehenden Abschnitten erstreckten sich ausnahmslos auf Kinder, die zusätzlich zu ihrer Betreuung in der Familie auch in einer familienexternen Form (Krippen-, Kindergarten-, altersgemischten Gruppe oder Tagespflegestelle) betreut werden. Für die 4-jährigen Kinder ist dabei die institutionelle Betreuung in einer Kindergartengruppe bzw. einer altersgemischten Gruppe die Regel. Die Zahl der 4-Jährigen, die nicht institutionell betreut werden, ist in Deutschland sehr gering; sie wurden deshalb nicht in die Stichprobe aufgenommen (vgl. Kapitel 2.3). Anders verhält es sich bei den 2-Jährigen. Zwar erfährt eine große und zunehmende Zahl von Kindern dieser Altersgruppe zusätzlich zur Familie eine Betreuung in einer Krippengruppe, altersgemischten Gruppe oder einer Tagespflegestelle; nicht wenige Kinder dieser Altersgruppe werden aber ausschließlich familiär betreut. Diese Kinder wurden in den voranstehenden Analysen nicht berücksichtigt.

Indessen hat die Frage nach den Effekten einer frühen externen Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern – zumeist in der vereinfachenden Zuschärfung *familienextern* (ohne weitere Differenzierung nach verschiedenen Formen) vs. *familiär* – in der fachlichen und fachpolitischen Diskussion ein großes Interesse auf sich gezogen. Dies gilt umso mehr, als der Forschungsstand zu den hier angesprochenen Zusammenhängen durch z. T. inkonsistente Ergebnisse gekennzeichnet ist (NICHD E.C.C.R.N., 2002a; vgl. auch Sammons, 2010; Sammons et al., 2002; Schölmerich & Leyendecker, 2008). Zudem gewinnt die Frage in einem Früherziehungssystem wie dem deutschen an Brisanz, das jedem Kind im Alter von 1 bis unter 3 Jahren ab dem Kindergartenjahr 2013/14 einen Rechtsanspruch auf einen außerfamiliären Betreuungsplatz zuerkennt und damit auf eine starke Erweiterung des öffentlichen Angebots an Plätzen für diese Altersgruppe orientiert ist.

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich Unterschiede im Entwicklungsstand der 2-jährigen Kinder in Abhängigkeit von ihrer Betreuungsform ergeben: Betreuung in einer Krippengruppe, einer altersgemischten Gruppe, einer Tagespflegestelle, keine bzw. nur sehr geringe (unter 10 Std. in der Woche) außerfamiliäre Betreuung. In diese Analysen werden nur die 2-jährigen Kinder einbezogen. Als Entwicklungs- und Bildungsmaße können nur die Testergebnisse und die Einschätzungen der Mütter herangezogen werden, da für die rein familiär betreuten Kinder keine Einschätzungen durch pädagogische Fachkräfte vorliegen.

In einem ersten Schritt soll betrachtet werden, ob überhaupt Unterschiede zwischen den Kindern, die nur zu Hause betreut werden, und den Kindern, die in den unterschiedlichen außerfamiliären Betreuungsformen betreut werden, vorliegen. Hierfür wurde eine schrittweise Regression mit der Zuordnung der Kinder zu den vier Betreuungsformen (Kinderkrippe, altersgemischte Gruppe, Tagespflege, nur Familienbetreuung) als Vorhersagevariablen durchgeführt. Die Gruppe der ausschließlich bzw. vorrangig familiär betreuten Kinder wird dabei in den Analysen als Referenzgruppe betrachtet.

Die Ergebnisse dieser Analysen sind in Tabelle 59 dargestellt. In den Modellen zur Vorhersage der Sozialkompetenz (mITSEA) und Vorhersage der Ergebnisse im Kognitionstest (HAW) können keine bzw. nur sehr geringe Varianzanteile durch die unterschiedlichen Betreuungsformen erklärt werden. Die erreichten Varianzerklärungen bei den übrigen Kriterien liegen zwischen 1.4% im Bereich Motorik (mVMOT) und 7.2% im Bereich des rezeptiven Wortschatzes (PPVT). Diese Varianzaufklärungen sind insgesamt nicht sehr groß, jedoch statistisch hoch signifikant.

Im Einzelnen zeigt sich: Die familienextern betreuten Kinder, gleichgültig, ob in einer Tagespflegestelle, einer Krippengruppe oder in einer altersgemischten Gruppe betreut, weisen gegenüber den nur familienbetreuten Kindern einen höheren rezeptiven Wortschatz auf (PPVT) und zeigen höhere Kommunikationsfertigkeiten (mVKOM) sowie ein geringeres Problemverhalten im Urteil der Mütter (mCBCL). Den *institutionell* familienextern betreuten Kindern (Krippe bzw. altersgemischte Gruppe)

attestieren die Mütter zudem ein höheres Maß an Alltagsfertigkeiten (mVALL), im Falle der in altersgemischten Gruppen betreuten Kinder auch ein höheres Maß an motorischen Fertigkeiten (mVMOT).

Tabelle 59 *Kindliche Bildungs- und Entwicklungsmaße in Abhängigkeit von verschiedenen Betreuungsformen: 2-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ )*

	Kindtestung <sup>a</sup>		Muttereinschätzung (m) <sup>a</sup>				
	PPVT	HAW	mVKOM	mITSEA	mCBCL	mVALL	mVMOT
Kind in Krippengruppe	.23***		.11***	---	-.08**	.09**	
Kind in altersgemischter Gruppe	.15***	.05+	.09**	---	-.09**	.12***	.12***
Kind in Tagespflege	.27***		.18***	---	-.18***		
<b>Erklärte Varianz (<math>R^2</math>) in %</b>	<b>7.2***</b>	<b>0.3 +</b>	<b>2.7***</b>	<b>---</b>	<b>2.8***</b>	<b>1.6***</b>	<b>1.4***</b>
<b>(adjustiertes <math>R^2</math>)</b>	<b>(7.0)</b>	<b>(0.2)</b>	<b>(2.5)</b>		<b>(2.6)</b>	<b>(1.4)</b>	<b>(1.4)</b>

Anmerkungen. +p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001; a Einschließlich Kinder, die nur familiär betreut werden.

In einem weiteren Schritt soll nun untersucht werden, ob diese Ergebnisse auch bei Berücksichtigung der übrigen Variablenblöcke des Gesamtmodells (Kindmerkmale, Merkmale der Familie, Betreuungsgeschichte, Makroebene (Ost-West) und Migrationshintergrund) Bestand haben.

Hierzu wurde – analog zum Vorgehen im Abschnitt 6.9 – für jede Kriteriumsvariable jeweils eine schrittweise Regression mit allen potenziellen Vorhersagevariablen über die Variablenblöcke hinweg durchgeführt. Im Anschluss daran wurden für jedes Modell die statistisch signifikanten Vorhersagevariablen den einzelnen Blöcken zugeordnet; schließlich wurde auf dieser Grundlage, dem Modell der hierarchischen Anordnung der Blöcke folgend, der jeweilige Gewinn an zusätzlich erklärter Varianz durch die einzelnen Blöcke berechnet.

Wie aus Tabelle 60 ersichtlich, erklärt auch in dem *hierarchischen* Gesamtmodell der Block der Betreuungsformen einen zusätzlichen Varianzanteil in den meisten Kriterien, jedoch fällt dieser geringer aus verglichen mit dem Modell ohne Berücksichtigung der übrigen Blöcke. Beim rezeptiven Wortschatz (PPVT) werden durch den Block der Betreuungsformen lediglich 3.5% (gegenüber 7.5%, vgl. Tabelle 59) an zusätzlicher Varianz erklärt, bei den Kommunikationsfertigkeiten (mVKOM) im Urteil der Mütter gibt es keinen eigenständigen zusätzlichen Erklärungsbeitrag mehr durch den Block der Betreuungsformen; bei den übrigen Kriterien – Problemverhalten (mCBCL), Alltagsfertigkeiten (mVALL) und motorische Fertigkeiten (mVMOT) – belaufen sich die Anteile zusätzlich erklärter Varianz auf etwa 1%.

Auch auf der Ebene der einzelnen Vorhersagevariablen (Betreuungsformen) betrachtet, verlieren bzw. reduzieren sich Effekte, die bei der Betrachtung ohne Kontextblöcke (vgl. Tabelle 59) gegeben waren. Jedoch bleibt auch bei dieser extensiven Kontrolle potenzieller Einflussgrößen erkennbar, dass die 2-jährigen Kinder, die institutionell in altersgemischten Gruppen bzw. in einer Tagespflegestelle betreut werden, gegenüber nur-familienbetreuten Kindern im Urteil ihrer Mütter ein geringeres Problemverhalten (mCBCL) und im Falle der altersgemischten Betreuung höhere motorische Fertigkeiten (mVMOT) zeigen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Das hier zugrunde gelegte hierarchische Modell erklärt die verschiedenen Kriterienmaße insgesamt gut. Mit Ausnahme des Kognitionstests (HAW) und der motorischen Fertigkeiten mit lediglich 10.5% bzw. 16.7% erklärter Varianz werden bei den übrigen Kriterienmaßen rund 30 bis 45% (PPVT) der Kriteriumsvarianz erklärt. Die familiären Bedingungen sind der dominante Erklärungsblock und im Falle der deutschsprachigen Kompetenz zusätzlich der Migrationshintergrund. Die Effekte im Bildungs- und Entwicklungsstand bei den 2-jährigen Kindern, die auf die familienexterne Betreuung zurückgeführt werden können, fallen bei den Kindern dieser Altersgruppe bei breiter Kontrolle potenzieller Einflussfaktoren gering aus. Soweit sie in dieser Studie nachweisbar sind, verweisen sie auf gewisse Vorteile für familienextern betreute Kinder gegenüber den nur-familienbetreuten Kindern.



Tabelle 60      *Kindliche Bildungs- und Entwicklungsmaße in Abhängigkeit von Merkmalen des Kindes, der Familie, der Betreuungsgeschichte, der Betreuungsform, der Region und des Migrationshintergrundes: 2-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ )*

		Kindtestung <sup>a</sup>		Muttereinschätzung (m) <sup>a</sup>				
		PPVT	HAW	mVKOM	mITSEA	mCBCL	mVALL	mVMOT
Kind-variablen	Alter	.15***	.22***	.19***	.06*	-.05*	.26***	.21***
	Geschlecht (Junge=0, Mädchen=1)	.05*	.11***	.10***	.11***	-.06**	.22***	.13***
	Erklärte Varianz ( $R^2$ ) in %	1.4***	6.1***	4.2***	1.8***	0.8**	13.8***	6.6***
Familiäre Merkmale: Strukturqualität (Mutter)	Alter der Mutter				-.06*		-.12***	
	Familienstand (verheiratet)		.06*					-.07*
	Höchster Bildungsabschluss (ISCED-97)	.09***		.08**		-.07**	-.10***	
	Depressivität (ADS)					.10***		
	Big-Five: Extraversion			.05*	.06*			.05+
	Big-Five: Verträglichkeit							
	Big-Five: Gewissenhaftigkeit	-.06*					.05+	
	Big-Five: Neurotizismus		-.05+			.11***	-.05*	-.05+
Strukturqualität (Haushalt)	Big-Five: Offenheit				.07*			.08**
	Erwerbstätigkeit Mutter					-.04	.07*	
	Mehrgenerationenhaushalt	-.05*				.04+		
	Erstgeboren			.07**		.05*	.05*	
	Anzahl Geschwister			-.09***				
Orientierungsqualität	SES-Index (MIMIC-Modell)	.05*		.13***		-.06*		.05+
	Bildungsorientierung: Eltern			.06*		-.06**		.12***
	Bildungsorientierung: erw. Familie						.10***	
	Bildungsorientierung: außerfam. Betreuung			-.09**	.04			
	Rolleneinstellung: Egalität				.05+	.05*		
	Rolleneinstellung: Traditionell							.08*
	Erziehungsziel: Prosoziales Verhalten				.12***	-.08***		
	Erziehungsziel: Gehorsam			-.08**		.10***	.05	
	Erziehungsziel: Autonomie			.05*			.05+	
Prozessqualität	Aktivitäten (AKFRA)	.04+		.14***	.17***		.12***	.16***
	Beziehung zum Kind (PIANTA)			.13***	.36***	-.39***	.07**	.07*
	Anregungsgehalt (HOME)	.06*	.12***		.08**	-.05+		
	Interaktionsklima der Mutter (CIS)	.12***	.06+	.08**	.05+			
	Zusätzlich erklärte Varianz ( $\Delta R^2$ ) in %	20.6***	3.3***	21.6***	29.7***	38.0***	10.1***	9.0***
Betreuungsgeschichte	Gesamtbetreuungsdosis			0.07+			0.08*	
	Zusätzlich erklärte Varianz ( $\Delta R^2$ ) in %			1.1***			1.3***	

Fortsetzung Tabelle 60 (nächste Seite)

		Kindtestung <sup>a</sup>		Muttereinschätzung (m) <sup>a</sup>				
		PPVT	HAW	mVKOM	mITSEA	mCBCL	mVALL	mVMOT
<b>Betreuungsform</b> (fam. Betr. Referenzgruppe)	Kind in Krippengruppe	.01	.01	.02	.03	-.02	.04	.01
	Kind in altersgemischter Gruppe	.01	.03	.03	.05	-.09***	.03	.10***
	Kind in Tagespflege	.01	.03	.06	-.01	-.08**	-.02	-.03
	<b>Zusätzlich erklärte Varianz (Δ R²) in %</b>	<b>3.5***</b>	<b>0.1</b>	<b>0.3</b>	<b>0.1</b>	<b>1.0***</b>	<b>0.5+</b>	<b>1.1***</b>
<b>Region</b>	Ost/West (Ost=0, West=1)				.07**		-.22***	
	<b>Zusätzlich erklärte Varianz (Δ R²) in %</b>				<b>0.8***</b>		<b>3.6***</b>	
<b>Migration</b>	Türkischer Migrationshintergrund	-.43***	.12***		.08**		.11***	
	Russischer Migrationshintergrund	-.37***		-.11***	-.12***	.12***	.10***	
	<b>Zusätzlich erklärte Varianz (Δ R²) in %</b>	<b>19.7***</b>	<b>1.1***</b>	<b>1.0***</b>	<b>2.3***</b>	<b>1.3***</b>	<b>1.3***</b>	
<b>Insgesamt erklärte Varianz (R²) in %</b>		<b>45.2***</b>	<b>10.5***</b>	<b>28.16***</b>	<b>34.7***</b>	<b>41.2***</b>	<b>30.62***</b>	<b>16.7***</b>
<b>(adjustiertes R²)</b>		<b>(44.6)</b>	<b>(9.8)</b>	<b>(27.0)</b>	<b>(33.7)</b>	<b>(40.3)</b>	<b>(29.5)</b>	<b>(15.7)</b>

Anmerkungen. +p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001; <sup>a</sup> Einschließlich Kinder, die nur familiär betreut werden.

## 6.11 Zusammenfassung und Diskussion

Ein zentraler Untersuchungsgegenstand der NUBBEK-Studie ist die Analyse der Bedingungen in den familiären und außerfamiliären Betreuungssettings und deren Zusammenhang mit dem Bildungs- und Entwicklungsstand 2- und 4-jähriger Kinder. Dabei wurde ein breites Spektrum kindlicher Bildungs- und Entwicklungsmaße und ihr Zusammenhang mit verschiedenen Bedingungsbereichen der kindlichen Lebens- und Betreuungssituation in familiären und außerfamiliären Betreuungskontexten sowie öko-kulturellen Lebenskontexten der Kinder untersucht. Operational stellen die Bedingungsbereiche Variablenblöcke dar, wobei jeder Variablenblock im Regelfall jeweils durch mehrere Einzelvariablen gekennzeichnet ist. Insgesamt wurden sechs Bedingungsbereiche (Variablenblöcke) unterschieden, die – im Rahmen eines öko-kulturellen Modells kindlicher Bildung und Entwicklung – durch unterschiedliche Nähe zum Kind gekennzeichnet sind. Es sind dies der Block Kindmerkmale (Alter, Geschlecht) als *proximaler* Block (1), gefolgt vom Block der Familienmerkmale (2), dem Block der außerfamiliären Betreuungsgeschichte des Kindes (3), dem Block der Merkmale des aktuellen außerfamiliären Settings (4), dem Block mit dem Merkmal Ost/West der Makroebene (5) und dem Block Migrationsstatus als dem am stärksten *distalen* Variablenblock (6).

Die Zusammenhänge der Bildungs- und Entwicklungsmaße mit den Variablenblöcken wurden zunächst für jeden Variablenblock einzeln im Rahmen blockinterner schrittweiser Regression bestimmt. Daran anschließend wurde ein integriertes Modell mit einer blockübergreifenden schrittweisen Regression unter Einschluss aller Bedingungsvariablen und der anschließenden Berechnung der durch die jeweiligen Variablenblöcke (zusätzlich) erklärten Anteile in der Kriteriumsvarianz analysiert. Letzteres erfolgte unter Zugrundelegung der vorgenannten Hierarchisierung der Blöcke.

Den Abschluss bildete ein Vergleich der Zusammenhänge der kindlichen Bildungs- und Entwicklungsmaße in den verschiedenen Formen außerfamiliärer und der rein familiären Betreuung in der Altersgruppe der 2-Jährigen.

Als kindliche Bildungs- und Entwicklungsmaße wurden sowohl Testmaße im sprachlich-kognitiven Bereich (PPVT, HAW) als auch sog. Reportmaße, Einstufungen der Kinder durch Mütter (m) und Erzieherinnen/Tagespflegepersonen (e) in den Bereichen Kommunikationsfertigkeiten (VKOM), soziale Kompetenz (ITSEA, SSIS), Problemverhalten (CBCL), Alltagsfertigkeiten (VALL) und motorische Fertigkeiten (VMOT) erhoben und somit unterschiedliche Perspektiven auf den Entwicklungsstand des Kindes berücksichtigt. Alle Daten wurden im Rahmen eines querschnittlichen Korrelationsdesigns erhoben, das strikte kausale Erklärungen nicht erlaubt. Vor diesem Hintergrund sprechen wir im Folgenden von Beziehungen bzw. Verbindungen zwischen potenziellen Einflussgrößen und Maßen des kindlichen Bildungs- und Entwicklungsstandes.

Im Folgenden fassen wir die zentralen Ergebnisse des Kapitels entlang den Hauptfragestellungen zusammen. Zugleich setzen wir dabei die NUBBEK-Ergebnisse in Beziehung zu Befunden aus anderen, thematisch gleichartigen Untersuchungen. Wir beschränken uns dabei in Deutschland auf die BIKS-Studie, international auf einige large-scale-Untersuchungen in den USA, Kanada und Großbritannien. Bei dieser Einbettung der NUBBEK-Ergebnisse geht es nicht um einen systematischen Literaturreview, sondern eingegrenzter um eine Kontextualisierung mit Hinweischarakter.

### Hohe Erklärungskraft des Untersuchungsmodells für den kindlichen Bildungs- und Entwicklungsstand

Das integrierte Modell zur Vorhersage kindlicher Kompetenzen in Abhängigkeit von kindlichen, familiären, biographischen, außerfamiliären sowie regionalen und kulturellen Merkmalen zeigt für fast alle Bildungs- und Entwicklungsmaße – die Ausnahme bilden die kognitiven und motorischen Fertigkeiten – eine sehr hohe Varianzaufklärung (28,2 - 45,7% bei den 2-Jährigen und 29,6 - 54,6% bei den 4-Jährigen). Die Aussagekraft des Modells – der kombinierte Effekt der Bedingungen – erscheint sehr

groß und ist u. E. als relevantes und bedeutsames Forschungsergebnis zu interpretieren. Bei den motorischen Fertigkeiten der 2- und 4-Jährigen sowie bei den kognitiven Kompetenzen der 4-Jährigen ist die Wirkung der Rahmenbedingungen eher als mittelgroß zu beschreiben. Lediglich bei den kognitiven Fähigkeiten der 2-Jährigen konnte eine vergleichsweise nur geringe Varianzaufklärung von knapp 12% durch das integrierte Modell erreicht werden. Bei der Einschätzung dieses Effekts ist jedoch zu berücksichtigen, dass es sich bei den erfassten kognitiven Fähigkeiten (HAW) um ein Maß handelt, das eher weniger durch äußere Faktoren determiniert wird.

Zum direkten Vergleich der Effektstärke des Gesamtmodells würden sich international die EPPE-, NICHD- und QLSCD-Studie eignen, da diese Studien eine ähnliche Forschungsanlage mit vergleichbaren Instrumenten haben. Allerdings berichten diese Studien schwerpunktmäßig die Beta-Gewichte für die erklärenden Einzelvariablen, jedoch nicht die Varianzaufklärung ( $R^2$ ) der gerechneten Modelle. Daher kann die Einbettung der NUBBEK-Ergebnisse hier nur anhand einer eher allgemeinen Einstufung von Effekten vorgenommen werden. Dazu kann die Klassifikation von Cohen (1988) in kleine, mittlere und große Effekte herangezogen werden; sie ermöglicht, die Ergebnisse unterschiedlicher Untersuchungen in ihrer Bedeutsamkeit besser einschätzen zu können. Im Falle des statistischen Maßes zur Varianzaufklärung ( $R^2$ ) sind nach der Aufstellung von Cohen die Ergebnisse bei einem Wert von  $R^2 > .02$  ( $> 2\%$  Varianzaufklärung) als kleiner Effekt, bei  $R^2 > .13$  ( $> 13\%$  Varianzaufklärung) als mittlerer Effekt und bei  $R^2 > .26$  ( $> 26\%$  Varianzaufklärung) als großer Effekt zu interpretieren (Cohen, 1988; Ellis, 2010). Mit den beiden erwähnten Ausnahmen liegen die Effekte des integrierten NUBBEK-Modells damit ausnahmslos im Bereich großer Effektstärken. Dies gilt für die 2- und 4-jährigen Kinder in gleicher Weise.

### **Alter und Geschlecht der Kinder sind Prädiktoren für ihren Bildungs- und Entwicklungsstand**

In der NUBBEK-Studie wurden die Effekte von Alter und Geschlecht der Kinder auf ihren Bildungs- und Entwicklungsstand systematisch untersucht. Aufgrund der Stichprobenkonstruktion war die Altersspannbreite bei den 2-Jährigen auf ca. ein halbes Jahr, bei den 4-Jährigen auf ca. ein Jahr begrenzt. Bei dieser geringen Altersstreuung können keine großen Alterseffekte erwartet werden. Auch unter diesen Restriktionen und unter der Gegebenheit, dass Mütter wie pädagogische Fachkräfte eine „interne Alterskorrektur“<sup>50</sup> bei der Einstufung von Kindern vornehmen dürften, wenn keine äußeren Ankerpunkte vorgegeben werden, zeigt sich in den meisten Bildungs- und Entwicklungsmaßen, dass die älteren Kinder besser abschneiden. Gleiches gilt für Mädchen im Vergleich mit Jungen. Der kombinierte Alters- und Geschlechtseffekt ist nach dem Cohen-Kriterium in der Zone geringer Effektstärke anzusiedeln.

Nach Ergebnissen der EPPE-Studie haben die genannten Hintergrundvariablen einen statistisch bedeutsamen Einfluss auf Kognitionen, Sozialkompetenz und Verhaltensvariablen bis ins Alter von sieben Jahren zugunsten von Mädchen (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004b). In den Regressionsanalysen der NICHD-Studie wurde Geschlecht fast durchgängig als signifikanter Prädiktor für Wortschatz, Problemverhalten und Sozialkompetenz beim Messzeitpunkt von 3 Jahren gefunden (Dearing, McCartney & Taylor, 2005), Geschlechtseffekte konnten in der EPPE-Studie bei sprachlichen und sozial-emotionalen Bildungsmaßen sowie im Problemverhalten bis ins Alter von 11 Jahren mit einem Vorteil für Mädchen nachgewiesen werden (Melhuish, 2010).

### **Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder stehen in engem Zusammenhang mit Merkmalen der Familie**

Die Familienvariablen sind insgesamt gesehen starke Prädiktoren für den kindlichen Bildungs- und Entwicklungsstand. Dies gilt für die 2-jährigen und die 4-jährigen Kinder in gleicher Weise. Zusätzlich zu den Kindmerkmalen erklären die Familienmerkmale bei den 2-Jährigen zwischen 7 und 36% der Kriteriumsvarianz (Ausnahme: Kognition) bei den Testdaten und den Beurteilungen durch die

---

<sup>50</sup> Die Beurteilenden nehmen ihre Einschätzung entsprechend dem Alter des Kindes vor.

Mütter, bei den 4-Jährigen zwischen 14 und 40%. Dabei handelt es sich überwiegend um mittelgroße bis große Effekte.

Zu den Familienvariablen, die mit günstigeren Werten in verschiedenen Kindmaßen verbunden sind, gehören *familienstrukturelle Merkmale* wie ein höherer Bildungsstand und ein eher niedrigeres Alter der Mutter, mütterliche Erwerbstätigkeit, weniger Geschwisterkinder und der Geburtsstatus des Kindes als Erstgeborenes, Persönlichkeitsmerkmale der Mutter wie eine geringere Neigung zur Depressivität, dazu eine *Bildungsorientierung*, die die Verantwortung der Familie betont. Deutlich zeigen die Analysen, dass unabhängig von Merkmalen der familiären Struktur- und Orientierungsqualität den konkreten Prozessen in den Familien ein hoher Stellenwert zukommt: Bildungsrelevante Anregungen, konkrete entsprechende Aktivitäten mit dem Kind sowie ein durch Sensitivität und Involviertheit gekennzeichnetes familiäres Interaktionsklima gehören zu den zentralen Prädiktoren. Die genannten Zusammenhänge sind als ein zusammenfassendes Muster zu verstehen, bei dem sich – je nach Kriteriumsmaß – differenzierende Akzentuierungen ergeben.

Die NUBBEK-Befunde reihen sich in einen breiten Kontext gleichgerichteter Ergebnisse aus nationalen und internationalen Untersuchungen ein, die die Bedeutung von Mütter- und Familiencharakteristika für den Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder im Vorschulalter und weit darüber hinaus aufzeigen (vgl. Anders et al., 2012; Lehl, Ebert, Roßbach & Weinert, 2012; Melhuish, 2010; Melhuish et al., 2008; Niklas & Schneider, 2010; Weinert, Ebert, Lockl & Kuger, 2012). Galéra et al. (2011) und Melhuish (2010) weisen speziell auf den Zusammenhang zwischen den familiären Strukturmerkmalen Bildungsstand, Erwerbstätigkeit und Haushaltseinkommen mit kognitiven und sozial-emotionalen Bildungs- und Entwicklungsmaßen hin, Geoffroy et al. (2010) auf den Zusammenhang mit dem Wortschatz und der Schulfähigkeit der Kinder.

Wie in der NUBBEK-Studie zeigt sich auch in der NICHD-Studie (NICHD E.C.C.R.N., 2002b), dass psycho-soziale Risikofaktoren wie Depressivität der Mutter mit erhöhtem Problemverhalten und geringeren Werten in der Sozialkompetenz der Kinder verbunden sind. Die hohe Bedeutung der direkten Anregungsqualität in den Familien (Prozessqualität) wird, soweit entsprechende Analysen vorgenommen wurden, durchgängig dokumentiert (NICHD und EPPE-Studie). Auch diese Studien zeigen die Tendenz, dass die konkreten lernanregenden Aktivitäten in den Familien noch bedeutsamer für die Vorhersage kindlicher Bildungs- und Entwicklungsmaße sind als Strukturvariablen der Familien und Persönlichkeitsmerkmale der Mutter (Melhuish, 2010; NICHD E.C.C.R.N., 1998).

### **Kaum Zusammenhänge zwischen Betreuungsgeschichte und aktuellem Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder**

Bei einer separaten Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Merkmalen der Betreuungsgeschichte der Kinder (u. a. Betreuungs-dosis, Eintrittsalter und Form der außerfamiliären Betreuung) und ihren Bildungs- und Entwicklungsmaßen ergeben sich beachtenswerte Effekte in dem Sinne, dass die Werte in verschiedenen Bildungs- und Entwicklungsmaßen höher ausfallen, wenn die Kinder früher in eine außerfamiliäre Betreuung gelangen, eine höhere Betreuungs-dosis erfahren haben, nicht in einer alters-gemischten Gruppe betreut werden (4-Jährige, Mütterurteil), allerdings im 1. Lebensjahr nicht oder kaum außerfamiliär betreut wurden und – bei den 2-Jährigen – in Tagespflege betreut werden. Die Effekte liegen jedoch insgesamt gesehen eher im niedrigen Bereich und verschwinden im integrierten Gesamtmodell unter Berücksichtigung aller modellimmanenten Einflussgrößen weitestgehend. Ein leichter Effekt lässt sich dahingehend beobachten, dass bei einem hohen außerfamiliären Betreuungsumfang im 1. Lebensjahr das Sozialverhalten der 4-Jährigen von ihren Erzieherinnen leicht niedriger und ihr Problemverhalten leicht höher eingeschätzt wird.

Die Befunde der NUBBEK-Studie stimmen nur bedingt mit den Ergebnissen der EPPE- und der NICHD-Studie überein. In der EPPE Studie wurde die Betreuungsgeschichte der Kinder ebenso wie in NUBBEK retrospektiv erfasst. In den Analysen zur Abhängigkeit kindlicher Entwicklungsmaße von der Betreuungsgeschichte wurde ein substanzieller Zusammenhang zwischen einer hohen Betreuungs-

dosis in den ersten 2 Lebensjahren und hohen Werten im Problemverhalten im Alter von 3, 5 und 6 Jahren gefunden, wobei dieser Zusammenhang im Alter von 10 Jahren verschwindet (Melhuish, 2010). In die gleiche Richtung gehen Ergebnisse der NICHD-Studie, in der eine hohe Betreuungsdosis und ein früher Eintritt in außerfamiliäre Betreuung mit höheren Werten im Problemverhalten im Alter von 2 und 4,5 Jahren für Erziehereinschätzungen nachgewiesen wurde (NICHD E.C.C.R.N., 1998, 2004), allerdings nicht für die Einschätzungen der Mütter (NICHD E.C.C.R.N., 2002a). Zu berücksichtigen ist allerdings, dass die Unterschiede im Problemverhalten zwischen den Gruppen mit hohem Betreuungsumfang von mehr als 30 Std./Woche in den ersten 4,5 Jahren und Kindern mit weniger als 10 Std./Wochen vergleichsweise gering ausfallen (NICHD E.C.C.R.N., 2002a). Zu beachten ist, dass es keinen Zusammenhang außerfamiliärer Betreuung mit Werten des Problemverhaltens im klinischen Bereich gibt (Côté et al., 2007) und dass sich zu einem späteren Zeitpunkt (im Alter von 54 Monaten) kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang zwischen der Betreuungsdosis und dem Problemverhalten nachweisen lässt (Belsky et al., 2007).

Im sprachlich-kognitiven Bereich zeigen sich in den erwähnten Studien gegenläufige Befunde. Die NICHD-Studie dokumentiert höhere sprachliche und kognitive Werte für Kinder im Alter von 4,5 Jahren, wenn diese Kinder mehr außerfamiliäre Betreuungserfahrung haben (NICHD E.C.C.R.N., 2002a). In der EPPE-Studie finden sich bei 4-Jährigen starke Unterschiede zwischen Kindern mit einer Verweildauer von 2 bis 3 Jahren und länger als 3 Jahren in einer außerfamiliären Betreuung gegenüber Kindern ohne außerfamiliäre Betreuungserfahrung (Sammons et al., 2002). Der Effekt bei sprachlichen Fähigkeiten erweist sich dabei als unabhängig vom außerfamiliären Betreuungstyp (ebd.). Demgegenüber konnte – bei umfassender Kontrolle von Kontextvariablen – in der NUBBEK-Studie kein statistischer Zusammenhang zwischen Variablen außerfamiliärer Betreuungsgeschichte und Sprach- und Kognitionsmaßen der 2- und 4-Jährigen gefunden werden.

### **Kein Bildungs- und Entwicklungsvorteil (oder -nachteil) durch außerfamiliäre Betreuung bei den 2-Jährigen**

Ein Vergleich von außerfamiliär betreuten Kindern mit nur-familienbetreuten Kindern konnte nur bei den 2-Jährigen vorgenommen werden, da bei den 4-Jährigen alle Kinder zusätzlich zur Familie auch extern betreut wurden. Als Ergebnis zeigt sich: Die außerfamiliär betreuten 2-Jährigen haben im Durchschnitt einen größeren (rezeptiven) Wortschatz, ihre Kommunikationsfertigkeiten werden von ihren Müttern höher und ihr Problemverhalten niedriger eingestuft. Sie zeigen, je nach Betreuungsform, auch ein höheres Maß an Alltagsfertigkeiten und motorischen Fertigkeiten. Diese Effekte verschwinden jedoch bzw. reduzieren sich erheblich bei einer umfassenden Kontrolle aller anderen Kontextvariablen. Bestehen bleibt lediglich, dass Kinder in einigen Formen der außerfamiliären Betreuung mit etwas niedrigeren Werten im Problemverhalten (altersgemischte Gruppe und Tagespflege) und leicht besseren Werten in ihren motorischen Fertigkeiten (altersgemischte Gruppe) von ihren Müttern eingestuft werden. Das günstigere Abschneiden der außerfamiliär betreuten 2-Jährigen dürfte damit im Wesentlichen auf Selektionseffekte zurückzuführen sein.

Von der Altersgruppe her nicht direkt vergleichbar, fanden Autoren der EPPE-Studie bei Kontrolle von Kind- und familiären Hintergrundvariablen einen deutlichen Vorteil für 4-Jährige, die im Alter von 3 Jahren und davor außerfamiliäre Betreuung erfahren hatten, in Werten der Sozialkompetenz (Sammons, 2010) und im sprachlichen Bereich (Sammons et al., 2002), gegenüber Kindern ohne eine solche außerfamiliäre Betreuung. Ähnliche Effekte bei 4-jährigen außerfamiliär betreuten Kindern gegenüber Kindern, die keine außerfamiliären Bildungsangebote nutzen, werden auch aus der NICHD-Studie berichtet (NICHD E.C.C.R.N., 2002a). Für die NUBBEK-Studie bedarf es hier weiterer Analysen.

### **Bildungs- und Entwicklungsstand stehen in substantiellem Zusammenhang mit Merkmalen des außerfamiliären Betreuungssettings**

Die durch die verschiedenen Qualitätsindikatoren der außerfamiliären Betreuungssettings erklärten Varianzanteile in den verschiedenen Maßen des kindlichen Bildungs- und Entwicklungsstandes fallen deutlich geringer aus als die durch die Indikatoren der Familienqualität erklärten.

Unter den verschiedenen Zusammenhängen zwischen den Qualitätsindikatoren des außerfamiliären Settings und den Kindmaßen verdient festgehalten zu werden: Mit zunehmendem Alter beurteilen die Fachkräfte die Kinder in verschiedenen Bildungs- und Entwicklungsmaßen kritischer (Kommunikationsfertigkeiten, soziale Kompetenz, Problemverhalten, Alltagsfertigkeiten), bei stärkeren Gruppengrößen (2-Jährige) schneiden die Kinder im Urteil der Fachkräfte in ihren Kommunikationsfertigkeiten und ihrer sozialen Kompetenz schwächer ab, bei längeren Öffnungszeiten (2-Jährige) weisen die Kinder ein höheres Maß an Alltagsfertigkeiten und an motorischen Fertigkeiten auf; eine offene Gruppenstruktur ist mit niedrigeren Werten in beiden Maßen bei 2-Jährigen verbunden, bei 4-Jährigen mit tendenziell geringeren sprachlichen Leistungen. Im Hinblick auf die Qualität pädagogischer Prozesse zeigt sich, dass bei bildungsrelevanten Aktivitäten und einer engen Beziehung der Fachkraft zum Kind die Kinder höhere Werte in den jeweiligen Bildungs- und Entwicklungsmaßen im Urteil der Fachkräfte aufweisen. Der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in den Gruppen, der bei den 2-Jährigen praktisch keine Rolle spielt, erweist sich bei den 4-Jährigen als ein negativer Prädiktor für verschiedene Kriteriumsmaße.

Der Beitrag einer qualitativ hochwertigen außerfamiliären Betreuung in der frühen Kindheit zu einer gelungenen Entwicklung von Kindern, der sich in diesen Befunden dokumentiert, ist weitläufig bestätigt. Die NUBBEK-Studie reiht sich hier in eine Vielzahl von konsistenten Ergebnissen in den USA, Kanada, UK, Schweden und Neuseeland zur Bedeutung der Qualität außerfamiliärer Betreuung für kindliche Bildungs- und Entwicklungsmaße ein (Melhuish, 2004; Sammons, 2010). Auch die Metaanalyse von Burchinal, Kainz und Cai (2011) zeigt, dass unterschiedliche Messverfahren für pädagogische Prozessqualität einen statistisch bedeutsamen Zusammenhang zu sprachlichen, kognitiven und sozialen Bildungsmaßen in Alter von 2 bis 4 Jahren konsistent nachweisen, wobei die Beziehungen von der Größenordnung her allerdings lediglich moderat sind. Während in den meisten Studien nur ein Maß für pädagogische Prozessqualität in den Analysen betrachtet wird, sind in der NUBBEK-Studie mehrere Maße zur pädagogischen Prozessqualität auf Zielkind- und Gruppenniveau simultan in die Berechnungen eingegangen. Dabei zeigt sich eine bessere Vorhersagekraft für Maße, die auf Zielkindebene – also die konkret die Erzieherin-Kind-Beziehung oder individuelle Bildungsaktivitäten beschreiben – durchgeführt wurden gegenüber Maßen auf Gruppenniveau in der Einrichtung.

### **Gewisse Ost/West-Unterschiede feststellbar**

Bei Kontrolle aller anderen Variablen des Gesamtmodells zeigen sich gewisse Zusammenhänge der makrosystemischen Bedingung OST/WEST und verschiedenen Bildungs- und Entwicklungsmaßen der Kinder. Die 2-Jährigen in den neuen Bundesländern zeigen in der Einstufung von Müttern wie von pädagogischen Fachkräften höhere Werte in der Beherrschung von Alltagsfertigkeiten bei tendenziell geringerer sozialer Kompetenz. Bei den 4-Jährigen ist der Vorteil in der Beherrschung von Alltagsfertigkeiten nicht (mehr) feststellbar: Hier zeigen die Kinder aus den alten Bundesländern leicht höhere Werte im sprachlich-kognitiven Bereich (Tests und MütterEinstufung), leicht höhere motorische Fertigkeiten, leicht höhere soziale Kompetenz und geringeres Problemverhalten. Der Anteil zusätzlich erklärter Varianz durch die Makrosystemvariable Ost/West bewegt sich bei den 4-Jährigen auf höchstens 1,4%, bei den 2-Jährigen auf 4 bis 7% bei den Alltagsfertigkeiten.

In der nordamerikanischen Forschung wird mit der Makrosystemvariablen Bundesstaat bisher eher ein passiver Umgang gepflegt. Die regionale Gebietseinheit Bundesstaat zeigt sich dabei nicht als starker Prädiktor für kindliche Bildungs- und Entwicklungsmaße (Barbarin et al., 2006). Deutlichere

Ergebnisse liefert ein Ansatz, kognitive Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter durch einen Gebiets-Index zur Deprivation statistisch zu erklären. So wurden in Sekundäranalysen der SWEEP-Studie (Barbarin et al., 2006) bedeutsame Unterschiede in den kognitiven Kompetenzen und im Wortschatz von Kindern, die in deprivierten Gebieten aufwachsen, gegenüber Kindern, die in „guten Nachbarschaften“ leben, gefunden. Gleichgerichtete Ergebnisse wurden in der Studie „Growing up in Scotland“ ermittelt (Bromley, 2009a, 2009b). Vieles spricht dafür, dass regionale Bedingungen einen Einfluss auf das Erziehungsverhalten von Eltern sowie das Explorationsverhalten, gemeinsame Aktivitäten und Lernerfahrungen haben und damit indirekt auf die kindliche Entwicklung einwirken (Hill & Herman-Stahl, 2002). Die in NUBBEK ermittelten Ost-West-Unterschiede können als ein Nachhall zweier unterschiedlicher Gesellschaftssysteme verstanden werden. Die hinter dieser Differenzierung liegenden Mechanismen bedürfen allerdings der genaueren Untersuchung.

### **Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und kindlichem Bildungs- und Entwicklungsstand**

Der kulturelle Hintergrund (türkischer bzw. russischer Migrationshintergrund) erklärt trotz der Hierarchisierung, die diesen Variablenblock als letzten (zum Kind am stärksten distalen) Block in die Regression einführt, gleichwohl einen substanziellen Anteil an (zusätzlicher) Kriteriumsvarianz. Dies gilt speziell im Hinblick auf die (deutsch)-sprachlichen Leistungen im Test wie im Urteil der Fachkräfte (PPVT, eVKOM). Bei 2-Jährigen wurden (unter Einbezug der rein familiär betreuten Kinder) annähernd 14% der Varianz im rezeptiven Wortschatz<sup>51</sup> (zusätzlich) durch diesen Variablenblock aufgeklärt, bei den 4-Jährigen rund 10%. Eine gleichgerichtete Tendenz zeigt sich auch bei den Einstufungen der Kommunikationsfähigkeit durch die Fachkräfte, auch wenn die Anteile (zusätzlich) erklärter Varianz hier geringer ausfallen. Im Vergleich zu den separaten Analysen, die den Zusammenhang zwischen den Variablen des Migrationshintergrunds und den kindlichen Bildungs- und Entwicklungsstand ohne Kontrolle weiterer Einflussgrößen untersuchen und mit deutlich über 30% erklärter Varianz zwei- bis dreifach so hohe Varianzaufklärungen erbrachten, sind die Effekte im integrierten Modell deutlich geringer. Diese zeigen jedoch, dass – auch bei extensiver Kontrolle von Familienfaktoren – der Migrationshintergrund mit deutlich geringeren Sprachleistungen der Kinder, geringerer sozialer Kompetenz und höheren Werten im Problemverhalten (russischer Migrationshintergrund) verbunden ist.

Im Einzelnen verdienen folgende Verbindungen zwischen den erfassten Variablen des kulturellen Hintergrunds und den kindlichen Bildungs- und Entwicklungsmaßen hervorgehoben zu werden. Türkischer wie russischer Migrationshintergrund sind bei 2-Jährigen wie bei 4-Jährigen mit deutlich niedrigeren Sprachleistungen im deutschen Wortschatztest (PPVT) wie im Urteil der Fachkräfte verbunden. Bei den 2-Jährigen ist die niedrigere Sprachleistung für die Kinder mit russischem, bei den 4-Jährigen für die Kinder mit türkischem Migrationshintergrund ausgeprägter. Bei Kindern mit russischem Migrationshintergrund zeigt sich eine geringere soziale Kompetenz und ausgeprägteres Problemverhalten im Urteil von Müttern bei 2- und 4-Jährigen, bei den 4-Jährigen gilt dies auch für die soziale Kompetenz in den Einstufungen der pädagogischen Fachkräfte.

Ähnlich wie bei NUBBEK wurde im Rahmen der EPPE-Studie (Sammons et al., 2002; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004a; Sylva et al., 2004b) sowie der BIKS-Studie (Dubowy et al., 2008, 2009) die sprachliche Kompetenz von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund bei Kindergartenentritt analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund schwächere Leistungen in einem breiten Spektrum an standardisierten Sprachmaßen aufweisen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Burchinal et al. (2003; 2000) untersuchten im Rahmen von Sekundäranalysen verschiedener Datensätze den Zusammenhang von Ethnizität, Qualität außerfamili-

---

<sup>51</sup> Bei Einbezug der nur familiär betreuten Kinder in der Altersgruppe der 2-Jährigen werden sogar ca. 20% der Varianz im rezeptiven Wortschatz durch den Block Migrationshintergrund erklärt (vgl. Kapitel 6.10).



ärer Betreuung und kindlichen Entwicklungsmaßen. Dabei wurden die Datensätze der NICHD-Studie (NICHD E.C.C.R.N., 2005), der Cost, Quality and Outcomes Study (Cost Quality and Outcomes Team, 1995; Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997), der North Carolina Head Start Partnership Study (Bryant, Burchinal, Lau & Sparling, 1994) und dem Public Preschool Evaluation Project (Bryant, Peisner-Feinberg & Clifford, 1993) für die Analysen herangezogen. Die Analysen zeigen einen starken statistischen Zusammenhang zwischen Ethnizität und niedrigeren Werten im Wortschatz der Kinder im Alter von 3 bis 4 Jahren, zugleich wird deutlich, dass Kinder von ethnischen Minderheiten häufiger Einrichtungen mit niedriger Qualität besuchen. Die Analysen von Burchinal et al. (2000) zur Interaktion von Ethnizität und der Qualität außerfamiliärer Betreuung zeigen, dass eine hohe Qualität der Kindertageseinrichtung insbesondere wichtig ist für Kinder von ethnischen Minderheiten und dass sich die Kompetenzschere dann weitet, wenn diese Kinder Einrichtungen mit niedriger Qualität besuchen.

In der differenzierten Untersuchung der EPPE-Studie (Sammons et al., 2002) zum Einfluss des Migrationshintergrunds auf sprachliche Leistungen bei Kindergartenentritt sowie der sprachlichen Entwicklung über die Kindergartenzeit zeigen sich unterschiedlich hohe Effekte für verschiedene Migrantengruppen in England. Ähnlich geben die erweiterten Analysen von Dubowy et al. (2008, 2009) in der BIKS-Studie Hinweise darauf, dass das sprachliche Kompetenzniveau innerhalb der Gruppe von Kindern mit Migrationshintergrund z. B. durch Heimatsprache, Bildungsstand der Mutter und gefühlte Integration beeinflusst wird. Burchinal et al. (2000) folgern aus ihren Befunden, dass gute außerfamiliäre Betreuungsqualität ein protektiver Faktor für die Entwicklung von Sprachfähigkeit in der Mehrheitssprache für Kinder mit Migrationshintergrund sein kann. Ähnlich zeigte sich in der englischen EPPE-Studie, dass Kinder von ethnischen Minderheiten sowie Zweitsprachlerner durch den Besuch einer Kindertageseinrichtung größere Fortschritte in den sprachlichen Leistungen machen als Kinder ohne Migrationserfahrung (Sammons et al., 2002). Der NUBBEK-Befund, der aufzeigt, dass der Migrationshintergrund bei den 2-Jährigen 14% Varianz im rezeptiven Wortschatz erklärt, jedoch bei den 4-Jährigen nur noch 10%, kann in die gleiche Richtung interpretiert werden.

Während in der hier berücksichtigten internationalen Literatur für den Bereich Sozialkompetenz und Problemverhalten keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge mit Ethnizität oder dem Zweitspracherwerb gefunden wurden (Burchinal et al., 2000; Howes et al., 2011; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2011), zeigen die NUBBEK-Ergebnisse, dass bei den 4-Jährigen ein russischer Migrationshintergrund mit niedrigeren Werten in der sozialen Kompetenz einhergeht, und dass ein russischer oder türkischer Migrationshintergrund höhere Werte im Problemverhalten, eingeschätzt durch die Mutter, vorhersagt, auch wenn die Varianzaufklärungen mit ca. 1-2% durch den Migrationshintergrund relativ gering ausfallen. Es ist denkbar, dass weniger der Migrationsstatus selbst, als die damit verbundenen niedrigeren Sprachleistungen die geringeren sozialen Fähigkeiten der Kinder bedingen (Egert, Flöter, Eckhardt & NUBBEK-Research Group, 2012; Howes et al., 2011). Hier bedarf es noch genauerer Untersuchungen.

## 7 Zusammenfassung: Anlage und Ergebnisse der Untersuchung, Empfehlungen für Politik und Praxis, wissenschaftlicher Ausblick

*Andrea G. Eckhardt, Wolfgang Tietze, Joachim Bensel, Gabriele Haug-Schnabel, Heidi Keller, Birgit Leyendecker, Bernhard Kalicki, Fabienne Becker-Stoll<sup>52</sup>*

In diesem abschließenden Kapitel geben wir eine Zusammenfassung zur Anlage der Untersuchung und den Ergebnissen der Einzelauswertungen (vgl. Kapitel 7.1 bis 7.5). Die NUBBEK-Studie legt ein besonderes Augenmerk auf Kinder und Familien mit russischem und türkischem Migrationshintergrund. Der Abschnitt 7.6 zielt auf diese spezielle Thematik. Auf der Grundlage der berichteten Ergebnisse schließen wir Empfehlungen für pädagogische Praxis, Fachpolitik und die empirische Bildungsforschung in der Frühpädagogik an (vgl. Kapitel 7.7). In dem letzten Abschnitt wollen wir einige der Herausforderungen, die ein solch umfassendes Forschungsprogramm wie NUBBEK mit sich bringt, benennen und einen Ausblick auf weitere Untersuchungen geben (vgl. Kapitel 7.8).

### 7.1 Untersuchungsanlage

Ausgangslage der Studie ist die Situation in Deutschland, dass sich einerseits das Betreuungssystem in Folge des 2005 in Kraft getretenen Tagesbetreuungsausbaugesetzes (BMFSFJ, 2005a) in einem massiven Aus- und Umbauprozess befindet und andererseits wissenschaftliches, empirisch basiertes Wissen über die Zusammenhänge zwischen Bildungs- und Betreuungsformen sowie familiären Merkmalen einerseits mit kindlicher Bildung und Entwicklung andererseits in Deutschland weitgehend fehlt. Es geht also darum, Erkenntnisse zu gewinnen, um beantworten zu können,

- welche Wege Kinder durch die frühkindliche Betreuungslandschaft nehmen,
- wie sich die pädagogische Qualität in den unterschiedlichen außerfamiliären Betreuungsformen darstellt,
- in welchem Zusammenhang kindliche Bildung und Entwicklung mit Qualitätsmerkmalen familiärer und außerfamiliärer Betreuung stehen,
- wie sich diese Befunde für deutsche Kinder und Kinder aus Familien mit türkischem und russischem Migrationshintergrund darstellen.

Diese Erkenntnisse sollen dazu anregen, die Qualität der Betreuung in außerfamiliären Betreuungsformen und in den Familien bildungs- und entwicklungsförderlich zu gestalten. Die Konzeption der NUBBEK-Studie betrachtet daher das Kind eingebettet in seine Kontexte von Familie und Institution, die berücksichtigt und erfasst werden.

*Untersuchungsanlage, differenziert nach Alter der Kinder, Herkunft der Familien und verschiedenen Betreuungsformen*

Es kam ein Untersuchungsdesign zum Einsatz, bei dem vorab systematisch nach drei Dimensionen unterschieden wurde: Alter der Kinder, Herkunft der Familien und verschiedene Betreuungsformen. Bezogen auf das Alter der Kinder wurde nach 2- und 4-jährigen Kindern unterschieden, bei den Familien nach solchen ohne Migrationshintergrund und solchen mit russischem bzw. türkischem Migrationshintergrund. Bei den Betreuungsformen wurde differenziert nach Kindergartengruppen, altersgemischten Gruppen, Krippengruppen sowie Tagespflege. Bei den 2-Jährigen wurde die ausschließlich

---

<sup>52</sup> Zu diesem Kapitel haben alle Autoren der einzelnen Kapitel beigetragen.

familiäre Betreuung als weitere Betreuungsform berücksichtigt. Das Designziel bestand darin, dass jede mögliche (und sinnvolle) Gruppierung und Kombination für statistische Analysen in hinreichender Zellenbesetzung vertreten war.

#### *Mehrstufiges Auswahlverfahren*

Um eine möglichst breite empirische Basis sicherzustellen, wurde ein mehrstufiges Verfahren eingesetzt, bei dem zunächst Gebietseinheiten für die Studie ausgewählt wurden. Die Gebietseinheiten (Stadtbezirke, kreisfreie Städte sowie Landkreise) verteilen sich auf acht Bundesländer und wurden so ausgewählt, dass sie in ihrer Gesamtheit die Bundesrepublik hinsichtlich relevanter sozio-struktureller Merkmale widerspiegeln. In einem zweiten Schritt erfolgte eine Zufallsauswahl institutioneller Betreuungssettings innerhalb dieser Gebietseinheiten. Dies geschah anhand von Listen, die die Jugendämter bereitstellten. Bei den Tagespflegestellen konnte keine Zufallsauswahl realisiert werden, da entsprechende Übersichten nicht vorlagen bzw. aufgrund von Bedenken der Fachberaterinnen nicht zur Verfügung gestellt wurden. Hier erfolgte die Rekrutierung auf dem Weg von Internetrecherchen, Schneeballverfahren und von Adressmittlungsverfahren.

Neben der Auswahl von Gebietseinheiten und von Betreuungsformen innerhalb der Gebietseinheiten wurden in einem dritten Schritt innerhalb der jeweiligen Betreuungsform Kinder im Zielalter, soweit möglich nach Zufall, ausgewählt. Damit waren auch die zu untersuchenden Familien bestimmt. 2-Jährige nur familienbetreute Kinder wurden auf der Basis der Melderegister der Einwohnermeldeämter über Hausbesuche kontaktiert.

#### *Realisierte Stichprobe und Stichprobenabgleiche*

Die realisierte Stichprobe beinhaltet 567 Betreuungssettings, die sich annähernd gleich auf die vier verschiedenen Betreuungsformen Kindergartengruppe, altersgemischte Gruppe, Krippengruppe Tagespflegestelle verteilen. Annähernd zwei Drittel der rund 2.000 untersuchten Kinder (und ihre Familien) sind 2-jährige, darunter ein Fünftel nur familiär betreute Kinder.

Bei der Stichprobenrealisierung mussten an verschiedenen Stellen Beeinträchtigungen in Kauf genommen werden. Auch aus diesem Grund wurde ein Abgleich der realisierten Stichproben soweit möglich mit amtlichen Statistiken und dem SOEP, der größten Paneluntersuchung in Deutschland, vorgenommen. Dabei wurden verschiedene Markiervariablen zugrunde gelegt. Die Abgleiche zeigen im Regelfall gute Ergebnisse; dies gilt auf der Ebene der ausgewählten Gebietseinheiten wie auch auf der Ebene der Betreuungsformen, bei denen sich eine gute Übereinstimmung mit den Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik zeigt. Eine Ausnahme bilden die Tagespflegestellen, die in der NUBBEK-Stichprobe im Durchschnitt größer sind (mehr betreute Kinder) und bei denen die Tagespflegepersonen im Durchschnitt über höhere pädagogische Berufsabschlüsse verfügen als im Bundesdurchschnitt gegeben.

Zufriedenstellende Ergebnisse zeigen sich auch auf der Familienebene beim Abgleich mit den Daten des Mikrozensus und des SOEP. An Abweichungen ist hervorzuheben, dass der Bildungsabschluss der Mütter (besonders auch bei Familien mit Migrationshintergrund) und das Haushaltsäquivalenzeinkommen in der NUBBEK-Stichprobe etwas höher ausfallen, ebenso der Anteil alleinerziehender Mütter bei den 2-Jährigen. Der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund fällt mit 25% bei den 2-Jährigen und 30% bei den 4-Jährigen höher aus. Die hohen Anteile wurden jedoch intendiert und entsprechen dem Ziel der Untersuchung. Insgesamt liegt eine regionsbasierte verbundene Stichprobe von Betreuungsformen, Kindern und Familien vor, deren Abgleich mit Daten amtlicher Statistiken und dem SOEP auf den verschiedenen Ebenen zu zufriedenstellenden Ergebnissen führt.

Das Untersuchungsinstrumentarium setzte sich aus zwei Komponenten zusammen, die den beiden für das Kind relevanten Kontexten korrespondieren: das außerhäusliche Betreuungssetting und die Familie. Die Kinder werden als verbindendes Glied im Rahmen dieser beiden Settings betrachtet, d. h. es handelt sich um eine über die Kinder verbundene Stichprobe von Familien und Betreuungseinrichtungen. In beiden Kontexten zielen die eingesetzten Instrumente auf die Erfassung der gleichen inhaltlichen Schwerpunkte: *strukturelle Merkmale* (z. B. Bildungsabschluss der Eltern und Qualifikation des pädagogischen Personals) sowie *pädagogische Orientierungsmerkmale* (z. B. Erziehungsziele der Eltern und des pädagogischen Personals, Verantwortungsattribution für die Bildung und Erziehung des Kindes) und *Prozessmerkmale* (z. B. entwicklungsanregende Aktivitäten mit dem Kind, entwicklungsfördernde Interaktionen). Dafür wurden unterschiedliche Informanten herangezogen (Kinder, Mütter, Väter, Erzieherinnen bzw. Tagespflegepersonen, Erheberteams für Qualitätsmessungen in den Settings), mehrere Erhebungsmodi kombiniert (Beobachtungs-, Test- und Selbstreport-Verfahren) sowie mehrere Sprachen genutzt (deutsch, türkisch, russisch). Im Rahmen der Erhebungen kamen sowohl computer- und papiergestützte Erhebungsverfahren, systematische Beobachtungen (IQS-Instrumentarium), als auch individuelle Kindtestungen zum Einsatz. Es wurde außerdem darauf geachtet, etablierte bzw. international anschlussfähige Instrumente zu verwenden. Die Datenerhebung in einer Familie (einschließlich Kindtestung) dauerte im Durchschnitt etwa 2 Stunden, in den außerfamiliären Betreuungssettings etwa 6 Stunden.

Die Erhebungsqualität wurde durch einheitliche Erheber- und Interviewerschulungen, den Einsatz von Regelwerken (z. B. Interviewleitfäden, Handanweisungen) und die Nutzung von Informationstechnik sichergestellt. Die Datenqualität wurde u. a. durch Plausibilitätsüberprüfungen sowie statistische post-hoc-Analysen überprüft. Offensichtliche Datenfehler wurden, wenn möglich, korrigiert, fehlende Werte über Imputierungsverfahren (sparsam) ergänzt.

## **7.2 Betreuungsgeschichte und aktuelle Betreuungssituation der Kinder**

Um einen Einblick in die nicht-elterlichen Betreuungserfahrungen (außerfamiliäre Formen wie institutionelle Betreuung oder Tagespflege sowie familiäre nicht-elterliche Formen wie Großeltern- oder Verwandtenbetreuung) der in der Studie untersuchten Kinder zu erhalten, wurde zum einen die aktuelle Betreuungssituation der 2- und 4-jährigen Kinder untersucht. Zum anderen wurden Aspekte der Betreuungsgeschichte der Kinder von ihrer Geburt an erhoben. Die Erfassung erfolgte retrospektiv über einen Elternfragebogen, in dem die Eltern – jeweils für Halbjahresabschnitte – angaben, welche Formen der Betreuung in welchem Umfang genutzt wurden, und wann erstmals der Eintritt in eine außerfamiliäre Betreuungsform erfolgte. Zusätzlich wurden Gründe für die Wahl der Betreuungsform, die Betreuungswünsche wie auch die als verfügbar wahrgenommenen Betreuungsmöglichkeiten untersucht. Die berichteten Ergebnisse zur Betreuungsgeschichte beziehen sich nur auf die Altersgruppe der 4-Jährigen, um einen ausreichend langen Zeitraum abbilden zu können.

Neben der Beschreibung der aktuellen Betreuungssituation und der Betreuungsgeschichte der Kinder war es auch Ziel der Studie, die vielfältigen familiären Bedingungskonstellationen in Bezug auf Betreuungssituation und Betreuungsbedürfnisse zu identifizieren. Dazu wurden die Gründe der Eltern für ihre Entscheidung, ihr Kind rein familiär oder zusätzlich außerfamiliär betreuen zu lassen, untersucht und die wahrgenommenen Betreuungsmöglichkeiten und -wünsche beleuchtet.

### *Große Unterschiede in der Inanspruchnahme in Abhängigkeit von Lebensalter und dem Aufwachsen in West- oder Ostdeutschland*

Die Mehrzahl der unter 1-jährigen Kinder wird allein durch die Eltern (66%) oder zusätzlich durch Mitglieder des erweiterten Familienkreises (24%) betreut. Ein sprunghafter Anstieg der Nutzung au-

ßerfamiliärer Betreuung ist für das 2. Lebensjahr zu verzeichnen, die kontinuierlich bis zum Ende des 4. Lebensjahrs weiter zunimmt und dort bei 98% liegt. In den Mustern der Inanspruchnahmen zeigen sich die bekannten Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland. Danach findet der Eintritt in die außerfamiliäre Betreuung in Ostdeutschland vermehrt um den ersten Geburtstag und um den dritten Geburtstag in Westdeutschland statt. Die Ergebnisse bestätigen die zunehmende Bedeutung ergänzender und familienunterstützender außerfamiliärer Betreuungsangebote. Darin lassen sich nicht nur die nach wie vor bestehenden relativ großen Unterschiede im Betreuungsangebot und entsprechend in der Betreuungsnutzung zwischen Familien in Ost- und Westdeutschland ablesen. Die Untersuchungen der Betreuungsgeschichte zeigen auch eine zunehmende Inanspruchnahme mit dem steigenden Lebensalter der Kinder. Dabei wird deutlich, dass außerfamiliäre Betreuung im 1. Lebensjahr eine untergeordnete Rolle spielt.

*Geringere Inanspruchnahme früher außerfamiliärer Betreuung in Familien mit Migrationshintergrund erklärt sich durch strukturelle und orientierungsbezogene Familienmerkmale*

Kinder aus Familien mit (russischem oder türkischem) Migrationshintergrund weichen in ihrer Betreuungsgeschichte von den Familien ohne Migrationshintergrund ab: Diese Familien bringen ihre Kinder 7 (r.MH 31 Monate) bis 8 Monate (t.MH 32 Monate) später in institutionelle Betreuung, die aus der Türkei zugewanderten Familien nehmen weniger Stunden in Anspruch (z. B. im 2. Lebensjahr 11 statt 23 Std. bzw. im 3. Lebensjahr 20 statt 26 Std.) und beide Migrantengruppen nutzen Tagespflege so gut wie gar nicht. Insbesondere bei den Familien mit türkischem Migrationshintergrund verschwindet dieser Unterschied jedoch weitgehend nach Berücksichtigung von Struktur- und Orientierungsvariablen. Türkische Familien, in denen die Mütter erwerbstätig sind, einen höheren Bildungsabschluss aufweisen und weniger traditionelle Rolleneinstellungen pflegen, unterscheiden sich in ihrer Nutzung von institutionellen Betreuungsangeboten kaum von vergleichbaren Familien ohne Migrationshintergrund. Für ihre 4-jährigen Kinder nehmen beide Migrantengruppen außerfamiliäre Betreuung sogar in größerem Umfang in Anspruch.

*Familiäre nicht-elterliche Betreuung bleibt relevant*

Obwohl die außerfamiliäre Betreuungsquote in den ersten 4 Lebensjahren drastisch ansteigt, bleibt die familiäre nicht-elterliche Betreuung, insbesondere durch die Großeltern, bedeutsam, und wird in der frühen Kindheit kontinuierlich von im Mittel etwa einem Drittel der Eltern für ungefähr acht bis neun Stunden pro Woche in Anspruch genommen. Dieser Befund verweist einerseits auf den Wunsch nach intergenerationalem Kontakt und andererseits auf eine nicht optimale Passung zwischen Betreuungsangebot (Öffnungszeiten) und Betreuungsbedarf. Auffallend ist der vergleichsweise hohe Anteil an familiärer nicht-elterlicher Betreuung in Familien mit russischem Migrationshintergrund bis ins 4. Lebensjahr (>40%). Dies ist insofern bemerkenswert, als dass Familien mit Migrationshintergrund vergleichsweise seltener familiäre nicht-elterliche Betreuungsformen (z. B. durch die Großeltern) als verfügbar wahrnehmen. Diese Wahrnehmung korrespondiert jedoch nur bei den Familien mit türkischem Migrationshintergrund mit einer tatsächlich verringerten Verfügbarkeit an Großelternbetreuung. Bei den Familien mit russischem Migrationshintergrund scheint dagegen ein erhöhtes Anspruchsniveau vorzuliegen, das auch durch die vorhandene relativ hohe großelterliche Betreuungsquote nicht erfüllt werden kann.

*Familiäre Strukturen und Orientierungen beeinflussen Zeitpunkt und Umfang früher außerfamiliärer Betreuung*

Unter den gegenwärtigen Zugangsbeschränkungen bei Plätzen für Kinder unter 3 Jahren (primär für Kinder mit erwerbstätigen oder auszubildenden Eltern) ist es wenig verwunderlich, dass der Erwerbs- und Bildungsstatus der Mutter bei den untersuchten 2-Jährigen den größten Teil an Varianz des Be-

treuungsumfangs erklärt (30%). Allerdings hat etwa ein Viertel der außerfamiliär betreuten 2-Jährigen in unserer Studie weder eine erwerbstätige noch eine in Ausbildung befindliche Mutter, was darauf hinweist, dass ein Rest an Varianz durch andere Faktoren erklärt werden muss. So erfolgt mit abnehmender traditioneller Einstellung und zunehmender egalitärer Rolleneinstellung der Eintritt in außerfamiliäre Betreuung früher. Mütter, die weniger traditionelle Rollenmodelle vertreten und Kitas und Tagespflege eine höhere Verantwortung für Bildung und Erziehung zuschreiben, nehmen mehr außerfamiliäre Betreuung in Anspruch. Diese Ergebnisse zeigen, dass bei einigen Eltern mit der Entscheidung für außerfamiliäre Kindertagesbetreuung auch die Erwartung verbunden ist, dass Kinder nicht nur betreut sondern auch gefördert werden, und entsprechend Kindertagesbetreuung ihren Bildungsauftrag erfüllt.

#### *Das vorhandene Betreuungsangebot wird von den Familien als unterschiedlich verfügbar wahrgenommen*

Die Verfügbarkeit einer Betreuungsmöglichkeit steigt in der Wahrnehmung der Mütter u. a. mit ihrem Bildungsstand und ihrem sozioökonomischen Status. Dies gilt bezüglich des sozioökonomischen Status gleichermaßen für Krippe, Tagespflege, Babysitter oder soziale Netzwerke. Aufschlussreich ist der Vergleich zwischen Müttern von rein familiär betreuten Kindern mit Müttern, deren Kinder zusätzlich außerfamiliär betreut werden. Bei Kontrolle familiärer Hintergrundvariablen berichten die Mütter von rein familiär betreuten Kindern über deutlich weniger als verfügbar wahrgenommene außerfamiliäre Betreuungsmöglichkeiten.

Familien mit Migrationshintergrund unterscheiden sich auch nach Kontrolle des sozioökonomischen Status und dem Bildungsabschluss der Mütter erheblich von den Familien ohne Migrationshintergrund bezüglich der als verfügbar wahrgenommenen Betreuungsmöglichkeiten. Sowohl bei der außerfamiliären als auch bei der familiären nicht-elterlichen Betreuung sehen sie weniger Betreuungsressourcen als gegeben an als die Mütter ohne Migrationshintergrund.

#### *Familien, die ihre jungen Kinder ausschließlich familiär betreuen, haben dafür sehr unterschiedliche Gründe*

Die retrospektiven Befragungen der Familien mit 4-Jährigen zu deren Betreuungsvorgeschichte zeigen, dass bei den 3-jährigen Kindern die Inanspruchnahme einer außerfamiliären Betreuungseinrichtung der Regelfall ist (98%), demgegenüber entscheiden sich eine substantielle Anzahl von Familien, ihr 2-jähriges Kind noch v. a. zuhause zu betreuen (36%).

Befragte Familien, die ihre 2-Jährigen ausschließlich familiär betreuen, nennen dafür sehr unterschiedliche Motive. Doch lassen sich einige zentrale Aspekte identifizieren, die für eine Entscheidung zu ausschließlich familiärer Betreuung ausschlaggebend sind. Hierfür spielen vor allem persönliche Erziehungsvorstellungen (z. B. die Mutter möchte das Kind selbst erziehen, sie hat bereits gute Erfahrungen mit Familienbetreuung gemacht bzw. sie hält das Kind für zu jung) eine Rolle, aber auch ein unzureichendes Platzangebot, zu hohe Betreuungskosten sowie praktische Gründe (z. B. unpassende Öffnungszeiten, zu große Entfernungen, zu großer Aufwand) wurden wiederholt genannt. In ähnliche Richtung weisen jüngste Erkenntnisse, die bei der Evaluation des Ausbaus der Betreuungsinfrastruktur und der elterlichen Betreuungsbedarfe im Zuge der Umsetzung des Kinderförderungsgesetzes gewonnen wurden (BMFSFJ, 2012).

#### *Was würde Familien dazu motivieren, ihre Kinder zu einem früheren Zeitpunkt außerfamiliär betreuen zu lassen?*

Ausschließlich familiär betreuende Familien wurden befragt, wie idealerweise eine Einrichtung beschaffen sein sollte, damit sie ihr 2-Jähriges dort betreuen lassen würden. Verbesserte Rahmenbedingungen (d. h. kleinere Gruppen und mehr Personal), kostenfreie Plätze und ein verbessertes pädagogi-

ches Angebot würden vor allem die Familien mit Migrationshintergrund zu einem frühen Besuch des Kindes einer Tageseinrichtung motivieren. Zu einem guten pädagogischen Angebot zählen danach auch mehrsprachige Fachkräfte ebenso wie eine verbesserte Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieherinnen. Besonders für türkische Familien ist die stärkere Berücksichtigung ihrer Kultur/Religion ein wichtiges Attraktivitätsmerkmal. Die gewonnenen Daten legen nahe, dass es auch innerhalb der Gruppe der allein familiär betreuten Kinder eine erhebliche Anzahl von Müttern gibt, die sich auch für eine außerfamiliäre Betreuung entscheiden würden, wenn die Bedingungen eher ihren Vorstellungen entsprechen würden.

### **7.3 Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen**

Dem Qualitätskonzept der NUBBEK-Studie folgend wurden im 4. Kapitel

- Rahmenbedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität in den verschiedenen Betreuungsformen beschrieben,
- die pädagogische Prozessqualität (gemessen über verschiedene Verfahren) untersucht und
- es wurde analysiert, wie stark die Qualität der pädagogischen Prozesse durch Bedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität determiniert wird und welche Bedingungen mit welchem Gewicht hier bestimmend sind.

Dabei wurden vier Betreuungsformen unterschieden, in denen 2- und 4-jährige Kinder in Deutschland vorzugsweise familienextern betreut werden: Kindergartengruppen als Gruppen mit Kindern im Kindergartenalter (3 Jahre bis Schuleintritt), Krippengruppen als Gruppen mit Kindern im Krippenalter (Kinder unter 3 Jahre), altersgemischte Gruppen als Gruppen mit Kindern im Kindergarten- und Krippenalter sowie Kindertagespflegestellen, in denen meist Kinder unter 3 Jahren betreut werden. Die Hauptergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

*Rahmenbedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität variieren innerhalb derselben Betreuungsform erheblich*

Bei jeder Betreuungsform, ob Kindergartengruppe, Krippengruppe, altersgemischte Gruppe oder Tagespflegestelle zeigt sich eine beachtliche Heterogenität, die sich in hohen Standardabweichungen zu den Mittelwerten der Merkmale ausdrückt. Ungeachtet der Tatsache, dass viele dieser Rahmenbedingungen landesspezifischen Regelungen unterliegen, bilden sich in der sozialen Wirklichkeit sehr unterschiedliche Konstellationen heraus. Das einzelne Kind, das eine bestimmte Betreuungsform besucht, kann damit im konkreten Fall sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen vorfinden. Dies gilt nicht nur für die personale Dimension, wo individuelle Unterschiede der Fachkräfte zu erwarten sind, oder für Merkmale der Orientierungsqualität, bei denen z. B. auch individuell bestimmte Erziehungsziele eine Rolle spielen. Auch für personenunabhängige strukturelle Rahmenbedingungen in der sozial-organisatorischen Dimension mit Merkmalen wie Gruppengröße oder Personal-Kind-Schlüssel sind solche Unterschiede vorhanden.

*Rahmenbedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität variieren zwischen den Betreuungsformen*

Dies betrifft nicht nur erwartbare Unterschiede zwischen Tagespflegestellen einerseits und den institutionellen Betreuungsformen andererseits, sondern auch Unterschiede zwischen den institutionellen Formen. Besonders deutlich stellen sich die Unterschiede in den Rahmenbedingungen für 2-jährige Kinder dar. Die für jüngere Kinder erforderlichen günstigeren Rahmenbedingungen (kleinere Gruppen, günstiger Personal-Kind-Schlüssel), die für die Krippengruppen auch klar erkennbar sind, sind in

den altersgemischten Gruppen nicht gegeben. Die Rahmenbedingungen in den altersgemischten Gruppen fallen ähnlich zu denen in den Kindergartengruppen aus, also zu denen für die älteren Kinder.

#### *Große Unterschiede in der pädagogischen Prozessqualität*

Die Prozessqualität streut bei allen hier zugrunde gelegten, auf direkter Beobachtung in den Settings beruhenden Maßen von unzureichender bis guter Qualität. Die Mittelwerte liegen jeweils in der Mitte der Zone mittlerer Qualität, und geben wenig Anlass zu Enthusiasmus. Gute bis sehr gute pädagogische Prozessqualität kommt dabei in jedem der Betreuungssettings in weniger als 10% der Fälle vor, unzureichende Qualität dagegen – mit Ausnahme der Tagespflege – in z. T. deutlich mehr als 10% der Fälle.

#### *Pädagogische Prozessqualität bei Gruppen mit großer Altersmischung, offener Gruppenarbeit und Gruppen mit hohem Migrationsanteil*

Sowohl die Kinder im Kindergartenalter als auch die Kinder im Krippenalter erfahren in altersgemischten Gruppen (Gruppen mit Kindern im Krippenalter und Kindergartenalter) eine niedrigere Prozessqualität als in den stärker altershomogenen Kindergarten- bzw. Krippengruppen. Offene Arbeit ist für Kinder im Kindergartenalter mit einer höheren Prozessqualität verbunden im Vergleich zu gruppenbezogener Arbeit; dies gilt nicht für Kinder im Krippenalter. In Gruppen mit hohem Migrationsanteil (über zwei Drittel) fällt die Prozessqualität niedriger aus.

#### *Rahmenbedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität bestimmen die Qualität der pädagogischen Prozesse in erheblichem Umfang:*

Die Prozessqualität zeigt sich in substanziellem Ausmaß als abhängig von den verschiedenen Rahmenbedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität. Allerdings kovariieren diese Rahmenbedingungen und sind in einer gemeinsamen Betrachtung nicht alle prädiktiv für die Prozessqualität. Je nach Kriteriumsmaß für die Prozessqualität werden zwischen rund einem Zehntel und einem Drittel der Prozessqualität durch die berücksichtigten Rahmenbedingungen bestimmt. Praktisch durchgängig bei allen Kriterien der pädagogischen Prozessqualität zeigt sich, dass diese besser ausfällt, wenn die Erzieherin einen höheren Grand an Extraversion aufweist, wenn weniger Kinder mit Migrationshintergrund in der Gruppe sind, wenn keine Altersmischung gegeben ist, und wenn offene Gruppenarbeit praktiziert wird. Bei anderen Bedingungsvariablen (z. B. Gruppengröße, Personal-Kind-Schlüssel, pädagogische Konzeption, bestimmte Erziehungsziele) zeigen sich Effekte nur in Einzelfällen. Bei den Tagespflegestellen wird weniger Kriteriumsvarianz erklärt.

#### *Weiterhin Ost-West-Unterschiede in der pädagogischen Prozessqualität*

Auch 20 Jahre nach der Wiedervereinigung leistet die Makrosystembedingung Ost/West einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung der Prozessqualität: die Zugehörigkeit zu einem westlichen Bundesland ist mit einer von den anderen Rahmenbedingungen unabhängigen höheren Prozessqualität verbunden. Der Anteil hierdurch zusätzlich erklärter Varianz beläuft sich auf rund 10%. Dieser Effekt ist nur bei den institutionellen Settings gegeben, nicht bei der Tagespflege, und erstreckt sich auch nur auf die KES-RZ, die KES-E und die KRIPS-R. Ein ähnlicher Befund hatte sich in einer 17 Jahre zurückliegenden Untersuchung, ausschließlich auf den Kindergartenbereich bezogen, ergeben (Tietze et al., 1998, S. 274).



### *Keine Veränderung der pädagogischen Prozessqualität im Kindergartenbereich in den letzten ein- halb Jahrzehnten*

Ein Vergleich der aktuell erfassten pädagogischen Prozessqualität im Kindergartenbereich (KES-R) mit den Werten aus der ersten nationalen Erhebung im Kindergartenjahr 1993/94 (Tietze et al., 1998) zeigt praktisch identische Durchschnittswerte für beide 17 Jahre auseinander liegende Messzeitpunkte.

Trotz vielfältiger Bemühungen um eine Priorisierung früher Bildung (vgl. z. B. Arbeitsstab Forum Bildung, 2001; Gutachten „Auf den Anfang kommt es an“ und Nationale Qualitätsinitiative des BMFSFJ, vgl. BMFSFJ, 2003) und weiterer Bemühungen wie z. B. der Etablierung von curricularen Rahmenplänen (JMK & KMK, 2004), der bundesweiten Implementierung von Sprachförderprogrammen (Lisker, 2010, 2011) und der beginnenden Akademisierung der Erzieherinnenausbildung (Viernickel, 2008) haben solche Reformansätze bislang offensichtlich nicht zu einer Verbesserung der konkreten pädagogischen Prozessqualität geführt.

Die Stagnation der pädagogischen Prozessqualität in Deutschland mag vor dem Hintergrund, dass in den Niederlanden (vgl. Vermeer et al., 2008) und den USA (vgl. Aikens et al., 2010; Zill et al., 2001) Absenkungen in der pädagogischen Prozessqualität in einem ähnlichen Zeitraum beobachtet wurden, den aktuellen deutschen Befunden ihre Dramatik nehmen.

### *Die pädagogische Prozessqualität im Kontext anderer nationaler und internationaler Befunde*

Die in NUBBEK ermittelten Durchschnittswerte pädagogischer Prozessqualität fallen aus dem Muster anderer Regionalstudien in Deutschland nicht heraus. Diese weichen zumeist nur geringfügig – nach oben oder nach unten – ab.

Ähnliches zeigt sich auch im internationalen Vergleich. Höhere Werte der pädagogischen Prozessqualität zeigen sich besonders dann, wenn die einbezogenen Einrichtungen unter günstigeren Bedingungen arbeiten bzw. einen Qualitätsentwicklungsprozess durchlaufen haben.

Auch das Ausmaß, in dem Rahmenbedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität die pädagogische Prozessqualität bestimmen (ein Zehntel bis ein Drittel erklärter Varianz), fügt sich in ein internationales Muster. Dabei determiniert nicht eine einzelne Rahmenbedingung die pädagogische Prozessqualität, sondern ein Bündel von Faktoren. Es bestätigt sich eine Forschungserfahrung, die bereits in den 1980er Jahren gemacht wurde: „Good things tend to go together“ (Philipps & Howes, 1987).

## **7.4 Strukturen und Qualitätsmerkmale in der Familienbetreuung**

Neben der Untersuchung der pädagogischen Qualität in der außerfamiliären Betreuung war es Ziel der NUBBEK-Studie, die familiäre Betreuung der Kinder zu betrachten. Wie im außerfamiliären Setting wurde daher auch bei den Familien nach Merkmalen der Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität unterschieden. Von besonderem Interesse ist dabei, wie sich Strukturmerkmale der Familien und ihre pädagogischen Orientierungen auf die Prozessqualität in den Familien auswirken. Merkmale der Struktur- und Orientierungsqualität wurden über Fragebogen und Interviews mit den Eltern erhoben, Merkmale der Prozessqualität auch über auf Beobachtung basierenden Ratings beim Familienbesuch.

Die Strukturmerkmale wurden in zwei Dimensionen unterteilt. Es wurden die personale Dimension (z. B. Alter, Bildung und Persönlichkeit der Mutter) und die sozial organisatorische Dimension (z. B. Familienstand, Erwerbstätigkeit und sozioökonomischer Status) unterschieden.

Als Orientierungsmerkmale wurden Erziehungsziele (prosoziales Verhalten, Gehorsam, Autonomie), Verantwortungsattribution für Bildung (Eltern, erweiterte Familie, außerfamiliäre Betreuung) und Einstellung zur Berufstätigkeit von Müttern erhoben.

Die Prozessqualität in der Familie wurde über Maße zu einem entwicklungsfördernden häuslichen Umfeld, einer positiven Mutter-Kind-Interaktion, einer positiven Mutter-Kind-Beziehung sowie über entwicklungsfördernde Aktivitäten mit dem Kind erfasst.

#### *Einfluss der Bildung und Befindlichkeit der Mutter auf die Prozessqualität in der Familie*

Hinsichtlich der personalen Dimension der Strukturmerkmale erweisen sich ein hoher Bildungsabschluss und eine geringe Depressivität der Mutter als die bedeutsamsten Prädiktoren für die Prozessqualität in der Familie. Dieses Ergebnis ist vergleichbar mit einem Befund aus der NICHD-Studie (NICHD E.C.C.R.N., 2005), in der ein Einfluss dieser beiden Merkmale auf die Beziehungsqualität nachgewiesen wurde. Andere personale Faktoren der Mutter, wie Persönlichkeitsmerkmale, haben hingegen keine konsistente Vorhersagekraft.

#### *Prozessqualität in der Familie variiert in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status der Familie*

Für beide Alterskohorten zeigen sich positive Zusammenhänge zwischen dem sozio-ökonomischen Status und allen betrachteten Merkmalen der familiären Prozessqualität. Ein hoher sozio-ökonomischer Status ist konsistent verbunden mit höheren Werten in der häuslichen Entwicklungsumwelt, in der Interaktionsqualität, der mütterlichen Einschätzung der Beziehung sowie den entwicklungsfördernden Aktivitäten. Vergleichbare Zusammenhänge zwischen dem sozio-ökonomischen Status und der Beziehungsqualität finden sich auch in internationalen Studien (vgl. Conger & Donnellan, 2007). Die Erwerbstätigkeit der Mutter ist sowohl bei den 2- als auch 4-Jährigen verbunden mit höheren Werten in der häuslichen Entwicklungsumwelt und der beobachteten Mutter-Kind-Interaktion. Bei den 4-Jährigen zeigt sich auch ein positiver Zusammenhang zu der von der Mutter eingeschätzten Beziehungsqualität. Familien, in denen der (Ehe-)Partner mit im Haushalt wohnt (vs. alleinerziehende Mütter), sind bei den 2-Jährigen durch höhere Werte im Hinblick auf das kindliche Entwicklungsumfeld, die beobachtete Mutter-Kind-Interaktion sowie kindliche Aktivitäten gekennzeichnet, bei den 4-Jährigen zeigen sich keine signifikanten Effekte.

#### *Befürwortung von Gehorsam als Erziehungsziel und von traditionellen Rollenmustern stehen in Zusammenhang mit geringerer Prozessqualität in der Familie*

Bezogen auf die mütterlichen Erziehungsziele finden sich die deutlichsten Effekte für die Dimension Gehorsam. Je mehr Wert die Mütter beider Altersgruppen auf Gehorsam legen, desto geringere Werte erzielen sie im Hinblick auf das häusliche Entwicklungsumfeld, die Mutter-Kind-Interaktion und auf entwicklungsfördernde Aktivitäten mit dem Kind. Bei den 4-Jährigen besteht außerdem ein negativer Zusammenhang zwischen dem Erziehungsziel Gehorsam und der mütterlichen Einschätzung der Beziehung zum Kind. Im Hinblick auf die mütterlichen Einstellungen zur Berufstätigkeit von Frauen zeigt sich, dass eine Befürwortung der klassischen Rollenmuster (geringe Egalität, hohe Traditionalität) ebenfalls in beiden Altersgruppen mit niedrigeren Werten im häuslichen Entwicklungsumfeld, in der Beziehungseinschätzung bei den 2-Jährigen und in der beobachteten Interaktionsqualität bei den 4-Jährigen einhergeht. Diese Befunde sind konsistent mit früheren Studien, in denen kulturell variierende elterliche Überzeugungen zur unterschiedlichen Gestaltung der häuslichen Umwelt beitragen (Harkness & Super, 1992).

#### *Rahmenbedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität bestimmen die Prozessqualität in der Familie*

Bei der Vorhersage der Prozessqualität durch Merkmale der Struktur- und Orientierungsqualität sowie durch den Migrationshintergrund können zwischen 9 % (Mutter-Kind-Interaktion, 2-Jährige) und 31 % (häusliches Entwicklungsumfeld, 4-Jährige) der Varianz erklärt werden. Die Erklärungsmöglichkeit liegt damit in derselben Größenordnung wie bei der Prozessqualität in den institutionellen Settings.

Die wichtigsten Prädiktoren für eine hohe Prozessqualität in der Familie sind ein hoher Bildungsabschluss und geringe Depressivität der Mutter, für die 2-jährigen darüber hinaus die Merkmale Partner im Haushalt und mütterliche Erwerbstätigkeit. Ein Migrationsstatus der Familie ist mit niedrigerer Prozessqualität verbunden. Insgesamt verringern sich die Effekte von Migration auf die Prozessqualität bei gleichzeitiger Berücksichtigung von Struktur- und Orientierungsmerkmalen.

#### *Unterschiedliche familiäre Voraussetzungen und Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*

Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität wurden in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund (türkischer und russischer Migrationshintergrund) betrachtet. Das Bildungsniveau (ISCED-97) ist bei Müttern mit Migrationshintergrund (insbesondere bei Müttern mit türkischem Migrationshintergrund) niedriger als bei Müttern ohne Migrationshintergrund, Mütter mit Migrationshintergrund sind darüber hinaus häufiger verheiratet und seltener berufstätig als Mütter ohne Migrationshintergrund. Im Vergleich zu Familien ohne Migrationshintergrund verfügen Familien mit Migrationshintergrund über ein niedrigeres Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen, beziehen häufiger Arbeitslosengeld II und der sozioökonomische Status (SES) ist geringer. Türkische Mütter erzielen zudem höhere Depressivitätswerte als Mütter ohne Migrationshintergrund, wobei die Depressivitätswerte bei Müttern mit und ohne Migrationshintergrund insgesamt gering ausgeprägt sind.

Familien mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich auch in ihren Orientierungen und Einstellungen. Sowohl Mütter mit türkischem als auch mit russischem Migrationsgrund stimmen eher als Mütter ohne Migrationshintergrund der Aussage zu, dass Kinderversorgung Frauensache sei. Allerdings finden sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich der Einschätzung einer egalitären Rollenverteilung. Mütter mit Migrationshintergrund legen mehr Wert auf prosoziales Verhalten und Gehorsam als Erziehungsziele, Mütter mit türkischem Migrationshintergrund betonen darüber hinaus Autonomie als Erziehungsziel stärker als alle anderen Mütter.

In den Prozessmerkmalen finden sich Unterschiede zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund dahingehend, dass Familien mit Migrationshintergrund in allen erfassten Bereichen der Prozessqualität niedrigere Werte erzielen. Am stärksten ausgeprägt sind diese Unterschiede im Hinblick auf die häusliche Entwicklungsumgebung. Unterschiede in der Interaktions- und Beziehungsqualität sowie in der Häufigkeit von entwicklungsfördernden Aktivitäten mit den Kindern sind dagegen geringer.

### **7.5 Zusammenhänge zwischen familiärer und außerfamiliärer Betreuungsqualität mit dem kindlichen Bildungs- und Entwicklungsstand**

In Kapitel 6 stand die Analyse des Zusammenhangs von Bedingungen in den familiären und außerfamiliären Betreuungssettings mit Bildungs- und Entwicklungsmaßen der 2- und 4-jährigen Kinder im Mittelpunkt. Bei den 2-Jährigen wurde der Entwicklungsstand in Abhängigkeit von den drei außerfamiliären Betreuungsformen Krippengruppe, altersgemischte Gruppe und Tagespflege im Vergleich zu einer ausschließlichen Familienbetreuung speziell untersucht.

Als kindliche Bildungs- und Entwicklungsmaße wurden sowohl Testmaße im sprachlich-kognitiven Bereich als auch sog. Reportmaße, Einstufungen der Kinder durch Mütter und Erzieherinnen/Tagespflegepersonen in den Bereichen Kommunikationsfertigkeiten, soziale Kompetenz, Problemverhalten, Alltagsfertigkeiten und motorische Fertigkeiten erhoben und damit unterschiedliche Perspektiven auf den Entwicklungsstand der Kinder berücksichtigt.

Die Analysen erfolgten im Rahmen eines öko-kulturellen Modells mit verschiedenen Blöcken von Bedingungsbereichen, wobei jeder Block im Regelfall durch mehrere Einzelvariablen gekennzeichnet ist und eine unterschiedliche Nähe zum Kind aufweist (vgl. Kapitel 2.1). Im Einzelnen handelt es sich um den Block der Kindmerkmale (Alter, Geschlecht) als proximalem Block (1), gefolgt vom Block

der Familienmerkmale (2), dem Block der Merkmale der Betreuungsgeschichte (3), dem Block der Merkmale des aktuellen außerfamiliären Betreuungssettings (4), dem Block Makroebene mit dem Merkmal Ost/West (5) und dem Block Migrationshintergrund (6) als dem am stärksten distalen Variablenblock.

Alle Daten wurden im Rahmen eines querschnittlichen Korrelationsdesigns erhoben, das strikte kausale Erklärungen nicht erlaubt. Vor diesem Hintergrund sprechen wir im Folgenden von Beziehungen bzw. Verbindungen zwischen potenziellen Einflussgrößen und Maßen des kindlichen Bildungs- und Entwicklungsstandes. Die zentralen Ergebnisse der Analysen stellen sich wie folgt dar:

#### *Hohe Erklärungskraft des Gesamtmodells für den Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder*

Das Gesamtmodell mit den verschiedenen Blöcken von Bedingungsvariablen erklärt den kindlichen Bildungs- und Entwicklungsstand bereichsabhängig in unterschiedlicher Weise. Häufig liegen die Anteile erklärter Varianz in der Zone von 30-40%, d. h. zu diesem prozentualen Anteil können die Bildungs- und Entwicklungsunterschiede zwischen den Kindern auf die in unserem Modell berücksichtigten Bedingungen zurückgeführt werden. Direkt vergleichbare Befunde aus der internationalen Literatur sind uns nicht bekannt. Nach allgemeinen sozialwissenschaftlichen Standards kann jedoch von einem erklärungsstarken Modell ausgegangen werden (Cohen, 1988).

#### *Variablen der Familie zeigen den vergleichsweise stärksten Zusammenhang mit den verschiedenen Bildungs- und Entwicklungsmaßen*

In Bezug auf den Sprachstand der Kinder werden in allen drei Sprachstandsindikatoren (Test zum rezeptiven Wortschatz, Kommunikationsfertigkeiten der Kinder im Urteil der Mütter und Betreuungspersonen) zwischen 15 und 20% der Unterschiede zwischen den Kindern (Varianz) erklärt. Ebenso werden die auf der Basis der mütterlichen Einschätzung ermittelten Werte in den Bereichen der sozialen Kompetenz und des Problemverhaltens in hohem Grade durch familiäre Bedingungen erklärt (um 30% und mehr).

Die durch unterschiedliche Qualität der außerfamiliären Betreuung erklärbaren Bildungs- und Entwicklungsunterschiede fallen demgegenüber niedrig aus und bewegen sich bei diesen Kriteriumsvariablen (Mütterurteile) ausnahmslos im einstelligen prozentualen Bereich.

Die hier zu konstatierende Dominanz und ausgeprägte Erklärungskraft familiärer Bedingungen findet sich bereits in einer früheren deutschen Untersuchung (Tietze et al., 2005) wie auch in verschiedenen ausländischen Untersuchungen (vgl. z. B. Galéra et al., 2011; Geoffroy et al., 2010; Melhuish, 2010).

#### *Ausgeprägte Zusammenhänge zwischen der Qualität der außerfamiliären Betreuung und dem kindlichen Bildungs- und Entwicklungsstand im Urteil der Fachkräfte*

Die unter dem voranstehenden Punkt getroffene Aussage eines starken Zusammenhangs zwischen familiären Variablen und dem Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder bei gleichzeitig eher schwachen Zusammenhängen mit der Qualität der außerfamiliären Betreuung bedarf einer Ergänzung und Modifikation, wenn die Beurteilungen der Kinder durch die pädagogischen Fachkräfte (und nicht durch die Mütter) als Kriterien herangezogen werden. Bei diesen Kriteriumsmaßen erweisen sich die Qualitätsindikatoren der außerfamiliären Betreuung als der stärkere Prädiktorenblock (im Vergleich zum Block der Familienvariablen).

Offensichtlich haben Mütter und pädagogische Fachkräfte unterschiedliche Bezugspunkte bei ihrer Beurteilung der Kinder. Die hier angesprochene Divergenz findet sich auch in anderen Studien (vgl. z. B. Grietens et al., 2004a; vgl. z. B. Grietens et al., 2004b), bedarf jedoch im vorliegenden Fall der weiteren Untersuchung.

*Merkmale der pädagogischen Prozessqualität in der Familie stehen in engem Zusammenhang mit vielen Bereichen des kindlichen Bildungs- und Entwicklungsstandes*

Die Ergebnisse lassen durchgängig eine hohe Bedeutung der direkten pädagogischen Interaktionen in den Familien für den Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder erkennen. Aktivitäten, die Familien gemeinsam mit den Kindern durchführen (AKFRA), haben bei nahezu allen Kriteriumsmaßen eine hohe prädiktive Bedeutung.

Ebenfalls steht der häusliche Anregungsgehalt (HOME) in Verbindung mit günstigeren sprachlichen und kognitiven Testergebnissen. Speziell in der jüngeren Altersgruppe der 2-Jährigen erweist sich zudem ein positives Interaktionsklima der Mutter (CIS) als bedeutsamer Prädiktor.

Die Ergebnisse spiegeln den Befund aus der NICHD-Studie, wonach eine hohe familiäre Anregungsqualität mit besseren Werten im rezeptiven Wortschatz in Verbindung stellt (NICHD E.C.C.R.N., 1998), ebenso wie den Befund der EPPE-Studie, nach dem lernanregende Aktivitäten auch in langfristiger Perspektive als bedeutsamer Prädiktor für die Vorhersage verschiedener kindlicher Entwicklungsmaße zu sehen sind (Melhuish, 2010).

*Merkmale der pädagogischen Prozessqualität in den außerfamiliären Betreuungssettings stehen mit vielen Bereichen des kindlichen Bildungs- und Entwicklungsstand in Verbindung*

Ähnlich wie bei der Prozessqualität in den Familien zeigen sich auch in außerfamiliären Settings klare Beziehungen zwischen den Aktivitäten, welche die Fachkräfte individuell mit den einzelnen Kindern durchführen (AKFRA), und kindlichen Bildungs- und Entwicklungsmaßen. Dies gilt für die 2-Jährigen und die 4-Jährigen in gleicher Weise.

Bei einem höheren Ausmaß an gemeinsamen Aktivitäten weisen die Kinder einen höheren Wortschatz aus und schneiden in allen von den Fachkräften beurteilten Dimensionen besser ab. Bei den 2-Jährigen attestieren auch die Mütter in diesen Fällen höhere Kommunikations- und motorische Fertigkeiten; bei den 4-Jährigen trifft dies für die motorischen und Alltagsfertigkeiten sowie für das Sozialverhalten zu.

*Bestimmte pädagogische Orientierungen der Fachkräfte sind mit günstigeren Werten in Bildungs- und Entwicklungsmaßen verbunden*

Bei der Altersgruppe der 2-Jährigen zeigen sich keine konsistenten Zusammenhänge zwischen den pädagogischen Orientierungen (Erziehungsziele: prosoziales Verhalten, Gehorsam, Autonomie, gute Erzieherin-Eltern-Beziehung) und den Kindmaßen. Anders bei den 4-Jährigen: Hier sind eine starke Betonung des Erziehungsziels prosoziales Verhalten und eine gute Erzieherin-Eltern-Beziehung mit besseren Kommunikationsfertigkeiten, besserem Sozialverhalten, höheren Alltags- und motorischen Fertigkeiten und geringerem Problemverhalten der Kinder verbunden (im Urteil der Fachkräfte). Die starke Betonung von Autonomie durch die Fachkräfte steht dagegen praktisch durchgängig in einem negativen Zusammenhang mit den verschiedenen Beurteilungen durch die Fachkräfte – ein Befund, der der weiteren Untersuchung bedarf.

*Nur geringe Zusammenhänge zwischen Beginn und Umfang außerfamiliärer Betreuung mit Merkmalen des kindlichen Bildungs- und Entwicklungsstandes*

Die Betreuungsgeschichte der Kinder und die von ihnen erfahrene Betreuungsdosis stehen – bei Kontrolle der Kontextvariablen – in keinem engen Zusammenhang mit ihrem Bildungs- und Entwicklungsstand. Allerdings zeigt sich bei den 4-Jährigen, dass ein höherer außerfamiliärer Betreuungsumfang speziell im 1. Lebensjahr mit ungünstigerem Sozialverhalten und höherem Problemverhalten im Urteil der Fachkräfte verbunden ist. Die Ergebnisse decken sich nur zum Teil mit Befunden aus internationalen Studien, in denen Zusammenhänge zwischen einer hohen kumulativen Betreuungsdosis und dem zeitigen Eintritt in die außerfamiliäre Betreuung mit höherem Problemverhalten (Melhuish,

2010; NICHD E.C.C.R.N., 1998; 2004) sowie günstigerem Sprachverhalten (NICHD, 2002; Sammons, 2010; Sammons et al., 2002) gefunden wurden.

*Bei bestimmten familienstrukturellen Konstellationen zeigt sich ein höherer Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder*

Zu den Familienvariablen, die mit günstigeren Werten in verschiedenen Kindmaßen verbunden sind, gehören auf Seiten der Mütter ein höherer Bildungsabschluss und ein eher niedriges Alter, mütterliche Erwerbstätigkeit und – bezogen auf die Persönlichkeit der Mütter – eine geringere Neigung zu Depressivität und Introversion; auf Seiten des Kindes der Geburtsstatus als Erstgeborenes und weniger Geschwisterkinder, dazu eine Bildungsorientierung in der Familie, die die Verantwortung für das Kind bei der Familie (im Gegensatz zu externen Instanzen) betont.

*Merkmale der pädagogischen Strukturqualität in der außerfamiliären Betreuung stehen im Zusammenhang mit Merkmalen des kindlichen Bildungs- und Entwicklungsstandes*

Größere Gruppen in der Altersgruppe der 2-Jährigen sind mit ungünstigeren Werten in den Bereichen Kommunikation und Sozialverhalten (im Urteil der Fachkräfte) verbunden.

Bei einem offenen Arbeitskonzept zeigen die 2-Jährigen ungünstigere Werte in den Bereichen Alltagsfertigkeiten und Motorik (jeweils im Urteil der Fachkräfte), aber günstigere Werte im Bereich Sozialverhalten (im Urteil der Mütter). Diese Zusammenhänge wurden in der Altersgruppe der 4-Jährigen nicht gefunden, hier besteht jedoch ein tendenzieller Zusammenhang zwischen offener Arbeit und ungünstigen Werten im sprachlichen Bereich.

In den Analysen für die Gruppe der 2-Jährigen trug der Migrationsanteil innerhalb der Gruppe nicht zur Erklärung von Kindmaßen bei, dagegen steht ein hoher Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in der Altersgruppe der 4-Jährigen u. a. mit ungünstigeren Testwerten im rezeptiven Wortschatz sowie niedrigeren motorischen Fertigkeiten und niedrigeren Werten bei den Alltagsfertigkeiten (Beurteilung der Fachkräfte) in Verbindung.

*Kein Zusammenhang zwischen verschiedenen Formen außerfamiliärer Betreuung und kindlichem Bildungs- und Entwicklungsstand*

Bei Kindern, die außerfamiliär betreut werden, konnte – bei Kontrolle aller Kontextvariablen – kein konsistenter Zusammenhang zwischen der Form der außerfamiliären Betreuung (Kindergartengruppe, altersgemischte Gruppe bei 4-Jährigen; Krippengruppe, altersgemischte Gruppe, Tagespflege bei 2-Jährigen) und den kindlichen Bildungs- und Entwicklungsmaßen festgestellt werden. Der Befund gilt für 2-Jährige und 4-Jährige in gleicher Weise.

*Kaum Unterschiede im Bildungs- und Entwicklungsstand zwischen nur familienbetreuten und außerfamiliär betreuten 2-Jährigen*

Die (zusätzlich auch) außerfamiliär betreuten 2-jährigen Kinder schneiden beim einfachen Gruppenvergleich mit den nur familiär betreuten Kindern in verschiedenen Kriteriumsmaßen besser ab. Die Unterschiede verschwinden jedoch weitgehend bei Kontrolle der Kontextvariablen. Als Unterschied bleibt, dass die in einer altersgemischten Gruppe oder Tagespflegestelle (nicht Krippengruppe) betreuten Kinder ein geringeres Problemverhalten im Urteil ihrer Mütter sowie höhere motorische Fertigkeiten (altersgemischte Gruppe) zeigen.

*Gewisse Ost-West Unterschiede im Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder*

Insgesamt lässt sich nur ein geringes Ausmaß der Unterschiedlichkeit im Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder auf die Regionsvariable OST-WEST zurückführen – bei Kontrolle aller übrigen Variablen des Gesamtmodells. Als deutlichster Befund lassen sich hierbei in der Altersgruppe der 2-

Jährigen günstigere Ergebnisse im Bereich Alltagsfertigkeiten bei den in den neuen Bundesländern untersuchten Kindern aufführen (im Urteil von Müttern wie von Fachkräften). Die Mütter aus den alten Bundesländern bescheinigen dagegen ihren Kindern eine etwas höhere Sozialkompetenz.

In der Altersgruppe der 4-Jährigen erreichen die Kinder aus den alten Bundesländern etwas bessere Ergebnisse im Test und werden von ihren Müttern in allen Bereichen mit Ausnahme der Alltagsfertigkeiten günstiger eingeschätzt.

*Ausgeprägter Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und kindlichem Bildungs- und Entwicklungsstand speziell im deutschen Wortschatz*

Der öko-kulturelle Hintergrund (türkischer bzw. russischer Migrationshintergrund) zeigt – auch bei Kontrolle aller anderen Kontextvariablen – einen ausgeprägten Zusammenhang mit den sprachlichen Leistungen der Kinder. Dies gilt sowohl für die Altersgruppe der 2- als auch der 4-Jährigen und bezieht sich insbesondere auf die Ergebnisse im Test zum rezeptiven deutschen Wortschatz, aber auch auf die Einschätzungen der Betreuungspersonen bezüglich der allgemeinen Kommunikationsfähigkeiten der Kinder. In den anderen untersuchten Entwicklungsbereichen trägt der Migrationshintergrund nur in geringem Maß bzw. gar nicht zur Erklärung bei.

## **7.6 Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern mit Migrationshintergrund**

Kinder aus zugewanderten Familien stellen einen substanziellen und zunehmend größeren Anteil der heranwachsenden Generation dar. Etwa ein Drittel aller Familien in Deutschland haben einen Migrationshintergrund, insofern als dass mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist. Die NUBBEK-Studie widmet sich besonders Familien mit türkischem und russischem Migrationshintergrund, da sie die in Deutschland beiden größten Migrantengruppen bilden. Ziel war es zu untersuchen, wie sich die Bedingungen der Betreuung von Kindern mit Migrationshintergrund zu Hause und im öffentlichen Betreuungssystem darstellen. Die im Folgenden zusammengetragenen Aspekte wurden zum Teil bereits als Einzelbefunde in den vorangegangenen Abschnitten berichtet. Sie werden hier noch einmal zusammenfassend unter dem Gesichtspunkt von Kindern und Familien mit Migrationshintergrund gegenüber solchen ohne Migrationshintergrund dargestellt und im Kontext der Migrationsforschung diskutiert.

Kinder und Familien mit russischem Migrationshintergrund und türkischem Migrationshintergrund unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht, darüber hinaus gibt es eine beachtliche Heterogenität jeweils innerhalb der beiden Migrationsgruppen. Hinzu kommt, dass die Lebenssituation dieser Kinder und Familien stark mit regionalen Faktoren verwoben ist. Dies bedeutet, dass es sich bei den vorliegenden Ergebnissen um Durchschnittsaussagen handelt mit möglicherweise starken Abweichungen im Einzelfall.

*Definitive Festlegung der Migrationsstichprobe und Rekrutierung der Kinder und Familien*

Entsprechend der Untersuchungsanlage wurden Kinder und Familien mit türkischen Wurzeln und solche aus der früheren Sowjetunion überproportional in die Stichprobe aufgenommen. Eine besondere Herausforderung bestand in einer angemessenen Definition des Migrationshintergrundes. Kinder, die in Deutschland geboren werden, können neben der deutschen Staatsbürgerschaft nach dem sogenannten Optionsmodell auch die Staatsbürgerschaft ihrer Eltern haben, erst zwischen dem 18. und 23. Lebensjahr müssen sie sich für eine Staatsbürgerschaft entscheiden. Deswegen haben Kinder, die hier als „türkisch“ oder „russisch“ bezeichnet werden, in der Regel die deutsche Staatsbürgerschaft. Auch haben viele ihrer Eltern, auch wenn diese im Ausland geboren sind, mittlerweile die deutsche Staatsbürgerschaft. Die Bezeichnung „türkisch“ oder „russisch“ bezieht sich deswegen immer nur auf das Herkunftsland der Vorfahren einer Familie. Dies kann, muss aber nicht mit der Nationalität der Kinder

und ihrer Eltern übereinstimmen. Familien türkischer und russischer Herkunft unterscheiden sich darin, dass Familien aus der früheren Sowjetunion erst seit dem Ende der 1980er Jahre in großer Zahl zugewandert sind. Familien türkischer Herkunft sind hingegen schon seit den 1960er Jahren nach Deutschland eingewandert. Dementsprechend haben wir festgelegt, dass in unserer Stichprobe Mütter aus der früheren Sowjetunion alle auch dort geboren sein sollten, türkischstämmige Mütter hingegen auch schon in Deutschland geboren sein können. Für die Zuordnung zu einer der beiden Migrationsstichproben war die Herkunft der Mütter entscheidend. Dies geschah aus der Überlegung heraus, dass Frauen vielfach den Großteil von Pflege und Betreuung insbesondere in den ersten Lebensjahren von Kindern tragen (Geary, 2010) und somit wesentlich den kindlichen Entwicklungskontext bestimmen.

#### *Späterer Eintritt in außerfamiliäre Betreuung*

Ein Untersuchungsschwerpunkt der NUBBEK-Studie lag auf der Betrachtung der Zugänge von Familien zu frühkindlicher Betreuung und Bildung sowie deren Nutzung von frühpädagogischen Einrichtungen wie Kita und Tagespflege. Familien mit Migrationshintergrund unterscheiden sich von Familien ohne Migrationshintergrund in der Inanspruchnahme und im Verlauf von außerfamiliären Betreuungsarrangements. In Kapitel 3 wird deutlich, dass Kinder mit türkischem bzw. russischem Migrationshintergrund deutlich weniger außerfamiliäre Betreuungserfahrungen in ihrer Biografie haben als ihre Altersgenossen ohne Migrationshintergrund. Das Eintrittsalter in außerfamiliäre Betreuung bei den Familien ohne Migrationshintergrund liegt im Durchschnitt bei 23,0 Monaten, allerdings mit einer beachtlichen Variation von 12 Monaten. Die Kinder aus Familien mit russischem Migrationshintergrund nehmen außerfamiliäre Betreuungsangebote mit durchschnittlich 31 Monaten, aus Familien mit türkischem Migrationshintergrund mit ca. 32 Monaten in Anspruch. In beiden Gruppen ist die Variabilität mit ca. 9 Monaten etwas geringer als bei den deutschen Kindern. Die Kinder mit Migrationshintergrund können damit erst bis zu einem Jahr später als die Kinder ohne Migrationshintergrund deutschsprachliche Erfahrungen in einem pädagogischen Gruppensetting machen. Die hier festgestellten Altersangaben für den Beginn der institutionellen Betreuung - deutsche Kinder um den zweiten Geburtstag, Kinder mit Migrationshintergrund kurz vor ihrem dritten Geburtstag - können nicht ohne weiteres auf alle Kinder übertragen werden. Die Eltern in unserer Stichprobe haben eine leicht überdurchschnittlich hohe Bildung und dürften deswegen um einen eher frühen Eintritt ihrer Kinder in eine Einrichtung bemüht sein. Jedoch zeigen vergleichbare Daten aus Schuleingangsuntersuchungen, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufig erst später in den Kindergarten kommen (Citlak, Schölmerich, Schräpler & Leyendecker, 2013).

#### *Weniger Betreuungsressourcen in der Wahrnehmung der Mütter*

Die Betreuungsmuster der 2-Jährigen unterscheiden sich sowohl innerhalb als auch zwischen den Gruppen. Die zugewanderten Familien nehmen Tagespflege fast gar nicht in Anspruch und andere institutionelle Betreuungsformen auch nur zu einem geringen Ausmaß. Bei den Familien mit russischem Migrationshintergrund sind im Gegensatz zu den Familien mit türkischen Migrationshintergrund Großeltern in beiden Altersgruppen sehr viel mehr involviert. Dazu kommt, dass die Familien mit Migrationshintergrund die Verfügbarkeit von Betreuungsmöglichkeiten als geringer wahrnehmen als Familien ohne Migrationshintergrund. Familien mit türkischem Migrationshintergrund beschreiben weniger Betreuungsmöglichkeiten als diejenigen mit russischem Migrationshintergrund, die in den erweiterten Familien offenbar über mehr Ressourcen verfügen. Wir vermuten eine Erklärung darin, dass in den meisten türkischstämmigen Familien mindestens einer der Partner zur ersten Migrationsgeneration gehört. Dies bedeutet, dass Verwandte – Geschwister, Großeltern – mit hoher Wahrscheinlichkeit in der Türkei leben. Familien aus der früheren Sowjetunion hingegen sind häufig gleichzeitig oder kurz hintereinander als Mehrgenerationenfamilien nach Deutschland eingewandert, so dass hier die Wahrscheinlichkeit der Unterstützung durch die Familie vergleichsweise höher ist.



### *Kritische Faktoren für die Nutzung der außerfamiliären Betreuung*

Hohe Kosten, ungünstige Öffnungszeiten sowie die Entfernung zur Einrichtung werden bei den 2-Jährigen als kritische Faktoren für die Nutzung außerfamiliärer Betreuung gesehen. Dabei geben jedoch 39% der Mütter mit türkischem und sogar 48% der Mütter mit russischem Migrationshintergrund an, dass sie keinen Betreuungsplatz bekommen haben. Die geringe Inanspruchnahme kann mit traditionellen Rollenvorstellungen und fehlender Erwerbstätigkeit (und dem daraus resultierenden Platzanspruch) also nur teilweise erklärt werden. Mütter aus beiden zugewanderten Gruppen, insbesondere diejenigen mit türkischem Migrationshintergrund, betonen, dass ihnen bei der Betreuung ihrer Kinder die Berücksichtigung ihrer Kultur und Religion wichtig ist, beispielsweise im Hinblick auf Ernährung und Mehrsprachigkeit der Fachkräfte (vgl. Kapitel 3).

### *Niedrigere Prozessqualität in Gruppen mit hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund*

Wie in Kapitel 4 beschrieben, ist die Prozessqualität in Gruppen mit einem sehr hohen Anteil von zugewanderten Kindern niedriger als bei denen mit einem geringen Anteil. Hier sind noch weitere Analysen, die dieses Ergebnis erklären und differenzieren können, notwendig und geplant. Es ist zu vermuten, dass Sprachprobleme daran beteiligt sind, dass in Kita-Gruppen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund die pädagogische Prozessqualität, so wie in NUBBEK erfasst, niedriger ausfällt.

### *Soziodemographische Merkmale von Familien mit Migrationshintergrund*

Die untersuchten Familien mit Migrationshintergrund unterscheiden sich erwartungsgemäß in vielen soziodemographischen Merkmalen von Familien ohne Migrationshintergrund. In den Familien mit Migrationshintergrund sind mehr Eltern verheiratet bzw. leben als Paar zusammen. Der Anteil an Einzelkindern ist geringer, die Familien verfügen im Durchschnitt auch über weniger Einkommen und die Eltern sind weniger lang zur Schule gegangen. Insgesamt findet sich in der NUBBEK-Stichprobe ein etwas höherer Anteil an formal hoch gebildeten Familien. Da letztendlich die Teilnahme aller Familien freiwillig war (und sein musste), reflektiert die NUBBEK-Studie den bekannten „Bildungsbias“, auf den man in allen Untersuchungen trifft, die auf freiwilliger Teilnahme beruhen. Die Bereitschaft, an wissenschaftlichen Untersuchungen teilzunehmen, steigt mit dem formalen Bildungsniveau.

### *Pädagogische Orientierungen von Familien mit Migrationshintergrund*

Die NUBBEK-Studie bestätigt die Befunde von anderen Studien (Jäkel & Leyendecker, 2009), wonach türkische Mütter ihre eigene Verantwortung für die Bildung der Kinder als geringer betrachten. Auch werden traditionelle Rollenverteilungen zwischen Männern und Frauen von den zugewanderten Müttern wichtiger erachtet als von der Vergleichsgruppe der Mütter ohne Migrationshintergrund. In Übereinstimmung mit der vorliegenden Literatur zur kulturvergleichenden familiären Sozialisation zeigen die Ergebnisse der NUBBEK-Studie eine interessante Differenzierung der Sozialisationsziele. Familien mit türkischem und russischem Migrationshintergrund bewerten das Sozialisationsziel Gehorsam als weitaus wichtiger als Familien ohne Migrationshintergrund. Gehorsam und Respekt sind Erziehungsziele, die in der westlichen Mittelschicht mit Drill und blinder Anpassung assoziiert werden, die für die Entwicklung eigenständiger und selbstständiger Menschen hinderlich sind. Für viele nicht westliche Familien stehen diese Erziehungsziele jedoch in einem anderen Bedeutungsrahmen, nämlich Respekt, Achtung und Wertschätzung generativer Beziehungen (z. B. Chao, 2001). Die türkischstämmigen Mütter bewerten darüber hinaus auch die Erziehung zu Autonomie als sehr wichtig. Dies zeigt, dass sie einerseits Verbundenheit, andererseits aber auch Selbständigkeit und Individualität wertschätzen. Dieses Muster wurde von Kağıtçıbaşı (2011) beschrieben und ist charakteristisch für städtische Familien in der Türkei, die eine höhere formale Bildung aufweisen, aber auch die kulturellen Werte der sozialen Verbundenheit, zu denen Respekt gehört, aufrechterhalten. Dieser Befund ist

bereits für Familien mit türkischem Migrationshintergrund der 2. Generation in Deutschland berichtet worden (Citlak, Leyendecker, Schölmerich, Driessen & Harwood, 2008).

#### *Frühkindliche Entwicklungsumwelten in Familien mit Migrationshintergrund*

Der Anregungsgehalt der häuslichen Umwelt und die Interaktionsqualität zwischen Müttern und Kindern wurden vor allem durch Beobachtungen während der Hausbesuche eingeschätzt. Mütter ohne Migrationshintergrund erreichen vergleichsweise höhere Werte auf den Skalen HOME und CIS (siehe Kapitel 5). Allerdings zeigte sich in den Analysen, dass die Unterschiede zwischen den Gruppen sich deutlich reduzieren, wenn für Bildung und andere soziodemographische Merkmale der Familien kontrolliert wird. Dass Unterschiede zwischen kulturellen Gruppen eng mit soziodemographischen Merkmalen dieser Personengruppen verbunden sind, entspricht Definitionen, die Kultur als geteilte Handlungen und geteilte Deutungssysteme (Überzeugungen, Normen, Einstellungen) von Menschen in ähnlichen Lebensumständen verstehen (Keller, 2007, 2011). Ähnliche Lebensumstände werden durch ähnliche soziodemographische Milieus beschrieben, an denen verschiedene Familienentwürfe festgemacht werden können. Dafür sind das Niveau der formalen Bildung sowie das Alter bei Geburt des ersten Kindes, die Anzahl der Nachkommen und die Organisation der Familie (Kern- oder Zweigenerationenfamilie, Großfamilie) charakteristisch. Menschen mit höherer formaler Bildung haben in der Regel ähnliche Einstellung zu Erziehung und Bildung, unabhängig von Religion, Staat oder Sprache (Keller, 2011). Allerdings bleibt trotz der Berücksichtigung vieler Merkmale und Einflussfaktoren in den Analysen (vgl. Kapitel 5, Tabelle 41) sowohl bei den 2-jährigen als auch bei den 4-jährigen Kindern eine signifikante Restvarianz von jeweils 3%, die mit dem Migrationshintergrund verknüpft ist. Es ist allerdings nicht ersichtlich, worum es sich dabei konkret handelt. Dies herauszufinden ist eine spannende Aufgabe weiterer Analysen.

#### *Entwicklungsstand der Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund: Aspekte von Sprache und Kognition*

Die Kinder aus zugewanderten Familien sprechen überwiegend in ihrer Herkunftssprache mit ihren Eltern, insbesondere die 2-Jährigen. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass gerade die jüngere Gruppe deutlich geringere Werte im dem Wortschatztest erreicht als die monolingual deutschsprachigen Kinder. Die 4-Jährigen, die alle schon in einer Kita betreut werden, erreichen noch nicht die Werte der deutschen Kinder, haben sich denen jedoch im Vergleich zu den 2-Jährigen deutlich angenähert. Bemerkenswert ist, dass die Kinder aus zugewanderten Familien im Test der sprachunabhängigen Konzentration und Problemlösefähigkeiten (Mosaiktest, HAWIVA III) besser abschneiden.

### **7.7 Empfehlungen der NUBBEK-Studie für Politik und Fachpraxis**

Aus einer empirischen Untersuchung, die Gegebenheiten im Früherziehungssystem beschreibt und Zusammenhänge untersucht, lassen sich streng genommen keine direkten Handlungsempfehlungen ableiten, weder für die Fachpolitik noch für das unmittelbare pädagogische Handeln. Hierzu bedarf es ergänzend bestimmter normativer Vorstellungen, die offen gelegt werden sollten und dann im Zusammenhang mit den empirischen Befunden zu entsprechenden Empfehlungen führen können. Wenn wir Empfehlungen im Zusammenhang mit den Untersuchungsergebnissen aussprechen, dann geschieht dies unter anderem unter den folgenden leitenden Prämissen:

- Jedes Kind, unabhängig von seinem Alter und seiner sozialen, regionalen oder ethnischen Herkunft sollte die gleiche Chance auf einen (frühen) Zugang zum öffentlich geförderten und verantworteten Früherziehungssystem haben.

- Die öffentlich verantworteten Angebote des Früherziehungssystems müssen auf die Bedürfnisse der Familien abgestimmt sein.
- Die öffentlich verantworteten Formen früher Bildung, Betreuung und Erziehung sollten ein möglichst hohes pädagogisches Qualitätsniveau vorweisen, Mindeststandards pädagogischer Qualität dürfen nicht unterschritten werden und Kinder in allen Lebenslagen sollten die bestmögliche Förderung erfahren.
- Die vielfältigen Fragen zur Realisierung guter Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität sollten weniger auf der Grundlage unüberprüfter pädagogischer Prinzipien und Glaubenssätze, sondern eher im Kontext oft aufwendiger empirischer Untersuchungen beantwortet werden – auch wenn diese mit widersprüchlichen Ergebnissen verbunden sein können.
- Ein politisch verantwortetes Früherziehungssystem bedarf der fortlaufenden Information durch ein empirisch basiertes Monitoring, um Notwendigkeiten, Richtungen und Schritte für Veränderungen transparent und zielführend zu ermöglichen.
- Empfehlungen auf der Basis einer einzelnen, wenn auch breit angelegten Untersuchung können nur bedingt vorgenommen werden. Hierzu bedarf es – zukünftig – eines noch breiteren wissenschaftlichen Fundaments, das auch die längerfristigen Auswirkungen bestimmter Systembedingungen in den Blick nimmt.

Die im Folgenden aufgeführten Empfehlungen sind vor diesem Hintergrund zu sehen.

### **Gleiche Zugangschancen für alle Kinder und Familien**

*Die Abhängigkeit des Zugangs zu den öffentlichen Angeboten früher Bildung, Betreuung und Erziehung von sozialen Lagen der Eltern muss verringert werden*

Unter den Bedingungen der Knappheit von Plätzen für Kinder unter 3 Jahren nutzen vor allem sozial begünstigte Eltern das vorhandene Platzangebot. Beim sich gegenwärtig und in den kommenden Jahren vollziehenden Ausbau des Platzangebots für die unter 3-Jährigen muss gezielt darauf geachtet werden, dass Eltern in den unterschiedlichsten Lebenslagen das öffentliche Angebot wahrnehmen (können).

*Die Angebote früher Bildung, Betreuung und Erziehung müssen stärker als bisher auf die Bedarfslagen von Familien abgestimmt werden*

Der Rechtsanspruch eines Kindes im Alter von ein bis unter 3 Jahren auf einen öffentlich geförderten Platz muss damit einhergehen, dass die bereitgestellten Plätze den Bedürfnissen der Familien entsprechen. Hierzu gehören u. a. flexible Öffnungszeiten, kostengünstige und räumlich nahe sowie sozial und kulturell barrierefreie Angebote. Die NUBBEK-Ergebnisse zeigen in Übereinstimmung mit anderen Studien in diesen genannten Punkten gegenwärtig deutliche Befunde der Nicht-Passung von Angeboten und familiären Bedürfnissen.

### **Qualität der öffentlich verantworteten Betreuungsangebote steigern**

*Das Durchschnittsniveau der Qualität pädagogischer Prozesse in den Einrichtungen ist unbefriedigend und sollte verbessert werden*

Das im Durchschnitt nur mittelmäßige Niveau pädagogischer Prozessqualität in Einrichtungen und Kindertagespflege bei bemerkenswerten Anteilen von Gruppen mit unzureichender Qualität kann nicht befriedigen. Die Befunde rufen nach Verbesserungen. Es bedarf eines breit gefächerten fachöffentlichen Verständigungsprozesses, welches Niveau an pädagogischer Prozessqualität als unverzichtbar gelten muss und wie dieses gesichert wird.

### *Gruppen, Einrichtungen und Tagespflegestellen mit unzureichender Prozessqualität vorrangig verbessern*

Träger, Verwaltung und Fachpolitik haben keine systematische Information darüber, welche Gruppen, Einrichtungen und Tagespflegestellen unzureichende bzw. grenzwertige Qualität der pädagogischen Prozesse aufweisen. Der im Rahmen der NUBBEK-Studie gefundene Anteil ist mit rund 10% (zu) hoch. Der Sachverhalt verweist auf Informations- und Steuerungsdefizite der verantwortlichen Instanzen. Die Settings mit unzureichender Qualität müssen erkannt werden und bedürfen einer vorrangigen Qualitätsverbesserung.

### *Erprobte Ansätze systematischer Qualitätsentwicklung nutzen*

Bei der Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen sollte vorrangig auf Verfahren mit anerkannten Standards für beste Fachpraxis und erprobte Methoden der systematischen Qualitätsentwicklung zurückgegriffen werden. Im Rahmen der Nationalen Qualitätsinitiative des BMFSFJ wurden ein nationaler Kriterienkatalog für beste Fachpraxis entwickelt und erfolgreiche Methoden der systematischen Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen erprobt und vielfach angewendet. Vorhandene Ansätze von Qualifizierungen unter Einschluss des gesamten Mitarbeiterteams sollten systematisch und möglichst flächendeckend genutzt werden (Tietze & Viernickel, 2007).

### *Faktoren der Struktur- und Orientierungsqualität für verbesserte Prozessqualität nutzen*

Der substanzielle Zusammenhang der Prozessqualität mit vorgelagerten Bedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität macht deutlich, dass Verbesserungen nicht nur durch direkte Interventionen auf der Handlungsebene, sondern auch indirekt über die Verbesserung der politisch verantworteten Rahmenbedingungen angestrebt werden können. Es gibt allerdings dabei keine einzelne Rahmenbedingung und damit keinen Königsweg (z. B. Erzieher-Kind-Schlüssel), über den die Qualität pädagogischer Prozesse allein angehoben werden kann. Politisch gewollte Verbesserungen auf der Ebene vorgelagerter Bedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität benötigen eine evidenzbasierte Neujustierung und mehrere Stellschrauben für simultane Verbesserungen.

## **Kooperation mit Familien stärken**

### *Stärkung der Erziehungs- und Bildungskompetenz*

Eltern sind grundsätzlich bestrebt, ihre Kinder optimal zu fördern. Allerdings stehen ihnen nicht immer die notwendigen Ressourcen dafür zur Verfügung. Es bedarf daher niedrigschwelliger Angebote, die v. a. auch sozial benachteiligte Familien und Familien mit Migrationshintergrund ansprechen. Ziel sollte es dabei sein, die Bildungs- und Erziehungskompetenz zu fördern, Anregungen und Hilfen für den Alltag zu geben und gleichzeitig weitere Unterstützungsangebote bekannt zu machen, um so die Familien zu stärken. Erste Ansätze in der Praxis sind hier bereits in der Erprobung, wie z. B. die durch pädagogische Fachkräfte angeleiteten Eltern-Kind-Gruppen im Land Brandenburg. Die Vielfalt von Angeboten und Maßnahmen ist regional sehr unterschiedlich und teilweise durch Konkurrenz gekennzeichnet. Damit familienbezogene Angebote wirksam sind, ist eine stärkere Vernetzung und Koordination der Maßnahmen wünschenswert.

### *Familien als Partner gewinnen*

Die pädagogische Qualität in den Familien mit ihrem Anregungsgehalt für die Kinder variiert erheblich und ist eng mit dem Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder verbunden, bei den meisten Bildungs- und Entwicklungsmaßen stärker als mit der Qualität in den öffentlichen Betreuungsformen. Die öffentliche Verantwortung für Bildung, Betreuung und Erziehung kann sich daher nicht ausschließlich auf die außerfamiliären Betreuungsformen der Kinder richten, sondern muss Familien und

ihr Umfeld stärker als bisher einbeziehen und Eltern zu bildungsfördernden Aktivitäten mit ihren Kindern anregen und die Eltern-Kind-Beziehung stärken. Darüber hinaus sollten Formen der Anbahnung früher vertrauensvoller Beziehungen, z. B. über Elterncafés und Müttertreffs oder durch Eltern-Kind-Gruppen, angeleitet durch pädagogisches Fachpersonal, wie sie bspw. im Land Brandenburg aufgebaut werden, systematisch entwickelt und erprobt werden. Ebenso sollten regelmäßige Hausbesuche der pädagogischen Fachkräfte in den Familien zum Standardrepertoire der Kooperation gehören.

#### *Funktionserweiterung von Kindertageseinrichtungen anstreben*

Die Ansprache und Unterstützung von Familien beinhaltet eine Funktionserweiterung von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren (Eltern-Kind-Zentren). Diese sollten Unterstützungsangebote für Familien in unterschiedlichen Lebenslagen bereithalten, in einem sozialraumbezogenen Netzwerk mit anderen familien- und kindbezogenen Diensten verbunden sein und einen niederschweligen Zugang für Eltern zu solchen weiteren Angeboten eröffnen.

### **Kinder und Familien mit Migrationshintergrund beachten und unterstützen**

#### *Frühen Eintritt von Kindern mit Migrationshintergrund in außerfamiliäre Betreuung fördern*

Kinder mit Migrationshintergrund kommen vergleichsweise spät in ein außerfamiliäres Betreuungssetting, nahezu ein Jahr später als Kinder ohne Migrationshintergrund. Neben der Ungleichheit im Zugang wird die Chance eines frühen deutschsprachlichen Kompetenzerwerbs verringert. Es sollten politische Maßnahmen entwickelt werden, die Familien mit Migrationshintergrund gezielt ansprechen, aufklären, anwerben und ggf. auch Anreize zur frühen Teilnahme an Bildungsangeboten setzen. Solche Ansätze setzen ein quantitativ hinreichendes, zu den Lebenslagen der Familien passendes Platzangebot mit guter Zugänglichkeit und hohem Qualitätsniveau voraus. Anreize im Rahmen öffentlicher Bildungsplanung werden an verschiedenen Stellen bereits praktiziert und sollten ausgebaut werden. So erhalten beispielsweise bayerische Kindertageseinrichtungen im Rahmen einer kindbezogenen Förderung besondere Zuschüsse in Abhängigkeit von Alter und besonderen Lebenslagen der Kinder, um zusätzlich Ressourcen zur Verfügung zu haben und eine erhöhte Bildungs- und Betreuungsqualität anbieten zu können (BayKiBiG, 2005; Art. 21). Ähnliche Regelungen gibt es auch auf kommunaler Ebene, beispielsweise mit der „Münchner Förderformel“.

Politische Maßnahmen, die frühe bildungsrelevante Erfahrungen insbesondere von Kindern mit Migrationshintergrund oder anderen Kindern in besonderen Lebenslagen behindern, sind kontraindiziert.

#### *Kinder mit Migrationshintergrund brauchen besonders gute Betreuungsqualität*

Kinder aus zugewanderten Familien mit einem niedrigen Bildungsabschluss gehören zu den Bevölkerungsgruppen, für die eine optimale Förderung vor Schulbeginn besonders wichtig ist, insbesondere wenn für sie Deutsch eine Zweitsprache ist. Jedoch weisen gerade diejenigen Einrichtungen mit einem besonders hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund eine besonders niedrige Prozessqualität auf. Im Rahmen kommunaler Bildungsplanung sollte der Segregation im Bildungswesen entgegenge wirkt und auf durchmischte, am Prinzip der Inklusion orientierte Gruppenzusammensetzungen geachtet werden. Zugleich sollte in Einrichtungen mit sehr hohem Migrationsanteil auf besonders gute Qualität geachtet werden, z. B. durch hoch qualifiziertes Personal und günstige Rahmenbedingungen, wie etwa einen verbesserten Erzieher-Kind-Schlüssel, so dass diese Einrichtungen auch für Familien ohne Migrationshintergrund besonders attraktiv werden.

## **Gesellschaftlichen und politischen Konsens organisieren: Vorrang für Qualität**

### *Allgemeines Qualitätsmonitoring einführen*

Sowohl qualitative Mängel als auch Stärken des Früherziehungssystems bleiben derzeit unentdeckt bzw. erfahren nicht die gebührende Aufmerksamkeit, solange systematische Qualitätsuntersuchungen die Ausnahme bilden. Um die Qualitätsfrage in den Aufmerksamkeitshorizont von Verantwortlichen auf den verschiedenen Ebenen des Früherziehungssystems wie auch der Öffentlichkeit allgemein zu heben, bedarf es einer Dauerbeobachtung im Sinne eines Qualitätsmonitorings. Durchführung, Organisation und Ergebnisdarstellung sollten dabei unabhängig von den Verantwortlichen in Trägerorganisationen, Verwaltung und Fachpolitik sein, aber so ausgelegt, dass Entscheidungsträger wie auch die allgemeine Öffentlichkeit über den qualitativen Zustand und über longitudinale Entwicklungen im Früherziehungssystem differenziert informiert werden. Das Qualitätsmonitoring darf sich nicht nur auf strukturelle Aspekte beziehen, sondern muss zentrale Indikatoren der Struktur-, Orientierungs- und speziell auch der Prozessqualität beinhalten.

### *Aktion „Qualität in der Früherziehung“ starten*

Bei allem noch bestehenden Mangel beim Platzausbau für Kinder unter 3 Jahren ist es den verschiedenen gesellschaftlichen Kräften und den verschiedenen politischen Instanzen in einer großen Kraftanstrengung gelungen, einen durch Jahrzehnte der Untätigkeit und Tabuisierung früher öffentlicher Bildung, Betreuung und Erziehung bedingten quantitativen Rückstand abzubauen. In den 1990er Jahren erfolgte dies für den Kindergartenbereich, im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrhunderts wurde diese Aufgabe für den Bereich der unter 3-Jährigen in Angriff genommen.

Die Ergebnisse der NUBBEK-Studie verweisen jedoch darauf, dass der Durchbruch zu deutlich verbesserter Qualität – trotz vielfältiger einzelner Ansätze – noch nicht gelungen ist. Die qualitative Herausforderung benötigt ein ähnliches Ausmaß an gesellschaftlicher Anstrengung wie der quantitative Ausbau der vergangenen Jahre. Zur Durchsetzung einer Qualitätsagenda bedarf es einer konzertierten Aktion von Vertretern aus Fachpolitik, Wirtschaft, Elternschaft, der Profession, der Medien und der Fachwissenschaft selbst. Von einer mit fachpraktischem und fachpolitischem Anspruch verbundenen Pädagogik der frühen Kindheit müssen entsprechende Initiativen erwartet werden. In diesem Zusammenhang muss es u. a. Ziel sein, einen bundesweiten Qualitätskonsens zu erreichen und regionale Disparitäten zu überwinden. Wir empfehlen eine zwischen Bund, Ländern und Kommunen abgestimmte und in der Finanzierung gesicherte 5-Jahres-Aktion „Qualität in der Früherziehung“.

## **7.8 Die NUBBEK-Studie. Leistungen, Begrenzungen und Ausblick**

Die NUBBEK-Studie ist in Deutschland bislang die größte und in mancherlei Hinsicht differenzierteste Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung im frühen Kindesalter. Verbunden mit der Tatsache, dass sie in einen Zeitraum fällt, in dem unser Früherziehungssystem v. a. im U3-Bereich einem starken quantitativen Ausbau unterliegt, werden an die Ergebnisse der Studie, die die Qualität der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung in den Mittelpunkt stellt, hohe und weitreichende Erwartungen gestellt. Wir möchten deswegen abschließend kurz auf einige – aus unserer Sicht – Leistungen der Studie, besonders aber auch auf inhaltliche und methodische Begrenzungen eingehen. Zugleich wollen wir einen Ausblick geben auf eine Reihe von offenen Forschungsfragen, besonders auf solche, die auch mit dem NUBBEK-Datensatz bearbeitet werden können.

## Leistungen der NUBBEK-Studie

NUBBEK versteht sich als eine Breitenuntersuchung (Large Scale-Studie). Die Befunde basieren auf einer relativ großen Stichprobe von rund 2.000 2- und 4-jährigen Kindern in den Bildungs- und Betreuungskontexten in ihren Familien und ihren außerfamiliären Betreuungsformen. Die Studie schließt alle öffentlich angebotenen Betreuungsformen (Krippe, Kindergarten, altersgemischte Kindergruppen und Tagespflege) ein, dazu ein breites Spektrum familiärer Konstellationen, in die diese Kinder üblicherweise eingebettet sind. Die Stichprobe enthält im Sinne einer gewollten Überrepräsentation einen hohen Anteil von Kindern und Familien mit russischem bzw. türkischem Migrationshintergrund und berücksichtigt damit gezielt die Gegebenheiten eines substantiellen Anteils von jungen Kindern in Deutschland. Einem sozial-ökologischen bzw. öko-kulturellen Konzept folgend wurden die Kinder und die Qualität ihrer familiären und außerfamiliären Kontexte in einer verbundenen Stichprobe untersucht.

In der NUBBEK-Studie wurden drei Qualitätsbereiche mit jeweils mehreren Merkmalen unterschieden: Merkmale der *Struktur*-, der *Orientierungs*- und der *Prozessqualität* in den jeweiligen Settings. Bei der Strukturqualität wurden auch Persönlichkeitsmerkmale der Hauptakteure (Mütter, pädagogische Fachkräfte) in den Settings berücksichtigt. Um einen gewissen Detaillierungsgrad der Untersuchung zu erreichen, haben wir nicht nur, wie bei Breitenuntersuchungen meist üblich, schriftliche Befragungen und Interviews durchgeführt, sondern auch in jedem der knapp 2.000 Familiensettings und knapp 600 außerfamiliären Settings Beobachtungen speziell zur pädagogischen Prozessqualität durch entsprechend geschulte Mitarbeiter vorgenommen. Ebenso wurden Tests mit den Kindern in dem für sie gewohnten familiären Kontext von speziell geschulten Mitarbeitern durchgeführt; daneben wurden auch Einschätzungen von Müttern und pädagogischen Fachkräften zum kindlichen Bildungs- und Entwicklungsstand vorgenommen.

Bei der Auswahl der Erhebungsinstrumente wurde nach Möglichkeit auf nationale und internationale Anschlussfähigkeit geachtet, so dass Vergleichsmöglichkeiten gegeben sind.

Um Kinder und Familien mit russischem und türkischem Migrationshintergrund zu erreichen, wie auch um valide Ergebnisse bei diesen Zielgruppen zu erreichen, wurden nach Bedarf muttersprachliche Erheber eingesetzt und Fragebogen in russischer bzw. türkischer Sprache vorgelegt. Dieses Design, das Befragungen, Beobachtungen und nicht immer einfache Testungen von jungen Kindern sowie den Einbezug unterschiedlicher Zielgruppen ermöglicht, war in der bundesweiten NUBBEK-Studie nur möglich durch ihre Anlage als multizentrische Studie, bei der jeder Studienpartner die komplexe Datenerhebung in seinem Zuständigkeitsbereich nach gemeinsamen Regeln koordinierte und verantwortete.

## Begrenzungen der NUBBEK-Studie

### *Begrenzungen in der Stichprobenzusammenstellung*

NUBBEK untersucht eine relativ große Stichprobe von 2- und 4-jährigen Kindern. Die Auswahl dieser Zielgruppen wurde vor dem Hintergrund getroffen, dass bei den älteren Kindern der Übergang in den Kindergarten im Regelfall erfolgt ist und die 2-jährigen die mit Abstand größte Altersgruppe innerhalb der U3-Alterspanne bilden, die (auch) außerfamiliär betreut werden und die in der Zukunft anwachsen wird. Gleichwohl sind damit nur zwei von wenigstens sechs Altersjahrgängen im Früherziehungssystem erfasst. Zusammenhänge zwischen der Qualität familiärer wie außerfamiliärer Betreuungssettings einerseits und dem kindlichen Bildungs- und Entwicklungsstand andererseits mögen sich bei längerer Erfahrung im Früherziehungssystem, etwa bei 6-jährigen Kindern anders darstellen als bei den hier untersuchten 4-Jährigen. Durch die Altersbegrenzung der Zielpopulation kommt auch die wichtige Schnittstelle des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich nicht in den Blick. Ähnliches gilt

für den Eintritt in das Früherziehungssystem. Hier konnten von NUBBEK nur retrospektiv und dazu nur wenige grobe Daten erfasst werden.

#### *Begrenzungen bei der Stichprobengruppe mit Migrationshintergrund*

In der NUBBEK-Stichprobe wurden Kinder und Familien mit russischem und mit türkischem Migrationshintergrund überrepräsentiert, um die größten Gruppen mit Migrationshintergrund zu berücksichtigen und die Gegebenheiten bei diesen Gruppen auf einer verlässlichen Stichprobenbasis gezielt untersuchen zu können. Bezogen auf den hohen Anteil von Müttern mit relativ hohen, allgemeinbildenden Schulabschlüssen – speziell bei den Müttern mit türkischem Migrationshintergrund – vermuten wir, dass unsere Stichprobe durch eine positive Selektion tendenziell verzerrt ist. Ein gewisser „Bildungsbias“ ist bei allen Untersuchungen, die auf freiwilliger Teilnahme beruhen, beobachtet worden, wobei bei manchen Familien mit Migrationshintergrund noch hinzukommt, dass sie eine Weitergabe von Informationen an Ämter und staatlichen Institutionen befürchten.

Darüber hinaus gilt es grundsätzlich im Auge zu behalten, dass wir mit dem Fokus auf Kinder und Familien mit russischem und türkischem Migrationshintergrund nur ein Segment der Migrationspopulation adressiert haben. Beide Gruppen sind die quantitativ bedeutendsten, können aber nicht für das gesamte, in sich vielfach differenzierte Spektrum von Kindern und Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland stehen.

#### *Geringe regionale und keine trägerspezifische Differenzierung*

Unter regionalen Gesichtspunkten nimmt NUBBEK eine Differenzierung nach alten und neuen Bundesländern (Ost/West) vor, jedoch keine weitergehende Differenzierung z. B. nach einzelnen Bundesländern mit ihren eigenen Verantwortlichkeiten und eigenen rechtlichen Regelungen im Früherziehungssystem. Um auf der Ebene von 16 Bundesländern zuverlässige Aussagen treffen zu können, wäre noch ein deutlich größerer Stichprobenumfang erforderlich. Die NUBBEK-Ergebnisse lassen sich dementsprechend nicht auf Länderergebnisse herunterbrechen und in einem Länderranking vergleichen.

Ähnliches gilt in Hinblick auf die Trägerschaft von Einrichtungen. NUBBEK ist nicht ausgelegt auf Aussagen der Art, dass Einrichtungen öffentlicher Trägerschaft besser seien als solche in privater Trägerschaft (oder umgekehrt) oder dass die Einrichtungen des privaten Trägers X ein höheres Qualitätsniveau aufweisen als die des Trägers Y.

#### *Keine Differenzierung nach bestimmten pädagogischen Konzepten*

In der NUBBEK-Studie wird die pädagogische Qualität nach einem allgemeinen, verschiedenartige pädagogische Konzeptionen übergreifenden Raster von Qualitätsmerkmalen erfasst. Die erhobenen Merkmale sind dabei breit gefächert und beruhen auf einer theoretisch begründeten und von empirischem Wissen ausgehenden Untersuchungskonzeption. Das Raster von Qualitätsmerkmalen ist nicht auf Merkmale bestimmter pädagogischer Konzeptionen ausgelegt. Damit können auch keine Aussagen darüber gemacht werden, ob in den untersuchten Einrichtungen bestimmte „Ansätze“ pädagogischer Arbeit realisiert sind (z. B. ob nach dem Situationsansatz, dem Ansatz der Reggio-Pädagogik oder dem Montessori-Konzept gearbeitet wird), wie gut diese Ansätze implementiert sind, oder auch, ob bestimmte Ansätze mit unterschiedlichen Bildungs- und Entwicklungsergebnissen bei Kindern verbunden sind. Fragestellungen dieser Art bedürfen einer anderen Untersuchungsanlage als der bei NUBBEK zugrunde gelegten.

#### *Begrenzter Detaillierungsgrad bei der Erforschung pädagogischer Prozesse*

In methodischer Hinsicht wird in NUBBEK nur eine begrenzte Tiefenschärfe bei der Erforschung pädagogischer Prozessqualität erreicht. Mit Ausnahme der Erfassung bildungsrelevanter Aktivitäten,



die sich auf das *einzelne* Kind beziehen, adressieren alle in der Studie verwendeten Maße zur beobachteten Prozessqualität die Setting- bzw. Gruppenebene. Die Aussagen zur Prozessqualität beziehen sich mithin auf die beobachtete Gruppe, nicht notwendigerweise auf das individuelle Kind. Für ein einzelnes Kind jedoch mögen bestimmte Aspekte der Prozessqualität, Erfahrungsmöglichkeiten und Anregungen, die für einen Gruppendurchschnitt förderlich sind, aufgrund der individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse dieses Kindes nicht passend (oder auch besonders förderlich) sein. Diese Problematik gilt besonders auch im Hinblick auf Kinder mit Migrationshintergrund, wenn z. B. für eine Mehrheit von Kindern anregende und entwicklungsfördernde Prozesse bei nur eingeschränkten deutschsprachigen Kompetenzen des Kindes nicht „ankommen“.

Beim gegenwärtigen Stand verfügbarer Methodik ist diese wünschenswerte Tiefe der pädagogischen Prozessqualität im Rahmen von Breitenuntersuchungen kaum zu erreichen. Wir sehen hier eine Forschungsherausforderung, die in gezielten Einzeluntersuchungen aufgegriffen werden sollte.

#### *Zusammenfassende Indikatoren und vertiefende Einzeldimensionen*

NUBBEK erfasst unter den Bedingungen einer Breitenstudie ein beträchtliches Spektrum von Beschreibungsmerkmalen und Bedingungen pädagogischer Qualität. Gleichwohl muss im Auge behalten werden, dass jede dieser Variablen die adressierten Gegebenheiten zumeist auf einem nur groben Niveau erreicht. Wenn z. B. wie in NUBBEK die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte in wenigen groben Kategorien erfasst wird, ist zu vermuten, dass wesentliche Aspekte der Ausbildung, die für die fachliche Handlungskompetenz der Fachkräfte konstitutiv sind, in diesem Indikator nicht erfasst werden, mithin auch die Zusammenhänge mit der realisierten Prozessqualität schwächer ausfallen (oder auch gar nicht auftreten) im Vergleich zu einer gezielten Operationalisierung einer Variablen „Ausbildung“. Solche mangelnden Aspekte der Detailliertheit müssen bei der Bewertung von Ergebnissen beachtet werden. Die Problematik ist im Rahmen von Breitenuntersuchungen selbst kaum zu lösen und verweist auf die Notwendigkeit gezielter Einzeluntersuchungen, deren Ergebnisse für die Instrumentierung von Breitenuntersuchungen nutzbar gemacht werden können.

#### *Kindliche Fähigkeiten und Fertigkeiten aus unterschiedlichen Blickwinkeln*

In der NUBBEK-Studie wurden – neben Tests – kindliche Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen sog. Reportverfahren über Auskünfte von Müttern und pädagogischen Fachkräften erfasst. Diese Einstufungen spiegeln die Erfahrungen mit dem Kind in den beiden unterschiedlichen Settings, Familie und außerfamiliäre Betreuungsform, wider und stimmen, wie auch in anderen Studien vielfach belegt, nur bedingt miteinander überein. Zugleich ergeben sich zwischen Merkmalen pädagogischer Qualität und kindlichen Bildungs- und Entwicklungsmaßnahmen tendenziell unterschiedliche Beziehungen in Abhängigkeit davon, ob der kindliche Bildungs- und Entwicklungsstand von der Mutter oder einer pädagogischen Fachkraft eingestuft wurde. Hier wird es in weiteren Untersuchungen darauf ankommen, diese Effekte genauer zu analysieren.

#### *Validität von Erhebungen bei Familien mit Migrationshintergrund*

In der NUBBEK-Studie wurde versucht, den Zusammenhang und die besondere Situation von Kindern und Familien mit Migrationshintergrund dadurch zu berücksichtigen, dass das Erhebungsinstrumentarium auch in russischer bzw. türkischer Sprache angeboten und der Familienbesuch durch einen monolingualen Erheber und in deutscher Sprache oder durch einen bilingualen Erheber mit russisch bzw. türkisch als Muttersprache durchgeführt wurde. Gleichwohl bleibt zu fragen, ob die Validität der Erhebungssituation – zumindest im Hinblick auf bestimmte Aspekte – dieselbe ist wie bei Familien ohne Migrationshintergrund. So mag z. B. die Erhebungssituation als kulturell gerahmtes Ereignis einen Einfluss auf die erfasste Beziehungsqualität zwischen Eltern und Kindern nehmen. Otyakmaz (1995) argumentiert, dass in Familien mit türkischem Migrationshintergrund unbedingte Gastfreund-

schaft das Verhalten reguliert. Die Aufmerksamkeit der Familie gilt dem Besucher und nicht den Kindern, ein Kontext, der zu einer Unterschätzung der Beziehungsqualität zwischen Eltern und Kindern durch den Erheber führen mag. Ähnliche Beobachtungen sind auch von Ragriff (2003) in einer kulturvergleichenden Untersuchung anschaulich beschrieben worden. Wir wissen nicht und können nicht einschätzen, ob und inwiefern die NUBBEK-Ergebnisse bei Kindern und Familien mit Migrationshintergrund durch solche Effekte beeinflusst sind.

### **Ausblick**

Die NUBBEK-Studienpartner sind sich der Tatsache bewusst, dass mit dem vorliegenden Bericht der Informationsgehalt des NUBBEK-Datensatzes bei weitem nicht ausgeschöpft ist. Dies gilt sowohl im Hinblick auf bestimmte inhaltliche Bereiche als auch im Hinblick auf Auswertungsmethoden. Wir wollen in diesem abschließenden Abschnitt nur einige wenige der Bereiche und Fragestellungen ansprechen, die Gegenstand von weiteren Analysen sein werden bzw. sein können und im Rahmen von Artikeln in wissenschaftlichen Zeitschriften dargestellt werden.

#### *Vernetzung und Zusammenarbeit mit Eltern*

Die Vernetzung und Zusammenarbeit mit Eltern ist neben Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität ein vierter zentraler Qualitätsbereich der Untersuchungskonzeption. Wir haben aus pragmatischen Gründen diesen Teil im vorliegenden Bericht nicht aufgenommen. In späteren, separaten Analysen werden wir der Frage nachgehen, wie sich die Zusammenarbeit von Einrichtungen und Familien in verschiedenen Feldern und aus der Sicht der jeweils Beteiligten gestaltet. In diesem breiteren Kontext soll auch der Frage nachgegangen werden, welche Rückwirkungen sich durch den Eintritt eines Kindes in eine außerfamiliäre Betreuungsform auf die übrigen Familienmitglieder, Mutter, Vater, Geschwister unter verschiedenen Gesichtspunkten wie Erwerbstätigkeit, Freizeitgestaltung, soziale und affektive Beziehungen ergeben.

#### *Gesundheitliche Aspekte*

Gesundheitliche Aspekte spielen in der Diskussion um die Gruppenbetreuung besonders sehr junger Kinder eine wichtige Rolle. Die Konzeption von NUBBEK berücksichtigt Aspekte der kindlichen Gesundheit im Rahmen der Elternbefragung wie auch Fragen des Hygienemanagements in den Einrichtungen. Auch die Analyse dieser Daten bleibt späteren Einzeldarstellungen vorbehalten.

#### *Väter der NUBBEK-Kinder*

Wie in den meisten anderen Studien, wurden in NUBBEK primär die Mütter der Kinder als engste Bezugsperson im kindlichen Sozialisationskontext befragt. Zusätzlich haben wir in NUBBEK jedoch auch die Väter der Kinder, sofern sie im gemeinsamen Haushalt lebten, systematisch in die Untersuchung einbezogen. Diese weiterführende Perspektive für den Bildungs- und Sozialisationskontext, ihr Zusammenhang mit dem kindlichen Bildungs- und Entwicklungsland und der Vergleich der väterlichen und mütterlichen Sichtweise (wie auch gegebene Diskrepanzen) bleiben weiteren Einzelanalysen vorbehalten.

#### *Haupteffekte und Interaktionseffekte*

Wir sind in den Analysen dieses Berichts ausschließlich Haupteffekten nachgegangen. Dieses Vorgehen folgt einer wohlüberlegten Analysestrategie. In weiteren Detailanalysen wird es auch darauf ankommen, auch möglichen Wechselwirkungen nachzugehen, etwa in dem Sinne, dass hohe pädagogische Qualität in außerfamiliären Settings für den Bildungs- und Entwicklungsstand von Kindern aus eher anregungsarmen Familien von überproportionaler Bedeutung ist.

Ziel dieses Berichts war es, einen Überblick über das Design und eine grundlegende Auswertung der Studie zu geben. Die NUBBEK-Daten werden im Jahr 2014 über GESIS öffentlich zugänglich gemacht und wir hoffen, dass sie alleine oder auch in Kombination mit anderen Datensätzen zu unseren Erkenntnissen über die Bildungs- und Entwicklungsbedingungen von Kindern in ihren familiären und außerfamiliären Betreuungssettings beitragen. Von den Studienpartnern und deren Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen sind zahlreiche Publikationen geplant und in Vorbereitung. Wir möchten jedoch auch andere Forscher ermuntern, den NUBBEK-Datensatz für das gemeinsame Ziel zu nutzen, den wissenschaftlichen Erkenntnisstand im Bereich der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung zu erweitern, einem Forschungsfeld, das in der individuellen Perspektive für das einzelne Kind wie in gesellschaftlicher Perspektive gleichermaßen von Bedeutung ist.

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Entwicklung der Versorgungsquoten für Kinder im Kindergarten- und Krippenalter 1950-2011. Angaben in % .....	7
Tabelle 2	Untersuchungsinstrumente differenziert nach Setting Familie (F) und außerfamiliären Betreuungssettings (A) sowie nach Qualitätsbereichen.....	18
Tabelle 3	Realisierte Gesamtstichprobe nach Altersgruppe, Migrationshintergrund und Gruppenart...	28
Tabelle 4	Gebietseinheiten der NUBBEK-Studie im Vergleich .....	29
Tabelle 5	Kindergartengruppen, altersgemischte Gruppen und Krippengruppen in der NUBBEK-Stichprobe und in der Kinder- und Jugendhilfestatistik im Vergleich .....	30
Tabelle 6	Kindertagespflegestellen in der NUBBEK-Stichprobe und in der Kinder- und Jugendhilfestatistik im Vergleich .....	31
Tabelle 7	Familien mit 2- und 4-jährigen Kindern in der NUBBEK-Stichprobe, dem Mikrozensus und dem SOEP im Vergleich.....	32
Tabelle 8	Familien in den Grundbetreuungsformen, differenziert nach Alters- und Migrationsgruppe. Angaben in % .....	41
Tabelle 9	Betreuungsumfang der Nutzerfamilien, differenziert nach Betreuungsform, Alter und Migrationsgruppe. Durchschnitt Stunden pro Woche (h), Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) .....	42
Tabelle 10	Prädiktoren des aktuellen außerfamiliären Betreuungsumfangs der 2- und 4-Jährigen. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ ) .....	46
Tabelle 11	Genutzte Betreuungsformen sowie Betreuungsumfang der Nutzerfamilien in den Altersabschnitten. Durchschnitt Stunden pro Woche (h), Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) .....	48
Tabelle 12	Eintrittsalter und Betreuungsumfang in Abhängigkeit von Struktur- und Orientierungsmerkmalen. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ ).....	55
Tabelle 13	Betreuungsformen und -kombinationen für die Betreuungsmuster der 4-Jährigen. Stunden pro Woche (h) .....	56
Tabelle 14	Häufigkeitsverteilung der Betreuungsmuster: 4-Jährige .....	57
Tabelle 15	Relative Chancen (Odds Ratio) für die Vorhersage von als verfügbar wahrgenommenen Betreuungsmöglichkeiten für die 2- und 4-Jährigen und erklärte Varianz (Nagelkerkes $R^2$ )	61
Tabelle 16	Struktur- und Orientierungsmerkmale der Familien mit 2-jährigen Kindern in außerfamiliärer und rein familiärer Betreuung. Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Anteile in % .....	63
Tabelle 17	Gründe für die Familienbetreuung aufgeteilt nach ermittelten Faktoren und differenziert nach Migrationsgruppe. Angaben in %, Mehrfachnennungen möglich .....	64
Tabelle 18	Ideale Einrichtungsmerkmale für Mütter, die keine außerfamiliäre Betreuung für ihre 2-Jährigen in Anspruch genommen haben, aufgeteilt nach ermittelten Faktoren und differenziert nach Migrationsgruppe. Angaben in %, Mehrfachnennungen möglich.....	65
Tabelle 19	Gründe für außerfamiliäre Betreuung (Kindertageseinrichtungen oder Kindertagespflege). Angaben in %, Mehrfachnennungen möglich .....	67
Tabelle 20	Kriterien bei der Einrichtungswahl (Kindertageseinrichtungen). Angaben in %, Mehrfachnennungen möglich .....	69
Tabelle 21	Strukturqualität in außerfamiliären Betreuungsformen: Personale Dimension. Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) .....	75

Tabelle 22	Strukturqualität in außerfamiliären Betreuungsformen: Sozial-organisatorische Dimension. Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) .....	76
Tabelle 23	Strukturqualität in außerfamiliären Betreuungsformen: Räumliche Dimension. Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) .....	77
Tabelle 24	Orientierungsqualität in außerfamiliären Betreuungsformen. Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) .....	78
Tabelle 25	Interne Konsistenzen der Untersuchungsinstrumente für Prozessqualität in außerfamiliären Betreuungsformen .....	81
Tabelle 26	Maße pädagogischer Prozessqualität in Einrichtungsgruppen (Kindergarten-, Krippen- und altersgemischte Gruppen) sowie Tagespflegegruppen. Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Spannweite (Min., Max.) .....	82
Tabelle 27	Pädagogische Prozessqualität in außerfamiliären Betreuungsformen in Abhängigkeit von personalen Faktoren der Strukturqualität. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ ) .....	89
Tabelle 28	Pädagogische Prozessqualität in außerfamiliären Betreuungsformen in Abhängigkeit von sozial-organisatorischen Faktoren der Strukturqualität. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ ) .....	90
Tabelle 29	Pädagogische Prozessqualität in außerfamiliären Betreuungsformen in Abhängigkeit von räumlichen Faktoren der Strukturqualität. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ ) .....	90
Tabelle 30	Pädagogische Prozessqualität in außerfamiliären Betreuungsformen in Abhängigkeit von Faktoren der Orientierungsqualität. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ ) .....	91
Tabelle 31	Pädagogische Prozessqualität in außerfamiliären Betreuungsformen in Abhängigkeit von Struktur- und Orientierungsqualität. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ ) .....	93
Tabelle 32	Pädagogische Prozessqualität in außerfamiliären Betreuungsformen in ausgewählten nationalen und internationalen Studien. Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) .....	97
Tabelle 33	Strukturqualität in der Familie: Personale Dimension. Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Anteile in % .....	105
Tabelle 34	Strukturqualität in der Familie: Soziale und organisatorische Dimension. Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Anteile in % .....	107
Tabelle 35	Orientierungsqualität in der Familie. Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) .....	111
Tabelle 36	Prozessqualität in der Familie. Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) .....	114
Tabelle 37	Effekte zentraler Hintergrundvariablen auf die Prozessqualität in der Familie. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ ) .....	115
Tabelle 38	Prozessqualität in der Familie in Abhängigkeit von Strukturmerkmalen: Personale Dimension. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ ) .....	116
Tabelle 39	Prozessqualität in der Familie in Abhängigkeit von Strukturmerkmalen: Soziale und organisatorische Dimension. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ ) .....	117
Tabelle 40	Prozessqualität in der Familie in Abhängigkeit von Orientierungsmerkmalen. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ ) .....	118
Tabelle 41	Prozessqualität in der Familie in Abhängigkeit von Struktur- und Orientierungsmerkmalen. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ ) .....	119
Tabelle 42	Bildungs- und Entwicklungsmaße: 2-Jährige. Statistische Kennwerte .....	129
Tabelle 43	Bildungs- und Entwicklungsmaße: 4-Jährige. Statistische Kennwerte .....	129
Tabelle 44	Bildungs- und Entwicklungsmaße sowie Kindmerkmale Alter und Geschlecht. Korrelationskoeffizienten .....	130
Tabelle 45	Kindliche Entwicklung in Abhängigkeit von Alter und Geschlecht des Kindes: 2-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ ) .....	134

Tabelle 46	Kindliche Entwicklung in Abhängigkeit von Alter und Geschlecht des Kindes: 4-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ ) ..... 134
Tabelle 47	Kindliche Bildung und Entwicklung in Abhängigkeit von Familienbedingungen: 2-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ ) ..... 138
Tabelle 48	Kindliche Bildung und Entwicklung in Abhängigkeit von Familienbedingungen: 4-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ ) ..... 139
Tabelle 49	Kindliche Entwicklung in Abhängigkeit von Betreuungsgeschichte und Betreuungsdauer: 2-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ ) ..... 142
Tabelle 50	Kindliche Entwicklung in Abhängigkeit von Betreuungsgeschichte und Betreuungsdauer: 4-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ ) ..... 142
Tabelle 51	Kindliche Bildung und Entwicklung in Abhängigkeit von Variablen des außerfamiliären Settings: 2-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ ) ..... 146
Tabelle 52	Kindliche Bildung und Entwicklung in Abhängigkeit von Variablen des außerfamiliären Settings: 4-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ ) ..... 147
Tabelle 53	Kindliche Bildung und Entwicklung in Abhängigkeit von der Makrosystembedingung Ost/West: 2-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ ) ..... 149
Tabelle 54	Kindliche Bildung und Entwicklung in Abhängigkeit von der Makrosystembedingung Ost/West: 4-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ ) ..... 149
Tabelle 55	Kindliche Bildung und Entwicklung in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund: 2-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ ) ..... 149
Tabelle 56	Kindliche Bildung und Entwicklung in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund: 4-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ ) ..... 149
Tabelle 57	Kindliche Entwicklungsmaße in Abhängigkeit von Merkmalen des Kindes, der Familie, der Betreuungsgeschichte, der Betreuungsform, der Region und des Migrationshintergrundes: 2-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ ) ..... 155
Tabelle 58	Kindliche Entwicklungsmaße in Abhängigkeit von Merkmalen des Kindes, der Familie, der Betreuungsgeschichte, der Betreuungsform, der Region und des Migrationshintergrundes: 4-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ ) ..... 157
Tabelle 59	Kindliche Bildungs- und Entwicklungsmaße in Abhängigkeit von verschiedenen Betreuungsformen: 2-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ ) ..... 160
Tabelle 60	Kindliche Bildungs- und Entwicklungsmaße in Abhängigkeit von Merkmalen des Kindes, der Familie, der Betreuungsgeschichte, der Betreuungsform, der Region und des Migrationshintergrundes: 2-Jährige. Beta-Koeffizienten ( $\beta$ ) und erklärte Varianz ( $R^2$ ) ..... 161

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Konzeptioneller Rahmen der Untersuchung: außerfamiliäre Betreuung (Setting Familie analog) .....	16
Abbildung 2	Systematik der Betreuungsformen.....	39
Abbildung 3	Nutzung der institutionellen Betreuung und zusätzlich der Tagespflege und familiärer nicht-elterlicher Betreuung bei 2-Jährigen an einem typischen Montag (n = 557). Angaben in % .....	43
Abbildung 4	Nutzung der Tagespflege und zusätzlicher familiärer nicht-elterlicher Betreuung bei 2-Jährigen an einem typischen Montag (n= 235). Angaben in % .....	43
Abbildung 5	Nutzung der institutionellen Betreuung und zusätzlich der Tagespflege bzw. familiärer nicht-elterlicher Betreuung bei 4-Jährigen an einem typischen Montag (n= 697). Angaben in % .....	44
Abbildung 6	Inanspruchnahme familiärer nicht-elterlicher und institutioneller Betreuung in den ersten 4 Lebensjahren, Vergleich der Migrationsgruppen und Ost/West . Angaben in % .....	50
Abbildung 7	Umfang familiärer nicht-elterlicher und institutioneller Betreuung in den ersten 4 Lebensjahren (nur inanspruchnehmende Familien), Vergleich der Migrationsgruppen und Ost/West. Angaben in Stunden pro Woche .....	51
Abbildung 8	Ausschließliche oder kombinierte Nutzung außerfamiliärer bzw. familiärer nicht-elterlicher Betreuung durch die Eltern in den ersten 4 Lebensjahren des Kindes (n = 625). Angaben in % .....	51
Abbildung 9	Eintritt in die institutionelle Betreuung: Retrospektiv erfasste Daten für die zum Untersuchungszeitpunkt 4-Jährigen (Ost: n = 254; West: n = 360). Angaben in % .....	52
Abbildung 10	Uneingeschränkt und eingeschränkt verfügbar wahrgenommene Betreuungsmöglichkeiten (4-Jährige n = 1242; 2-Jährige n = 714). Angaben in % .....	60
Abbildung 11	Kindergartengruppen nach KES-RZ- und KES-E-Gesamtwert. Häufigkeit in % .....	83
Abbildung 12	Krippengruppen nach KRIPS-R und Tagespflegestellen nach TAS-R-Gesamtwert. Häufigkeit in % .....	83
Abbildung 13	Pädagogische Qualität in Kindergartengruppen, in Krippengruppen und in altersgemischten Gruppen. Mittelwerte .....	85
Abbildung 14	Pädagogische Qualität bei Gruppen mit hohem und niedrigerem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund. Mittelwerte .....	86
Abbildung 15	Pädagogische Qualität bei gruppenbezogener gegenüber offener Arbeit. Mittelwerte .....	87

## Literaturverzeichnis

- Achenbach, T. M. (1991a). *Manual for the Child Behavior Checklist /4-18 and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. (1991b). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. (1992). *Manual for the Child Behavior Checklist/2-3 and 1992 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA Preschool Forms/Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Administration for Children and Families (2006). *FACES Findings. New research on Head Start outcomes and program quality*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Planning, Research and Evaluation.
- Aikens, N., Tarullo, L., Hulsey, L., Ross, C., West, J. & Xue, Y. (2010). *ACF-OPRE Report: A year in Head Start: children, families and programs*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Planning, Research and Evaluation.
- Alt, C. (2006). *Kinderleben - Integration durch Sprache? Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern* (Vol. 4). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Anders, Y., Roßbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S., et al. (2012). Home and pre-school learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231-244.
- Anger, C., Plünnecke, A. & Tröger, M. (2007). *Renditen der Bildung - Investitionen in den frühkindlichen Bereich*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist (2002). *Elternfragebogen für Klein- und Vorschulkinder (CBCL/1 ½-5)*. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KJFD).
- Arbeitsstab Forum Bildung (2001). *Empfehlungen des Forum Bildung*. Verfügbar unter [http://www.bmbf.de/pub/011128\\_Langfassung\\_Forum\\_Bildung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/011128_Langfassung_Forum_Bildung.pdf), (Zugriff am 04.06.2013).
- Arbeitsstab Forum Bildung (2002). *Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung*. Verfügbar unter <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/ergebnisse-fb-band02.pdf>, (Zugriff am 04.06.2013).
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(4), 541-552.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungssystems im demographischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebensverlauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Barbarin, O., Bryant, D. M., McCandies, T., Burchinal, M., Early, D., Clifford, R., et al. (2006). Children enrolled in public pre-k: The relation of family life, neighborhood quality, and socioeconomic resources to early competence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(2), 265-276.
- Barros, S. & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 527-535.
- Baumert, J. (2011). Expertenrat "Herkunft und Bildungserfolg". *Empfehlungen für Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020 (BW 2020)*. Verfügbar unter [http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/pdf/ExpertenberichtBaW%C3%BC\\_online.pdf](http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/pdf/ExpertenberichtBaW%C3%BC_online.pdf), (Zugriff am 04.06.2013).
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., et al. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz [BayKiBiG] (2005).



- Belsky, J., Vandell, D., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., Owen, M., et al. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78, 681-701.
- Biedinger, N. & Klein, O. (2010). Der Einfluss der sozialen Herkunft und des kulturellen Kapitals auf die Häufigkeit entwicklungsförderlicher Eltern-Kind-Aktivitäten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5(2), 195-208.
- Bien, W. (2011). Kreisstatistiken mit Zuordnung zu Stadt und Land. Unveröffentlichtes Arbeitspapier.
- Bien, W., Rauschenbach, T. & Riedel, B. (2007). *Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., Suwalsky, J. T. D. & Haynes, O. M. (2003). Socioeconomic status, parenting, and child development: The Hollingshead Four-Factor Index of Social Status and the Socioeconomic Index of Occupations. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Hrsg.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (S. 29-82). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Boyd, M. (1989). Family and personal networks in international migration: Recent developments and new agendas. *International Migration Review*, 23(3), 638-670.
- Bradley, R. H. (1995). Environment and parenting. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting* (S. 235-261). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bradley, R. H. & Caldwell, B. M. (1981). The HOME Inventory: A validation of the Preschool Scale for Black Children. *Child Development*, 52(2), 708-710.
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M., Rock, S. L., Ramey, C. T., Barnard, K. E., Gray, C., et al. (1989). Home environment and cognitive development in the first 3 years of life: A collaborative study involving six sites and three ethnic groups in North America. *Developmental Psychology*, 25(2), 217-235.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Burchinal, M., McAdoo, H. P. & Coll, C. G. (2001). The home environments of children in the United States Part II: Relations with behavioural development through age thirteen. *Child Development*, 72(6), 1868-1886.
- Breiteneicher, H. J., Mauff, R. & Triebe, M. (1971). *Kinderläden. Revolution der Erziehung oder Erziehung der Revolution?* Reinbek: Rowohlt.
- Bromley, C. (2009a). Growing up in Scotland: The impact of children's early activities on cognitive development. Verfügbar unter <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/263956/0079071.pdf> (Zugriff am 22.02.2013).
- Bromley, C. (2009b). Growing up in Scotland: The impact of children's early activities on cognitive development. Verfügbar unter <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/263956/0079071.pdf> (Zugriff am 22.02.2013).
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Volume 1: Theoretical models of human development* (S. 993-1028). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Brunnbauer, B. & Riedel, B. (2007). Neue Nutzer, heterogene Bedürfnisse? Inanspruchnahme von Tageseinrichtungen bei Kindern unter drei Jahren. In W. Bien, T. Rauschenbach & B. Riedel (Hrsg.), *Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie* (S. 43-59). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bryant, D. M., Burchinal, M., Lau, L. B. & Sparling, J. J. (1994). Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 289-309.
- Bryant, D. M., Peisner-Feinberg, E. S. & Clifford, R. M. (1993). *Evaluation of public preschool programs in North Carolina: Final report*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center.
- Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (2008). *Methodische Beschreibung und Fragebogen der deutschen Population Policy Acceptance Study (PPAS, 2003)*. Wiesbaden: BiB.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (2000). *Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Sechster Familienbericht*. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (2005a). Tagesbetreuungs- ausbaugesetz (TAG). Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung und zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe. Verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Tagesbetreuungsbaugesetz-TAG.property=pdf.pdf> (Zugriff am 04.06.2013).

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (2005b). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (2008). Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege. Kinderförderungsgesetz (KiföG). *Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil I Nr. 57* Verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/kifoeg-gesetz.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (Zugriff am 04.06.2013).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (2010a). Ehe, Familie, Werte – Migrantinnen und Migranten in Deutschland. Monitor Familienforschung. Ausgabe 24. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (2010b). Familien mit Migrationshintergrund: Lebenssituation, Erwerbsbeteiligung und Vereinbarkeit von Familie und Beruf: Zukunftsrat Familie. Verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Familien-mit-Migrationshintergrund.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>, (Zugriff am 04.06.2013).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (2012). *Dritter Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes*. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (o.J.). Verfügbar unter [http://www.fruehe-chancen.de/informationen\\_fuer/spk/fragen\\_und\\_antworten/dok/372.php](http://www.fruehe-chancen.de/informationen_fuer/spk/fragen_und_antworten/dok/372.php), (Zugriff am 04.06.2013).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (Hrsg.). (2003). *Die Forderung nach Bildungsqualität. Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland*. Weinheim: Cornelsen.
- Burchinal, M. & Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 401-426.
- Burchinal, M., Kainz, K. & Cai, K. (2011). How well do our measures of quality predict child outcomes? A Meta-Analysis on coordinated analysis of data from large-scale studies of early childhood settings. In M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout & T. Halle (Hrsg.), *Quality measurement in early childhood settings* (S. 11-31). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Burchinal, M., Peisner-Feinberg, E. S., Bryant, D. M. & Clifford, R. (2000). Children's social and cognitive development and child-care quality: Testing for differential associations related to poverty, gender, or ethnicity. *Journal of Applied Developmental Science*, 4, 149-165.
- Caldwell, B. M. & Bradley, R. H. (1984). *Home Observation for Measurement of the Environment*. Little Rock: University of Arkansas.
- Carter, A. S. & Briggs-Gowan, M. J. (2000). The Infant-Toddler Social Emotional Assessment (ITSEA). Unpublished manual. Yale University of Massachusetts Boston, Department of Psychology.
- Carter, A. S., Briggs-Gowan, M. J., Jones, S. M. & Little, T. D. (2003). The Infant-Toddler Social and Emotional Assessment (ITSEA): Factor structure, reliability, and validity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(5), 495-514.
- Cassidy, D. J., Hestenes, L. L., Hedge, A., Hestenes, S. & Mims, S. (2005). Measurement of quality in preschool child care classrooms: An exploratory and confirmatory factor analysis of the early childhood environment rating scale-revised. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 345-360.
- Centre for Longitudinal Studies (o.J.). Home of the 1958 National Child Development Study, the 1970 British Cohort Study and the Millennium Cohort Study. Verfügbar unter <http://www.cls.ioe.ac.uk/Default.aspx>, (Zugriff am 01.06.2013).
- Chao, R. K. (2001). Extending Research on the Consequences of Parenting Style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72(6), 1832-1843.
- Citlak, B., Leyendecker, B., Schölmerich, A., Driessen, R. & Harwood, R. D. (2008). Socialization goals among first- and second-generation migrant Turkish and German mothers. *International Journal of Behavioral Development*, 32(1), 56-65.

- Citlak, B., Schölmerich, A., Schräpler, J. & Leyendecker, B. (2013). Elterliche Einstellungen und vor-schulische Erfahrungen von Kindern – ein Vergleich deutscher und zugewanderter Familien aus der Türkei, Russland und Polen. *Manuscript under revision*.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conger, R. D. & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58, 175-199.
- Cost Quality and Outcomes Team (1995). *Cost, quality, and child outcomes in child care centers: Executive summary*. Denver: University of Colorado.
- Côté, S. M., Boivin, M., Nagin, D. S., Japel, C., Xu, Q., Zoccolillo, M., et al. (2007). The role of maternal education and nonmaternal care services in the prevention of children's physical aggression problems. *Archives of General Psychiatry*, 64, 1305-1312.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T. & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339-361.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen-Verlag.
- de Kruif, R. E. L., Riksen-Walrave, J. M. A., Gevers-Deynoot-Schaub, M. J. J. M., Helmerhorst, K. O. W., Tavecchio, L. W. C. & Fukink, R. G. (2009). *Pedagogische kwaliteit van de opvang voor 0- tot 4-jarige in Nederlandse kinderdagverblijven in 2008. [Quality of care for 0- to 4-year-olds in Dutch child care centers in 2008]*. Amsterdam: NCKO.
- de Kruif, R. E. L. & Tietze, W. (2011). Pädagogische Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen im internationalen Vergleich. Unveröffentlichtes Arbeitspapier. Berlin und Leiden.
- Dearing, E., McCartney, K. & Taylor, B. A. (2005). Change in family income-to-needs matters more for children with less. In E. C. C. R. N. NICHD (Hrsg.), *Child Care and Child Development. Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development* (S. 140-150). New York: The Guilford Press.
- Dehne, M. & Schupp, J. (2007). Persönlichkeitsmerkmale im Sozio-oekonomischen Panel (SOEP) – Konzept, Umsetzung und empirische Eigenschaften. *DIW Research Notes 26* Verfügbar unter <http://www.diw.de/documents/publikationen/73/76533/rn26.pdf>, (Zugriff am 26.06.2013).
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungscommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Bad Godesberg: Deutscher Bildungsrat.
- Dittrich, I., Lasson, A., Lee, H.-J. & Tietze, W. (2010). *Pädagogische Qualität in Kindergartengruppen der Stadt Mannheim* (Forschungsbericht). Berlin: EduCert.
- Dubowy, M., Ebert, S., von Maurice, J. & Weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten. Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40(3), 124-134.
- Dubowy, M., Ebert, S., von Maurice, J. & Weinert, S. (2009). Erhebung sprachlicher Kompetenzen in BiKS: Ergebnisse zur Sprachentwicklung in Abhängigkeit von sozialen Hintergrundvariablen. *SAL-Bulletin*, 132, 5-18.
- Dunn, L. M. & Dunn, D. M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test (4rd edition)*. Minneapolis, MN: Pearson.
- Durgel, E. S. (2011). *Parenting beliefs and practices of Turkish immigrant mothers in Western Europe*.
- Durgel, E. S., Leyendecker, B., Yagmurlu, B. & Harwood, R. (2009). Sociocultural influences on German and Turkish immigrant mothers' long-term socialization goals. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(5), 834-852.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Bender, R. H., Ebanks, C., Henry, G. T., et al. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580.
- Eckhardt, A. G. & Riedel, B. (2012). Familialer Habitus und Inanspruchnahme außerfamiliärer Bildungs-, Betreuungs- und Freizeitangebote bei unter dreijährigen Kindern. *Frühe Bildung*, 1(4), 210-219.
- Egert, F., Flöter, M., Eckhardt, A. & NUBBEK-Research Group (2012). *Differential effects of teacher-student-relationship on social and behavioral competencies of 2 and 4 year olds in center*

- based care. Paper presented at the EARLI SIG 5 Meeting „Learning and development in early childhood“, Utrecht.
- Eggert, D. (1975). *Hannover-Wechsler-Intelligenztest für das Vorschulalter – Experimentalform (HAWIVA)*. Göttingen: Hogrefe.
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect size. Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge: University Press.
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. New York, NY: Guilford Press.
- Esch, K., Klaudy, E. K., Micheel, B. & Stöbe-Blossey, S. (2006). *Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung: ein Überblick*. Wiesbaden: VS.
- European Child Care and Education - Study Group (ECCE) (1999). *European Child Care and Education Study: School-age assessment of child development. Long-term impact of pre-school experience on school success, and family-school relationships*. Report submitted to European Union DG XII: Science, Research and Development: RTD Action: Targeted Socio-Economic Research.
- Feinstein, L. (2003a). Inequality in early cognitive development of British children in the 1970 cohort. *Economica*, 70, 73-97.
- Feinstein, L. (2003b). Inequality in early cognitive development of British children in the 1970 cohort. *Economica*, 70, 73-97.
- Fiske, S. T. (2010). Interpersonal stratification: Status, power, and subordination. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert & G. Lindzey (Hrsg.), *Handbook of social psychology* (S. 941-982). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2009). Mikrozensus.
- Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2011). Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Tagespflege, Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik.
- 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. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland* (Vol. 1, S. 197-263). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Fthenakis, W., Hanssen, K., Oberhuemer, P. & Schreyer, I. (Hrsg.). (2007). *Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz.
- Fuchs-Rechlin, K. (2008). Kindertagesbetreuung im Spiegel des Sozialökonomischen Panels. In Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI) (Hrsg.), *Zahlenspiegel 2007- Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik* (S. 203-217). München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI).
- Fuchs-Rechlin, K. (2011). Es wird eng – zur aktuellen Dynamik der Kitas. *KomDat Jugendhilfe*, 14(3), 1-3.
- Fuchs, R., Hermens, C., Kleinen, K., Nordt, G., Strätz, R. & Wiedemann, P. (2008). *Qualitätsentwicklung: Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen und Offenen Ganztagsgrundschulen: Ein nationaler Kriterienkatalog*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Fukkink, R. G. & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 294-311.
- Gabriel, B. & Bodenmann, G. (2006). Elterliche Kompetenzen und Erziehungskonflikte. *Kindheit und Entwicklung*, 15, 9-18.
- Galéra, C., Côté, S. M., Bouvard, M.-P., Pingault, J.-B., Melchior, M., Michel, G., et al. (2011). Early risk factors for hyperactivity-impulsivity and inattention trajectories from age 17 months to 8 years. *Archives of General Psychiatry*, 68(12), 1267-1275.
- Garcia Coll, C. T. (1990). Developmental outcome of minority infants. A process- oriented look into our beginnings. *Child Development*, 61(2), 270-289.
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W. & Kucharz, D. (2010). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programms, „Sag mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“. Verfügbar unter [http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/PH-Weingarten\\_Abschlussbericht\\_2010.pdf](http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/PH-Weingarten_Abschlussbericht_2010.pdf), (Zugriff am 04.06.2013).
- Geary, D. C. (2010). *Male, Female: The evolution of human sex differences* (2 ed.). Washington, DC: American Psychological Association.



- Geier, B. & Riedel, B. (2008). Ungleichheiten der Inanspruchnahme öffentlicher frühpädagogischer Angebote. Einflussfaktoren und Restriktionen elterlicher Betreuungsentscheidungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(Sonderheft), 11-28.
- Geoffroy, M.-C., Côté, S. M., Giguère, C.-E., Dionne, G., Zelazo, P. D., Tremblay, R. E., et al. (2010). Closing the gap in academic readiness and achievement: The role of early childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1359-1367.
- Gerlitz, J.-Y. & Schupp, J. (2005). Zur Erhebung der Big-Five-basierten Persönlichkeitsmerkmale im SOEP. *DIW Research Note* Verfügbar unter [http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw\\_01.c.43490.de/rn4.pdf](http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.43490.de/rn4.pdf), (Zugriff am 20.06.2013).
- Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D. & LaGrange, A. (2006). Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 280-295.
- Goodnow, J. J. (1984). Parents' ideas about parenting and development: a review of issues and recent work. In M. E. Lamb, A. L. Brown & B. Rogoff (Hrsg.), *Advances in developmental psychology* (S. 193-242). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goodnow, J. J. (2002). Parents' knowledge and expectations: Using what we know. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting. Volume 3: Being and becoming a parent* (S. 439-460). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. M. (2008). *Social Skills Improvement System (SSIS). Rating Scale Manual*. San Antonio: Pearson.
- Grietens, H., Onghena, P., Prinzie, P., Gadeyne, E., Van Assche, V., Ghesquière, P., et al. (2004a). Comparison of mother's, father's and teacher's reports on problem behavior in 5- to 6-year-old children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* Vol. 26, No. 2 137-146
- Grietens, H., Onghena, P., Prinzie, P., Gadeyne, E., Van Assche, V., Ghesquière, P., et al. (2004b). Comparison of mother's, father's and teacher's reports on problem behavior in 5- to 6-year-old children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* 26 (2) 137-146.
- Gümen, S., Herwartz-Emden, L. & Westphal, M. (1994). Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als weibliches Lebenskonzept: Eingewanderte und deutsche Frauen im Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40(1), 63-80.
- Hagenaars, A. J. M., de Vos, K. & Zaidi, M. A. (1994). *Poverty statistics in the late 1980s: research based on micro-data*. Luxembourg: Official Publications of the European Communities.
- Hahlweg, K. (1996). *Fragebogen zur Partnerschaftsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Harkness, S. & Super, C. M. (1992). Parental ethnotheories in action. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Hrsg.), *Parental belief systems: the psychological consequences for children* (S. 373-391). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (2005). *Early Childhood Environment Rating Scale - Revised Edition*. NY: Teachers College Press.
- Hautzinger, M. & Bailer, M. (1993). *Allgemeine Depressions Skala [ADS]. Manual*. Göttingen: Beltz Test GmbH.
- Hayes, C. D., Palmer, J. L. & Zaslow, M. S. (1990). *Who cares for America's children? Child care policy for the 1990s*. Washington, DC: National Academy Press.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- Helburn, S. (Hrsg.). (1995). *Cost, quality, and child outcomes in child care centers: Technical report*. Denver: University of Colorado, Center for Research in Economic Social Policy.
- Herwartz-Emden, L., Schurt, V. & Waburg, W. (2010). *Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten: Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Hill, N. E. & Herman-Stahl, M. A. (2002). Neighborhood safety and social involvement: Associations with parenting behaviors and depressive symptoms among African-American and Euro-American mothers. *Journal of Family Psychology*, 16(2), 209-219.
- Hoffman, L. W. (2003). Methodological issues in the studies of SES, parenting, and child development. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Hrsg.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (S. 125-143). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Hoffmann, E. (1968). Frühkindliche Bildung und Schulanfang. In G. Bittner & E. Schmid-Cords (Hrsg.), *Erziehung in früher Kindheit* (S. 344-355). München.
- Holodynski, M. (2007). *Bildungsbedeutung von Eltern, Familien und anderen Bezugspersonen für Kinder. Expertise im Auftrag der Enquetekommission "Chancen für Kinder" des Landtages Nordrhein- Westfalens*.
- Howes, C., Guerra, A. W., Fuligni, A., Zucker, E., Lee, L., Obregon, N., et al. (2011). Classroom dimension predict early peer interaction when children are diverse in ethnicity, race, and home language. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 399-408.
- Hüsken, K., Seitz, K., Tautorat, P., Walter, M. & Wolf, K. (2008). *Kinderbetreuung in der Familie. Abschlussbericht Mai 2008*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI).
- Jäkel, J. & Leyendecker, B. (2009). Erziehungsverhalten türkischstämmiger und deutscher Mütter von Vorschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, 1-15.
- Japel, C., Tremblay, R. E. & Côté, S. (2005). Quality Counts! Assessing the quality of daycare services based on the Quebec Longitudinal Study of Child Development. *IRPP Choices*, 11(5), 1-41.
- Jugendministerkonferenz [JMK] & Kultusministerkonferenz [KMK] (2004). Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen, (*Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004*).
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural-Psychology*, 36(4), 403-422.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2011). Socio-cultural change and integrative syntheses in human development: Autonomous-related self and socio-cognitive competence. *Child Development Perspectives*, 5(3), 1-7.
- Kallert, H. (2006). Frühe Kindheit und pädagogische Konzepte in BRD – DDR. In D. Andresen & I. Diehm (Hrsg.), *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und pädagogische Verortungen* (S. 213-228). Wiesbaden: VS.
- Kärtner, J. (2007). Einflussgrößen auf die Entwicklung empathischen Erlebens und prosozialen Verhaltens: Eine kulturvergleichende Untersuchung. Universität Osnabrück: Dissertationsschrift.
- Keller, H. (2007). *Cultures of Infancy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Keller, H. (2011). *Kinderalltag: Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Berlin: Springer.
- Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yovsi, R. D., Borke, J., Jensen, H., et al. (2006). Cultural models, socialization goals, and parenting ethnotheories: A multi-cultural analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(2), 155-172.
- Knudsen, E. I., Heckman, J., J., Cameron, J., L. & Shonkoff, J. P. (2006). Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 103(27), 10155-10162.
- Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement [KGSt] (1993). Das neue Steuerungsmodell – Begründung, Konturen, Umsetzung. *Bericht 05/93* Verfügbar unter [http://www.tvoed.info/kgst\\_nsm\\_1993.pdf](http://www.tvoed.info/kgst_nsm_1993.pdf) (Zugriff am 04.06.2013).
- Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement [KGSt] (1994). Outputorientierte Steuerung der Jugendhilfe. *Bericht 9/1994*. Verfügbar unter [https://www.kgst.de/produkteUndLeistungen/arbeitsergebnisse/?rmtparams=cm10YWM9c2VhcmNoJnJtdGF1PWWh0dHA1M0ElMkYlMkZsb2NhbGhvc3QIM0E1Nzg4MCUyRmtnc3Qt\\_d2ViYXBwJTJGc2hvcCUyRnNob3dEb2N1bWVudCUyRjE0OTAzNzE1Nw--\(Bericht](https://www.kgst.de/produkteUndLeistungen/arbeitsergebnisse/?rmtparams=cm10YWM9c2VhcmNoJnJtdGF1PWWh0dHA1M0ElMkYlMkZsb2NhbGhvc3QIM0E1Nzg4MCUyRmtnc3Qt_d2ViYXBwJTJGc2hvcCUyRnNob3dEb2N1bWVudCUyRjE0OTAzNzE1Nw--(Bericht), (Zugriff am 04.06.2013).
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2009). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. *Frühpädagogische Förderung in Institutionen, Sonderheft 11*, 159-178.
- Kügler, K. (2007). Großeltern als Betreuungspersonen. Eine wichtige Säule für die Eltern in der Kinderbetreuung. In W. Bien, T. Rauschenbach & B. Riedel (Hrsg.), *Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie* (S. 173-186). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Lee, H.-J., Jahn, M., Grenner, K. & Tietze, W. (2011). *Evaluation der pädagogischen Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder der Stadt Stuttgart* (Forschungsbericht). Berlin: EduCert.
- Lehrl, S., Ebert, S., Roßbach, H.-G. & Weinert, S. (2012). Die Bedeutung der familiären Lernumwelt für Vorläufer schriftsprachlicher Kompetenzen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Familienforschung*, 24(2), 115- 133.

- Leyendecker, B., Harwood, R. L., Comparini, L. & Yalcinkaya, A. (2005). Socioeconomic status, ethnicity, and parenting. In T. Luster & L. Okagaki (Hrsg.), *Parenting. An ecological perspective* (S. 319-342). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Leyendecker, B., Schölmerich, A. & Citlak, B. (2006). Similarities and differences between first- and second generation Turkish migrant mothers in Germany: The acculturation gap. In M. H. Bornstein & L. R. Cote (Hrsg.), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development* (S. 297-315). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Leyendecker, B., Yagmurlu, B., Citlak, B., Dost, A. & Harwood, R. L. (2008). Langfristige Sozialisationsziele von migrierten und nicht-migrierten Müttern in der Türkei und in Deutschland – der Einfluss von Bildung, Kultur und Migrationserfahrungen. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter* (S. 169-181). Münster: Waxmann.
- Lisker, A. (2010). *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang in die Schule. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Lisker, A. (2011). *Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D. M., et al. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 3-17.
- Lohmann, H., Spieß, C. K., Groh-Samberg, O. & Schupp, J. (2009). Analysepotenziale des Sozioökonomischen Panels (SOEP) für die empirische Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(2), 252-280.
- Lokhande, M. (2013). Hürdenlauf zur Kita: Warum Eltern mit Migrationshintergrund ihr Kind seltener in die frühkindliche Tagesbetreuung schicken. Verfügbar unter [http://www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2013/06/SVR\\_FB\\_Kita\\_Web.pdf](http://www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2013/06/SVR_FB_Kita_Web.pdf), (Zugriff am 06.06.2013).
- Lorant, V., Delière, D., Eaton, W., Robert, A., Philpott, P. & Ansseau, M. (2003). Socioeconomic inequalities in depression: A meta-analysis. *American Journal of Epidemiology*, 157(2), 98-112.
- Lösel, F., Schmucker, M., Plankensteiner, B. & Weiss, M. (2006). *Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich. Abschlussbericht*. Erlangen: Lehrstuhl Psychologie I der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Lückert, H.-R. (1967). Begabungs- u. basale Bildungsförderung. *Schule u. Psychologie*, 14, 9-22.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103-117.
- McGillicuddy-DeLisi, A. V. & Sigel, I. E. (1995). Parental beliefs. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting. Volume 3: Status and social conditions of parenting* (S. 333-358). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Melchers, P. & Preuß, U. (2009). *Kaufman Assessment Battery for Children (deutsche Version)* (8., unveränd. Auflage ed.). Frankfurt/Main: Pearson Assessment.
- Melhuish, E. (2004). A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds: Report to the Comptroller and Auditor General. Verfügbar unter [www.nao.org.uk/publications/0304/early\\_years\\_progress.aspx](http://www.nao.org.uk/publications/0304/early_years_progress.aspx), (Zugriff am 26.06.2013).
- Melhuish, E. (2010). Why children, parents and home learning are important. In K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart (Hrsg.), *Early childhood matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project* (S. 44-69). Oxon: UK, Routledge.
- Melhuish, E., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2008). Effects of home learning environment and pre-school centre experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95-114.
- National Institute of Child Health and Human Development and Human Development Early Child Care Research Network [NICHD E.C.C.R.N.] (1998). Relations between family predictors

- and child outcomes. Are they weaker for children in child care? *Developmental Psychology*, 34, 1119-1128.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network [NICHD E.C.C.R.N.] (1998). Early child care and self-control, compliance, and problem behavior at twenty-four and thirty-six months. *Child Development*, 69, 1145-1170.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network [NICHD E.C.C.R.N.] (2001). Nonmaternal care and family factors in early development: An overview of the NICHD Study of Early Child Care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(5), 457 - 492.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network [NICHD E.C.C.R.N.] (2002a). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 39(1), 133-164.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network [NICHD E.C.C.R.N.] (2002b). The interaction of child care and family risk in relation to child development at 24 and 35 months. *Applied Developmental Science*, 23(6), 144-156.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network [NICHD E.C.C.R.N.] (2004). Type of child care and children's development at 54 months. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 203-230.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network [NICHD E.C.C.R.N.] (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*. New York: Guilford Press.
- Nauck, B. (2006). Kulturspezifische Sozialisationsstile in Migrantenfamilien? In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Integration durch Sprache? Band 4: Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern* (S. 155-183). Wiesbaden: VS.
- Nentwig-Gesemann, I. (2010). Zur Geschichte der außerfamiliären Betreuung von Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen. In W. Weegmann & C. Kammerlander (Hrsg.), *Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik* (S. 24-35). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- NICHD, E. C. C. R. N. (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 39(1), 133-164.
- Niklas, F. & Schneider, W. (2010). Der Zusammenhang von familiärer Lernumwelt mit schulrelevanten Kompetenzen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(2), 149-165.
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD] (2006). *Starting Strong II. Early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- Otyakmaz, B. Ö. (2007). *Familiäre Entwicklungskontexte im Kulturvergleich*. Lengerich: Pabst Science.
- Otyakmaz, B. Ö. (2011). *Developmental Expectations of German and Turkish-German Mothers*. Paper presented at the Regional Conference of the International Association for Cross-Cultural Psychology.
- Pachter, L. M. & Dworkin, P. H. (1997). Maternal expectations about normal child development in 4 cultural groups. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 151(11), 1144-1150.
- Pavcovic, G. (2001). Erziehungsberatung mit Migrantenfamilien. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 50(4), 252-264.
- Peisner-Feinberg, E. S. & Burchinal, M. (1997). Relations between preschool children, child care experiences, and concurrent development: The Cost, Quality, and Outcomes Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 451-477.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M., Clifford, R. M., Yazejian, N., Culkin, M. L., Zelazo, J., et al. (1999). *The children of the cost, quality, and outcomes study go to school. Executive summary*. Chapel Hill: Frank Porter Graham Child Development Center.



- Petrogiannis, K. & Melhuish, E. C. (1996). Aspects of Quality in Greek day care centres. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 177-191.
- Philipps, D. A. & Howes, C. (1987). Indicators of quality in child care: Review of research. In D. A. Philipps (Hrsg.), *Quality in child care: What does research tell us?* (S. 1-20). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M., Howes, C. & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 281-303.
- Pianta, R. (1992). *Child Parent Relationship Scale*. Charlottesville, VA: University of Virginia.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D. M., Clifford, R., Early, D., et al. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied developmental Science*, 9(3), 144-159.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Freiburg i. Br.: Walter.
- Preissing, C. (Hrsg.). (2007). *Qualität im Situationsansatz*. Weinheim: Beltz.
- Rabe-Kleberg, U. (1985). Erziehung, antiautoritäre. In J. Zimmer (Hrsg.), *Erziehung in früher Kindheit. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 6* (S. 290-292). Stuttgart Klett-Cotta.
- Ramey, C. T., Campbell, F. A., Burchinal, M., Skinner, M. L., Gardner, D. M. & Ramey, S. L. (2000). Persistent effects of early childhood education on high-risk children and their mothers. *Applied Developmental Science*, 4, 2-14.
- Rauschenbach, T. (2007). Wer betreut Deutschlands Kinder? In W. Bien, T. Rauschenbach & B. Riedel (Hrsg.), *Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI- Kinderbetreuungsstudie* (S. 9-24). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Rauschenbach, T. & Bien, W. (2012). *Aufwachsen in Deutschland. AID:A - Der neue DJI-Survey*. Landsberg: Beltz Juventa.
- Ricken, G., Fritz, A., Schuck, K.-D. & Preuß, U. (2007a). *Hannover-Wechsler-Intelligenztest für das Vorschulalter – III*. Bern: Huber.
- Ricken, G., Fritz, A., Schuck, K.-D. & Preuß, U. (2007b). *Hannover-Wechsler-Intelligenztest für das Vorschulalter –III*. Bern: Huber.
- Robert-Koch-Institut Berlin [RKI] (2006). Der Kinder- und Jugendsurvey (KIGGS). kinder-jugend-gesundheit21.de Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Verfügbar unter <http://www.kiggs-studie.de/deutsch/studie/kiggs-basiserhebung/instrumente.html>, (Zugriff am 17.06.2008).
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Rosenthal, M. K. & Roer-Strier, D. (2001). Cultural differences in mothers' developmental goals and ethnotheories. *International Journal of Psychology*, 36(1), 20-31.
- Roßbach, H.-G. & Leal, T. B. (1993). Mütterfragebogen zu kindlichen Aktivitäten im Kontext des Familiensettings (AKFRA). Deutsche Fassung des Questionnaire on preschool-aged children's activities in the family. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Roßbach, H.-G. & Tietze, W. (2009). *Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E). Forschungsversion*. Berlin.
- Roßbach, H.-G. & Tietze, W. (Hrsg.). (2010). *Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E)*. Berlin: Forschungsversion.
- Roßbach, H.-G. & Weinert, S. (2008). *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung* (Vol. 24). Berlin: Bundesministerium für Bildungsforschung.
- Roth, H. (Hrsg.). (1968). *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett.
- Sammons, P. (2010). Does pre-school make a difference? Identifying the impact of pre-school on children's cognitive and social behavioral development at different ages. In K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart (Hrsg.), *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project* (S. 92-113). Oxford: Routledge.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E. C., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Elliot, K. (2002). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 8b - Measuring the impact of pre-school on children's social/behavioural development over the pre-school period*. London: DfES / Institute of Education, University of London.

- Schmalohr, E. (1970). Möglichkeiten und Grenzen einer kognitiven Frühförderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 16, 1-26.
- Schmalohr, E. (1973 ). *Frühes Lesenlernen*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schneider, S. L. (2008). Applying the ISCED-97 to the German educational qualifications. In S. L. Schneider (Hrsg.), *The International Standard Classification of Education (ISCED-97). An evaluation of content and criterion validity for 15 European countries* (S. 76-102). Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES).
- Schöler, H. & Roos, J. (2010). Ergebnisse einer Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Mannheimer und Heidelberger Kitas. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & I. P. Strehmel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: FEL.
- Schöler, H. & Roos, J. (2011). *Die Ergebnisse des Projekts EVAS, der Evaluations-studie zur Sprachförderung von Vorschulkindern in Heidelberger und Mannheimer Kindergärten*. In Baden-Württemberg Stiftung, *Sag´ mal was - Sprachförderung für Vorschulkinder*. Tübingen: Francke.
- Schölmerich, A. & Leyendecker, B. (2008). Elternschaft und Kleinkindbetreuung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 705-718). Weinheim: Beltz.
- Schölmerich, A., Leyendecker, B., Citlak, B., Miller, A. & Harwood, R. L. (2005). Variability in grandmother´s roles. In E. Voland, C. Athanasios & W. Schiefenhövel (Hrsg.), *Grandmotherhood. The evolutionary significance of the second half of female life* (S. 277-292). New Brunswick: Rutgers University Press.
- Schreiber, N. (2009). Die Einführung der neuen Bildungspläne in Kindertageseinrichtungen – Ergebnisse von Begleitstudien in drei Bundesländern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 431-437.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. & Nores, M. (2005a). *The High/Scope Perry Preschool Study through age 40*. Ypsilanti, MI: High Scope Press.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. & Nores, M. (2005b). The High/Scope Perry Preschool Study through age 40. Summary, conclusions, and frequently asked questions. Verfügbar unter [http://www.highscope.org/file/Research/PerryProject/specialsummary\\_rev2011\\_02\\_2.pdf](http://www.highscope.org/file/Research/PerryProject/specialsummary_rev2011_02_2.pdf), (Zugriff am 04.06.2013).
- Sissons Joshi, M. & MacLean, M. (1997). Maternal expectations of child development in India, Japan, and England. *Journal of Cross-Cultural-Psychology*, 28(2), 219-239.
- Smith, J. R., Brooks-Gunn, J. & Klebanov, P. K. (1997a). Consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement. In G. J. Duncan & J. Brooks-Gunn (Hrsg.), *Consequences of growing up in poverty*. New York: Russell Sage Foundation Press.
- Smith, J. R., Brooks-Gunn, J. & Klebanov, P. K. (1997b). Consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement. In G. J. Duncan & J. Brooks-Gunn (Hrsg.), *Consequences of growing up in poverty*. New York: Russell Sage Foundation Press.
- SOEP - Elternfragebogen (2010). Leben in Deutschland. Aus der Befragung 2010 zur sozialen Lage der Haushalte: Fragebogen für Eltern 7- und 8-jähriger Kinder. Verfügbar unter [http://www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/diw\\_01.c.369767.de/soepfrabo\\_kinder7\\_2010.pdf](http://www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/diw_01.c.369767.de/soepfrabo_kinder7_2010.pdf), (Zugriff am 26.06.2013).
- SOEP - Haushaltsfragebogen (2008). Leben in Deutschland. Aus der Befragung 2007 zur sozialen Lage der Haushalte: Haushaltsfragebogen für alle. Verfügbar unter [http://www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/85350/haushalt\\_2008.pdf](http://www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/85350/haushalt_2008.pdf), (Zugriff am 14.02.2011).
- SOEP - Personenfragebogen (2008). Leben in Deutschland. Aus der Befragung 2007 zur sozialen Lage der Haushalte: Personenfragebogen für alle. Verfügbar unter [http://www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/diw\\_01.c.85359.de/personen\\_2008.pdf](http://www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/diw_01.c.85359.de/personen_2008.pdf), (Zugriff am 20.06.2013).
- Sozio-oekonomisches Panel [SOEP] (2009). Datensatz v28.

- Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V. & Balla, D. A. (Hrsg.). (2005). *Vineland Adaptive Behavior Scales, Second Edition (Vineland-II) : Survey Forms Manual*. Minneapolis, MN Pearson Assessments.
- Statistics Canada (2010). National Longitudinal Survey of Children and Youth (NLSCY). Verfügbar unter [http://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV.pl?Function=getSurvey&SDDS=4450&Item\\_Id=25609&lang=en](http://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV.pl?Function=getSurvey&SDDS=4450&Item_Id=25609&lang=en), (Zugriff am 01.06.2013).
- Statistisches Bundesamt (2009). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder in Kindertageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege in Deutschland - Modellrechnungen für das Jahr 2013*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2010). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2010*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2012). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2011* (Vol. Fachserie 1. Reihe 2.2 ). Wiesbaden.
- Stöhr, O. (2003). Mangelversorgung für psychisch auffällige Schulkinder in sozialen Brennpunkten. *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis*, 25, 365-381.
- Sugland, B. W., Zazlow, M. J., Smith, J. R., Brooks-Gunn, J., Coates, D., Blumenthal, C., et al. (1995). The Early Childhood HOME Inventory and HOME-Short Form in differing racial-ethnic groups: Are there differences in underlying structure, internal consistency of subscales, and patterns of prediction? *Journal of Family Issues*, 16(5), 632-663.
- Sylva, K., Blatchford, I. S., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K., et al. (2006). Capturing quality in early childhood through environment rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76-92.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective, Pre-School and Primary Education project*. London, New York: Routledge.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004a). *The Effective Provision of Pre-School Education Project. Final report. , Report No. SSU / FR /2004/01*. Nottingham: UK, Department for Education and Skills.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004b). *The effective provision of pre-school education project. Final report. Report No. SSU/FR/2004/01*. Nottingham: UK, Department for Education and Skills.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), 109-124.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2006). *ECERS-E: The Early Childhood Environment Rating Scale Curricular Extension to ECERS-R*. London: Trentham Books.
- Taggart, B. (2010). Vulnerable children. Identifying children 'at risk'. In K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart (Hrsg.), *Early child-hood matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project* (S. 166-191). Oxon: UK, Routledge.
- Thiessen, B. (2010). Muslimische Familien in Deutschland. Alltagserfahrungen, Konflikte, Ressourcen. *Blickpunkt EFL- Beratung*, 24, 65-71.
- Tietze, W. (2002). Institutionelle Betreuung von Kindern. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 497-517). Opladen: Leske+Budrich.
- Tietze, W. (2007). Sozialisation in Krippe und Kindergarten. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch zur Sozialisationsforschung* (7. vollst. neu bearb. ed., S. 285-300). Weinheim: Beltz.
- Tietze, W. (2008). Sozialisation in Krippe und Kindergarten. In K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 274-289). Weinheim: Beltz.
- Tietze, W. (Hrsg.). (2010a). *Integrierte Qualitäts-Skalen (IQS)*. Berlin: Forschungsversion.
- Tietze, W. (Hrsg.). (2010b). *Kindergarten-Skala (KES-RZ)*. Berlin: Forschungsversion.
- Tietze, W. (Hrsg.). (2010c). *Krippen-Skala (KRIPS-R)*. Berlin: Forschungsversion.
- Tietze, W. (Hrsg.). (2010d). *Tagespflege-Skala (TAS-R)*. Berlin: Forschungsversion.

- Tietze, W., Bethke, C., Braukhane, K., Roßbach, H.-G., Schlecht, D. & Schmidt, N. (2001). *Analyse und Sicherung pädagogischer Qualität in den Tageseinrichtungen der Bremischen Evangelischen Kirche* (Forschungsbericht). Berlin: PädQUIS.
- Tietze, W. (Hrsg.), Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P., et al. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Berlin: Luchterhand.
- Tietze, W. & Roßbach, H.-G. (1991). Die Betreuung von Kindern im vorschulischen Alter. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, 555-602.
- Tietze, W. & Roßbach, H.-G. (1996). Die Qualität des Kindergartens und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder. Eine internationale Vergleichsstudie. In D. Engelhard, D. Höltershinken, K. Neumann, T. Sprey-Wessling & W. Tietze (Hrsg.), *Handbuch der Elementarerziehung. Pädagogische Hilfen zur Arbeit in Tageseinrichtungen für Kinder*. Seelze/Velber: Kallmeyer.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Roitsch, K. (1993). *Betreuungsangebote für Kinder im vorschulischen Alter*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tietze, W., Schuster, K.-M. & Roßbach, H.-G. (1997). *Kindergarteneinschätzskala (KES)*. (Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale von Th. Harms und R.-M. Clifford). Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (2003). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog*. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.). (2007). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Torquati, J. C., Raikes, H. & Huddleston-Casas, C. A. (2007). Teacher education, motivation, compensation, workplace support, and links to quality of center-based care and teachers' intention to stay in the early childhood profession. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 261-275.
- Totsika, V. & Sylva, K. (2004). The Home Observation for Measurement of the Environment Revisited. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(1), 25-35.
- Uslucan, H. H. (2004). Erziehung und Sozialisation türkischer und islamischer Kinder: Implikationen für die familienpsychologische Praxis. *Kind-Prax Spezial*, 7, 32-38.
- Vermeer, H. J., van Ijzendoorn, M. H., de Kruif, R. E. L., Fukkink, R. G., Tavecchio, L. W. C., Riksen-Walraven, J. M., et al. (2008). Child care in the Netherlands: Trends in quality over the years 1995-2005. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(4), 360-385.
- Vickers, H. S. & Minke, K. M. (1995). Exploring parent-teacher relationships: Joining and communication to others. *School Psychology Quarterly*, 10(2), 133-150.
- Viernickel, S. (2008). Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, 123-138.
- Viernickel, S. (2010). Die Fachkraft-Kind-Relation. Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung? In nifbe (Hrsg.), *Starke Kitas – starke Kinder. Wie die Umsetzung der Bildungspläne gelingt* (S. 61-73). Freiburg: Herder.
- Wagner, G. G., Frick, J. R. & Schupp, J. (2007). The German Socio-Economic Panel Study (SOEP) – Scope, evolution, and enhancements. *Schmollers Jahrbuch*, 127, 139-169.
- Weinert, S., Asendorpf, J. B., Beelmann, A., Doil, H., Frevert, S., Lohaus, A., et al. (2007a). Expertise zur Erfassung von psychologischen Personmerkmalen bei Kindern im Alter von fünf Jahren im Rahmen des SOEP. Verfügbar unter [http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw\\_01.c.60002.de/diw\\_datadoc\\_2007-020.pdf](http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.60002.de/diw_datadoc_2007-020.pdf), (Zugriff am 11.11, 2011).
- Weinert, S., Asendorpf, J. B., Beelmann, A., Doil, H., Frevert, S., Lohaus, A., et al. (2007b). Expertise zur Erfassung von psychologischen Personmerkmalen bei Kindern im Alter von fünf Jahren im Rahmen des SOEP. Verfügbar unter [http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw\\_01.c.60002.de/diw\\_datadoc\\_2007-020.pdf](http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.60002.de/diw_datadoc_2007-020.pdf), (Zugriff am 20.06.2013).
- Weinert, S., Ebert, S., Lockl, K. & Kuger, S. (2012). Disparitäten im Wortschatzerwerb: Zum Einfluss des Arbeitsgedächtnisses und der Anregungsqualität in Kindergarten und Familie auf den Erwerb lexikalischen Wissens. *Unterrichtswissenschaft*, 40(1), 4-25.



- Whitebook, M., Howes, C. & Phillips, D. (1990). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America: Final report, National child care staffing study*. Oakland, CA: Child Care Employee Project.
- Whiting, B. B. (1963). *Six cultures: Studies of child rearing*. Oxford: Wiley.
- Widmayer, S. M., Peterson, L. M., Lerner, M., Carnahan, S., Calderon, A., Wingerd, J., et al. (1990). Predictors of Haitian-American infant development at twelve months. *Child Development*, 61(2), 410-415.
- Willemsen, M. E. & van de Vijver, F. J. R. (1997). Developmental expectations of Dutch, Turkish-Dutch, and Zambian mothers: Towards an explanation of cross-cultural differences. *International Journal of Behavioral Development*, 21(4), 837-854.
- Wohlwill, J. F. (1973). *The study of behavioral development*. New York: Academic Press.
- Wolf, B., Becker, P. & Conrad, S., (Hrsg) (1999). *Der Situationsansatz in der Evaluation. Ergebnisse der Externen Empirischen Evaluation des Modellvorhabens „Kindersituationen“*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Wolf, K. M., Stanat, P. & Wendt, W. (2011). EkoS. Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung. Abschlussbericht.
- Wolke, D., Schulz, J. & Meyer, R. (2001). Entwicklungslangzeitfolgen bei ehemaligen, sehr unreifen Frühgeborenen. Bayrische Entwicklungsstudie. *Monatszeitschrift für Kinderheilkunde*, 149(Suppl. 1), 53-61.
- Wustmann Seiler, C. (2011). Projekt “Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich”: Skalenwerte KRIPS-R und KES-R. Unveröffentlichtes Manuskript. Marie Meierhofer Institut für das Kind.
- Zill, N., Resnick, G., Kim, K., McKey, R. H., Clark, C., Pai-Samant, S., et al. (2001). *Head Start FACES: Longitudinal findings on program performance. Third progress report*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families.
- Zimmer, J. (1973). Ein Bezugsrahmen vorschulischer Curriculumentwicklung. In J. Zimmer (Hrsg.), *Curriculumentwicklung im Vorschulbereich, Bd. 1 und 2*. München Piper & Co.
- Zimmer, J. (1985). Der Situationsansatz als Bezugsrahmen der Kindergartenreform. In J. Zimmer (Hrsg.), *Erziehung in früher Kindheit. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 6* (S. 21-39). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zimmer, J. (2000). Der Situationsansatz in der Diskussion und Weiterentwicklung. In W. E. Fthenakis & M. R. Textor (Hrsg.), *Pädagogische Ansätze im Kindergarten* (S. 88-107). Weinheim: Beltz.
- Zimmermann, C. (2006). Häufigkeit und Verteilung depressiver Auffälligkeiten bei Kindergartenkindern im Eltern- und Erzieherurteil (Dissertation). *Publikationsservice der Uni Hamburg* Verfügbar unter <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2006/3116>, (Zugriff am 04.06.2013).